

# CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

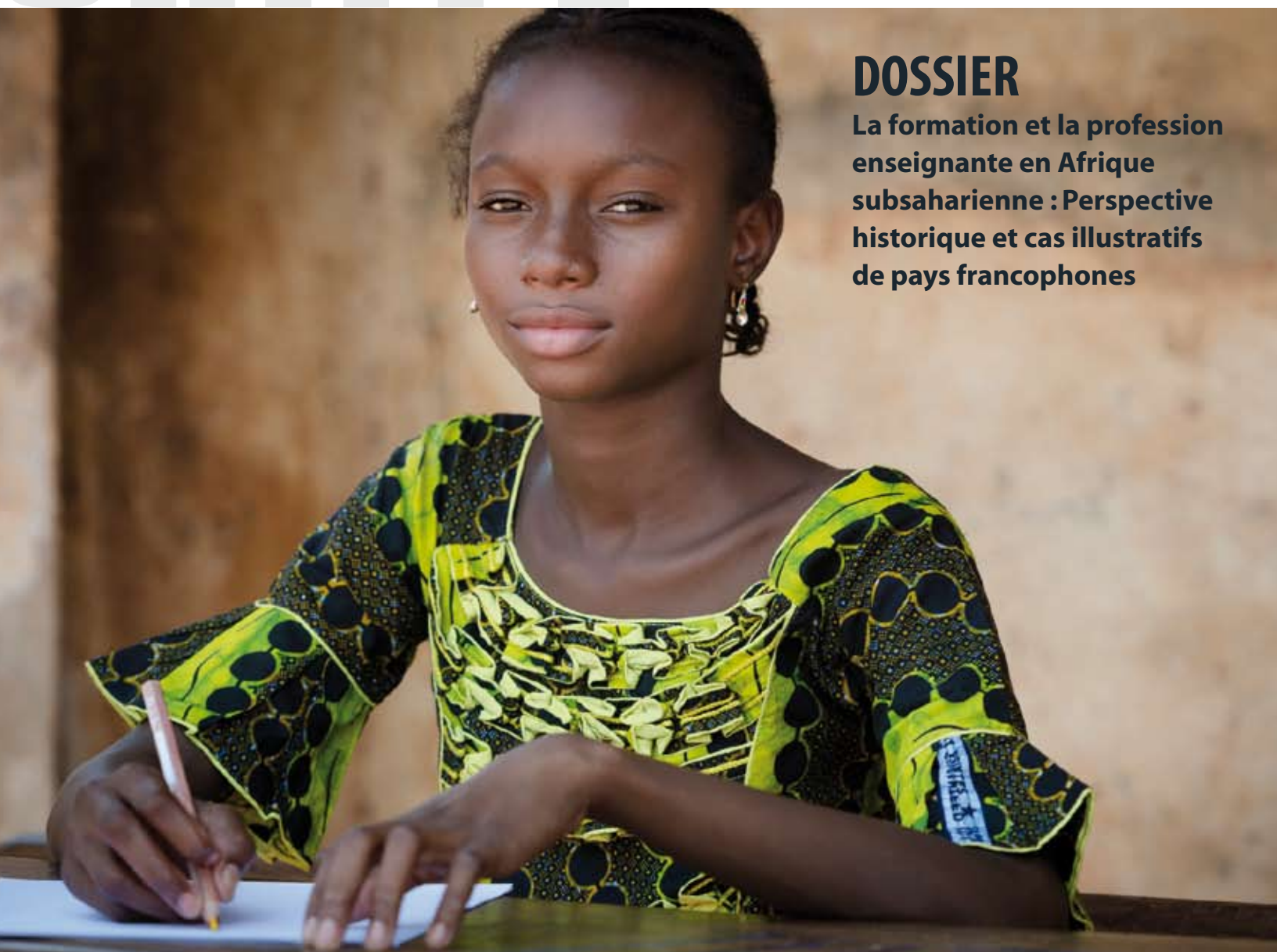
25<sup>(2)</sup>

2017

Volume 25 numéro 2

## DOSSIER

La formation et la profession  
enseignante en Afrique  
subsaharienne : Perspective  
historique et cas illustratifs  
de pays francophones



# Table des matières

3

## DOSSIER

*La formation et la profession enseignante en Afrique subsaharienne : perspective historique et cas illustratifs de pays francophones*

Rédacteurs invités

Martial **Dembélé**, Université de Montréal (Canada)

Geneviève **Sirois**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Abdoulaye **Anne**, Université Laval (Canada)

6

*Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015)*

Geneviève **Sirois**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Martial **Dembélé**, Université de Montréal (Canada)

Olivier **Labé**, Institut de statistique de l'UNESCO (Canada)

20

*Précarisation de la profession enseignante au primaire en Côte d'Ivoire*

Alain **Toh**, Institut d'ethnosociologie. Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody (Côte d'Ivoire)

35

*L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso*

Francis **Djibo**, Cégep de Rivière-du-Loup (Canada)

49

*Abandon scolaire au Sud-Kivu*

Isidore **Murhi Mihigo**, Université catholique de Bukavu (RDC)

Célestin **Bucekuderhwa Bashige**, Université catholique de Bukavu (RDC)

65

*Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada*

Andréanne **Gélinas Proulx**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Claire **Isabelle**, Université d'Ottawa (Canada)

# Chroniques

## HORS DOSSIER

79

*La revue Argument et la question éducative : un essai d'analyse discursive*

Olivier **Lemieux**, Université Laval (Canada)

Denis **Simard**, Université Laval (Canada)

92

*Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants en contexte universitaire : vers une conception resocialisante*

Saïdou **Segueda**, Université de Montréal (Canada)

Joëlle **Morrisette**, Université de Montréal (Canada)

102

Formation des maîtres

*Des étudiants, touristes chez eux?*

*Du patrimoine urbain en classe de sciences humaines*

Marie-Claude **Larouche**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

105

Recherche étudiante

*Redonner place à la poésie dans une approche culturelle de l'enseignement du français au collégial*

Christiane **Caneva**, Université de Montréal (Canada)

108

Profession de l'éducation

*Mais que font les directeurs?*

Philippe **Losego**, Haute École Pédagogique de Lausanne (Suisse)

111

Technologies en éducation

*Are Canadian Schools Ready to Code?*

Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

Julien **Bugmann**, Université de Montréal (Canada)

115

Recherche étudiante

*Le numérique en classe de français pour développer la littératie des adolescents : présentation d'un projet de recherche exploratoire*

Ariane **Dupuis**, Université de Montréal (Canada)

# La formation et la profession enseignante en Afrique subsaharienne : perspective historique et cas illustratifs de pays francophones

Martial **Dembélé**  
Université de Montréal



Geneviève **Sirois**  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



Abdoulaye **Anne**  
Université Laval

doi : 10318162/fp.2017.466

## Introduction

Des recherches menées depuis une quarantaine d'années s'accordent sur un point : l'impact de l'enseignement est prépondérant dans les résultats d'apprentissage scolaire (Cusset, 2011; Darling-Hammond et Youngs, 2002; OCDE, 2005; Scheerens, 2000). Selon l'UNESCO, les enseignants de qualité sont essentiels pour le développement mondial durable en ce qu'ils constituent le plus influent et le plus puissant catalyseur de l'équité et de l'accès à une éducation de qualité (UNESCO, 2014).

## Un catalyseur de l'équité et de la qualité de l'éducation au statut précaire

En Afrique subsaharienne, la majorité des enseignants exercent dans des conditions de grande précarité. Leur statut s'est détérioré à partir des années 1990 à la suite de changements radicaux largement documentés, marqués notamment par le raccourcissement de leurs formations, l'abaissement des critères de leur recrutement et la réduction de leur rémunération (Dembélé, 2005; UNESCO-BREDA, 2009). Les enjeux d'attraction, de formation, de recrutement et de rétention du personnel enseignant posent un immense défi aux pays de cette région engagés depuis plusieurs années dans un ambitieux projet de déploiement d'une offre éducative de base de qualité accessible à tous et à toutes. En effet, l'accroissement de l'offre éducative de base a créé un besoin criant d'enseignants qualifiés dans la région. Dans les faits, et malgré des efforts notables, plusieurs pays subsahariens vivent des pénuries aiguës et persistantes qui hypothèquent leur ambition de scolarisation primaire universelle.

## Une pénurie aiguë et persistante d'enseignants qualifiés

Selon les projections de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), 68,8 millions d'enseignants seront nécessaires pour assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous d'ici à 2030 (ISU, 2016). Concernant l'Afrique subsaharienne, la pénurie aiguë d'enseignants qualifiés qui y sévit est considérée comme l'un des obstacles majeurs à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) et l'ISU estime qu'il faudrait créer 1,6 million de nouveaux postes et combler 4 millions qui seront vacants par attrition pour parvenir à l'éducation primaire universelle.

## Un symposium et un dossier thématique de revue sur la problématique

C'est dans une optique de contribution à la recherche de solutions à ce problème que s'inscrit le présent dossier thématique qui fait suite à un symposium tenu sur la question en 2013 dans le cadre du premier colloque international du CRIFPE. Le dossier réunit certains des textes présentés lors de ce symposium. Les quatre articles qui le composent font un état des lieux et rendent compte de recherches et d'initiatives menées sur la question ou autour de celle-ci. Ensemble, ces articles témoignent du caractère multidimensionnel de la problématique.

## Contenu du dossier

Le premier texte rédigé par **Geneviève Sirois**, **Martial Dembélé** et **Olivier Labé**, intitulé *Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000–2015)*, propose une lecture historique et comparative de l'évolution de la profession enseignante dans la région depuis les années 1990. Les auteurs y passent en revue les défis, mais aussi des solutions mises en œuvre depuis les années 2000 pour répondre à la pénurie d'enseignants. Après avoir fait le point sur les effets des solutions, ils dégagent des pistes d'action pour l'agenda post-2015. Cet article met la table pour le reste du numéro. À sa suite, l'article *Précarisation de la profession enseignante au primaire en Côte d'Ivoire* d'**Alain Toh** analyse les impacts de politiques transnationales et de réformes internationales sur la profession enseignante dans ce pays. L'auteur y montre comment ces politiques mettent à mal, depuis près d'une vingtaine d'années, la qualité de l'éducation en déclinant notamment leurs effets socioéconomiques sur les conditions de vie et de travail des enseignants du primaire public. Il documente et analyse des réponses développées par différents acteurs de l'éducation du pays. **Francis Djibo** explore, pour sa part, les conditions de mise en place de programmes efficaces de formation continue des enseignants. Son article *L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso* restitue les résultats d'enquêtes d'inspiration ethnométhodologique réalisées au Burkina Faso. L'article montre comment le recrutement massif d'enseignants dans ce pays a compromis cette formation. À partir de son analyse de la situation de huit circonscriptions scolaires, l'auteur propose un modèle de formation orientée sur la réussite scolaire des élèves qui prend appui sur le modèle de formation continue efficace de Guskey (2000). Avec leur article *Abandon scolaire au Sud-Kivu*, **Isidore Murhi Mihigo** et **Célestin Bucekuderhwa Bashige** abordent la question plus distale des conséquences de manquements divers, incluant ceux relatifs à la formation et aux conditions

d'exercice des enseignants en contexte de crise ou post-crise, sur la réussite et la persévérance scolaires. L'article met de l'avant les conditions socioéconomiques et les caractéristiques propres à l'élève et à sa famille dans l'abandon précoce de l'école au Sud-Kivu. L'analyse suggère une mise à profit de ces éléments d'informations par les enseignants pour contrer le phénomène. Le dossier se conclut par un dernier article hors thématique intitulé *Stage à l'international : Conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada*.

Le dossier est complété par un article d'**Andréanne Gélinas-Proulx** dans lequel cette dernière fait le constat de l'offre limitée de formations à l'interculturel pour les aspirants gestionnaires et les directions d'école travaillant en milieu francophone canadien. Elle propose, pour remédier à cette situation, un modèle de stage interculturel qui, nous semble-t-il, pourrait inspirer le développement d'outils d'amélioration de la formation des enseignants et gestionnaires scolaires d'Afrique subsaharienne également confrontés à des enjeux de type interculturel.

## Références

- Cusset, P.-Y. (2011). *Que disent les recherches sur l'« effet enseignant »?* (note d'analyse 232). Repéré à <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011.html>
- Darling-Hammond, L. et Youngs, P. (2002). Defining 'highly qualified teachers': what does 'scientifically-based research' actually tell us?. *Educational Researcher*, 31(9), 13-25. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x031009013>
- Dembélé, M. (2005). *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal) : Rapport de synthèse comparative*. Washington, DC.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2016). Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'Agenda Éducation 2030. *Bulletin d'information de l'ISU*, (39). Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002461/246124f.pdf>
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris : IIEP.
- UNESCO. (2014). *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>
- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : UNESCO-BREDA.

## Pour citer cet article

- Dembélé, M., Sirois, G. et Anne, A. (2017). La formation et la profession enseignante en Afrique subsaharienne : perspective historique et cas illustratifs de pays francophones. *Formation et profession*, 25(2), 3-5. <http://dx.doi.org/10.318162/fp.2017.466>

# Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015)

Geneviève **Sirois**   
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Martial **Dembélé**   
Université de Montréal

Olivier **Labé**  
Institut de statistique de l'UNESCO

The teacher challenge in primary education in Sub-Saharan Africa: An analysis of the solutions implemented to face demand (2000-2015)

doi:10318162/fp.2017.392

## Résumé

Le présent article porte sur les défis associés aux pénuries d'enseignants dans le contexte de la réalisation de l'éducation primaire universelle dans les pays d'Afrique subsaharienne. Après avoir fait état des défis auxquels les systèmes éducatifs de cette région font face en termes de disponibilité d'enseignants qualifiés pour assurer à tous les enfants une éducation de base de qualité, les auteurs passent en revue les solutions mises en œuvre par les États depuis les années 2000 pour y répondre, puis font le point sur les effets de ces solutions et dégagent des pistes d'action pour l'agenda post-2015.

### Mots-clés

Pénuries d'enseignants, politiques de gestion des enseignants, éducation primaire/de base de qualité, Afrique subsaharienne

### Abstract

This article deals with the challenges related to teacher shortages in Sub-Saharan Africa in the drive towards Universal Primary Education. After laying out the challenges that the educational systems of this region have been faced with, in terms of the availability of qualified teachers needed to ensure that all children have access to quality basic education, the authors examine the solutions that various countries have put forward since 2000 to address them, discuss the effects of these solutions, and suggest possible action steps for the post-2015 agenda.

### Keywords

Teacher shortage, teacher management policies, quality primary/basic education, Sub-Saharan Africa

## Problématique

Pour atteindre les nouveaux objectifs d'éducation primaire mis de l'avant par la communauté internationale pour 2030 (ONU, 2015)<sup>1</sup>, les pays d'Afrique subsaharienne devront travailler sur plusieurs fronts simultanément, dont l'augmentation de l'offre scolaire et le recrutement d'enseignants qualifiés et en nombre suffisant pour combler les nouveaux postes et compenser l'attrition, dans un contexte de restriction des finances publiques (ISU, 2014). Cette région du monde est celle où les pénuries d'enseignants sont les plus importantes : presque 7 pays subsahariens sur 10 connaissent une pénurie aiguë d'enseignants (ISU, 2014).

Le but du travail rapporté dans le présent article est de jeter un regard rétrospectif critique sur les efforts déployés par les pays de la région face à ce défi depuis l'adoption des premiers objectifs de l'Éducation pour tous en 1990, mais surtout à la suite du Forum mondial sur l'éducation de 2000 tenu à Dakar. Plus spécifiquement, nous examinons les options politiques mises de l'avant pour répondre à la demande d'enseignants, en discutons les effets et proposons des pistes susceptibles de contribuer à l'amélioration de ces politiques. Cela nous apparaît d'autant important qu'il est aujourd'hui reconnu que les pénuries d'enseignants représentent l'un des freins majeurs à la réalisation des objectifs de l'éducation primaire universelle et de qualité (Institut de statistique de l'UNESCO [ISU], 2006, 2014; OCDE, 2005; UNESCO, 2015a).

En 2000, malgré les progrès réalisés depuis 1990, plusieurs régions du monde avaient des taux nets de scolarisation (TNS) en dessous de 80 %, soit l'Afrique subsaharienne, les États arabes et l'Asie du Sud-Ouest (ISU, 2006). Les pays d'Afrique subsaharienne, avec un TNS moyen de 57 % (ISU, 2006), faisaient face aux plus importants

défis de croissance quantitative de l'offre scolaire pour assurer à chaque enfant l'accès à l'éducation primaire, tout en s'assurant de répondre aux besoins croissants d'enseignants.

Le tableau 1 montre que, sur une période de 20 ans, plus de 1,5 million d'enseignants ont été recrutés dans cette région, ce qui a permis de presque doubler le nombre total d'enseignants. Ces données nous permettent d'apprécier les efforts très importants qui ont été faits, particulièrement durant la période 2000-2010, même s'ils n'ont pas suffi à réaliser l'objectif de l'éducation primaire universelle.

**Tableau 1**

*Évolution des effectifs d'enseignants du primaire en Afrique subsaharienne (1990-2010).*

1990	1995	2000	2005	2010
1 618 301	1 815 596	2 014 014	2 556 818	3 135 427
	+12,19 %	+10,93 %	+26,95 %	+22,63 %

Source : Bases de données de l'ISU (septembre 2015) et calculs des auteurs.

Les efforts réalisés entre 1990 et 2010 ont été énormes, mais n'ont malheureusement pas permis de combler la demande. Les estimations des besoins de recrutement nécessaire pour réaliser l'ÉPU d'ici à 2030 permettent de comprendre le chemin qu'il reste à parcourir (voir tableau 2).

**Tableau 2**

*Estimation du recrutement d'enseignants nécessaires pour combler les nouveaux postes nécessaires à la réalisation de l'ÉPU, Afrique subsaharienne et monde, 2015 à 2030.*

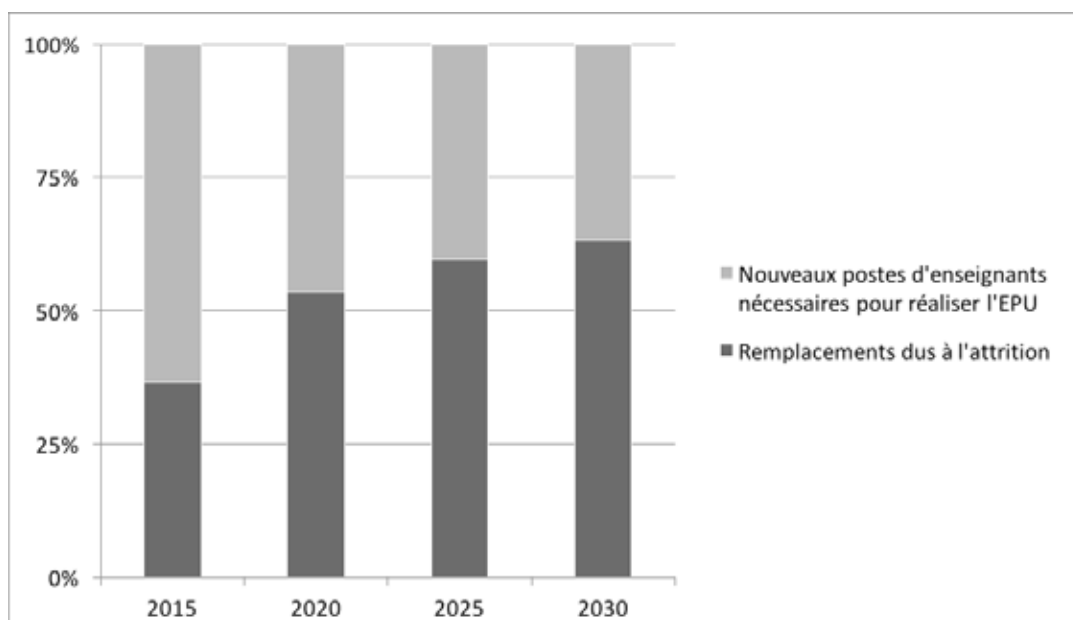
		Régions				
		Afrique subsaharienne	Monde	Proportion Afrique / Monde		
Nombre total d'enseignants		Nombre d'enseignants du primaire en 2012	3 433 000	29 136 000	0,12	
	En 2015		Recrutement total nécessaire	1 394 000	3 964 000	0,35
		Dont	Recrutement dû à l'attrition	510 000	2 552 000	0,20
			Nouveaux postes d'enseignants nécessaires pour réaliser l'ÉPU	884 000	1 412 000	0,63
	D'ici 2020		Recrutement total nécessaire	2 934 000	12 523 000	0,23
		Dont	Recrutement dû à l'attrition	1 572 000	10 157 000	0,15
			Nouveaux postes d'enseignants nécessaires pour réaliser l'ÉPU	1 362 000	2 364 000	0,58
	D'ici 2025		Recrutement total nécessaire	4 552 000	20 512 000	0,22
		Dont	Recrutement dû à l'attrition	2 717 000	17 504 000	0,16
			Nouveaux postes d'enseignants nécessaires pour réaliser l'ÉPU	1 835 000	3 007 000	0,61
	D'ici 2030		Recrutement total nécessaire	6 237 000	27 340 000	0,23
		Dont	Recrutement dû à l'attrition	3 944 000	23 902 000	0,17
Nouveaux postes d'enseignants nécessaires pour réaliser l'ÉPU			2 292 000	3 438 000	0,67	

Source : ISU (2014) et calculs des auteurs.



On constate qu'en 2012, l'Afrique subsaharienne comptait environ 12 % des enseignants dans le monde. À partir de 2015, sa part du recrutement d'enseignants est au-dessus de 20 % et atteint 35 % en 2030. La région enregistre également entre 58 % et 67 % des nouveaux postes d'enseignants nécessaires dans le monde pour réaliser l'EPU d'ici 2030. Il s'agit du type de recrutement le plus coûteux pour les États, puisqu'il faut financer la formation de ces enseignants. Les taux de croissance nécessaires, sur 5 ans, sont de 32 % pour la période 2015-2020, de 25 % pour 2020-2025 et de 21 % pour 2025-2030. Lorsqu'on met ces données en parallèle avec le tableau 1, on constate que les efforts requis pour la période 2015-2030 seront aussi sinon plus importants que ceux réalisés dans les décennies précédentes. Les taux de croissance requis par intervalles de 5 ans pour la période 2015-2030 varient entre 21 % et 32 %, alors que ceux observés pendant la période 1990-2010 variaient entre 10 % et 27 %. La croissance requise tend à diminuer dans le temps : c'est pour la période 2015-2020 que les défis seront les plus importants, avec un taux de croissance nécessaire de 32 %, un taux jamais atteint jusqu'à maintenant. D'ici 2020, les pays d'Afrique subsaharienne devront déboursier 5,2 milliards \$ US supplémentaires par an pour payer le salaire des enseignants nouvellement recrutés (ISU, 2014). Dans les années suivantes, les efforts devront cependant être constants et les effectifs devront continuer d'évoluer à un rythme très soutenu, équivalent à celui de la période 2000-2010, pour répondre aux besoins d'enseignants liés à l'augmentation des effectifs d'âge scolaire et à l'attrition.

À l'instar du tableau 2, la figure 1 montre le défi que représente l'attrition en Afrique subsaharienne. Les remplacements dus à l'attrition font référence aux enseignants devant être recrutés spécifiquement pour remplacer ceux qui ont quitté la profession, pour raison de retraite, santé, décès, changement de profession, etc.



Source : Calculs des auteurs à partir des données de l'ISU (2014).

**Figure 1**

*Évolution de la proportion des nouveaux postes d'enseignants nécessaires et des remplacements dus à l'attrition en % du recrutement total nécessaire en Afrique subsaharienne (2015, 2020, 2025 et 2030).*

À partir de 2020, le nombre estimé d'enseignants à recruter pour combler l'attrition sera supérieur au nombre requis pour pourvoir les nouveaux postes nécessaires pour réaliser l'ÉPU. Cela amène à poser l'hypothèse qu'au fur et à mesure que les besoins liés aux nouveaux postes seront comblés, les défis liés au vieillissement du corps enseignant et aux départs de la profession deviendront de plus en plus importants, ce qui obligera les gouvernements à non seulement mettre en place des mécanismes pour attirer plus de candidats dans la profession enseignante, mais également pour retenir les enseignants en poste afin de limiter les besoins liés à l'attrition.

Lorsqu'on prend en compte toutes les estimations des besoins d'enseignants, à court, à moyen et à long terme, ainsi que les taux de croissance annuels requis des effectifs d'enseignants, on comprend que les efforts attendus, dans les années à venir, sont autant sinon plus importants que ceux qui furent déployés entre 2000 et 2015. Il devient également évident que les besoins d'enseignants ne seront pas comblés si des changements importants n'ont pas lieu dans les modalités de financement de l'éducation, mais également dans les politiques qui influent sur l'offre et la demande d'enseignants.

Il est donc primordial d'examiner les options politiques mises de l'avant pour répondre à la demande d'enseignants afin d'identifier les pistes de solutions les plus prometteuses pour atteindre les nouvelles cibles fixées, dont celle-ci : « combler le déficit d'enseignants en recrutant un nombre suffisant d'enseignants bien formés, satisfaisant aux normes nationales et capables de dispenser avec efficacité des contenus pertinents, l'accent étant mis sur la parité des genres » (UNESCO, 2014, p. 14).

## Cadre de référence

Pour comprendre les causes des pénuries d'enseignants et en identifier les solutions possibles, les théories du marché sont généralement mobilisées, et plus spécifiquement celle de l'offre et de la demande. Les pénuries d'enseignants surviennent lorsque l'offre est insuffisante pour répondre à la demande. L'offre et la demande sont influencées respectivement par les entrées et les sorties des enseignants dans le système (c'est-à-dire les flux d'enseignants), la croissance démographique et les politiques éducatives (Cooper et Alvarado, 2006; Haggstrom, Darling-Hammond et Grissmer, 1988; ISU, 2006; OCDE, 2005; UNESCO-BREDA, 2009), mais également par des éléments structurels de la profession enseignante (formation; développement professionnel; procédures de sélection, de recrutement, d'affectation; la structure de la carrière et les incitations, etc.) (OCDE, 2005).

Les pénuries d'enseignants sont souvent associées au fait que les systèmes peinent à attirer suffisamment de candidats de qualité dans la formation des enseignants, et/ou qu'ils ont de la difficulté à les retenir dans la profession enseignante (Cooper et Alvarado, 2006; OCDE, 2005). Les politiques de gestion des enseignants permettent d'agir sur les éléments structurels de la profession enseignante pour attirer, recruter et retenir des enseignants de qualité en nombre suffisant pour combler la demande (OCDE, 2005). Plusieurs solutions s'offrent alors aux décideurs. Ceux-ci peuvent modifier les différents éléments structurels de la profession enseignante, à la hausse ou à la baisse. Ils peuvent notamment diminuer ou augmenter (i) les conditions d'entrée ou de sortie de la formation des enseignants, (ii) la durée de la formation, (iii) la rémunération et les avantages sociaux, (iv) la charge de travail; modifier les statuts et la structure de la carrière, etc. (Santiago, 2002; World Bank, 2010). Chacune de ces solutions aura un impact direct sur le nombre d'enseignants, leur qualité ou les coûts associés, notamment à leur

formation et à leurs salaires, mais également sur leur motivation. Définie comme « les facteurs internes et externes qui stimulent le désir et l'énergie conduisant les enseignants à demeurer constamment intéressés et engagés à donner le meilleur d'eux-mêmes pour soutenir les apprentissages des élèves »<sup>2</sup> (Richardson, 2014, citant le Groupe de travail sur la motivation des enseignants), la motivation des enseignants préoccupe de plus en plus parce qu'elle entretient des relations dynamiques avec la rétention et l'attrition. Un taux élevé d'attrition contribue, entre autres, à augmenter la demande.

De tous les éléments structurels de la profession, la rémunération est probablement le plus controversé. La raison est que dans tous les pays du monde, la rémunération des enseignants représente la part la plus importante du budget alloué à l'éducation et elle est un élément central dans les solutions apportées à la demande croissante d'enseignants dans un contexte marqué par les restrictions budgétaires (ISU, 2011, 2014; OCDE, 2005; UNESCO-BREDA, 2009). Selon l'ISU (2011, p. 46), « [le] montant consacré aux salaires des enseignants détermine à la fois le nombre d'enseignants que l'on peut recruter en fonction des fonds disponibles et leurs qualifications au moment du recrutement. »

La rémunération est associée aux compensations salariales et non salariales offertes aux enseignants, qui constituent des éléments centraux dans l'attractivité de la profession et dans la rétention des enseignants (World Bank, 2010). Les salaires peuvent être modulés en fonction des statuts ou des qualifications des enseignants alors que les compensations non salariales peuvent être liées au développement professionnel, aux postes occupés ou aux affectations dans des zones peu attrayantes. Les compensations non salariales peuvent également être motivées par le contexte économique du pays et par les faibles salaires des enseignants, permettant ainsi de compenser la faiblesse de la rémunération salariale (UNESCO-BREDA, 2009; World Bank, 2010). Elles peuvent, par exemple, être matérielles (logement de maître) ou prendre la forme de possibilités de formation ou de promotion (UNESCO-BREDA, 2009).

Les politiques de recrutement font elles aussi l'objet de controverse, car elles déterminent les critères d'accès à la profession, les procédures de recrutement et les autorités qui en sont responsables (OCDE, 2005; UNESCO-BREDA, 2009). Par exemple, en abaissant les critères ou en diversifiant les voies d'accès, il est possible de recruter un plus grand nombre d'enseignants qu'autrement. Cependant, cela peut affecter négativement la qualité d'ensemble du corps enseignant, le statut social de la profession et sa force d'attraction de candidats plus qualifiés.

À la lumière de la problématique et du cadrage ci-dessus, nous avons articulé le travail rapporté dans cet article autour des questions suivantes : quelles solutions les pays d'Afrique subsaharienne ont-ils privilégiées face à la demande croissante d'enseignants depuis 2000? Quels ont été les effets de ces solutions? Les solutions sont-elles uniformes d'un pays à l'autre ou observe-t-on des différences importantes entre pays? Quelles préconisations peut-on envisager pour améliorer la situation?

## Méthodologie

Nous avons réalisé une recension des écrits pour laquelle nous avons ciblé les publications les plus pertinentes abordant les problématiques associées à la gestion des enseignants en Afrique subsaharienne. Nous nous sommes concentrés sur la période 2000-2015 puisqu'elle correspond aux années où les États ont déployé le plus d'efforts pour répondre à la demande croissante d'enseignants créée par la

mise en œuvre des objectifs de l'EPT. Il s'agit également de la période qui a été la plus renseignée dans la littérature. Nous avons donc circonscrit le corpus en retenant seulement les textes publiés à partir de 2000, année du Forum de Dakar. Nous avons privilégié les recherches transnationales et avons retenu un nombre limité d'études de cas nous permettant de faire une revue systématique des solutions mises en œuvre dans différents contextes nationaux. Notre corpus est ainsi constitué de 37 textes, dont les caractéristiques sont présentées dans les tableaux 3 et 4.

**Tableau 3**

*Catégories des textes retenus.*

<b>Types de texte</b>	<b>Nombre de textes</b>
Articles parus dans une revue scientifique avec comité de lecture	6
Actes de colloque	3
Rapports de recherche scientifique	1
Chapitres d'ouvrage	3
Rapports de recherche des agences nationales de développement international	2
Rapports de recherche des organismes internationaux	22
<b>Total</b>	<b>37</b>

**Tableau 4**

*Couverture géographique des textes retenus.*

<b>Pays couverts</b>	<b>Nombre de textes</b>
Pays d'Afrique subsaharienne	17
Pays d'Afrique anglophones seulement	7
Pays d'Afrique francophones seulement	13
<b>Total</b>	<b>37</b>

Les textes retenus ont tous été analysés à partir d'une grille de lecture s'appuyant sur les éléments structurels susceptibles d'influencer l'offre et la demande d'enseignants (la formation des enseignants; le développement professionnel et la formation continue; le processus à l'école; les procédures de sélection, de recrutement, d'affectation et de licenciement; la structure de la carrière et les incitations). Cette analyse nous a permis d'identifier tous les types de solutions mises en place pour agir sur l'offre et la demande d'enseignants et leurs effets.

## La gestion de l'offre et de la demande d'enseignants du primaire en Afrique subsaharienne

### *Les solutions mises en œuvre pour répondre aux besoins d'enseignants entre 2000 et 2015*

S'inscrivant dans la mouvance des Objectifs du Millénaire pour le développement, les objectifs de l'Éducation pour tous adoptés en 2000 ont mobilisé rapidement tous les acteurs, tant nationaux qu'internationaux. Ainsi, les défis associés à la demande croissante d'enseignants émergent dans un contexte d'urgence, tel que souligné par plusieurs auteurs (Bernard, Tiyaab et Vianou, 2004; Bourdon et Nkengne Nkengne, 2007; ISU, 2006; UNESCO-BREDA, 2009). Bien que chaque pays ait mis en place des solutions adaptées à son contexte national, les réponses apportées aux pénuries touchent principalement deux dimensions interreliées des politiques de gestion des enseignants : le recrutement et les conditions d'emploi ainsi que la rémunération.

### *La diminution des salaires*

L'une des solutions apportées aux difficultés à répondre à la demande croissante d'enseignants engendrée par la mise en œuvre des objectifs de l'EPT fut donc la diminution de leur rémunération.

Selon les données de 39 pays africains (y compris l'Afrique du Nord), le salaire moyen d'un enseignant d'école primaire est passé de 8,4 fois le PIB par habitant en 1975 à 4 fois le PIB par habitant dans la période 2003-2009. Pendant cette période, le PIB par habitant a presque doublé. Ces deux groupes de données signifient que la croissance de la valeur réelle du salaire moyen des enseignants africains stagne depuis plus de 30 ans. (ISU, 2011, p. 52)

Le tableau 5 fournit des détails sur cette tendance à la baisse. Pourtant, lorsqu'on compare ces salaires moyens avec les normes internationales en la matière, dont la plus reconnue (quoique très critiquée) est celle de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (IMOA-EPT), on constate que les salaires dans les pays d'Afrique subsaharienne demeurent plus élevés que la valeur recommandée, qui est d'environ 3,5 fois le PIB par habitant pour un pays africain moyen (UNESCO-BREDA, 2009).

**Tableau 5**

*Évolution des salaires moyens des enseignants par rapport au PIB par habitant dans les établissements publics de l'enseignement primaire en Afrique (1975-2009).*

	<b>1975</b>	<b>1985</b>	<b>1993</b>	<b>2009 (*)</b>
Afrique francophone	11,5	8	6,3	4,2
Afrique anglophone	5,4	4,2	4,8	4,5
Afrique anglophone et francophone	8,6	6,5	5,8	4,3

(\*) 2009 ou l'année la plus récente

Source : ISU (2011, p. 52).

On remarque par ailleurs que les salaires tendent aujourd'hui à être moins élevés dans les pays francophones que dans les pays anglophones. La diminution a été beaucoup plus importante pour les enseignants des pays francophones, le salaire moyen étant passé de 11,5 fois le PIB par habitant en 1975 à 4,2 fois le PIB par habitant en 2009. « En termes relatifs, le salaire moyen des enseignants de ces pays [francophones] a été divisé par 3 entre 1975 et 2005. Dans la mesure où la croissance économique de ces pays a été stable, pour ne pas dire négative, pendant presque toute cette période, cette forte chute de salaire implique une perte significative de pouvoir d'achat pour les enseignants africains. » (ISU, 2011, p. 53)

La diminution des dépenses associées à la masse salariale des enseignants a grandement facilité le recrutement massif d'enseignants après 2000, particulièrement dans les pays francophones où les salaires étaient plus élevés en moyenne. Cette diminution de la rémunération s'est accompagnée d'autres mesures visant à diversifier le profil des nouveaux enseignants recrutés. Ces mesures, présentées dans la section suivante, visaient spécifiquement à permettre le recrutement d'enseignants à un salaire moindre. Les deux types de solutions mises en place par les États pour répondre aux pénuries d'enseignants sont donc étroitement liés.

### ***La diversification du recrutement et des conditions de travail***

Durant la décennie 1990-2000, sous l'impulsion de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international, les États mettent en place un deuxième type de solutions pour augmenter le recrutement d'enseignants, tout en permettant de diminuer leur rémunération. Il s'agit de la diversification du recrutement et des conditions d'emploi, l'une des solutions les plus utilisées par les pays d'Afrique subsaharienne pour faire face à la demande croissante d'enseignants (Bernard et al., 2004; Bourdon et Nkengne Nkengne, 2007; Chudgar, 2015; Chudgar, Chandra et Razzaque, 2014; ISU, 2006, 2011; Nkengne Nkengne, 2010; UNESCO-BREDA, 2009).

En Afrique subsaharienne, la diversification du recrutement et des conditions d'emploi s'observe différemment d'un pays à l'autre. Dans les pays francophones, la diversification des conditions de recrutement et des conditions d'emploi se concrétise par le recours à de nouvelles catégories d'enseignants, et plus particulièrement aux enseignants dits « non fonctionnaires » (Chudgar et al., 2014; Dembélé, 2005; Dembélé et Mellouki, 2013; ISU, 2006, 2011; UNESCO-BREDA, 2009). Ces politiques visent à répondre rapidement à la demande globale d'enseignants pour la mise en œuvre de l'EPT et à surmonter les difficultés de recrutement en régions éloignées (Bourdon et Nkengne Nkengne, 2007; Duthilleul, 2007), en recrutant plus d'enseignants à des salaires moins élevés que ceux des enseignants fonctionnaires (ISU, 2006, 2011; UNESCO-BREDA, 2009). Dans plusieurs pays, ces politiques s'accompagnent d'une diminution du temps de formation professionnelle initiale des maîtres (Dembélé, 2005; ISU, 2006; Nkengne-Nkengne, 2010; UNESCO-BREDA, 2009), ce qui est censé permettre de former plus d'enseignants, plus rapidement, tout en réduisant les coûts. Les enseignants non fonctionnaires se divisent en différentes sous-catégories, dont les enseignants contractuels et les enseignants communautaires (Bernard et al., 2004; ISU, 2011; Nkengne Nkengne, 2010; UNESCO-BREDA, 2009). Les enseignants communautaires sont souvent recrutés directement par les communautés locales parmi les individus les plus éduqués du village. Quant au statut d'enseignants contractuels, il réfère habituellement à des enseignants recrutés sous contrat par les États. Les critères

de recrutement associés à la formation académique et professionnelle sont habituellement moins élevés chez ces enseignants et leurs conditions d'emploi sont différentes de celles des fonctionnaires, surtout en ce qui a trait à la sécurité d'emploi et à la rémunération (Chudgar et al., 2014). Leur recrutement est géré par des instances au niveau central ou décentralisé, selon les contextes. Dans certains pays, il est possible pour les enseignants non fonctionnaires d'évoluer dans la profession pour être ensuite intégrés dans la fonction publique (UNESCO-BREDA, 2009). Dans les pays francophones, il s'agit donc d'une diversification des statuts d'emploi (fonctionnaires versus non fonctionnaires), qui entraîne une diversification des critères de recrutement (formation académique et professionnelle requise) et de la rémunération (salaire modulé en fonction des statuts), et une multiplication des instances responsables du recrutement (centrales, décentralisées, communautés locales).

Pour de nombreux pays anglophones, la diversification du recrutement et des conditions d'emploi s'est plutôt jouée au niveau des conditions associées à la formation professionnelle requise pour les enseignants recrutés (Cobbold, 2006; ISU, 2006, 2011; Mulkeen, 2010; UNESCO-BREDA, 2009). L'assouplissement des critères de recrutement visait à élargir le bassin de candidats disponibles, à diminuer les coûts liés à la formation et à ouvrir la possibilité de différenciations salariales sur la base de la formation. La pénurie d'enseignants a ainsi mené au recrutement d'enseignants non qualifiés, sans aucune formation professionnelle ou avec une formation minimale (Cobbold, 2006; Mulkeen, 2010; UNESCO-BREDA, 2009), et à la création d'une nouvelle catégorie d'enseignants se différenciant de la catégorie des enseignants qualifiés. Ces enseignants non qualifiés sont considérés appartenir à une catégorie d'emploi inférieure par rapport aux enseignants qualifiés, et ils reçoivent des salaires moins élevés que ces derniers (UNESCO-BREDA, 2009). Plusieurs pays ont mis en place des formations accélérées en cours d'emploi, en alternance ou à distance, pour les enseignants recrutés sans formation professionnelle initiale afin qu'ils puissent améliorer leurs conditions d'emploi ou acquérir le statut d'enseignant qualifié (Mulkeen, 2010). Ces mesures visent plus spécifiquement les écoles des zones rurales, éloignées et/ou difficiles et sont souvent accompagnées d'incitatifs financiers et non financiers (Mulkeen, 2010; UNESCO-BREDA, 2009). Dans le cas des pays anglophones, il s'agit donc d'une diversification des critères de recrutement (niveau de qualification requis), qui entraîne une diversification des conditions d'emploi (incitatifs, statuts) et de la rémunération (salaire modulé en fonction des qualifications) ainsi qu'une multiplication des instances responsables du recrutement (centrales, décentralisées, communautés locales).

### ***Les effets des solutions mises en œuvre***

Il est reconnu que les politiques de diversification du recrutement des enseignants ont eu des effets très positifs sur le recrutement et ont permis l'augmentation des taux de scolarisation dans la plupart des pays qui ont mis en place ces politiques (Bernard et al., 2004; Chudgar et al., 2014; Dembélé et Mellouki, 2013; Duthilleul, 2007; Gottelmann-Duret, 2007; ISU, 2006, 2011; UNESCO-BREDA, 2009). L'UNESCO-BREDA (2009, p. 96), à partir d'une étude portant sur 20 pays francophones et anglophones d'Afrique subsaharienne, suggère cependant que « [l']impact de cette diversification du corps enseignant [sur les taux de scolarisation] est toutefois plus ou moins marqué selon les pays en fonction du poids de ces nouvelles catégories d'enseignants et des niveaux de rémunération qui lui sont attachés. » Cette étude conclut que, pour l'ensemble des pays étudiés, le gain de scolarisation estimé est

de 16 %, ce qui représente plus de 6 millions d'élèves de plus ayant eu accès à l'éducation. Dans plusieurs pays, le recrutement rapide d'enseignants a également permis de diminuer les taux d'encadrement, c'est-à-dire le ratio élèves-maîtres (Duthilleul, 2007; Gottelman-Duret, 2007; UNESCO, 2015a).

D'un autre côté, les nouvelles politiques de gestion des enseignants ont entraîné une recomposition du corps enseignant en Afrique (Bernard et al., 2004; Chudgar, 2015; Dembélé et Mellouki, 2013; Mulkeen, 2010; UNESCO-BREDA, 2009) et plusieurs recherches ont permis de décrire ce phénomène. Leurs résultats montrent que, dans plusieurs pays, comparativement aux enseignants fonctionnaires, les enseignants contractuels sont majoritairement des hommes, sont significativement plus jeunes, moins expérimentés et moins formés, tendent à être célibataires en plus forte proportion, et ont moins de chances de faire partie d'un syndicat (Chudgar, 2015; Dembélé, 2005; Moon, 2007). Plusieurs acteurs de l'éducation soutiennent que cette recomposition du corps enseignant a eu des effets très négatifs sur la qualité de l'éducation et les chercheurs se sont penchés sur cette question, notamment par le biais de l'étude des impacts des caractéristiques des enseignants (statut, formation académique, formation professionnelle) sur les résultats d'apprentissage des élèves. Il n'y a cependant pas, à ce jour, de consensus à ce sujet et il est reconnu qu'il demeure difficile de tirer des conclusions définitives sur les impacts de ces caractéristiques sur la qualité de l'éducation (Bernard et al., 2004; Chudgar, 2015; Gottelman-Duret, 2007; ISU, 2006; UNESCO, 2015a; UNESCO-BREDA, 2009). Par exemple, les recherches de Bernard et al. (2004), qui ont cherché à mesurer l'impact des différences de statut des enseignants sur les acquisitions des élèves à partir de données d'enquêtes du PASEC<sup>3</sup>, démontrent « qu'il n'y a pas de différence notable d'efficacité pédagogique selon le statut d'enseignant. » Une recherche de Bourdon, Frölich et Michaelowa (2007, cité dans Bourdon et Nkengne Nkengne, 2007) présente des résultats différents, selon lesquels les impacts des enseignants contractuels sur les apprentissages ont été mitigés ou négatifs au Togo et au Niger, mais positifs au Mali. L'UNESCO (2015a, p. 201) souligne que dans certains pays, notamment au Kenya et au Mali, « [c]'est lorsqu'il y a une plus forte implication des parents et des communautés que les enseignants contractuels ont tendance à se montrer le plus efficaces. » Finalement, les recherches menées par Chudgar (2015) suggèrent qu'il n'y a pas de preuve selon laquelle le recrutement d'enseignants non fonctionnaires a des impacts négatifs sur les apprentissages. Ses résultats démontrent plutôt que la relation entre le statut de l'enseignant et les résultats d'apprentissage varie en fonction du contexte national, des caractéristiques démographiques des enseignants, des conditions de travail et des préférences des enseignants.

D'autres recherches se sont plutôt penchées sur l'impact de la formation académique et professionnelle des enseignants sur les acquis des élèves. Les résultats ne sont, encore une fois, pas convergents. Selon certaines études centrées sur les pays africains, il semble qu'au niveau primaire, les effets de la formation académique et de la formation professionnelle sur les acquis des élèves soient modérés, voire inexistant (Bernard et al., 2004; Bourdon et Nkengne Nkengne, 2007; ISU, 2006; Mingat et Suchaut, 2000; UNESCO-BREDA, 2009). UNESCO-BREDA (2009, p. 110) met cependant en garde contre des interprétations trop hâtives : en raison des difficultés méthodologiques, « ces résultats ne permettent pas de conclure à l'inefficacité de toute formation professionnelle des enseignants, comme cela est parfois avancé de façon plus que caricaturale. » Il est ainsi essentiel de mettre en perspective les résultats sur les impacts de la formation professionnelle avec d'autres facteurs ayant plus d'impacts sur les résultats scolaires, dont par exemple la motivation des enseignants.



La motivation des enseignants est considérée comme étant le facteur le plus déterminant sur les acquis des élèves dans le contexte de l'Afrique subsaharienne (Bernard et al., 2004; Michaelowa, 2002). La motivation est, entre autres, associée à la rémunération des enseignants, à leurs conditions de travail et à leurs possibilités d'avancement de carrière (Bennell et Akyeampong, 2007; Bernard et al., 2004). Les politiques de diminution de la rémunération et de diversification du recrutement et des conditions d'emploi ont probablement eu des effets importants sur la motivation des enseignants et, par ricochet, sur la qualité des apprentissages. Cette hypothèse est corroborée par l'importante recension des écrits réalisée par Chudgar et al. (2014) qui concluent que la diversification du recrutement des enseignants a eu des impacts négatifs sur le moral et la satisfaction professionnelle des enseignants. Certaines recherches suggèrent toutefois que la motivation est aussi associée étroitement au niveau académique des enseignants et qu'un diplôme plus élevé peut influencer négativement la motivation des enseignants (Bernard et al., 2004; Michaelowa, 2002). Cela semble s'expliquer par le fait que plus le niveau académique est élevé, plus les aspirations professionnelles sont élevées, ce qui rend la profession enseignante moins attirante (Bernard et al., 2004; Dembélé, 2005; Dembélé et Mellouki, 2013; UNESCO-BREDA, 2009). Ce constat permet de nuancer les résultats de recherches rapportant de faibles impacts de la formation académique sur la réussite des élèves.

Plusieurs auteurs (Chudgar et al., 2014; Cooper et Alvarado, 2006; Duthilleul, 2007; ISU, 2006; Moon, 2007; UNESCO, 2015a; UNESCO-BREDA, 2009) s'entendent sur le fait que la diversification du recrutement et des conditions d'emploi, tout comme la diminution des salaires, a eu des impacts majeurs sur l'image de la profession. La recherche de Chudgar et al. (2014) suggère que le recrutement d'enseignants non fonctionnaires a entraîné une stratification du marché de l'emploi des enseignants, que l'on peut associer à une division hiérarchisée du corps enseignant résultant de la création de catégories d'emploi dites « inférieures ». Cette stratification a changé la façon dont les enseignants sont perçus et la façon dont les enseignants perçoivent leur profession. Cela a eu des impacts sur leur moral et leur satisfaction professionnelle (Chudgar et al., 2014). Cette image affecte l'attractivité de la profession enseignante (Dembélé et Mellouki, 2013; ISU, 2006; UNESCO, 2015a), mais également la perception de la population sur la qualité du corps enseignant.

Les différences de traitement peuvent avoir un impact considérable sur la qualité de l'éducation, car elles contribuent à diminuer le prestige de la profession d'enseignant. Un emploi assorti d'un traitement peu élevé finira toujours par n'attirer que les personnes les moins qualifiées et par démoraliser ceux qui souhaitent poursuivre leur carrière dans l'enseignement. (ISU, 2006, p. 87-88)

Dembélé et Mellouki (2007, p. 5) renchérissent en soulignant que « [n]ombreuses sont les nouvelles recrues qui enseignent en attendant d'obtenir un emploi mieux rémunéré et plus socialement valorisé. » Sur une note plus positive, Duthilleul (2007) souligne quand même que les politiques de diversification du recrutement ont permis d'offrir des emplois aux jeunes formés sans emploi.

## Conclusion

Les politiques de diversification du recrutement et des conditions d'emploi des enseignants, associées aux diminutions salariales, ont eu des impacts positifs à court terme sur le développement de l'offre scolaire en Afrique subsaharienne. Plusieurs résultats de recherche laissent toutefois voir que, à moyen et à long terme, ces politiques ne permettent pas de conserver dans le système les enseignants les plus motivés, les plus expérimentés et les plus formés, ce qui a des impacts directs sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Par ailleurs, ce constat permet de mieux comprendre l'importance des défis associés au recrutement spécifiquement dédié au remplacement de l'attrition dans les années à venir. En effet, comme indiqué plus haut, un taux d'attrition élevé amplifie les pénuries d'enseignants. De plus, cela empêche l'accumulation d'expérience et le développement d'une expertise collective, sources d'amélioration des pratiques et ressources pour l'insertion professionnelle des novices. Or, les travaux de Huberman (1989) sur le cycle de vie professionnelle des enseignants et des travaux plus récents sur le décrochage enseignant (Borman et Dowling, 2008; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Smith et Ingersoll, 2004) montrent que les cinq à sept premières années sont cruciales dans ce cycle. Le phénomène d'attrition, surtout pour des raisons autres que la retraite, mérite donc une attention particulière. La collecte régulière et l'analyse de données sur son ampleur et ses déterminants constituent un premier pas dans ce sens.

Ces résultats mettent en évidence le fait que les pays qui ont adopté ces politiques dans l'urgence pour accroître rapidement le nombre d'enseignants doivent maintenant s'attacher à redorer l'image de la profession pour attirer de meilleurs candidats, renforcer la motivation des enseignants pour conserver les meilleurs dans le système et ainsi permettre une amélioration de la qualité de l'éducation, et assurer une meilleure allocation des ressources dans les systèmes éducatifs. Les pays devront également s'assurer de mettre à niveau les enseignants peu ou pas formés, recrutés dans l'urgence, tout en offrant des perspectives d'avancement dans la carrière aux enseignants non fonctionnaires. Tous ces éléments sont intrinsèquement liés : « La revalorisation du statut de l'enseignant va de pair avec l'amélioration de sa motivation et de sa satisfaction au travail, et, par voie de conséquence, de la rétention et de la performance des enseignants, et donc de l'apprentissage des élèves » (UNESCO, 2015a, p. 201).

Le vrai défi, pour la réalisation de l'éducation primaire universelle dans les pays d'Afrique subsaharienne au cours des prochaines décennies, sera d'attirer et retenir des enseignants compétents et motivés dans les zones les plus défavorisées qu'elles soient rurales, éloignées, et/ou difficiles. Surmonter ce défi implique nécessairement des coûts additionnels qu'il faut prévoir. Du reste, les mesures politiques mises en place (bonus salarial, indemnités spéciales, régionalisation du recrutement, déconcentration du déploiement, etc.) par certains pays semblent porter fruit à court terme, mais s'avèrent moins efficaces à long terme (Sirois, à venir). Ces mesures et leurs effets à long terme devraient faire l'objet de plus de recherches afin d'en améliorer la portée.

## Notes

- 1 Trois moyens de mise en œuvre sont mis de l'avant dans le Cadre d'action pour l'Éducation 2030, dont le moyen 4.c qui porte sur les enseignants et vise, d'ici 2030, à augmenter le nombre d'enseignants qualifiés, en particulier dans les pays moins développés (UNESCO, 2015b).
- 2 Notre traduction libre de : « Internal and external factors that stimulate desire and energy in teachers to be continually interested and committed to making their best effort to help support student learning goals. »
- 3 Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

## Références

- Bennell, P. et Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation and incentives in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres : DFID.
- Bernard, J.-M., Tiya, B. K. et Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Repéré à [http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier\\_profils\\_enseignants.pdf](http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf)
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bourdon, J. et Nkengne Nkengne, A. P. (2007, juin). *Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'Éducation pour Tous*. Communication présentée à la Conférence sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, Sèvres. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00284354>
- Chudgar, A. (2015). Association between contract teachers and student learning in five francophone African countries. *Comparative Education Review*, 59(2), 261-288. <http://dx.doi.org/10.1086/680351>
- Chudgar, A., Chandra, M. et Razzaque, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 37, 150-161. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.009>
- Cobbold, C. (2006). Attracting and retaining rural teachers in Ghana: the premise and promise of a district sponsorship scheme. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 453-469. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470600982142>
- Cooper, J. M. et Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152023e.pdf>
- Dembélé, M. (dir.) (2005). *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal) : Rapport de synthèse comparative*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Dembélé, M. et Mellouki, M. (2007). Changes in the primary teaching profession in French-speaking sub-Saharan Africa. *Id21 Insights Education*, 6. Repéré à <http://www.eldis.org/id21ext/insightsed6art3.html>
- Dembélé, M. et Mellouki, M. (2013). The drive towards UPE and the transformation of the teaching profession in French-speaking Sub-Saharan Africa. Dans J. Kirk, M. Dembélé et S. Baxter (dir.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (p. 35-53). Repéré à <https://moreandbetterteachers.wordpress.com/2013/08/27/chapter-3-the-drive-towards-upe-and-the-transformation-of-the-teaching-profession-in-french-speaking-sub-saharan-africa/>
- Duthilleul, Y. (2007). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers*. Paris : UNESCO-IIEP.
- Gottelmann-Duret, G. (2007). *Le recrutement des enseignants sans formation initiale : Quelles alternatives? Quels risques? Quelles stratégies de formation?* Repéré à [http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Gottelmann-Duret\\_Gabriele.pdf](http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Gottelmann-Duret_Gabriele.pdf)
- Haggstrom, G. W., Darling-Hammond, L. et Grissmer, D. W. (1988). *Assessing teacher supply and demand*. Repéré à <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2009/R3633.pdf>

- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001511/151139f.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2011). *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001936/193650f.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2014). *Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire*. Document de politique 15 / Fiche d'information 30. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229913f.pdf>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *Revue internationale de l'éducation*, 59(5), 549-568. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Repéré à <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/26273/1/dp020188.pdf>
- Mingat, A. et Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Moon, B. (2007). *Analyse de recherche : Attirer, former et retenir des enseignants efficaces : aperçu global des politiques et des pratiques actuelles*. Repéré à [http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Moon\\_Bob\\_fr.pdf](http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Moon_Bob_fr.pdf)
- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa. Issues in teacher supply, training, and management*. Repéré à [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/Teachers\\_Anglophone\\_Africa.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/Teachers_Anglophone_Africa.pdf)
- Nkengne Nkengne, A. P. (2010). *What contexts are favorable for the adoption of the contract teacher policy? The case of the Francophone African countries*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00488908/document>
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Éditions OCDE.
- ONU. (2015). *Projet de document final du Sommet des Nations Unies consacré à l'adoption du programme de développement pour l'après-2015*. Repéré à [http://www.un.org/fr/documents/view\\_doc.asp?symbol=A/69/L.85](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85)
- Richardson, E. (2014). *Teacher motivation in low-income contexts: An actionable framework for intervention*. Repéré à <http://www.teachersforefa.unesco.org/tmwg/blog2/resource-teacher-motivation-in-low-income-contexts/>
- Sirois, G. (à venir).
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041003681>
- UNESCO. (2014). *Énoncé de position sur l'éducation après 2015*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336f.pdf>
- UNESCO. (2015a). *Éducation pour tous 2000-2015. Progrès et enjeux*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- UNESCO. (2015b). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action*. Repéré à [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf)
- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : UNESCO-BREDA.
- World Bank. (2010). *Teacher policies around the World: objectives, rationale, methodological approach, and products*. Washington, DC : World Bank.

## Pour citer cet article

- Sirois, G., Dembélé, M. et Labé, O. (2017). Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015). *Formation et profession*, 25(2), 6-19. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.392>

# Précarisation de la profession enseignante au primaire en Côte d'Ivoire

Alain Toh  
Institut d'ethnosociologie  
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody,  
Côte d'Ivoire

Making primary teaching  
precarious in Ivory Coast

doi:10318162/fp.2017.335

## Résumé

La Côte d'Ivoire subit les conséquences des politiques transnationales depuis près d'une vingtaine d'années. L'éducation figure parmi les secteurs les plus affectés. En effet, les données factuelles indiquent que les effets des réformes internationales semblent se traduire en contraintes qui compromettent sérieusement la qualité de l'éducation dans ce pays. Le présent article s'intéresse plus particulièrement aux déclinaisons socioéconomiques des politiques transnationales sur la profession enseignante et notamment sur les conditions de vie et de travail des enseignants de l'enseignement primaire public en Côte d'Ivoire. Il prend appui sur une étude visant à documenter et à analyser la précarisation de la profession enseignante dans ce pays, ainsi que les réponses développées par différents acteurs (gouvernement, syndicats, ONG, institutions internationales) pour rétablir la situation.

### Mots-clés

Réformes internationales, profession enseignante, informalisation, précarisation, politiques d'ajustement structurel

### Abstract

Côte d'Ivoire has been dealing with the consequences of transnational policies for the past 20 years. Education is one of the hardest hit sectors. Data available suggest that the effects of international reforms have led to constraints that have seriously harmed the quality of education in this country. This article focuses on the socioeconomic effects of transnational policies on the teaching profession, particularly on the living and working conditions of public primary school teachers in Côte d'Ivoire. It draws on a study aimed at documenting and analyzing the process of making primary teaching a precarious profession in this country, as well as the responses developed by various stakeholders (Government, teacher organizations, NGOs, international institutions) to improve the situation.

### Keywords

International reforms, teaching profession, informalization, precariousness, structural adjustment policies

## Problématique

Dans les premières années de l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance (1960), les pouvoirs publics ont affirmé leur volonté de placer la valorisation des ressources humaines au premier plan de leurs préoccupations (Kouadio, 2001). Soutenues à l'époque par les immenses potentialités économiques, l'éducation et la formation ont très tôt bénéficié d'un important investissement. L'État ivoirien va consacrer à ce secteur stratégique, de 1960 à 1980, plus de 44 % du budget national (Sahi, 2005). La croissance économique a pendant longtemps impulsé pleinement la politique de l'éducation et la formation jusqu'à l'orée des années 1980, avant de connaître un déclin. En effet, la conjoncture de la crise économique mondiale qui a marqué ces années n'a pas épargné la Côte d'Ivoire fortement contrariée par la détérioration des termes d'échange des principaux produits d'exportation, notamment le café et le cacao (Toh et Gauthier, 2011).

Face au marasme économique qui sévissait, les Institutions de Bretton Woods (Banque mondiale et Fonds monétaire international [FMI]) ont imposé des restrictions budgétaires, monétaires et fiscales à un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne, y compris la Côte d'Ivoire (Dowo, 2004). Ce pays a connu une longue traversée marquée par des crises sociopolitiques, des années 1990 jusqu'en 2010-2011, crises qui ont connu leur paroxysme entre 1999 et 2002. Ces crises ont eu des impacts sérieux sur l'éducation et la formation, principalement sur la profession enseignante. Pendant cette période, aucun plan de sauvetage dans le domaine de l'éducation n'a pu véritablement résoudre entièrement la question du malaise de l'école ivoirienne, principalement à cause du contexte délétère qui prévalait

(Toh et Gauthier, 2011). Les grèves à répétition et les revendications aussi bien des étudiants que des enseignants n'ont pas favorisé un climat scolaire propice à une formation de qualité, mais ont plutôt favorisé des pratiques rendant compte d'une « informalisation » et une précarisation accentuée de la profession enseignante.

Au moment où se déroulent les discussions sur les objectifs post-2015, il est pertinent de s'interroger sur l'impact des politiques transnationales sur la profession enseignante dans les pays en développement. Et le cas de la Côte d'Ivoire semble très instructif à cet égard. Comment est-on arrivé là? Quelles sont les manifestations de cette précarisation de la profession enseignante en Côte d'Ivoire? Quelles réponses sont développées par les différents acteurs (gouvernement, syndicats, ONG, institutions internationales) pour rétablir la situation? Telles sont les questions qui ont guidé l'étude rapportée dans le présent article.

Cet article s'intéresse plus particulièrement à analyser les déclinaisons socioéconomiques des politiques transnationales sur la profession enseignante et notamment sur les conditions de vie et de travail des enseignants de l'enseignement primaire public en Côte d'Ivoire. Il s'agit clairement d'une analyse des implications socioéconomiques de ces politiques sur les conditions de vie et de travail des enseignants. Notre hypothèse est que les réformes internationales ont fortement entamé le développement du capital humain et engendré une informalisation, voire une dégradation accentuée de la profession enseignante en Afrique subsaharienne, et particulièrement en Côte d'Ivoire.

Des études précédentes (Dowo, 2004; Duruflé, 1988; Kouamé, 2014; Kpoumié Monjap, 2005) ont clairement démontré que les programmes d'ajustement structurel ont eu des effets négatifs sur plusieurs composantes du secteur de l'éducation, dont la profession enseignante en Afrique subsaharienne. Toutefois, il existe très peu d'informations, en termes de recherche systématique, à propos des impacts des politiques transnationales sur les conditions de vie et de travail des enseignants. Notre recherche vient donc combler un vide sur la question. À partir des données de terrain, cet article, dans une analyse sociologique fondée sur les logiques d'acteurs, examine l'impact des réformes internationales sur la profession enseignante dans l'enseignement primaire public en Côte d'Ivoire. Cette analyse met l'accent sur l'acteur « social-historique » au sens de la sociologie de Bourdieu. Elle rend compte des logiques d'action en recherchant précisément ce qui fonde les choix des acteurs cibles. Cela vise à comprendre les rationalités qui sont à l'œuvre derrière les opinions des acteurs sociaux relatives aux implications particulières de la mondialisation économique dans les composantes du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire en considérant toutefois que la logique d'action n'est pas une structure causale immuable.

## Cadre théorique

Les principaux concepts qui ont guidé le recueil et structuré l'analyse des données sont les conditions socioéconomiques des enseignants (qui renvoient aux conditions de vie et de travail des enseignants, avec des indicateurs tels que le revenu, le cadre de travail, les rapports avec les élèves, la perception de la profession enseignante, la couverture des besoins en infrastructures, des ratios enseignants / besoins en enseignants, etc.), les dimensions socioculturelles des réformes (renvoient à la perception des enseignants relative aux impacts des politiques internationales dans le secteur primaire, et ce,

pour saisir le processus de la professionnalisation ou de la déprofessionnalisation de la profession enseignante, etc.). Selon Corcuff (2007), ces concepts rendent compte d'une socio-anthropologie d'inspiration théorique marxienne, amplifiée dans les sciences sociales d'aujourd'hui, qui met l'accent sur « la part idéale du réel » (Godelier, 1984). Cette approche théorique des concepts a permis de saisir la construction des identités sociales et professionnelles telle que développée dès le début du XX<sup>e</sup> siècle par Alexander M. Carr-Saunders et Paul A. Wilson (1933), prolongée par la suite par Talcott Parsons (1968) et reprise en France par Claude Dubar (2002). C'est à juste titre que, dans une perspective socio-anthropologique orientée sur le constructivisme, les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Cela a permis d'avoir une perception différenciée des réalités et des manifestations des réformes internationales sur la profession enseignante dans le secteur primaire public, et de saisir ses impacts réels sur la profession enseignante en Côte d'Ivoire.

## Méthodologie

L'étude sociologique de l'impact des réformes internationales sur la profession enseignante requiert la collecte de données de type quantitatif, mais aussi de nature qualitative. La recherche documentaire a constitué la première étape de collecte des données. Elle a visé, entre autres, à faire une revue des travaux sur la situation de référence du secteur de l'éducation : l'histoire et les généralités des programmes d'ajustement structurels en Côte d'Ivoire, leur contenu et leurs formes, l'application de ces politiques dans le secteur de l'éducation, les initiatives et les discours des organisations politiques et syndicales relatifs à ces réformes, mais également l'évolution de la situation caractérisée par l'après-réformes. Nous avons recensé des articles de presse, des articles et ouvrages scientifiques, des archives d'organisations politiques ou syndicales, des documents administratifs, des rapports d'études, des discours d'acteurs politiques ou institutionnels, et des statistiques que nous avons soumis à une triangulation critique en vue de leur utilisation.

Cette collecte de données primaires a été complétée par des enquêtes sur le terrain dans deux zones choisies en fonction de la carte scolaire et de la situation socioéconomique des différentes régions du pays. Les zones choisies sont Abidjan et Yamoussoukro. Capitale économique de la Côte d'Ivoire, Abidjan absorbe au niveau de la carte scolaire environ la moitié des élèves du pays, tant au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire. La moitié des enseignants du primaire exercent dans cette ville qui abrite de nombreuses infrastructures scolaires. Cependant, la répartition semble inégale au niveau des communes. C'est pourquoi nous avons choisi pour les enquêtes deux communes qui présentent des caractéristiques socioéconomiques différentes : Cocody et Abobo. En réalité, Cocody est le quartier résidentiel supposé abriter des infrastructures en nombre suffisant et relativement conforme à l'évolution de la population scolaire. Abobo est un quartier populaire où la demande scolaire est relativement forte, tandis que les infrastructures et le personnel enseignant sont généralement insuffisants. Ces deux situations reflètent la géographie scolaire au niveau de la ville d'Abidjan. Capitale politique de la Côte d'Ivoire, Yamoussoukro reste un grand carrefour où la demande scolaire est forte en raison du conflit armé qui a drainé de nombreux immigrants rendant les infrastructures déjà obsolètes très insuffisantes.

Dans chacune de ces zones, nous avons administré un questionnaire et réalisé des entrevues. Adressé à un échantillon aléatoire de 126 enseignants, le questionnaire visait à saisir les opinions des enseignants du primaire public, leur niveau de connaissance et leurs attentes relativement aux effets des réformes

transnationales sur l'éducation, et en particulier la profession enseignante, dans ce pays. Les données ainsi recueillies ont fait l'objet d'analyses de statistiques descriptives à l'aide du logiciel SPSS 13.0.

Le second volet de l'enquête, de type qualitatif, a quant à lui été articulé autour des entrevues (N = 25) avec des responsables du secteur de l'éducation (ministère de l'Éducation nationale et inspections d'enseignement primaire), des responsables de syndicats, des comités de gestion des écoles (COGES), des parents d'élèves et des responsables de la Banque mondiale à Abidjan. Ces entrevues semi-dirigées ont été conduites de façon individuelle auprès des acteurs ci-dessus cités afin de recueillir des informations sur leur expérience des réformes initiées par les institutions financières internationales (Banque mondiale et FMI), les éventuels atouts et faiblesses de ces réformes, ainsi que les propositions visant à développer des réponses appropriées en vue de promouvoir une éducation de qualité dans le secteur primaire public en Côte d'Ivoire. Le contexte sociopolitique particulièrement sensible en Côte d'Ivoire, au moment où nous menions cette étude, conjugué au refus des participants de faire enregistrer leurs propos, a justifié et favorisé l'option de la prise de notes.

## Résultats, analyse et discussion

### *La profession enseignante avant l'avènement des réformes internationales en Côte d'Ivoire : la période de grâce des enseignants*

Dans cette section, nous nous interrogeons d'abord sur les connaissances générales et spécifiques que les enseignants ont de ces réformes. Nous cherchons ensuite à savoir si ces connaissances sont liées ou non à leur ancienneté professionnelle. Enfin, à partir des indicateurs socioéconomiques (revenu et possibilité d'épargne) et socio-éducatifs (infrastructures scolaires, besoins divers en éducation), nous analysons la représentation sociale que les enseignants eux-mêmes se font de la profession enseignante avant l'avènement des réformes internationales.

### *Les enseignants, leurs connaissances des réformes internationales et le cadre de travail du maître*

L'étude à partir des données factuelles des impacts des réformes internationales dans le secteur de l'éducation nécessite l'analyse du niveau de connaissance des réformes et du cadre de travail du maître.

Les données collectées indiquent que les enseignants du primaire public dans leur majorité ont des informations relatives aux réformes initiées par la Banque mondiale et le FMI. En effet, 74,6 % des enseignants enquêtés, ayant des expériences professionnelles diverses, ont affirmé connaître ces réformes internationales. Cela permet de dire que les enquêtés sont plus ou moins capables de nous fournir des informations (recherchées) relativement justes, parce qu'en général vécues par ceux-ci sous différentes formes et à divers titres (enseignant, étudiant ou élève). Dans tous les cas, nos interlocuteurs sont des acteurs de l'éducation qui ont plus ou moins une idée de l'impact des politiques transnationales dans le système éducatif en général, et particulièrement sur la profession enseignante en Côte d'Ivoire.



Les données présentées au tableau 1 indiquent que les enseignants en général (82,54 %) ont une connaissance des réformes initiées par les institutions financières internationales en Côte d'Ivoire. Et ceux qui n'en ont pas affirment avoir tout de même une idée globale de la situation socioéconomique du pays, et surtout de la politique éducative, avant la période d'avènement de ces réformes. Selon M. S. Y., jeune enseignant et responsable du comité de gestion de l'école primaire publique Municipalité 1 de Yamoussoukro : « De façon générale, les jeunes que nous sommes n'avons pas vécu les PAS<sup>1</sup>, mais nous en avons une idée vague issue des causeries avec les autres collègues relativement anciens, mais également par l'intermédiaire de nos organisations syndicales et la presse. On sait que la situation économique des enseignants s'est dégradée depuis quelques années et que les PAS sont indexés dans la mesure où le pays était une grosse locomotive de la sous-région sur le plan économique ».

Il ressort de l'analyse que les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience professionnelle ont une bonne connaissance des réformes internationales dans le secteur de l'éducation. Cela rend compte de l'importance de la dimension socio-historique du phénomène à l'étude et de son lien avec les opinions des répondants.

- Le niveau de connaissance des réformes dépend-il de l'ancienneté professionnelle?

**Tableau 1**

*Niveau de connaissance des réformes en fonction de l'ancienneté professionnelle.*

Ancienneté professionnelle	Connaissance des PAS				% des enquêtés par ancienneté
	Non		Oui		
	*VA	*VR	VA	VR	
< de 5 ans	4	80 %	1	20 %	3,97 %
5 à 10 ans	8	72,73 %	03	27,27 %	8,73 %
10 à 15 ans	4	25 %	12	75 %	12,7 %
15 à 20 ans	4	10,53 %	34	89,47 %	30,16 %
20 ans et +	2	3,57 %	54	96,43 %	44,44 %
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>17,46 %</b>	<b>104</b>	<b>82,54 %</b>	<b>100 %</b>

\*(VA = Valeur absolue / VR = Valeur relative)

S'il est clair que les enseignants du primaire public, dans leur généralité, ont une connaissance des réformes internationales, il semble intéressant de s'interroger sur leur perception ou leur représentation de la profession enseignante avant l'avènement des réformes. Cette étude des représentations de la profession enseignante, en lien avec la politique éducative, s'appuie particulièrement sur le rapport entre les infrastructures et les besoins en matière d'éducation, l'appréciation des salaires, la possibilité d'épargner et les difficultés particulières rencontrées. Au-delà de la politique éducative qu'ils développent, ces indicateurs permettent également de rendre compte des conditions de travail des enseignants, un des indicateurs caractéristiques de la profession enseignante. En réalité, ce questionnement permet de saisir le secteur éducatif dans un contexte socioéconomique particulier,

c'est-à-dire l'instauration des mesures particulièrement drastiques des Institutions de Bretton Woods en Côte d'Ivoire. Les résultats des enquêtes montrent qu'avant l'avènement des réformes, les infrastructures éducatives n'étaient pas suffisantes pour répondre aux besoins sociaux en matière d'éducation (voir tableau 2). C'est ce que pensent 56,35 % des répondants contre 40,48 % des enseignants enquêtés qui estiment que ces infrastructures répondaient aux attentes des populations, étant donné le nombre relativement limité des apprenants (26 élèves selon le PASEF, 1998). Et 3,17 % des enquêtés n'ont pas répondu à cette question. La corrélation indique que cette attitude est certainement liée à leur expérience professionnelle de moins de 5 ans, ce qui ne leur a pas permis d'avoir une idée claire se rapportant aux réalités socio-historiques de l'éducation nationale. L'analyse comparative entre les données quantitatives et qualitatives laisse apparaître que, même si les besoins en infrastructures socio-éducatives étaient insuffisants, leur niveau de couverture et leur entretien en termes de rénovation régulière du cadre de travail des maîtres étaient relativement appréciables.

**Tableau 2**

*Opinions des maîtres sur le niveau de couverture des besoins en infrastructures scolaires.*

<b>Opinions</b>	<b>Valeur absolue</b>	<b>Fréquence</b>
Insuffisant	71	56,35
Suffisant	51	40,48
Ne sait pas	4	3,17
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

***La profession enseignante et les conditions socioéconomiques des enseignants : une expression du miracle ivoirien des années fastes***

Les perceptions des salaires des maîtres, de leur possibilité d'épargne et de leurs conditions de travail retenues comme des indicateurs socioéconomiques d'étude de la profession enseignante sont analysées dans une perspective diachronique dans le tableau 3. Ces indicateurs rendent compte des conditions de vie et de travail des maîtres avant l'avènement des réformes transnationales dans le secteur de l'éducation.

**Tableau 3**

*Perceptions des enquêtés sur l'état des salaires.*

<b>Appréciation</b>	<b>Valeur absolue</b>	<b>Fréquence</b>
Très bon	24	19,05
Bon	53	42,06
Juste acceptable	36	28,57
Mauvais	13	10,32
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Ces résultats montrent que seulement 10,32 % des enseignants enquêtés pensent que les salaires étaient mauvais. Pour ces enquêtés, le salaire de l'enseignant est resté celui du stagiaire nonobstant le changement de statut, ce qui ne leur permettait pas de subvenir véritablement à leurs besoins sociaux. A contrario, 89,68 % des enseignants enquêtés ont en général une image positive des salaires avant l'avènement des programmes d'ajustement structurel en Côte d'Ivoire. Selon eux, cette perception est à mettre en rapport avec le coût de la vie qui n'était pas élevé. D'ailleurs, les résultats des entretiens menés auprès des différents acteurs du système éducatif ivoirien ont clairement justifié cette perception de la majorité des enseignants par la valorisation des salaires des fonctionnaires ivoiriens en général, et ceux des enseignants en particulier qui s'est poursuivie jusqu'au début des années 1980, et s'est faite avec l'évolution de la situation économique du pays. En somme, les données indiquent que la majorité des enseignants avait une bonne perception de leur salaire avant l'avènement des programmes d'ajustement structurel. Mais avaient-ils la possibilité d'épargner?

### ***Situation de l'épargne avant les réformes internationales***

En économie, l'épargne constitue un indicateur pertinent de mesure de l'indice de pauvreté dans une société ou dans un ménage. En sociologie, l'épargne traduit une situation relative de transformation matérielle d'un individu, d'un ménage ou d'une société (Baha Bi, 2001). Elle n'implique pas forcément une élimination de la pauvreté, mais elle en constitue une véritable source de réduction, susceptible de générer une assurance dans la gestion des charges socioéconomiques en vue du bien-être social. C'est pourquoi la référence à l'épargne dans cette contribution nous paraît pertinente pour comprendre la situation socioéconomique des enseignants avant les réformes internationales. Le tableau 4 traduit les tendances exprimées par les enseignants enquêtés.

**Tableau 4**

*L'épargne des enseignants.*

	<b>Valeur absolue</b>	<b>Fréquence</b>
Épargne	81	64,4
Pas d'épargne	45	35,6
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Les données montrent bien que les salaires des enseignants<sup>2</sup> leur permettaient d'effectuer des épargnes. Pour 64,4 % des enquêtés, les salaires qu'ils recevaient leur offraient la capacité d'épargner et d'être moins vulnérables aux usuriers. Cette situation permettait aux enseignants « *de traduire dans les faits et dans le comportement la noblesse de leur métier* » (propos d'un conseiller pédagogique à Yamoussoukro, 29 ans d'ancienneté).

### Appréciation de la politique éducative avant les réformes

Tableau 5

*Appréciation de la politique éducative dans le secteur primaire public.*

Appréciations	Valeur absolue	Fréquence
Bon	81	64,28
Assez bon	13	10,32
Passable	23	18,25
Mauvais	9	7,15
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Les données d'enquête indiquent en général que la majorité des acteurs de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire a une perception relativement « bonne » de la politique éducative avant l'avènement des réformes. En effet, sur le plan quantitatif, 64,28 % des enquêtés estiment que la politique éducative ivoirienne avant les réformes était « bonne », « adaptée », du fait des conditions de vie et de travail des enseignants qui étaient relativement appréciables. Sur le plan qualitatif, cette opinion est partagée généralement par les différents acteurs du système éducatif. Selon M. F. T. L., ex-coordonateur national des activités extrascolaires au ministère de l'Éducation nationale :

*Avant l'avènement des politiques internationales en Côte d'Ivoire, la politique éducative ivoirienne était appréciable du fait de la qualité de l'enseignement, des infrastructures, mais surtout les conditions de vie des enseignants ivoiriens qui étaient bonnes; les enseignants bénéficiaient de plusieurs avantages sociaux et financiers; ce qui leur permettait de subvenir à leurs besoins importants de tous ordres. L'environnement de travail était propice à de bons résultats. On notait une quasi-absence de mouvements de grèves, une suffisance et une disponibilité de matériels pédagogiques, l'octroi de primes incitatives pour les directeurs d'école primaire et les conseillers pédagogiques, et un encadrement pédagogique régulier et efficace des enseignants.*

En définitive, 74,6 % des enseignants enquêtés ont une opinion relativement bonne de la politique éducative et de la profession enseignante avant l'avènement des réformes internationales. En revanche, d'autres (soit 26,4 % des enquêtés) estiment que la politique éducative a eu un impact mitigé, voire imperceptible sur la condition enseignante. Ils qualifient la politique éducative avant les réformes de « mauvaise ». Ce dernier groupe d'enquêtés se caractérise particulièrement par sa présence dans des zones jugées difficiles du point de vue professionnel. En effet, les zones du nord de la Côte d'Ivoire sont en général très peu fournies en infrastructures scolaires et socioéconomiques de qualité et les conditions de vie et travail des enseignants du primaire en particulier y sont plus ou moins difficiles : insuffisance voire absence de logements d'enseignants (même quand il y en a, l'électricité et certaines commodités y font défaut, obligeant ainsi les enseignants à loger souvent très loin de leur lieu de travail); quasi-absence de prise en charge du transport; établissements ne répondant pas aux normes éducatives (insuffisance d'enseignants, absence d'encadrement, etc.). En réalité, cette situation s'explique par un relatif désintérêt des populations pour la scolarisation dû à la pauvreté et à des facteurs socioculturels (Koffi, 2014; Kouamé, 2014).

Les résultats présentés ci-dessus corroborent ceux de recherches antérieures (Éla, 1998; Kouadio, 2001; Kouassi, Toh et Gono, 2006) qui indiquent que la période avant l'avènement des réformes internationales était caractérisée par des initiatives de développement du secteur de l'éducation et particulièrement par des actions en faveur de la promotion de la profession enseignante en Côte d'Ivoire. Cette période, nostalgique et symbolique pour les organisations des enseignants dans la mesure où elle continue de marquer l'idéal de la lutte pour l'amélioration des conditions de travail et de vie des enseignants, constitue les repères de gloire de la profession enseignante en Côte d'Ivoire (Piot, 2010).

Cependant, la récession économique du début des années 1980 va mettre un terme à l'évolution des salaires des enseignants. Pis, les réformes politiques et économiques initiées par les institutions financières internationales pour améliorer la situation du pays vont amener à un « raccrochage » des salaires se traduisant par une discrimination salariale criarde dans le secteur de l'éducation, au point où on parlera en Côte d'Ivoire de « salaires à double vitesse ». Cette situation a négativement et fortement marqué la conscience collective ivoirienne en général et les enseignants particulièrement. Elle a contribué à accélérer la dégradation des conditions de vie d'une proportion importante des enseignants et a eu des incidences sur la pauvreté dans le secteur de l'éducation (Dembélé, 2005).

## **La profession enseignante dans le contexte des réformes internationales en Côte d'Ivoire : de la période de disgrâce à la précarisation et à la déprofessionnalisation de la profession enseignante**

En général, les politiques transnationales, caractérisées par des programmes d'ajustement structurel, ont été synonymes de stagnation ou de baisse de la croissance économique, à tel point que les années 1980 ont été qualifiées de « décennies perdues » pour l'Afrique au sud du Sahara (Dowo, 1993; Ehui, 2008). C'est dire que les résultats de ces politiques n'ont pas été encourageants (Gassama, 2008; Wautelet, 1987), car ils « bloquent la croissance et accélèrent la dégradation des conditions de vie en dépit de la rhétorique sur la dimension sociale de l'ajustement structurel » (Éla, 1998, p. 342).

En Côte d'Ivoire, l'austérité imposée par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international s'est traduite par la chute de l'enveloppe budgétaire consacrée au secteur de l'éducation, un secteur que ces deux institutions considéraient comme étant budgétivore et non prioritaire dans la politique de relance économique (Bessis, 1988; Éla, 1994). Selon les propos de M. T. L., ex-coordonateur national des activités extrascolaires du ministère de l'Éducation nationale, de 1982 à 1989, le budget du secteur de l'éducation a chuté régulièrement en moyenne de 35 %. Cette situation va s'empirer en 1990 avec une chute additionnelle de plus de 10 milliards de francs CFA, soit environ 20 millions de dollars US (Kouassi et al., 2006).

Quel impact cette chute du budget consacré à l'Éducation, synonyme du désintérêt pour le secteur, a-t-elle eu sur le système éducatif en général et particulièrement sur la profession enseignante? Cela nous conduit, dans une perspective compréhensive et analytique, à nous interroger sur les logiques des acteurs cibles pour saisir les déclinaisons de la profession enseignante dans un contexte de réformes internationales imposées par des institutions extérieures.

En d'autres termes, selon les enquêtés, les réformes politiques et économiques initiées par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international en Côte d'Ivoire n'ont pas eu d'effets positifs réels sur la profession enseignante. En effet, les données présentées au tableau 7 indiquent bien que les réformes initiées par les institutions financières internationales ont eu un impact très négatif sur les infrastructures éducatives du pays, selon les enquêtés. En effet, pour 86,51 % d'eux, les infrastructures scolaires n'ont guère connu d'entretien depuis ces réformes, au point où plusieurs établissements scolaires sont restés presque inadéquats. Selon M. K. Y. S., ex-chef de cabinet au ministère de l'Éducation nationale, « *les établissements éducatifs sont restés délabrés, vétustes depuis l'avènement de ces réformes en Côte d'Ivoire. Aujourd'hui, l'État cède aux Conseils généraux de départements et de districts l'entretien et la construction d'établissements pour corriger ces insuffisances engendrées par ces réformes* ».

**Tableau 6**

*Appréciations du niveau de couverture des besoins en infrastructures par les instituteurs enquêtés.*

<b>Appréciation</b>	<b>Valeur absolue</b>	<b>Fréquence</b>
Mauvais	109	86,51
Bon	17	13,49
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

L'étude des implications des politiques transnationales dans le secteur de l'éducation a conduit à l'analyse de l'inadéquation entre le nombre et les besoins en enseignants conduisant au déficit d'attractivité de la profession enseignante et à la fuite des cerveaux. Les résultats indiquent une grande influence des politiques internationales sur l'effectif des enseignants. En effet, selon le tableau 7, 96,83 % des enquêtés sont d'avis que les réformes des institutions financières internationales ont sonné le glas du recrutement d'enseignants où, dans plusieurs régions et localités du pays, des insuffisances d'enseignants sont notées dans des établissements primaires. Kouassi et al. (2006) et Toh et Gauthier (2011) précisent même que plusieurs établissements en Côte d'Ivoire ne disposent que de deux enseignants pour six classes, ce qui requiert qu'ils consentent de grands efforts pour prendre en charge les classes sans maîtres et complique davantage leurs tâches et les rend inefficaces, alors que le traitement salarial reste le même. Bien évidemment, cette situation ne prévoit aucun avantage complémentaire pour l'enseignant ivoirien au nom des contraintes budgétaires imposées par les réformes, mais également joue sur la qualité de l'éducation. Selon M. Z. U., responsable de section syndicale à l'école primaire publique Samaké d'Abobo à Abidjan :

*La démotivation ou le manque d'attractivité de la fonction enseignante est fortement lié à la situation salariale des enseignants en Côte d'Ivoire. Depuis les années 90, les conditions de vie étant mauvaises, les maîtres ne se mettent réellement plus à la tâche dans la mesure de leurs capacités. Cela se ressent dans l'enseignement et surtout sur les résultats de fin d'année et le niveau des élèves. Dans notre jargon, on dit « petit argent, petit travail ». Cela justifie également l'insuffisance d'enseignants dans la mesure [où] il y a la fuite des cerveaux.*

En effet, selon le Document stratégique de réduction de la pauvreté (Ministère d'État chargé de la Planification et du Développement, 2009), les politiques internationales ont conduit à la baisse des dépenses publiques courantes, passant ainsi de 36,6 % en 1990-1991 à 32,5 % en 1999-2000, soit 6,9 % du PIB en 1990 contre 3,9 % en 2000; et depuis 2002, la part du budget alloué à ces dépenses est restée constante et se situe autour de 22 %.

En outre, le déficit d'attractivité de la profession enseignante marqué par le détournement de plusieurs jeunes diplômés ou enseignants du métier d'enseignant à tous les niveaux de l'enseignement. S'il est fait mention de la fuite des cerveaux du fait du désintérêt et du manque de motivation dans l'enseignement primaire, il est de même dans l'enseignement supérieur, où en 1998-1999, sur 108 postes budgétaires créés, seuls sept postes ont été pourvus (Ministère de la Fonction publique et de l'Emploi, 2000). Sur ces sept enseignants recrutés, on ne retrouve aujourd'hui qu'un seul et les six autres se sont expatriés au Canada et en Europe (SYNARES, 2010).

**Tableau 7**

*Appréciation du rapport enseignants / besoins en enseignants.*

<b>Appréciation</b>	<b>Valeur absolue</b>	<b>Fréquence</b>
Mauvais	122	96,83
Bon	4	3,17
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

***Les conditions de vie des enseignants dans le contexte des programmes d'ajustement structurel***

Les conditions de vie des enseignants sont abordées sous l'angle de la possibilité d'épargne qu'offre le traitement salarial des enseignants dans l'environnement socioéconomique marqué par les programmes d'ajustement structurel.

**Tableau 8**

*Possibilité ou non d'épargne des instituteurs en période de politiques d'ajustement structurel.*

<b>Opinion</b>	<b>Valeur absolue</b>	<b>Fréquence</b>
Pas d'épargne	96	76,19
Épargne	30	23,81
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>

Les résultats présentés dans le tableau 8 traduisent l'impossibilité pour la majeure partie des enseignants enquêtés d'épargner dans un contexte d'austérité économique et financière. Comparativement aux données du tableau 5, cette situation traduit bien les difficiles conditions de vie socioéconomiques des enseignants dans la période des programmes d'ajustement structurel, qui a eu comme point culminant la réduction des salaires des nouveaux enseignants en 1991, créant ainsi une différenciation salariale et sociale des enseignants, mais également un discrédit de la profession enseignante en Côte d'Ivoire. Aujourd'hui, même si la situation a quelque peu évolué avec le « décrochage », elle n'a pas fondamentalement changé la donne, du fait de l'inflation constante du coût de la vie alors que les salaires restent bloqués. Cela grève considérablement le pouvoir d'achat du personnel enseignant et accroît ainsi le risque de vulnérabilité de ceux-ci aux conjonctures économiques et sociales. Par exemple, devant un accroissement brutal du coût de la vie (augmentation des loyers, du prix des denrées alimentaires, du coût du transport, des soins médicaux, des fournitures scolaires, etc.), les enseignants

sont dans l'incapacité de subvenir aux besoins primaires de leurs familles (Ehui, 2008). Les entrevues ont indiqué que, pour la plupart des enseignants, les réformes internationales ont été la source de toutes les difficultés qui ont contribué à accroître leur degré de vulnérabilité en les exposant davantage aux risques d'insécurité de leurs conditions de vie et de travail. D'ailleurs, des études (Bahlou Kophy, 2006; Kom, 2007) indiquent même que le milieu enseignant est très vulnérable à la pandémie du VIH/SIDA. En effet, jusqu'en 2000 en Côte d'Ivoire, au moins deux enseignants décédaient par semaine de cette maladie (Kouassi et al., 2006). C'est en fait l'état de pauvreté des enseignants qui participe à cette vulnérabilité au VIH/SIDA dans le milieu enseignant et favorise par ailleurs la violence d'élèves à l'égard des enseignants (Vanga, Kouacou et Sika, 2006). Pour M<sup>me</sup> O. Y. C., directrice de l'école primaire publique de Cocody-Angré 1 :

*la pauvreté des enseignants et la démotivation professionnelle a détruit la bonne perception de la profession enseignante dans notre établissement et généralement en Côte d'Ivoire. Les enseignants sont régulièrement endettés auprès des usuriers véreux. [...] En plus, les conditions dans lesquelles ils vivent les rendent vulnérables à certaines maladies telles que le VIH/SIDA, la tuberculose, les infections pulmonaires, les diarrhées chroniques, etc. Plusieurs cas de maladies d'enseignants ont été révélés dans notre établissement et dans ceux de plusieurs inspections à Abidjan, ainsi qu'à l'intérieur du pays où je travaillais. À cette vulnérabilité s'ajoutent les violences sur les enseignants dans les établissements perpétrés par les responsables de syndicats d'élèves. C'est bien sûr cette pauvreté des enseignants qui a conduit à fragiliser l'image de la profession qui justifie ces violences-là...*

En somme, on note que la situation d'épargne des enseignants laisse entrevoir des conditions de vie ou de construction socioéconomique à celles de leurre ou de la déconstruction socioéconomique de la profession enseignante, exprimant ainsi une dégradation ou une précarisation de la profession. Face à cette dégradation et à cette précarisation de la profession enseignante, quelles sont les mesures initiées par l'État pour corriger les imperfections nuisibles à la qualité de l'éducation en Côte d'Ivoire?

Les actions de l'État pour réduire l'impact des réformes transnationales sur la profession enseignante

Les impacts négatifs des politiques liées aux mesures d'ajustement structurel ont fait émerger la problématique de la pauvreté des populations dans les pays ayant appliqué ces mesures (Éla, 1998; Gassama, 2008). Face à cette situation, les mécanismes de la résorption de la pauvreté sont devenus progressivement une priorité politique. En Côte d'Ivoire, même si les institutions financières internationales redoutent la croissance de la masse salariale, la problématique du devenir du social soulevé par la société civile a amené l'État à prendre des initiatives dans certains domaines sociaux, notamment l'éducation en vue d'atténuer l'effet de la précarisation continue de la profession enseignante. Il a donc mis à profit les marges de manœuvre que lui offrait l'amélioration du taux de croissance économique nationale (passé de -2,5 % en 1991 à 6,9 % en 1996-1997) pour entreprendre des actions (Kouassi et al., 2006). Ces actions peuvent se résumer à (i) la concertation nationale sur l'école ivoirienne, (ii) la mise en place d'un plan national de développement de l'éducation et de la formation et (iii) plusieurs autres mesures spécifiques (Toh et Gauthier, 2011).

Face aux problèmes du système éducatif, le gouvernement a organisé une concertation nationale sur l'école ivoirienne regroupant les différents partenaires. Ces assises, dont les conclusions ont permis d'élaborer le projet de loi sur l'enseignement adopté par le Parlement en août 1995 et promulgué le



7 septembre 1995 par le Président de la République, ont mis l'accent entre autres sur la valorisation socioéconomique de la profession enseignante par la revalorisation des salaires et du statut des enseignants. Pour ce faire, le pays s'est doté en 1997 d'un Plan national de développement de l'éducation et de la formation (PNDEF) pour la période 1998-2010. D'ailleurs, le gouvernement ivoirien recevra l'appui de la Banque mondiale et de plusieurs partenaires au développement pour la mise en œuvre de ces mesures en réponse aux incohérences et aux difficultés nées des réformes internationales dans le secteur de l'Éducation. Ces différentes mesures, qui traduisent la volonté du pays de réformer l'école en la sortant de la précarité, ont été accompagnées d'importantes décisions concernant les mesures d'accompagnement visant à améliorer le système éducatif ivoirien (Toh et Gauthier, 2011).

Si ces décisions ont été prises pour améliorer le système scolaire et la qualité de l'éducation, le constat sur le terrain montre bien que des mesures ne sont pas réellement exécutées et sont contournées par les responsables d'établissement. Cette réalité s'inscrit bien dans une stratégie de survie d'une profession enseignante en déconstruction. En effet, la précarité des conditions de vie des enseignants et la dégradation de l'environnement scolaire contraignent les responsables d'établissement et les enseignants (avec la complicité des comités de gestion des écoles) à imposer des cautions financières se situant entre 250 et 500 FCFA (entre 0,50 et 1 \$ US) dans les villages et entre 1250 et 5500 FCFA en moyenne (entre 2,5 et 11 \$ US) dans les villes en ce qui concerne l'octroi des manuels scolaires aux élèves du primaire public. Aussi, au niveau des inscriptions, des frais non officiels allant de 100 à 1000 FCFA (de 0,20 à 2 \$ US) en zone rurale et de 2000 à 7500 FCFA (de 4 à 15 \$ US) en milieu urbain ont été notés. En plus, tous les enseignants organisent des séances dites de « renforcement » quasi obligatoires payantes aux horaires ou jours non ouvrés aux élèves du primaire. Le coût de la participation à ces séances varie entre 1000 et 5000 FCFA (de 2 à 10 \$ US) par mois. Ces pratiques sociales, qui viennent davantage révéler la situation de précarité des enseignants et de leur profession, rendent compte pour ainsi dire de stratégies de survie et de résilience, mais également traduisent l'inefficacité des actions et mesures initiées par l'État ivoirien pour arriver à bout de plusieurs années de vulnérabilité de la profession enseignante. Depuis 2012, des recrutements directs d'étudiants ou d'élèves bacheliers se font par l'État ivoirien pour combler les déficits de maîtres dans les classes sans pour autant respecter les délais de formation des maîtres. Ces promus sont ensuite formés en quelques mois, au lieu de deux années, puis déployés pour tenir des classes. Ces enseignants, assimilés aux « enseignants contractuels » au Mali, au Burkina Faso, au Sénégal, etc. (Dembélé, 2005) « n'ont pas de numéro matricule » et sont rémunérés trois, voire quatre fois moins que les maîtres de la « fonction publique ». Cette mesure, qui sort des principes ordinaires d'exercice de la profession enseignante, contribue à accentuer le mépris dans l'imaginaire social au point où on s'y engage quand on ne trouve pas un emploi plus valorisé et mieux rémunéré.

## Conclusion

Au terme de cette contribution, retenons que les politiques internationales implantées pour sortir les pays d'Afrique subsaharienne de la crise économique et sociale qu'ils vivaient les ont plutôt placés dans une situation de précarité accentuée. Près d'une vingtaine d'années plus tard, en dépit de quelques initiatives non moins importantes dans l'amélioration des conditions de vie et de travail du personnel enseignant, les observations indiquent que les effets de ces politiques semblent se traduire par des

contraintes qui surplombent encore la profession enseignante et le système éducatif ivoirien dans son entièreté.

La présente contribution indique que la précarité de la profession enseignante s'est accentuée, mais surtout que cette profession a été déstabilisée, car ayant perdu ses repères. À l'analyse des résultats, dans le domaine de l'éducation, tout laisse à penser et à croire que les institutions financières internationales visaient autre chose que l'amélioration du système éducatif. En tout état de cause, les conséquences de cette dégradation et de cette précarisation de la profession enseignante sont énormes et touchent particulièrement le système éducatif ivoirien et le développement du pays à long terme.

C'est pourquoi il est important de lancer d'autres mesures pour répondre efficacement et durablement aux impacts sociaux, économiques et culturels des réformes internationales, et non proposer des réponses qui continuent de plonger la profession enseignante dans une précarité sans nom au moment même où le pays vient d'atteindre le point d'achèvement de l'initiative PPTTE<sup>3</sup>; ce qui lui permet d'envisager la sortie de la dette. Si l'on veut voir réellement l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants et entreprendre des actions en vue de la qualité de l'éducation et d'une profession enseignante stimulante, il faut « aller au-delà des schémas économicistes » (Éla, 1998, p. 343) pour promouvoir une réforme éducative adaptée (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005) et la bonne gouvernance. Toutes ces mesures ne peuvent en effet être efficaces que si elles se situent dans un cadre stratégique de développement durable qui permet de revaloriser les salaires des enseignants et de lutter contre l'impunité à l'école.

## Notes

- 1 PAS : programmes d'ajustement structurel.
- 2 Comme indiqué dans la méthodologie, ces individus étaient des enseignants bien avant les réformes. C'est à juste titre qu'ils ont donné leurs points de vue sur la question.
- 3 Pays pauvre très endetté.

## Références

- Bahlou Kophy, A. (2006). *Le VIH/SIDA et le corps des enseignants. Quels impacts sur le système éducatif ivoirien? Rapport d'enquête épidémiologique dans les régions de Daloa et Abengourou en République de Côte d'Ivoire*. Repéré à <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EI%20Campaigns/EFAIDS%20Programme/2007-00111-01-F.doc>
- Bamba, N., Contamin, B., Diomandé, K. et Koulibaly, M. (1992). Crise économique et Programmes d'ajustement structurel en Côte d'Ivoire. Dans *Crises et Ajustements en Côte d'Ivoire. Les dimensions sociales et culturelles* (p. 10-23). Repéré à [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/carton01/010012158.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/carton01/010012158.pdf)
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Carr-Saunders, A. M. et Wilson, P. A. (1933). *The Professions*. Oxford : Clarendon Press.
- Confédération générale du travail. (2006). *Rapport du séminaire sur la dette publique : dette et développement en Côte d'Ivoire*. Abidjan.
- Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.

- Dembélé, M. (dir.) (2005). *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). Rapport de synthèse comparative*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Dowo, R., Y. (2004). *Impact des Programmes d'ajustement structurel en Côte d'Ivoire*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Durufflé, G. (1988). *L'ajustement structurel en Afrique (Sénégal, Côte d'Ivoire, Madagascar)*. Paris : Karthala.
- Éla, J.-M. (1998). *Innovations sociales et renaissance de l'Afrique noire. Les défis du monde d'en bas*. Montréal, QC : L'Harmattan.
- Gassama, I. (2008). Les politiques d'ajustement structurelles et leurs conséquences sur les crises sociales en Afrique. Repéré à <http://ibrahimagassama.centerblog.net/4517626-Les-politiques-d-ajustement-structurelles-et-leurs-consequences-sur-les-crisis-sociales-en-Afrique>
- Godelier, M. (1984). *L'idéal et le matériel*. Paris : Fayard.
- Koffi, A. P. (2014). *Climat scolaire et rendement dans les établissements d'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire* (Thèse de doctorat inédite). Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody.
- Kom, D. (2007). *Valorisation des enseignants au Cameroun. Rapport d'étude OCEF/CEFAN*. Yaoundé.
- Kouadio, A. K. (2001). *Dette de la Côte d'Ivoire et défi dans la lutte contre la pauvreté*. Abidjan : CIREC et Université de Cocody.
- Kouamé, A. S. (2014). *Politique internationale et résilience sociale dans les établissements secondaires en Côte d'Ivoire* (Thèse de doctorat inédite). Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody.
- Kouassi, N. F., Toh, A. et Gono, K., C. (2006). *Les PAS et la lutte contre la pauvreté en Côte d'Ivoire : cas de l'enseignement primaire public. Rapport d'étude*. CPAE-SNEPPCI.
- Kpoumié Monjap, A. D. (2005). *Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays en développement (PED) : le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17841>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Rapport sur le secteur Éducation-Formation*. Côte d'Ivoire.
- Ministère d'État chargé de la Planification et du Développement. (2009). *Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP) – Côte d'Ivoire*.
- Piot, C. (2010). *Nostalgia for the Future: West after the Cold War*. Chicago : University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226669663.001.0001>
- Sahi, V. A. (2005). *Une chronique de la révolution démocratique en Côte d'Ivoire (1989-1995)*. Paris : L'Harmattan.
- Toh, A. et Gauthier, C. (2011). Impacts des programmes d'ajustement structurel sur le système éducatif ivoirien : Retour pour une analyse sociologique des conditions de vie et de travail des instituteurs de l'enseignement primaire public en Côte d'Ivoire. *Journal africain de communication scientifique et technologique*, 1657-1680.
- Vanga, A. F., Kouacou, A. et Sika, L. (2006, mars). *La violence à l'école en Côte d'Ivoire : quelle implication des syndicats d'étudiants et d'élèves*. Communication présentée au colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de paix en Afrique, Yaoundé.
- Wautelet, J.-M. (1987). *Endettement, ajustement structurel et politique de développement*. Louvain-la-Neuve : CIDEP.

## Pour citer cet article

Toh, A. (2017). Précarisation de la profession enseignante au primaire en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 25(2), 20-34. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.335>

# L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso<sup>1</sup>

Francis **Djibo**  
Cégep de Rivière-du-Loup

Clement **Gauthier**  
Université Laval



The effectiveness of continuing professional development for primary school teachers: The case of Burkina Faso

doi:10318162/fp.2017.330

## Résumé

Pour honorer ses engagements internationaux, le Burkina Faso a eu recours, à l'instar de nombreux autres pays en développement, à des recrutements massifs d'enseignants qui, selon plusieurs analystes, ont compromis la qualité de l'éducation pour tous. Face au plafonnement des rendements scolaires et aux besoins de nouvelles compétences pédagogiques créés par différents contextes difficiles de scolarisation, la nécessité d'améliorer le système de formation continue fait consensus. Le présent article prend appui sur une recherche inspirée du modèle de formation continue efficace de Guskey (2000) et dont l'objectif était de proposer le profil des activités de formation pouvant soutenir une éducation de qualité pour tous au Burkina Faso. Grâce à une analyse comparative des descriptions ethnographiques de huit circonscriptions scolaires (quatre à très fort taux de réussite et quatre autres à très faible taux), nous dégageons le profil de la formation continue orientée sur la réussite scolaire des élèves. Une discussion permet de valider les résultats obtenus.

## Mots-clés

Formation continue, réussite scolaire, Burkina Faso, efficacité

## Abstract

To honor its international commitments, Burkina Faso, like many developing countries, has resorted to massive recruitments of teachers. According to various analysts, such recruitments have compromised the quality of education for all. There is a consensus on the need to improve the system of continuing professional development for teachers, in particular when faced with a levelling off of student achievement and with the need for new pedagogical skills in challenging educational contexts. This article is based on a research inspired by Guskey's (2000) model of effective professional development, with the objective of proposing the profile of professional development activities likely to support quality education for all in Burkina Faso. The comparative analysis of ethnographic descriptions of eight school districts (four with high achievement rates and four with very low rates) allows us to draw the profile of student achievement-focused professional development. We close the article with a discussion aiming to validate the results of this analysis.

## Keywords

Teacher development, school achievement, Burkina Faso, school effectiveness

## Introduction

### *Le besoin de la requalification des enseignants du primaire au Burkina Faso*

Après la conférence de Jomtien en 1990 et le Forum mondial sur l'éducation en 2000, l'euphorie de « l'éducation pour tous en l'an 2015 » a poussé plusieurs pays africains, avec la bénédiction d'instances internationales, à recruter massivement des enseignants et à construire des écoles pour élever le taux de scolarisation au primaire. Tel a été également le cas au Burkina Faso. La poursuite de l'Éducation pour tous (EPT) s'est donc traduite par un développement des infrastructures scolaires et une forte demande de nouveaux enseignants. D'ailleurs, selon le dernier rapport de l'EPT (UNESCO, 2014, p. 224), le déficit quantitatif d'enseignants au Burkina Faso ne pourrait être résorbé avant 2030. Les collaborateurs du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* en sont venus à se demander si l'aspect quantitatif de l'EPT ne prenait pas le pas sur sa qualité, car « se borner à remplir d'enfants des espaces appelés "écoles" ne répondrait même pas aux objectifs quantitatifs si aucune éducation réelle n'y était dispensée » (UNESCO, 2005, p. 31). L'EPT vise à « améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects de façon à obtenir des résultats d'apprentissage notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2005, p. 31).

Depuis, les rapports de l'EPT de l'UNESCO se succèdent et identifient, parmi les multiples défis à l'obtention des résultats satisfaisants au primaire, le besoin de formation continue des enseignants qui apparaît au deuxième des quatre axes du dernier rapport : recruter de meilleurs candidats, bien former les enseignants avant et pendant leur carrière, offrir des incitatifs pour attirer des enseignants en zones défavorisées et améliorer les conditions de travail (UNESCO, 2014, p. 187).

Le Burkina Faso n'échappe pas à ce besoin. Comme d'autres pays d'Afrique, le déficit d'enseignants avait créé, pendant plus d'une décennie, la légitimité sociale d'envoyer dans les écoles du personnel ayant peu de formation pédagogique. En effet, au terme de la formation initiale reçue dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP), la formation pédagogique est à peine suffisante. D'ailleurs, Kyelem et Barro (2007) et Beogo (2014) constatent, malgré quelques avancées, la pénurie de formation de formateurs d'enseignants et le peu de ressources pour un meilleur suivi des enseignants stagiaires<sup>2</sup>.

À la sortie de l'ENEP, l'enseignant burkinabè fait face à une réalité scolaire complexe où cohabitent la malnutrition, l'absence de motivation et la non-maîtrise de la langue d'enseignement, réalités qui pèsent sur l'apprentissage des élèves (Kamano, Rakotomalala, Bernard, Husson et Reuge, 2010). Les enseignants n'ont pas toujours le loisir d'enseigner dans des classes dites standards quant à leur taille, à leur composition et à leur localisation. En effet, le Burkina Faso compte plusieurs écoles présentant des caractéristiques diverses : effectifs pléthoriques, classes multigrades, écoles bilingues ou éloignées des grands centres. Dans un tel contexte, les compétences pédagogiques des nouveaux enseignants sont donc mises à rude épreuve, notamment dans les zones rurales. En effet, les nouveaux enseignants évitent les zones rurales (Kyelem et Barro, 2007), souvent reculées, qui riment avec un soutien relatif des parents envers la scolarisation de leurs enfants (achat des fournitures scolaires, suivi et encouragements liés aux travaux scolaires).

Dans l'objectif d'une éducation de qualité pour tous qui permettrait au Burkina Faso de sortir de « la crise de l'apprentissage » (UNESCO, 2014, p. 186), comment outiller les enseignants du primaire au-delà du bagage pédagogique acquis au terme de la formation initiale?

### ***Pratiques de la formation continue des enseignants au Burkina Faso***

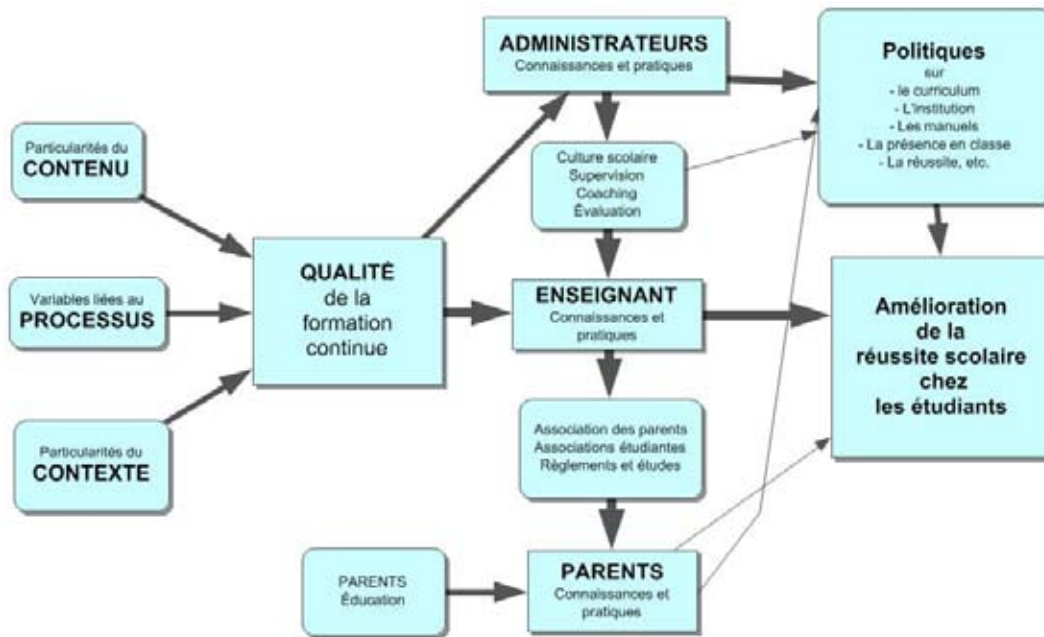
Au Burkina Faso, la réponse est donnée par une foule d'activités de formation : groupes d'animation pédagogique (GAP), quinzaines critiques, conférences pédagogiques et stages de recyclage sont mis en branle chaque mois ou chaque année. Selon les évaluations qu'en font Diallo (1990), Ilboudo et al. (2001), Batiana (2002) et dernièrement Beogo (2014), ces activités de formation sont dominées par des présentations d'informations, des conférences politisées, des discussions stériles sans apprentissages pratiques. Ces constats nous poussent à exprimer plusieurs interrogations générales : à quels objectifs correspondent ces activités de formation? Quelles pratiques pédagogiques privilégie-t-on? Quels résultats d'apprentissage attend-on de ces activités? En résumé, quels sont les facteurs d'efficacité des activités de formation continue au Burkina Faso?

### ***Cadre conceptuel***

Comme le souligne Guskey : « the most crucial evidence on the effectiveness of professional development [is] improvements in students learning » (2000, p. 12). C'est dans cette perspective que la réponse aux questions de recherche sera analysée.

Par ailleurs, Boatman (2003), Craig, Kraft et Du Plessis (1998), Guskey (2000, 2001), Guskey et Huberman (1995), Joyce et Showers (1988), Killion (2002), Sousa et Donovan (1993) ainsi que

Sparks et Loucks-Horsley (1989) soutiennent et démontrent également que les activités de formation pourraient s'organiser selon la finalité liée à la réussite scolaire. Leurs analyses ont permis à Guskey de modéliser ainsi l'effet de la formation continue sur les résultats académiques des élèves (figure 1) :



Source : Guskey (2000), p. 73.

**Figure 1**

*Modélisation du lien entre la formation continue et la réussite scolaire.*

Selon la modélisation ci-dessus, la formation continue ne produit pas d'effets directs d'amélioration chez l'élève. Elle est d'abord reliée à la variable « enseignant » par **les connaissances et les pratiques de celui-ci**. Ces connaissances et pratiques constituent ainsi **les particularités du contenu** de la formation. En plus du contenu, la formation devrait s'articuler selon un **processus et un contexte**. Par ailleurs, la variable « enseignant » n'agit pas seule. L'enseignant est soutenu par une structure administrative (**administrateurs**) qui lui fournit un cadre pédagogique (**politique institutionnelle sur l'évaluation des élèves, la présence des élèves en classe, la langue...**) et un cadre d'amélioration de sa pratique professionnelle (**supervision, coaching...**). Enfin, les administrateurs et l'enseignant sont aidés par une communauté locale (**parents**) dont les influences ne sont pas à négliger dans un contexte rural.

S'inspirant de ce modèle, Guskey (2000, 2001) dégage cinq composantes essentielles permettant à toute activité de formation continue d'influencer positivement la réussite scolaire :

1. politiques d'enseignement (valorisées lors des activités de formation);
2. pratiques d'enseignement (enseignées dans les activités de formation);
3. stratégies d'organisation des activités (le lieu, la durée de la formation);

4. connaissances et des habiletés (à acquérir par l'enseignant à la fin des activités de formation);
5. soutiens organisationnels (prises en charge par l'administration et la communauté locale).

Notons que ce modèle est régulièrement utilisé pour apprécier l'efficacité des activités de formation continue : en 2005, par Brodeur et al.; en 2010, par Bennison et Goos; en 2013, par Claesgens et al. ainsi que par Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux; en 2014, par Lewis, Baker, Watts et Lang ainsi que par Williams-McMillan et Hauser; en 2017, par Zambak, Alston, Marshall et Tyminski.

Le modèle de Guskey s'appuie sur cinq composantes. Cependant, au Burkina Faso, nous ne pouvons parler de conditions d'efficacité des activités de formation **sans considérer une sixième composante**, la participation des enseignants à celles-ci. En effet, Diallo (1990), Ilboudo et al. (2001), Maïga (1995) et, tout récemment, Beogo (2014, p. 190) soulignent encore le manque de motivation et l'absentéisme des enseignants aux activités de formation. Nous bonifions donc ce modèle d'une sixième composante, la **participation des enseignants**.

À la lumière de ce cadre théorique, nous nous demandons plus précisément **comment les activités de formation continue au Burkina Faso peuvent être efficaces selon les politiques qu'elles valorisent, les pratiques d'enseignement qu'elles préconisent, l'organisation et les soutiens dont elles bénéficient, les connaissances et habiletés qu'elles font acquérir et les stratégies dont elles usent pour maximiser la participation des enseignants**.

## Méthodologie de la recherche

### *Une approche descriptive*

Notre démarche méthodologique s'appuie donc sur une description. À la manière d'un ethnométhodologue (Le Breton, 2004), notre intention est d'interroger plusieurs acteurs capables de décrire les pratiques liées aux activités de formation afin que nous puissions y tirer un portrait systémique de la formation continue efficace. Pour dégager ce portrait systémique, nous faisons appel à ce qu'Huberman et Miles (1991) appellent « l'accumulation de cas comparables », une accumulation qui aboutit à un profil commun et latent par saturation des données.

### *Une approche par comparaison intersites*

En quoi le profil commun dégagé témoignera-t-il de l'« efficacité » de la formation continue? Afin d'obtenir des données plus probantes, nous avons opté pour une comparaison entre les cas de formation en zones de forte réussite scolaire et les cas de formation en zones de faible réussite. Cela nous donnera des pistes sur ce qui semble faire une différence. Cette méthode de comparaison intersites est bien décrite par D'Amboise et Audet (1996), Karsenti et Demers (2000) ainsi que Tessier et D'Amboise (2001).

Pour opérationnaliser la réussite scolaire, nous avons modifié la formule de classification des écoles secondaires du Québec de l'Institut Fraser<sup>3</sup> pour l'appliquer aux taux de réussite aux examens du ministère d'au moins 60 % des circonscriptions du Burkina Faso. Nous avons choisi 8 circonscriptions, dont 4 à très fort taux de réussite et 4 autres à faible taux.

Dans chacune des circonscriptions, nous avons mené des entretiens non directifs auprès des conseillers pédagogiques et des entretiens semi-directifs auprès des directeurs d'école et des enseignants dans le but de constituer des descriptions des activités de formation continue. Voici le tableau synoptique :

<b>Circonscriptions à faible taux de réussite scolaire</b>	<b>Circonscriptions à taux élevé de réussite scolaire</b>	<b>Totaux</b>
4 conseillers pédagogiques	4 conseillers pédagogiques	<b>8 conseillers</b>
8 directeurs d'école	8 directeurs d'école	<b>16 directeurs</b>
17 enseignants dont - ceux du CM1 et CM2; - l'enseignant le plus ancien; - représentation féminine.	17 enseignants dont - ceux du CM1 et CM2; - l'enseignant le plus ancien; - représentation féminine.	<b>34 enseignants</b>

**Tableau 1**

*Répartition des participants.*

Chaque entrevue enregistrée a duré entre quarante-cinq minutes et une heure. Enfin, les observations sur le terrain et les documents obtenus ont servi à confirmer plusieurs informations émanant des entretiens.

### ***La démarche d'analyse qualitative***

Après avoir saisi les verbatims de 58 entretiens, nous avons réalisé une catégorisation mixte (catégories prédéterminées et émergentes) des unités de sens (L'Écuyer, 1990; Merriam, 1998). Les catégories prédéterminées sont les six composantes de la formation continue. Les catégories émergentes ont été sélectionnées à partir des mots ou des expressions ayant les occurrences les plus élevées. Chaque catégorie émergente a fait l'objet d'une description par saturation (Huberman et Miles, 1991). Nous avons ainsi abouti au profil général des activités de formation continue dans les circonscriptions à taux élevé de réussite scolaire et celui des circonscriptions à faible taux de réussite scolaire. Selon la méthode de comparaison intersites (D'Amboise et Audet, 1996; Tessier et D'Amboise, 2001), nous avons mis en parallèle les deux profils et retiré les similitudes pour ne conserver que les résultats spécifiques aux circonscriptions à fort taux de réussite.

### ***Le corpus d'études servant à la discussion des résultats***

Une fois les résultats spécifiques obtenus, nous avons passé chaque résultat sous la loupe d'un corpus de 10 méta-analyses, 7 recherches de troisième niveau (Ellis, 2001) et 23 synthèses de revue de littérature scientifique de troisième niveau et 14 recherches de deuxième niveau. L'ensemble de la démarche pourrait être ainsi résumé dans le tableau suivant.



Identification des sites de reproductions théorique et littérale	Profils systémiques par accumulations de cas comparables	Comparaison intersites des profils des deux groupes	Comparaison Corpus/terrain
Reproduction littérale sur plusieurs sites (présence de réussite scolaire)	Composantes des programmes de formation continue des cas efficaces	Extraction des composantes potentiellement efficaces	Validation externe des composantes de formation continue efficace
Reproduction théorique sur plusieurs sites (absence de réussite scolaire)	Composantes des programmes de formation continue des cas inefficaces		

**Tableau 2**

*Démarche globale de la comparaison intersites.*

## Résultats et discussions selon les composantes de la formation continue dite efficace

Les six composantes de la formation continue servent de cadre de présentation des résultats. Même si nous avons comparé deux groupes de circonscriptions, nous présentons uniquement les résultats qui font la différence.

### **Première composante : l'efficacité de la formation continue par les politiques d'enseignement**

Au Burkina Faso, les circonscriptions à forte réussite scolaire se démarquent de celles à faible réussite par la mise en place d'activités de formation orientées par les plans d'amélioration individuelle (PAI) et collective (PAC) :

J'applique le plan d'amélioration fréquemment en lecture et de temps en temps en calcul [...]. C'est le PACEB qui, à l'époque, avait proposé ça. Cela a été quand même appliqué presque de façon générale. Ça demande un travail supplémentaire. Il faut faire une évaluation dans la discipline-clé tous les jours (CEF3, enseignante, 14 ans d'expérience).

Les plans d'amélioration individuelle et collective tablent sur l'amélioration de l'apprentissage de la langue d'enseignement chez les élèves. En effet, ces circonscriptions efficaces ont constaté que « la priorité des priorités » est l'apprentissage de la lecture (Batiana, 2002; Brodeur et al., 2005; National Early Literacy Panel, 2008; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). Par une priorité accordée à la réussite, le défi pédagogique lancé aux écoles à effectifs pléthoriques ou dans des situations particulières devient quotidien, sans l'attente d'un financement quelconque.

Killion (2002), Lane (2003) et Womack (2004) soulignent la nécessité de déterminer des standards de réussite. Pour leur part, Harshman et Yeziarski (2017) de même que Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013) montrent les bénéfices de la traduction des standards en évaluations formatives continues

en classe. Ces standards de réussite, recommandés par les ministères de l'Éducation, sont assortis d'évaluations régulières et d'indicateurs d'atteinte de la maîtrise de la langue d'enseignement.

### ***Deuxième composante : l'efficacité de la formation continue par des pratiques d'enseignement***

Au Burkina Faso, dans les zones à fort taux de réussite scolaire, comparativement à celles à faible taux, les activités de formation continue diffèrent par la pratique répétée de la pédagogie de groupe dans les classes à effectifs pléthoriques, la pratique des évaluations diagnostiques et formatives régulières en lecture et l'enseignement direct du vocabulaire :

On se retrouve avec une centaine d'élèves alors que les classes ne répondent pas au nombre conçu depuis le décret de 1989 qui est jusqu'à 70-80 élèves. Alors si tu te retrouves dans une classe avec 100 élèves [...]. Disons que dans toutes les disciplines, les gens travaillent en groupe [...]. Nous leur donnons un temps pour se retrouver en groupe [...]. Le travail de groupe n'est pas facile puisqu'il faut forcément dans chaque groupe deux ou trois élèves qui se débrouillent mieux. C'est généralement en lecture que je fais le travail de groupe, également les leçons d'éveil histoire, science, géographie. Le chef de groupe apprend et récite sa leçon devant les autres membres du groupe. Il interroge chaque membre. L'élève signale ceux qui ne savent pas leur leçon (CEF, enseignante, 4 ans d'expérience).

Bowman-Perrott et al. (2013), Hattie (2003), Kunsch, Jitendra et Sood (2007) ainsi que Lou, Abrami et D'Apollonia (2001) et Lou et al. (1996) insistent sur la formation des enseignants et des élèves, le bon dosage de la composition et de la taille des groupes, la fréquence et le respect des étapes de la pédagogie de groupe.

Une autre pratique d'enseignement jugée efficace au Burkina Faso dont Graves (1986), le National Early Literacy Panel (2008) et le NICHD (2000) se font l'écho est le diagnostic systématique des élèves possiblement en difficulté en début et en cours d'année. Au Burkina Faso, dans l'apprentissage du français, l'enseignant pratique le diagnostic par les pairs par le biais de la lecture en groupes. Cette pratique consiste à demander à l'élève expert et responsable du groupe de signaler les camarades éprouvant des difficultés.

Dans le cas d'une cohorte homogène et faible, les enseignants imposent l'application de la méthode syllabique par des jeux d'éveil de la conscience phonologique, par un renforcement de la conscience graphophonologique et par l'enseignement direct du vocabulaire, ce qui produit de meilleurs résultats (Edgerton, 2000; Graves, 1986; Gray, Drummond et Greenhill, 2009; Lewis et al., 2014; National Early Literacy Panel, 2008; NICHD, 2000).

Dans les circonscriptions à fort taux de réussite scolaire, ce qui fait la différence en mathématiques porte sur la formation de l'enseignant à la pratique régulière d'une même séquence didactique : les phases de révision, de motivation et de concrétisation. La plupart des enseignants disent la pratiquer régulièrement. Quant au matériel de concrétisation, ce n'est pas uniquement l'utilisation d'outils extérieurs; cela comprend l'illustration de certains concepts mathématiques (Baker, Gersten et Lee, 2002) et la pratique de résolutions de problèmes (Adey, 1995; Lane, 2003; Rudnitsky, Etheredge, Freeman et Gilbert, 1995). En effet, la présentation d'un large éventail d'exemples de concepts et de problèmes permet aux élèves de conceptualiser par regroupement et par différenciation.

En sciences, certaines circonscriptions insistent sur l'observation libre. Cependant Lou et al. (2001) la déconseillent, car son utilisation cause des pertes de temps et de la dissipation chez les élèves, tandis que l'observation dirigée permet une plus nette avancée : c'est le principe de l'enseignement direct ou explicite (Barlow, Frick, Barker et Phelps, 2014; Claesgens et al., 2013; Dewi, Kultsum et Armadi, 2017; Hattie, 2003; Richard, Bissonnette, Castonguay et Gauthier, 2013). L'enseignant qui maîtrise cette technique en arrive à une prise en charge rapide des plus faibles.

### ***Troisième composante : l'efficacité de la formation continue par les connaissances et les habiletés de l'enseignant***

Au Burkina Faso, la différence marquée par les zones à taux élevé de réussite porte sur des activités de formation continue qui développent les connaissances disciplinaires de la matière à enseigner et les connaissances psychologiques concernant les élèves. Ces activités renforcent d'autres habiletés de base comme la formulation des objectifs pédagogiques et les items d'évaluation. Dans notre corpus documentaire, les études confirment que la connaissance disciplinaire est souvent mise à mal quand sévissent de mauvaises politiques de recrutement d'enseignants. Quand le niveau de scolarité à l'entrée des écoles de formation est très bas, Lane (2003) et Rolheiser-Bennett (1986) accordent une priorité à la mise à niveau des enseignants dans la discipline concernée. L'expertise des enseignants en arrive alors à pallier l'absence des manuels scolaires. Cette expertise sort l'enseignant de l'obéissance servile aux manuels scolaires pour une meilleure adaptation des textes de lecture aux réalités locales (Boatman, 2003; Killion, 2002). Dans les études comme dans l'échantillon, les plus aguerris rédigent leurs propres textes destinés à la lecture en y insérant des mots désignant des objets de la réalité socioculturelle immédiate de l'école :

Donc je me suis dit, « pourquoi ne pas élaborer des textes supports pour le vocabulaire au CE1, CE2? ». Les mots sont tellement dispersés (dans le manuel) que certains enseignants les prennent et les plaquent tout simplement au tableau. Normalement un texte, on doit pouvoir l'exploiter. Quand on voit le contexte dans lequel le mot se trouve, on peut saisir à peu près la signification. Donc j'ai sacrifié des vacances pour faire quarante-huit textes liés aux quarante-huit thèmes (CEM2, directeur, 22 ans d'expérience).

L'habileté maître de l'enseignant efficace demeure la pratique continue de l'évaluation formative (Harshman et Yeziarski, 2017) tandis que l'attitude est l'esprit de collaboration (Adey, 1995; Lewis et al., 2014).

### ***Quatrième composante : l'efficacité de la formation continue par les stratégies d'organisation des activités***

La durée optimale de formation, le dosage entre contenu théorique et pratique, l'expertise des encadreurs, le suivi, l'évaluation et la fidélité des implantations sont les atouts majeurs des activités de formation. Les activités « one-shot » seraient à abandonner (Craig et al., 1998; Guskey et Huberman, 1995; OCDE, 1998; Solar, 2001; Sparks et Loucks-Horsley, 1989). En effet, les changements de pratique chez les enseignants prennent du temps. Quels que soient les compétences à développer ou les objectifs d'amélioration dans la formation, la littérature distingue une phase d'acquisition conceptuelle, une phase de pratiques guidées et une phase de personnalisation ou d'institutionnalisation par des suivis et des évaluations portant sur les effets attendus (Adey, 1995; Boatman, 2003; Edgerton, 2000;

Killion, 2002; Lane, 2003). Selon Hill, Bicer et Capraro (2017), la supervision ou le tutorat sont les outils de cette personnalisation.

Le nombre élevé d'encadreurs a été associé à une plus grande efficacité de la formation continue. Sur le terrain, cette supériorité est due à la présence d'enseignants et de directeurs déchargés. Dans la littérature, plusieurs formations sont menées par des enseignants qui n'ont pas forcément le titre de capacité des conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs, mais qui sont expérimentés ou experts dans une pédagogie particulière (Boatman, 2003; Killion, 2002). Cette abondance d'encadreurs permet davantage de pratiques regroupées par discipline ou par proximité géographique (Killion, 2002; Womack, 2004) et plus de suivis (Boatman, 2003; Edgerton, 2000; Hill et al., 2017; Killion, 2002).

### ***Cinquième composante : les stratégies participatives aux activités de formation***

Les enseignants sont toujours moins nombreux quand ils doivent participer à des activités en dehors de l'école. Dans les circonscriptions qui font la différence, la proximité des lieux de formation permet de réduire leurs dépenses financières. De plus, la plupart des activités de formation aboutissant à des changements de pratique se déroulent sur le site et permettent, de facto, la participation des enseignants de l'école choisie :

Nous avons une autre activité qu'on appelle la quinzaine critique. Tous les quinze jours, on essaye de se retrouver pour que chacun dise les difficultés qu'il vit dans sa classe et, s'il y a lieu, tous les maîtres se déportent un jour dans ladite classe pour suivre le maître. Après, on prodigue les conseils nécessaires [...]. C'est pratiquement une demi-journée (CEM54, directeur, 14 ans d'expérience).

Cette proximité peut être satisfaite quand les encadreurs ont plus de disponibilité. Quand la formation est éloignée, la prise en charge d'enseignants sélectionnés aboutit à une formation en cascade<sup>4</sup>. L'étude de Glover et al. (2016) souligne la préférence des enseignants pour la formation à même la salle de classe, quel que soit le milieu d'appartenance de l'enseignant.

À l'exemple de ce qui a été noté dans la première composante, les enseignants participent davantage aux activités quand la circonscription se donne des objectifs ou des standards de réussite (les plans d'amélioration collectifs et individuels). Dans les classes terminales du primaire, la priorité des plans d'amélioration reste la réussite aux examens ministériels. Certaines recherches soulignent que les enseignants motivés sont souvent prêts à se donner eux-mêmes des défis d'amélioration en participant à des projets institutionnels ou universitaires (Barlow et al., 2014; Kulinna, McCaughtry, Martin et Cothran, 2011; Rodriguez, 2010).

### ***Sixième composante : l'efficacité de la formation continue par des soutiens organisationnels***

Les circonscriptions à taux de réussite élevé font la différence par des soutiens clés tels l'amélioration du ratio manuel/élève et l'accessibilité aux manuels didactiques. L'appui des parents permet d'acheter des fournitures scolaires ou de payer le déplacement lors d'une formation extrasite. Les associations des mères éducatrices (AME) montrent, ici, un autre type de soutien :

L'AME est une structure de soutien, au côté de celle des parents d'élèves, qui œuvre [pour] le suivi des filles, leur maintien à l'école, un appui à porter à celles qui sont en difficulté et la sensibilisation des parents de ces dernières pour qu'en famille, la petite fille soit déchargée des occupations domestiques qui les empêche de réussir à l'école (CEM53, conseiller pédagogique, première année).

Le soutien des parents motive les enfants, stimule leur apprentissage, ce qui concourt à améliorer le taux de réussite.

Du côté des enseignantes, l'absence du foyer pour assister à des activités de formation est plus difficile. Cependant, les circonscriptions à fort taux de réussite scolaire se démarquent par le soutien de l'entourage immédiat de l'enseignante (maris, collègues et élèves). Dans notre corpus d'études majoritairement réalisées dans les pays développés, cette problématique n'a pas été soulevée, mais la formation à distance peut aider si l'accès à la technologie est assuré et encadré à l'intérieur d'une « communauté d'apprentissage professionnelle » (Claesgens et al., 2013; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Lewis et al., 2014).

## Conclusion

Les acquis de la formation continue efficace

Une formation initiale n'est jamais suffisante et la formation continue restera toujours une nécessité. Une question demeure quant à son efficacité à contribuer à une éducation de qualité. À la lumière des résultats présentés, quel est le profil de la formation continue efficace au Burkina Faso?

Sous l'angle de la première composante, dans les meilleures circonscriptions, la formation continue est efficace si elle est portée par des objectifs de réussite dans la langue d'enseignement et aux examens du ministère.

Pour atteindre ces objectifs dans la deuxième composante, les circonscriptions à fort taux de réussite scolaire maximisent la rétroaction directe à l'élève par toutes formes de pratiques d'enseignement : pédagogie de sous-groupes, observation directe, révision et concrétisation.

Sans surprise, dans la troisième composante, le contenu de formation qui ressort du lot de ce que l'enseignant doit maîtriser pour offrir une bonne rétroaction à l'élève est la maîtrise excellente de la langue d'enseignement, des disciplines et de l'évaluation objective et formative.

Les résultats sur la quatrième composante montrent que l'enseignant, dans les circonscriptions qui se distinguent, se situe, comme l'élève, dans une formation ou un apprentissage de proximité : nombre élevé d'encadreurs et rétroaction en collégialité aboutissant à un réinvestissement immédiat.

La cinquième composante, la motivation des enseignants à participer à des activités de formation continue, est améliorée par la poursuite d'objectifs communs d'amélioration et par la formation intrasite.

Enfin, le soutien financier et psychologique de la communauté locale et de l'entourage immédiat des enseignants, et surtout des enseignantes, influencent les variables d'efficacité de la formation continue : participation, motivation, accès à des ressources didactiques et matérielles, persévérance.

### Les limites de cette recherche

Cette recherche a été réalisée en 2010. Elle se base sur le modèle d'efficacité de la formation continue de Guskey (2000) bonifié par l'ajout d'une sixième composante. Il reste tout à fait pertinent de collecter de nouvelles données selon d'autres modèles explicatifs, par exemple celui d'Houper (2005).

### Notes

- 1 Les travaux de recherche ont été réalisés grâce à une subvention du Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, Canada.
- 2 Vous trouverez une description plus détaillée de la formation initiale au Burkina Faso dans Djibo, F. (2010). *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire : Regard critique sur le cas du Burkina Faso* (Thèse de doctorat, Université Laval).
- 3  $RC [Z = (30Z1a + 30Z1b - 15Z2a - 15Z2b + 5Z3a + 5Z3b)/100]$ . (Z1a et Z1b) sont les scores standardisés des deux taux bruts de réussite et de promotion de chaque circonscription (la réussite et promotion) sur six ans. (Z2a et Z2b) sont les scores standardisés des pentes de régression linéaire des deux taux bruts de réussite et de promotion sur six ans (le progrès) sur six ans. (Z3a et Z3b) sont les scores standardisés des écarts moyens absolus entre le taux des garçons et celui des filles dans la réussite et la promotion (la parité) sur six ans.
- 4 La formation en cascade consiste à former un groupe de personnes qui vont en former d'autres. C'est le principe qui sous-tend la formation des formateurs.

### Références

- Adey, P. S. (1995). *The effects of a staff development program: The relationship between the level of use of innovative science curriculum activities and student achievement*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383567.pdf>
- Baker, S., Gersten, R. et Lee, D.-S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *The Elementary School Journal*, 103(1), 51-73. <http://dx.doi.org/10.1086/499715>
- Barlow, A. T., Frick, T. M., Barker, H. L. et Phelps, A. J. (2014). Modeling instruction: The impact of professional development on instructional practices. *Science Educator*, 23(1), 14-26. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034755.pdf>
- Batiana, A. (2002, novembre). *Études comparatives des écoles satellites 1999-2002*. Communication présentée au colloque « La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso », Ouagadougou.
- Bennison, A. et Goos, M. (2010). Learning to teach mathematics with technology: A survey of professional development needs, experiences and impacts. *Mathematics Education Research Journal*, 22(1), 31-56. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03217558>
- Beogo, J. (2014). *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle* (Thèse de doctorat, Université Paris-Est). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01130296/>
- Boatman, V. (2003). An investigation into the effects of long-term staff development on teacher perceptions and reading achievement of young children (Thèse de doctorat, University of North Texas). Repéré à <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc6149/m1/1/>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. et Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54. <https://doi.org/10.7202/012357ar>

- Claesgens, J., Rubino-Hare, L., Bloom, N., Fredrickson, K., Henderson-Dahms, C., Menasco, J. et Sample, J. C. (2013). Professional development integrating technology: Does delivery format matter?. *Science Educator*, 22(1), 10-18.
- Craig, H. J., Kraft, R. J. et Du Plessis, J. (1998). *Teacher development. Making an impact*. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/275761468758373557/pdf/multi-page.pdf>
- D'Amboise, G. et Audet, J. (1996). *Le projet de recherche en administration. Un guide général à sa préparation*. Québec, QC : Faculté des sciences de l'administration, Université Laval.
- Dewi, R. S., Kultsum, U. et Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 63-71. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n1p63>
- Diallo, I. (1990). *Problématique de la formation permanente des maîtres de l'enseignement de base* (Mémoire de fin de stage inédit). Institut pédagogique du Burkina.
- Edgerton, M. A. (2000). *The effectiveness of a staff development program: Training teachers to use a code-based, explicit, and systematic reading instruction program* (Thèse de doctorat inédite, University of North Carolina).
- Ellis, A. K. (2001). *Research on educational innovations* (3e éd.). Larchmont, NY : Eye on Education.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <http://dx.doi.org/10.7202/1021025ar>
- Glover, T. A., Nugent, G. C., Chumney, F. L., Ihlo, T., Shapiro, E. S., Guard, K., . . . Bovaird, J. (2016). Investigating rural teachers' professional development, instructional knowledge, and classroom practice. *Journal of Research in Rural Education*, 31(3). Repéré à <https://eric.ed.gov/?q=elementary+schools+teacher+development&id=EJ1101917>
- Graves, M. F. (1986). Vocabulary learning and instruction. *Review of Research in Education*, 13, 49-89.
- Gray, R. D., Drummond, A. J. et Greenhill, S. J. (2009). Language phylogenies reveal expansion pulses and pauses in Pacific settlement. *Science*, 323(5913), 479-483. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1166858>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2001). The backward approach. *Journal of Staff Development*, 22(3), 60.
- Guskey, T. R. et Huberman, M. (dir.) (1995). *Professional development in education. New paradigms & practices*. New York, NY : Teacher College Press/Columbia University.
- Harshman, J. et Yeziarski, E. (2017). Assessment data-driven inquiry: A review of how to use assessment results to inform chemistry teaching. *Science Educator*, 25(2), 97-107.
- Hattie, J. (2003, octobre). *Teachers make a difference: What is the research evidence?*. Communication présentée à la conférence Building Teacher Quality : What Does the Research Tell Us?, Melbourne. Repéré à [http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003)
- Hill, K. K., Bicer, A. et Capraro, R. M. (2017). Effect of teachers' professional development from MathForward on students' math achievement. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 67-74. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126679.pdf>
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles?. *Cahiers pédagogiques*, (435). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>
- Huberman, A. M et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Ilboudo, E. K, Compaoré, M., Ouedraogo, B., Somba, P., Kaboré, O., Ouedraogo, A., . . . Kanoré, B. (2001). *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Burkina Faso, 1994-1999*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117704Fb.pdf>
- Joyce, B. R. et Showers, B (1988). *Student achievement through staff development*. New York, NY : Longman.

- Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G., et Reuge, N. (2010). *Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique* (Document de travail n° 196). Repéré à [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2010/07/23/000020953\\_20100723160658/Rendered/PDF/558450FR0Les0defis0du0systeme.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2010/07/23/000020953_20100723160658/Rendered/PDF/558450FR0Les0defis0du0systeme.pdf)
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-248). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Killion, J. (2002). *What works in the elementary school. Results-based staff development*. Repéré à <http://www.friscoisd.org/docs/default-source/professional-development/whatworksinelem.pdf>
- Kulinna, P. H., McCaughtry, N., Martin, J. et Cothran, D. (2011). Effects of continuing professional development on urban elementary students' knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 580-584. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2011.10599792>
- Kunsch, C. A., Jitendra, A. K. et Sood, S. (2007). The effects of peer-mediated instruction in mathematics for students with learning problems: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00226.x>
- Kyelem, M. et Barro, M. (2007). Le système d'éducation de base burkinabè et ses entraves. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S. Tchameni Ngamo, *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action* (p. 93-104). Repéré à [http://www.rifeff.org/nouvelles\\_download.php?f=1](http://www.rifeff.org/nouvelles_download.php?f=1)
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lane, L. M. (2003). *The effects of staff development on student achievement* (Thèse de doctorat inédite). University of Denver.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lewis, E., Baker, D., Watts, N. B. et Lang, M. (2014). A professional learning community activity for science teachers: How to incorporate discourse-rich instructional strategies into science lessons. *Science Educator*, 23(1), 27-35. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034757.pdf>
- Lou, Y., Abrami, P. C. et D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543071003449>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. et D'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Maïga, M. A. (1995). *La formation en cours d'emploi : « principales causes de la faible fréquentation des séances par les maîtres de la province du Houet »* (Mémoire de fin de stage inédit). École des cadres de l'animation et du contrôle pédagogique (ECAP).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2<sup>e</sup> éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Repéré à <http://www.lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *National reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. Repéré à <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- OCDE. (1998). *L'école à la page : formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Paris : OCDE.
- Richard, M., Bissonnette, S., Castonguay, M. et Gauthier, C. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Rodriguez, A. J. (2010). Exposing the impact of opp(reg)ressive policies on teacher development and on student learning. *Cultural Studies of Science Education*, 5(4), 923-940. <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-010-9281-7>
- Rolheiser-Bennett, N. C. (1986). *Four models of teaching: A meta-analysis of student outcomes* (Thèse de doctorat inédite). University of Oregon.



- Rudnitsky, A., Etheredge, S., Freeman, S. J. M. et Gilbert, T. (1995). Learning to solve addition and subtraction word problems through a structure-plus-writing approach. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(5), 467-486. <http://dx.doi.org/10.2307/749433>
- Solar, C. (dir.) (2001). *Le groupe en formation des adultes*. Bruxelles : De Boeck Université. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.solar.2001.01>
- Sousa, A. D. et Donovan, J. F. (1993). Measuring the link by looking for other factors. *Journal of Staff Development*, 14(3).
- Sparks, D. et Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4).
- Tessier, S. et D'Amboise, G. (2001). *Facteurs de succès des PME en nouvelle économie*. Repéré à <http://www.fsa.ulaval.ca/sirul/2001-013.pdf>
- UNESCO. (2003). *Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Essai d'analyse de la situation et proposition pour l'action*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNESCO. (2005). Comprendre ce qu'est la qualité. Dans UNESCO, *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous* (p. 30-41). Repéré à [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter1\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1_fr.pdf)
- UNESCO. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>
- Williams-McMillan, Y. et Hauser, G. M. (2014). The impact of a system-wide community college professional development program on pedagogical practice: An assessment of faculty perspectives. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(2), 617-627. Repéré à <http://www.universitypublications.net/ijas/0702/pdf/P4RS32.pdf>
- Womack, J. T. S. (2004). *Journey to change: the effects of job-embedded, on-going staff development on teacher performance and student achievement in the area of writing in Russels County schools* (Thèse de doctorat inédite). Auburn University.
- Zambak, V. S., Alston, D. M., Marshall, J. C. et Tyminski, A. M. (2017). Convincing science teachers for inquiry-based instruction: Guskey's staff development model revisited. *Science Educator*, 25(2), 108-116.

## Pour citer cet article

- Djibo, F. (2017). L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso. *Formation et profession*, 25(2), 35-48. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.330>

Isidore **Murhi Mihigo**  
Université catholique de Bukavu, RDC

Célestin **Bucekuderhwa Bashige**  
Université catholique de Bukavu, RDC

# Abandon scolaire au Sud-Kivu

doi:10318162/fp.2017.418

## Résumé

L'abandon scolaire fait l'objet de plusieurs études à l'échelle internationale et intéresse plusieurs disciplines. L'objectif du présent article est de dégager les éléments expliquant l'abandon précoce de l'école au Sud-Kivu. Les données utilisées dans cet article viennent de la division provinciale de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP), d'une part, et de l'enquête 1-2-3 de 2005, d'autre part.

Nous appuyant sur une analyse économétrique multiniveau, les résultats montrent que plus on commence l'école avec du retard, plus on risque de décrocher. Les caractéristiques associées à l'élève et à la famille sont aussi prépondérantes dans l'abandon des élèves au Sud-Kivu.

## Mots-clés

Abandon scolaire, décrochage scolaire, Sud-Kivu, primaire, secondaire, éducation

## Abstract

School dropout has been tackled in many research studies internationally, and from several disciplinary perspectives. This paper attempts to identify the factors pushing students to leave school prematurely in South-Kivu Province. To this end, we analyzed data from the archives of the Provincial division of Education (known by its French acronym EPSP) and the 2005 1-2-3 survey data, drawing on the multilevel econometric approach. Results show that the later a child starts school, the higher the probability that he or she drops out. Characteristics associated with the student, family and school play a predominant role in school dropout in South-Kivu.

## Keywords

School dropout, South-Kivu, primary, secondary, education

## Introduction

L'accès à l'éducation préoccupe actuellement l'humanité et l'importance de l'éducation a été prouvée à maintes reprises. La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (Jomtien, en 1990) avait reconnu comme priorité des priorités l'accès à l'éducation et l'amélioration de la qualité de l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes (Ananga, 2011; UNESCO, 2009). C'est dans l'après-Seconde Guerre mondiale (Isambert-Jamati, 1992) que l'obtention d'un diplôme devint nécessaire pour participer à la vie sociale et espérer un futur meilleur. Cependant, malgré les efforts considérables déployés pour garantir l'accès à l'éducation, la réalité est telle que plusieurs enfants n'ont toujours pas accès à ce droit. Et pour ceux qui y accèdent, nombre d'entre eux n'atteignent pas la fin du cycle débuté. Benny et Frappier (1997) montrent que plusieurs enfants dans le monde n'achèvent pas l'éducation de base qu'ils ont entamée. En Afrique, nombre d'élèves abandonnent l'école avant de finir le cycle primaire (Ananga, 2011; Lloyd, Mensch et Clark, 2000; UNESCO, 2010, 2012). Les problèmes éducatifs et la manière d'y répondre varient selon les objectifs des pays (Belzil, 2004; Couliadiati-Kiélem, 2009; Fry, 2003; Huot et Castonguay, 2014; Muskens, 2009; UNICEF, 2011). Bien que le taux d'accès à l'éducation dans les pays en développement ait augmenté, on est loin d'atteindre l'objectif fixé (Easterly, 2008; Sabates, Hossain et Lewin, 2010; UNESCO, 2012; UNICEF, 2011). Il apparaît dès lors évident que le niveau d'éducation atteint par un individu dans une société constitue un déterminant majeur de son succès futur (Huot et Castonguay, 2014; Joanis, 2002). Aussi, les Objectifs du Millénaire pour le développement considéraient-ils l'éducation, la santé et un environnement assaini comme ingrédients nécessaires à une vie agréable et longue (Easterly, 2008; Elliot et Voss, 1974). Le déficit dans l'un ou l'autre de leurs attributs constitue un signe de pauvreté plus grave que la pauvreté monétaire. Cette vision est relayée par les objectifs du développement durable (ODD) aujourd'hui.

Mais, assurer l'éducation pour tous ne consiste pas seulement à garantir que tous les enfants soient inscrits à l'école (Ananga, 2011). Encore faut-il qu'ils continuent à aller à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme ou du certificat sanctionnant le cursus. Dès lors, la question de l'abandon scolaire devient vive, un problème social complexe et qui affecte tout le monde. Par rapport à cette situation, nous voulons comprendre, dans le cadre du présent article, les déterminants de l'abandon scolaire au Sud-Kivu.

La pauvreté et l'absence de financement pour l'éducation constitueraient les plus grands obstacles à l'éducation en République démocratique du Congo en général et au Sud-Kivu particulièrement. Aussi existerait-il des barrières sociales et culturelles qui renforcent le phénomène de décrochage scolaire. Si, en Occident, l'abandon scolaire préoccupe et est combattu par le pouvoir public (Larivée et Garnier, 2014), en Afrique, la question de l'abandon scolaire demeure une réalité courante, sans politique appropriée et elle aurait des répercussions sur le devenir du continent. Marcotte (2013) relève que la question d'abandon scolaire a des conséquences sociales inimaginables.

Une abondante littérature sur l'abandon scolaire existe (Ananga, 2011; Belzil, 2004; Bouchard, 2001; Couliadiati-Kiélem, 2009; Gueddari, 2015; Issidor, 2006; Marcotte, 2013; Musisi, Kasente et Balihuta, 2008; Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay, 2001). Issidor (2006) montre que les travaux consacrés à l'économie de l'éducation s'intéressent aussi à l'abandon précoce de l'école qui est un véritable fléau pour la société. Couliadiati-Kiélem (2009) estime que l'abandon scolaire fait subir aux individus et à la société entière d'importants coûts. L'abandon précoce de l'école contribuerait à l'analphabétisme répandu (Benny et Frappier, 1997), au chômage voire au crime dans certaines sociétés. Aux États-Unis et au Burkina Faso par exemple, des études (Couliadiati-Kiélem, 2009; Dei, Mazzuca, Mclsaac et Zine, 1997; Sum, Khatiwada, McLaughlin et Palma, 2009) montrent que les garçons quittent plus prématurément l'école que les filles. En République démocratique du Congo et au Sud-Kivu particulièrement, Ntagoma et Lukuli (2008) affirment que la question éducative doit préoccuper tout le monde, car la dégradation de l'environnement éducatif conduit au sous-développement. Murhi Mihigo (2016) indique que la prise en charge financière des enseignants par les parents au Congo a des conséquences néfastes et prive beaucoup d'enfants de scolarisation. La problématique de l'abandon scolaire au Congo est moins documentée alors que ses effets néfastes sont légion.

L'objectif du présent article est de faire un état des lieux de l'abandon scolaire au Sud-Kivu et de relever les raisons qui poussent les élèves à abandonner précocement l'école.

L'approche méthodologique adoptée dans cette étude est inspirée de Belzil (2004), Boutin (2010), Couliadiati-Kiélem (2009), Courgeau (2004), Durand (2006) et Rumberger (1995), qui examinent le phénomène à l'aide de modèles d'analyse multiniveau<sup>2</sup>.

Cet article comprend quatre sections. La première section présente une revue de la littérature, la deuxième est consacrée au contexte de la province du Sud-Kivu de 2005 à 2009 et la troisième aborde la méthodologie. Dans la dernière section, nous interprétons les résultats.

## Revue de littérature

L'abandon scolaire n'est pas perçu de la même manière par les auteurs (Chávez, Belkin, Hornback et Adams, 1991). Le concept connaît une diversité de définitions selon les auteurs et le contexte. Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire (2007) perçoivent l'abandon scolaire comme un manque de réussite ou simplement de l'insuccès. En Slovaquie, l'abandon scolaire concerne les élèves qui n'ont pas terminé l'enseignement de base. Au Liban, l'abandon scolaire est associé à un élève qui quitte le cursus avant son terme, pour toute autre raison que la mort, sans être inscrit dans une autre école (Ananga, 2011). Au Ghana, Fentiman (1999), cité dans Ananga (2011), définit un décrocheur comme un élève qui n'a pas terminé les neuf ans d'éducation de base. Le décrochage se rapproche ainsi de la « déscolarisation » (Boissonneault et al., 2007). De nombreux termes sont utilisés par les chercheurs. On parle par exemple chez les anglophones de la « educational death » (Chávez et al., 1991). On fait référence aussi à la « démobilisation scolaire » (Bouchard, 2001; Musisi et al., 2008), à la « désaffiliation » ou à la « non-affiliation » (Chávez et al., 1991; Lee et Burkam, 2000). Est considéré comme « décrocheur » tout élève qui était inscrit au début d'une année scolaire et qui ne l'est plus l'année suivante sans être titulaire d'un diplôme d'études secondaires. Les décès et les déménagements à l'étranger sont exclus de la catégorie (Boissonneault et al., 2007). Un élève est dit « à risque d'abandon scolaire » lorsqu'il fréquente toujours l'école, mais présente une forte probabilité de décrochage. Au Congo, tout élève qui commence les études et qui arrête avant d'obtenir le diplôme ou le certificat qui sanctionne la fin du cycle est qualifié de décrocheur. Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot et Meunier (2010) proposent de retenir le nombre de trois semaines d'absences continues non motivées pour identifier un décrocheur. Cela conduit à distinguer les types de décrocheurs.

Sawadogo et Soura (2002) font une distinction entre les décrocheurs handicapés sur le plan intellectuel (ayant un retard intellectuel ou une déficience intellectuelle), qu'on qualifie de décrocheurs involontaires<sup>3</sup> et les décrocheurs ayant la capacité intellectuelle, mais qui ont abandonné l'école pour de raisons indépendantes de leur volonté, mais liées à l'environnement socioéconomique (maladie, mortalité, manque de moyen financier...). Duchesne et Thomas (2005) proposent six types de décrocheurs :

- les « drop-outs accidentels », qui ont toutes les capacités voulues pour terminer leurs études, mais préfèrent aller sur le marché du travail et obtenir une rémunération au lieu de poursuivre des études abstraites;
- les inadaptés, qui éprouvent trop de difficultés intellectuelles, motrices ou comportementales pour s'adapter à l'école;
- les défavorisés, qui évoluent dans un milieu socioéconomique et familial défavorisé assombrissant tellement les perspectives d'avenir que l'école en perd son sens;
- les délinquants, qui ressemblent aux défavorisés, mais qui ont développé en plus des conduites sociales inadaptées;
- les « drop-outs féminins », qui abandonnent l'école à cause du mariage ou des grossesses précoces;
- les marginaux, des adolescents qui ont tout pour eux (intelligence, aisance familiale, habiletés créatrices, etc.), mais qui n'arrivent pas à s'épanouir à l'école.

Duchesne et Thomas (2005) distinguent aussi les décrocheurs pour cause d'emploi et ceux qui accumulent les échecs scolaires. Elliot et Voss (1974) parlent des délinquants scolaires. Gueddari (2015) affirme aussi que l'abandon scolaire peut être dû au milieu défavorisé.

Les causes de ce phénomène sont multidimensionnelles. Les psychologues mettent l'accent sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles. Les économistes s'intéressent aux éléments liés à la pédagogie, à l'environnement éducatif et socioéconomique.

Murhi Mihigo (2016) montre que l'intervention limitée de l'État dans le secteur éducatif est à la base de plusieurs abandons scolaires au Congo. Ainsi, le phénomène d'abandon prématuré de l'école conduit à des conséquences qui affectent non seulement la personne concernée, mais toute la société.

Les analyses actuelles de l'abandon scolaire sont appréhendées avec l'approche multiniveau. La mise en œuvre de l'analyse multiniveau permet de savoir si les relations entre les individus et les contextes sont de nature causale (Rumberger, 1995). Dans le même ordre d'idées, Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin (1997) affirment que l'un des domaines de prédilection pour l'analyse multiniveau est le domaine de l'éducation.

Pour les sociologues, l'intérêt est du côté de la construction sociale du phénomène, le rôle des politiques, les facteurs structurant les institutions et les rapports entre classes (Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2004; Lloyd et al., 2000). D'autres chercheurs indiquent que le décrochage scolaire découle de facteurs multiples : individuels, scolaires (Forget et Lehraus, 2015; Jeffrey, 2013), familiaux ou environnementaux (Belzil, 2004; Bushnik et al., 2004; Dei et al., 1997; Gueddari, 2015; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Rosenthal, 1998). L'analyse par des modèles classiques (mononiveau) de différents facteurs n'est plus appropriée, voilà pourquoi il faut introduire l'analyse multiniveau qui facilite le traitement simultané des données appartenant à plusieurs niveaux hiérarchisés (Bressoux et al., 1997).

Les conséquences de l'abandon scolaire varient considérablement en fonction des individus, des sociétés et des milieux de vie (Gueddari, 2015). Nombre d'études (Lee et Burkam, 2000; Sum et al., 2009) démontrent que les élèves interrompant leurs études précocement courent de risques d'éprouver des problèmes sociaux, économiques et sanitaires. L'intégration socioprofessionnelle de ceux qui ont abandonné les études est plus difficile. Ils sont plus nombreux à réclamer de l'aide sociale et leurs emplois sont moins stables, moins prestigieux et moins rémunérés (Sum et al., 2009). Les décrocheurs devenant parents, ayant été moins scolarisés eux-mêmes, courent de plus grands risques que leur progéniture éprouve à son tour des difficultés scolaires (Marcotte, 2013; Sabates, Hossain et al., 2010). Le décrochage scolaire conduit ainsi à une crise intergénérationnelle. L'abandon scolaire est aussi contextuel, car chaque milieu l'appréhende de sa manière (Gueddari, 2015). Le modèle multiniveau propose une solution adéquate au problème longtemps posé dans le domaine de l'éducation, celui de rendre compte du fait que l'individu s'insère dans un milieu qui ne peut manquer d'influer sur lui.

Il est désormais possible d'articuler dans un même modèle d'analyse différents niveaux d'observation. Contrairement aux modèles contextuels, où toutes les caractéristiques sont analysées au niveau individuel, Courgeau (2004) trouve que le modèle multiniveau fait référence à une structuration des données, et donc du comportement analysé selon différents niveaux d'observation et d'analyse. L'analyse multiniveau constitue donc un pas de géant dans la modélisation de la réalité sociale de l'ère. L'approche multiniveau permet de mesurer l'importance relative de différents niveaux,

et d'identifier les niveaux pertinents pour l'analyse (Bressoux et al., 1997; Courgeau, 2004). Le modèle multiniveau ne nécessite pas de base de données très lourde, et permet aussi d'envisager la collecte sur de petits effectifs. Un autre avantage réside dans l'analyse conjointe de données d'origines différentes, comme c'est le cas dans cette étude. Le développement du modèle est fait dans la section sur l'approche méthodologique.

## Contexte de la scolarité dans la province du Sud-Kivu

Au Congo, l'offre de l'éducation, assurée autrefois par l'État congolais, est assurée actuellement conjointement avec d'autres partenaires, dont les organisations religieuses et les particuliers (Murhi Mihigo, 2016)<sup>4</sup>. Le système actuel conduit vers la multiplication de structures d'enseignement, ce qui augmente les possibilités d'offres scolaires. En dépit de l'augmentation d'établissements, la division provinciale de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (tableaux 1 et 3) constate un déficit de l'offre par rapport à la demande en le liant au taux de scolarisation. Le taux de scolarisation est le pourcentage obtenu à l'aide du rapport entre les effectifs d'élèves et la population scolarisable correspondante d'un cycle donné (Diagne, Kafando et Ounteni, 2006; Durand, 2006).

Nous analysons le taux d'admission<sup>5</sup>. Au Sud-Kivu, le taux d'admission en première année d'enseignement primaire a augmenté depuis 2005 et avoisine les 80 % en 2009. Il en est de même pour les filles que pour les garçons. Ceci peut sembler permettre d'affirmer que la population scolarisable est scolarisée à près de 80 %. Ces chiffres doivent être nuancés lorsqu'on sait que les inscrits en première ne sont pas seulement ceux ayant l'âge d'admission légale de 6 ans (Murhi Mihigo, 2016). En première année d'enseignement primaire, il y a aussi des élèves de moins de 6 ans et des élèves ayant plus de 7 ans. L'UNICEF (2011) montre que, sur les inscrits en première, 40 % ont l'âge de 6 ans (âge légal), tandis que les enfants âgés de plus de 6 ans sont près de 60 % d'inscrits. Ntagoma et Lukuli (2008) trouvent aussi que la majorité des enfants sont inscrits à l'école avec du retard par rapport à l'âge légal. Les contraintes financières sont la base d'un faible niveau de scolarisation. Pour Huot et Castonguay (2014), un milieu défavorisé peut être une cause de non-scolarisation chez les enfants. En Afrique subsaharienne, près de 30 millions d'enfants en âge d'être scolarisés sont non scolarisés (UNESCO, 2012).

La différence de taux entre garçons et filles varie selon les milieux. Selon une étude réalisée au Nigeria, les populations rurales limitent la scolarisation de leurs filles, car celle-ci est perçue comme une menace pour leur identité (Durand, 2006). Avec l'accélération de la campagne « Éducation pour tous » et celle de l'UNICEF « toutes les filles à l'école » de 2006, le taux d'admission a augmenté. Le taux d'admission en première année d'enseignement primaire a plus augmenté pour les filles (de 50 % en 2005 à 70 % en 2009) que pour les garçons (de 83 % en 2005 à 91 % en 2009). Les mesures visant à éliminer les obstacles économiques à l'éducation sont intégrées dans les plans d'action annuels du Document de la stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté (DSCR) (UNICEF, 2011).

**Tableau 1***Scolarisation de la tranche de 7 à 12 ans (école primaire).*

Année	Nombre d'élèves			Estimation des enfants de 7 à 12 ans			Taux de scolarisation en %		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2005	316 223	291 419	607 642	484 000	503 000	987 000	65	58	62
2006	394 801	325 678	720 479	525 000	562 800	1 087 872	75	58	66
2007	395 200	331 782	726 982	412 000	410 000	822 000	96	81	88
2008	428 412	380 021	808 433	528 000	425 000	853 000	81	89	95
2009	420 868	370 590	791 458	440 185	439 674	879 860	96	84	90

Source : Annuaires de la Division provinciale de l'EPSP 2005-2009.

Le taux de scolarisation a connu une croissance sur les cinq ans. Chez les garçons, les effectifs scolarisés sont passés de 316 223 en 2005 à 420 868 élèves en 2009, et le taux de scolarisation a augmenté de plus de 30 %. Chez les filles, le nombre d'élèves est passé de 291 419 en 2005 à 370 590 en 2009, et le taux de scolarisation a augmenté de moins de 30 %<sup>6</sup>. Ntagoma et Lukuli (2008) avancent certains facteurs influençant négativement la scolarisation : les frais scolaires que doivent payer les parents et les coutumes constituent des obstacles à la scolarisation des enfants dans un pays où le produit intérieur brut par habitant est faible. Nous avons montré (Murhi Mihigo, 2016) que le fait que l'accès à l'éducation au Congo soit conditionné par la prise en charge financière des enseignants par les parents prive de nombreuses familles pauvres de scolarisation pour leurs enfants.

**Tableau 2***Scolarisation de la tranche de 13-18 ans (secondaire).*

Année	Nombre d'élèves			Estimation des enfants de 13 à 18 ans			Taux de scolarisation en %		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2005	158 963	74 126	233 089	412 000	314 000	726 000	39	24	32
2006	175 022	89 130	264 152	425 000	211 000	636 000	41	42	42
2007	124 336	64 611	188 947	303 000	252 000	555 000	41	26	34
2008	146 763	81 224	227 987	288 000	282 000	570 000	51	29	40
2009	160 326	90 737	251 063	328 900	325 500	654 400	49	28	38

Source : Annuaires de la Division provinciale de l'EPSP 2005-2009.

Le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire est inférieur à celui de l'enseignement primaire, que ce soit pour les garçons ou pour les filles. Pour les garçons, le taux de scolarisation a augmenté de près de 10 % entre 2005 et 2009 alors que pour les filles, cette augmentation n'est que de 4 %. L'UNICEF (2011) montre que l'amélioration des conditions de vie à travers les organisations non gouvernementales est l'un des éléments explicatifs de la hausse du taux de scolarisation des adolescents. Ce qui est important à signaler aujourd'hui, c'est la tendance soutenue à réduire l'écart aussi bien entre garçons et filles qu'entre filles scolarisées en milieu rural<sup>7</sup> et en ville (Musisi et al., 2008). Mais malgré l'adoption de plusieurs textes législatifs au Congo, la situation de la femme reste caractérisée par une discrimination dans certaines coutumes.

### Taux d'abandon

Le taux d'abandon scolaire est l'ensemble d'élèves ayant décroché avant la fin de l'année plus ceux ne revenant pas en début de l'année suivante, qu'ils aient réussi ou non (Sabates, Akyeampong, Westbrook et Hunt, 2010; Vitaro et al., 2001).

Les statistiques scolaires sur l'abandon au Sud-Kivu ne donnent pas tous les détails nécessaires<sup>8</sup>. L'abandon scolaire est une notion qui tient du résidu (Issidor, 2006) et qui se calcule par simple soustraction.

**Tableau 3**

*Évolution du nombre de décrocheurs scolaires à l'école primaire.*

Année	Effectif d'élèves			Nombre de décrocheurs			Taux de décrochage en %		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2005	316 223	291 419	607 642	38 014	29 816	67 830	12	10	11
2006	394 801	325 678	720 479	35 319	31 033	66 352	9	10	9
2007	395 200	331 782	726 982	46 941	30 021	76 962	12	9	11
2008	428 412	380 021	808 433	53 772	28 156	81 928	13	7	10
2009	420 868	370 590	791 458	51 025	36 484	87 509	12	10	11

Source : Nos calculs, sur base des données des annuaires de la Division provinciale de l'EPSP 2005-2009.

Nous remarquons que le taux de décrochage à l'école primaire oscille entre 9 et 11 %. En examinant de très près le comportement différentiel de l'abandon scolaire, il y a lieu de constater que l'un des handicaps à surmonter chez les filles est l'accès à l'école<sup>9</sup>. L'éducation des filles aurait d'importants bénéfices sociaux, en termes de réduction de la mortalité infantile, de la fertilité des femmes et de la santé-nutrition des enfants (Diagne et al., 2006; Fry, 2003). L'écart entre les sexes en faveur des femmes est aussi une réalité au Lesotho et en Sierra Leone (UNESCO, 2012). En Afrique subsaharienne près de 1/5 d'enfants ayant commencé l'école en 2009 ont abandonné l'école primaire avant de finir un cycle.

**Tableau 4**

*Évolution du nombre de décrocheurs scolaires à l'école secondaire.*

Année	Effectif d'élèves			Nombre de décrocheurs			Taux de décrochage en %		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2005	158 963	74 126	233 089	23 017	13 806	36 823	14	19	16
2006	175 022	89 130	264 152	17 396	17 297	34 693	10	19	13
2007	124 336	64 611	188 947	19 677	6 635	26 312	16	10	14
2008	146 763	81 224	227 987	20 399	9 843	30 242	14	12	13
2009	160 326	90 737	251 063	12 721	11 014	23 735	8	12	9

Source : Nos calculs, sur base des données de la Division provinciale de l'EPSP 2005-2009.



Au niveau de l'école secondaire, les taux d'abandon sont plus élevés qu'à l'école primaire. Les effectifs à l'école secondaire sont très faibles. « [...] en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire, seulement 13 enfants sur 100 ayant débuté l'école en première année du primaire sont toujours à l'école » (UNESCO, 2012). Pour ce qui est des filles, le taux d'abandon évolue négativement; passant de 19 % en 2005 à 10 % en 2007 avant de remonter à 12 % entre 2008 et 2009. Jeffrey (2013) propose pour limiter le décrochage scolaire que les enseignants veillent à ce que les rites scolaires soient suivis avec attention par tous les élèves.

## Approche méthodologique

En plus des données de l'EPSP détaillées dans la section précédente, pour trouver les déterminants de l'abandon scolaire, cet article utilise la base des données de l'enquête 1-2-3 menée par l'Institut national de la statistique de la République démocratique du Congo entre 2004 et 2005. L'enquête 1-2-3 se base sur une méthodologie développée au début des années 90 à DIAL (Développement, institutions et analyses de long terme). Elle est constituée d'un dispositif de trois enquêtes, touchant des populations statistiques différentes : individus, unités de production et ménages. La première phase de cette enquête est une enquête sur l'emploi, le chômage et les conditions d'activités des ménages (phase 1 : enquête emploi). La deuxième phase consiste à réaliser une enquête spécifique auprès des chefs des unités de production informelles sur leurs conditions d'activité, leurs performances économiques, le mode d'insertion dans le tissu productif et leurs perspectives (phase 2 : enquête sur le secteur informel). La troisième phase est une enquête sur la consommation des ménages. Elle vise à estimer le niveau de vie des ménages, à mesurer le poids des secteurs formel et informel dans leurs consommations, et à analyser les déterminants du choix des différents lieux d'achat (phase 3 : enquête sur la consommation, les lieux d'achat et la pauvreté). Pour une cohérence avec les données de la division de l'EPSP, nous avons isolé la province du Sud-Kivu pour retenir un échantillon de 811 observations seulement après nettoyage. Les informations issues de la base des données de l'EPSP n'ont été retenues que pour l'année 2005. Nous n'avons retenu que les variables qui étaient simultanément associées dans les deux bases de données. Certaines variables ont subi un retraitement pour répondre aux exigences de l'analyse. Les résultats sont obtenus grâce à l'utilisation du logiciel Stata 12.0.

## Présentation du modèle

L'éducation constitue, selon la théorie du capital humain, la clé du positionnement dans la vie socioprofessionnelle. Les caractéristiques individuelles, familiales et environnementales sont susceptibles d'aider à limiter et/ou d'influencer un élève dans le processus de décrochage ou de non-décrochage scolaire (Gueddari, 2015; Marcotte, 2013; Sabates, Hossain et al., 2010). Pour évaluer les facteurs à la base du décrochage scolaire, la plupart des auteurs (Belzil, 2004; Couliadiati-Kiélem, 2009; Rumberger, 1995) s'appuient sur un modèle économétrique d'analyse multiniveau.

Afin d'identifier l'effet des variables explicatives sur la probabilité de décrochage scolaire, les variables sont catégorisées en trois niveaux : le niveau de l'élève (1), celui de sa famille (2) et celui de l'école (3). Un modèle Probit univarié est estimé séparément pour chacun de trois niveaux. À la fin, un modèle

complet permet de comparer les influences de chaque niveau dans la probabilité totale. Le modèle implicite se présente comme suit (Boutin, 2010; Rumberger, 1995)<sup>10</sup> :

$$y_{ij}^i = \beta_0 + \sum_{j=1}^k \beta_j X_{ij} + \varepsilon_i$$

$y_{ij}^i$  désigne la variable latente non observée représentant la probabilité d'abandonner l'école ou non. Il est considéré  $y_{ij}^i$  comme une variable binaire, égale à 1 si  $y_{ij}^i > 0$  et 0 sinon. Les  $\varepsilon_i$  représentent les termes d'erreurs, normalement distribués. La fonction cumulative normale de la distribution est donnée :

$$p_i = \Pr ( y_{ij} = 1 ) = \Pr \left[ \varepsilon_i < - \left( \beta_0 + \sum_{j=1}^k \beta_j X_{ij} \right) \right]$$

D'où  $p_i = 1 - F \left( \beta_0 + \sum_{j=1}^k \beta_j X_{ij} \right)$

Où  $p_i$  désigne la probabilité de décrochage scolaire.

L'hypothèse de normalité des termes d'erreurs (Bourbonnais, 2009), nous permet d'affirmer que  $1 - F(-X) = F(X)$ , la distribution des termes d'erreurs est symétrique. La fonction cumulative de la distribution est :

$$p_i = F \left( \beta_0 + \sum_{j=1}^k \beta_j X_{ij} \right)$$

Chaque  $y_{ij}^i$  résulte d'un processus binomial de probabilité  $p_i$ . Les variables explicatives retenues concernent les caractéristiques liées à l'élève, à sa famille et les caractéristiques scolaires<sup>11</sup>. Les variables relatives à l'élève sont le sexe, l'âge de l'élève, l'échec scolaire et l'âge de début de scolarisation. Dans plusieurs pays africains (Coulidiati-Kiélem, 2009; Lloyd, Mensch et Clark, 2000), la discrimination fille-garçon est une tradition lors de la fréquentation scolaire. Le fait qu'un élève soit plus âgé que les autres dans une classe peut le conduire au décrochage scolaire (Dagenais et al., 2010; Sabates, Hossain et al., 2010). Les déterminants familiaux sont : la taille du ménage, le milieu de résidence, les dépenses allouées à l'éducation, la situation économique de parents, l'éducation des parents, l'âge du chef de ménage et la langue maternelle. Pour les déterminants scolaires, nous avons : la conduite de l'enseignant, l'absentéisme de l'enseignant, les activités parascolaires, le traitement des enseignants, la qualification de l'enseignant et la réputation de l'école, mesurée par le régime de gestion (Forget et Lehraus, 2015). En effet, les écoles conventionnées ont une bonne réputation par rapport aux écoles publiques et à certaines écoles privées (Murhi Mihigo, 2016). Les recherches ont prouvé que le nombre de personnes dans un ménage, la résidence du ménage, le revenu du ménage, les réalités de chaque enseignant sont importants dans l'analyse du décrochage scolaire (Isambart-Jamati, 1992; Larivée et Garnier, 2014; Okumu, Nakajjo et Isoke, 2008; Sum et al., 2009). L'apport du modèle multiniveau se résume en trois éléments (Courgeau, 2004). Ces trois aspects fondamentaux de la modélisation multiniveau sont la définition des groupes, la modélisation des effets fixes et la modélisation des effets aléatoires.

## Présentation et discussion des résultats

Les résultats montrent que sur un total de 811 cas retenus, 272, soit 33 %, ont été victimes de l'abandon scolaire. 391 n'ont jamais été à l'école et seulement 148 chefs de ménages ont achevé au moins le cycle primaire. Au total, 48 % de la population sont analphabètes au Sud-Kivu et l'on observe de différences importantes selon qu'on est en ville ou au village. Le nombre de ceux qui n'ont que le niveau primaire s'élève à 212, soit 26 %. Ceux ayant atteint le niveau d'études secondaire sont au nombre de 196, soit 24 %. Ceux qui ont un niveau d'études universitaire ne sont que 12, soit 1,5 %. En majorité (58 %), les gens ont arrêté les études pour cause des difficultés financières des parents. Il existe un lien étroit entre la pauvreté des ménages et le décrochage scolaire (Bouchard, 2001). Gueddari (2015) a trouvé que la situation de pauvreté dans le milieu rural au Maroc conduit les enfants à l'abandon scolaire précoce. À partir des années 1960, le budget alloué à l'enseignement au Congo n'a fait que chuter (Murhi Mihigo, 2016), passant de 7 % à 1 % du PIB et de 25 % à moins de 5 % du budget national, entraînant une diminution de 96 % des dépenses par élève et par an dans les écoles primaires et secondaires (République démocratique du Congo, 2011).

Les résultats de l'analyse économétrique sont donnés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 5**

*Résultats par niveau concernant la probabilité d'abandonner l'école au Sud-Kivu.*

Variabes	Modèle 1 (niveau de l'élève)	Modèle 2 (niveau de la famille)	Modèle 3 (niveau de l'école)	Modèle complet avec les trois niveaux	Effets marginaux du modèle global (dy/dx (P> z ))
Constate	-1,48 (0,000)*	-0,696 (0,012)**	-1,330 (0,751)	-1,162 (0,098)***	
AGELEVE	0,008 (0,920)			0,004 (0,640)	0,0013 (0,640)
AGESCOL	0,347 (0,000)*			0,421 (0,000)*	-0,1400 (0,000)^
ECHECSOL	1,53 (0,000)*			1,215 (0,000)*	0,284 (0,000)^
SEXE	-0,28 (0,000)*			-0,420 (0,012)*	-0,150 (0,017)^
TMENAGE		0,020 (0,225)		0,012 (0,044)**	0,0041 (0,048)
MILIEURES		0,90 (0,000)*		0,184 (0,056)***	0,058 (0,056)^
PARENSEIG		0,009 (0,046)**		0,001 (0,055)***	0,0003 (0,054)
SITECONO		0,466 (0,003)**		0,367 (0,026)**	0,132 (0,025)^
EDUCPARE		-0,233 (0,015)**		-0,37 (0,000)*	-0,124 (0,000)^
LANGUE		0,096 (0,033)**		0,127 (0,225)	0,042 (0,225)
AGECHEFM		-0,018 (0,000)*		-0,021 (0,000)*	-0,007 (0,000)
CONDUITENSEIG			0,414 (0,002)**	0,332 (0,029)**	0,111 (0,028)
ABSENCESEIGN			0,089 (0,060)***	0,001 (0,994)	0,0004 (0,994)
ACTIVPARASCOL			0,055 (0,669)	0,091 (0,520)	0,030 (0,519)^
TRAITEMAENSEIG			0,340 (0,016)**	0,259 (0,009)*	0,086 (0,0009)*
QUALIFIENSEIGN			-0,458 (0,000)*	-0,415 (0,001)*	-0,138 (0,000)*
REGIMECOL			0,042 (0,025)*	0,176 (0,241)	0,058 (0,242)

(\*) Significatif au seuil de 1 %. (\*\*) Significatif au seuil de 5 %. (\*\*\*) Significatif à 10 %. ^ dy/dx est pour le changement discret de la variable dichotomique entre 0-1.

En tout, dix-sept variables ont été intégrées dans l'analyse. Le modèle d'analyse multiniveau donne douze variables statistiquement significatives. Au niveau individuel, l'âge de l'élève, les échecs scolaires, le début de l'école avec retard influent positivement la probabilité d'abandonner précocement l'école au Sud-Kivu. Lorsqu'on a commencé les études à l'âge normal, la probabilité d'abandonner l'école avant la fin du cycle diminue de 14 % alors que les échecs scolaires augmentent 28 % la probabilité d'abandonner l'école. Ces résultats sont proches de ceux de Demba (2010) démontrant qu'au Gabon l'échec scolaire décourage les élèves et les conduit à la recherche d'alternatives. Le fait d'être une fille a un effet négatif sur la probabilité d'abandonner précocement l'école. La littérature montre que la probabilité d'abandonner des garçons est plus forte que celle des filles; nos résultats le confirment également. Ces résultats sont donc conformes à ceux d'Ananga (2011) et de Couliadiati-Kiélem (2009), qui montrent que le pourcentage des garçons qui abandonnent l'école est plus élevé que celui des filles. Les caractéristiques familiales ont pour la majorité une influence positive sur la décision de décrochage scolaire. L'éducation des parents est un élément important qui limite l'abandon scolaire des enfants. Les résultats montrent que lorsque les parents ont étudié, cela augmente la chance de 12 % à l'élève de ne pas décrocher avant la fin du cycle. Moins les parents sont éduqués, plus leurs enfants peuvent abandonner. C'est ainsi que Belzil (2004) et Joanis (2002) montrent qu'il existe une relation positive entre l'éducation des parents et celle des enfants. La réalité d'abandon scolaire n'est donc pas loin d'être un problème intergénérationnel. La scolarité de la mère, en plus d'être associée aux aspirations scolaires, est reliée selon Durand (2006) à la performance des élèves. La variable taille du ménage a une influence positive sur la probabilité d'abandon scolaire. Pour Issidor (2006), le taux d'abandon est plus élevé dans les ménages de grande taille. Lorsqu'un élève vit dans une famille nombreuse, comme c'est le cas général au Congo où la moyenne est de six individus par ménage (République démocratique du Congo, 2011), il est plus exposé à abandonner l'école prématurément. Les mêmes résultats ont été trouvés par Boissonneault et al. (2007) au Canada. Le milieu de résidence est aussi positivement corrélé avec la probabilité d'abandon scolaire au Sud-Kivu. Un élève issu d'un milieu rural est plus soumis au décrochage précoce que celui vivant en ville. L'UNICEF montre que, sur 100 élèves inscrits en première année de l'enseignement primaire en milieu rural au Congo, 19 seulement arrivent en sixième année sans interrompre leurs études (UNICEF, 2011). L'UNESCO (2012) a trouvé aussi que 13 sur 100 élèves ayant commencé l'école primaire atteignent le premier cycle de l'école secondaire. Okumu et al. (2008) affirment qu'en Ouganda la probabilité d'abandonner l'école se réduit lorsqu'on passe de la région rurale vers la région urbaine. Nos résultats prouvent la même réalité. Au Congo, les écoles en milieu rural n'ont pas le minimum nécessaire en termes d'équipements et de matériels didactiques, de latrines, d'eau potable et d'électricité pouvant inciter les élèves à poursuivre leurs études. Le milieu rural est donc défavorisé par rapport au milieu urbain. La situation économique du ménage est aussi statistiquement significative et a une influence positive sur la probabilité d'abandon précoce de l'école. Puisque les dépenses de l'éducation ne sont pas couvertes totalement par l'État, les enfants issus des ménages économiquement faibles sont confrontés au problème de décrochage scolaire par manque de moyens. La langue maternelle a aussi une influence significative sur l'abandon scolaire. Les élèves qui viennent des familles où le français est la langue maternelle s'adaptent facilement et maîtrisent sans difficulté les rites scolaires que d'autres n'arrivent pas à maîtriser.

Pour ce qui est des déterminants liés à l'environnement scolaire, la mauvaise conduite des enseignants joue positivement et significativement sur la probabilité d'abandon précoce de l'élève. Le rôle de l'enseignant est primordial dans l'éducation des enfants qui fréquentent l'école. Lorsqu'un enseignant cumule les absences, cela a une influence sur la décision d'abandonner pour un élève. La pratique au Congo veut que lorsqu'un titulaire d'une classe ne s'est pas présenté à l'école, les élèves suivent les cours dans une classe parallèle avec un autre enseignant. Ceci peut avoir comme conséquence, entre autres, l'inadaptation de certains élèves au nouveau titulaire. La qualification de l'enseignant limite jusqu'à 13 % le décrochage scolaire, ce qui a été également constaté par l'UNESCO (2012). Un enseignant qualifié est plus professionnel que celui qui ne l'est pas. Le mauvais traitement de l'enseignant augmente la probabilité d'abandonner les études. Comme l'indique Issidor (2006), les recherches montrent que les enseignants non motivés peuvent être source d'abandons massifs des élèves ou alors peuvent conduire certains enseignants à quitter le secteur à la recherche d'un meilleur traitement. Un enseignant non motivé, comme le souligne Murhi Mihigo (2016), ne donne pas le meilleur de lui-même. Pour Jeffrey (2013), les rites scolaires renforcent les liens entre les enseignants et les élèves. Le climat dans lequel évolue un élève et les méthodes d'apprentissage peuvent jouer un rôle non négligeable dans la décision d'abandon scolaire. Enfin, le régime scolaire influence aussi la probabilité de décrocher. Dans la configuration actuelle de l'enseignement au Congo, les écoles non gérées directement par l'État (conventionnées et privées agréées) sont plus nombreuses que les écoles publiques (Murhi Mihigo, 2016). Dans une situation pareille, le régime de l'école peut conduire les élèves à abandonner faute de moyens pour financer les études dans les établissements privés sans subvention étatique. En somme, l'analyse multiniveau a été appliquée aux variables explicatives de l'étude : l'âge de l'élève, l'âge de l'élève au début de la scolarisation, l'échec scolaire, le sexe, la taille du ménage, le milieu de résidence, la part du revenu allouée à l'éducation des enfants, la situation économique du ménage, l'éducation des parents, la langue maternelle, l'âge du chef de ménage, la conduite de l'enseignant, l'absentéisme de l'enseignant, les activités parascolaires, le traitement des enseignants, leurs qualifications et le régime de gestion de l'école. Les résultats montrent que le niveau le plus prépondérant est celui de la famille (six sur sept variables), suivi de celui de l'école (cinq variables sur six) et enfin le niveau de l'élève (quatre variables sur cinq). Le contexte scolaire est donc un élément important dans l'analyse de l'abandon scolaire. Les études traitant la question de l'abandon scolaire se focalisent rarement sur l'environnement scolaire.

## Conclusion

La littérature montre clairement que le décrochage scolaire est un phénomène international et multidisciplinaire. Chaque discipline lui consacre des études et des enquêtes centrées sur un angle particulier. Le présent article avait pour but de décrire l'ampleur, les caractéristiques ainsi que les facteurs explicatifs du décrochage scolaire au Sud-Kivu en République démocratique du Congo. Les données de la division provinciale de l'EPSP montrent que le taux d'admission a largement augmenté depuis 2005 en première année d'enseignement primaire. Les effectifs sont passés de 316 223 garçons en 2005 à 420 868 garçons en 2009; et de 291 419 filles en 2005 à 370 590 filles en 2009. Le taux de scolarisation à l'école secondaire est plus faible que celui de l'école primaire. Les données de l'enquête 1-2-3 nous ont permis de constituer, en les combinant aux données de l'EPSS, un échantillon de 811 observations. Après une analyse économétrique et nous appuyant sur un modèle

d'analyse multiniveau, avec trois niveaux d'analyse, nous avons trouvé que douze sur les dix-sept variables retenues étaient statistiquement significatives dans l'explication du phénomène étudié dans le modèle complet. Les caractéristiques individuelles, familiales et scolaires ont une forte influence sur la probabilité d'abandon scolaire d'un élève avant la fin du cursus entamé au Sud-Kivu. La perspective de cette recherche est double. Premièrement, il faudrait chercher à intégrer l'effet variable, au cours du temps, des facteurs d'abandon dans un modèle de durée semi-paramétrique. Deuxièmement, l'utilisation et la construction d'autres enquêtes spécialement construites pour l'étude des parcours scolaires permettraient d'élargir les facteurs influençant le décrochage et ainsi s'intéresser aussi au décrochage en milieu universitaire. Pour ce faire, la constitution des cohortes est importante pour un suivi non biaisé et intégrant toutes les variables.

## Notes

- 1 Nous avons présenté cette communication au colloque organisé par le Laboratoire d'économie appliquée au développement (LEAD) de l'Université catholique de Bukavu en collaboration avec le PNUD en juin 2015.
- 2 Selon Boutin (2010) et Couliadiati-Kiélem (2009), les modèles multiniveaux sont conçus à l'origine pour modéliser des données qui ont une structure hiérarchisée, c'est-à-dire qui sont constituées de niveaux emboîtés les uns dans les autres, où les micro-unités n'appartiennent qu'à une seule unité de niveau supérieur.
- 3 Les décrocheurs involontaires sont ceux qui ont tout le potentiel intellectuel pour terminer leurs études, mais où l'environnement dans lequel ils évoluent les contraint à abandonner.
- 4 Voir l'annuaire de la Division provinciale de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (la dénomination a changé depuis 2014 et est devenue « enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté »).
- 5 Le taux d'admission va de pair avec la capacité d'accueil des élèves dans une classe et dans un établissement...
- 6 Le taux d'admission va de pair avec la capacité d'accueil des élèves dans une classe et dans un établissement...
- 7 Il sied de signaler que les chiffres concernant la population scolarisable sont issus d'une estimation (le dernier recensement général de la population en République démocratique du Congo remonte aux années 1980).
- 8 Nous ne disposons pas des taux de scolarisation des filles et garçons par territoire, ce qui nous permettrait de comparer le milieu rural et urbain.
- 9 La constitution d'une base des données dans le domaine de l'éducation est plus qu'une urgence. Il faut pouvoir faire le suivi par exemple des cohortes sur une durée relativement longue. Pour ce faire, nous allons communiquer avec les différents partenaires dans ce secteur.
- 10 Nous devons souligner que le nombre de filles qui sont dans le système scolaire reste très bas en dépit de la multiplication des campagnes qui appellent à la mobilisation de tous pour garantir une égalité des sexes.
- 11 Le modèle Probit univarié mesure de la probabilité qu'un événement se réalise. Les deux auteurs ont aussi utilisé dans leurs travaux ce modèle. Plus précisément, ce modèle est développé dans le cours d'économétrie approfondie de Beine (2009).
- 12 Les variables explicatives sont inspirées de la littérature et du contexte. Seules les variables présentes dans les bases des données ont été intégrées dans l'analyse.

## Références

- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 374-381. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.01.006>
- Belzil, C. (2004). Un modèle économétrique dynamique de l'abandon scolaire au Québec et en Ontario. *L'Actualité économique*, 80, (2-3), 363-381. <http://dx.doi.org/10.7202/011391ar>
- Benny, M. et Frappier, J.-Y. (1997). L'abandon scolaire. *Extraits du PRO-ADO* (vol. 6). ROCIDEC.
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.-L. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35(1), 3-22. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV\\_1\\_003.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_003.pdf)
- Bouchard, I. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire : Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. Repéré à [http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien\\_site/editeur10/DOC\\_9\\_16.pdf](http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien_site/editeur10/DOC_9_16.pdf)
- Bourbonnais, R. (2009). *Économétrie : Manuel et exercices corrigés*. Paris : Dunod.
- Boutin, D. (2010). *La transition des jeunes camerounais vers le marché du travail*. Repéré à <http://ged.u-bordeaux4.fr/ceddt152.pdf>
- Bressoux, P., Coustère, P. et Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 67-96. <http://dx.doi.org/10.2307/3322373>
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Bussière, P. (2004). *In and out of high school: First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2004014-eng.pdf>
- Chávez, R. C., Belkin, L. D., Hornback, J. G. et Adams, K. (1991). Dropping out of school: issues affecting culturally, ethnically, and linguistically distinct student groups. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 8, 9-21. Repéré à [http://ci.education.nmsu.edu/files/2014/01/1\\_DroppingOutOfSchool.pdf](http://ci.education.nmsu.edu/files/2014/01/1_DroppingOutOfSchool.pdf)
- Couliadiati-Kiélem, J. (2009). *Les effets du contexte scolaire sur les performances des élèves au collège au Burkina Faso : analyse multiniveau*. Repéré à <http://ged.u-bordeaux4.fr/ceddt149.pdf>
- Courgeau, D. (2004). *Du groupe à l'individu : synthèse multiniveau*. Paris : Institut national d'études démographiques.
- Dagenais, M., Montmarquette, C., Viennot-Briot, N. et Meunier, M. (2000). *Le décrochage scolaire, la performance scolaire et le travail pendant les études : un modèle avec groupe hétérogène*. Repéré à <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2000s-55.pdf>
- Dei, G. J. S., Mazzuca, J., McIsaac, E. et Zine, J. (1997). Reconstructing « dropout »: A critical ethnography of the dynamics of Black students disengagement from school. Toronto, ON : University of Toronto Press.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/27445/27445.pdf>
- Diagne, A., Kafando, I. et Ounteni, M. (2006). Pourquoi les enfants quittent-ils l'école? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal. *Les Cahiers du SISERA*, (8). Repéré à [http://www.cres-sn.org/sites/default/files/pourquoi\\_les\\_enfants\\_quittent-ils.pdf](http://www.cres-sn.org/sites/default/files/pourquoi_les_enfants_quittent-ils.pdf)
- Duchesne, K. et Thomas, D. (2005). *Le décrochage scolaire dans la Commission scolaire de Rouyn-Noranda*. Repéré à [http://www.uqat.ca/telechargements/info\\_entites/Rapport%20de%20diffusion%20-%20Projet%20Raccrochage.pdf](http://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20diffusion%20-%20Projet%20Raccrochage.pdf)
- Durand, M.-H. (2006). *Les enfants non scolarisés en milieu urbain : une comparaison des déterminants intra familiaux, inter familiaux et des effets de voisinage dans sept capitales ouest africaines*. Repéré à <https://en.ird.fr/content/view/full/50788>
- Easterly, W. (2008). *Can the West save Africa?* <http://dx.doi.org/10.3386/w14363>
- Elliot, D. S. et Voss, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA : Lexington Books.
- Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>

- Fry, R. (2003). *Hispanic youth dropping out of U.S. schools: Measuring the challenge*. Repéré à <http://www.pewhispanic.org/files/reports/19.pdf>
- Gueddari, K. (2015). *L'abandon scolaire en milieu rural marocain : une analyse interactionniste du point de vue des familles* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13792>
- Huot, A. et Castonguay, C. (2014). Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural. *Formation et profession*, 23(1), 11-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.123>
- Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social ». Dans B. Pierrehumbert (dir.), *L'échec à l'école, échec de l'école?*. Paris.
- Issidor, N. (2006). *Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun*. Repéré à [http://en.dial.ird.fr/content/download/88141/672642/version/1/file/22\\_issidornoumba.pdf](http://en.dial.ird.fr/content/download/88141/672642/version/1/file/22_issidornoumba.pdf)
- Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession*, 21(1), 50-64 <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.26>
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective, longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. [http://dx.doi.org/10.1016/s0022-4405\(00\)00051-0](http://dx.doi.org/10.1016/s0022-4405(00)00051-0)
- Joanis, M. (2002). *L'économie de l'éducation : méthodologies, constats et leçons*. Repéré à <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2002s-70.pdf>
- Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.31>
- Lee, V. E. et Burkam, D. T. (2000, décembre). *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. Communication présentée à la conférence « Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? », Cambridge, MA. Repéré à <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/dropping-out-of-high-school-the-role-of-school-organization-and-structure/lee-role-school-organization-2001.pdf>
- Lloyd, C. B., Mensch, B. S. et Clark, W. H. (2000). The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys. *Comparative Education Review*, 44(2), 113-147. <http://dx.doi.org/10.1086/447600>
- Marcotte, D. E. (2013). High school dropout and teen childbearing. *Economics of Education Review*, 34, 258-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.002>
- Murhi Mihigo, I. (2016). Privatisation du secteur éducatif en République démocratique du Congo : causes et conséquences. Dans J. Bobineau et P. Gieg (dir.), *The Democratic Republic of the Congo : Problems, progress and prospects* (volume 55). Berlin : LIT.
- Musisi, N. B., Kasente, D. et Balihuta, A. M. (2008). *Attendance patterns and causes of dropout in primary schools in Uganda: a case study of 16 schools, a research report*. Kampala : Makerere University Research Repository.
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and education in European countries*. Repéré à [http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion\\_education\\_EU\\_comparative.pdf](http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf)
- Ntagoma, J. P. et Lukuli, J.-C. (2008). *Les abandons scolaires au Sud-Kivu : causes, motivations à l'inscription et mécanismes alternatifs de lutte*.
- Okumu, I. M., Nakajjo, A. et Isoke, D. (2008). *Socioeconomic determinants of primary school dropout: the logistic model analysis*. Repéré à [https://mpr.ub.uni-muenchen.de/7851/1/MPRA\\_paper\\_7851.pdf](https://mpr.ub.uni-muenchen.de/7851/1/MPRA_paper_7851.pdf)
- République démocratique du Congo. (2011). *Rapport du cadrage macroéconomique et budgétaire*. Kinshasa : Ministère du Plan, Document de la stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté (DSCR).
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413-433. [http://dx.doi.org/10.1016/s0190-7409\(98\)00015-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0190-7409(98)00015-2)



- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583. <http://dx.doi.org/10.2307/1163325>
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. et Hunt, F. (2010). *School dropout: Patterns, causes, changes and policies*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190771e.pdf>
- Sabates, R., Hossain, A. et Lewin, K. M. (2010). *School dropout in Bangladesh: New insights from longitudinal evidence*. Repéré à [http://www.create-rpc.org/pdf\\_documents/PTA49.pdf](http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA49.pdf)
- Sawadogo, J. B. et Soura, A. B. (2002). *L'abandon précoce en milieu scolaire : Analyse et recherche de modèle explicatif*. Repéré à [http://www.rocare.org/smallgrant\\_burkina2002.pdf](http://www.rocare.org/smallgrant_burkina2002.pdf)
- Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J. et Palma, S. (2009). *The consequences of dropping out of high school: Joblessness and jailing for high school dropouts and the high cost for taxpayers*. Repéré à [https://repository.library.northeastern.edu/downloads/neu:376324?datastream\\_id=content](https://repository.library.northeastern.edu/downloads/neu:376324?datastream_id=content)
- UNESCO. (2009). *Forum mondial sur l'éducation*. Paris.
- UNESCO. (2010). *Services sociaux de base et capital humain en Afrique subsaharienne*. Paris.
- UNESCO. (2012). *Opportunités perdues : Impact du redoublement et du départ prématuré de l'école*. Repéré à <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-fr.pdf>
- UNICEF. (2011). *Objectifs du Millénaire pour le développement : Rapport de 2011*. Repéré à [http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/report\\_2011.pdf](http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/report_2011.pdf)
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. et Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410120090795>

## Pour citer cet article

- Murhi Mihigo, I. et Bucekuderhwa Bashige, C. (2017). Abandon scolaire au Sud-Kivu. *Formation et profession*, 25(2), 49-64. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.418>

# Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada

Andréanne **Gélinas Proulx**  
Université du Québec en Outaouais

Claire **IsaBelle**  
Université d'Ottawa

Intercultural training abroad: conditions for developing the intercultural competence of francophone school principals in Canada

doi:10318162/fp.2017.378

## Résumé

Les formations abordant le développement de la compétence interculturelle (CI) offertes aux aspirants gestionnaires et aux directions d'école (AGDÉ) de langue française au Canada sont limitées. Notre recherche de type qualitatif suivant un paradigme pragmatique-interprétatif a pour but de proposer un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ travaillant en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Selon la perception de sept AGDÉ qui ont expérimenté un stage, cinq conditions ont influencé le développement de leur CI et cinq autres pourraient l'améliorer. En conclusion, un modèle hypothétique d'un stage est proposé.

### Mots-clés

Directions d'école, formation interculturelle, stage à l'international, diversité, compétence interculturelle

### Abstract

The training to develop intercultural competence (IC) available for school principals and future principals (SPFP) of French schools in linguistic minority contexts in Canada is limited. Our qualitative study based on a pragmatic-interpretative paradigm aims to propose a model of the conditions for intercultural immersion training session in a foreign country to develop the IC of SPFP of French schools in linguistic minority contexts in Canada. The perception of seven SPFP who experienced a training session abroad shows that five conditions influenced the development of their IC and five others could improve it. In light of those results, a hypothetical training model is proposed.

### Keywords

School principals, intercultural training, training session in a foreign country, diversity, intercultural competence

## Introduction

Plus d'offres de formation pour développer la compétence interculturelle (CI) des aspirants gestionnaires et des directions d'école (AGDÉ) et de recherches sur celles-ci sont réclamées pour améliorer le champ de la formation en administration scolaire qui porte sur la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Il s'avère donc pertinent de s'attarder à cette problématique qui découle également d'un besoin actuel de développer la CI chez les AGDÉ de langue française au Canada hors du Québec (en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique [MFVCL]) (Gélinas Proulx, IsaBelle et Meunier, 2014). Dans cette foulée, le but de la recherche présentée dans cet article est de proposer un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ travaillant en MFVCL au Canada. Il est à noter que cette recherche constitue une partie du projet doctoral de Gélinas Proulx (2014).

## Problématique

Plusieurs auteurs soulignent l'importance pour les AGDÉ de posséder une CI pour favoriser l'inclusion de la diversité et la réussite éducative des élèves en Amérique du Nord (Bouchamma, 2016; Fry, 2015; Gélinas Proulx et al., 2014; Potvin, 2014). À partir des travaux de plusieurs auteurs (ex. Deardorff, 2009), Gélinas Proulx (2014) propose une définition de la CI des AGDÉ de langue française au Canada. Elle mentionne que la CI des directions permet de se définir, d'identifier ses appartenances et d'établir des relations avec les acteurs de l'éducation porteurs de cultures dynamiques qui nécessitent de part et d'autre un ajustement constant et une communication adaptée. Une adaptation, une transformation et une intercompréhension résultent dès lors de ces relations qui doivent aussi être caractérisées par

l'inclusion, l'équité, la justice et la cohésion sociales. Il s'agit donc d'un savoir-agir en contexte scolaire qui demande aux directions de mobiliser trois composantes de la CI et leurs indicateurs : des attitudes (conscience de soi, ouverture et sentiment d'autoefficacité), des connaissances (sur différentes cultures, sur différents systèmes d'éducation, pour soutenir les enseignants et sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale) et des habiletés (mettre en pratique des stratégies d'apprentissage d'autres cultures, analyser/s'autoanalyser, s'adapter, inclure – répondre aux besoins des immigrants, ouvrir sa communauté à la diversité, combattre la discrimination – et assurer la vitalité et la pérennité de la langue française).

Pour développer une CI, on suggère aux AGDÉ de suivre des formations. Or, concernant la qualité des formations offertes, aux États-Unis, des recherches indiquent que des directions n'auraient pas été adéquatement formées pour favoriser l'inclusion de la diversité. Les résultats de l'étude de Hoff, Yoder et Hoff (2006) montrent qu'un programme de leadership éducationnel d'une université traitant uniquement de la situation actuelle et « homogène » d'une région peut contribuer à rendre les étudiants impassibles devant la diversité nationale. Selon l'étude de Young, Madsen et Young (2010), 22 directions d'école interrogées n'ont pas la perception d'avoir été bien préparées pour gérer des questions reliées à la diversité avec des enseignants et des parents de même que pour désamorcer des conflits intergroupaux, et ce, bien qu'elles aient été conscientisées à la diversité par l'entremise d'experts embauchés par leur organisation scolaire. Au Québec, Toussaint (2010) souligne que des formations universitaires ont été développées relativement à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, mais qu'aucune évaluation n'a été entreprise. Enfin, en MFVCL, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur le contenu essentiel d'une formation pour développer la CI des AGDÉ. Concernant la quantité des formations, les résultats des rares études réalisées aux États-Unis et au Canada montrent que la CI des directions n'est pas toujours développée, car l'offre de formation est limitée voire inexistante (Bouchamma, 2009; Gardiner et Enomoto, 2006; Jackson, 2001) ou optionnelle (Ouellet, 2010).

En contrepartie, Dinnan (2009) montre qu'un programme d'immersion culturelle de huit jours au Mexique vécu avec quatre directions d'école des États-Unis est un moyen de favoriser la conscientisation culturelle précurseur de la CI, de développer leurs compétences langagières en espagnol et leur compréhension de la culture, des familles, des écoles et des élèves mexicains. Leur empathie pour les familles et les élèves mexicains aux États-Unis s'est accrue. Enfin, elles ont mentionné qu'elles n'auraient pas pu obtenir les connaissances culturelles acquises d'une autre façon. Pour conclure, Dinnan (2009) mentionne qu'il existe un besoin réel de mener plus de recherches afin de savoir si la formation par immersion permet de développer la CI des AGDÉ.

## **But et questions de recherche**

Les quelques études recensées dans le domaine de l'administration éducationnelle nous indiquent que les formations offertes sont limitées et celles-ci semblent peu adaptées pour permettre de développer la CI des AGDÉ. Plus d'offres de formations et de recherches sur celles-ci sont requises. Conséquemment, le but de notre recherche est de proposer un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ travaillant en MFVCL au Canada. Les conditions d'une formation sont les « caractéristiques à respecter pour garantir la pertinence et la réussite des programmes ou des cours de formation (méthodes d'enseignement et de formation

appliquées, nombre de stagiaires-participants, moyens utilisés, durée, contenu, etc.) » (Bureau international du travail, 1987, cité dans Legendre, 2005, p. 272). Notre projet, mené auprès d'AGDÉ en MFVCL au Canada ayant participé à un stage interculturel à l'international, cherche à répondre aux deux questions suivantes : 1) quelle perception ont-elles des conditions du stage qui ont permis le développement de leur CI? 2) quelle perception ont-elles des conditions du stage à améliorer qui favoriseraient le développement de leur CI? La recherche a une visée théorique, car elle a pour but de produire des connaissances sur la formation des AGDÉ pour enrichir la littérature scientifique en administration scolaire. Également, elle a une visée pragmatique, car les pédagogues auront un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ.

## Cadre conceptuel pour construire une formation interculturelle

Nous exposons dans cette section le cadre conceptuel et l'analyse des besoins sur lesquels nous nous sommes appuyées pour concevoir et construire une formation qui vise à développer la CI des AGDÉ en MFVCL, soit l'immersion par un stage interculturel à l'international.

Pour faire le choix de formation interculturelle, Landis, Bennett et Bennett (2004) recommandent d'analyser trois facteurs spécifiques : les résultats attendus, les facteurs situationnels et les besoins des participants. En lien avec les suggestions de ces mêmes auteurs, nous dégagons deux autres facteurs : l'approche par compétence et la variété des types de formation. Examinons ces facteurs qui nous ont guidés dans notre choix en formation interculturelle. Premièrement, selon des auteurs, l'immersion pourrait développer les trois composantes de la CI (Landis et al., 2004) et des indicateurs de la CI des AGDÉ parmi ceux énumérés ci-dessus à la page 66 (Brown, 2004; Bustamante, Nelson et Onwuegbuzie, 2009; Hoff et al., 2006). Qui plus est, selon Dinnan (2009), l'immersion pourrait favoriser le développement de la CI des AGDÉ, mais plus d'études doivent être menées auprès de directions d'école. Deuxièmement, le Maroc s'avère un pays idéal pour vivre cette expérience, car : 1) en 2006, il se situe au sixième rang des pays d'origine des immigrants dans les communautés MFVCL au Canada, les cinq premiers étant : la France, Haïti, la République démocratique du Congo, les États-Unis et l'île Maurice (Houle et Corbeil, 2010), 2) en 2009, il est considéré sécuritaire par le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada (2009), 3) nous avons un contact professionnel, M. Imad, responsable du campus de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa à Casablanca, 4) il demande peu d'exigences d'entrée (aucun visa, aucun vaccin) et 5) il offre la possibilité de côtoyer des individus de confession musulmane, d'expression arabe et amazighe, tout en étant un pays où le français demeure répandu (Gouvernement du Royaume du Maroc, 2006). Troisièmement, l'immersion s'approche d'un contexte informel de formation puisqu'elle repose sur : la rencontre et le dialogue entre individus de cultures différentes et sur des expériences d'essais et d'erreurs. De fait, l'immersion respecte les besoins des directions d'école en MFVCL (Isabelle et al., 2008), car ce contexte s'éloigne du mode formel qu'elles apprécient peu. Quatrièmement, l'immersion met les participants en situation concrète et complexe ce qui correspond à une approche pour développer une compétence (Roegiers et De Ketele, 2000). Cinquièmement, Landis et al. (2004) suggèrent qu'un enseignement varié (didactique et expérientiel) soit intégré à la formation interculturelle. L'immersion peut donc être accompagnée de méthodes expérientielles comme l'autoévaluation, les ateliers favorisant la communication interculturelle de même que de méthodes didactiques comme les lectures, les capsules vidéo, les séances d'orientation sur une région particulière et les incidents critiques.

Malgré les avantages reconnus de l'immersion, il importe de prendre certaines précautions sur les plans structurel et procédural lorsqu'elle est choisie (Barden et Cashwell, 2013; Pettigrew, Tropp, Wagner et Christ, 2011). En guise d'exemples, selon Landis et al. (2004), les participants en immersion ont tendance à se regrouper ensemble plutôt que d'entrer en interaction avec leurs hôtes. Alors, les formateurs doivent créer des occasions pour que des groupes différents interagissent. Abdallah-Pretceille (2011) ajoute que l'accent est souvent mis sur les différences entre les cultures plutôt que sur les ressemblances. Les formateurs doivent donc être vigilants à cet égard. Il peut également arriver que les participants ne reçoivent pas toujours le soutien, l'accompagnement individuel et l'entraînement personnalisés nécessaires (Landis et al., 2004). Pourtant ce soutien est indispensable, car les participants peuvent développer des attitudes négatives envers d'autres cultures (Abdallah-Pretceille, 2011; Landis et al., 2004). Par ailleurs, Abdallah-Pretceille (2011) stipule que l'immersion doit être élaborée selon un projet éducatif qui sous-tend des objectifs. Viser le développement de la CI et de ses composantes constitue notre objectif. Enfin, le retour dans le pays d'origine après l'immersion peut s'accompagner de chocs du retour. Il faut donc prévoir des activités à ce sujet (Landis et al., 2004). Bref, en prenant des précautions, il semble que l'immersion peut favoriser le développement de la CI.

Les éléments ci-dessus analysés constituent des conditions requises pour la conception d'une formation qui prendrait la forme d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada. De plus, à partir d'écrits scientifiques, nous avons construit 13 activités réparties selon les trois moments du stage : 1) avant le séjour, 2) pendant le séjour et 3) après le séjour au Maroc. Le tableau 1 les expose.

## Méthodologie

Notre recherche répond à un enjeu pragmatique (Van der Maren, 2003) et s'inscrit dans la lignée des études qualitatives interprétatives (Savoie-Zajc, 2011). Bien que le protocole de la « recherche de développement d'objet pédagogique » de Van der Maren (2003), qui comprend six phases (analyse de la demande, cahier des charges, conception de l'objet, préparation et construction, mise au point, implantation), ait servi de cadre méthodologique de la recherche doctorale de Gélinas Proulx (2014), nous n'exposerons, aux fins du présent article, que la méthodologie et les résultats de la phase de la mise au point du stage. Pour cette phase, la collecte et l'analyse des données concernant la mise à l'essai de l'objet pédagogique permettent son amélioration et le dégagement de certains principes (Harvey et Loiselle, 2009). Pour ce faire, nous avons privilégié une démarche qualitative pour recueillir la perception des utilisateurs de l'objet pédagogique contrairement à Van der Maren (2003) qui propose des chaînes évaluatives en essai clinique suivies d'essais statistiques auprès d'eux.

**Tableau 1**

*Synthèse des activités du stage planifiées en lien avec les composantes de la CI*

Stage interculturel au Maroc	Composantes de la CI		
	A <sup>a</sup>	C	H
<b>Avant le séjour au Maroc, au Canada</b>			
<b>1. Formation prédépart pour les stagiaires franco-canadiens</b>	X	X	X
Cette formation comprend : des recueils de notes et d'exercices, trois rencontres de groupe en ligne, le jumelage et la correspondance par courriel entre une direction d'école marocaine et un stagiaire franco-canadien. Ces activités visent à apprendre à se connaître, à évaluer leur CI et à répondre à leurs questions.			
<b>Pendant le séjour de sept jours au Maroc</b>			
<b>2. Exercices brise-glace</b>	X	X	X
Six activités brise-glace visent à instaurer un climat chaleureux et respectueux et à faciliter les premiers échanges entre les stagiaires et aussi entre les directions d'école marocaine et les stagiaires.			
<b>3. Séance d'orientation</b>		X	
La séance d'orientation avec M. Imad vise à approfondir la compréhension des stagiaires quant aux différents aspects de la vie au Maroc et leur permet de le questionner.			
<b>4. Visites d'écoles marocaines rurale et urbaine</b>	X	X	X
Pour découvrir la culture scolaire au Maroc, cinq visites d'écoles marocaines sont organisées.			
<b>5. Ateliers</b>		X	X
Les ateliers de présentation sur des problématiques en administration scolaire sont préparés par les stagiaires et les directions d'école marocaine et donnés entre elles-mêmes pour connaître les problématiques mutuelles.			
<b>6. Parrainage</b>	X	X	X
Une journée à l'école de la direction d'école marocaine avec qui les stagiaires sont jumelés est prévue pour vivre la réalité et les enjeux scolaires marocains.			
<b>7. Échanges planifiés</b>			X
Des moments de rencontre entre les Marocains et les stagiaires offrent un espace de communication authentique : cérémonie protocolaire, repas entre les stagiaires et les Marocains et fête de départ. Les stagiaires peuvent interagir avec les cinq guides marocains qui accompagnent les groupes.			
<b>8. Pauses métacognitives</b>	X		X
Pour favoriser l'(auto)analyse et la réflexion critiques sur les événements vécus au quotidien, les stagiaires sont invités à rédiger un journal de bord.			
<b>9. Activités réflexives entre stagiaires : séance plénière sur des incidents critiques</b>	X		X
Les séances plénières permettent aux stagiaires d'analyser des incidents critiques, d'exprimer en groupe leurs états d'âme, de formuler des questions et d'échanger sur les activités vécues.			
<b>10. Moments non structurés</b>		X	X
Les stagiaires expérimentent diverses situations : repas à l'extérieur de l'hôtel, déplacements en transport en commun, activités pédagogique-touristiques facultatives au début et à la fin du séjour. Ces moments d'immersion non structurés visent à enrichir les apprentissages culturels.			
<b>11. Rendez-vous en ligne entre les stagiaires et leur école canadienne</b>			X
Pour s'assurer que des écoles profitent de l'expérience des stagiaires, ces derniers sont encouragés à communiquer deux fois avec les enseignants et les élèves de leur école à l'aide de la technologie.			
<b>12. Remue-méninges des chocs du retour</b>	X		X
À la toute fin du séjour, les stagiaires sont informés d'éventuels effets négatifs lors de leur réinsertion au Canada. Cette activité permet aux participants d'expliquer comment ils anticipent leur retour, de verbaliser des attentes réalistes et de s'exprimer sur les changements identitaires produits.			
<b>Après le séjour au Maroc, au Canada</b>			
<b>13. Formation après le séjour pour les stagiaires franco-canadiens</b>	X	X	X
La formation comprend deux rencontres de groupe en ligne pour transférer les apprentissages dans leur contexte scolaire et une correspondance avec une direction marocaine pour maintenir le partenariat.			

Note. A = attitudes; C = connaissances; H = habiletés.

## Participants

Le recrutement s'est fait au printemps et à l'automne 2010 par l'entremise : 1) du cours EDU5830 en administration éducationnelle, 2) de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones et 3) de l'effet boule de neige. Finalement, sept stagiaires franco-canadiens ont participé au stage de façon volontaire et ils ont consenti à participer à la recherche.

Trois hommes et quatre femmes ont participé au stage et à la recherche. Six occupaient un poste de direction d'école en MFVCL depuis 2 à 16 ans. Parmi elles, deux étaient inscrites au cours EDU5830. Une stagiaire était enseignante en MFVCL depuis quatre ans. Elle étudiait en administration éducationnelle : nous la considérons comme une future direction. Les stagiaires étaient âgés de 29 à 55 ans et trois étaient dans la cinquantaine. Six stagiaires sont nés au Canada; une est née en France et a immigré pendant son enfance. Ils travaillaient au Nouveau-Brunswick, en Ontario, en Saskatchewan et en Alberta. Trois avaient peu d'élèves issus de l'immigration dans leur école (moins de 6 %). Quatre écoles avaient plus de 25 % d'élèves issus de l'immigration et avaient des membres du personnel scolaire qui ont immigré au Canada (entre 10 et 50 %). Si deux stagiaires possédaient peu d'expériences de voyage, cinq en avaient vécu plusieurs.

### *Contexte de la mise à l'essai, formatrices et guides accompagnateurs*

Les trois moments du stage ont été réalisés de septembre 2010 à avril 2011 et le séjour au Maroc a eu lieu du 30 octobre au 5 novembre 2010. Pendant ces trois moments, les deux auteures de cet article ont agi à titre de formatrices et de coordonnatrices du stage. Également, afin d'assurer la sécurité et pour garantir une formation ancrée dans le milieu, les stagiaires ont toujours été accompagnés par un guide accompagnateur marocain. Au total, cinq guides ont échangé avec les participants.

### *Méthodes de collecte et d'analyse des données*

Différents instruments de collecte de données ont été employés avant, pendant et après le séjour au Maroc auprès des stagiaires : 1) deux types de questionnaires d'autoévaluation de leur intelligence culturelle (concept se rapportant à la CI) distribués avant et à la fin du séjour au Maroc, 2) un récit de vie réalisé avant le séjour au Maroc pour décrire leurs expériences interculturelles personnelles et professionnelles antérieures au stage, 3) un journal de bord pour qu'ils notent leurs observations, leurs chocs culturels, etc. durant le séjour au Maroc et 4) deux entrevues semi-dirigées d'environ une heure effectuées à la fin du séjour au Maroc de même qu'après l'ensemble du stage portant sur leur CI et leur appréciation du stage. Un journal de bord de recherche a été rédigé tout au long de la recherche et les documents de planification du stage ont été conservés. Pour analyser les données, nous avons suivi la méthode de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990), soit six étapes : 1) préparation et lectures des verbatim, 2) identification des unités de classification (unité de sens), 3) catégorisation et classification des unités selon un modèle mixte : utilisation de catégories découlant de notre cadre conceptuel (ex. les moments non structurés et les activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc découlent du tableau 1) et création de nouvelles catégories issues du matériel analysé (ex. l'engagement des stagiaires et le climat instauré dans le groupe), 4) quantification et traitement statistique (non

réalisée), 5) description des données et 6) interprétation des résultats. Nous avons également utilisé le logiciel NVivo 8 pour faciliter l'analyse.

## Résultats

Dans cette section, nous répondons aux deux questions de recherche portant sur les conditions du stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ. De nos données, ont émergé cinq catégories de conditions du stage qui ont permis le développement de la CI et cinq catégories de conditions qui pourraient améliorer le stage pour favoriser le développement de la CI.

### *Cinq conditions du stage qui développent la CI*

Cinq catégories de conditions du stage ont contribué à développer la CI des stagiaires. L'ordre dans lequel elles sont présentées reflète la fréquence des réponses des participants.

La première condition citée par les participants est : les moments non structurés vécus au Maroc par les stagiaires. D'abord, l'expérience *in situ* (prendre différents moyens de transport, etc.) contribue à les exposer à des situations interculturelles pour réaliser et ancrer des apprentissages. Par le transfert de ces apprentissages, elle leur permet d'inclure les acteurs scolaires issus de l'immigration dans les écoles en MFVCL au Canada. Ensuite, les interactions non planifiées entre les Marocains et les stagiaires influencent chez ces derniers leur motivation à l'apprentissage, le changement de leurs perceptions, leurs connaissances sur différentes cultures et l'utilisation des stratégies d'apprentissage des cultures. Cette condition permet de développer les trois composantes de la CI.

La deuxième condition citée par les participants est l'accompagnement offert aux stagiaires par les formatrices, des guides-accompagnateurs marocains, etc. Premièrement, la formation prédépart a influencé le développement de la composante « connaissances » de la CI. Deuxièmement, la séance d'orientation a permis aux stagiaires de comprendre le système scolaire marocain. Troisièmement, les discussions entre les stagiaires et les formatrices et entre eux pendant le séjour au Maroc ont permis de partager des expériences, des émotions et des chocs culturels; de comparer et de recadrer des perceptions; de se décentrer; de tirer profit des connaissances des autres et de prendre conscience des erreurs interculturelles. Quatrièmement, la présence de cinq guides-accompagnateurs marocains auprès des stagiaires a été bénéfique puisqu'ils ont : 1) transmis des connaissances culturelles et changé des perceptions, 2) modélisé des comportements et 3) instauré un climat de sécurité. Cinquièmement, la réflexion réalisée en groupe ou individuellement après le stage contribue : à prendre conscience du cheminement réalisé, à maintenir vivants les apprentissages réalisés au Maroc et à transférer les connaissances à leur milieu scolaire. Sixièmement, les questionnaires d'autoévaluation ont permis aux stagiaires de favoriser la réflexion sur leur cheminement. En somme, la condition « accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc par différents intervenants » est essentielle, car elle développe des indicateurs dans les trois composantes de la CI des AGDÉ.

Les participants ont nommé comme troisième condition les six activités structurées. Les exercices brise-glace, en plus de permettre de tisser des liens entre les individus, ont permis aux stagiaires de constater diverses réactions des directions d'école marocaine. Le parrainage proposé au Maroc est une



situation authentique qui amène les stagiaires à vivre individuellement des situations interculturelles. Les moments d'échanges planifiés entre les participants marocains et les stagiaires permettent de développer les trois composantes de la CI. Le fait d'avoir interagi avec des Marocains ayant un statut égal à eux, celui de direction d'école, stimule aussi les échanges et favorise le rapprochement interculturel. Les visites d'écoles marocaines permettent d'acquérir des connaissances sur l'enseignement scolaire marocain et elles sont préalables au parrainage. Les ateliers proposés au Maroc par les stagiaires sont une occasion pour eux de s'adapter et de faire des liens avec la réalité marocaine. Les ateliers offerts par des Marocains ont permis aux stagiaires d'en apprendre davantage sur leur réalité scolaire. Les rendez-vous en ligne entre les stagiaires et leurs communautés scolaires au Canada ont permis à une stagiaire de sensibiliser les administrateurs de son conseil scolaire aux besoins des écoles marocaines en matière de ressources francophones. Pour les stagiaires ayant peu d'élèves issus de l'immigration dans leur école, cette activité ouvre leurs communautés à la diversité. En somme, les activités structurées permettent de développer les trois composantes de la CI des AGDÉ.

La quatrième condition mentionnée par les participants est l'engagement des stagiaires et le climat instauré dans le groupe. Premièrement, les stagiaires ont évoqué la dynamique de groupe positive pendant le stage. Bien sûr, le fait d'être en groupe peut apporter différents bénéfices comme le partage d'expériences et d'assurer la sécurité des stagiaires. Deuxièmement, il est possible de développer sa CI si les participants font preuve d'engagement personnel et d'ouverture. Troisièmement, le stage fait vivre des émotions ce qui a un impact sur : le développement de la CI, l'engagement et la capacité de rétention des apprentissages. Quatrièmement, l'accueil chaleureux des Marocains favorise le développement de la CI des stagiaires et influence leur sentiment d'autoefficacité. Par contre, la CI se construit également lors de situations problématiques et complexes.

En dernier lieu, il semble que la CI se développe selon les stagiaires s'ils ressentent le besoin de la développer, et ce, en fonction de deux facteurs extrinsèques : 1) l'engagement d'un conseil scolaire (encouragements, soutien financier et supervision) dans le projet de formation interculturelle des AGDÉ, 2) le fait que les AGDÉ réalisent qu'elles vivent dans un pays ayant une forte proportion d'immigrants.

Nous avons cerné cinq conditions du stage perçues par les stagiaires qui ont contribué à développer leur CI. Maintenant, voyons celles à mettre en place pour l'améliorer selon leur perception.

### ***Cinq conditions pour améliorer le stage interculturel***

Les stagiaires proposent cinq conditions pour améliorer le stage qui favoriseraient le développement de leur CI. L'ordre dans lequel elles sont présentées reflète aussi la fréquence des réponses des participants.

Pour la première condition, les stagiaires proposent d'offrir plus de moments non structurés au Maroc. Les visites pédagogique-touristiques facultatives devraient être intégrées aux journées du stage et des activités extrascolaires avec la direction d'école marocaine pourraient être proposées. Ces « moments non structurés » peuvent servir à créer des liens avec ses collègues pour instaurer une dynamique de groupe positive. Enfin, la composante « connaissances » de la CI serait développée par ces moments qui permettent de mieux comprendre la dynamique sociale, religieuse, politique, historique, etc. d'un pays.

La deuxième condition réfère à l'accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc. Premièrement, il faudrait parfaire la formation prédépart : clarifier les attentes du stage, améliorer le matériel (lectures, capsules vidéo, etc.) et proposer la réalisation d'une entrevue avec un Marocain au Canada tout comme l'inclusion d'activités d'introspection et des études de cas. Deuxièmement, ils proposent de jumeler deux stagiaires ensemble pendant le stage, entre autres, pour confronter leurs perceptions lors du parrainage et augmenter l'entraide au sein d'un conseil scolaire lors du retour au Canada. Troisièmement, l'animation et l'encadrement offerts par les formatrices pourraient être peaufinés par une meilleure gestion du temps, en offrant plus d'options aux stagiaires, en les référant constamment aux objectifs du stage et en offrant un accompagnement plus individualisé pour tenir compte de leurs besoins. Quatrièmement, les stagiaires proposent d'améliorer la formation après le séjour au Maroc : ils n'avaient pas été informés au préalable de certaines composantes de cette formation, le plan de gestion n'est pas parfaitement adapté à la réalité des écoles et le lien avec des Marocains n'a pas été maintenu. Cinquièmement, il importe d'encadrer la communication avec les TIC entre les stagiaires et les directions d'école marocaine : en proposant des sujets de discussion, en modifiant l'horaire de l'activité et en offrant un soutien technique aux directions marocaines. Les résultats de la recherche montrent qu'il importe d'améliorer l'accompagnement des stagiaires au Maroc et au Canada pour développer davantage leur CI.

Une troisième condition citée par les stagiaires renvoie aux activités structurées. D'abord, il faudrait bonifier la journée de parrainage en diversifiant les lieux de rencontre, en augmentant le temps alloué à l'activité et en proposant des activités spécifiques à réaliser (visite de quartier et de classes, participation à une séance d'enseignement). Ensuite, la journée d'ateliers devrait permettre d'accroître la participation des directions d'école marocaine. Un participant suggère que les stagiaires conçoivent une présentation en coopération avec les directions marocaines. En outre, l'activité « rendez-vous en ligne avec leur école » pourrait être davantage encadrée (outils de soutien technique et gestion du temps), car quatre stagiaires n'ont pas vécu cette activité. De plus, les pauses métacognitives pourraient être améliorées : en respectant le temps fixé à l'horaire pour l'écriture du journal, en différenciant le format (dans un cahier, à l'ordinateur, par enregistrement audio), en n'obligeant pas les stagiaires à le remettre à la fin du stage. Enfin, en ce qui concerne la fête de départ, des participants proposent que les stagiaires et les directions d'école marocaine créent une présentation artistique commune. Tout compte fait, les activités structurées devraient être améliorées pour favoriser le développement de la CI des AGDÉ.

Une quatrième condition concerne des aspects technico-pratiques. Les stagiaires suggèrent de planifier un séjour plus long. Cependant, étant donné qu'un séjour de sept jours semble avoir eu un impact positif sur le développement de leur CI et puisqu'il est peu souhaitable que les directions s'absentent longtemps de leur école, nous proposons d'ajouter une seule journée au séjour. Qui plus est, les stagiaires demandent de reconsidérer le choix du pays. Certains suggèrent d'orienter le stage en Afrique subsaharienne d'où sont originaires plusieurs élèves de leur école. Alors que d'autres suggèrent de rester au Maroc.

Une dernière condition a trait à la conception de projets à long terme. Des stagiaires croient qu'ils devraient élaborer un projet de développement international pour parfaire les compétences pédagogiques des enseignants et des directions d'école marocaine et leur venir en aide sur le plan matériel. Le fait d'être capable de développer un projet d'entraide démontrerait selon eux leur CI. De surcroît, des

stagiaires suggèrent de faire venir les directions d'école marocaine dans les écoles canadiennes afin de réaliser un réel échange interculturel. Nous sommes d'avis que ces suggestions sont louables, car elles démontrent l'empathie des stagiaires, leur désir de combattre les injustices et leur reconnaissance envers les Marocains qui les ont reçus, mais que la conjoncture économique les rend peu réalistes.

## Discussion

À la lumière de ces résultats, nous proposons sept conditions essentielles d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada. La première porte sur les objectifs du stage qui devraient être définis et divulgués aux participants, ce qui rejoint les propos d'Abdallah-Pretceille (2011) : les échanges culturels doivent « [...] être soutenus par un véritable projet éducatif élaboré à partir d'objectifs éducatifs [...] » (p. 102). La deuxième condition porte sur les activités structurées, non structurées et d'accompagnement. Nous estimons que c'est l'ensemble des activités du stage (tableau 1) qui développent la CI et c'est leur diversité qui rejoint les besoins des stagiaires, ce dont les formateurs doivent se préoccuper (Landis et al., 2004). La troisième condition est en lien avec le nombre de stagiaires qui devrait être tout au plus de dix (Barden et Cashwell, 2013). Les stagiaires peuvent davantage développer leur CI s'ils s'engagent pleinement dans le stage, c'est-à-dire : accepter de vivre une expérience de groupe, être ouverts à l'encadrement des accompagnateurs, avoir la volonté de participer aux activités (Landis et al., 2004) et tolérer l'ambiguïté tout au long du stage (objectifs, situations) (Deardorff, 2009). Enfin, le fait que les stagiaires ressentent le besoin de développer leur CI contribue certainement à accroître leur engagement vis-à-vis du stage (Earley et Mosakowski, 2004). La quatrième condition a trait à l'ensemble des acteurs de l'éducation du pays d'immersion. Tant les stagiaires que les hôtes du pays visité sont invités à faire preuve d'adaptation. D'ailleurs, l'interculturel implique une adaptation et une transformation de part et d'autre des interlocuteurs (Camilleri, 1999). Aussi, l'engagement des directions d'école du pays visité aux activités du stage est nécessaire. La cinquième condition évoque les trois types d'accompagnateurs qui sont recommandés pour développer le stage, encadrer les stagiaires dans le développement de leur CI et éviter qu'ils utilisent des mécanismes d'exclusion. Le formateur franco-canadien, considéré comme un expert, devrait utiliser divers outils (récit de vie, questionnaire, etc.) pour effectuer un suivi auprès des stagiaires, pour offrir un soutien émotif et pour individualiser l'accompagnement (Landis et al., 2004). Quant aux partenaires du pays d'immersion (contact professionnel et guides-accompagnateurs), une grande place pourrait leur être laissée dans l'animation du stage. La sixième condition, soit le maintien d'un climat positif (entraide, collaboration et coopération) entre les stagiaires et vis-à-vis des accompagnateurs et des directions d'école du pays visité, est vitale (Pettigrew et al., 2011; Wang, 2000). En outre, dans le pays d'immersion, les stagiaires doivent évoluer dans un environnement sécuritaire, ce qui n'empêche pas de vivre des émotions. Enfin, le climat positif sera préservé si les stagiaires acceptent les imprévus et s'en servent pour apprendre. La septième condition porte sur le soutien des milieux éducatifs. Des facultés d'éducation peuvent soutenir le stage en l'offrant au sein d'un cours crédité en administration scolaire consacré à la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en milieu scolaire pour développer la CI des AGDÉ, en y allouant des ressources humaines et matérielles et en offrant des bourses aux stagiaires. Cependant, le cours en contexte de formation formel devrait être recommandé, mais ne devrait pas être obligatoire pour participer au stage qui s'inscrit dans un contexte informel. Les conseils scolaires peuvent également encourager la participation des directions au stage par un appui verbal et financier (Dinnan, 2009).

Finalement, nous proposons un modèle hypothétique de sept conditions essentielles et interreliées qui devraient être déployées avant, pendant et après un séjour de huit jours dans un autre pays pour maximiser le développement de la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada (figure 1). L'interrelation des conditions est représentée par l'anneau qui relie sept boîtes. Ces conditions s'appliquent aux trois moments du stage (avant, pendant et après un séjour dans un autre pays) qui sont représentés par des rectangles pointillés. En guise d'exemple, les objectifs définis et divulgués (première condition) doivent l'être dans les trois moments du stage afin d'orienter la pratique réflexive des stagiaires : réflexion « pour », « dans » et « sur » l'action. Par ailleurs, l'accueil et l'engagement des acteurs du pays visité (quatrième condition) sont nécessaires dans ces trois moments, car des activités les impliquant sont prévues (tableau 1).

### STAGE INTERCULTUREL À L'INTERNATIONAL

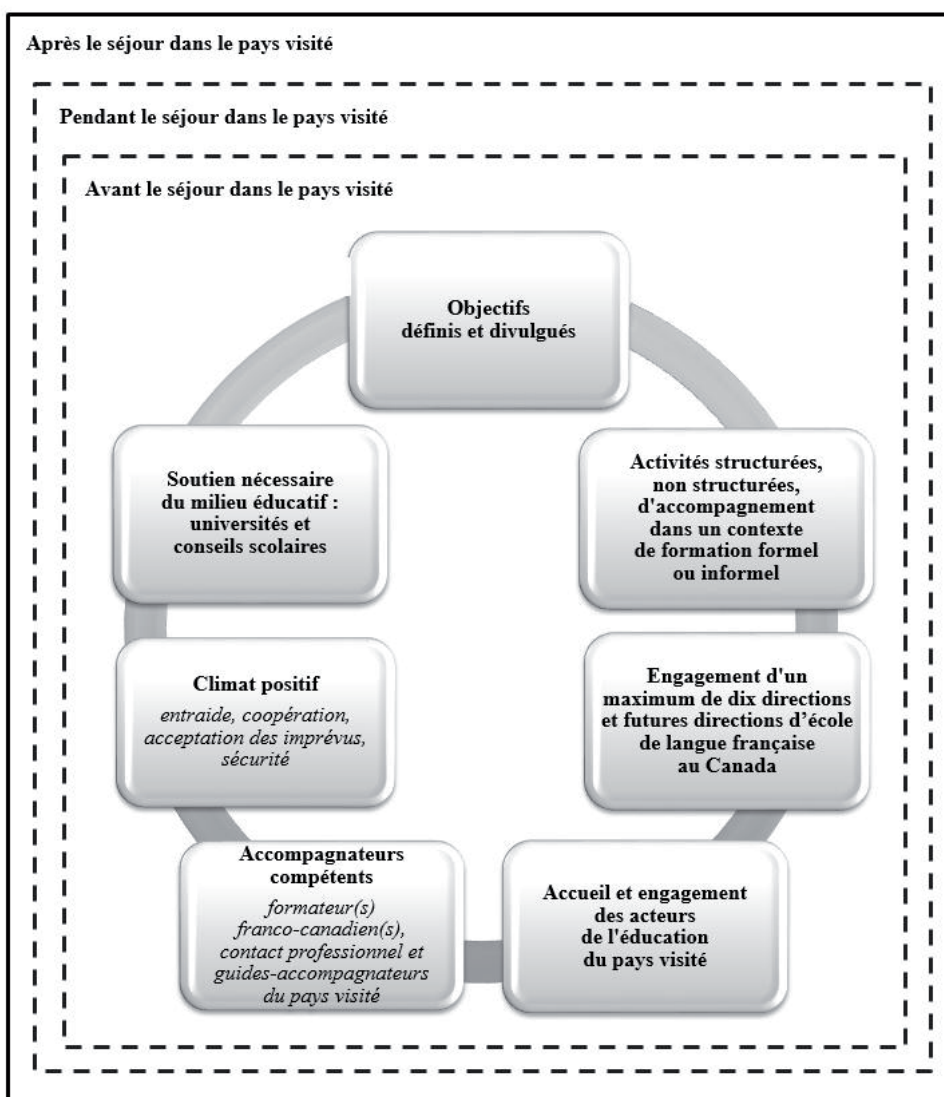


Figure 1

*Modèle hypothétique des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ du Canada en MFVCL (tiré de Gélinas Proulx, 2014, p. 261).*

Enfin, nous souhaitons revenir sur le fait que le stage soit « à l'international ». En fait, même s'il est pertinent de vivre une expérience interculturelle au Canada (Steinbach, 2016), nos résultats montrent qu'une expérience internationale favorise aussi le développement de la CI. Les activités qui sont impossibles d'expérimenter au Canada (visites d'école, parrainage, etc.) et qui sont des situations d'intégration significatives semblent développer cette compétence (Roegiers et De Ketele, 2000). De plus, les participants peuvent observer des pratiques culturelles dans leur contexte d'origine (Camilleri, 1999). Enfin, le dépaysement permet de se décentrer et de suspendre ses référents ethnocentriques. Donc, le stage « à l'international » est approprié pour développer la CI des AGDÉ. Toutefois, il demeure pertinent de considérer d'autres pays que le Maroc. D'une part, un stage dans un pays musulman comme le Liban ou l'Égypte peut se révéler utile vu le nombre élevé d'immigrants de ces pays au Canada (Houle et Corbeil, 2010) et pour développer des connaissances et des attitudes positives vis-à-vis de l'islam afin de contrer l'islamophobie qui sévit en Occident (Love, 2015).

## Conclusion

Notre recherche a permis d'établir des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada. Si peu de formations sont actuellement offertes aux AGDÉ, notre modèle d'un stage interculturel comble un vide, car aucune formation à l'international pour développer la CI ne semble exister pour les AGDÉ en MFVCL.

Malgré les retombées positives, il demeure que de futures recherches devraient être menées pour valider notre modèle hypothétique, tout en limitant certains biais. Effectivement, notre étude comporte des limites : certaines activités planifiées n'ont pas été vécues comme prévu. De plus, une des formatrices était aussi la chercheuse et les directions d'école pouvaient se sentir privilégiées de participer à la première édition d'un stage interculturel offert par la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ainsi deux facteurs ont pu influencer les résultats : la désirabilité sociale et l'effet Hawthorne.

Enfin, il va de soi que le contexte économique actuel au Canada peut freiner les conseils scolaires à financer les directions d'école à vivre une formation axée sur l'immersion. Toutefois, il s'avère essentiel de trouver des moyens pour pallier cet enjeu afin de favoriser le développement de la CI des AGDÉ pour assurer dans les écoles l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse incarnée, entre autres, par les élèves, leurs parents et leurs enseignants.

## Remerciements

Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario et l'Association des universités de la francophonie canadienne pour leur contribution financière.

## Références

- Abdallah-Preteille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Barden, S. M. et Cashwell, C. S. (2013). Critical factors in cultural immersion: A synthesis of relevant literature. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(4), 286-297. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-013-9183-y>
- Bouchamma, Y. (2009). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives?* (Série de documents de recherche n° 21).
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*. (p. 128-132). Anjou, QC : Fidès Éducation.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x03259147>
- Bustamante, R. M., Nelson, J. A. et Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x09347277>
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 208-214). Paris : Retz.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dinnan, P. J. (2009). *The effects of a short-term cultural immersion experience to Mexico on school leaders* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3410723)
- Earley, P. C. et Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82, 139-146.
- Fry, G. W. (2015). Educational intercultural leadership. Dans J. M. Bennett (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence* (p. 281-284). Thousand Oaks, CA : Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483346267.n99>
- Gardiner, M. E. et Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560-584. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906294504>
- Gélinas Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa). Repéré à <http://www.ruor.uottawa.ca/fr/handle/10393/30655>
- Gélinas Proulx, A., IsaBelle, C. et Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88. Repéré à [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/G%E9linas\\_Alterstice4%281%29/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/G%E9linas_Alterstice4%281%29/pdf)
- Gouvernement du Royaume du Maroc. (2006). *Portail du Maroc*. Repéré à <http://www.maroc.ma/fr>
- Harvey, S. et Loiseau, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hoff, D. L., Yoder, N. et Hoff, P. S. (2006). Preparing educational leaders to embrace the "public" in public schools. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 239-249. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610664832>
- Houle, R. et Corbeil, J.-P. (2010). *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/89-641-x2010001-fra.pdf>
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20. Repéré à <http://fr.copian.ca/biblio/recherche/raa/contextes/contextes.pdf>

- Jackson, B. L. (2001). *Exceptional and innovative programs in educational leadership*. Document commandé pour le Meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation, Racine, WI.
- Landis, D., Bennett, J. M. et Bennett, M. J. (2004). *Handbook of intercultural training* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthode de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Love, E. (2015). Islamophobia in the West: Measuring and explaining individual attitude. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 44(2), 213-215. <http://dx.doi.org/10.1177/0094306115570271x>
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. (2009, 28 août). *Conseils aux voyageurs : Maroc*. Ottawa, ON : Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada.
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. et Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (33), 185-202. <http://dx.doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Steinbach, M. (2016). Les échanges interculturels pour promouvoir la compétence interculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 134-137). Anjou, QC : Fidès Éducation.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Wang, C.-Y. (2000). Establishing a productive climate for adult learning in the small instructional group. *Performance Improvement*, 39(5), 13-17. <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4140390508>
- Young, B. L., Madsen, J. et Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636510379901>

## Pour citer cet article

- Gélinas Proulx, A. et IsaBelle, C. (2017). Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada. *Formation et profession*, 25(2), 65-78. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.378>

## La revue *Argument* et la question éducative : un essai d'analyse discursive

Olivier Lemieux  
Université Laval 

Denis Simard  
Université Laval 

Argument journal and the educational question:  
a discursive analysis essay

doi: 10318162/fp.2017.375

### Résumé

Une nouvelle génération d'intellectuels, reconnue souvent sous le nom de « nouvelle sensibilité », a pris forme au Québec depuis quelques années. Celle-ci critique sans réserve la désincarnation de la société québécoise vis-à-vis de son héritage culturel canadien-français et humaniste. Dans le présent article, les auteurs cherchent à cerner le discours que projette ce nouveau courant intellectuel sur l'école québécoise. Pour ce faire, ils proposent l'analyse d'un des principaux organes de cette « nouvelle sensibilité », c'est-à-dire la revue d'idées *Argument*. En conclusion, ils défendent l'importance d'entretenir un dialogue ouvert, critique et constructif avec ces penseurs du Québec moderne.

### Mots-clés

Nouvelle sensibilité, *Argument*, crise de l'école québécoise, postmodernisme, analyse de discours

### Abstract

A new generation of intellectuals, often recognized as the « nouvelle sensibilité », appeared in Québec over the last few years. This new group criticises unreservedly the disembodiment of the Quebec society vis-à-vis their French Canadian and humanist heritage. The aim of this article is to identify the speech projected by the new intellectual current in Quebec schools. To do this, we offer an analysis of the principal organ of the « nouvelle sensibilité », the journal of ideas *Argument*. Finally, to conclude this article, the authors defend the importance of maintaining an open and constructive dialogue with these thinkers of modern Quebec.

### Keywords

Nouvelle sensibilité, *Argument*, Québec schools crisis, postmodernism, discourse analysis

### Introduction

Depuis quelques années déjà, plusieurs sociétés modernes ont vu naître une nouvelle génération d'intellectuels remettant en question les choix sociétaux, intellectuels et scientifiques de la dernière génération (Kelly, 2002). Le Québec s'inscrit dans cette mouvance, alors qu'une nouvelle génération d'intellectuels, reconnue sous le nom de la « nouvelle sensibilité »<sup>1</sup>, critique sans réserve la désincarnation de la société québécoise vis-à-vis de son héritage culturel canadien-français et humaniste<sup>2</sup>. Comme le soulignait d'ailleurs l'historien Martin Petitclerc (2009), au Québec, une « nouvelle sensibilité » intellectuelle est née d'une certaine angoisse vis-à-vis du traitement de la mémoire canadienne-française et de l'avenir national. Il en découle qu'un certain nombre de questions – souvent considérées comme ayant été marginalisées ou négligées par les baby-boomers – sont au cœur des préoccupations de ces intellectuels, par exemple, le récit de la Révolution tranquille, les dérives du néolibéralisme, les dangers du multiculturalisme ou la montée de l'utilitarisme et du pragmatisme. La question de l'école<sup>3</sup> occupe également une place de choix, pour ne pas dire centrale, parmi les intellectuels associés à cette « nouvelle sensibilité », lesquels ont investi différents lieux pour mettre de l'avant leurs idées et leurs projets.

Dans le présent article, nous chercherons à décrire, à analyser et à interpréter le discours que projette cette « nouvelle sensibilité » intellectuelle sur l'école québécoise. De façon plus précise, nous tenterons de répondre à la question suivante : quels sont les traits caractéristiques qui définissent le discours ou la rhétorique sur l'école de la « nouvelle sensibilité »? Nous posons l'hypothèse que cette rhétorique repose d'abord sur l'idée que l'école connaît une crise, que cette crise est issue d'une rupture avec l'héritage humaniste, puis que celle-ci est intrinsèquement liée aux évolutions économique,



scientifique et politico-administrative de la société québécoise. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous suivrons une démarche assez classique, consistant d'abord à présenter les cadres de notre recherche où vient prendre place la définition du corpus, ainsi que notre posture épistémologique et méthodologique. Par la suite, nous procéderons à l'analyse discursive et proposerons enfin une discussion de nos résultats avant de revenir sur nos principales observations en conclusion.

## 1. Cadres de l'analyse

Afin de dégager le discours de la « nouvelle sensibilité » au sujet de l'école québécoise, nous proposons de nous pencher sur l'un de ses principaux organes, soit la revue *Argument*<sup>4</sup>. Fondée en 1998 et publiée biannuellement, la revue *Argument* se propose, dès sa naissance, de se faire l'écho de ce courant – tout en accueillant les points de vue divergents – en privilégiant la production d'« essais argumentés et engagés » touchant la politique, l'histoire, la société et la culture (Comité éditorial, 1998). Or, s'il peut paraître limité de se pencher sur la seule revue *Argument* pour dégager le discours sur l'école de la « nouvelle sensibilité », nous justifions ce choix par le fait que notre démarche est avant tout exploratoire, c'est-à-dire que nous souhaitons ici ouvrir un champ encore inexploité au Québec. Étant donné que la revue *Argument* apparaît comme l'un des principaux organes de la nouvelle sensibilité, nous estimons qu'elle est représentative de ce courant. Visant à nous montrer le plus fidèle possible à ce discours, nous avons jugé qu'une approche inductive était tout indiquée, puisqu'elle « consiste à partir du concret pour passer à l'abstrait en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène » (Deslauriers, 1997, p. 295). Le chercheur est ainsi amené à procéder à l'inverse d'une méthode hypothético-déductive, c'est-à-dire qu'il commence son analyse en passant à la loupe un phénomène social – en l'occurrence la rhétorique sur l'école dans la revue *Argument* – pour en déterminer les propriétés, les traits et les éléments constitutifs. Dans cette démarche, il ne s'agit donc pas d'élaborer un cadre rigide qui servira à l'analyse, mais de coller le mieux possible au discours afin d'en cerner les composantes, puis d'élaborer les concepts théoriques jugés appropriés et proposer des interprétations des résultats (Deslauriers, 1997). En l'occurrence dans cet article, l'interprétation et la discussion des résultats empruntent aux travaux de Michel Develay, à ceux d'Alain Kerlan et de Martha Nussbaum. S'il existe, donc, préalablement une hypothèse, il n'en demeure pas moins que la théorie et l'hypothèse sont davantage les points d'arrivée de cette approche que ses points de départ.

Le mode de collecte des données étant documentaire et l'analyse des informations devant se faire de façon méthodique, il apparaît adéquat d'employer le codage appliqué à l'analyse de discours (Sabourin, 2010). Pour appliquer cette méthode à l'approche inductive, il faut adopter un « codage ouvert » formant respectivement la rubrique<sup>5</sup>, les catégories<sup>6</sup> et les sous-catégories<sup>7</sup> (Paillé et Mucchielli, 2003; Van der Maren, 1995) – nous y reviendrons dans la deuxième partie (voir la figure 1). Une fois ces étapes réalisées et l'ensemble du corpus traité, l'objectif est d'en venir à une théorisation permettant d'interpréter, à l'aide de la littérature savante, les observations soulevées (Point et Voynet Fourboul, 2006). Pour constituer le corpus d'analyse (Bardin, 2007), nous avons déterminé certains critères : 1) le texte devait aborder l'école de façon « générale »; 2) la question de l'éducation devait être l'élément central du texte; 3) après une première lecture, le texte devait être considéré comme étant représentatif de la rhétorique d'*Argument*. En conséquence, les textes qui abordaient exclusivement les enjeux rencontrés par une seule partie du système d'éducation (par exemple, les universités qui font face

à des problèmes précis touchant à la recherche ou aux droits de scolarité) ou, encore, ceux traitant de l'éducation de manière indirecte (par exemple, certains portent sur l'humanisme et abordent peu l'éducation) ou proposant un sujet plutôt personnel (par exemple, Mathieu Bock-Côté a offert un texte portant sur son éducation familiale de nature conservatrice) n'ont pas été retenus aux fins de l'analyse. Ces critères nous ont permis de rassembler un corpus qui est représentatif du discours de la revue *Argument*, laquelle constitue une expression privilégiée de la nouvelle sensibilité. De ce point de vue, s'il est vrai que notre corpus n'est pas exhaustif de la nouvelle sensibilité, il l'est pour la revue *Argument*. Certes, il serait intéressant de joindre à cette analyse tous les autres textes portant sur l'école écrits par des chercheurs de la nouvelle sensibilité, mais cet objectif aurait dépassé les limites de cette recherche exploratoire. Enfin, il importe d'insister, les textes de la revue *Argument* ne sont pas des textes savants. *Argument* est une revue d'opinion et si, dans certains textes, cette opinion semble avoir une assise scientifique plus importante que dans d'autres, ils ne se veulent pas pour autant savants. *Argument* est un terrain de jeu intellectuel et non une revue scientifique, c'est d'ailleurs ce qui en fait une revue si intéressante à analyser.

Une fois les critères de sélection respectés et les textes non représentatifs écartés, il en résulte un corpus d'analyse qui se compose de quatorze textes de plus ou moins dix pages (n = 14). Parmi ces textes, huit appartiennent à un dossier intitulé *L'éducation à la dérive*, ce qui laisse déjà présager le ton qui présidera à la rhétorique sur l'école. De plus, cinq autres textes appartiennent à un dossier « Autour d'un livre » de David Solway, soit *Le bon prof. Essais sur l'éducation* (Solway, 2008). En ce qui concerne les auteurs de ces textes, ils sont majoritairement des hommes (79 %), ils sont francophones (93 %) et travaillent dans le système d'éducation (86 %). La représentation féminine et non francophone est donc plutôt restreinte. En fait, nous retrouvons seulement trois femmes, Carole Proulx, Louise Bienvenue et Nicole Gagnon et un seul anglophone, David Solway. Enfin, nous comptons deux auteurs exogènes au système d'éducation, soit le Comité éditorial d'*Argument* (probablement formé, malgré tout, par les enseignants au cégep Daniel Jacques et Stéphane Kelly), et le journaliste et auteur Mathieu Robert-Sauvé. Ensuite, parmi les auteurs endogènes au système d'éducation, l'entièreté provient de l'enseignement supérieur : 36 % des auteurs appartiennent au collégial, alors que 50 % d'entre eux proviennent de l'université. Enfin, 72 % sont issus des lettres et des sciences humaines et sociales (Arteau McNeil, Bienvenue, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, Gagnon, Moreau, Proulx et Solway) et 14 % proviennent des sciences de l'éducation (Baillargeon et Boutin). Ainsi, le profil type de l'« argumentiste » est un homme francophone appartenant au milieu collégial ou universitaire et spécialisé en lettres ou en sciences humaines et sociales.

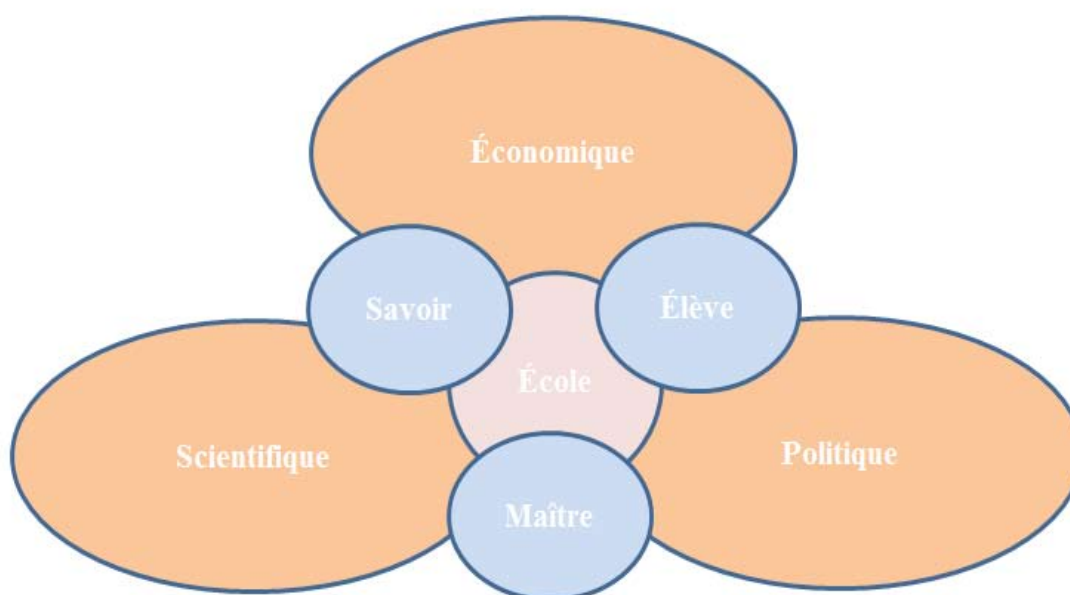
## 2. Analyse discursive

Signé par le Comité éditorial, le premier texte portant sur l'éducation paru dans *Argument* (1999) donne clairement la couleur de la rhétorique de la revue :

On entend les mêmes idées, les mêmes mots-clés, les mêmes slogans. Formulés par les gourous de la gestion, ils percolent de plus en plus rapidement, puis passent par la strate des chefs d'entreprise et se retrouvent, en fin de parcours, dans la bouche des politiciens. [...] Jamais la matière grise n'aurait autant été sollicitée. [...] Ces dernières années, les élites des « pays avancés » ont simultanément fait l'éloge de l'éducation, tout en affamant

les institutions qui ont la mission d'en assumer la transmission. [...] L'arrivée d'un homme d'affaires<sup>8</sup> à la tête du ministère de l'Éducation [...] pourrait s'avérer la conséquence logique d'une tendance à l'œuvre depuis quelques années, qui consiste à marginaliser l'apport des humanités à l'éducation. (Comité éditorial, 1999, p. 3-4)

Il semble clair et net, pour le Comité éditorial, que l'école québécoise est en crise. Coupée du passé et de l'héritage humaniste, l'école ne saurait plus se montrer garante de l'avenir et cette rupture serait le résultat, comme nous le verrons plus loin, de facteurs extérieurs à l'école : économique, scientifique et politico-administratif. Considérant ce premier texte et l'ensemble des textes du corpus, nous avons élaboré le modèle explicatif suivant :



**Figure 1**

*Modèle explicatif.*

Si l'école (rubrique) est au centre du modèle, elle se compose des trois principales composantes du triangle pédagogique (sous-catégories), soit le savoir (abordé dans 93 % des textes de l'analyse), l'élève (71 %) et le maître (64 %). Enfin, nous retrouvons trois principales forces extérieures (catégories), soit l'économie (abordée dans 29 % des textes), le politique (79 %) et le scientifique (79 %). La suite de l'article servira donc à déployer l'analyse des textes du corpus à l'aide de ce modèle explicatif.

## 2.1. *Le savoir*

*Le contenu, quel terme horrible auquel la science,  
la sagesse et la poésie humaines sont réduites!*  
Chevrier, 2006-2007

Pour les intellectuels de la « nouvelle sensibilité », les puissances économique, scientifique et politique sont considérées comme étant à la source de la perturbation du rôle du savoir à l'école. Au point de vue économique, il semblerait que le savoir ne soit devenu qu'une simple marchandise : « de tout, le fric fait foi. L'étudiant est un client; l'enseignement est un produit; le diplôme est à vendre » (Bouchard, 2009, p. 119). Si cette marchandisation du savoir en inquiète quelques-uns, cela s'avère encore plus vrai en ce qui a trait à « l'enseignement de l'ignorance », une théorie que Chevrier emprunte à Michéa, et qui défend *grosso modo* que le capitalisme d'aujourd'hui n'a pas besoin d'une population très scolarisée, mais seulement de quelques techniciens, scientifiques et gestionnaires. Bien plus, ce capitalisme tirerait profit de la sous-instruction du plus grand nombre, qui viennent grossir les rangs des chômeurs, des consommateurs du divertissement et des petits travailleurs assurant la fluidité de la circulation de biens (Chevrier, 2006-2007). Enfin, toujours selon cette thèse, ce ne serait nulle autre que la gauche qui, par sa révolution culturelle, aurait saccagé les derniers obstacles de l'économie marchande que représentaient les principes émancipateurs de la modernité.

En matière scientifique, le discours s'articule autour de deux grands objets, soit le « pédago(go)gisme » – l'expression est tirée de la revue *Argument* – et la réforme culturelle. Le « pédago(go)gisme » est perçu comme le résultat d'une psychologisation cognitiviste excessive de l'univers scolaire. Et cet excès serait à l'origine d'une incompréhension généralisée des objectifs des programmes scolaires par les parents, les enseignants et les intellectuels, soit les non-initiés du langage abscons des sciences de l'éducation (Bienvenue, 2006-2007). De son côté, la réforme culturelle ne serait pas l'objet d'une simple dispute « entre des réformateurs audacieux autant que modernistes et des zéloteurs passésistes d'une culture classique réservée à une petite élite sociale », mais elle révélerait :

une opposition philosophico-politique entre des pédagogues postmodernistes qui ne perçoivent plus les domaines de la pensée et de la culture qu'à travers le prisme d'un relativisme généralisé (les derniers programmes d'histoire ou d'éthique et culture religieuse sont là pour en témoigner), et ceux que [Moreau qualifie] d'humanistes, qui croient encore que la pensée rationnelle est un outil fondamental pour s'arracher à l'inconscience de la vie et de la spontanéité désirante, au subjectivisme balbutiant et presque pulsionnel du « moi, je pense que... ». (Moreau, 2009, p. 110)

Enfin, au point de vue politico-administratif, c'est surtout le processus d'élaboration des programmes du ministère qui est visé. Par exemple, Nicole Gagnon prend à témoin le programme d'histoire de 2006 et elle affirme, non sans sarcasme, que le ministère n'est pas responsable de ce désastre : le ministre n'est pas l'auteur du document et les fonctionnaires ne sont pas là pour penser ni juger le produit, mais pour gérer des dossiers. Bien plus, les fonctionnaires ne peuvent pas se faire reprocher d'avoir mal choisi les experts se trouvant derrière les programmes, car ils s'adressent spontanément, cela va de soi, à ceux qui prétendent s'y connaître. Ainsi, le document se rend aux fonctionnaires, lesquels n'ont

pas les connaissances pour juger de sa qualité, et ils inciteront le ministre – pas plus compétent – à le signer pour mettre en branle la production du matériel didactique. Dans certains cas, quelques acteurs prendront connaissance du désastre, mais il sera trop tard pour revenir sur quoi que ce soit (Gagnon, 2006-2007).

## 2.2. L'élève

*D'un côté, un Che sympa et cosmopolite; de l'autre,  
un Murdoch ou un Péladeau à la dent coriace.*  
Chevrier, 2006-2007

Dans le cas de l'élève aussi, les puissances économique, scientifique et politique sont mises en cause. D'abord, ce qui est reproché à l'influence indue de l'économique, c'est son aspect pragmatique et utilitariste. À ce sujet, l'approche par compétences serait des plus révélatrices, comme en témoigne ce passage tiré de l'article de Boutin : « on parle de plus en plus d'un "socle" [...] constitué de rudiments de base à faire acquérir à tous les élèves afin qu'ils puissent répondre aux exigences de la société de consommation. Tout ce qui n'est pas utile est rejeté *de facto* : c'est le triomphe du pragmatisme » (2006-2007, p. 52). Ainsi, une fois doté des compétences, il devient plus aisé d'insérer le futur travailleur dans le nouveau marché du travail soumis aux pressions de la libre concurrence et de la mondialisation effrénée.

Pour sa part, en ce qui concerne la puissance scientifique, ce n'est ni plus ni moins que l'évidence scientifique sur laquelle s'est reposé le *Renouveau pédagogique* qui est mis à mal par les « argumentistes ». En effet, les bases pédagogiques et didactiques de ce dernier sont remises en question, voire méprisées. D'après Baillargeon, les experts se trouvant derrière cette réforme ont procédé à une expérimentation sur la jeunesse québécoise : « imaginez que le ministère de la Santé [...] ait mis sur le marché, sans le tester au préalable, un médicament dont on découvrirait, à l'usage, que non seulement il n'améliore en rien la santé de bon nombre des patients qui le prennent, mais qu'il semble [même la] détériorer » (2006-2007, p. 40). Aussi, un autre point soulevé par quelques textes, et vertement critiqué, est l'opinion trop répandue dans les sciences de l'éducation et dans les milieux scolaires voulant qu'il faille rendre l'école plus facile en trouvant une sorte de combine miracle permettant d'acquérir un savoir sans effort et, qui plus est, en s'amusant (Arteau McNeil, 2009).

Finalement, au point de vue politico-administratif, comme en témoigne cette citation de Proulx, c'est nul autre que le système scolaire en entier qui est visé :

S'il y a toujours des jeunes qui sortent de nos collèges et de nos universités vibrants, intelligents et pleins d'enthousiasme, si notre société profite encore du talent de nombreux techniciens, ingénieurs et médecins consciencieux et compétents, j'ai parfois l'étrange impression – un horrible soupçon, au fond! – qu'il s'agit de ceux que le système, pour quelque raison, n'a pas réussi à « déformer », à « mal/former ». Ceux qui, par quelque miracle, se sont montrés imperméables au « nivellement par le bas » qui semble une caractéristique intrinsèque de notre système d'éducation. (2006-2007, p. 86-87)

Toutefois, ce n'est pas tant les enseignants qui sont ici visés que l'attitude des politiciens et du ministère qui, plutôt que de mettre en place les mesures favorisant une bonne formation des élèves, cherchent des moyens de les « faire passer », et ce, malgré la faiblesse des savoirs acquis.

### 2.3. *Le maître*

*Des chefs scouts de camps de vacances qui se gardent bien de donner l'impression de transmettre quoi que ce soit.*

Chevrier, 2006-2007

Encore une fois, les trois forces de notre modèle explicatif se retrouvent au cœur des perturbations entourant le rôle du maître. Cette fois, c'est non seulement la pédagogie socioconstructiviste qui est visée, mais également le maître, dont le rôle est bouleversé par la force économique. À titre d'exemple, Boutin affirme que :

il ne saurait être question de ramener l'éducation à la simple acquisition de compétences sous l'œil bienveillant d'un « accompagnateur », d'un « passeur » ou d'un « facilitateur ». Je suis convaincu que cette façon de procéder conduit à une vision marchande de la culture, une « McDonaldisation » des connaissances. La véritable *compétence* des enseignants passe d'abord et avant tout par une maîtrise la plus poussée possible des disciplines à enseigner. (2006-2007, p. 61)

Ce serait donc une erreur de croire que la maîtrise de techniques et de procédés d'apprentissage fera de l'accompagnateur un bon maître.

Sur le plan scientifique, en fait, c'est clairement la scientificité et la rigueur même des sciences de l'éducation qui sont remises en question. D'abord, les facultés d'éducation ne sauraient démontrer l'utilité de leurs recherches et aucune étude n'aurait démontré que les diplômés en pédagogie font une différence lorsqu'il s'agit de départager les bons enseignants des mauvais (Arteau McNeil, 2009). D'autres vont encore plus loin en affirmant que l'expert des sciences de l'éducation n'a pour but que de montrer aux enseignants qu'ils enseignent mal (Bouchard, 2009). Ainsi, Baillargeon n'entrevoit qu'une solution, soit la fermeture temporaire de ces facultés, laquelle serait l'occasion de repenser la formation des maîtres, les buts de la recherche en éducation et, surtout, d'obliger les professeurs à étudier les théories de l'éducation qu'ils croient maîtriser (Baillargeon, 2006-2007).

Concernant la question politique, certains s'attaquent au récit de la Révolution tranquille et à celui de la modernisation du réseau scolaire. Par exemple, François Charbonneau caricature le discours gauchiste adressé à l'endroit du maître d'école de l'Ancien régime :

Avant que la lumière ne fût, tout le système éducatif était centré sur ce que l'on appelait l'enseignant. [...] Maniant la *strap* avec dextérité, l'enseignant n'inspirait jamais autre chose que la crainte [...]. Les élèves étaient comme des pots vides à remplir, et devaient donc passer de longues heures à écouter l'enseignant déblatérer inutilement des connaissances pointues et sans intérêts [...]. On serait près de la vérité en pensant que ce système n'était en place que pour assurer la satisfaction du plaisir sadique de l'enseignant. [...] En fait, la « transmission de la connaissance » était le

nom de code donné au système par lequel l'élite conservatrice assoyait son pouvoir sur la majorité, génération après génération. [...] Ce système aurait pu perdurer dans le temps éternellement, n'eût été de l'apport de la psycho-pédagogie. (2006-2007, p. 76-77)

En bref, nous sentons bien ici que l'objectif est d'amener le lecteur à constater que derrière ce discours pédagogique se cache un projet politique de gauche anti-conservateur s'inscrivant dans la continuité du grand récit de la Révolution tranquille qui s'est construit en réaction à la période duplessiste perçue comme moyenâgeuse.

### 3. Discussion

*C'est au moment même où la société aurait les moyens d'accomplir l'idéal éducatif des Lumières [...] que survient le doute sur la valeur formatrice et émancipatrice du savoir qui sous-tendait cet idéal.*

Fabre, 2003

Il est temps maintenant de revenir sur le modèle explicatif de départ qui a présidé à l'analyse discursive. D'abord, l'hypothèse que la rhétorique « argumentiste » repose sur l'idée que l'école connaît une crise issue d'une rupture avec l'héritage humaniste a été confirmée par l'analyse. En outre, nous avons également confirmé que cette rupture est intrinsèquement liée aux forces économique, scientifique et politico-administrative qui traversent les sociétés industrielles, notamment la société québécoise. Cela dit, si la revue *Argument* apparaît comme l'un des organes importants de la critique de l'école québécoise, une analyse élargie de cette critique montrerait qu'elle n'est pas l'instigatrice de ce discours. En effet, depuis les années 1990, une littérature plus ou moins importante consacrée à la crise de l'école est apparue au Québec. Parmi les premiers ouvrages à avoir initié cette critique se trouve sans doute le collectif *Main basse sur l'éducation* (1999), dirigé par Gilles Gagné. Dès les premières pages, Gagné met en garde le lecteur :

Il ne s'agit donc pas dans ces pages de bafouer l'école québécoise, de faire éclater, comme par magie, l'abcès de pédagogie et de gestion qui l'engorge, de dénoncer les artisans de son quotidien ou de lui proposer un remède miracle. Il s'agit simplement d'oser voir que nous sommes sur une bien mauvaise route, drogués de remède et perdus dans les détails. Nous laissons la professionnalisation et la fonctionnalité dévorer la vie de l'esprit, nous gaspillons nos efforts à gérer des « activités » là où il faudrait laisser travailler des artisans, nous divisons les citoyens en clientèles pour entraîner du personnel. (1999, p. 6)

Cette mise en garde ne manquera pas de se prolonger dans les années suivantes qui voient paraître des ouvrages aux titres évocateurs comme *L'obsession des compétences* (2000) de Gérald Boutin et Louise Julien ou *Un dérapage didactique* (2001) de Nicole Gagnon et Jean Gould. De même l'implantation du *Renouveau pédagogique* au niveau secondaire au milieu des années 2000 donne un nouveau souffle à ce courant critique (Baillargeon, 2009; Comeau et Lavallée, 2008; Mellouki, 2010). Ce courant est loin d'être marginal, il participe d'une mouvance beaucoup plus large qui, reprenant pour l'essentiel les

analyses classiques de Hannah Arendt (1972), souligne que la transmission des normes et des valeurs est aujourd'hui menacée et que l'héritage de la tradition humaniste n'a plus d'héritier. Plus récemment, les travaux de la philosophe américaine Martha Nussbaum (1997, 2011) sont régulièrement convoqués pour dénoncer la « marchandisation de l'éducation » et la vision pauvrement utilitariste des savoirs et des compétences à l'école. On le voit, le discours d'*Argument* n'est pas marginal, il s'inscrit dans un mouvement beaucoup plus large et dénonce en particulier les dérapages de l'école québécoise. Mais que dit ce discours en substance?

Comme nous l'avons montré, ce discours dit d'abord que l'école fait face à une crise et que cette crise est le résultat d'une rupture avec un héritage. Cette rupture fut causée par des agents extérieurs de trois ordres : économique, scientifique et politico-administratif, lesquels sont accusés de conduire à une marchandisation de l'éducation, à l'enseignement de l'ignorance et à la défiguration du rôle traditionnel du maître. S'agissant de l'ordre scientifique, si la psychologisation cognitiviste abusive est sévèrement critiquée, c'est la scientificité même des sciences de l'éducation qui est mise à mal : les sciences de l'éducation seraient inefficaces, voire inutiles. Enfin, l'ordre politico-administratif est sérieusement remis en cause, alors que les actions et les attitudes du ministère, du réseau scolaire et du gouvernement tout entier en matière d'éducation sont considérées comme étant nuisibles à la bonne marche de l'école et à la réalisation de sa mission éducative. La rhétorique ou le discours de la revue *Argument* étant clairement circonscrit, quel sens ou quelle interprétation pouvons-nous maintenant en faire?

Nous inspirant des propos de Michel Develay, deux grandes visions s'affrontent pour interpréter le discours sur la crise de l'école : la première, l'idéologie dite « conservatoire », qui se place comme externe à la crise, est réfractaire au changement, à l'innovation, et demeure attachée et favorable à la restauration du modèle d'antan, centré sur la transmission des savoirs; la seconde, l'idéologie « moderniste », est plutôt interne à la crise, croyant que le changement est garant de l'avenir et que les échecs du système sont dus aux persistances ou aux résistances du modèle d'antan (Develay, 1999, cité dans Giol, 2009). Assurément de la première école, les « argumentistes » croient qu'il faut risquer un pas en arrière pour sortir de cette crise. C'est probablement là, selon nous, le foyer central de leur argumentaire : s'ils ne manquent pas de fournir des constats désolants et de formuler des critiques sévères que nous pouvons en partie partager, la seule solution mise de l'avant consisterait à interrompre les transformations opérées depuis la Révolution tranquille en procédant à un « recours aux sources », pour emprunter une expression chère à Éric Bédard (2011). Nous pourrions dire les choses autrement. Plutôt que de *Passer à l'avenir*, pour reprendre le beau titre d'un ouvrage récent de l'historien Jocelyn Létourneau, les « argumentistes » défendent plutôt l'idée que l'avenir est dans le passé. Si nous pouvons admettre ce diagnostic de crise porté par le discours de la revue *Argument*, il ne faut pas perdre de vue pour autant que la crise de l'école québécoise soit aussi celle de toute l'école occidentale. Comme l'explique Alain Kerlan (2003), l'école moderne, comprise comme une institution humaniste chargée de transmettre le savoir émancipateur et reposant sur l'idée que la science est garante de liberté, fait aussi partie des autres grands récits délégitimés par ce que nous appelons, depuis Jean-François Lyotard, la postmodernité. Et cette crise est une crise du savoir et des valeurs, une crise de la raison dans ses dimensions à la fois épistémique, pratique ou morale. En ce sens, si la rhétorique « argumentiste » est à certains égards recevable – nous partageons avec eux l'idéal d'une école humaniste reposant sur un concept substantiel de culture et d'éducation –, en revanche elle doit être nuancée, car la crise de l'école fait corps avec la société prise dans son ensemble, avec la crise de la société moderne, postmoderne. En ce sens, les



transformations profondes de la culture et ses effets scolaires ne sont pas d'abord le fait de l'école, de la pédagogie et des pédagogues, mais font corps avec le monde moderne, avec ses tensions, ses valeurs, ses ruptures, ses limites et ses contradictions. Martha Nussbaum l'a bien compris, elle qui, sans nostalgie et déploration, se propose de repenser la conception humaniste de l'éducation et de l'école dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui, notre monde, mais en l'arrimant davantage aux exigences de justice sociale et de démocratie. Il y a là, sans doute, une piste de réflexion à la fois riche et porteuse pour affronter les défis du présent et ménager des voies d'avenir.

## Conclusion

Dans les lignes précédentes, nous avons examiné, en quatre temps, la rhétorique ou le discours sur l'école de la revue *Argument*. D'abord, nous avons présenté les cadres de notre analyse au sein desquels nous avons défendu la pertinence d'une épistémologie inductive et d'une méthodologie de l'analyse de discours, puis nous avons exposé notre corpus d'analyse et le profil socio-professionnel des auteurs à l'origine des textes sélectionnés. Ensuite, nous avons procédé à un examen des textes les plus caractéristiques de leurs discours sur l'école, et ce, en nous basant sur un modèle explicatif que nous avons développé. Une fois le modèle présenté, nous avons fourni des exemples pour chacun des regroupements conceptuels, ce qui nous a mené à vérifier notre hypothèse de départ, laquelle suggérait que la rhétorique « argumentiste » reposait sur l'idée que l'école connaît une crise issue d'une coupure avec l'héritage humaniste, ce qui fut confirmé, et que cette coupure est intrinsèquement liée à l'évolution économique, scientifique et politico-administrative de la société, ce qui fut également confirmé. Par la suite, nous avons interprété nos résultats en faisant appel à la littérature savante et, enfin, nous avons mis en discussion cette rhétorique en situant la crise de l'école québécoise dans la crise plus large de l'école occidentale au sein de la modernité avancée ou postmoderne. Bien que nous ne partagions pas le ton souvent apocalyptique employé par les argumentistes, il importe toutefois de reconnaître qu'ils mettent le doigt sur un certain nombre de maux complexes traversant l'école, la culture et la société québécoises. De ce point de vue, l'apport de cette « nouvelle sensibilité » au débat public nous paraît évident. Aussi nous paraît-il important d'entretenir avec elle un dialogue ouvert, critique et constructif pour faire avancer notre compréhension des problèmes auxquels l'école et les enseignants font face.

## Notes

- 1 Chez les historiens, le nom de « nouvelle sensibilité » leur fut notamment attribué par Martin Petitclerc (2009). En 2012, le sociologue Jean-Marc Piotte et le politologue Jean-Pierre Couture ont désigné le même groupe en ajoutant aux historiens (Éric Bédard et Stéphane Kelly) des intellectuels issus d'autres disciplines comme la sociologie (Joseph-Yvon Thériault et Jacques Beauchemin) et les sciences politiques (Gilles Labelle et Marc Chevrier). Il s'agirait là des « Nouveaux visages du nationalisme conservateur ».
- 2 La « nouvelle sensibilité » intellectuelle s'inscrit dans l'horizon humaniste tel que défini par Eugenio Garin : « On éduque l'homme en le mettant en contact avec les hommes du passé, car grâce au trésor de la mémoire, dans le colloque avec les autres, la confrontation avec des paroles précises et non pas fausses et banales, l'esprit est pratiquement obligé de se retrouver lui-même, de prendre position, de prononcer à son tour des mots adéquats et précis » (Garin, 1968, cité dans Kelly, 2002).
- 3 Comme Giol (2009) le propose dans son analyse discursive de la « crise de l'école française », nous rassemblerons sans distinction les termes « éducation », « école », « scolaire » ou « système éducatif » sous le terme « école ».

- 4 Piotte et Couture (2012) ont présenté un organigramme illustrant les principaux auteurs, journaux, revues, centres de recherche et ouvrages de cette « nouvelle sensibilité ». La revue *Argument* y est clairement un organe central de ce groupe. On consultera cet organigramme en Annexe I.
- 5 La rubrique correspond à la (ou les) question(s) de recherche. Dans le cas présent, il s'agira du discours sur l'école.
- 6 Les catégories sont les regroupements des réponses réunis autour d'une étiquette (économique, scientifique, politique).
- 7 Les sous-catégories sont les éléments hiérarchisés ou mis en réseaux (élève, maître, savoir).
- 8 Il s'agissait de François Legault, ministre de l'Éducation de 1998 à 2002.

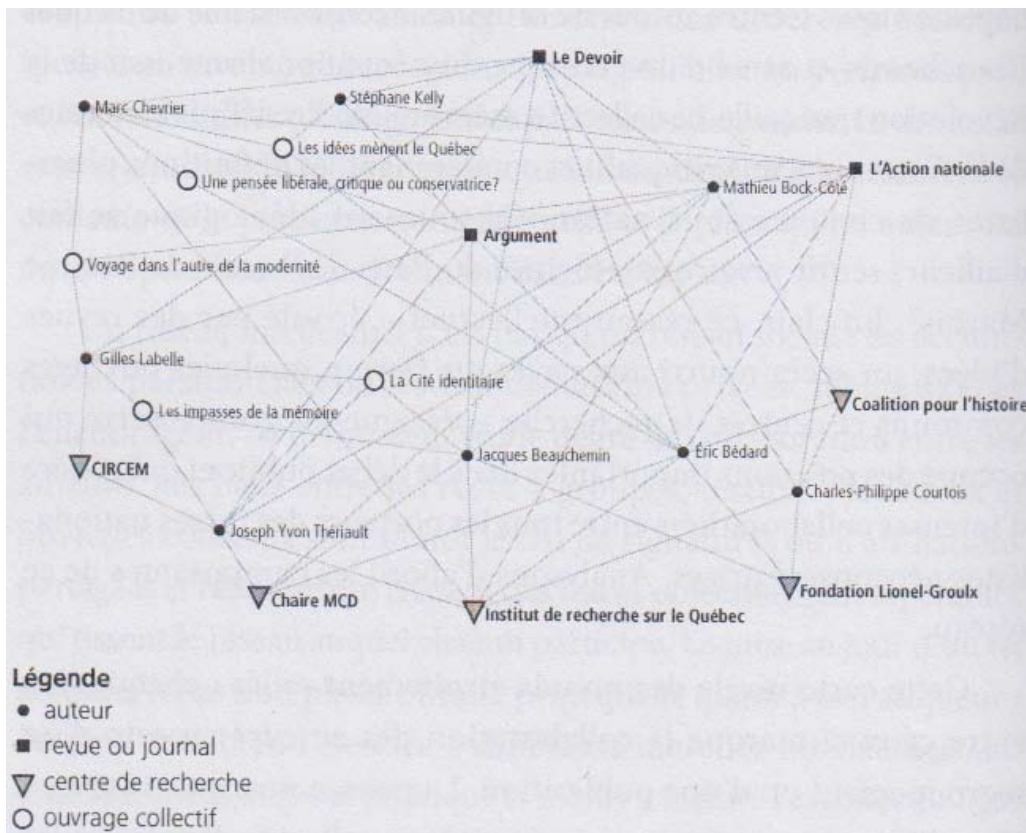
## Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (traduit de l'anglais sous la direction de P. Lévy). Paris : Gallimard.
- Arteau McNeil, R. (2009). L'éducation est-elle toujours possible?. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/471.pdf>
- Baillargeon, N. (2006-2007). La mort dans l'âme : la réforme et la recherche. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/366.pdf>
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bédard, É. (2011). *Recours aux sources*. Montréal, QC : Boréal.
- Bienvenue, L. (2006-2007). La fatigue pédagogique. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/364.pdf>
- Bouchard, C. (2009). L'homo reformis. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/470.pdf>
- Boutin, G. (2006-2007). De la réforme de l'éducation au « nouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/367.pdf>
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Charbonneau, F. (2006-2007). Inquiétez-vous de vos inquiétudes!. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/369.pdf>
- Chevrier, M. (2006-2007). Le complexe pédagogo-ministériel. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/365.pdf>
- Chevrier, M. (2009). Présentation du dossier Autour d'un livre : Le bon prof. Essais sur l'éducation, de David Solway. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/468.pdf>
- Comeau, R. et Lavallée, J. (dir.) (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal, QC : VLB éditeur.
- Comité éditorial. (1998). L'esprit d'Argument. *Argument*, 1(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/62.pdf>
- Comité éditorial. (1999). L'éducation, ce n'est pas du luxe. *Argument*, 1(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/78.pdf>
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 293-340). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

- Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit?. *Revue française de pédagogie*, 143(1), 7-15. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2003.2947>
- Gagné, G. (dir.) (1999). *Main basse sur l'éducation*. Cap-Saint-Ignace, QC : Nota Bene.
- Gagnon, N. (2006-2007). Libérez-nous des pédagogues. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/363.pdf>
- Gagnon, N. et Gould, J. (2001). *Un dérapage didactique*. Montréal, QC : Stanké.
- Giol, F. (2009). *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Kelly, S. (dir.) (2002). *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal, QC : Boréal.
- Mellouki, M. (dir.) (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Moreau, P. (2009). Le bon prof ou quand le bateau coule. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/469.pdf>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle?*. Paris : Flammarion.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Petitclerc, M. (2009). Notre maître le passé? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63(1), 83-113. <http://dx.doi.org/10.7202/039887ar>
- Piotte, J.-M. et Couture, J.-P. (2012). *Les nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*. Montréal, QC : Québec Amérique.
- Point, S. et Voynnet Fourboul, C. (2006). Le codage à visée théorique. *Recherche et applications en marketing*, 21(4), 61-78. <http://dx.doi.org/10.1177/076737010602100404>
- Proulx, C. (2006-2007). La culture du mensonge en éducation. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/370.pdf>
- Robert-Sauvé, M. (2006-2007). L'évaluation à l'école : compétence à parfaire. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/368.pdf>
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 415-444). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Solway, D. (2008). *Le bon prof. Essais sur l'éducation*. Montréal, QC : Bellarmin.
- Solway, D. (2009). Garder le Titanic à flot. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/article/2009-03-01/472-garder-le-titanic-a-flot.html>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.

## Annexe I

Le réseau intellectuel des nationalistes néoconservateurs au Québec



Source : Piote et Couture (2012), p. 152.

### Pour citer cet article

Lemieux, O. et Simard, D. (2017). La revue *Argument* et la question éducative : un essai d'analyse discursive. *Formation et profession*, 25(2), 79-91. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.375>

# Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants en contexte universitaire : vers une conception resocialisante

Shedding light on the influence of mutual valuations between teachers and students in the university context: towards a re-socializing conception

doi:10318162/fp.2017.398

Saïdou Segueda  
Université de Montréal



Joëlle Morrissette  
Université de Montréal



## Résumé

Le présent article est issu d'une recherche doctorale au cours de laquelle un portrait de la recherche sur l'évaluation en contexte universitaire a été réalisé. Il remet en question le rôle joué par les évaluations mutuelles dans les rapports entre enseignants/étudiants, dans le contexte de l'émergence de modes de gouvernance qui confèrent à l'évaluation un rôle important de régulation. La plupart des recherches, centrées sur les données comptables des évaluations, occultent ce qui se négocie dans les interactions entre ces acteurs, au travers de leurs évaluations mutuelles.

Nous proposons une conception resocialisante de l'évaluation pour examiner les enjeux au cœur de leurs dynamiques.

### Mots-clés

Rapports enseignants/étudiants universitaires, conception resocialisante, évaluation, interactions

### Abstract

This article draws on a doctoral thesis problem in which a portrait of research on evaluation in the university context has been achieved. It questions the role played by mutual assessments in relations between university teachers/students in the context of the emergence of modes of governance which give assessment an important regulatory role. Most research, centered on accounting data evaluations, seem to neglect what is negotiated in the interaction between those actors, through their mutual evaluations. We propose a resocializing perspective on assessment to examine particular issues at the heart of their dynamic.

### Keywords

University teachers/students relationships, resocializing perspective, assessment, interactions

## Introduction

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le mouvement de démocratisation qui a ouvert les universités à l'ensemble de la population (Trow, 2011) et les crises des années 1970-1980 qui ont secoué l'économie mondiale semblent (re)définir les rapports des différents acteurs de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, et du fait de la raréfaction des ressources, de nouveaux modes de gouvernance émergent. Ceux-ci sont inspirés largement des principes du néolibéralisme qui, selon certains (ex : Dardot et Laval, 2009), au lieu de libérer les individus, s'érigent en mode de discipline sociale dont le but est de faire d'eux des sujets performants à tout prix et en tout domaine. L'évaluation en devient une pièce centrale parce qu'elle permet la régulation des institutions universitaires (Lessard, 2014).

Le présent article s'adresse principalement aux chercheurs qui s'intéressent à l'influence de ce contexte sur les rapports entre enseignants et étudiants en contexte universitaire, c'est-à-dire sur leurs liens d'influence réciproques au cœur de leurs interactions qui leur permettent de construire leur subjectivité par le biais de la reconnaissance mutuelle dans cette relation. Dans cette perspective, l'objectif de cette contribution est de proposer une grille de lecture théorique susceptible de jeter une lumière sur leurs interactions, fondée sur une resocialisation de l'évaluation (Morrissette, 2009). Cette conception prend en compte les relations de pouvoir entre les acteurs concernés, les enjeux et les tensions liés aux pratiques évaluatives fortement associées aujourd'hui à des visées de contrôle et d'administration. Dans cette optique, nous proposons d'abord un regard sociohistorique sur l'évolution de l'université, symbolisée par l'accès du plus grand nombre et l'introduction de nouveaux modes de gouvernance dans les universités. S'ensuit un portrait de

la recherche sur l'évaluation en contexte universitaire qui met en relief que, jusqu'ici, les chercheurs ne se sont intéressés qu'aux aspects quantifiables des évaluations, passant souvent sous silence ce qui se négocie dans les interactions entre les principaux concernés de la relation pédagogique, c'est-à-dire dans la dynamique intégrée des situations d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qui réunit l'enseignant et les étudiants universitaires. Enfin, pour mettre en lumière ce qui n'a pas encore été éclairé, nous proposons l'adoption d'une conception resocialisante de l'évaluation pour appréhender son influence sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires.

## 1. L'université, une institution en constante mutation

Depuis sa naissance au Moyen Âge en Europe (Bologne, Paris, Oxford, etc.), l'université a connu de nombreuses mutations relativement à sa mission (Charle et Verger, 2007). D'une corporation de maîtres et d'étudiants, c'est-à-dire un lieu d'enseignement supérieur (*studium*) dont la vocation est de former une minorité d'« honnêtes hommes » voués à la médecine, au droit et à l'Église (Gingras, 1987), l'université devient au début du 19<sup>e</sup> siècle un lieu d'enseignement et de recherche (modèle allemand d'université), et enfin une institution de développement au service de la communauté sous l'impulsion du modèle américain d'université (Kerr, 1963). Mais, faire de l'université une institution de développement qui répondrait aux exigences d'une société moderne ne pourrait s'accommoder d'un enseignement supérieur élitiste; il faut ouvrir l'université à l'ensemble de la population. Ainsi, à bien des égards, il semble que le mouvement de démocratisation qui gagne les universités des pays industrialisés après la Seconde Guerre mondiale ainsi que les crises des années 1970-1980 vont amorcer la configuration actuelle des universités. Dans cette section, nous revenons sur ces principaux phénomènes qui ont accéléré l'évolution de l'université et les enjeux de cette évolution.

### 1.1 La massification : d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la demande croissante dans les économies européennes et américaines créée par de grands changements sociopolitiques<sup>1</sup> découlant de la victoire contre le fascisme conduit les universités à passer d'un enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur de masse. Prenant l'exemple de l'enseignement supérieur européen, Trow (2011) souligne que son expansion a été tout autant grande que rapide. Un pays comme la France, qui avait une population estudiantine de 200 000 en 1960, aurait vu cet effectif se doubler en 1965 et passer à environ 800 000 à la moitié des années 1970. Dans le cas du Québec, on parlera de démocratisation de l'enseignement supérieur. Cette démocratisation est consacrée par le Rapport Parent du début des années 1960 qui promeut l'ouverture de nouvelles universités dans plusieurs régions. Ayant seulement quatre établissements universitaires en 1960, le Québec en compte aujourd'hui 18.

Un premier enjeu qu'implique la massification semble se trouver sur le plan des rapports entre enseignants et étudiants. En effet, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'on a affaire à des universités d'« élites », réservées aux étudiants issus de familles bien nanties et en position de pouvoir. L'enseignement est défini à la fois par son contenu culturel et par la nature des rapports entre les enseignants et les étudiants qui se rencontrent souvent en dehors des cours formels. Ces rencontres ne se confinent pas seulement aux contenus du syllabus et des cours; elles sont de véritables lieux de

socialisation. Selon Dubet (1994), les étudiants ont l'impression d'être encadrés, d'avoir des relations de proximité avec des enseignants qui sont amicaux, voire complices. Avec la massification, l'on assiste en fait à une hétérogénéisation des populations professorales et estudiantines. Dorénavant, les enseignants se retrouvent en face de grosses cohortes d'étudiants provenant d'origines géographiques et socioculturelles différentes. Dans ce cas de figure, leurs rapports vont également se transformer, dans le sens d'être plus brefs et plus impersonnels, se centrant essentiellement sur la transmission des aptitudes et des savoirs (Côté et Allahar, 2010; Coulon et Paivandi, 2008; Dubet, 1994; Trow, 2011).

Un deuxième enjeu de la massification est relatif à la conception même de l'idée de réussite, car l'accès pour tous aux études supérieures ne signifie pas réussite pour tous (Deniger, Brouillette et Kamanzi, 2004). Pour favoriser cette réussite du plus grand nombre, des investissements massifs seront consentis par la plupart des pays occidentaux dans la formation de ressources humaines. Ces investissements sont encouragés par les tenants de la théorie du capital humain (Becker, 1964; Keeley, 2007) pour lesquels les dépenses en éducation devraient être considérées plutôt comme des investissements qui garantiront les progrès économique et social des nations, d'où le slogan « Qui s'instruit s'enrichit ». En clair, l'éducation doit être rentable aussi bien pour l'individu que pour la société. D'où la nécessité de démocratiser l'enseignement afin d'augmenter le nombre de diplômés qui pourront occuper des emplois demandant plus de connaissances scientifiques et des aptitudes à travailler dans un environnement technologique en évolution rapide. Le Rapport Parent estime que c'est avec une telle main-d'œuvre qualifiée que le Québec entrera dans cette société en mutation sur le plan de l'emploi (Tondreau et Robert, 2011).

Mais la période fastueuse des Trente Glorieuses (1945-1975) décline pour faire place à une crise économique dont les effets se font sentir dans les pays industrialisés, en particulier au sein de leurs universités.

## **1.2 Les répercussions des crises sur l'université**

La crise économique des années 1980 dans les pays dits développés va remettre en cause la conception du rôle de l'État providence sur le plan de l'économie (Tondreau et Robert, 2011), mais aussi sur les plans politique et administratif. En fait, selon Dardot et Laval (2009), cette remise en cause du rôle de l'État ne doit pas être confondue avec son dépérissement; au contraire, l'État est transformé en « une sorte de grande entreprise » (p. 11) soumise aux principes du néolibéralisme qui s'imposent comme « une nouvelle raison du monde » (p. 6) étendant la logique du marché à toutes les sphères de la vie humaine et sociale. S'inspirant de la notion de « rationalité gouvernementale » chez Foucault (2004, cité dans Dardot et Laval, 2009), les auteurs considèrent que cette nouvelle raison confine l'État dans une « fonction officielle de surveillance des règles de concurrence dans le cadre d'une collusion officieuse avec des grands oligopoles » et « l'objectif de créer des situations de marché et de former des individus adaptés aux logiques de marché » (p. 275). Le discours néolibéral, centré donc sur la libéralisation des marchés, la privatisation et la décentralisation de tous les secteurs, affecte entre autres l'éducation. Il consacre le clientélisme, forme achevée de l'individualisme et de l'utilitarisme, dans les universités. Il induit une forme de gouvernance inspirée des principes de la nouvelle gestion publique (NGP) : approche client, performance, efficacité et réduction des coûts, gestion par les résultats, reddition de comptes, etc. (Bezes, 2005; Fanghanel, 2012; Garcia, 2008; Hood, 1991). Dans une province comme

le Québec, la crise économique entraîne une crise des finances et des compressions budgétaires en éducation, un taux de chômage élevé chez les jeunes et les diplômés et une disqualification de groupes entiers de travailleurs. Dans ce type de gouvernance, l'évaluation devient un instrument d'action politique (Lessard, 2014). En contexte scolaire en général et universitaire en particulier, l'évaluation serait consubstantielle à l'institutionnalisation de l'école. Autrement dit, si les évaluations en milieu universitaires ne sont pas une émanation de la NGP, force est de constater qu'à la faveur des crises récurrentes de finances qui touchent souvent les universités depuis les années 1970-1980, la NGP a renforcé cette culture de la vérification, omniprésente dans les établissements d'enseignement supérieur. Cette doctrine prône une forme de rationalisation technique de l'administration publique, et l'évaluation, chiffres à l'appui, devient un instrument de contrôle et de régulation de la qualité des services. Le recours dans tous les secteurs de l'évaluation et la diversité de ses formes ont d'ailleurs poussé plusieurs à parler de « fièvre de l'évaluation » (Damon, 2009; Gingras, 2008). À l'université, ce contexte influencerait les rapports entre enseignants et étudiants qui s'évaluent mutuellement, dans la mesure où les résultats de leurs évaluations sont devenus des ressources qui participent non seulement de la promotion sociale des différents acteurs<sup>2</sup>, mais aussi du classement des institutions universitaires à l'échelle locale, nationale et internationale. Certains auteurs y voient une contractualisation de la relation pédagogique parce qu'elle se redéfinit comme s'établissant entre des clients et un prestataire de services (Garcia, 2008) et porte une attention à la satisfaction de l'étudiant, considéré comme un consommateur (Blackmore, 2009). Mais que nous apprend la recherche jusqu'ici sur l'évaluation en contexte universitaire?

## 2. L'évaluation en contexte universitaire : un portrait de la recherche

Il y a peu d'écrits dans le champ de l'enseignement supérieur qui abordent spécifiquement la question des rapports entre enseignants et étudiants au travers de leurs évaluations mutuelles. Selon Coulon et Paivandi (2008), plusieurs des études soulignent les difficultés relationnelles au sein des universités et analysent cette problématique sous l'angle de l'influence de la qualité de ces relations sur la réussite ou l'échec scolaire. Sur le plan de l'évaluation des apprentissages des étudiants, d'autres éclairent la question des inégalités dans l'accessibilité et la réussite scolaire (cf. tout le courant conflictualiste de la sociologie de l'éducation, notamment les travaux de Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), et d'autres encore se penchent sur les effets simultanés de l'environnement des études et de l'expérience universitaire des étudiants (Blais et al., 1997; Coulon, 1997; Coulon et Paivandi, 2008; Frenay et al., 1998; Marton et Säljö, 1976; Ramsden et Entwistle, 1981; Romainville, 2006, 2013; Wathelet et Vieillevoye, 2013). De nombreuses études ont examiné les visées de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), en rapport avec l'amélioration de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants (Detroz et Blais, 2012; Dumont, Rochat, Berthiaume et Lanarès, 2012; Fontaine, 2009; Poissant, 1996; Younès, Rege Colet, Detroz et Sylvestre, 2013; Younès et Romainville, 2012), tandis que d'autres se sont intéressés à ses enjeux pour les acteurs (Bernard, Postiaux et Salcin, 2000; Desjardins et Bernard, 2002; Heine et Maddox, 2009; Kogan, Schoenfeld-Tacher et Hellyer, 2010; Morgan, Sneed et Swinney, 2003; Thivierge et Bernard, 1996; Wright et O'Neil, 1995).



Certes, les recherches actuelles sur les évaluations en contexte universitaire ont fourni une quantité importante d'informations, compilées en des représentations visuelles (chiffres, graphiques, diagrammes, etc.) capables, comme le dirait Geertz (cité dans Becker, 2002), de générer des explications plus vastes. Dans le champ de l'éducation par exemple, elles sont en mesure d'indiquer les corrélations entre les caractéristiques des étudiants et leur motivation, entre l'origine familiale et la réussite scolaire, etc. Cependant, elles comportent aussi quelques limites sur lesquelles il est instructif de s'arrêter. D'abord, elles s'appuient quasi uniquement sur des questionnaires : l'on s'intéresse particulièrement aux scores obtenus et la préoccupation, donc, est celle de la qualité et des effets des pratiques évaluatives sur la réussite ou l'échec scolaire des étudiants, réussite ou échec étant conçus de manière normative. Ainsi, les recherches actuelles sur les évaluations en contexte universitaire réduisent la complexité des enjeux des évaluations à ce qui est mesurable, classable, comptable. De fait, si l'on arrive, par les évaluations, à chiffrer les performances des étudiants ou des enseignants, en revanche, on connaît peu leur interprétation de la situation et les stratégies mises en œuvre pour s'adapter à ces évaluations. Ainsi, vouloir saisir absolument des réalités aussi complexes que l'enseignement et l'apprentissage par la mesure et la classification laisse dans l'ombre ce qui n'est pas quantifiable. Comme le soutient Lessard (2014), on n'ose pas aujourd'hui présenter une recherche en éducation sans chiffres. Ensuite, alors que l'enseignement est un métier relationnel (Demailly, 1998; Tardif et Lessard, 2012), les recherches actuelles ne portent pas de regards croisés sur les points de vue des différents acteurs de la relation pédagogique, ce qui occulte les (en)jeux de pouvoir, les confrontations et autres influences qui, possiblement, sous-tendent ces évaluations. Elles proposent donc une conception étroite de l'enseignement quand celui-ci devrait plutôt être vu comme une coproduction (Garcia, 2008), c'est-à-dire nécessitant la participation à la fois de l'enseignant et des étudiants; l'enseignant n'est pas le seul responsable de la réussite ou de l'échec des étudiants. Si ce regard croisé s'est révélé éclairant dans le cadre de travaux portant sur les enjeux de l'évaluation et liés parfois à d'autres niveaux d'enseignement (par exemple, chez Lemay, 2000 ou Morrissette et Legendre, 2014), on n'en a pas encore testé la fécondité pour cerner les processus sociaux, les ajustements et autres compromis qui se négocient entre enseignant et étudiants universitaires, afin d'instaurer un « pacte mutuel de non-agression » (Hersh et Merrow, 2005, cité dans Côté et Allahar, 2010) dans la relation pédagogique. Ainsi, les écrits scientifiques passent sous silence l'influence des évaluations sur les rapports établis entre ces protagonistes. Cette influence pourrait être appréhendée à partir d'une conception resocialisante permettant d'éclairer les dimensions qui échappent aux logiques mises en œuvre par des procédés quantifiables.

### **3. Une conception resocialisante pour cerner l'influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires**

À la lumière des limites des recherches sur l'évaluation en contexte universitaire, il semble pertinent d'adopter une conception resocialisante de l'évaluation qui, comme le propose Morrissette (2009), permet de porter un regard dynamique sur les échanges entre acteurs concernés et leurs activités coordonnées, sur leurs influences mutuelles. Cette perspective élargit la conception traditionnelle de l'évaluation et de l'enseignement, en ce sens qu'elle permet d'appréhender les rapports de pouvoir au cœur des évaluations mutuelles qui lient enseignants et étudiants, d'identifier les enjeux et les tensions qui leur sont attachés en relation avec la pression actuelle exercée par la visée de contrôle,

d'administration. Adopter cette grille de lecture théorique conduirait à mieux saisir comment, dans le contexte de la massification de l'enseignement supérieur et du clientélisme introduit dans les universités, les évaluations mutuelles influencent les rapports entre les enseignants et les étudiants, comment ces protagonistes « pactisent », de manière plus ou moins tacite, « pour obtenir que les choses se fassent » (Strauss, 1992, p. 252). De fait, le plan de cours n'est que la manifestation formelle du contrat pédagogique qui renvoie bien davantage à la négociation continue plus ou moins harmonieuse, dans et par les interactions entre les partenaires, des rôles de chacun, des règles, des identités et du sens des tâches et des critères avec lesquels elles seront appréciées. Cette perspective resocialisante attire également l'attention sur les « conventions » en classe, soit ces manières de faire les choses qui facilitent la coopération et la coordination de leurs activités communes (Becker, 2006). En effet, les enseignants et les étudiants ont appris, à force de socialisation scolaire (décodage des demandes et réponse aux exigences de l'institution scolaire), à adopter certaines conduites dans la culture dans laquelle ils évoluent et dans la dynamique de la leur avec celle des autres. Ils les reconduisent donc, c'est-à-dire qu'ils agissent selon les conventions, les « compréhensions partagées », ce qui fait que les choses se passent généralement rondement, en douceur. C'est cette perspective théorique qui a permis à Morrissette (2010) de montrer comment des enseignantes du primaire ajustent leurs pratiques d'évaluation sur la base de conventions qui les lient par exemple aux parents d'élèves. Ainsi, les conventions sont omniprésentes en classe ou dans tout autre groupe : elles dicteraient notamment le choix des modalités d'évaluation et régiraient même les relations des uns par rapport aux autres.

Cette conception resocialisante de l'évaluation pourrait s'insérer dans un paradigme de la négociation, à titre de théorie de l'interaction susceptible de contribuer à l'analyse de ces rapports d'influence, car comme le dit Strauss (1992), dont les travaux en sont emblématiques, la négociation est un fait générique des rapports et des arrangements humains, tant elle est inéluctablement attachée aux entreprises communes à plusieurs personnes, groupes ou organisations. Dans un tel paradigme, les conventions ne sont donc pas figées, permanentes; elles évoluent, même lentement, étant renégociées en continu. Par exemple, comme nous l'avons relevé précédemment, les « rapports de places » (Goffman, 1987) entre enseignants et étudiants ont considérablement changé depuis que les universités se sont démocratisées, qui plus est, depuis que celles-ci ont été contraintes d'adopter de nouveaux modes de financement et de gestion. Ainsi, le pouvoir qui était jusque-là généralement concentré entre les mains des enseignants a de plus en plus tendance à se redistribuer : en évaluant la prestation d'enseignement (ou de l'enseignant), les étudiants ont acquis un certain pouvoir. Dans le contexte de la massification et de la rationalisation de l'enseignement supérieur – particulièrement à la faveur de la NGP –, un paradigme de la négociation devrait donc conduire à éclairer les processus de transformations des rapports de places entre enseignants et étudiants, plus spécifiquement à éclairer de manière compréhensive ce que d'aucuns considèrent pour l'instant comme un clientélisme. Il devrait en somme mettre en lumière l'influence du contexte social actuel sur les rapports entre ces acteurs et celle des enjeux de pouvoir au cœur de leurs évaluations mutuelles.

## Conclusion

L'objectif du présent article était de proposer une grille de lecture théorique susceptible de jeter un éclairage sur les interactions entre enseignants et étudiants universitaires, pour appréhender l'influence de leurs évaluations mutuelles dans le contexte de la massification et les répercussions des crises sur les universités. Nous pensons qu'une conception resocialisante de l'évaluation, inscrite dans un paradigme de la négociation, se révélerait féconde pour mettre en lumière des aspects laissés dans l'ombre dans le cadre des orientations actuelles en recherche. Notre propos vise par le fait même à contribuer à la réflexion sur les implications de la NGP dans le champ de l'éducation en général et spécifiquement dans l'enseignement supérieur à travers le prisme des évaluations. Comme nous l'avons fait valoir ailleurs (Séguèda et Morrissette, 2014), c'est l'évaluation en tant qu'instrument fétiche de ce managérialisme qui autorise les mesures permettant de rendre des comptes relativement à l'efficacité, à la rentabilité, à l'efficience, etc., d'un mode de gouvernance. Ce langage véhiculé par la NGP risque de confondre l'université au modèle de l'entreprise, difficilement applicable au monde de l'enseignement supérieur qui est caractérisé par la liberté d'initiative et la liberté d'esprit (Zarka, 2009). L'imposition d'un « gouvernement entrepreneurial » (Dardot et Laval, 2009, p. 353), par exemple dans la gouvernance universitaire, fondé sur le contrôle des acteurs et de leurs conduites à travers les multiples dispositifs d'évaluation essentiellement quantitatifs, ne viendrait-elle pas remettre en question cette liberté d'initiative et d'esprit? En définitive, quels enjeux éthiques et politiques ce discours soulève-t-il sur les plans de la relation pédagogique? Par exemple, n'encourage-t-il pas des jeux de séduction mutuelle? Également, alors qu'au Québec, depuis la Révolution tranquille, nous avons privilégié une démocratisation de l'éducation, n'y a-t-il pas un risque que ce discours encourage le retour à une certaine forme d'élitisme?

## Notes

- 1 Ces changements sont bien expliqués dans les contributions de Trow (2011) ou de Fanghanel (2012).
- 2 De fait, dans le contexte universitaire, les prestations de recherche des professeurs sont plus valorisées dans leur promotion que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. En fin de compte, les enjeux de celle-ci sont surtout notables pour les professeurs n'ayant pas encore leur permanence et les chargés de cours.

## Références

- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, NY : Columbia University Press.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (traduit par J. Mailhos). Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (2<sup>e</sup> éd.; traduit par J. Bouniort). Paris : Flammarion.
- Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650. <http://dx.doi.org/10.7202/000293ar>
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 6(126), 26-37.

- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34 (8), 857-872.
- Blais, J.-G., Laurier, M., Van der Maren, J.-M., Gervais, C., Lévesque, M. et Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées. Une enquête sur les pratiques et les perceptions selon des professeurs et des étudiants : rapport de recherche*. Montréal, QC : Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Charle, C. et Verger, J. (2007). *Histoire des universités* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Côté, J. E. et Allahar, A. L. (2010). *La tour de papier. L'université, mais à quel prix?*. Montréal, QC : Logiques.
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les LATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Repéré à [http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport\\_OVE - Coulon-Paivandi.pdf](http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf)
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : PUF.
- Damon, J. (2009). La fièvre de l'évaluation. *Sciences humaines*, (208), 18-23.
- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et Politiques*, (40), 17-24. <http://dx.doi.org/10.7202/005087ar>
- Deniger, M.-A., Brouillette, V. et Kamanzi, C. (2004). Réorientation, refinancement et obligations de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises?. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 145-166). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. et Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 5-29.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532. <http://dx.doi.org/10.2307/3322182>
- Dumont, A., Rochat, J.-M., Berthiaume, D. et Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 85-115. <http://dx.doi.org/10.7202/1024671ar>
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. Londres : Routledge.
- Fontaine, S. (2009). Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (p. 123-144), Bruxelles : De Boeck.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles : De Boeck.
- Garcia, S. (2008). L'évaluation des enseignements : une révolution invisible. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5(55-4bis), 46-60. <http://dx.doi.org/10.3917/rhmc.555.0046>
- Gingras, Y. (1987). Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche. *Possibles*, 11(4), 151-163. Repéré à [http://www.archipel.uqam.ca/533/1/Defi\\_universite\\_moderne.pdf](http://www.archipel.uqam.ca/533/1/Defi_universite_moderne.pdf)
- Gingras, Y. (2008). Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5(55-4bis), 67-79. <http://dx.doi.org/10.3917/rhmc.555.0067>

- Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (traduit par A. Kihm). Paris : Minuit.
- Heine, P. et Maddox, N. (2009). Student perceptions of the faculty course evaluation process. An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal*, 3, 1-10. Repéré à <http://www.aabri.com/manuscripts/09192.pdf>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, 69(1), 3-19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Keeley, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264029118-fr>
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Kogan, L. R., Schoenfel-Tacher, R. et Hellyer, P. (2010). Student evaluations of teaching: Perceptions of faculty based on gender, position and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.491911>
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal, QC : ERPI.
- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 143-164). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Marton, F. et Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning—II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Morgan, D. A., Sneed, J., et Swinney, L. (2003). Are student evaluations a valid measure of teaching effectiveness: Perceptions of accounting faculty members and administrators. *Management Research News*, 26(7), 17-32.
- Morrissette, J. et Legendre, M.-F. (2014). *Les enjeux socioéthiques et sociopolitiques de l'évaluation*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Morrissette, J. (2010b). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages*. Saarbruck: Éditions universitaires européennes.
- Morrissette, J. (2009). Une (re)socialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education (CJNSE/RCJCE)*, 1(2), 1-8.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal, QC : Logiques.
- Ramsden, P. et Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x>
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 19-40), Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2013). Chapitre conclusif. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 273-321), Bruxelles : De Boeck.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2012). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : CEC.
- Trow, M. (2011). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Dans J. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (vol 18, p. 243-280). [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_13](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13)

- Wathelet, V. et Vieillevoye, S. (2013). Évaluation formative des compétences prérequisées à l'entrée de l'université. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 21-40), Bruxelles : De Boeck.
- Wright, W.A. et O'Neil, M.C. (1995). Teaching Improvement Practices: International Perspectives. In W.A. Wright (dir.), *Teaching improvement practices. Successful strategies for Higher Education* (p. 1-57). Bolton, MA: Anker Publishing.
- Younès, N., Rege Colet, N., Detroz, P. et Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 109-126). Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N. et Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'EEE. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 175-199. <http://dx.doi.org/10.7202/1024674ar>
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, (37), 113-123. <http://dx.doi.org/10.3917/cite.037.0113>

## Pour citer cet article

- Segueda, S. et Morrissette, J. (2017). Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants en contexte universitaire : vers une conception resocialisante. *Formation et profession*, 25(2), 92-101. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.398>

# Des étudiants, touristes chez eux? Du patrimoine urbain en classe de sciences humaines

Marie-Claude Larouche  
Université du Québec à Trois-Rivières



doi:10.18162/fp.2017.a126

## HRONIQUE • Formation des maîtres

### Introduction

La localisation de Trois-Rivières, au carrefour de voies fluviales stratégiques pour le développement du Québec, fait en sorte que sont rassemblées, en un périmètre assez restreint, nombre de traces intéressantes au regard des réalités historiques et géographiques nationales qui doivent faire l'objet d'un enseignement au primaire. En outre, de nombreux éléments de son cadre urbain font partie d'un patrimoine culturel reconnu d'importance, selon diverses instances officielles.

À nos yeux de formatrice, le microcosme trifluvien représente un environnement exceptionnel pour former les étudiants à l'enseignement des sciences humaines et les sensibiliser à leur futur rôle de passeur culturel. Au fil des ans, nous en avons fait une ressource pour la formation didactique et tiré divers constats. De fait, l'exploitation de ce patrimoine provoque un regain d'intérêt tout à la fois pour les réalités sociales et territoriales à faire étudier par les élèves, et les façons d'engager une démarche active des élèves dans l'étude des traces du passé. Cependant, elle permet aussi de constater une certaine confusion conceptuelle chez les étudiants, lorsqu'on leur demande d'explicitier leur compréhension de l'histoire et de la géographie du Québec...

### **Le dispositif élaboré : 400 ans d'histoire en deux heures et demie de marche!**

On pourrait dire aussi : 400 ans d'histoire en un kilomètre carré! Après un premier questionnement en classe sur les traces que l'on peut trouver à Trois-Rivières de l'histoire du Québec et sur la notion de patrimoine urbain, nos étudiants effectuent un rallye dans les quartiers centraux

jouxtant le fleuve et la rivière Saint-Maurice. Ils ont en main un guide de parcours qui mobilise plusieurs techniques liées à l'histoire et à la géographie telles que la lecture de cartes et d'une boussole, l'utilisation de repères chronologiques et l'interprétation de documents iconographiques. En leur proposant ensuite d'analyser les traces observées à la lumière des réalités sociales et territoriales qui figurent dans le programme d'univers social, nous les convions à organiser leurs connaissances sur le site Ligne du temps<sup>1</sup>, en signalant des faits ou des événements significatifs de l'histoire du Québec dont on trouve une trace à Trois-Rivières. Et les exemples ne manquent pas...

## **Des campements autochtones à la désindustrialisation de la ville**

Si Trois-Rivières est reconnue comme la plus ancienne des villes françaises en Amérique après Québec, on y évoque aussi les campements autochtones où s'établit un poste de traite des fourrures en 1634. Les guerres iroquoises, l'installation de la communauté des Ursulines, les découvertes des frères de La Vérendrye font partie des faits évoqués pour la période de la Nouvelle-France. Différents acteurs importants de l'histoire de Trois-Rivières et du Québec, notamment Pierre Boucher, gouverneur de Trois-Rivières, Ludger Duvernay, journaliste et créateur de la Société Saint-Jean-Baptiste, et Ezekiel Hart, premier député juif élu au parlement, l'ancien premier ministre Maurice Duplessis font l'objet d'étapes dans le rallye. Dans l'un des plus vieux cimetières au pays sont enterrés les restes d'un soldat britannique ayant combattu sur les plaines d'Abraham. Prenant son essor vers 1820, le commerce du bois se constate à l'installation des Baptist, une famille d'entrepreneurs d'origine écossaise qui s'active dans le domaine des scieries et du transport du bois. L'industrie des pâtes et papiers qui s'installe aux abords des cours d'eau vers 1920 entraîne l'urbanisation ultrarapide de la ville, dont la population triple en 30 ans. Les triplex construits à la hâte dans la paroisse Sainte-Cécile tout à côté de la *Canadian International Paper* (CIP) suffisent alors à peine à loger les travailleurs (et leurs animaux!) venus des campagnes. Devenue glorieusement « capitale mondiale des pâtes et papiers » dans les années 1930, Trois-Rivières vit au tournant du 21<sup>e</sup> siècle une désindustrialisation rapide... On découvre ainsi ce qu'il reste de la CIP, un terrain vague où tout a été rasé sauf un ancien bâtiment transformé depuis en musée (Boréal, centre d'histoire de l'industrie papetière). Le phénomène religieux n'est pas en reste. De la création à la désaffectation des églises, en passant par leur changement de vocation, en restaurant ou en salle de spectacle, plusieurs traces permettent de l'aborder et d'ouvrir une réflexion sur un changement important suscité par la Révolution tranquille.

## **Une meilleure compréhension du rôle de passeur culturel... mais une certaine confusion conceptuelle!**

À la suite d'une étude menée auprès de deux groupes d'étudiants à l'automne 2013, au moyen de questionnaires pré et post expérience et d'entretiens de groupe (Larouche, 2016), il appert que l'expérience immersive combinée à la réalisation de la frise chronologique contribue, selon les déclarations des étudiants, à accroître, bien que légèrement, leur familiarisation à l'égard de l'histoire du Québec et des contenus historiques et géographiques du *Programme de formation en univers social* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Chez plusieurs d'entre eux, l'expérience favorise une prise de conscience à l'égard du rôle de passeur culturel en sciences humaines, comme une invitation à établir des liens d'intelligibilité entre divers phénomènes historiques et géographiques plutôt qu'à mémoriser des faits.



Cependant lors des entretiens avec quelques étudiants, nous avons constaté des difficultés notables à recourir aux concepts explicatifs des réalités sociales pour caractériser les phénomènes historiques et géographiques en jeu. Or, l'exercice même du rôle de passeur culturel n'en dépend-il pas? Nous nous interrogeons ainsi sur les savoirs disciplinaires que possèdent les étudiants et sur leur future capacité à soutenir le raisonnement de leurs élèves selon les perspectives de l'espace et du temps, comme le prescrit le programme. Nous ne pouvons cependant comparer les résultats obtenus avec d'autres travaux, la compétence professionnelle numéro un des enseignants relative à la culture ayant été peu étudiée jusqu'à présent de façon générale<sup>2</sup>, et encore moins dans les sciences humaines.

Comme le signale une étudiante, « c'est plus les touristes qui vont faire un travail de recherche, qui vont aller lire sur les pancartes puis les affiches... C'est dommage, mais je pense que c'est peut-être un legs qu'on peut léguer en tant qu'enseignante, justement d'intéresser les enfants à leur patrimoine urbain ». Relevant du patrimoine culturel, il représente en effet « un actif dont nous commençons à peine, comme citoyens et collectivité, à tirer profit pour l'avenir », pour reprendre les mots de Roland Arpin (Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec, 2000, 4<sup>e</sup> de couverture). Son exploitation en classe de sciences humaines permet notamment de mesurer l'ampleur de la tâche à accomplir pour former le plus adéquatement possible ces généralistes du primaire, alors que « l'univers social » ne fera pas nécessairement partie de leurs priorités d'enseignement...

## Notes

- 1 [www.lignedutemps.qc.ca](http://www.lignedutemps.qc.ca)
- 2 Voir Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-102). Québec, QC : Presses de l'Université Laval; et Simard, D. et Falardeau, É. (2012). Regards d'enseignants sur le caractère culturel de leur profession. Dans M. Giglio et S. Boéchat-Heer (dir.), *Innovations et réformes éducatives* (p. 15-30). Bienne : HEP-BEJUNE.

## Références

- Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec (GPPCQ). (2000). *Notre patrimoine, un présent du passé*. Repéré à <http://bel.uqtr.ca/1239/1/6-19-681-20060117-1.pdf>
- Larouche, M.-C. (2010). *Guide de parcours « Quelques pas dans l'histoire et le patrimoine du Québec »*. Document PDF inédit.
- Larouche, M.-C. (2016). L'exploitation pédagogique du patrimoine urbain de Trois-Rivières : quel apport à la formation didactique en sciences humaines?. Dans M.-C. Larouche, J. Burgess et N. Beaudry (dir.), *Éveil et enracinement : Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (p. 95-115). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Repéré à [http://srp.csr.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](http://srp.csr.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

## Pour citer cet article

- Larouche, M.-C. (2017). Des étudiants, touristes chez eux ? Du patrimoine urbain en classe de sciences humaines. *Formation et profession*, 25(2), 102-104. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a126>

# Redonner place à la poésie dans une approche culturelle de l'enseignement du français au collégial

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

### Premier constat

L'enseignement de la littérature au collégial, et de la poésie plus particulièrement, apparaît de moins en moins pertinent (Citton, 2010; Jouve, 2010). Nous nous sommes alors questionnée sur les facteurs à l'origine de cette remise en question pour ensuite formuler un objectif de recherche.

### L'enseignement de la poésie semble peu pertinent

Sur le plan social, trois principales causes, directement liées à la crise de l'éducation (Arendt, 1989), ont conduit à cette situation :

- la massification du public scolaire – donc son hétérogénéité – qui a brisé la connivence culturelle sur laquelle s'appuyait l'enseignement de la littérature et de la poésie (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 27);
- le modèle technoscientifique moderne qui a supplanté le modèle humaniste universaliste (Donnat, 2004, p. 97), laissant une place très secondaire à la poésie, mais plaçant les sciences et les technologies sur un piédestal;
- le développement des loisirs et l'émancipation des individus qui ont engendré de nouvelles valeurs, faisant triompher l'individualisme (Donnat, 2004, p. 98).

La montée en puissance de « l'économie médiatico-publicitaire » (Donnat, 2004) transforme alors les sociétés occidentales ainsi que l'enseignement dispensé dans les écoles, l'utilité de la poésie étant remise en cause.

## Un écart à ne pas négliger

Sur le plan des pratiques culturelles, un fort écart entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales est perceptible. En effet, avec l'avancement des technologies, les pratiques culturelles inhérentes aux loisirs augmentent (Falardeau et Simard, 2011). Les étudiants « aiment écouter de la musique, aller au cinéma, lire certains livres, des revues, clavarder, etc. Ils aiment moins... étudier la structure de la langue, lire des romans du terroir, la poésie française du XVI<sup>e</sup> siècle, rédiger des dissertations » (Falardeau et Simard, 2011).

## Un autre problème considérable

Un problème didactique contribue également à rendre précaire l'enseignement de la poésie : l'approche formaliste, qui reste utilisée en classe tandis qu'elle demeure largement critiquée par les didacticiens et théoriciens de la littérature (Langlade, 2004). Dans cette approche, la poésie devient l'objet d'instruments d'analyses formelles, linguistiques, sémiotiques, etc. Les étudiants cherchent alors des figures de style, décrivent la forme des poèmes, procèdent à des décomptes syllabiques. Ce sont par les éléments formels que les étudiants doivent expliquer le sens de ce qui est exprimé dans les poèmes. Mais cette approche ne suffit pas (Langlade, 2004), car pour favoriser le développement des compétences en français des étudiants, leur développement culturel doit être considéré (Falardeau et Simard, 2011). L'approche formaliste prône l'objectivité au détriment de la lecture subjective de l'étudiant, ce qui renforce l'écart entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales. L'étudiant peut difficilement établir de liens entre son univers et ce qu'il lit. Ainsi, comprendre la pertinence de l'enseignement de la poésie dans son cheminement scolaire devient plus ardu.

## Seconds constats

Le constat est double : d'une part, l'enseignement de la poésie trouve mal sa place dans une société pragmatique, où la formation scolaire doit d'abord mener à l'acquisition de compétences fonctionnelles. D'autre part, la façon dont elle est enseignée est critiquée, car elle n'aide pas à donner un sens autre que formel à l'enseignement de la poésie. Ce constat incite à se questionner sur une approche plus appropriée, qui tient compte de l'étudiant, parce que le considérer permet de le former plus consciencieusement et rigoureusement. L'approche culturelle de l'enseignement s'avère la plus pertinente pour l'enseignement de la poésie, puisqu'elle implique la prise en compte de l'expérience subjective de l'étudiant, donc son investissement émotionnel, psychologique et social. Dans cette approche, la pratique pédagogique vise, entre autres, « à ouvrir un horizon en tenant compte de la culture de référence de l'élève, de son langage, de ses images, de ses savoirs » (Falardeau et Simard, 2011, p. 6). Par exemple, un enseignant qui interroge ses étudiants sur ce qu'ils ont ressenti et préféré en lisant sollicite leur culture de référence. Les mener, par la suite, à construire du sens en les accompagnant dans leur réflexion à l'aide de questions et d'activités devient alors plus jouable.

C'est ici que cette recherche prend tout son sens : l'objectif est de recenser les types d'activités novateurs qui soutiennent l'investissement émotionnel et intellectuel des étudiants dans la lecture de la poésie contemporaine. Par « novateurs », nous entendons des activités qui s'éloignent de ce que Reuter (1996) a nommé la « pédagogie traditionnelle », dans laquelle on demande aux étudiants d'écrire une dissertation sans les inviter à ralentir le rythme de leur lecture et à prendre conscience de ce qui les fait vibrer. Nous désirons valoriser leur résonance en regard des textes pour qu'ils constatent qu'il n'y a pas une « bonne réponse ». Nous chercherons donc des activités qui peuvent favoriser leur expérience poétique. Ainsi, nous espérons apporter une contribution théorique et didactique à la notion de rapport à la culture et démontrer que changer les façons d'enseigner la poésie de sorte à donner un sens réel à cet enseignement demeure possible.

## Pourquoi s'intéresser aux activités?

Nous croyons que c'est grâce aux activités que nous pouvons soutenir l'investissement des étudiants dans l'apprentissage de la poésie, car nous sommes persuadée que la poésie participe à la formation de la personne. Après tout, la poésie met en scène l'homme, alors l'homme peut s'y reconnaître et tenter de comprendre le monde, puisque l'expérience dépeinte dans la littérature, la poésie, permet de réfléchir sur nous-mêmes et sur notre monde.

## Références

- Arendt, H. (1989). *La crise de l'éducation : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation?*. Paris : Découverte.
- Donnat, O. (2004). Les univers culturels des Français. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 87-103.  
<http://dx.doi.org/10.7202/009583ar>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature?*. Paris : Armand Colin.
- Langlade, D. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, (145), 85-96.  
<http://dx.doi.org/10.3917/lfa.145.0085>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.

## Pour citer cet article

St-Onge, S. (2017). Redonner place à la poésie dans une approche culturelle de l'enseignement du français au collégial. *Formation et profession*, 25(2), 106-107. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a127>

# Mais que font les directeurs?<sup>1</sup>

Philippe Losego  
Haute École Pédagogique de Lausanne, Suisse

doi:10.18162/fp.2017.a128

## HRONIQUE • Profession de l'éducation

### Diriger est un travail

L'idée que la direction est un travail semble étrange. La sociologie du travail considère surtout l'activité des catégories subalternes : ouvriers, techniciens, employés, infirmières, etc. Les dirigeants sont censés faire travailler les autres, mais on s'intéresse peu à leur travail. Les travaux sur le métier de directeur ou directrice sont plutôt des manuels qui évoquent des « fonctions », au contenu souvent flou (« gérer », « coordonner », « impulser », « entraîner »), mais ne montrent pas l'activité réelle.

Cela peut s'expliquer par le fait que l'on considère généralement le travail comme imposé au travailleur, par un supérieur ou par un cahier des charges. On compare alors généralement ce travail prescrit au travail réellement effectué. Mais les directeurs reçoivent assez peu de prescriptions. Leur subjectivité n'est donc pas seulement un principe d'interprétation de leur travail, mais le principe de leur activité même.

Au cours de notre enquête menée auprès de chefs d'établissements scolaires ou d'institutions socio-sanitaires (crèches, maisons de retraite, accueil de jeunes en déshérence, etc.), nous avons tenu compte de cette subjectivité et nous avons comparé leur agenda (c'est-à-dire la manière dont ils se prescrivent le travail) à leur activité observée par l'enquête.

La grande différence entre le travail autoprescrit et le travail réel est le volume énorme d'interruption : 25 % de leurs activités sont interrompues, ce qui les conduit à consacrer en moyenne 7 heures par semaine à des interactions improvisées avec divers collaborateurs, usagers ou tiers.

## Les concepts de base de la direction

Le métier ne bénéficie pas d'un corpus de connaissances professionnelles spécifiques. On devient directeur ou directrice en guise de seconde carrière, grâce à son ancienneté dans le milieu ou dans un milieu professionnel similaire. Les savoirs utiles sont une sorte de pidgin, mêlant quelques méthodes de management à un certain « bon sens ». Cependant, on peut constater que les « dossiers » sont les concepts de base du travail de direction, même si tout le travail n'est pas contenu dans ces catégories intellectuelles. Ils sont à la fois un principe de division du réel et de réunification d'un travail souvent émietté en petites tâches disparates.

Par exemple, « la rentrée », « les ressources humaines », les « finances », les « relations avec les tutelles » sont des catégories que les directeurs manipulent, manuellement dans des enveloppes en carton, virtuellement sur un ordinateur, ou de manière mentale. Ces dossiers sont souvent repris du directeur précédent, lors d'une prise de fonction, puis redécoupés différemment, notamment en fonction de l'évolution du personnel rapproché (secrétaires, doyens, adjoints) et de ses compétences. Le nombre de dossiers dépend fortement de la taille de ce personnel. Sans division sociale du travail, pas de division mentale. Les directeurs dépourvus de personnel tendent à mélanger toutes les dimensions de leur travail.

## Jouer un rôle

Étant largement autoprescrit, le travail de direction dépend fortement du rôle que se donnent les personnes responsables. Nombreux sont les directeurs qui ont accédé à cette fonction avec le secret espoir d'accomplir une mission, de « faire bouger les choses ». En général, ils s'aperçoivent qu'ils minimisaient les contraintes subies depuis la place de directeur. Ils vivent le travail empêché et doivent gérer cette frustration : cela fait partie désormais de leur travail.

Ils doivent aussi vivre les contradictions entre l'éthique de leur ancien métier (enseignant, éducateur, infirmier) et l'éthique gestionnaire ou politique qu'ils doivent désormais défendre. Certains rechercheront un équilibre, d'autres se changeront en purs gestionnaires, alors que les derniers n'endosseront jamais ce rôle.

Cependant, nos entretiens font apparaître une éthique commune de la direction : le soin aux usagers constitue la première priorité, les conditions de travail des collaborateurs viennent ensuite et enfin la défense du cadre juridique et politique de l'institution vient en troisième position. « Faire le métier », consiste, en définitive, à arbitrer entre ces trois priorités.

## Les directions à l'épreuve

Dans leur travail, les directeurs et directrices endurent des épreuves à la fois objectives c'est-à-dire communes et subjectives, car elles produisent des effets variables sur eux.

Les « **urgences ralenties** » décrivent cette situation selon laquelle la nécessité d'agir dans l'urgence (conflits, accidents, désordres, danger, etc.) fait perdre du temps, car elle détourne la direction de ses projets (« le vrai travail »). Il faut alors apprendre à distinguer les vraies et les fausses urgences.

**Les partenariats défiants** sont les relations souvent difficiles avec les usagers en souffrance et leurs familles et la nécessité d'accepter ce qui ne peut être résolu, mais doit être accompagné pour autant. Il s'agit de renoncer à la toute-puissance et de « s'arranger » avec des usagers indignés.

**L'exigence reconnaissante** est l'arbitrage que les directions doivent effectuer entre l'exigence du changement nécessaire à leur institution et la reconnaissance des épreuves que cela fait endurer à leurs collaborateurs.

**La communication stratégique** implique à la fois de respecter la transparence de plus en plus obligatoire dans les institutions publiques ou parapubliques et de se défendre contre l'intrusion des médias dans les établissements à l'occasion de conflits ou de faits divers.

**Le pouvoir de service** est la gestion des rapports croisés entre une hiérarchie censée représenter « l'intérêt général » et des collaborateurs et des usagers souvent renvoyés à leurs intérêts dits « particuliers ». Il faut alors faire usage de son pouvoir pour transiger, tricher parfois et assumer cette contradiction.

**L'autonomie contraignante** indique l'autonomie conférée aux directeurs, couplée à des injonctions à la reddition de comptes de plus en plus sévères et lourdes de conséquences.

## Conclusion : des intermédiaires entre intermédiaires

Situés entre d'autres directeurs de niveau supérieur (par exemple : directeurs financiers ou pédagogiques des départements de tutelle) et leurs adjoints, les directrices et directeurs d'établissements sont en réalité des « intermédiaires entre intermédiaires », écartés à la fois des grandes décisions et de l'activité de base. Cette position très moyenne dans les hiérarchies les oblige à se débattre dans des conflits de normes assez abstraits entre collaborateurs et tutelles, entre usagers et politiques, entre réforme permanente et respect des procédures ou entre des temporalités contradictoires (urgences, projets à long terme, temps de fonctionnement cyclique). Cependant, leur place leur confère un vrai pouvoir d'action, même s'ils tendent à le minimiser lors des entretiens que nous avons avec eux.

## Note

- 1 À propos de : Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P. et Maulini, O. (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne : Peter Lang.

## Pour citer cet article

Losego, P. (2017). Mais que font les directeurs ? *Formation et profession*, 25(2), 108-110.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a128>

Thierry **Karsenti**  
Université de Montréal



Julien **Bugmann**  
Université de Montréal



# Are Canadian Schools Ready to Code?

doi:10.18162/fp.2017.a129

## CHRONIQUE • Technologies en éducation

### Introduction

From coast to coast, more and more Canadian students are learning how to code. British Columbia<sup>2</sup> and Nova Scotia<sup>3</sup> are spearheading the way, having introduced coding classes in September 2016. But this movement is hardly confined to the shores of Canada and North America. In France, teachers can teach coding as early as kindergarten,<sup>4</sup> and students in the United Kingdom have been coding since 2014. In 2013, schools across the United States<sup>5</sup> and Sweden<sup>6</sup> started including Minecraft<sup>7</sup> in the curriculum so that students could learn coding by gaming. Estonia was one of the first pioneers in this sense, having introduced coding into their schools in 2012.

Is coding the latest Copernican Revolution at school? Well, it just might be. Coding is so popular that droves of students from around the world come together once a year at the Hour of the Code<sup>8</sup> in December. Millions of students from 180 countries gather in a virtual coding celebration, proving that anyone can do it. This is the single biggest school event ever held.<sup>9</sup> It is a genuine revolution: a coding revolution.

Nevertheless, even though students love to code, there are naysayers who stand firmly against it. They cite logistical or technical reasons, or the argument that schools should fiercely guard their independence from “big technology,” which has taken a keen interest in this new opportunity.<sup>10</sup> We should also ask ourselves if coding is an accessible skill for all students across the board. First and foremost, however, we should understand something about what it means to learn to code, and what the benefits are.



## What does learning how to code mean?

Learning how to code means learning how to program a computer. This know-how is required to operate a vast array of devices that we use every day, for example:

- Cell phones
- Word processing software
- Social networking sites (Facebook, Twitter)
- Video games
- Toys
- etc.

Learning to program means learning how to instruct a machine, a software program, a Web page, or other such item what to do under specific conditions or circumstances. We are surrounded by such programs every day, in almost all situations, so shouldn't we know at least the basics of how they work? By learning how to code, we gain some small understanding of the world we live in, and therefore, we are somewhat more prepared to occupy it.

## Tools and resources for learning to code

There are many tools available to help students learn to code. For example, software programs such as Swift Playgrounds<sup>11</sup> which is one of the best apps for learning to code. It is free and also has one of the most appealing interfaces. It's easy to use, and students can track their coding progress on the screen. There is Scratch<sup>12</sup> (and ScratchJr for younger children). They are fun games that are available free of charge. They initiate youngsters into coding, with the added bonus of teaching them math and computing. They use simplified programming languages that children can apply to create video games, interactive stories, and animated drawings. They snap together graphical programming blocks and modify them to make scenes and characters come to life. They can follow a teacher-designed lesson or make up their own scenarios, like real programmers and directors. As they develop programming and logical skills, they are exercising their creativity. Coding allows them to organize their thinking as they write and act in their own stories. To do so, they use reading, writing, counting, original expression, and more.

Another example is the code.org site. A beacon for inclusive education, it is a non-profit organization dedicated to expanding access to computer science, for every student, in every school. The site offers a wide range of free computer science courses to teachers and students, and it organizes the annual Hour of the Code campaign.

## What are the educational benefits of learning to code?

To identify and better understand the benefits of learning to code at school, we conducted an exploratory study in five elementary schools that included coding in their curriculum from kindergarten to Grade 6. After four days of observation, we found that students who used Scratch, ScratchJr, and Minecraft<sup>13</sup>

showed motivation, enthusiasm, and ability to concentrate, and this was particularly evident in students who tended not to show these attributes during traditional lessons.

We also held interviews with the students and teachers to gather their perspectives on learning to code in class. The results of this preliminary study showed that learning to code brings a number of benefits in terms of cognitive and affective functioning. We identified a total of 40 positive impacts. The first, emphasized by both teachers and students, was improved academic motivation. But there were plenty of positive impacts in other areas as well:

- Students' feelings of competence and self-esteem
- Mathematics learning
- Problem solving
- Autonomy
- Teamwork and mutual assistance
- Structured thinking
- Risk taking
- Organizational and planning skills
- First language learning
- Computer science skills
- Sharing accomplishments, discoveries, etc.

Furthermore, the students especially liked how the coding app let them work at their own pace, as well as the instant feedback, "without feeling judged." They appreciated how it "let me see what I understand right away [ ... ] and what I don't [ ... ] so it's easier to learn."

For the teachers, it was a way for their students to have fun while developing diverse skills. They also realized that coding in class let them use differentiated instruction, because not only could their students learn at their own pace, they could also complete coding projects at their individual skill levels: "All the students managed to learn how to code [ ... ] from kindergarten to Grade 6 [ ... ]." And this was "regardless of their learning problems," and regardless of socioeconomic status.

Nevertheless, despite all these benefits, we also noted some challenges involved in learning to code at school. In order to provide optimal conditions for the coding lessons and to ensure success, the following elements need to be in place: appropriate teacher training, adequate pedagogical and technical support, properly working coding equipment (tablets, computers), and support by the school administration.

It is noteworthy that some of the students at the schools in this study were recent immigrants. The use of coding software had a strong impact on these students: in addition to stimulating peer interactions through shared experiences and mutual assistance, the coding exercises motivated students with learning problems and encouraged them to be more engaged at school. In this case, the computerized support appeared to foster both sharing and empowerment. As mentioned above, the students showed improved self-esteem after learning to code, and students with learning problems found themselves working side-by-side with their classmates and taking pride in their productions. There can be little doubt that these experiences will lead to better integration at school and in society.

## Conclusion

This project appears to have been a smashing success as far as both teachers and students were concerned. The students were delighted to learn how to code, and they had a lot of fun doing it. As they grow up and appropriate ever more complex digital devices, they may look back on this initiation as the first time they had the feeling of mastering their computerized surroundings. Hopefully, many will go on to make technology breakthroughs and carve out new and unimagined careers. Finally, if you would like to try coding with your students, we compiled a list of the 11 best coding apps for any teacher to use and share<sup>14</sup>.

## Notes

- 1 The pilot study was conducted in 5 elementary schools. Participants included 23 teachers and 697 students aged 5 to 12 years.
- 2 <http://ecolebranchee.com/2016/02/22/les-eleves-de-la-colombie-britannique-apprendront-a-coder/>
- 3 <http://ici.radio-canada.ca/regions/atlantique/2015/10/21/016-codage-informatique-programmation-education-ne-ecoles.shtml>
- 4 <http://www.cnetfrance.fr/news/programmation-a-l-ecole-les-eleves-francais-apprendront-a-coder-des-la-rentree-2016-39837908.htm>
- 5 [https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/minecraft-spawns-classroom-lessons/2013/03/14/717aed66-87b8-11e2-98a3-b3db6b9ac586\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/minecraft-spawns-classroom-lessons/2013/03/14/717aed66-87b8-11e2-98a3-b3db6b9ac586_story.html)
- 6 <http://www.pcgamer.com/minecraft-becomes-a-compulsory-class-for-swedish-school/>
- 7 <https://minecraft.net/fr/>
- 8 <https://hourofcode.com/fr>
- 9 <https://hourofcode.com/files/schools-handout.pdf>
- 10 Bihouix, P. et Manvilly, K. (2016). *Le désastre de l'école numérique : Plaidoyer pour une école sans écrans*. Paris : Seuil.
- 11 <https://itunes.apple.com/us/app/swift-playgrounds/id908519492?mt=8>
- 12 <https://scratch.mit.edu/>
- 13 <https://minecraft.net/fr/>
- 14 <http://karsenti.ca/11coding.pdf>

## Pour citer cet article

Karsenti, T. & Bugmann, J. (2017). Are Canadian Schools Ready to code. *Teachers and teaching*, 25(2), 111-114.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a129>

# Le numérique en classe de français pour développer la littératie des adolescents : présentation d'un projet de recherche exploratoire

Ariane Dupuis  
Université de Montréal 

doi:10.18162/fp.2017.a130

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

### Qu'est le concept de littératie au XXI<sup>e</sup> siècle?

Depuis une trentaine d'années, la société et l'école occidentales ont été profondément transformées par l'avènement du numérique dans les établissements (Boissière, Fau et Pedró, 2013). L'Internet, en consignnant l'information dans des milliards de pages Web, offre à une partie de l'humanité un accès illimité à la plus riche agglomération de connaissances qui n'ait jamais existé. En ce sens, nous serions passés rapidement d'une société industrielle à une société du savoir (Karsenti, 2005) dont l'un des éléments fondamentaux est la numérisation de l'information (Boissière et al., 2013). En réaction à l'évolution numérique de la société, l'école du XXI<sup>e</sup> siècle doit anticiper les enjeux reliés à l'environnement virtuel en vue d'offrir la meilleure formation possible aux jeunes et s'ajuster à ces enjeux (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Une des ramifications de la transformation de l'école par le numérique concerne l'apprentissage de la langue maternelle, plus spécifiquement le développement de la littératie des adolescents. Le concept de littératie, autrefois associé au fait d'être instruit et de savoir manier les lettres sur support papier, se complexifie au XXI<sup>e</sup> siècle : il doit désormais inclure l'écriture sur support numérique de telle sorte que certains auteurs parlent en termes de *new literacies* (Rowse et Pahl, 2015). D'autres auteurs encore mettent plutôt l'accent sur les différents modes de communication rendus possibles grâce au numérique (Kress, 2014). Enfin, le Programme de formation de l'école québécoise indique que l'enseignant a le devoir de mettre les technologies à la disposition des élèves pour développer leur compétence en

français (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009) sans toutefois offrir beaucoup de détails sur les façons les plus efficaces de les utiliser à cette fin.

## Comment exploiter le numérique en classe de français de manière optimale?

À ce jour, l'outil technologique le plus documenté est le traitement de texte. Plusieurs méta-analyses ont démontré les apports bénéfiques de l'utilisation du traitement de texte sur le développement de la compétence à écrire des élèves. Il en ressort que non seulement les élèves qui écrivent au traitement de texte sont plus engagés à la tâche, mais ils produisent aussi un travail écrit plus long et de meilleure qualité que ceux qui écrivent à la main. Certains chercheurs recommandent l'utilisation du traitement de texte comme outil principal d'apprentissage de l'écriture (Graham et Perin, 2007). Au Québec, les auteurs d'une enquête sur les classes-portables (des classes où chacun des élèves dispose d'un ordinateur portable) ont spécifié que l'écriture au traitement de texte est surtout plus flexible et rapide, ce qui permet aux élèves de penser davantage au contenu de leur texte et de réviser plus longtemps (Karsenti et al., 2012). Comment exploiter au maximum le support numérique en classe de français? Plusieurs pistes sont récemment explorées telles que l'utilisation judicieuse d'outils de correction et de référence linguistique complets, comme Antidote (Ouellet, 2013), d'outils de correction audiovisuelle (Cabot et Lévesque, 2015), d'outils de collaboration comme Google Drive (Cotugno, 2014), etc.

## Un projet de recherche exploratoire auprès d'enseignants de français du Québec

Face à cet éventail de potentialités, nous nous sommes demandé quelles seraient les façons optimales d'exploiter le numérique pour développer la littératie des élèves en classe de français du secondaire dans le contexte d'une tâche de lecture et d'écriture. Pour répondre à cette question, nous avons piloté une étude qualitative exploratoire auprès d'enseignants de français d'écoles secondaires du Québec. Nous avons utilisé des questionnaires en ligne destinés aux enseignants (N = 40), des entretiens individuels avec des enseignants volontaires (N = 13) et des observations en classe d'enseignants d'écoles privées du Québec (N = 3). Enfin, un questionnaire en ligne a été rempli par les élèves des trois enseignants observés (N = 114). Les grands thèmes de notre collecte de données sont étroitement liés aux trois grands objectifs de notre projet, soit : définir le concept de « nouvelle » littératie; définir et mieux comprendre comment le numérique en classe de français du secondaire est susceptible de développer la littératie des élèves dans son volet concernant la lecture et dans son volet concernant l'écriture.

## En guise de conclusion

À travers cette étude exploratoire, nous souhaitons proposer une définition du concept de littératie de même qu'un modèle de compréhension d'une littératie « nouvelle » afin de mieux anticiper les façons optimales d'utiliser les technologies en classe de français. Nous croyons que les technologies ont le potentiel de catalyser une maîtrise du français telle qu'il serait éventuellement possible de proposer, dans une optique similaire à celle des réclamations de la Fédération des établissements d'enseignement privés (Dion-Viens, 2016), un programme d'enseignement de cette matière sur quatre ans plutôt que cinq.

## Références

- Boissière, J., Fau, S. et Pedró, F. (2013). *Le numérique : une chance pour l'école*. Paris : Armand Colin.
- Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2015). La correction audiovidéo : une pratique profitable?. *Pédagogie collégiale*, 28(3), 10-15. Repéré à [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/CabotLevesque-Vol\\_28-3.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/CabotLevesque-Vol_28-3.pdf)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage virtuel au Canada*. Repéré à <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/virtuel/virtuel.pdf>
- Cotugno, M. (2014). Using Google Drive to prepare students for workplace writing and to encourage student responsibility, collaboration, and revision. *Teaching English in the Two Year College*, 42(1), 65-76.
- Dion-Viens, D. (2016, 15 novembre). Terminer son secondaire en quatre ans : La Fédération des écoles privées réclame plus de flexibilité. *Le Journal de Québec*. Repéré à <http://www.journaldequebec.com/2016/11/15/completer-son-secondaire-en-quatre-ans>
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Karsenti, T. (2005). Les technologies de l'information et de la communication dans la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2<sup>e</sup> éd., p. 255-273). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Karsenti, T., Collin, S., Dupuis, A., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Robin, J.-P. (2012). *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire : Résultats de la 2<sup>e</sup> enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships*. Montréal, QC : CRIFPE.
- Kress, G. (2014). What is mode?. Dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2<sup>e</sup> éd., p. 54-67). Oxon : Routledge.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle, Français langue d'enseignement*. Repéré à [http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ\\_FrancaisLangueEnseignement.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf)
- Ouellet, M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel : rapport de recherche*. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788538-ouellet-mesure-evaluation-apports-correcticiel-drummondville-PAREA-2013.pdf>
- Rowse, J. et Pahl, K. (2015). *The Routledge handbook of literacy studies*. Londres : Routledge Taylor & Francis Group.

## Pour citer cet article

- Dupuis, A. (2017). Le numérique en classe de français pour développer la littératie des adolescents : présentation d'un projet de recherche exploratoire. *Formation et profession*, 25(2), 115-117. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a130>