

[www.revue-akofena.com](http://www.revue-akofena.com)



**1<sup>er</sup> Colloque International de l'École Normale Supérieure  
(CI1-2024 ENS)**



**'INNOVATIONS SCIENTIFIQUES, PÉDAGOGIQUES ET  
DIDACTIQUES : QUELLE CONTRIBUTION POUR  
LA COHÉSION SOCIALE'**

26 – 28 Septembre 2024, ENS, site Koudougou – Burkina Faso

**Coordinateurs**

Dr KYELEM Mathias  
Dr TIENDREBOGO S. Eloi  
Dr OUATTARA Jean Pierre Nabléni  
Dr NACOULMA Boukare

ÉDITEUR  
CRAC – INSAAC



Akofena, revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

Hors-Série 13  
Avril 2025

Akofena

Revue scientifique des Sciences du Langage,  
Lettres, Langues & Communication

**1<sup>er</sup> Colloque International de l'École Normale Supérieure  
(CI1-2024 ENS)**

**'INNOVATIONS SCIENTIFIQUES, PÉDAGOGIQUES ET  
DIDACTIQUES : QUELLE CONTRIBUTION POUR LA  
COHÉSION SOCIALE'**

ISSN-L 2706-6312  
E-ISSN 2708-0633

CC BY 4.0



<https://www.revue-akofena.com/>

D.O.I: <https://doi.org/10.48734/akofena>



INDEXATION  
INTERNATIONALE



# Akofena

Revue scientifique des Sciences du Langage,  
Lettres, Langues & Communication



 DOAJ

LINGUISTIC  
BIBLIOGRAPHY  
ONLINE



**ERIH PLUS**  
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

**Mir@bel**  
“(RE) CUEILLIR  
LES SAVOIRS”

 SHERPA/ROMEO

**EBSCO**

Modern  
Language  
Association **MLA**

 **EZB** Elektronische  
Zeitschriftenbibliothek

**MIAR**

**ROAD** DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARLY  
RESOURCES

INDEX  COPERNICUS  
INTERNATIONAL

*sudoc*

## COMITÉ ÉDITORIAL & DE RÉDACTION/EDITORIAL AND WRITING BOARD



### Directeur de publication/ Director of Publication

Pr ABOLOU Camille Roger, Directeur du CRAC – INSAAC



### Co-directeur de publication / Co-editor of Publication

Pr Sihame KHARROUBI, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie



### Secrétaires éditoriaux / Editors' Secretaries

Dr AHADI SENGÉ MILEMBA  
Phidias, Université de Goma, RDC

Dr ALLA N'guessan Edmonde-  
Andréa, Université Félix Houphouët-Boigny, CI

Dr ALLOU Allou Serge Yannick, Université  
Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr ATSE N'cho Jean-Baptiste, Université  
Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Dr BOUTISANE Outhman, Université Moulay  
Ismail Errachidia, Maroc

Dr GONDO Bleu Gildas, Université Félix  
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr KODAH Mawuloe Koffi, University of Cape  
Coast Cape Coast, Ghana

Dr KOUACOU N'goran Jacques, Université  
Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr KOUASSI N'dri  
Maurice, Université Péléforo Gon Coulibaly,  
Côte d'Ivoire

Dr KOUESSO Jean Romain, Université de  
Dschang, Cameroun

Dr MADJINDAYE Yambaïdjé, Université de  
N'Djaména, Tchad

Dr MANDOU AYIWOUO Faty-  
Myriam, Université de Douala, Cameroun

Dr SEA Souhan Monhuet Yves, Université Félix  
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr TOLOGO Guillaume Ballebé, Université  
Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso



### Rédacteur en Chef/ Editor-in-Chief

Dr ASSANVO Amoikon Dyhie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

### Éditrice associée / Associate editor

Pr Soraya HAMANE, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria

### Secrétaires de rédaction / Editorial Secretaries

Dr ANDREDOU Assouan Pierre, Université Félix  
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr ATANGANA Marie Renée, Université de  
Bertoua, Cameroun

Dr BEN LARBI Sara, Université de Lorraine,  
France

Dr CONGO Aoua Carole, CNRST, Burkina Faso

Dr DODO Jean-Claude, Université Félix  
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

Dr KONE Drissa, Unification Theological  
Seminary, USA New York City Campus

Dr KOUASSI Amoin Liliane, INSAAC, Côte  
d'Ivoire

Dr MAMADI Robert, Université Adam Barka  
d'Abéché, Tchad

Dr NACOULMA Boukaré, École Normale  
Supérieure, Burkina Faso

Dr NANTOB Mafobatchie, Université de Lomé,  
Togo

Dr NIAMIEN N'da Tanoa Christiane, Université  
Félix Houphouët-Boigny, CI

Dr NGUEMA ANGO Joseph-  
Marie, École Normale Supérieure du Gabon

Dr N'GUESSAN Kouassi Akpan  
Désiré, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr STOLL Marie, Humboldt State University –  
Californie, USA

Dr YOUANT Yves-Marcel, Université Félix  
Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

### Éditeur

CRAC – INSAAC (Côte d'Ivoire)

# COMITÉ SCIENTIFIQUE & DE LECTURE SCIENTIFIC AND READING BOARD



## National

**Prof. ABOA Abia Alain Laurent**, Université Félix Houphouët-Boigny

**Prof. BOGNY Yapo Joseph**, Université Félix Houphouët-Boigny

**Dr (MC) BERE Anatole**, Université Félix Houphouët-Boigny

**Dr (MC) GNIZAKO Symphorien**  
**Télesphore**, Université Félix Houphouët-Boigny

**Prof. GOA Kacou**, Université Félix Houphouët-Boigny

**Dr (MC) HOUMEGA Munseu Alida**, Université de Bondoukou

**Prof. KOSSONOU Kouabena Théodore**, Félix Houphouët-Boigny

**Dr (MC) MANDA Djoa Johnson**, Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny

**Dr (MC) SIB Sié Justin**, Université Félix Houphouët-Boigny

**Dr (MC) TAPÉ Jean-Martial**, Université Félix Houphouët-Boigny

**Dr (MC) YEO Kanabein Oumar**, Université Félix Houphouët-Boigny

## International

**Prof. ADJERAN Moufoutaou**, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

**Prof. AINAMON Augustin**, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

**Dr (HDR) Anas MOUTIA**, Université Cadi Ayyad, Maroc

**Prof. BELGHEDDOUCHE Assia**, ENS de Bouzaréah, Algérie

**Dr (HDR) BENAÏCHA Fatima Zohra**, Université de Blida 2, Algérie

**Dr (HDR) Benamara Mohamed**, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

**Dr (HDR) Brahim Khaled**, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

**Dr (HDR) ELYOUBI Fatima Zohra**, Université Mohammed V, Maroc

**Prof. GBAGUIDI Koffi Julien**, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

**Dr (HDR) HAMANE Soraya**, University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

**Pr Fewzia BENYELLES BEDJAOU**, Université Djillali Liabes, Sidi Bel Abbès, Algérie

**Prof. Hemaidia Mohamed**, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

**Dr (HDR) Issad Djamel**, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

**Dr (MC) KABORE Bernard**, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso

**Prof. KANTCHOA Laré**, Université de Kara, Togo

**Dr (DHR) MOKDAD Naouel**, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

**Dr (HDR) MAHFOUD Zakarya**, Université Hassiba Benbouali de Chlef Algérie

**Prof. MALGOUBRI Pierre**, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso

**Dr (HDR) MELOUAH Sabrina**, Université de Badji Mokhtar, Algérie

**Dr (MC) NJIOMOUO LANGA Carole**, Université de Maroua, Cameroun

**Dr (HDR) NOUREDINE Djamaledine**, Université de Tiaret, Algérie

**Dr (HDR) OULEBSIR-OUKIL Kamila**, École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie

**Dr (MC) OUÉDRAOGO Mahamadou Lamine**, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

**Prof. PALI Tchaa**, Université de Kara, Togo

**Prof. QUINT Nicolas**, Université Paris Villejuif, France

**Dr (MC) RAKOTOMALALA Jean Robert**, Université de Toliara, Madagascar

**Dr (MC) RAZAMANY Guy**, Université de Mahajanga, Madagascar

**Dr (MC) REDOUANE Rima**, Université Abderrahmane MIRA-Bejaia, Algérie

**Dr (HDR) SAKRANE épouse CHOUBANE Fatima-Zohra**, Université de Béjaia, Algérie

**Dr (MC) SAWADOGO Awa 2ème Jumelle**, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso

**Dr (HDR) SOUAME Schahrazed**, Université Chadli Bendjedid. El-Tarf. Algérie

**Dr (HDR) SOUDANI Mohammed**, Université Ibn Khaldoun Tiaret, Algérie

**Prof. TCHABLE Boussanlègue**, Université de Kara, Togo

Éditeur

CRAC – INSAAC (Côte d'Ivoire)



## *Ligne éditoriale*

**A**kofena symbolise le courage, la vaillance et l'héroïsme. En pays Akan, les épées croisées représentent les boucliers protecteurs du Roi. La revue interdisciplinaire Akofena des Lettres, Langues et Civilisations publie des articles inédits, à caractère scientifique. Ils auront été évalués en double aveugle par des membres du comité scientifique et d'experts selon leur(s) spécialité(s). Notons qu'Akofena est une revue au confluent des Sciences du Langage, des Lettres, Langues et de la Communication. Les textes publiés sont des contributions théoriques ou des résultats de recherches de terrain des Chercheurs, Enseignants-Chercheurs et Étudiants. Pour éliminer toute velléité de collision avec des textes existants en ligne, c'est-à-dire déjà publiés, et obtenir un texte publiable ayant une grande qualité scientifique, valorisant tant le Contributeur que la revue Akofena, depuis octobre 2021, le Comité scientifique et l'Éditeur imposent à tout projet d'article une soumission à la détection anti-plagiat. Notons que le score obtenu ne devra pas excéder 20%. Akofena n'est ni une revue nationale ni régionale, mais une revue ouverte et accessible aux chercheurs de tous les horizons linguistiques. C'est à ce titre que les différents numéros publiés par Akofena font l'objet d'appel à contributions internationales sur les canaux de diffusions existantes. Outre, pour se départir des revues prédatrices, qui pullulent le monde universitaire, la soumission et les évaluations des projets d'article sont entièrement gratuites. Les seuls frais perçus par les nos services restent les frais liés à l'insertion/ publication des textes acceptés après évaluation.

Pour terminer, conformément à la politique de libre accès, les articles publiés peuvent être copiés et distribués sans autorisation, à condition qu'une citation correcte de la publication originale soit fournie. Nous nous engageons à faire progresser la science et les applications à travers nos publications. Akofena veut s'assurer que votre expérience éditoriale se déroule le mieux possible afin que vous puissiez vous concentrer sur ce qui compte vraiment.

**Dr (MC) ASSANVO Amoikon Dyhie**, Université Félix Houphouët-Boigny  
Rédacteur et Éditeur en Chef

## *Coordinateurs*

Dr KYELEM Mathias  
Dr TIENDREBOGO S. Eloi  
Dr OUATTARA Jean Pierre Nabléni  
Dr NACOULMA Boukare

*Hors-Série n°13*

*'Innovations scientifiques, pédagogiques et didactiques  
: quelle contribution pour la cohésion sociale'*



# Akofena

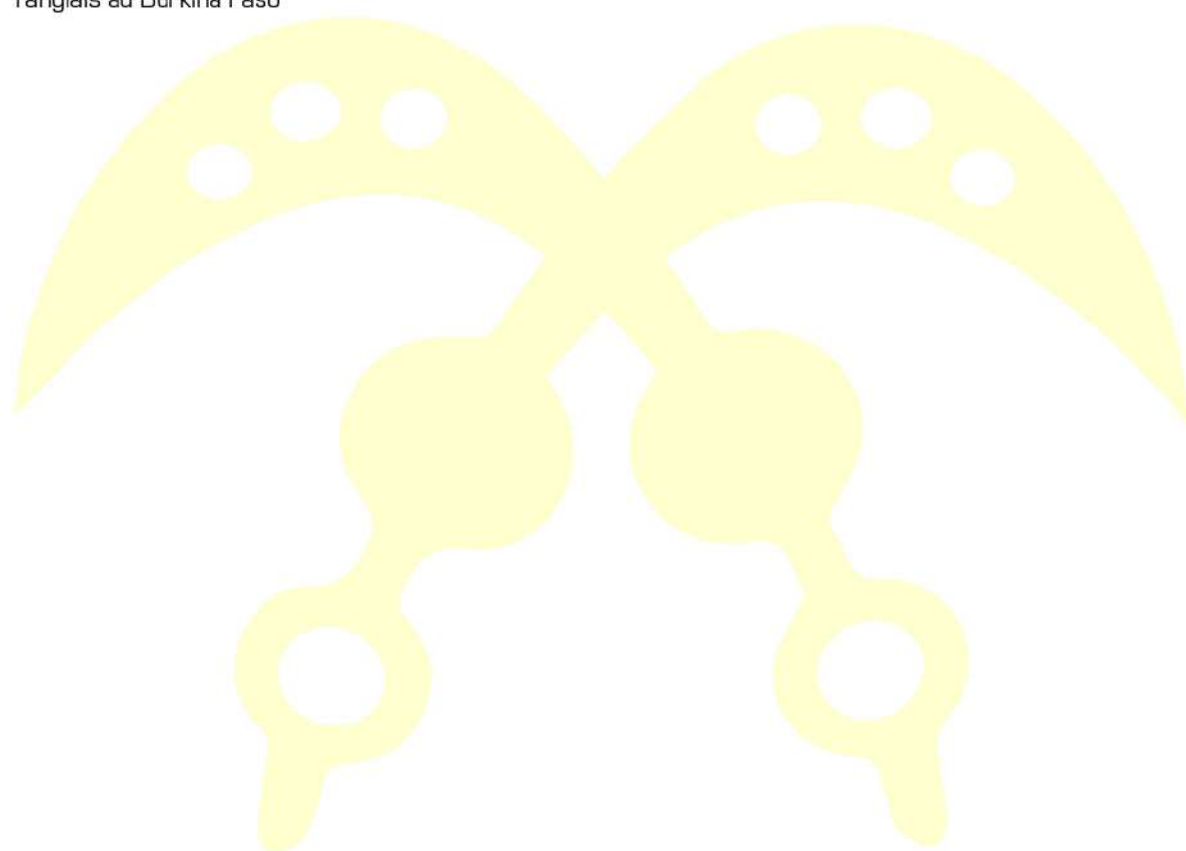
Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

## SOMMAIRE

Hors-Série,  
n°13 - 2025

<b>01</b>	<b>Issa KABORE, Ouambi Charles ZONGO &amp; Tanga Casimir KABORE</b>	<b>07</b>
	L'impact psychologique du barème de notation en EPS sur les élèves candidats au brevet d'études du premier cycle au Burkina Faso	
<b>02</b>	<b>Benjamin SIA</b>	<b>19</b>
	Perception des risques de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur	
<b>03</b>	<b>Issa ZONGO, Di ZINGUE &amp; Aimé OUEDRAOGO</b>	<b>33</b>
	Enseignement-apprentissage des pictogrammes sur les produits pour une écocitoyenneté responsable	
<b>04</b>	<b>Tanga Casimir KABORE</b>	<b>45</b>
	L'influence de l'implication parentale dans la motivation scolaire	
<b>05</b>	<b>Mathias Kouyiba LIMON, Adama KÉRÉ &amp; Innocents OUÉDRAOGO</b>	<b>59</b>
	La faible motivation des formateurs de l'École Nationale de Santé Publique inscrits en Master de Pédagogie des sciences de la santé	
<b>06</b>	<b>Halidou PAFADNAM</b>	<b>71</b>
	Usage des TIC dans le dispositif de formation dans les IFR au Burkina Faso	
<b>07</b>	<b>LOMPO J. Dougoudia, BONKOUNGOU/NIKIEMA Haoua &amp; SAWADOGO Wendkouni J. Eric</b>	<b>81</b>
	Les Masters intégrés de recherche en Technique et Formation Professionnelles (MTFP) de l'École Normale Supérieure : perspectives et innovations pour un développement durable	
<b>08</b>	<b>Moumouni Gada DRABO, Lydia ROUAMBA &amp; Félix Honvien Nelson SOUGUE</b>	<b>93</b>
	Utilisation de la langue première comme aide pédagogique dans l'enseignement des sciences d'observation : quel effet sur la capacité de compréhension des élèves ?	
<b>09</b>	<b>Ousmane BAKO &amp; Walièma Éric SOME</b>	<b>107</b>
	L'enseignement-apprentissage des faits religieux en classe d'histoire dans la perspective de la promotion du vivre-ensemble au Burkina Faso	
<b>10</b>	<b>Rasmané ZALLE</b>	<b>123</b>
	Le management des établissements scolaires dans les zones à fort défi sécuritaire au Burkina Faso : cas de la commune de Seguenega	
<b>11</b>	<b>Sidbénéwendé J. Marie Vianny OUEDRAOGO</b>	<b>135</b>
	Éducation en situation d'urgence : cas des élèves déplacés internes (EDI) de Kaya	
<b>12</b>	<b>Koug-Nongom BONKOUNGOU</b>	<b>147</b>
	Les thèmes émergents dans les programmes éducatifs burkinabè : Quelle innovation pour la cohésion sociale en contexte d'insécurité ?	
<b>13</b>	<b>Charles Karosy BAMOUNI</b>	<b>157</b>
	Pratiques de gestion de la diversité ethnique des chefs d'établissement scolaire secondaire public au Burkina Faso	

- 14 Yasnoga Félicité COULIBALY, Damata KOMI/SÉRÉ & Nikiéma SOANGA** 169  
Patrimoine oral et éducation : valorisation des savoirs endogènes par l'enseignement/apprentissage de l'élocution à l'école primaire
- 15 Boukaré NACOULMA** 185  
Représentations sociolinguistiques des acteurs de l'éducation sur les difficultés d'apprentissage du français chez les apprenants des écoles primaires bilingues de la région du Plateau Central
- 16 Dapé Isidor SARI & Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO** 197  
Éducation en situation d'urgence : regard sur les stratégies de résilience mises en œuvre dans l'enseignement post - primaire et secondaire dans la province des Banwa
- 17 Elie YOUANE** 211  
Contribution des outils de la traductique à la facilitation de l'opération traduisante dans l'enseignement de l'anglais au Burkina Faso



## L'IMPACT PSYCHOLOGIQUE DU BAREME DE NOTATION EN EPS SUR LES ELEVES CANDIDATS AU BREVET D'ETUDES DU PREMIER CYCLE AU BURKINA FASO

**Issa KABORE**

Etudiant à l'Université Norbert ZONGO

[kaboreissa99@gmail.com](mailto:kaboreissa99@gmail.com)

**Ouambi Charles ZONGO**

Ecole Normale Supérieure

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

&

**Tanga Casimir KABORE**

Ecole Normale Supérieure

[kaborecasi68@yahoo.fr](mailto:kaborecasi68@yahoo.fr)

**Résumé :** Au Burkina Faso, l'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline inscrite dans le programme d'enseignement et est enseignée obligatoirement dans les établissements primaires et secondaires. Elle est aussi évaluée aux examens de fin d'année comme les autres disciplines. Cette étude explore l'impact psychologique du barème de notation sur les élèves à l'examen du BEPC au Burkina Faso. S'intéressant à deux publics cibles, cette étude s'est d'abord focalisée dans un premier temps sur des élèves puis dans un second temps sur des enseignants d'EPS de la ville de Ouagadougou. Pour la collecte des données, un questionnaire en version papier a été adressé aux élèves pour être renseigné et un autre questionnaire de type google forms a été utilisé en ligne pour recueillir les données auprès des enseignants d'EPS. L'analyse des résultats a permis de rapporter que 47% des élèves estiment que les notes affectent positivement leur confiance, leur motivation et leur engagement dans la pratique des activités physiques. 24% sont négativement affectés et 29% disent ne rien savoir. Chez les enseignants d'EPS, 5% d'enseignants estiment que le barème de notation n'est pas cher ; 34% pensent qu'il est peu cher, 40% l'estiment cher et 21% soutiennent qu'il est très cher. Ces résultats mettent en évidence l'influence du barème de notation actuel sur les performances sportives et le bien être psychologique des élèves en classe d'examen du BEPC au Burkina Faso.

**Mots-clés :** EPS ; Barème de notation ; évaluation ; BEPC ; système éducatif ;

### THE PSYCHOLOGICAL IMPACT OF THE EPS MARKING SYSTEM ON PUPILS TAKING THE BREVET D'ETUDES DU PREMIER CYCLE IN BURKINA FASO

**Abstract:** In Burkina Faso, physical and sports education (PE) is a discipline included in the teaching program and is compulsory taught in primary and secondary schools. It is also evaluated in end-of-year exams like other disciplines. This study explores the psychological impact of the grading scale on students taking the BEPC exam in Burkina Faso. Interested in two target audiences, this study initially focused on students in the city of Ouagadougou and then PE teachers in a second phase. For data collection, a paper questionnaire was sent to students for information and another Google Forms questionnaire was used online to collect data from PE teachers. The analysis of the results revealed that 47% of students believe that grades positively affect their confidence, motivation and engagement in the practice of physical activities. 24% are negatively affected and 29% say they know nothing. Among PE teachers, 5% of teachers believe that the grading scale is not expensive; 34% think it is inexpensive, 40% think it is expensive and 21% say it is very expensive. These results highlight the influence of the current grading scale on the sporting performance and psychological well-being of students in the BEPC exam class in Burkina Faso.

**Keywords:** EPS; Grading scale; assessment; BEPC; educational system

## Introduction

De nos jours, l'évaluation est un dispositif qui suscite plus de questionnement et tout autant de réponses (Perousset, 2005). En effet, selon Perousset, (2005), l'évaluation peut prendre des formes très différentes selon les disciplines et le niveau concerné. Pour Noize et Caverni cité par Perousset (2005), évaluer est un « acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu, d'un sujet, on émet un jugement en se référant à plusieurs critères ». Pour Perrenoud, (1984) l'évaluation pour l'enseignant relève d'un jeu avec des règles énoncées dans les textes officiels : c'est un « acte de négociation » (Lentillon & Cogérino, n.d.) où divers « arrangements » ont lieu (Merle, 1996). Quant à Brau-antony et David dans perousset (2005), ils énoncent également que « évaluer n'est pas seulement noter ou mesurer » mais que c'est « émettre un jugement de valeur, un jugement dans lequel la subjectivité de l'évaluateur est engagée ». Ils ajoutent également que pour que le jugement basé sur le fait prétende à l'objectivité, ceux qui évaluent doivent s'accorder sur des critères et sur des indicateurs permettant d'apprécier la prestation de l'individu. Le choix des critères de notation peut également poser problème au niveau des professeurs d'EPS (Lentillon-kaestner, 2008). Ce qui conduit souvent ces derniers à montrer des attitudes de doutes face aux choix des indicateurs d'observation, des critères et des repères pouvant conduire à une meilleure évaluation. Pour Lentillon-kaestner (2008), la prise en compte d'autres éléments que la performance tels que la maîtrise de l'exécution, le progrès, la participation semblent indispensables pour une évaluation objective et équitable. La prise en compte de ces éléments permet non seulement de lutter contre certaines représentations des élèves axées uniquement sur la performance mais aussi, elle a pour effet que la note reflète l'investissement et le travail fourni au cours des séances d'EPS.

Selon Ouahib (2021), 46% des élèves préfèrent être évalué sur leur progression pédagogique. Pour lui, les élèves accordent rarement de l'importance à une évaluation basée sur la performance. Dans la même étude, 33,33% des élèves affirment que l'évaluation basée uniquement sur l'attribution des notes sanctionnant la performance en éducation physique et sportive leur permettent rarement d'acquérir des connaissances pendant les apprentissages et 20% éprouvent rarement la satisfaction à exceller dans ce qu'il fait lorsque l'évaluation en éducation physique et sportive est plus axée sur la performance au détriment de leur progression personnelle. Pour Marvin C. cité par Ouahib (2021), les pratiques évaluatives axées sur la performance dans les sports individuels suscitent des fois de la motivation pour les plus forts mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles. Il est aussi difficile de construire des critères objectifs et rigoureux en matière d'évaluation en éducation physique et sportive (Grandchamp et al., 2018) qui soutient que « évaluer la participation et le progrès revient à donner à l'élève un retour sur la « côte d'amour » dont-il fait l'objet ». Aussi, les critères d'évaluation doivent être plus explicites afin que les élèves puissent bénéficier des mêmes conditions cogérino et Mnaffakh, 2008 cité par Lentillon (2007). Selon cogérino et Mnaffakh, (2008) ; David, (2003) ; David et al, (2002) ; Merle, (1996) dans Lentillon-kaestner, (n.d.) la note de l'EPS relève souvent de l'arrangement évaluatif interne ou externe et que les enseignants débutants ou plus expérimentés font face à une certaine contradiction permanente entre les valeurs de justice, d'équité, d'objectivité et de fiabilité dans les évaluations. Ces arrangement souvent revendiqués par les enseignants ont pour objectif de ne pas pénaliser les élèves aux ressources physiques et/ou motrices faibles : il s'agit d'une stratégie pouvant modifier l'évaluation afin que les élèves réussissent mieux tels que l'abaissement du niveau d'exigence requis, l'allègement de certaines

procédures d'évaluations, la minimisation de la place de la performance, le fait de donner de l'avantage de poids à des éléments d'autres etc... (Grandchamp et al., 2018). Que l'évaluation soit certificative et que la note contribue à la promotion des élèves, il est très peu probable que l'élève ne soit pas promu à cause de sa note en EPS.

En ce qui concerne la perception d'injustice au niveau de l'évaluation, les femmes et les hommes n'ont pas le même comportement face à l'injustice : les femmes semblent être plus généreuses et moins justes que les hommes. Aussi, au de-là du sexe des élèves, l'intériorisation des rôles sociaux féminins et masculins (orientation du genre) sont-elles des variables essentielles pour comprendre les différences entre les sexes dans l'évaluation en EPS (Lentillon & Cogérino, n.d.). Le sentiment éprouvé par les élèves est relié à l'importance qu'ils accordent à la note, ainsi que leur perception d'écart de notes entre les filles et les garçons et leur connaissance des barèmes et des critères d'évaluations (Lentillon-kaestner, 2008). Pour ce qui est de l'inégalité et des notes, lentillon & Cogérino, (n.d.) affirme qu'aucun élève n'oppose un sentiment d'injustice concernant l'écart des notes entre les filles et les garçons car pour eux, les moyennes entre les deux sexes sont à peu près similaires. Selon son étude, certains élèves pensent que les filles obtiennent de meilleures notes dans certaines activités par rapport aux garçons.

Les enseignants d'éducation physique et sportive de manière permanente s'arrangent pour donner une image positive de leur matière, ce qui pourrait expliquer les notes particulièrement élevées (David, 2000c). Pour la majorité des élèves, ils connaissent déjà le barème de notation sur lequel ils seront évalués, ce qui fait qu'une minorité des élèves perçoit des injustices dans l'évaluation en éducation physique et sportive (Lentillon-kaestner, 2008). La réussite à l'examen en éducation physique et sportive ne s'affiche pas de la même façon selon que les élèves soient de sexe masculin ou féminin (Huot, 2021). Pour lui, il faut se focaliser sur le contenu d'enseignement ainsi que leur acquisition par les élèves en essayant de séparer les résultats sportifs de ce qui est appris. La taille a une réelle influence sur la performance. Dans leur étude sur la course de vitesse réalisée sur une distance de 50 m, il ressort que les garçons de taille élevée ont généralement présenté plus de difficultés à se mettre en action, contrairement aux élèves ayant de plus de petites tailles (Primault & Tessier, 2018). Ils affirment également que les élèves de taille élevée rattrapent juste le temps perdu sur les élèves de petite taille lorsque les distances sont plus de 50m. En revanche, l'étude montre que les filles de grandes tailles sont avantagées comparativement à celles présentant de tailles moindres. Les filles donnent des cotations significativement plus élevées que les garçons. Selon Winborn, Meyer et Mulling (1988), les hommes ont une tendance à évaluer plus précisément leurs efforts que les femmes. Selon (François Xavier, n.d.) ayant effectué des travaux sur l'évaluation des qualités physiques des élèves en classe de troisième (3<sup>ème</sup>), renseigne que les enseignants estiment que les faibles performances des filles en troisième en lancers de poids sont liées à la crise d'adolescence. Aussi, estiment-ils (enseignants) que les filles à cet âge commencent à bien s'occuper de leurs corps, prendre soin de leur féminité. Elles (filles) veulent paraître plus gracieuses, aucun muscle saillant, aucune image d'une fille musclée. Pour elles, le lancer de poids renvoie à l'image d'un garçon musclé.

Les facteurs autres que les facteurs biologiques peuvent justifier les différences de performance entre les filles et les garçons en éducation physique et sportive (Lentillon, 2007) : il s'agit par exemple des élèves socialement favorisés (Coupey, 1995 ; Vigneron, 2004), les élèves des filières scientifiques (Cleuziou, 2000) et les sportifs inscrits dans des clubs (Vigneron, 2004) qui réussissent mieux en éducation physique et sportive. Pour ce qui

est des facteurs internes à l'éducation physique et sportive, concourant à l'écart des notes entre les deux sexes, l'étude de (Lentillon-kaestner, 2014) montre que la connotation « masculine » de la discipline est perçue comme ambiguïté dans le milieu scolaire. Pour Arnaud et Terret (1996), le sport est une activité qui, de par son histoire et les représentations (l'affrontement du défi et de l'épreuve) reste profondément masculine. La connotation masculine de l'EPS affecte les perceptions d'injustice chez les élèves. Ce qui fait que les filles et les garçons n'ont pas le même regard à l'égard des notes et de l'évaluation en éducation physique (Lentillon & Cogérino, n.d.).

Pour l'évaluation des élèves, plusieurs méthodes tels que l'observation, les tests, l'autoévaluation etc... sont utilisées pour retenir les progrès des élèves (Europaea, 2017). Évaluer consiste à une manière d'apprécier la valeur d'une chose, la valeur d'une prestation répétée d'élève en EPS dans plusieurs situations (collier, 2011). Pour lui, il semble inadéquat de vouloir évaluer les compétences en EPS par une note (collier, 2011) car celle-ci ne permettra pas de prendre en compte tous les mécanismes d'apprentissage chez les élèves (Grandchamp et al., 2018). En EPS, les notes ont été essentiellement considérées comme une échelle de mesure de performance par les travaux en docimologie (Grandchamp et al., 2018). Ce qui a pour conséquence qu'aux yeux de certains élèves, l'évaluation se mesurait à distribuer une note fiable pour sanctionner la réussite des apprentissages. Pour Pulfrey, Bruchs et Butera (2001) cité par Grandchamp et al., (2018), des études montrent que la note en tant que source de motivation extrinsèque ne suscite pas l'envie pour les élèves de réussir mieux que les autres et limite l'investissement et les performances des élèves en jouant négativement sur les buts d'accomplissement. De par sa spécificité, l'EPS est une discipline qui fait naître des avis différents au sein de la communauté scientifique et pédagogique Cogérino et Mnaffackh (2008) cité par (Grandchamp et al., 2018) : les enseignants d'EPS se préoccupent de l'égalité tout en tenant compte des différences entre les élèves. Pour Allain & Vanessa (2017) la notation en éducation physique et sportive pose un problème d'équité aux professeurs d'EPS qui peinent parfois à trouver de « bons » indicateurs, des critères et des barèmes pour réaliser une évaluation juste dans cette discipline. Ce qui par moment les pousse à avoir recours à des adaptations et à des arrangements évaluatifs. Les arrangements évaluatifs sont bien présents et que ces arrangements sont pour les enseignants une manière de diminuer les injustices d'après eux par les textes institutionnels (Cogérino & Hatem, 2008). L'apprentissage désigne un changement relativement stable du comportement (Terry, 2000) cité par (Gendolla, n.d.). L'ensemble des conditions d'apprentissage, déterminé par le contexte social de la classe a pour effet d'orienter l'attention des élèves et conduit au développement des buts compétitifs ou de maîtrise ( Famose ) cité par (Gendolla, n.d.).

Pour Rolland Viau (2001), l'arrangement et le travail bien fait sont des stratégies efficaces pour motiver les élèves à manifester de l'intérêt dans une activité. Gagner ou perdre sont des notions qui induisent les conséquences sur la motivation des élèves. Selon Mascret (2007), l'utilisation du score en éducation physique et sportive peut être un moyen pour favoriser l'apprentissage des élèves. En effet, l'utilisation des scores n'étant pas l'unique moyen peut faciliter d'une part l'évaluation des élèves par l'enseignant mais aussi permettre aux élèves de mieux cerner les difficultés qu'ils rencontrent pendant les apprentissages d'autre part.

En ce qui concerne la motivation, elle se définit comme le fait de pratiquer une activité physique ou sportive pour elle-même, pour le plaisir de participer à l'activité et en l'absence d'obligation externe (Bierre, Vallerand, Blais et Palletier, 1995 ; Deci et Ryan,

1985) cité par (Gendolla, n.d.). Pour Lieury (1996) cité dans Gendolla, (n.d.), la motivation se définit « comme étant l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance de l'activité ». Dans l'activité des élèves, l'engagement est un élément indispensable et indissociable du contexte dans lequel les élèves émergent (Petiot, 2023). L'engagement scolaire se définit comme étant le niveau de participation et de l'intérêt intrinsèque que manifeste les élèves à l'école, incluant leur comportement (effort, persévérance, attention) et les attitudes (motivation, valeur d'apprentissage positives, enthousiasme, la fierté du succès) (Askey, 2006) cité par (Gendolla, n.d.). Dans le but de comprendre l'influence du barème de notation sur les élèves à l'examen du BEPC, nous posons la problématique suivante : quel est l'impact psychologique du barème de notation sur les élèves à l'examen du BEPC au Burkina Faso ? Ainsi, pour mieux répondre à cette problématique et mener à bien notre étude, trois objectifs, trois questions et trois hypothèses de recherche ont été formulés comme suit :

Objectifs :

- Diagnostiquer les effets du barème de notation utilisé à l'examen du BEPC sur le bien être psychologique des élèves.
- Identifier les relations entre le barème de notation utilisé à l'examen du BEPC et la motivation, la confiance des élèves à participer activement aux séances d'EPS.
- Recueillir les perceptions des élèves sur le barème de notation en EPS.

Les questions de recherche :

- Dans quelle mesure le barème de notation en EPS influence-t-il le niveau de stress et d'anxiété des élèves lors des examens du BEPC.
- Quelles relations existent-elles entre le barème de notation et la motivation des élèves à participer aux séances d'EPS.
- Quelles sont les perceptions des élèves sur le barème de notation en EPS ?

Les hypothèses de recherche :

- Un barème de notation centré sur l'encouragement participe à la motivation en inhibant le stress et l'anxiété.
- Les élèves ayant subi des épreuves physiques et sans possibilité de faire un choix présentent un niveau de stress et d'anxiété plus élevé par rapport aux épreuves où ils ont la chance de faire un choix sur les épreuves et en fonction de leurs compétences
- Les élèves ont de mauvaises perceptions sur le barème de notation en EPS suite aux faibles notes qu'ils reçoivent

## 1. Méthodologie

### 1.1 Nature et types d'études

Notre étude dont le thème porte sur l'impact psychologique du barème de notation sur les élèves à l'examen du Burkina Faso s'adresse à deux publics différents. Le premier échantillon s'adresse aux élèves de la classe du second et de la première de la ville de Ouagadougou au Burkina Faso. Sur cet échantillon, nous avons touché des élèves de trois établissements différents dont le collège de la Salle, le lycée départemental de Saaba et le lycée de Bendogo dans la ville de Ouagadougou, Burkina Faso. Pour notre deuxième échantillon, il s'agit des professeurs d'éducation physique et sportive du Burkina Faso. L'enquête sur ce public cible concernait les enseignants d'EPS ayant tenu les classes de

troisième et ayant participé au moins une fois aux épreuves physiques des examens en EPS, au BEPC. La collecte des données de ces deux publics cibles a été réalisée dans la période février à mars 2024.

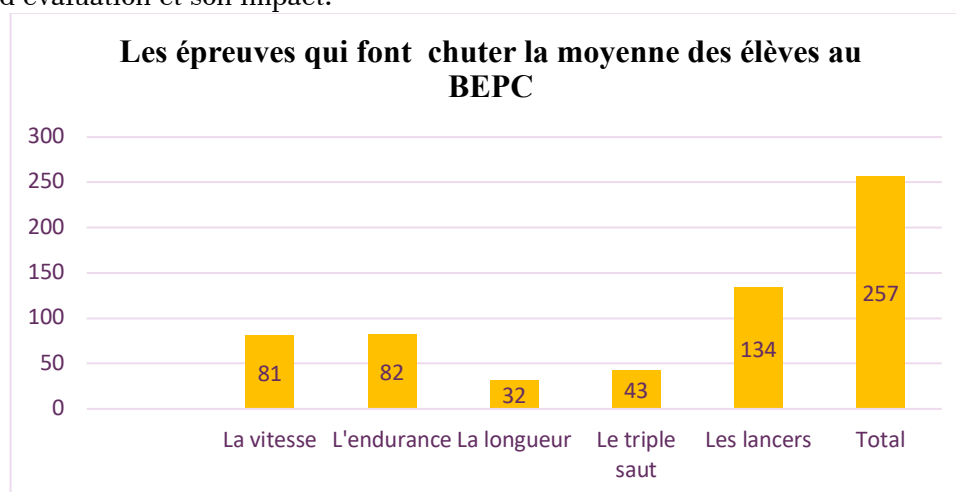
### 1.2 Mode de traitement des données

Pour aboutir à ces résultats probants, nous avons utilisé un questionnaire en version papier adressé aux élèves de la classe de second et de la première. Avec 300 exemplaires distribués au départ, nous avons pu réunir 257 formulaires remplis en fin de compte par les élèves. Le mode de traitement pour le questionnaire adressé aux élèves a été l'analyse manuelle. Nous avons fait une analyse individuelle de chaque formulaire d'enquête avant de procéder à une synthèse globale. Les formulaires ont été conçus en tenant compte de l'anonymat pour permettre aux élèves de répondre sans réserve. Pour ce qui concerne les enseignants d'EPS, nous avons opté pour un questionnaire en ligne de type google forms. L'utilisation du formulaire en ligne est due au fait que les enseignants d'EPS se retrouvent chacun dans son poste et au vu des distances et de la situation sécuritaire qui prévaut dans notre pays, il était difficile de leur envoyer la version papier ou même faire un entretien. Le remplissage du formulaire était de façon volontaire puisque c'est l'enseignant lui-même qui décide par sa propre volonté de le renseigner. Avec un total de 126 formulaires remplis, nous avons analysé les données avec le logiciel épi info, version 7.2.4 et les graphiques ont été réalisés par le logiciel Excel 2013.

## 2. Résultats

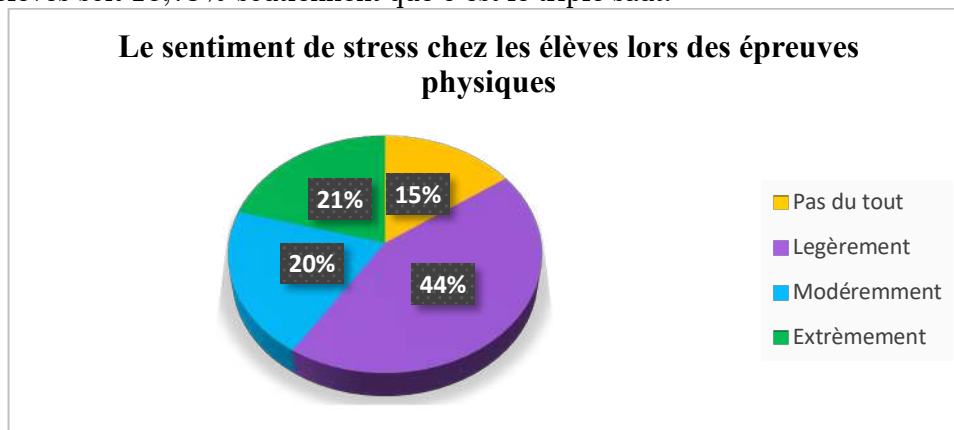
### 2.1 Résultats des données recueillies auprès des élèves

Au terme du dépouillement de notre enquête, il ressort que 257 élèves au total ont rempli volontairement le formulaire d'enquête dans l'anonymat. Sur ces 257 élèves, nous avons 209 élèves de la classe de seconde soit 81% et 48 élèves de la classe de première soit 19%. En ce qui concerne le genre, nous avons enregistré 117 de sexe masculin soit 46% sur l'ensemble des deux niveaux d'enseignement et 140 élèves de sexe féminin soit 54%. Pour mieux comprendre la perception des élèves sur le barème de notation, certaines questions ont été posées aux élèves afin de recueillir leurs avis et leurs sentiments sur le mode d'évaluation et son impact.



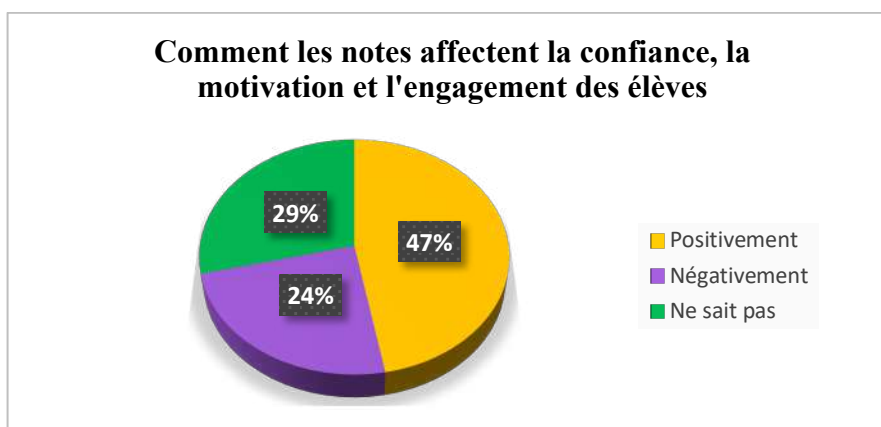
Graphique 1 : Récapitulatif des épreuves qui font chuter la moyenne des élèves à l'examen du BEPC

Le graphique 1 renseigne sur les épreuves qui font chuter la moyenne des élèves à l'examen du BEPC. Suite à cette question dont 257 élèves ont renseigné le formulaire d'enquête, on note que 81 élèves soit 31,51% qui disent que c'est la course de vitesse qui ont fait chuté leur moyenne, 82 élèves soit 31,90% disent l'endurance, 32 élèves soit 12,45% indexent la longueur, 134 élèves soit 52,14% prétendent que c'est les épreuves de lancers et 43 élèves soit 16,73% soutiennent que c'est le triple saut.



Graphique 2 : Récapitulatif sur le sentiment de stress chez les élèves lors des épreuves physiques à l'examen du BEPC

Le graphique 2 fait ressortir le niveau de sentiment de stress chez les élèves lors des épreuves physiques au BEPC. Pour comprendre à tel point les élèves se sentent stresser lors des épreuves physiques à l'examen du BEPC, on note que 39 élèves soit 15% estiment ne pas ressentir du stress lors des épreuves physiques, 113 élèves soit 44% qui estiment être légèrement stressés, 52 élèves soit 20% se sentaient modérément stressés et 53 élèves soit 21% se sentaient extrêmement stressés lors de l'examen du BEPC. S'agissant de savoir s'il leurs ait déjà arrivé de penser à prendre une dispense à cause des faibles notes qu'ils pouvaient avoir en éducation physique et sportive, à l'examen du BEPC, il y a 78 élèves soit 30,35% qui disent avoir pensé à prendre la dispense au cours de l'année scolaire contre 179 élèves soit 69,64% qui n'avaient pas cette intention de pendre une dispense pour éviter de subir les épreuves physiques en éducation physique et sportive, à l'examen du BEPC.

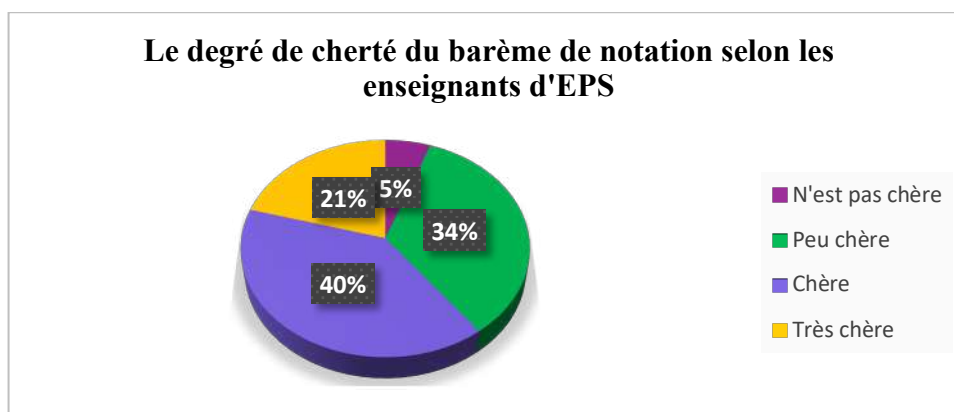


Graphique 3 : Récapitulatif sur comment les notes affectent la confiance, la motivation et l'engagement des élèves lors de la pratique des activités physiques en EPS

Le graphique 3 montre comment les notes affectent la confiance, la motivation et l'engagement des élèves lors de la pratique des activités physiques en EPS. S'agissant de comment les notes en EPS affectent la confiance, la motivation et la participation active lors des séances d'EPS, il ressort de l'enquête que 121 élèves, soit 47% ont été positivement affectés par les notes, 62 élèves soit 24% ont été négativement affectés par les notes et 74 élèves soit 29% disent ne rien savoir lors des épreuves physiques à l'examen du BEPC.

## 2.2 Résultats des données recueillies auprès des enseignants

Pour ce qui est de savoir si les enseignants ont observé certaines manifestations de stress et d'anxiété chez les élèves liés au barème de notation lors des examens, 94 enseignants, soit 75% ont répondu oui ; 17 enseignants d'EPS soit 13% ont répondu non et 15 enseignants d'EPS soit 12% ont répondu qu'ils ont occasionnellement observé les manifestations de stress chez les élèves. S'agissant des épreuves inscrites sur le barème de notation au BEPC, les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) estiment que ces épreuves (les lancers, la course de vitesse, la course d'endurance, le saut en longueur et le triple saut) méritent une révision : il s'agit des lancers représente 64.3%, la vitesse qui représente 15,9%, l'endurance qui représente 11,9%, la longueur qui représente 1,6 % et le triple saut qui représente 6,3 %.



Graphique 4 : Récapitulatif sur le degré de cherté du barème de notation actuel selon les enseignants

Le graphique 4 fait le récapitulatif du degré de la cherté du barème de notation selon les enseignants d'EPS. En ce qui concerne la cherté du barème de notation actuel pour les élèves au BEPC, on a 50 enseignants soit 40% des enseignants qui disent que le barème est chère, 43 enseignants soit 34% des enseignants disent que le barème est peu chère, 26 enseignants soit 21% disent que le barème est très chère et 7 enseignants soit 5% des enseignants disent que le barème n'est pas chère. Le tableau n°1 fait ressortir la synthèse des questions ouvertes qui ont été posées aux enseignants d'EPS lors de la collecte des données. S'agissant de l'influence du barème, les enseignants estiment que les mauvaises notes ont une réelle influence sur le plan psychologique des enfants. Quant aux recommandations, ils estiment que la révision du barème de notation dans son ensemble est nécessaire.

**Tableau n°1 : Influence et recommandations sur le barème de notation actuel.**

Thèmes	Synthèse des questions ouvertes	
Sous thèmes	Verbatim	Mots clés
Influence du barème de notation sur l'engagement des élèves lors de la pratique des activités physique en EPS	À l'examen, les élèves ont besoin de bonnes notes pour obtenir leur BEPC. Les mauvaises notes jouent négativement sur l'engagement des élèves. L'inadaptation du barème liée aux conditions physiques des élèves ne permet pas aux élèves de réaliser de bonnes performances. Dans ces situations, les élèves développent des sentiments de pessimisme pouvant même les amener à opter pour la dispense.	L'impact psychologique ; barème de notation ; activités physiques
Suggestions pour améliorer l'impact psychologique induit par le barème de notation sur les élèves à l'examen de la fin d'année (BEPC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La révision de l'ensemble du barème de notation afin de l'adapter aux conditions physiques des élèves actuels.</li> <li>-La réduction de l'écart des notes pour la même performance en fonction du sexe, la suppression du variable « âge » dans le barème,</li> <li>-l'évaluation de l'exécution de la technique et de la performance</li> <li>-et l'élévation du coefficient de l'EPS</li> </ul> l'examen sont entre autres les recommandations des enseignants d'EPS à travers cette enquête.	Révision du barème; conditions physiques

### 3. Discussion

#### 3.1 L'influence du barème sur les élèves

Pour ce qui est des cinq (5) épreuves physiques en athlétisme qui ont fait chuter la moyenne des élèves, cela s'explique par plusieurs raisons. Selon notre enquête, il ressort que c'est au niveau des lancers que les élèves voient leur moyenne chutée davantage en EPS. Dans le barème de notation actuel, il ressort que pendant les épreuves physiques de l'EPS à l'examen du BEPC, les élèves ont le choix entre le saut en longueur et le triple saut ; la course de vitesse et la course d'endurance. Cette possibilité de choisir l'épreuve en fonction de la compétence de l'élève fait que les élèves arrivent à obtenir de bonnes performances et de bonnes notes dans leur choix. Particulièrement en lancer, en dehors même de la cherté du barème de notation dans cette épreuve, les élèves n'ont pas d'autres options. Ils sont tous obligés de faire l'épreuve (les lancers) peu importe leur niveau de performance dans cette épreuve. À titre illustratif, le barème de notation au niveau de la course de vitesse et de l'endurance dans la classe de troisième se présente comme suit :

Pour les élèves ayant une moyenne d'âge comprise entre 17 et 18 ans ont des notes suivantes en fonction de leur performance.

Course de vitesse sur 80 m

Filles : Performance 12,1" donne une note de 18/20

Garçons : Performance 12,1" donne une note de 06/20

Course d'endurance.

Filles (1000m) : Une performance de 5'10 donne une note de 03/20

Garçons (1500) : Une performance de 5'10 donne une note de 18/20.

En se basant sur les données ci-dessus, on en déduit qu'au niveau de la course, les filles optent déjà pour la course de vitesse car elles y gagnent de bonnes notes et les garçons optent pour l'endurance. C'est aussi pareil pour les sauts où les élèves ont le choix entre le saut en longueur et le triple saut.

Quant au lancer de poids, la cherté du barème et l'absence de choix fait chuter drastiquement la note des élèves à l'examen du BEPC, à l'exception de quelques élèves ayant une grande corpulence.

S'agissant du taux élevé des élèves ayant pensé à prendre la dispense en éducation physique et sportive et pendant les épreuves physiques pour éviter les faibles notes au BEPC, cela est dû au fait que l'administration burkinabé par le biais du ministère de l'éducation nationale autorise cette option en EPS, permettant aux élèves de prendre la dispense dans cette discipline. Cette même option (possibilité de prendre la dispense) ne s'applique pas dans d'autres disciplines d'enseignement pendant les examens de fin d'année tels que les mathématiques, la physique chimie, la dictée, etc... où les élèves ont souvent de mauvaises notes mais ils sont dans l'obligation de composer ces disciplines à l'examen car il n'y a pas d'autres options pour éviter ces dites matières.

Pour le cas de la dispense de l'EPS, cette question peut être évitée si toutefois les cours théoriques d'EPS qui sont dispensés dans les classes de passage et les classes d'examen depuis 2007 sont évalués à l'examen du BEPC. Lorsque la théorie est évaluée à l'examen, les élèves n'étant pas physiquement aptes pour les épreuves physiques pourront composer la théorie en remplacement de la pratique. Cette suggestion concorde avec les textes officiels de l'enseignement de l'EPS au Cameroun où l'évaluation de la théorie en EPS est effective dans les classes d'examen et pendant les examens de fin d'année (Nadège N., 2022). Selon Nadège N., lors de nos discussions en ligne en juin 2022, la théorie en EPS est uniquement évaluée pour les élèves déclarés inaptes au Cameroun et qu'en 2020, pour les raisons du COVID 19, l'évaluation aux examens officiels de l'EPS était par écrit (évaluation théorique) prenant en compte tous les élèves sans exception, puisque certaines restrictions liées au COVID 19 s'appliquaient à la pratique sportive en son temps.

Pour ce qui est de savoir comment les notes affectent les sentiments et l'engagement des élèves lors des séances d'EPS, cette affection positive est dû au fait que l'EPS, avant que les élèves ne soient évalués selon leurs compétences est avant tout un lieu de rencontre, de familiarisation et de partages entre les élèves. Les séances d'EPS sont sources de socialisation et de renforcement des liens entre les élèves. Ce qui entraîne une certaine motivation et un certain engagement lors de la pratique des activités physiques. Nos résultats corroborent ceux de (Gendolla, n.d.) selon lesquels l'EPS aide les élèves à développer des compétences transversales. Aussi selon (Attali & Saint-martin, 2010; Etter, 2016; Lyon, 2014; Salihi & Jérémy, 2016), l'EPS est un lieu, une discipline d'action qui favorise la socialisation entre les élèves pendant et après les séances de travail (Assane, n.d.; Audrey, 2014; Jaoui El, 2019; Veyre, 2022).

### ***3.2 Les manifestations de stress et d'anxiété chez les élèves***

Pour ce qui est relatif aux manifestations de stress et de l'anxiété chez les élèves lors des examens du BEPC, cela est dû au fait que pour l'élève, la réussite de son examen est conditionnée par de bonnes notes. Face à cela, les élèves ne se sentant pas capables d'avoir de bonnes performances se sentent stressés et anxieux face aux situations compétitives. Pour

les élèves, la réussite à l'examen du BEPC rime avec de bonnes notes et surtout que les épreuves physiques constituent même le point de départ pour les examens du BEPC au Burkina Faso. Nos résultats vont dans le même sens que Cogéon, (2005) ainsi que Lentillon et Cogéon, (2003) cité par Ouahib, (2021). Ces auteurs mentionnent que les notes peuvent avoir des incidences négatives au plan psychologique tels que l'humiliation, la perte d'estime de soi, le stress, l'anxiété etc... chez les élèves rencontrant des difficultés en éducation physique et sportive. Pour eux les élèves qui rencontrent des difficultés dans cette discipline peuvent même sentir l'échec face à une faible note. Ce qui peut les démotiver pour le reste de la pratique sportive. Dans la même lancée, les études de Allain & Vanessa, (2017) montre qu'une mauvaise note en EPS renforce chez l'élève, l'idée de ne pas être doué dans cette discipline. Ce qui fait diminuer le sentiment de compétence et donc peut diminuer la motivation et l'apprentissage cognitif chez l'élève.

Pour ce qui concerne les épreuves à réviser dans le barème, cette partie confirme la position des élèves par rapport aux épreuves qui faisaient chuter leur moyenne au BEPC. Cela est dû au fait que l'élève a le choix entre le saut en longueur et le triple saut, la course de vitesse et la course de l'endurance. Mais particulièrement en lancer, les élèves sont dans l'obligation de faire face à cette épreuve, puisqu'ils n'ont pas le choix de faire une option comme dans les autres épreuves (courses, sauts). Ce qui explique que la majorité des enseignants et des élèves estime que la révision du barème de notation demeure primordiale et que cette révision doit commencer par les lancers du poids. Pour la cherté du barème de notation, cela est dû au constat fait sur l'ensemble des notes obtenues par les élèves. Les élèves s'engagent fortement dans les activités physiques mais les performances proposées par le barème de notation à l'examen du BEPC ne leurs permettent pas d'avoir de bonnes notes. Ces faibles notes s'expliquent par les tendances actuelles chez les élèves. Le barème de notation qui est actuellement en vigueur date de plus de quinze (+15 ans). Les enfants qui, de nos jours arrivent au poste primaire et secondaire n'ont plus la même corpulence que ceux d'avant. Du coup, la majorité des élèves actuels étant plus petit en termes de corpulence arrivent difficilement à réaliser de bonnes performances : conséquences, ils obtiennent de faibles notes à l'examen.

## Conclusion

En somme, cette étude dont le thème a porté sur l'impact psychologique du barème de notation en EPS sur les élèves candidats au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso et qui a eu pour public cible les enseignants d'EPS et les élèves des classes de seconde et de première nous a permis de cerner l'impact réel du barème de notation actuel sur les performances sportives et le bien être psychologique des élèves. Aussi, nous a-t-elle permis de comprendre à tel point les bonnes performances et les bonnes notes ont une certaine influence sur la motivation, l'estime de soi et l'engagement des élèves lors des séances d'EPS. Cependant, le stress et l'anxiété sont aussi des facteurs qui limitent les performances sportives et le bien être psychologique des élèves à l'examen du BEPC. Le fait de fournir un effort maximal pour les élèves et de ne pas réaliser une bonne performance, avec de bonnes notes devient une source de stress et d'anxiété qui a pour conséquences par la suite la diminution de la motivation, de l'estime de soi et de l'engagement des élèves. Dans la perspective d'une réorientation de la politique éducative en général et en EPS en particulier, il est souhaitable que le barème de notation soit révisé afin de l'adapter aux compétences physiques des élèves actuels. Cela pourrait certainement entraîner les élèves à s'engager davantage dans la pratique des activités physiques.

## Bibliographie

- Allain, M., & Vanessa, L. (2017). Les modes d'évaluation en eps dans trois cantons : les modes d'évaluation des résultats bien contrastés. 2017.
- Assane, S. D. (n.d.). La perception de l'éducation physique et sportive par les élèves du secondaire au niveau du lycée moderne de Dakar.
- Attali, M., & Saint-martin, J. (2010). L' évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels ( 1959- 200 9 ). 43. <https://doi.org/10.3917/lsdle.433.0055>
- Audrey, C. C. (2014). Les cours d'éducation physique au collégial et le sentiment d'efficacité personnelle des filles.
- Cogérino, G., & Hatem, M. (2008). Évaluation , équité de la note en éducation physique et « norme d' effort ». <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.2109>
- Etter, F. (2016). Les évaluations cantonales au degré secondaire I: aux enseignants de se les approprier. NO 52-AV.
- Europaea, S. (2017). Programme d'éducaation physique- cycle primaire. 2015, 1–21.
- François Xavier, D. (n.d.). Evaluation des qualites physiques des eleves de troisieme de l' enseignement moyen – secondaire garçons et filles.
- Gendolla, H. E. (n.d.). Le concept de la motivation : Définition et histoire “Motivation et apprentissage.”
- Grandchamp, A., Méard, J., & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. 2018/E1 N°.
- Huot, F. (2021). Entre mixité et diversité, penser une EPS - bien-être: Evaluer les filles en EPS., n°21(44), 1–12.
- Jaoui El, A. (2019). Les enjeux de l' égalité dans l' enseignement de l' éducation phy sique : Favoriser la motivation des élèves filles et garçons pour des activités sportives . 1–83.
- Lentillon-kaestner, V. (n.d.). Noter ou non en éducation physique : incidence sur l' enseignement et les.
- Lentillon-kaestner, V. (2008). Les élèves de second degré face à l' évaluation en éducation physique et sportive. 2008/1 n°. <https://www.cairn.info/revue-staps-2008-1-page-49.htm>
- Lentillon-kaestner, V. (2014). Notation en éducation physique et perceptions d'injustice chez les élèves : les apports d'une approche mixte. 1, 89–108.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre. 79–91.
- Lentillon, V., & Cogérino, G. (n.d.). Les inégalités entre les sexes dans l' évaluation en EPS : sentiment d' injustice chez les collegians.
- Lyon, A. D. E. (2014). L' influence de la participation a une section sportive scolaire sur la reussite scolaire. 1–8.
- Ouahib, B. (2021). L' impact de l' évaluation en EPS sur la motivation des élèves ( Lycée ).
- Peroussat. (2005). L' évaluation en Education Physique et Sportive: Jeux collectifs.
- Petiot, O. (2023). Quels sont les facteurs de l' engagement des élèves en EPS ? Une revue de la littérature portant sur l' expérience des enseignants et des élèves. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ejrieps.8372>
- Primault, C., & Tessier, Q. (2018). L' influence de certains paramètres morphologiques et de l' activité physique sur la performance en course de vitesse chez les lycéens. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01842308>
- Salihi, L., & Jérémy, S. (2016). Les représentations de l' éducation physique et sportive par les enseignants de l' école primaire ( 5-8 H ).
- Veyre, A. (2022). L' influence de l' Éducation physique et sportive sur la pratique personnelle des élèves à l' école primaire. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03864291>

## PERCEPTION DES RISQUES DE L'UTILISATION PEDAGOGIQUE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

**Benjamin SIA**

Université Thomas SANKARA

[benjamin.sia@gmail.com](mailto:benjamin.sia@gmail.com)

**Résumé :** Cette étude examine l'utilisation de l'Intelligence Artificielle (IA) par les enseignants-chercheurs ainsi que les risques pédagogiques perçus liés à son adoption. Les résultats obtenus de l'analyse des données quantitatives recueillies auprès d'enseignants-chercheurs révèlent, d'une part, un recours timide à l'IA pour les travaux de recherche et d'enseignement. D'autre part, les enseignants reconnaissent des risques quant à son utilisation dans la formation en général et spécifiquement pour répondre aux questions des étudiants plutôt que pour la génération de contenus. Pour tirer le meilleur profit de cette technologie, l'étude suggère des actions de renforcement de capacités des enseignants-chercheurs dans l'intégration de l'IA dans la recherche et l'enseignement.

**Mots-clés :** intelligence artificielle (IA), risques pédagogiques, enseignement supérieur

### PERCEPTION OF THE RISKS OF THE PEDAGOGICAL USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION

**Abstract :** This study examines the use of Artificial Intelligence (AI) by teacher-researchers as well as the perceived pedagogical risks associated with its adoption. The results obtained from the analysis of quantitative data collected from teacher-researchers reveal, on the one hand, a still timid use of AI for research and teaching work. On the other hand, teachers recognize risks regarding its use in training in general and specifically to answer students' questions rather than for content generation. To make the most of this technology, the study suggests actions to strengthen the capacities of teacher-researchers in the integration of AI in research and teaching.

**Keywords :** artificial intelligence (AI), pedagogical risks, higher education

### Introduction

L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation est étroitement liée aux innovations technologiques majeures qui ont transformé la société. De la radio à l'intelligence artificielle (IA), en passant par la télévision, l'ordinateur et le web dynamique, chacune de ces technologies a suscité à la fois des espoirs et des incertitudes qui ont accompagné leur adoption. Aujourd'hui, l'IA s'annonce comme une technologie prometteuse capable de transformer radicalement tous les secteurs de la vie, y compris l'éducation et la formation. La personnalisation de l'apprentissage, l'optimisation des parcours pédagogiques et les outils d'analyse prédictive pour l'aide à la décision apparaissent comme les principaux apports dans le secteur de l'enseignement supérieur (Azaroual, 2024; Gaudreau & Lemieux, 2020a; Guénot & de Lagarde, 2023; Ouattara, 2022). Par ailleurs (Chen et al., 2020) révèle que l'utilisation de l'IA dans l'éducation a un apport important en termes d'efficacité d'apprentissages et d'organisation du contenu. En dépit de ces apports potentiels, l'adoption de l'IA dans ce secteur suscite des réticences au

niveau des acteurs et principalement les enseignants-chercheurs. Ces préoccupations relatives entre autres sur les risques d'ordre éthique et pédagogique (Ashta & Mogha, 2023; Gérin-Lajoie & Collin, 2023; Karsenti, 2018) sont susceptibles de constituer des obstacles à l'adoption de l'IA dans les activités académiques. Au Burkina Faso, l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur est encore à ses débuts. Alors, connaître les risques perçus de l'utilisation pédagogique de cette technologie par les enseignants permettra de mettre en place une stratégie efficace pour son intégration dans les pratiques pédagogiques, afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants et favoriser leur réussite. L'écrit présent vise à analyser les risques perçus liés à l'adoption de cette innovation dans les activités pédagogiques des enseignants de l'enseignement supérieur. Plus spécifiquement, il vise à +de l'IA dans le cadre des activités professionnelles des enseignants-chercheurs ainsi que les risques pédagogiques associés. Dans un premier temps, nous préciserons le cadre théorique et la méthodologie employée. Dans un second temps, nous présenterons et discuterons les résultats à la lumière de la littérature antérieure sur le sujet.

## 1. Cadre théorique

Cette section présente les concepts clés ainsi que le modèle théorique sur lequel repose notre écrit.

### 1.1 Définition des concepts

L'intelligence artificielle et le risque perçu constitue les concepts clés de notre étude.

#### *-L'intelligence artificielle*

L'intelligence artificielle, considérée comme une des innovations majeures du 21<sup>e</sup> siècle, tire ses origines de la machine intelligente qui est un concept développé par (Turing, 1950) dans les années 1950 (Haiech, 2020). A cette époque, cet auteur s'interrogeait déjà sur la possibilité de doter une machine de la capacité à penser. Cette préoccupation converge avec celle de John McCarthy aussi considéré comme l'un des pionniers de l'intelligence artificielle qui estimait que « chaque aspect de l'apprentissage ou toute autre caractéristique de l'intelligence peut être décrit avec une telle précision qu'une machine peut être conçue pour le simuler <sup>1</sup> » (Pedró, 2020 : 62). Les différents travaux scientifiques menés autour de cette question ont permis de développer des prototypes et de les améliorer au fil du temps. L'avènement du Big data a permis de fournir de la matière d'œuvre à l'intelligence artificielle et améliorer fortement son efficacité par la possibilité de générer des modèles. Le concept d'intelligence artificielle, aujourd'hui consacré, a été forgé par (McCarthy et al., 2006) et revêt plusieurs sens. L'intelligence artificielle est à la fois perçue comme domaine d'étude, comme outil technologique capable de réaliser des activités qui étaient alors réservées à l'humain. Selon Mazzucchi (2018), la capacité d'agir comme l'humain consiste à raisonner pour apprendre et résoudre des problèmes simples ou complexes. Cette centration sur les tâches humaines rejoint la conception de l'IA comme outil mis en parallèle avec l'homme de par sa capacité à apprendre, s'adapter, synthétiser, s'autocorriger et utiliser des données pour accomplir des tâches spécifiques et/ou complexes Lepage & Collin (2023). (Haenlein & Kaplan, 2019) évoquent plutôt la capacité d'interprétation de données externes pour atteindre des objectifs et réaliser des tâches. L'IA

---

<sup>1</sup> Traduit par nous.

comme domaine d'étude, constitue un champ pluridisciplinaires d'étude et de recherche scientifique et technique ayant pour finalité la conception d'applications et d'outils dotés d'une capacité cognitive et qui s'en servent pour agir à l'image de l'homme (Gaudreau & Lemieux, 2020). Elle constitue le champ de convergence des disciplines comme les mathématiques, les neurosciences, l'informatique, la physique, l'anthropologie... Dans le cadre de notre étude, nous retenons l'IA comme un outil numérique ou un système informatique conçu pour réaliser des tâches qui étaient jusqu'alors réservées aux capacités cognitives humaines et plus récemment comme le souligne Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2022) des tâches qui dépassent les capacités cognitives des hommes.

#### *-Le risque perçu*

Le risque perçu est une notion usitée dans le domaine du marketing. Comme le précise Renn et Aven (2009) cité par (Alouane & Bengrich, 2023, p. 596) le risque est « l'incertitude du sujet et la gravité des conséquences ou des résultats d'une activité par rapport à quelque chose que les humains valorisent ». Cette définition met en évidence deux composantes du risque. L'incertitude qui est l'impossibilité de prédire ce qui pourrait advenir en réalisant l'activité. Les conséquences qui correspondent selon (Bèzes, 2012, p. 3) aux pertes potentielles que l'acteur pourrait subir. L'incertitude et les pertes dépendent de la nouveauté de la situation et du degré de familiarité de l'individu ainsi que de son niveau de compétence. Le risque perçu de l'utilisation de l'intelligence artificielle dans les activités d'enseignement/apprentissage par les enseignants correspond alors à l'incertitude quant à l'avenir du recours à l'IA pour les activités pédagogiques et les conséquences qui pourraient en résulter. Ce risque est lié d'une part à la nouveauté de l'outil et à sa faible maîtrise par les enseignants comme le soutend (Durand-Mégret et al., 2016 : 35) « le risque perçu est une conséquence de la méconnaissance d'un produit ».

### **1.2 Modèle théorique**

Le champ théorique d'étude du risque perçu est caractérisé par la diversion des approches. Selon (Mitchell, 1999) qui a analysé les différents modèles théoriques existant ; le concept de risque perçu est multidimensionnel et la pertinence de ces modèles théoriques dépend de l'objectif du chercheur qui l'a conçu et leur généralisation est très limitée. Par conséquent, il suggère l'adaptation des modèles existant ou la conception de nouveaux modèles en cohérence avec l'objectif du chercheur et de son champ d'étude. Dans cette perspective, le modèle adopté pour cette étude s'inspire de celui de (Bèzes, 2012) construit à partir des modèles de Roselius (1971) et de Kaplan et al. (1974). Cet auteur propose un modèle théorique d'étude du risque perçu basé sur la nature du risque qui dépend de l'objet utilisé, de son contexte d'utilisation et du niveau d'habileté de l'utilisateur. Partant de cette perspective, l'étude actuelle se focalise sur les risques pédagogiques liés à l'utilisation d'une technologie récente, l'intelligence artificielle (IA), par les enseignants-chercheurs. Dans leurs rôles pédagogiques, ces derniers peuvent utiliser les applications d'IA pour concevoir les contenus des modules qu'ils enseignent, produire des ressources pédagogiques numériques pour l'enseignement et l'apprentissages des étudiants ainsi que pour assurer le suivi et l'encadrement de ces derniers dans leur apprentissage. Les risques perçus de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle sont alors en lien avec ces principaux rôles de l'enseignant. Ainsi, les risques perçus concernant l'utilisation de l'IA pour l'élaboration des contenus des cours, la production de ressources pédagogiques numériques

ainsi que pour le suivi et l'encadrement des travaux académiques des étudiants ont été retenus pour cette étude.

## 2. Méthodologie

L'étude a concerné les enseignants-chercheurs des institutions d'enseignement supérieur du Burkina Faso. La technique d'échantillonnage opportuniste a été adoptée pour la collecte des données. Cette tâche a été réalisée à l'aide d'un questionnaire comportant trois sections. Une première section consacrée aux caractéristiques sociodémographiques et académiques des participants. La deuxième section comportait les items des questions relatives à l'utilisation de l'IA pour les activités d'enseignement et de recherche par les enseignants-chercheurs. La troisième section était constituée des questions sur l'échelle de Likert à cinq niveaux (Tout à fait d'accord, d'accord, neutre, pas d'accord et pas du tout d'accord) relatives aux risques pédagogiques perçus de l'utilisation de l'IA dans les activités d'enseignement-apprentissage par les enseignants-chercheurs. Pour la démarche de collecte, la collecte en ligne à travers la transmission du lien du questionnaire dans des groupes WhatsApp des enseignants-chercheurs a été associée à la soumission des versions physiques du questionnaire sur accord volontariste des enquêtés. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel statistique SPSS. L'analyse descriptive a été utilisée pour dégager les tendances centrales de l'utilisation de l'IA dans les activités professionnelles par les enseignants-chercheurs et les risques pédagogiques perçus. Pour vérifier l'indépendance du genre et de l'expérience professionnelle en ce qui concerne les utilisations de l'IA dans les activités professionnelles, le tests non paramétriques U de Mann-Whitney a été utilisé pour le genre, et celui de Kruskal-Wallis pour l'expérience professionnelle. Pour la perception des risques pédagogiques, le test du Khi<sup>2</sup> a été utilisé.

## 3. Résultats

A l'issue de l'analyse des données, Les résultats obtenus révèlent d'une part les tendances d'usages de l'IA dans les activités de recherches et d'enseignement des enseignants-chercheurs. D'autre part ils apportent un éclairage sur les risques pédagogiques perçus.

### 3.1 Description de l'échantillon

A l'issu de la collecte, un échantillon de 114 enseignants-chercheurs de différents domaines d'études a répondu au questionnaire. Nous lisons dans le tableau ci-dessous qu'en termes de caractéristiques, les enseignants-chercheurs du domaine des sciences humaines et sociales sont majoritaires (35,1% ; n=40), suivi de ceux des sciences exactes et appliquées (21,9% ; n=25), des sciences économiques et de gestion (20,2% ; n= 23). Les autres domaines d'enseignement et de recherche représentant moins de 10% de l'effectif sont respectivement les sciences de la vie de la terre (7,9% ; n=9), les sciences juridiques et politiques (6,1% ; n=7), les lettres arts et communication (5,3% ; n=6), les sciences de la santé (1,8% ; n=2). Un effectif de deux enquêtés (1,8%) n'a pas déclaré leurs domaines d'enseignement et de recherche.

*Tableau 1 : Répartition de l'effectif enquêté par domaine scientifique*

Domaines scientifiques	Effectifs	Pourcentage
Lettres Art et Communication (LAC)	6	5,3%
Sciences Exactes et Appliquées (SEA)	25	21,9%
Sciences Economiques et de Gestion (SEG)	23	20,2%
Sciences Humaines et Sociales (SHS)	40	35,1%
Sciences Juridiques et Politiques (SJP)	7	6,1%
Sciences de la Santé (SDS)	2	1,8%
Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	9	7,9%
Domaines scientifiques non-précisés	2	1,8%
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Source des données :** enquête terrain avril 2024

Selon le genre, il ressort du tableau2 ci-dessous que la majorité de l'effectif enquêté est constitué d'Homme (79,2% ; n=91). Les femmes représentent 20,2% soit n=23. En considérant l'ancienneté dans l'enseignement et la recherche, La majorité de l'effectif a plus de 10 ans d'ancienneté (40,4% ; n=46). Les moins de 5 ans représentent 32,5% (n=37) et ceux qui ont entre 5 et 10 ans 27,2% (n=31).

*Tableau 2 : Répartition de l'effectif enquêtés par genre et ancienneté professionnelle*

Variabes	Modalités	Effectifs	Pourcentages
Genre	Femme	23	20,2
	Homme	91	79,8
	Total	114	100
Ancienneté professionnelle	Moins de 5 ans	37	32,5
	Entre 5 et 10 ans	31	27,2
	Plus de 10 ans	46	40,4
	Total	114	100

**Source des données :** enquête terrain avril 2024

### **3.2 Utilisation de l'IA dans les activités professionnelles**

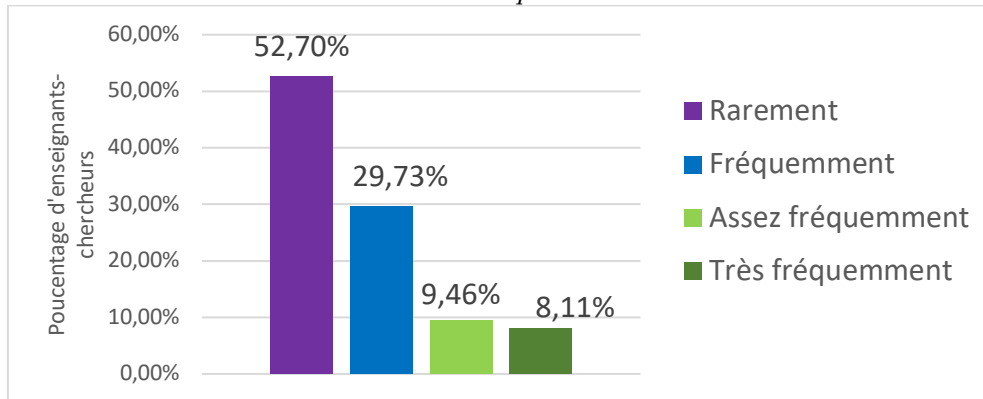
L'analyse de l'utilisation de l'IA dans les activités professionnelles prend en compte le pan de l'utilisation pour la recherche et celui de la pédagogie.

#### *-Utilisations de l'IA pour la recherche*

Pour le pan de la recherche, les usages de l'IA concernent la recherche d'informations scientifiques et techniques et la production de communications et de publications scientifiques. Concernant la recherche d'informations scientifiques et techniques, il ressort de l'analyse des données que plus de la moitié des enseignants-chercheurs ont recours à l'outil d'IA (64,9% ; n=74/114). La proportion qui ne l'utilise pas représente 35,1% de l'effectif des enquêtés (n=40). L'analyse de la fréquence d'utilisation révèle que les outils d'IA sont rarement utilisés par la plupart enseignants-chercheurs enquêtés (52,70%, n=39/74) pour explorer les ressources pour la recherche scientifique. Respectivement 29,73% (n=22/74) et 9,46% (n=7/74) le font fréquemment et assez

fréquemment. Seulement un effectif six participants à l'étude (8,11%) le fait très régulièrement. Ces tendances sont perceptibles à travers la figure 1 ci-après.

Figure 1: fréquence d'utilisation de l'IA pour la recherche d'informations scientifiques et techniques



Source des données : enquête terrain avril 2024

En considérant le genre et l'ancienneté professionnelle des enseignants-chercheurs enquêtés, les résultats de l'analyse révèlent une indépendance du recours à l'IA pour ces variables. La fréquence d'utilisation de l'IA pour la recherche est indépendante du genre et de l'ancienneté professionnelle des enseignants-chercheurs. Pour le genre, les résultats du test U de Mann Whitney dans le tableau 3 ci-dessous présentent des valeurs de P supérieur au seuil de significativité de 0,05 pour l'utilisation de l'IA pour l'élaboration de contenu de communication ( $P=0,89$ ) et article scientifique et pour la recherche d'informations scientifiques et techniques ( $P=0,88$ ).

Tableau 3 : Résultat du test d'indépendance du genre de l'utilisation de l'IA pour la recherche

Récapitulatif du test d'hypothèse				
	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de IA-Communications_publication_scientifiques est identique sur les catégories de Genre.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,888	Retenir l'hypothèse nulle
2	La distribution de IA_recherche_IST est identique sur les catégories de Genre.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,894	Retenir l'hypothèse nulle

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est ,05.

Source des données : enquête terrain avril 2024

Pour l'indépendance de l'ancienneté professionnelle, les résultats du test de Kruskal-Wallis ressortent aussi des valeurs de P supérieurs 0,05 pour la communication scientifique (0,95) et la recherche d'informations scientifiques et techniques (0,60).

Tableau 4 : Résultat du test d'indépendance de l'ancienneté professionnelle de l'utilisation de l'IA pour la recherche

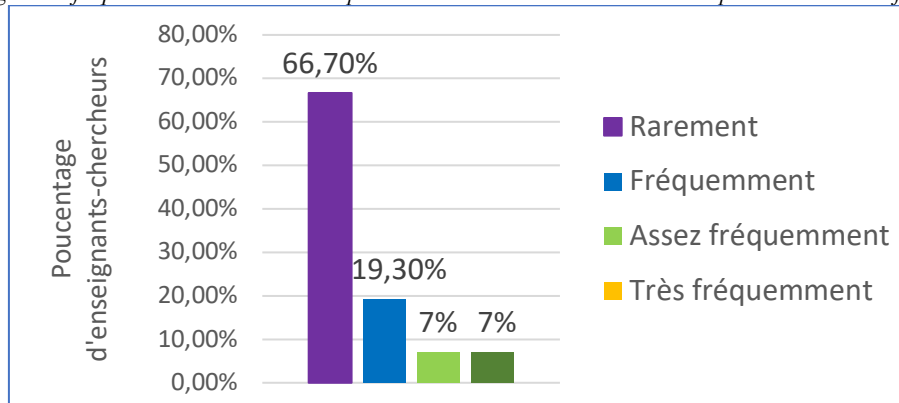
Récapitulatif du test d'hypothèse				
	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de IA-Communications_publication_scientifiques est identique sur les catégories Ancienneté professionnelle.	Test U de Kruskal-Wallis à échantillons Indépendants	,954	Retenir l'hypothèse nulle
2	La distribution de IA_recherche_IST est identique sur les catégories Ancienneté professionnelle.	Test U de Kruskal-Wallis à échantillons Indépendants	,607	Retenir l'hypothèse nulle

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est ,05.

Source des données : enquête terrain avril 2024

L'analyse des données recueillies de l'utilisation de l'IA pour l'élaboration des communications et des publications scientifiques montre que la moitié des enquêtés (50% ; n=57) n'utilise pas cette technologie pour réaliser ce type de tâche pour la recherche. Pour l'autre moitié de l'effectif qui l'utilise, la figure 2 ci-dessous montre qu'une proportion majoritaire y ont recours rarement (66,7% ; n=38/57). En environ 19,3% (n=11/57) l'exploitent fréquemment et seulement 7% (n=4/57) respectivement assez fréquemment et très fréquemment pour produire des communications et des écrits scientifiques.

Figure 2 : fréquence d'utilisation de l'IA pour l'élaboration de communications et publications scientifiques



Source des données : enquête terrain avril 2024

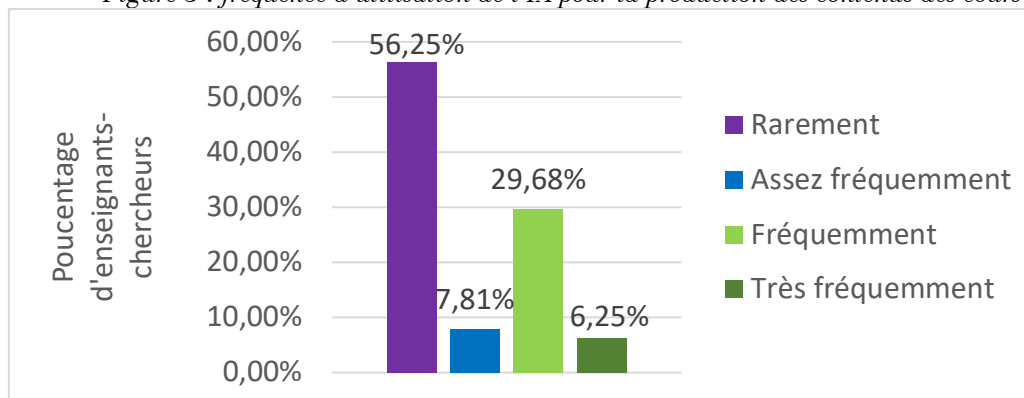
Ces résultats indiquent que l'utilisation des outils d'IA pour la production d'articles et de communications scientifiques est encore relativement marginale. Une majorité d'enseignants-chercheurs n'ont pas encore adopté les outils reposant sur cette technologie ou l'utilise occasionnellement pour des tâches de publication scientifiques. Cela pourrait s'expliquer par un manque de confiance dans cette technologie ou par sa faible maîtrise par les enseignants-chercheurs pour réaliser ces tâches. Par contre, l'IA est davantage utilisée pour la recherche d'informations que pour la rédaction de communications et d'articles, ce qui montre que les enseignants-chercheurs perçoivent l'IA comme un outil utile pour accéder aux ressources scientifiques pertinentes pour la recherche. Cependant, la faible fréquence d'utilisation indique que l'IA n'a pas encore atteint son plein potentiel dans ce domaine. Cela pourrait se justifier par une familiarité limitée avec les outils d'IA qui sont nouveaux, ou un besoin de renforcement de capacité pour leur utilisation pour la recherche d'informations scientifiques et techniques. L'absence de différence au niveau du genre et de l'ancienneté

professionnelle concernant l'utilisation de l'IA pour la recherche montrent que tous les enseignants-chercheurs indépendamment de leur ancienneté professionnelle et leur genre sont au même niveau d'utilisation de l'IA.

#### - Utilisation pédagogique de l'IA par les enseignants-chercheurs

Trois variables ont été retenues pour ce deuxième pan de l'utilisation de l'IA par les enseignants-chercheurs dans leurs activités professionnelles. La première variable est l'élaboration des contenus d'enseignement et d'apprentissage. L'IA offre des facilités de production de contenus d'enseignement et d'apprentissage en permettant de gérer des plans de cours, des objectifs d'apprentissage en fonction des compétences à construire. Les résultats de l'analyse indiquent que la majorité des enseignants-chercheurs interrogés (56,1% ; n=64/114) utilisent des outils d'IA pour concevoir les contenus des activités d'enseignement apprentissage. Par contre, environ 43,9% soit un effectif de 50/114 n'exploite pas ces outils pour concevoir les contenus de leurs modules. De la proportion d'enseignants-chercheurs qui l'utilise pour la conception des contenus de leurs modules, la majorité (56,25%, n=36/64) le fait rarement tandis que seulement 7,81% (n=5/64) et 29,68%(n=19/64) l'exploitent respectivement assez régulièrement et régulièrement pour cette tâche. Une minorité de quatre enseignants-chercheurs représentation 6,25% de l'effectif l'utilisent très régulièrement.

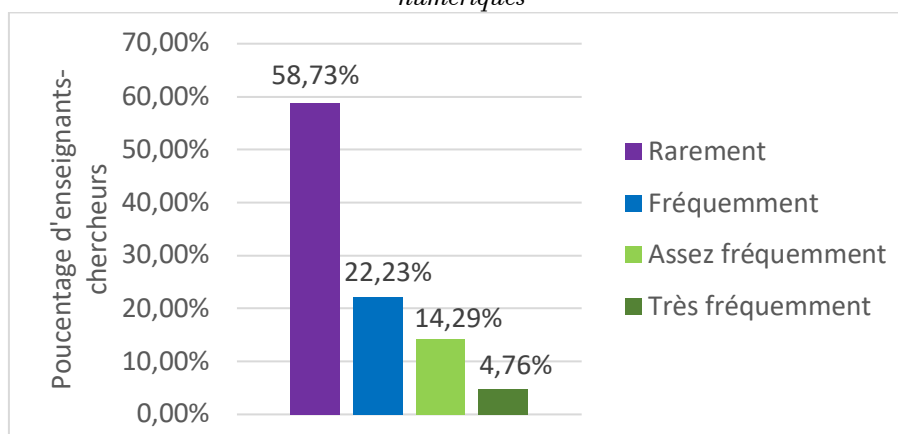
Figure 3 : fréquence d'utilisation de l'IA pour la production des contenus des cours



Source des données : enquête terrain avril 2024

La deuxième variable retenue est la production de ressources pédagogiques numériques pour accompagner les étudiants dans leur apprentissage. Les résultats de l'analyse descriptive représentés par la figure 4 ci-dessous indiquent que la majorité des enseignants-chercheurs interrogés (55,3%, n=63) ont recours à cet outil pour produire des ressources pédagogiques numériques tandis qu'une proportion importante (44,7% ; n= 51) ne l'utilise pas. Selon le rythme d'utilisation de l'IA pour les tâches de production de ressources pédagogiques numériques, 58,73% (n=37/63) le fait rarement, 22,23% (n=14/63) fréquemment, 14,29% (n=9/63) et 4,76% (n=3/63) le font respectivement assez régulièrement et régulièrement.

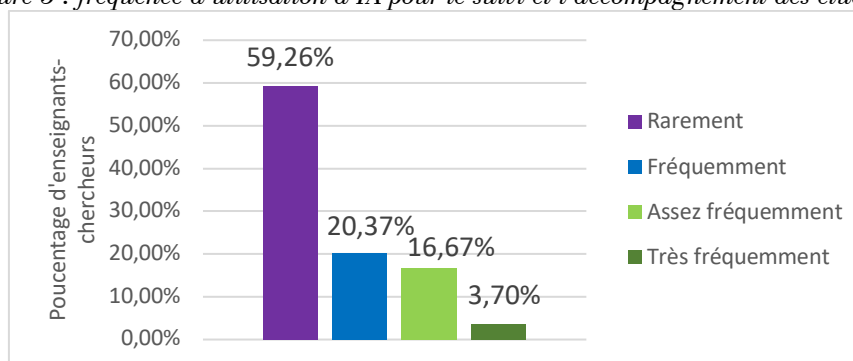
Figure 4 : fréquence d'utilisation de l'IA pour la production de ressources pédagogiques numériques



Source des données : enquête terrain avril 2024

Le suivi et l'encadrement des étudiants constituent la troisième variable retenue pour l'étude. Un des principaux rôles des enseignants-chercheurs est d'accompagner les étudiants dans leurs processus d'apprentissage que ce soit pour la construction des savoir et savoir-faire ou pour la maîtrise des techniques de production de savoirs pour la recherche. Les technologies d'IA permettent d'apporter un appui cognitif et métacognitif aux étudiants. Les résultats de l'analyse des données révèlent que plus de moitié de l'effectif enquêté (52,6% ; n=60/114) n'utilise pas les outils d'IA pour accompagner les étudiants dans la réalisation de leurs activités d'enseignement-apprentissage. Par contre une proportion de 47,4% (n=54/114) a recours aux outils de cette nouvelle technologie pour répondre aux besoins de soutien des étudiants. La majorité de l'effectif qui l'utilise pour le suivi pédagogique des étudiants le fait rarement (59,26%) tandis qu'une minorité le fait fréquemment (20,37%) et assez fréquemment (16,67%). Seulement deux enseignants-chercheurs de l'échantillon (3,70%) ont régulièrement recours à ces outils pour encadrer leurs étudiants.

Figure 5 : fréquence d'utilisation d'IA pour le suivi et l'accompagnement des étudiants



Source des données : enquête terrain avril 2024

Ces tendances de fréquence d'utilisation de l'IA pour les activités pédagogiques sont indépendantes du genre et de l'expérience professionnelle des enseignants-chercheurs interrogés. Concernant le genre, le test de U de Mann-Whitney révèle dans le tableau 5 ci-dessous des valeurs de P supérieures à 0,05 pour l'utilisation de l'IA pour l'élaboration des contenus des cours (P=0,89), la conception de ressources pédagogiques numériques (P=0,62) et le suivi pédagogique des étudiants (P=0,67).

Tableau 5 : Résultat du test d'indépendance du genre de l'utilisation pédagogique de l'IA

Récapitulatif du test d'hypothèse				
	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de IA-contenus_cours est identique sur les catégories de Genre.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,895	Retenir l'hypothèse nulle
2	La distribution de IA_Ressources_pédagogiques_numériques est identique sur les catégories de Genre.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,621	Retenir l'hypothèse nulle
3	La distribution de IA-suivi_encadrement_étudiants est identique sur les catégories de Genre.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,676	Retenir l'hypothèse nulle
Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est ,05.				

Source des données : enquête terrain avril 2024

Quant à l'expérience professionnelle, les résultats du test Kruskal-Wallis dans le tableau 6 ressortent des valeurs de P supérieures à 0,05 pour le recours à l'IA pour concevoir les contenus des cours ( $P=0,49$ ), des ressources pédagogiques numériques (0,59) et pour le suivi et l'encadrement des étudiants dans leurs activités d'apprentissages (0,60).

Tableau 6: Résultat du test d'indépendance de l'ancienneté professionnelle de l'utilisation pédagogique de l'IA

Récapitulatif du test d'hypothèse				
	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de IA-contenu_cours est identique sur les catégories Ancienneté professionnelle.	Test U de Kruskal-Wallis à échantillons Indépendants	,494	Retenir l'hypothèse nulle
2	La distribution de IA_ressources pédagogiques numérique est identique sur les catégories Ancienneté professionnelle.	Test U de Kruskal-Wallis à échantillons Indépendants	,598	Retenir l'hypothèse nulle
3	La distribution de IA_Suivi encadrement_étudiant est identique sur les catégories Ancienneté professionnelle.	Test U de Kruskal-Wallis à échantillons Indépendants	,609	Retenir l'hypothèse nulle
Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est ,05.				

Source des données : enquête terrain avril 2024

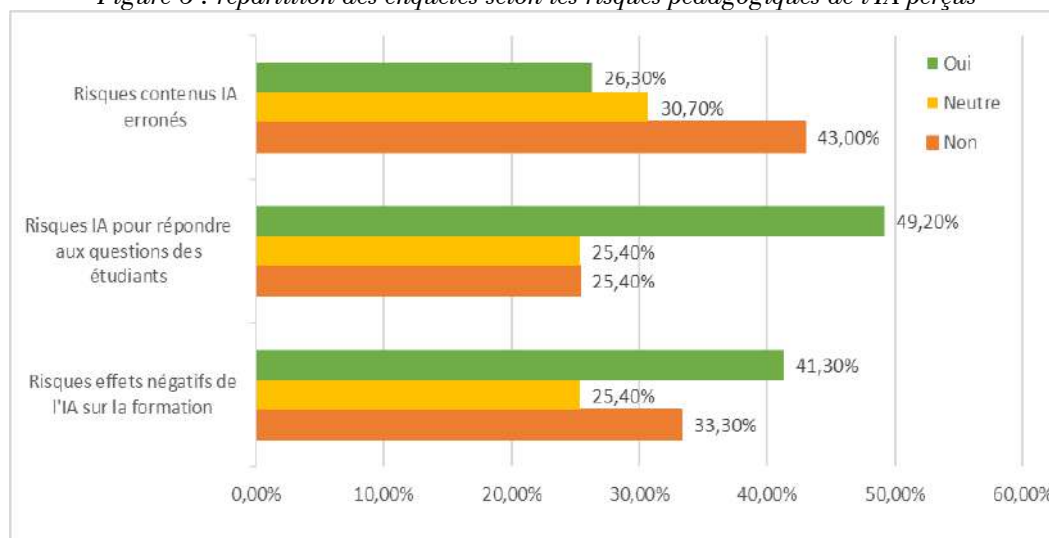
Les résultats de l'analyse du pan pédagogique de l'utilisation de l'IA indiquent que la majorité des enseignants-chercheurs utilise cet outil occasionnellement pour créer des contenus de leurs modules. Cela peut d'une part s'expliquer par un manque de formation ou une faible familiarisation avec ces technologies. D'autre part, ce résultat montre que l'IA ne serait pas encore perçue comme un outil indispensable dans le domaine de la conception de contenus pédagogiques, alors que cette technologie peut aider à améliorer les contenus des cours en renforçant la cohérence de leurs constituants, en fournissant des éléments de contenus actualisés. Pour la conception de ressources pédagogiques numériques, l'IA offre une opportunité pour surmonter le manque de ressources pédagogiques, notamment dans un où les bibliothèques et les fonds documentaires sont insuffisants. Cependant, son utilisation régulière de l'IA pour créer des ressources numériques reste marginale. Cela peut s'expliquer d'une part par le manque de compétences des enseignants-chercheurs en production de ressources pédagogiques numériques et d'autre part par l'inexistence d'un cadre favorable. Le manque de compétences pour accompagner les enseignants-chercheurs,

les difficultés d'accès aux applications d'IA dédiées à ce type de tâches entre autres constituent les conditions à remplir pour un cadre favorable pour la production et l'utilisation des ressources pédagogiques numériques par les enseignants-chercheurs. Le suivi et l'encadrement des étudiants sont des aspects essentiels de l'enseignement. Toutefois, l'utilisation de l'IA pour ces activités reste modeste. L'IA pourrait potentiellement fournir un appui cognitif et métacognitif aux étudiants, mais elle est encore timidement utilisée pour l'accompagnement le suivi des activités académiques des étudiants. Cette faible adoption pour ce type de tâche pourrait s'expliquer par les réticences liées aux obstacles techniques de l'implémentation des outils d'IA. L'absence de différence au niveau du genre et de la durée de l'expérience professionnelle en ce qui concerne l'utilisation pour ces différentes tâches professionnelles par les enseignants-chercheurs indiquerait une égalité d'accès à ces technologies.

### 3.3 Perception des risques pédagogiques de l'utilisation de l'IA dans l'enseignement supérieur

La dimension pédagogique des risques d'utilisation de l'IA dans les activités d'enseignement apprentissage comprend les risques liés à la génération de contenus erronés par l'IA, à l'utilisation de cet outil pour répondre aux sollicitations des étudiants concernant leur apprentissage, ainsi qu'à ses effets négatifs sur la formation en général. La figure 6 ci-dessous présente les tendances centrales de la perception de ces risques par les enseignants-chercheurs enquêtés.

Figure 6 : répartition des enquêtés selon les risques pédagogiques de l'IA perçus



Source des données : enquête terrain avril 2024

De cette figure, il ressort que pour les risques liés à la possibilité que l'IA génère des contenus erronés, un peu plus du quart des enseignants-chercheurs interrogés (26,3 % ; n = 30) estime que cet outil peut effectivement produire des contenus contenant des erreurs. En revanche, près de la moitié des répondants (43 % ; n = 49) pense que les contenus proposés par l'IA ne comportent pas d'erreurs. Une minorité correspondant au tiers de l'échantillon (30,7 % ; n = 35/114) reste neutre sur cette question. Au sujet des risques liés à l'utilisation de l'IA pour répondre aux questions posées par les étudiants dans le cadre de leur formation, une forte proportion des interrogés (49,1 % ; n = 56/114) reconnaît l'existence de ce risque, tandis qu'un quart de l'effectif (25,4 % ; n = 29/114) l'exclut. Ceux

qui déclarent ne pas savoir si ce risque est réel ou non représentent également un quart des répondants (25,4 % ; n = 29/114). Enfin, en ce qui concerne les risques de l'utilisation pédagogique de l'IA sur la formation en général, plus du tiers des répondants (41,9 %, n=56) sont conscients de ces risques. À l'inverse, le tiers des enquêtés (33,3 %, n=38) pense que ces risques n'existent pas, tandis que le quart de l'effectif (25,4 %, n=29) est indécis. Selon le genre, la perception des risques liés à la dimension pédagogique considérés dans l'étude ne distingue pas les enseignants et enseignantes chercheurs. Le même résultat ressort au niveau de l'ancienneté professionnelle, où aucune différence significative n'apparaît entre les enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté, ceux ayant entre 5 et 10 ans d'expérience professionnelle, et ceux ont plus de 10 ans de pratique professionnelle. Les valeurs de P des variables liées au risque de contenus erronés, aux réponses aux questions des étudiants, ainsi qu'aux effets négatifs sur la formation sont toutes supérieures au seuil de significativité de 0,05, comme présenté dans le tableau 7 ci-dessous.

*Tableau 7: résultats test d'indépendance genre et ancienneté perception des risques de la dimension pédagogique*

Tests du Khi-deux			
Genre		Ancienneté professionnelle	
Variables	P value	Variables	P value
Risques contenus erronées	0,48	Risque contenus erronées	0,60
Risques réponses aux questions des étudiants	0,58	Risque réponses aux questions des étudiants	0,29
Risques effectifs négatifs formation	0,78	Risque effectifs négatifs formation	0,81

**Source des données :** enquête terrain avril 2024

Ces résultats indiquent que pour les risques liés aux usages pédagogiques de l'IA, une forte proportion des enseignants-chercheurs enquêtés pense que cet outil ne produit pas de contenus erronés, un quart de cet effectif restent quand même préoccupés par la fiabilité des informations générées et la capacité de cette technologie à fournir des réponses précises. Cette tendance pourrait s'expliquer par une faible familiarité des enseignants-chercheurs avec les systèmes d'IA et une méconnaissance de son fonctionnement. Quant aux risques concernant le recours à l'IA pour répondre aux questions des étudiants reconnu par la moitié des participants à l'étude, cette perception pourrait traduire une crainte que l'IA remplace des échanges pédagogiques fondamentaux entre enseignants et étudiants, pouvant affecter la qualité de l'apprentissage. Pour moins de la moitié des enseignants-chercheurs enquêtés, l'IA peut avoir un impact négatif sur la formation des étudiants en général. Ce résultat peut être lié à une crainte plus large de la perspective de la présence de plus en plus forte de l'IA dans l'apprentissage des apprenants, qui pourrait accroître leur dépendance à ces outils.

#### 4. Discussion

L'étude a mis en évidence une utilisation marginale de l'IA pour la production d'articles et de communications scientifiques. Par contre, cet outil est davantage utilisé pour la recherche d'information scientifique et technique mais à faible fréquence. Ces résultats convergent avec ceux de l'écrit de Véry & Cailluet (2019) qui révèlent une utilisation de l'IA pour la production scientifique qui s'étend à tous les champs disciplinaires. La recherche documentaire, l'analyse des contenus des publications, leur filtrage et leur catégorisation sont des tâches qui sont susceptibles d'être réalisées par l'IA. Dans la même perspective, Bisi et al. (2023) notent une utilisation plus large qui va au-delà de la recherche

documentaire. Ces auteurs ont aussi observé une utilisation de l'IA dans la construction des contenus des productions scientifiques par les enseignants-chercheurs. En revanche, Dussarps & Vaugier (2024) qui ont testé l'utilisation de chat GPT pour l'élaboration d'une revue de littérature, suggèrent plutôt d'y recourir comme un complément pour la recherche d'information, la révision des productions scientifiques et de leur contrôle. Pour les usages pédagogiques, l'étude met en lumière que l'IA est occasionnellement utilisée par la majorité des enseignants-chercheurs pour élaborer leurs modules d'enseignement. Elle est aussi timidement utilisée pour produire des ressources pédagogiques numériques et encadrer les étudiants. Ces usages pédagogiques ressortent aussi dans l'étude de Mballo (2023) qui a mis en évidence le recours à l'IA pour la production de ressources pédagogiques, la rédaction de contenu d'enseignement et le suivi des apprenants. En plus de la structuration des cours, Many & al. (2024) ajoute la production d'images pour enrichir les contenus d'apprentissage.

Quant aux risques perçus de l'utilisation pédagogique par les enseignants-chercheurs, la majorité ne semble pas être préoccupée par les contenus erronés que l'IA pourrait générer. Alors que plusieurs études telles que celles de (Allal, 2023) indexent les biais potentiels que les contenus générés par l'IA peuvent comporter. Ce résultat est en contradiction avec l'étude de Moinard (2024) qui ressort des inquiétudes liées à l'utilisation de l'IA pour ces types de tâches. La méconnaissance du fonctionnement de l'IA serait la cause principale de la non perception de ce type de risque par les enseignants-chercheurs. Ouattara (2022) pense plutôt au manque de compétences des enseignants. En revanche, les enseignants-chercheurs estiment que son utilisation pour répondre aux questions des étudiants comporte des risques. La perception de ce risque corrobore avec les résultats de l'étude Dal Zotto et al. (2024) où la majorité des enquêtés déconseillent l'utilisation de l'IA pour répondre aux questions des étudiants surtout en situation de classe. Cette perception du risque dépasse celui d'utiliser l'IA pour répondre aux questions des étudiants et s'étend à son utilisation dans la formation en général.

## Conclusion

L'étude met en lumière que malgré son potentiel, l'IA n'est pas encore pleinement intégrée dans les pratiques de recherches scientifiques et d'enseignement des enseignants-chercheurs, et ceci indépendamment du genre et de l'expérience professionnelle. Cette intégration timide l'IA et la méconnaissance des risques liés aux biais qui pourraient comporter les contenus qu'elle génère appellent à des actions de renforcement de capacité des enseignants-chercheurs afin de tirer le meilleur profit de cet outil tout en minimisant les risques associés. En termes de limite, d'une part, l'étude n'a pris en compte les profils disciplinaires des enseignants-chercheurs. D'autre part, elle n'a pas couvert tout le champ des activités pédagogiques. L'utilisation de l'IA pour l'évaluation des apprentissages, et pour la réalisation des travaux académiques par les apprenants constituent des pans importants à explorer.

## Bibliographie

- Alouane, S., & Bengrich, M. (2023). Risque perçu et Comportement d'achat en ligne des consommateurs de la génération Y : Revue de Littérature et Proposition d'un Modèle. *African Scientific Journal*, 3(21), 0591-0615.
- Ashta, A., & Mogha, V. (2023). Les risques liés à l'innovation : Le cas de l'intelligence artificielle. *Technol. Innov*, 8, 1-14. [https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste\\_techinn23v8n1\\_1.pdf](https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_techinn23v8n1_1.pdf)

- Azaroual, F. (2024). L'Intelligence Artificielle en Afrique : Défis et opportunités. *Policy Brief*, 23, 17.
- Bèzes, C. (2012). Types de risques perçus et réducteurs de risques dans le commerce électronique : Le cas du site Fnac.com: *Management & Avenir*, n° 48(8), 404-422. <https://doi.org/10.3917/mav.048.0404>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education : A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. IEEE Access. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Durand-Mégret, B., Ezan, P., & Van Heems, R. (2016). Vers une nouvelle manière de concevoir la compétence et le risque perçu de l'acheteur à l'ère du numérique. Le cas de l'adolescent au sein de la famille. *Management & Avenir*, 83(1), 33-49. <https://doi.org/10.3917/mav.083.0033>
- Gaudreau, H., & Lemieux, M.-M. (2020a). *L'intelligence artificielle en éducation : Un aperçu des possibilités et des enjeux: études et recherches*. <https://pandeglang.jasakaranganbunga.com/http-eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38168/intelligence-artificielle-education-CSE-2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gaudreau, H., & Lemieux, M.-M. (2020b). *L'intelligence artificielle en éducation : Un aperçu des possibilités et des enjeux, Etudes et recherches* (p. 26 p.). Conseil Supérieur de l'éducation.
- Gérin-Lajoie, S., & Collin, S. (2023). *Intelligence artificielle en éducation : Et si les machines ne portaient pas sur de bonnes bases ?* 10e colloque international en éducation Symposium « L'IA et le numérique en éducation et en formation : technologies capacitantes ou paralysantes ? », Montréal.
- Guénot, F., & de Lagarde, O. (2023). *L'IA éducative : L'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur*. Bréal.
- Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A Brief History of Artificial Intelligence : On the Past, Present, and Future of Artificial Intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>
- Haiech, J. (2020). Parcourir l'histoire de l'intelligence artificielle, pour mieux la définir et la comprendre. *médecine/sciences*, 36(10), Article 10. <https://doi.org/10.1051/medsci/2020145>
- Karsenti, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? *Formation et profession*, 26(3), 112-119.
- Lepage, A., & Collin, S. (2023). L'agentivité des enseignants et élèves : Des pistes issues d'une recension des écrits. In *Enseigner et apprendre avec l'intelligence artificielle* (Direction du numérique pour l'éducation, p. 84-93).
- Mazzucchi, N. (2018). Les implications stratégiques de l'intelligence artificielle. *Revue internationale et stratégique*, 110(2), 141-152. <https://doi.org/10.3917/ris.110.0141>
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine*, 27(4), Article 4. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
- Mitchell, V.-W. (1999). Consumer Perceived Risk : Conceptualisations and Models. *European Journal of Marketing*, 33(Iss 1/2), 163-195.
- OCDE. (2022). *Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2021 : Repousser les frontières avec l'IA, la blockchain et les robots*. OECD. <https://doi.org/10.1787/d5fe6bd0-fr>
- Ouattara, F. (2022). De l'intelligence artificielle en éducation. *Les cahiers de l'ACAREF, Tome I*, 109-126.
- Pedró, F. (2020). Applications of Artificial Intelligence to higher education : Possibilities, evidence, and challenges. *IUL Research*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.57568/iulres.v1i1.43>
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

## ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES PICTOGRAMMES SUR LES PRODUITS POUR UNE ECOCITOYENNETE RESPONSABLE

**Issa ZONGO**

École Normale Supérieure (ENS), Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des  
Disciplines (LABIDID), Koudougou, Burkina Faso, mail : [alisezongo@yahoo.fr](mailto:alisezongo@yahoo.fr)

**Di ZINGUE**

École Normale Supérieure (ENS), Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des  
Disciplines (LABIDID), Koudougou, Burkina Faso ; mail : [hadigobiodi@gmail.com](mailto:hadigobiodi@gmail.com)

&

**Aimé OUEDRAOGO**

École Normale Supérieure (ENS), Laboratoire de Recherche en Éducation et Formation  
(LAREF), Koudougou, Burkina Faso mail : [aimeouedraogo236@gmail.com](mailto:aimeouedraogo236@gmail.com)

**Résumé :** En sus de l'allergie de certaines personnes aux composants spécifiques des produits, la gestion rationnelle des emballages requiert du consommateur une attention particulière à l'étiquette de chaque produit. Cette étude s'interroge sur la formation des élèves et étudiants de la commune Koudougou à l'interprétation des pictogrammes sur les produits. Elle montre spécifiquement la nécessaire compréhension des pictogrammes sur les produits industriels en vue d'une prise de conscience des dangers encourus lors de l'utilisation de certains produits réputés être nocifs et de la gestion de leur emballage. Un questionnaire a été réalisé auprès de collégiens, de lycéens et d'étudiants de la commune de Koudougou. Il ressort de l'analyse des verbatim une diversité d'approches définitionnelles du terme « étiquette ». L'analyse de contenu thématique des verbatim des enquêtés montre également des intérêts disparates par rapport aux prescriptions du fabriquant. Cela dénote d'un manque de connaissances des différentes notions se trouvant sur une étiquette donnée. Sur trois pictogrammes, un seul a obtenu plus de 40 % de bonnes réponses des verbatim des interviewés. L'ignorance du sens des pictogrammes sur les produits conduit à une mauvaise gestion des déchets y relatifs. L'enseignement-apprentissage des pictogrammes sur les produits permettrait aux apprenants de comprendre leur importance afin de prendre les précautions idoines à l'utilisation des produits vendus sur le marché. Se fondant sur la psychologie cognitive, l'étude adopte comme cadre théorique la théorie des représentations initiales.

**Mots clés :** Étiquette, pictogramme, gestion des déchets, éducation, écocitoyenneté.

### EDUCATION-LEARNING ABOUT PICTOGRAMS ON PRODUCTS FOR RESPONSIBLE ECO-CITIZENSHIP

**Abstract :** In addition to some people's allergies to specific product components, rational management of certain packaging requires consumers to pay particular attention to the label on each product. This study looks at how pupils and students in the commune of Koudougou are trained to interpret pictograms on products. Specifically, it shows the need to understand pictograms on industrial products in order to raise awareness of the dangers involved in using certain products deemed to be harmful, and in managing their packaging. A questionnaire was sent out to secondary school pupils and students in the town of Koudougou. Analysis of the verbatim revealed a variety of definitional approaches to the term "label". The thematic content analysis

of the respondents' verbatim also reveals disparate interests in relation to the manufacturer's prescriptions. This indicates a lack of knowledge of the various concepts on a given label. Of the three pictograms, only one received more than 40% correct answers in the interviewees' verbatim. Ignorance of the meaning of pictograms on products leads to poor waste management. Teaching and learning about pictograms on products would enable learners to understand their importance, so that they can take the appropriate precautions when using products sold on the market. Based on cognitive psychology, the study takes the theory of initial representations as its theoretical framework.

**Keywords :** Label, pictogram, waste management, education, eco-citizenship

## Introduction

Les produits alimentaires vendus sur le marché comportent sur leur emballage une étiquette. La lecture de ces étiquettes avant la consommation du produit ne semble pas systématique chez la plupart des burkinabè. Selon I. Zongo (2022, p. 35), « la population, n'étant pas suffisamment sensibilisée à la question environnementale et à la manipulation des produits chimiques jugés dangereux, traduit son insouciance et son ignorance à travers des comportements à risques, la manipulation des intrants agricoles sans précaution ou encore le non-respect des consignes d'utilisation prescrites par les fabricants de produits jugés dangereux ». Il survient dès lors des intoxications plus ou moins dramatiques suite à l'inhalation de gaz toxiques, au surdosage lors d'une automédication, à l'allergie de composants alimentaires, etc. Les déchets liés aux emballages des produits dégradent également plus ou moins l'environnement au regard du comportement peu écocitoyen de la population burkinabè. Et, les services de contrôle des produits industriels montrent souvent à la télévision nationale l'incinération de produits contrefaits, de produits aux étiquettes falsifiées saisis. En outre, la gestion des accidents de transport ou d'utilisation de certains produits nécessite la lecture de leur étiquette afin de savoir les conduites à tenir. L'enseignement de la lecture des étiquettes des produits n'est pas lui aussi en débat dans les instances des réformes curriculaires pour son introduction dans l'enseignement général. La relecture des curricula étant fastidieuse et coûteuse couplée au manque de ressources financières, les acteurs du système éducatif restent dubitatifs sur le sujet. Par conséquent, le manque de manuels scolaires traitant des diverses notions sur les étiquettes, la rareté de sessions de sensibilisation ou de formation en la matière contraignent les enseignants au silence lorsqu'ils sont en situation didactique. C'est dans ce contexte que cet article s'interroge sur le sens des pictogrammes se trouvant sur les étiquettes des produits alimentaires chez les élèves et étudiants. Il ambitionne, en effet, identifier spécifiquement les représentations initiales des apprenants burkinabè sur la notion d'étiquette et déterminer leurs comportements vis-à-vis de celle-ci. Il s'évertue ainsi à mettre en évidence la nécessaire compréhension des pictogrammes sur les produits industriels en vue d'une prise de conscience des dangers encourus lors de l'utilisation de certains produits réputés être nocifs et de la gestion de leur emballage.

Pour ce faire, la recherche s'attèle à répondre à la question principale de recherche suivante : quels représentations, comportements et significations les apprenants de la commune de Koudougou ont-ils des pictogrammes sur les étiquettes des produits industriels ? Cette question se décline en trois questions secondaires comme suit : quelles sont les représentations initiales des apprenants de la commune de Koudougou sur la notion

d'étiquette d'un produit industriel ? Quels sont les comportements des apprenants de la commune de Koudougou face aux informations figurant sur l'étiquettes d'un produit industriel ? Quelle lecture les apprenants de la commune de Koudougou font-ils des pictogrammes sur les étiquettes des produits industriels ? Pour répondre à ces questions, l'hypothèse principale suivante a été mise : les apprenants de la commune de Koudougou ont diverses représentations et significations des pictogrammes sur les étiquettes des produits industriels. De cette hypothèse principale découlent les hypothèses secondaires suivantes avec leurs indicateurs (Ind) de vérification :

HS1 : Les apprenants de la commune de Koudougou ont diverses représentations initiales sur la notion d'étiquette d'un produit industriel.

- Ind1 : représentations initiales des apprenants sur les étiquettes de produits,
- Ind2 : rôle de l'étiquette.

HS2 : Les apprenants de la commune de Koudougou ont des comportements variés par rapport aux étiquettes des produits industriels.

- Ind3 : Intérêts des apprenants pour les étiquettes de produits,
- Ind4 : Gestion des emballages des produits.

HS3 : Les apprenants de la commune de Koudougou attribuent des sens différents aux pictogrammes sur les étiquettes des produits industriels.

- Ind5 : Compréhension du pictogramme inflammable ;
- Ind6 : Compréhension du pictogramme Tidy man ;
- Ind7 : Compréhension du pictogramme Label écologique européen.

Pour vérifier ces hypothèses, l'étude a été réalisée dans un cadre théorique et méthodologique précis.

## 1. Cadre théorique

### 1.1 Théorie de référence

Afin de construire des connaissances et développer des compétences chez les apprenants, selon I. Zongo (2024a), en matière de lecture des étiquettes, dans un contexte de désaffection des jeunes pour les sciences (P. Venturini, 2004), cette étude se focalise sur les visées d'acquisition de connaissances, d'appropriation et de culture de la démarche scientifique (L. Morge & J. -M. Boilevin, 2007). S'adossant sur la psychologie cognitive, elle adopte comme cadre théorique la théorie des représentations initiales. Celle-ci consiste à identifier spécifiquement les représentations initiales des apprenants au moyen d'enquête. Après analyse de verbatim des interviewés, l'enseignant adopte une démarche pédagogique participative prenant en compte les représentations identifiées. Selon I. Zongo et al. (2024b), Durkheim distinguait déjà en 1898 les représentations individuelles des représentations collectives. La représentation individuelle, propre à un individu, découle de sa conscience et par conséquent est transitoire et éphémère. Quant à la représentation collective, elle est impersonnelle, partagée par tous de façon homogène et exerce sur chaque individu du groupe une charge cognitive forte. S. Moscovici (2003, p. 79) évoque la notion de « représentation sociale » pour désigner « une modalité de connaissance servant la communication sociale et loin de la pensée scientifique ». Dans le domaine de l'éducation, Jean Piaget a repris le concept en 1926 dans son ouvrage « *La représentation du monde chez l'enfant* » pour s'interroger sur les mécanismes de la projection et du réalisme enfantin. Selon P. Duplessis (2008), les didacticiens comme Astolfi, Develay, Giordan, De Vecchi, Broussaud, Joshua, Dupin et Martinand s'intéressent au concept à partir des années 80. Y. Reuter et al. (2007)

trouvent que le concept désigne les systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. La théorie des représentations initiales offre une piste méthodologique pour identifier spécifiquement les représentations initiales des apprenants sur la notion d'étiquette d'un produit industriel afin de faire des propositions à l'enseignement-apprentissage écocitoyen des élèves et étudiants. Quelle définition l'étude préconise-t-elle pour le terme « étiquette » ?

### 1.2 Approche définitionnelle du terme « étiquette »

L'étiquette est en général perçue comme une fiche placée sur un produit industriel pour en indiquer le contenu et le prix. E. Chevalier (2017, p. I-11) trouve que « les étiquettes des fromages contiennent des informations telles la dénomination, la teneur en matière grasse, la Date de Durabilité Minimale (DDM), les informations sur le fabricant, la provenance et la marque de salubrité ». Selon F. Guichard (2000), l'étiquette est un « discours commercial, culturel et social de la civilisation moderne ». Cette étude retient avec l'Agence burkinabè de Normalisation, de la métrologie et de la qualité (ABNORM, 2009, p. 5) que l'étiquette est « toute fiche, marque, image autre matière descriptive, écrite, imprimée, poncée, apogée, gravée ou appliquée sur l'emballage d'une denrée alimentaire ou jointe à celle-ci ». Pour ce faire, il vaut la peine de prêter l'attention, par-delà ce qu'elle dit, à la façon dont elle le dit. La rédaction des étiquettes des produits obéit à des normes que les industriels doivent respecter scrupuleusement. E. Barthélémy et al. (2007, p. 270) soulignent que « le règlement 1935/2004 prévoit par ailleurs que l'étiquetage, la publicité et la présentation d'un matériau et objet ne doivent pas induire le consommateur en erreur ». « Le règlement, dit INCO (pour INformation des COnsommateurs), n°1169/2011 du Parlement européen et du Conseil du 25 octobre 2011, concernant l'information du consommateur sur les denrées alimentaires, entré en vigueur le 13 décembre 2014, vise deux objectifs :

- proposer au consommateur des informations essentielles, lisibles et compréhensibles, pour décider en toute connaissance de cause et utiliser les denrées alimentaires en toute sécurité ;
- contribuer à une meilleure circulation des denrées alimentaires dans l'Europe en harmonisant les informations dans tous les pays de l'Union Européenne (UE) ».

(E. Verdier, 2016)

Concernant les produits chimiques, I. Zongo (2022, p. 48) soutient que « les industriels officiels précisent en général les caractéristiques de leurs produits sur les emballages, les étiquettes ou les notices. Ils signalent, en effet, le degré de nocivité, de dangerosité de leur fabrication à l'aide des pictogrammes élaborés par le Système Général Harmonisé (SGH) et le Système d'Information sur les Matières Dangereuses Utilisées au Travail (SIMDUT) ». Tout consommateur d'un produit se doit, en principe, de prendre connaissance des prescriptions du fabricant pour savoir la conduite à tenir lors de sa manipulation et vis-à-vis de son emballage pour sa gestion ultérieure. L'enseignement-apprentissage de ces prescriptions, quel enjeu pour les apprenants ?

### ***1.3 Enseignement-apprentissage des pictogrammes***

L'enseignement-apprentissage des signes sur les produits permet aux apprenants de comprendre l'utilité des informations inscrites sur les emballages et les conditionnements des produits vendus sur le marché. En effet, les symboles de protection du produit expliquent le degré de soin requis pour manipuler un colis telles que l'orientation de la pose, la fragilité, la manipulation avec soin du produit, etc. Les instructions de manipulation des colis fournissent des informations nécessaires pour transporter correctement un colis telles que l'interdiction d'empiler, les restrictions sur la hauteur d'empilage, et autres consignes spécifiques. De même, les informations sur la santé et la sécurité informent les consommateurs sur la nature volatile, inflammable, explosive ou sur le respect des normes d'hygiène et de sécurité du produit tels que la sécurité alimentaire, le marquage CE, la mention « Attention », etc. Quant aux détails de recyclage, ils informent sur la gestion des déchets à travers des symboles comme ceux de recyclage, de l'homme bien rangé, etc. En somme, ces symboles offrent aux consommateurs des instructions de stockage, de livraison et de manutention, des informations sur la sécurité des produits et le recyclage. Si certains symboles sont plus intuitifs et plus faciles à comprendre d'autres sont, par contre, beaucoup plus déroutants. Les symboles de protection et d'entretien de l'emballage sont nécessaires pour tout produit susceptible d'être endommagé pendant le transport ou pendant l'utilisation. Ces symboles reflètent les propriétés du produit sans divulguer le contenu de l'emballage. Il existe des cas où un logo identifiant le produit est plus pratique qu'un résumé bien élaboré. L'enseignement-apprentissage de ces différentes notions donne des acquis de base à même d'impacter le comportement des apprenants vis-à-vis des produits. Afin d'élucider cela, l'étude a dû adopter la méthodologie décrite dans les lignes suivantes.

## **2. Méthodologie**

Dans cette partie de l'étude sont abordés la méthode de recherche et le champ d'investigation. Y sont également présentés la population de l'étude et les instruments de collecte des données ainsi que leurs méthodes de traitement. Pour mener à bien l'étude, nous avons opté pour la méthode quantitative.

### ***2.1 Champ d'investigation de l'étude***

Le champ d'investigation concerné par l'étude est la commune urbaine de Koudougou car elle est assez vaste pour fournir un échantillon représentatif de la population cible à savoir les apprenants des établissements post-primaires et secondaires et les étudiants des universités publiques et privées. Du point de vue administratif, la commune urbaine de Koudougou est située dans la province du Boulkiemdé dans la région du Centre-Ouest. Elle abrite 25 établissements post-primaires et secondaires publics et privés avec un effectif de 138 382 élèves en 2020 dont 48,0% de filles. La commune de Koudougou compte également 10 établissements d'enseignement supérieur dont 6 publics, 4 grandes écoles dont 3 privées.

### ***2.2 Population cible***

La population cible est composée de deux catégories de participants à savoir les apprenants du post-primaire et du secondaire et les étudiants. Ces catégories comprennent les élèves du public et du privé d'une part et les étudiants du public et du privé d'autre part. L'effectif des élèves du Boulkiemdé est de 75 445 dont 36 751 filles. Quant à celui des étudiants de la commune de Koudougou, il est de 7 331 dont 2 013 filles. Sur cette

population étudiée, un échantillon de 47 élèves et étudiants a été prélevé afin d'étudier les représentations initiales de ce public sur les étiquettes des produits alimentaires et leur comportement éventuel sur la gestion des emballages après utilisation des produits.

### 2.3 Présentation de l'instrument de collecte des données

Le questionnaire a été utilisé comme outil de collecte des données auprès des apprenants. Il se présente sous la forme de questions fermées et de questions ouvertes afin de recueillir le maximum d'informations sur les représentations initiales des apprenants en lien avec les étiquettes des produits industriels et leurs comportements dans la gestion des emballages après l'utilisation des produits qu'ils achètent. Au regard de la signification de ces symboles, comment cette frange de la population compte-t-elle participer à la gestion saine de son environnement ? Ainsi, à travers des questions précises, cet outil offre des données pour l'analyse et l'interprétation des attitudes et comportement du public cible.

### 2.4 Méthodes de traitement des données

Les données relatives aux questions fermées ont été traitées à travers Excel et présenté sous forme de graphique. Quant au traitement des données issues des questions ouvertes, nous avons procédé à une analyse de contenu thématique. L'analyse des verbatim des interviewés a été réalisée selon les niveaux d'étude. Les résultats ont été représentés dans des diagrammes circulaires regroupés en figure et par item afin de faciliter la comparaison des réponses selon les niveaux d'étude.

## 3. Résultats de la recherche

Les résultats sont analysés et interprétés question par question afin de dégager les représentations initiales des apprenants sur les étiquettes et leurs attitudes vis-à-vis des emballages après utilisation des produits alimentaires. Concernant l'item II, la figure 1 représente les résultats sur la définition de l'étiquette.

II- Qu'est-ce qu'une étiquette sur un produit alimentaire ?

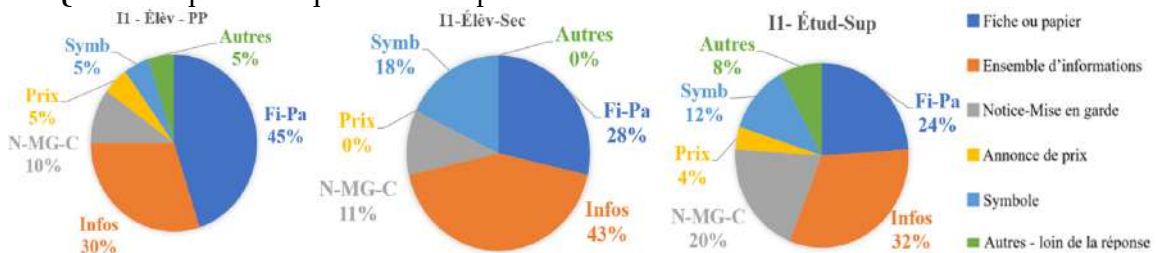


Figure 1 : Définition de l'étiquette selon les apprenants interviewés

Des résultats issus de cette question, il ressort une diversité d'approches définitionnelles du terme « étiquette » par les apprenants interrogés dans la commune de Koudougou. Les verbatim restent, cependant, dominés par les catégories « fiches ou papiers » et « informations sur le produit ». Toutefois, des différences s'observent selon l'ordre d'enseignement des apprenants.

Au niveau des collégiens ; la catégorie « fiches ou papiers » est majoritaire avec 45 % des verbatim et la suivante « informations sur le produit » représente 30 % des verbatim. Ces deux catégories réunissent 75 % des verbatim. La troisième catégorie « notice, mise en

garde, conseils » se positionne avec 10 % des verbatim. Les catégories « prix » et « symbole » ne représentent que 5 % des verbatim ;

Chez les lycéens la catégorie « informations sur le produit » est majoritaire avec 43 % des verbatim et la suivante « fiches ou papiers » représente 28 % des verbatim. Ces deux catégories réunies donnent 71 % des verbatim. La troisième catégorie « symbole » obtient avec 18 % des verbatim. Les catégories « notice, mise en garde, conseils » et « prix » obtiennent respectivement 11 % et 0% des verbatim ;

Quant aux étudiants, la catégorie « informations sur le produit » est majoritaire avec 32 % des verbatim et la suivante « fiches ou papiers » représente 24 % des verbatim. Ces deux catégories réunies donnent 56 % des verbatim. La troisième catégorie « notice, mise en garde, conseils » obtient avec 20 % des verbatim. Les catégories « symbole » et « prix » obtiennent respectivement 12 % et 4% des verbatim. Les apprenants associent donc généralement l'étiquette aux catégories « fiches ou papier » et « informations sur le produit ». La représentation initiale qui en découle est : « Une étiquette est un(e) fiche ou papier d'informations collé(e) sur un produit industriel ». Dans les trois (3) ordres d'enseignement, les verbatim sont dominés par les catégories « fiches ou papiers » et « informations sur le produit ». Pour savoir le rôle de l'étiquette selon les élèves et étudiants, l'item I2 a été formulé ainsi : I2- Selon toi, à quoi sert-elle sur le produit alimentaire ?

La figure 2 représente les résultats de l'analyse des verbatim relatifs à cet item.

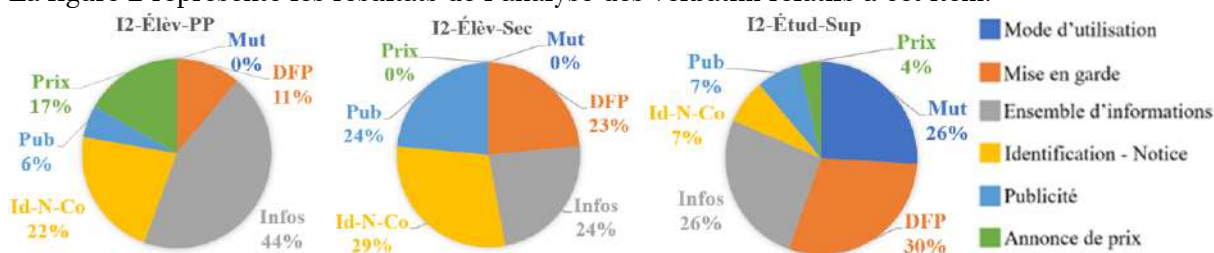


Figure 2 : Rôle de l'étiquette selon les apprenants interviewés

Les résultats concernant le rôle de l'étiquette varient selon le niveau d'étude des apprenants investigués. Ils se présentent ainsi qu'il suit :

- Collégiens : les catégories « Infos » 44% et « Id-N-Co » 22% ;
- Lycéens : les catégories « Id-N-Co » 29%, « Infos » 24% et « MG-DFP » 23% ;
- Etudiants : les catégories « Infos » 26%, « MG-DFP » 30% et « M-U » 26%.

Le manque d'unanimité dans les réponses témoigne de la non prise en compte de la lecture des étiquettes dans l'enseignement général. Au regard des résultats qui précèdent, notre hypothèse secondaire HS1 à savoir que les apprenants de la commune de Koudougou ont diverses représentations initiales sur la notion d'étiquette d'un produit industriel, est confirmée.

Les élèves et les étudiants ont été soumis à l'item I3 ci-dessous.

I3- Sur l'étiquette d'un produit alimentaire, quels sont les éléments qui retiennent le plus ton attention ? la figure 3 représente les résultats de l'analyse des réponses des interviewés sur cet item.

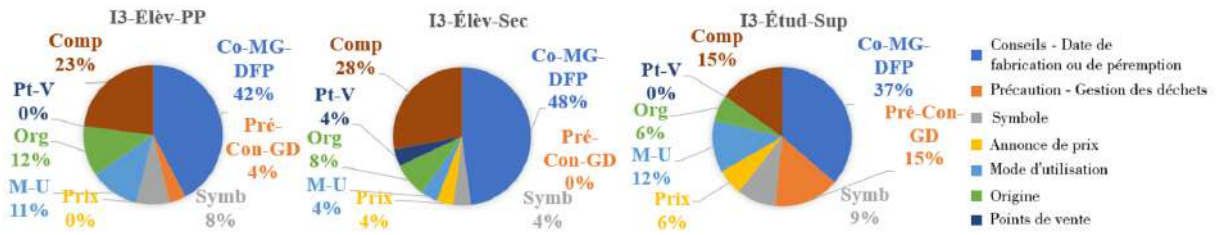


Figure 3 : Ce qui intéresse les apprenants interviewés sur une étiquette

Sur cette question, les intérêts des apprenants sondés sont disparates et sont synthétisés comme suit :

- Les collégiens et lycéens s'intéressent davantage à la composition et aux conseils, mises en garde et dates de fabrication et de péremption,
- Les étudiants s'intéressent, en outre, aux précautions et conditions de conservation des produits et à la gestion des déchets.

Les résultats obtenus montrent que les apprenants manquent de connaissances précises sur différentes notions sur une étiquette.

La figure 4 représente les résultats de l'analyse des verbatim relatifs à l'item I4.

I4- Que fais-tu de l'emballage après l'utilisation d'un produit alimentaire ?

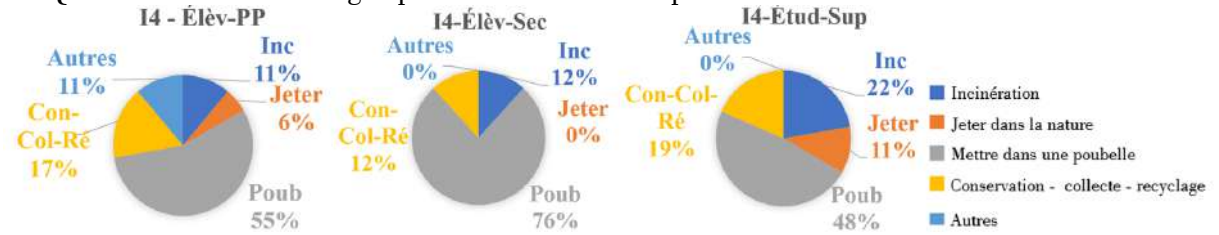


Figure 4 : Gestion de l'emballage d'un produit selon les apprenants interviewés

La synthèse des résultats à la question « Que fais-tu de l'emballage après l'utilisation d'un produit alimentaire ? » donne :

- Verbatim dominés par la catégorie « Mettre dans une poubelle » ;
- La catégorie « conservation, collecte et recyclage » bien perçue ;
- L'incinération et l'abandon dans la nature des emballages restent importants chez les collégiens et étudiants.

Après analyse et interprétation des résultats, il ressort que l'hypothèse secondaire HS2 selon laquelle « Les apprenants de la commune de Koudougou ont des comportements variés par rapport aux étiquettes des produits industriels » est confirmée.

La figure 5 représente les résultats de l'analyse des verbatim de l'item I5A.

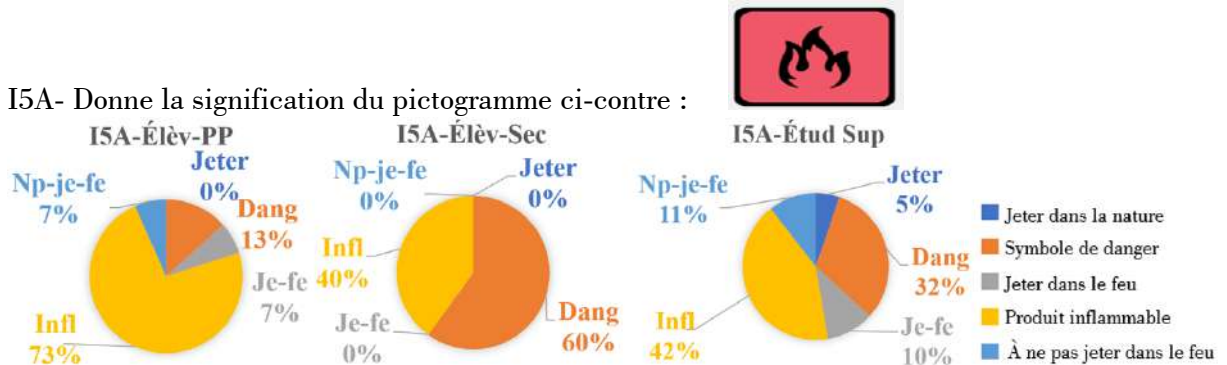


Figure 5 : Signification du pictogramme de flamme selon les enquêtés

Les réponses données par les enquêtés sont variées et sont caractérisées par les verbatim dominés par la catégorie « Inflammable ».

La présence d'autres réponses telles que « Jeter dans la nature », « Jeter dans le feu » indique une méconnaissance du pictogramme par certains apprenants. De telles réponses sont plus marquées chez les lycéens que chez les étudiants comme l'illustrent la figure 5 ci-dessus. Concernant le comportement des apprenants sur la gestion des emballages des produits, ils ont été invités à répondre à l'item I5B formulé comme suit :



I5B- Donne la signification du pictogramme ci-contre :  
L'analyse des verbatim des interviewés est représentée par la figure 6.

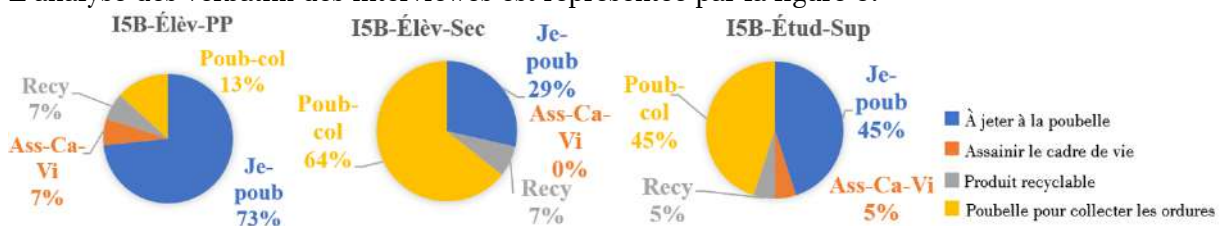


Figure 6 : Signification du pictogramme « Tidy man » selon les enquêtés

La figure 6 renseigne que les réponses données par les enquêtés sont variées et sont caractérisées par les verbatim dominés par la catégorie « A jeter à la poubelle » chez les collégiens. Ceux des lycéens et des étudiants sont dominés par la catégorie « Poubelle pour collecter les déchets ». La présence d'autres réponses telles que « Assainir le cadre de vie », « produit recyclable », « Poubelle pour collecter les ordures », proches de la réponse attendue, indique une maîtrise du pictogramme « Tidy man » par les apprenants.

La figure 7 représente les résultats de l'analyse des verbatim en lien avec l'item I5C ci-dessous.

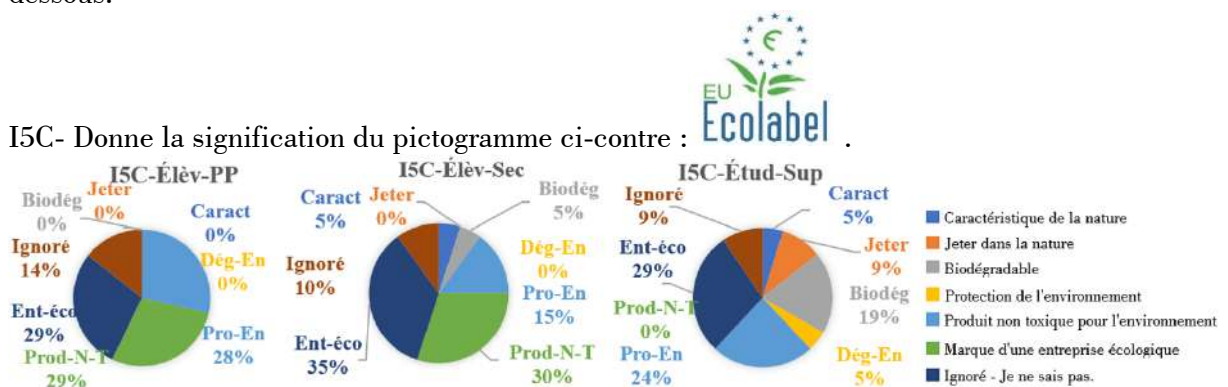


Figure 7 : Signification du pictogramme « écolabel » selon les enquêtés

La signification de ce pictogramme est peu maîtrisée par les apprenants. Il y a environ 30% des verbatim qui reconnaissent le label d'entreprise écologique de l'Union Européenne (UE). Toutefois, la présence d'autres réponses indique une méconnaissance du pictogramme par certains apprenants indépendamment des niveaux d'étude. Au regard des résultats obtenus et à la suite de l'analyse et de l'interprétation, L'hypothèse secondaire HS3 selon laquelle « Les apprenants de la commune de Koudougou attribuent des sens différents aux pictogrammes sur les étiquettes des produits industriels. » est confirmée. Etant donné

que nos hypothèses secondaires sont toutes confirmées, il convient alors de conclure que l'hypothèse principale « Les apprenants de la commune de Koudougou ont diverses représentations et significations des pictogrammes sur les étiquettes des produits industriels. » est confirmée. Quelle discussion ces différents résultats autorisent-ils ?

#### 4. Discussion des résultats

Nos investigations révèlent la présence effective de différentes représentations initiales sur la notion d'étiquette qui s'éloignent de la définition de F. Guichard (2000) mais se rapproche de celles de l'ABNORM et E. Chevalier (2017). Il ressort également de cette étude des intérêts forts variés des apprenants pour les différents éléments figurant sur l'étiquette d'un produit. Pendant que certains sont dans l'évocation de la composition, conseil, mise en garde, date de fabrication et de péremption d'autres se focalisent sur les précautions et les conditions de conservation voire la gestion des déchets. C'est pourquoi nous convenons avec A. -S. Binninger et I. Robert (2013, p. 50) de ce qui suit : « plus l'étiquette est claire, signifiante, et comprise, plus elle est lue et intégrée dans le comportement d'achat. Le fait de comprendre la signification des informations de l'étiquette influence aussi le plus directement l'intention d'utiliser les étiquettes et la lecture réflexe, mais avec une faible prédictivité des modèles ». I. Zongo (2022) ne soutient-il pas d'ailleurs que l'obligation d'inscription de tous les ingrédients des produits que nous mangeons et, plus récemment, du contenu calorique, est fondamentale, ces indications nous permettant de choisir en meilleure connaissance de cause. La lecture des étiquettes de tous les produits, même apparemment dénués de danger, est une étape obligatoire dans la gestion de l'allergie alimentaire (E. Bidat et al., 2006, p. 414). Cela impose de rappeler l'absolue nécessité de lire systématiquement les étiquettes avant l'achat ou la consommation d'un aliment composé, même si, a priori, l'enfant n'est pas allergique aux ingrédients du produit composé. L'étude relève en outre une diversité de signification des pictogrammes sur les étiquettes par les apprenants. Certains symboles sont plus expressifs que d'autres. Si les deux premiers symboles (inflammable, homme ordonné) sont plus ou moins connus par les apprenants de la commune de Koudougou alors que le troisième reste méconnu (écolabel), il est possible d'envisager l'existence d'un lien entre la connaissance des symboles, de leur signification et l'enseignement-apprentissage des pictogrammes. Que retenir de cette étude ?

#### Conclusion

L'article s'est interrogé sur les représentations initiales des élèves et étudiants de la commune de Koudougou sur les pictogrammes figurant sur les étiquettes des produits et leurs comportements par rapport à la gestion des déchets. Un questionnaire a été adressé à des collégiens, lycéens et étudiants de la commune de Koudougou. L'analyse des données recueillies a montré que les enquêtés ont des représentations initiales variées de la notion et de l'utilité de l'étiquette. Cette diversité des représentations initiales souvent éloignées de la définition de l'ABNORM dénote d'une méconnaissance des différentes notions se trouvant sur une étiquette. L'ignorance du sens des pictogrammes sur les produits conduit sans doute à une mauvaise gestion des déchets issues des produits industriels. Pourtant là où ils sont enseignés et appris, les enquêtés comprennent davantage leur importance et prennent des précautions lors de l'achat et de l'utilisation des produits vendus sur le marché. L'enseignement-apprentissage des pictogrammes sur les produits permettrait aux apprenants de comprendre leur importance et d'adopter de bons comportements. En perspective, il conviendrait d'approfondir les investigations dans le sens d'une recherche

action sur les conditions d'un enseignement- apprentissage efficace de la lecture des étiquettes.

### Références bibliographiques

- ABNORM. (2009). Norme Burkinabè NBF 01-117 : 2009 : Norme générale pour l'étiquetage des denrées alimentaires préemballées.
- Barthélémy, E., Lafon, D., Frémy, J. M., & Feigenbaum, A. (2007). Les matériaux au contact des aliments : Réglementation et évaluation des risques sanitaires pour les consommateurs. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 68(3), 267-278. [En ligne], consulté le 31 août 2020, URL: [https://doi.org/10.1016/S1775-8785\(07\)88941-7](https://doi.org/10.1016/S1775-8785(07)88941-7)
- Bidat, E., Baranes, T., Feuillet-Dassonval, C., & Rossignol, B. (2006). De l'importance de lire attentivement les étiquettes avant de consommer... des spaghettis. *Revue Française d'Allergologie et d'Immunologie Clinique*, 46(4), 413-415. [En ligne], consulté le 20 août 2020, URL: <https://doi.org/10.1016/j.allerg.2006.03.002>
- Binninger, A.-S., & Robert, I. (2013). L'évaluation des étiquettes carbone par les consommateurs : Enjeux et perspectives. *Décisions Marketing*, 70, 43-57. JSTOR.
- Chevalier, E. (2017). Développement et caractérisation de matériaux antimicrobiens extrudés à base de caséines : Mise au point d'étiquettes bio-résistantes pour l'optimisation de la traçabilité en fromagerie [Thèse de doctorat, université de Lyon,]. [En ligne], consulté le 15 juillet 2020, URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02109670>
- Duplessis, P. (2008). Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? 2 ème Séminaire du GRCDI, 18. h[En ligne], consulté le 15 mai 2019, URL: [tps://doi.org/sic\\_01468722](https://doi.org/sic_01468722)
- Guichard, F. (2000). Le dit et le non-dit du vin : Le langage des étiquettes / What is said and unsaid about wine: the language of labels. *Annales de Géographie*, 109(614/615), 364-380. JSTOR.
- Morge, L., & Boilevin, J.-M. (2007). Séquences d'investigation : Physique-chimie: au collège et au lycée. Scérén-CRDP Auvergne.
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. In Denise Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 79-103). Presse Universitaire de France. <https://www.cairn.info/les-representations-sociales---page-79.htm>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Delville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (1ère édition). De Boeck Université. [En ligne], consulté le 26 mai 2022, URL: <http://publimath.irem.univ-mrs.fr/biblio/PGE07034.htm>
- Venturini, P. (2004). Note de synthèse—Attitudes des élèves envers les sciences : Le point des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 149, 97-121. [En ligne], consulté le 21 août 2022, URL: <https://doi.org/lshs-00202109>
- Verdier, E. (2016). La modification des règles d'étiquetage alimentaire : Que dit le règlement INCO, et quels effets pour les acteurs du soin nutritionnel ? *Médecine Des Maladies Métaboliques*, 10(3), 265-269. [En ligne], consulté le 20 octobre 2024, URL: [https://doi.org/10.1016/S1957-2557\(16\)30067-0](https://doi.org/10.1016/S1957-2557(16)30067-0)
- Zongo, I. (2022). Analyse et développement des méthodes et pratiques d'enseignement liées à l'éducation à l'environnement et à la gestion des déchets pour les enseignants des

lycées et collèges dans le domaine de la chimie au Burkina Faso [PhD Thesis, Université Libre de Bruxelles et Université Norbert Zongo].  
<http://hdl.handle.net/2013/>

- Zongo, I., Bougouma, M., & Moucheron, C. (2024a). Éducation environnementale : Implémentation du tri des déchets plastiques en classe de première au Burkina Faso. *Revue LES TISONS/RISHS*, Numéro spécial 1, 515-544.
- Zongo, I., Bougouma, M., & Moucheron, C. (2024b). Évaluation des préconceptions liées à l'éducation à l'environnement et à la gestion des déchets comme prérequis à la formation des enseignants. *PLURAXES Dossier AFRIQUE 1*, 2(4), 208-226.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10513099>

## L'INFLUENCE DE L'IMPLICATION PARENTALE DANS LA MOTIVATION SCOLAIRE

**Tanga Casimir KABORE**

Enseignant-Chercheur en Psychopédagogie (Sciences de l'Éducation)

École Normale Supérieure, Koudougou (Burkina Faso)

[Kaborecasi68@yahoo.fr](mailto:Kaborecasi68@yahoo.fr)

**Résumé :** Cette recherche de type qualitatif et corrélationnel vise deux objectifs spécifiques : faire ressortir l'effet du suivi des parents sur la motivation scolaire et établir le lien entre la communication des parents et la motivation des élèves. Alors, dans l'ambition de les atteindre, nous avons utilisé des guides d'entretien pour recueillir les perceptions des parents, des enfants et des enseignants afin de mesurer l'effet de l'implication des parents sur la motivation scolaire. A cet effet, le guide d'entretien a porté sur des dimensions comme le suivi scolaire, la communication entre les parents et leurs enfants, la motivation. Il a été soumis à 13 parents d'élèves déjà impliqués dans les activités scolaires de leurs enfants à domicile ; 20 élèves dont les parents sont impliqués et 15 enseignants de ces mêmes élèves. Les données ainsi recueillies ont été analysées et traitées de façon qualitative et corrélationnelle. Les résultats ont révélé que l'implication parentale a un lien avec la motivation des élèves. En effet, dans le suivi à domicile, l'aide aux devoirs et la supervision du temps d'apprentissage et de loisirs les parents permettent à leurs enfants d'être assidus et persévérants dans les apprentissages et aussi de résoudre leurs difficultés scolaires. La communication que les parents entretiennent avec leurs enfants permet de les encourager, leur transmettre la valeur de l'école et les aspirations. En conclusion, nous avons constaté que l'implication à domicile des parents très déterminant pour la motivation scolaire pour peu que les parents soient conscients de leur rôle et s'engagent à accompagner leurs enfants sur la voie de la réussite. Pour terminer nous disons que l'implication des parents s'avère être un impératif pour tous parents ; par conséquent, des actions concrètes doivent être menées afin de sensibiliser et motiver les parents d'élèves et les enseignants à collaborer.

**Mots clés :** l'implication parentale, élèves, enseignants, motivation scolaire, suivi

### THE INFLUENCE OF PARENTAL INVOLVEMENT ON SCHOOL MOTIVATION

**Abstract :** This qualitative and correlational research has two objectives: to highlight the effect of parental follow-up on academic motivation and to establish the link between parental communication and student motivation. So, in order to achieve them, we used interview guides to collect the perceptions of parents, children and teachers in order to measure the importance of parental involvement on school motivation. To this end, the interview questions focused on dimensions such as school follow-up, communication between parents and their children, and motivation. They were submitted to: 13 parents of students already involved in their children's school activities at home; 20 students whose parents are involved and 15 teachers of the same students. The data collected were analysed and processed qualitatively and correlationally. The results revealed that parental involvement is related to student motivation. In home monitoring, homework

help and supervision of learning and leisure time, parents allow their children to be assiduous and persevering in learning and also to solve their academic difficulties. The communication that parents have with their children helps to encourage them, to transmit to them the value of the school and the aspirations. In conclusion, we found that parents' involvement at home is very decisive for school motivation as long as parents are aware of their role and are committed to supporting their children on the path to success. To conclude, we say that the involvement of parents is an imperative for all parents; Therefore, concrete actions must be taken to raise awareness and motivate parents and teachers to collaborate.

**Keywords:** Parental involvement, students, teachers, school motivation, follow-up

## Introduction

L'éducation apparaît comme un droit inaliénable et c'est à ce titre qu'elle figure dans la déclaration universelle des droits de l'homme (ONU, 1948). Mais malheureusement, les différents indicateurs statistiques témoignent que ce droit fondamental est bafoué à travers le monde et plus particulièrement dans les pays pauvres en majorité africains, surtout subsahariens dont le Burkina Faso fait partie (UNESCO, 2000). La situation des enfants qui sont scolarisés reste également non reluisante au regard des taux croissants des redoublements, des échecs, des abandons scolaires, etc. Par conséquent, de nombreux élèves quittent l'école dès le cycle primaire sans avoir obtenu un parchemin. En raison de cela, depuis les indépendances, le Burkina Faso a consenti d'énormes efforts pour améliorer l'offre, la qualité et l'efficacité de son système éducatif. Ainsi, à l'instar des autres pays du monde, le Burkina Faso, pour atteindre l'Education Pour Tous, a eu à élaborer le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) de 2001 à 2010. Après ces dix (10) ans de mise en œuvre, ce plan fut remplacé par le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) qui a couvert la période de 2010 à 2020 et a visé l'amélioration de l'offre éducative, de la qualité et de la pertinence de l'éducation de base. De nos jours, notre pays met en œuvre le Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) qui est le principal cadre de référence en matière d'éducation et de formation qui couvre la période de 2017 à 2030. Malgré ces efforts déployés, nous voyons qu'il y a toujours fort à faire concernant la qualité et l'efficacité du système éducatif. Les taux de redoublement, d'abandons et de décrochage sont toujours élevés. La responsabilité est rejetée sur les enseignants, les élèves et l'Etat et le pays est toujours sur la voie de la recherche de solutions. C'est dans cette optique que nous avons vu que l'implication des parents peut être une source de motivation et contribuer à améliorer l'efficacité de l'éducation. Ainsi, avons-nous abordé le thème suivant : « l'influence de l'implication parentale dans la motivation scolaire. »

## 1. Problématique et cadre théorique

De nos jours, plusieurs parents semblent avoir compris la nécessité de scolariser un enfant : c'est pour former un citoyen, un travailleur, un producteur, un bâtisseur capable de se prendre en charge et de faire progresser sa société (et celle des autres) vers le

développement économique et social grâce à ses connaissances acquises (Assemblée nationale, 2007). Cet intérêt et cette prise de conscience des parents se sont traduits par une évolution des effectifs scolaires et des taux nets de scolarisation. En effet, pour la grande majorité de ces élèves qui ont eu la chance d'être scolarisés, quel que soit leur sexe, les indicateurs laissent apparaître de nombreuses difficultés dans leur parcours scolaire : démotivation, résultats scolaires insatisfaisants, redoublement, abandon ou exclusion scolaire. A titre d'exemple, pour l'année 2021-2022, la Circonscription d'Education de Base (CEB) de Ouaga 2 a enregistré un taux de redoublement de 7,6 % pour les classes de CP2 ; 8,2 % pour les classes de Cours Elémentaire deuxième année (CE2) et 6,9 % pour les classes de Cours Moyen première année (CM1). Le taux d'abandons le plus élevé qui est de 7,6 % est enregistré au Cours Elémentaire première année (CE1). Aussi, les taux d'achèvement pour l'année scolaire 2021-2022 : 62,0 % et certains indicateurs statistiques de qualité révèlent en effet que l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) connaît des taux qui restent relativement faibles : session de 2022 pour la région du Centre : 64,4 % et un taux national de 63,3 %. Le manque de motivation des élèves pourrait ainsi être considéré comme l'une des causes de tout cela. La motivation scolaire est un enjeu important à l'école et est un facteur qui demande la compétence de la famille. Par conséquent les parents ont le devoir de s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant car la famille est un maillon de la chaîne qui concourt à l'éducation de l'enfant. Aussi sa réussite scolaire repose essentiellement sur elle parce que leur soutien influence positivement la motivation à apprendre. C'est la raison pour laquelle le Partenariat mondial pour l'éducation (2018) estime que les parents devraient être activement impliqués dans l'éducation de leurs enfants et participer aux efforts visant à garantir que tous les enfants reçoivent une éducation de qualité. Cependant, force est de constater que l'implication des parents n'est pas effective partout pour plusieurs raisons et qu'elle reste peu évoquée et implémentée au Burkina Faso, alors qu'elle peut être une piste à examiner dans la lutte contre le fort taux de déperditions et d'échecs scolaires. À la lumière de ce qui vient d'être dit, il nous est apparu pertinent de revisiter le sujet de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant afin de renforcer la motivation des élèves. Alors, il est nécessaire de se poser cette question : l'implication des parents détermine-t-elle la motivation scolaire ?

Une des préoccupations majeures des autorités est la lutte contre l'échec scolaire, et la réussite de l'élève dépend en grande partie de sa motivation à apprendre. Directement liées au décrochage, les questions de motivation scolaire sont l'objet de défis pour l'environnement éducatif de l'élève : la famille, les enseignants, les autres professionnels de l'éducation. L'environnement de l'enfant-élève est un puissant moteur qui peut favoriser sa motivation. Cependant la pratique de l'implication des parents rencontre d'énormes difficultés. D'abord, plusieurs ne comprennent pas leur rôle parental, ce qui les amène à décharger tout sur l'école qui doit tout assurer en matière d'éducation. Aussi certains pensent que le fait de satisfaire les besoins matériels et s'acquitter de la scolarité suffit pour l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, dans le contexte du Burkina Faso, il faut préciser que l'absence de véritables mesures de la part des pouvoirs publics et de l'institution scolaire en termes d'implication, d'accompagnement des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants, de promotion des relations collaboratives entre l'école et la famille, et

d'harmonisation des attitudes expliqueraient, dans une certaine mesure, le fort taux de déperditions scolaires, de redoublement et d'abandons scolaires. Lorsque les parents participent bien à l'éducation de leurs enfants, ces derniers sont plus engagés dans leur travail scolaire, restent plus longtemps à l'école, sont motivés et obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage. L'école et la famille constituent deux entités sociales qui poursuivent un seul et même but : conduire l'enfant vers un épanouissement intellectuel, culturel et social. Cette recherche vise à identifier comment les parents d'élèves, par leur implication dans le déroulement de la scolarité de leur enfant pourraient influencer la motivation scolaire. La présente étude ambitionne d'examiner l'influence de l'implication des parents et la motivation. Pour ce faire, elle se pose les questions suivantes : quelle relation existe-t-il entre l'implication des parents et motivation scolaire ? quelle influence le suivi des élèves par leurs parents exerce-t-il sur la motivation des élèves ? comment la communication entre les parents et les élèves influence-t-elle la motivation de ces derniers ? Elle s'appuie sur les objectifs suivants : un objectif général qui est d'analyser la relation qui existe entre l'implication des parents et la motivation scolaire et deux objectifs spécifiques qui sont : faire ressortir l'effet du suivi des parents sur la motivation scolaire ; établir le lien entre la communication des parents et la motivation scolaire.

### ***1.1 Implication parentale et motivation scolaire***

Le modèle d'Eccles intègre l'influence des parents et des caractéristiques de la famille sur les perceptions de soi, valeurs et comportements de l'enfant. Il propose que les caractéristiques de l'enfant et les caractéristiques culturelles et de la famille agissent sur les croyances parentales, qui à leur tour ont un impact sur l'enfant en termes de croyances, motivation, intérêts et comportements (J. Eccles, 2007). Aussi, D. Poncelet et al. (2019) dans une analyse sur la motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire au préscolaire trouvent une influence positive de l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant au niveau des performances scolaires mais également au niveau des variables conatives telles que la motivation à apprendre, l'attention, l'engagement dans les tâches scolaires ou encore, les comportements scolaires. De plus, comme montré dans une étude de R. Deslandes (2009a), lorsque les parents vérifient, aident et supervisent lors des devoirs et leçons, les jeunes développent davantage de stratégies pour contrôler leurs émotions négatives, gérer leur temps, éliminer les distractions et s'auto motiver. Alors, la famille a un rôle important à jouer dans la motivation de l'élève. R. Deslandes, P. Potvin et D. Leclerc (2000) précisent que l'acquisition du sentiment de compétence et l'autonomie finissent par développer chez les enfants une certaine confiance et une plus grande motivation pour les activités scolaires ; Ils deviennent autonomes, prennent beaucoup plus d'initiative, sont plus persévérants dans le travail et ont un grand plaisir à bien faire leurs devoirs et développent également un sentiment d'auto-efficacité. Par ailleurs selon Y. Koutou (2017), l'attention que les parents portent à l'apprentissage de leur enfant, les valeurs qu'ils lui transmettent en matière d'apprentissage, l'environnement physique stimulant qu'ils créent pour lui, leurs attentes, leurs encouragements, leur soutien sont autant d'éléments susceptibles de déterminer la dynamique motivationnelle de celui-ci.

Par contre, de leur côté, N. Hill et D. F. Tyson (2009) fournissent d'autres éléments pour expliquer des liens négatifs qui apparaissent entre le suivi parental des devoirs à domicile et les performances scolaires des enfants. Tout d'abord, l'intervention parentale peut interférer avec le besoin d'autonomie de l'enfant. En effet, l'implication parentale, si elle est excessive, peut provoquer les effets inverses de ceux escomptés. Ensuite, il est possible que les explications parentales apportées aux tâches scolaires soient inappropriées ou ne répondent pas aux attentes des enseignants. Selon N. Darling et L. Steinberg (1993), le style parental correspond à une constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. Par conséquent, le style parental se traduit, en partie, par les pratiques parentales qui représentent des comportements à partir desquels les enfants peuvent inférer les émotions des parents. Ces pratiques représentent l'un des éléments qui influencent l'implication et la participation des parents dans l'apprentissage de l'enfant. Mais W. Jeynes (2007) nuance en estimant que la communication familiale au sujet de l'école n'a pas autant d'impact que les attentes des parents concernant la scolarisation de leurs enfants ou le style parental. W. Jeynes (2011) a conclu que les pratiques parentales telles que le soutien affectif, la communication parents-jeunes, les aspirations à l'égard des jeunes et le style parental influent davantage sur la réussite éducative que toute autre pratique parentale comme l'application de règles à la maison. Parlant de l'ambiance familiale, Auger cité par A. S. Kone (2007) estime que le climat général de vie de la famille influence l'ensemble des comportements de l'enfant notamment sa motivation à fréquenter l'école et à y persévérer. Selon elle, il semble évident qu'une famille où règne l'harmonie, l'ordre et la bonne humeur offre moins d'occasions aux enfants de se créer eux-mêmes des occasions d'anxiété, de culpabilité et de dépression qui pourraient leur nuire qu'un foyer où, au contraire on se dispute souvent, où les parents sont en conflit l'un avec l'autre, où tout le monde crie et pleure dans un désordre total. C'est pourquoi pour R. Deslandes et R. Bertrand (2004), l'implication des parents et leur collaboration avec l'école peuvent être une sorte de remède contre le décrochage scolaire, ou du moins, un moyen pour le prévenir grâce à la fois aux activités de suivi du cheminement scolaire et aux échanges possibles entre l'école et la famille. Ces échanges de toutes sortes (téléphoniques, agenda, rencontres avec l'école, etc.) permettent ainsi aux parents et à l'école d'être proactifs dans la recherche de solutions en vue d'enrayer ou de pallier les éventuelles difficultés qui peuvent se présenter ou qui se présentent à l'enfant. Enfin, nous pouvons dire que la meilleure façon pour des parents de motiver leur enfant est : d'avoir des attentes et des exigences élevées mais réalistes, de croire aux capacités de leur enfant de réussir, de créer un climat de soutien et de chaleur humaine autour de leur enfant, de renforcer les réussites de leurs enfants, les encourager, d'éviter les commentaires négatifs sur l'école et les enseignants.

## 2. Méthodologie

Afin de vérifier la corrélation entre l'implication des parents et la motivation scolaire, nous avons trouvé judicieux de choisir la méthode qualitative qui consiste à utiliser des guides d'entretien. Les guides d'entretien : ceux-ci permettent des échanges directs entre le chercheur et l'enquêté. Cet outil a été retenu pour nous permettre d'avoir des informations

qualitatives sur un certain nombre d'enquêtés. Il est adressé aux parents, aux élèves et aux enseignants. Son contenu a été élaboré en fonction des thématiques comme le suivi scolaire des parents, la communication parent-élève et la motivation. Cette méthode nous a permis d'avoir des informations variées selon la qualité et en ce qui concerne les rapports entre l'implication et la motivation scolaire. Notre zone de recherche est la CEB de Ouaga 2 relevant de la direction provinciale de l'éducation préscolaire, primaire et non formelle (DPEPPNF) du Kadiogo, région du Centre. Notre population cible est l'ensemble des élèves, des parents d'élèves et des enseignants de la CEB de Ouaga 2. Quant à l'échantillon d'étude, il est constitué de vingt (20) élèves, de quinze (15) enseignants en classes et de quinze (15) parents d'élèves. L'ensemble donc de l'échantillon retenu est de cinquante (50) personnes par choix raisonné avec un recouvrement de quarante-huit (48) enquêtés soit un taux de 96%. Pour le traitement des données, une synthèse des réponses recueillies est faite par thématique en suivant la chronologie des différentes questions. Le tableau ci-dessous représente l'échantillon d'étude et l'état de recouvrement des données des entretiens.

### 3. Résultats

Cette partie concerne la présentation des perceptions des parents, des enfants et des enseignants, relatives à leur description de l'influence de l'implication des parents et la motivation scolaire. L'enquête a concerné (13) parents dont (10) hommes et (3) femmes, tous des parents qui s'impliquent dans les études de leurs enfants de la CEB de Ouaga 2. Mais seulement (139) élèves qui sont suivis par leurs parents à domicile sur un effectif de (426) élèves que comptent les (15) classes de CM1-CM2 concernées par l'enquête, ce qui est très insignifiant comme représentation. Cela conduit à affirmer que les parents d'élèves ne s'impliquent pas à l'école dans cette CEB de Ouaga 2.

#### 3.1 Le suivi scolaire

Les indicateurs pris en compte pour cette dimension sont l'aide dans les devoirs et le contrôle de la gestion du temps de l'enfant.

- **Les parents**

Les parents doivent à travers les deux questions dire comment ils font le suivi de leurs enfants et comment ce suivi influence la motivation de ces derniers.

**P6 :** « *j'aide mon enfant en lui faisant apprendre les leçons et en lui posant des questions pour voir s'il a bien compris et assimilé les cours. Je fais cela pour qu'il comprenne les cours, vaincre ses difficultés et avoir le désir continuer ses études.* »

« *Pendant l'année scolaire, l'accent est mis sur le travail scolaire. Le jeu ou les loisirs sont renvoyés aux congés. À travers contrôle de gestion du temps, j'apprends à mon enfant comment utiliser son temps et être organisé. Sans programmation l'enfant risque de faire les exercices à la dernière minute et rendra un travail bâclé.* »

**P13 :** « *Personnellement, j'aide mon enfant mais c'est surtout sa mère qui le fait plus car je n'ai pas assez de temps. C'est à mes temps libres que j'essaie d'aider ; je prends son cahier de leçons et lui pose des questions.* »

*« Nous aidons notre fils à gérer bien son temps à la maison. Pour moi il y a des heures pour s’amuser et d’autres pour travailler. Les heures libres sont canalisées dans le but de l’amener à s’organiser pour bien faire son travail et être autonome dans l’avenir. »*

*« En poussant mon enfant de la sorte, je l’amène à aimer l’école, à persévérer et à réussir. »*

Pour l’aide aux devoirs, tous les parents affirment aider leurs enfants ou le font faire par un membre de la famille ou un répétiteur lorsque les parents n’ont le temps pour le faire ou trouvent qu’ils manquent de compétences. À l’apprentissage des leçons, ils déclarent leur laisser le temps pour apprendre et leur poser des questions pour contrôler les acquisitions. Quant au contrôle de la gestion du temps par les parents, il ressort que ces parents contrôlent les allés et venus de leurs enfants surtout les jours il n’y a pas de classe. Ces deux activités de suivi aident les élèves à acquérir des compétences et une confiance en soi, à aimer l’école, persévérer et réussir. Le contrôle de la gestion du temps permet de leur éviter la mauvaise compagnie et les écarts de comportement. Enfin, tous les parents sont d’accord que le suivi des parents a une influence positive sur la motivation de leurs enfants.

- **Les élèves**

Les élèves (E1, E7) doivent dire comment ils sont suivis à la maison et si cela a une influence sur leur motivation.

**E1** : *« c’était la petite sœur de ma mère qui m’aidait. Mais comme elle n’avait plus le temps, mes parents ont dû engager un répétiteur pour moi. »*

*« Ils contrôlent la façon dont j’utilise mon temps hors des classes et de l’école. Les jours non ouvrables, je ne peux pas sortir jouer pendant longtemps. Même la télévision n’est pas regardée comme nous le voulons. »*

*« Je suis sûr que l’aide de mes parents m’aide à aimer le travail et à réussir. »*

**E7** : *« c’est ma mère qui m’aide dans les exercices de maison et dans l’apprentissage de mes leçons car mes parents sont séparés. Je fais d’abord mes exercices et ensuite si je ne comprends pas, elle m’explique. »*

*« Elle contrôle aussi la façon dont j’occupe mon temps. Le samedi ou nous ne venons pas à l’école, je joue souvent un peu, je regarde la télévision pendant au moins 30minutes, je fais quelques travaux domestiques et j’étudie aussi. »*

*« Oui, le suivi de ma mère influence ma motivation car cela m’encourage et me pousse à mieux faire. »*

La plupart des élèves interviewés déclarent être suivis par les parents à domicile soit par le père, la mère ou par un frère ou une sœur. Au moment des exercices, ils commencent et ceux-ci leur fournissent de l’aide lorsqu’ils rencontrent des difficultés. Leur temps d’études et de loisirs est réglé. Pour les élèves, ce que font leurs parents influence leur motivation car ils sont encouragés à mieux faire et à aimer l’école.

- **Les enseignants**

Les deux questions sur le suivi doivent permettre aux enseignants (ENS8, ENS15) de décrire le comportement des élèves qui ont un suivi à domicile lors des séances d’enseignement-apprentissage et de recueillir leurs avis sur l’influence du suivi sur la motivation des élèves.

**ENS8 :** « Dans ma classe, les élèves qui sont suivis à domicile par leurs parents sont assidus en classe, participent aux cours, écoutent attentivement. Par contre ceux qui n'ont pas de suivi manquent souvent l'école, ne viennent pas à l'heure, ne suivent pas en classe. »

« Le suivi des parents influence positivement la motivation des élèves dans ce sens que les élèves sont contents quand ils arrivent à avoir de bonnes notes et sentent qu'ils ne sont pas laissés à eux-mêmes. »

**ENS15 :** « Les élèves qui sont suivis par leurs parents ont une bonne fréquentation, font attention à tout, suivent bien en classe, apprennent bien les leçons et participent et ils posent des questions s'ils ne comprennent pas. »

« Oui, le suivi influence la motivation des élèves. Ces élèves sont les premiers à arriver à l'école avant l'heure. Ils révisent leurs leçons en attendant le coup de cloche. »

En analyse, il ressort que les élèves suivis à domicile sont assidus, viennent à l'heure participent aux cours, écoutent attentivement, sont concentrés et ne dérangent pas les autres. Le suivi des parents influence positivement la motivation des élèves en ce sens qu'ils ont le plaisir d'apprendre, d'avoir de bonnes notes et prennent les études au sérieux.

### 3.2 La communication parent-enfant

- **Au niveau des parents :**

Les parents doivent préciser sur quels sujets ils échangent avec leurs enfants, quelles valeurs transmettent-ils à leurs enfants et l'influence de cette communication sur la motivation de leurs enfants.

**P9 :** « A chaque fois qu'elle revient de l'école, je lui demande ce qui s'est passé. C'est aussi face à une situation qu'elle ne maîtrise que nous échangeons. Moi, je ne suis pas allé loin à l'école ; donc j'essaie de l'aider et de l'encourager pour qu'elle aille loin. »  
« Je lui transmets les valeurs comme la discipline, le gout du travail, la persévérance. »

« Depuis qu'on en parle je sens une nette amélioration dans son travail. Souvent lorsqu'elle amène une mauvaise moyenne et que je manifeste mon mécontentement, elle prend conscience et s'améliore la prochaine fois. Alors je peux dire que la communication avec l'enfant influence positivement la motivation de ma fille. »

**P11 :** « Je discute beaucoup avec mon enfant. Je lui parle de la valeur de l'école, comment il peut à travers l'école être quelqu'un de bien en gagnant un très bon travail. »

« Les valeurs transmis sont surtout le gout du travail, la persévérance et l'amour de l'école. »

« Oui, cette communication joue positivement sur l'enfant. A travers les félicitations et les encouragements à mieux faire, il améliore sa motivation. »

Dans la communication entre les parents et leurs enfants, il faut retenir que les parents échangent avec leurs enfants sur ce qu'ils ont fait dans la journée à l'école, l'importance de l'école, de ses projets d'études. Ils encouragent aussi leurs enfants à mieux faire, les félicitent pour leurs bonnes performances et les font miroiter à travers les gains d'un métier noble. Les valeurs transmises aux enfants par les parents sont l'honnêteté, la bonté, la discipline, le respect, le gout du travail, la persévérance et l'amour de l'école. Pour

certaines parents, la communication faite entre eux et leurs enfants joue positivement sur la motivation des élèves.

- **Au niveau des élèves :**

Les élèves doivent évoquer les différents sujets sur lesquels ils échangent avec leurs parents, les valeurs transmises par les parents et la façon dont cette communication influence leur motivation.

**E21 :** « *Avec mes parents, nous échangeons sur mon travail à l'école, mes résultats et ce que je peux faire pour réussir.* »

« *Ils me disent souvent de bien travailler en classe car si je ne travaille pas bien, je ne pourrai pas faire de bonnes études et avoir un bon travail et qu'eux-mêmes, c'est parce qu'ils ont bien travaillé à l'école qu'ils ont eu ce travail.* »

« *Quand ils discutent avec moi, ils m'encouragent, ils me donnent des cadeaux et me félicitent. Cela me permet d'aimer plus l'école et de vouloir bien travailler.* »

**E19 :** « *ma mère me demande tous les jours ce que nous avons fait en classe, est-ce que j'ai eu de bonnes notes et si je suis bien le maître ? Elle m'encourage beaucoup.* »

« *Le fait de m'encourager et d'être toujours près de moi me permet d'être content d'aller à l'école et de vouloir étudier à chaque fois.* »

Les élèves déclarent échanger avec leurs parents sur leur travail à l'école, leurs résultats, ce qu'ils peuvent faire pour réussir, les métiers futurs. Ils les encouragent et les félicitent aussi au vu de leur rendement scolaire. Les valeurs transmises par les parents sont entre autres l'assiduité, la solidarité, la politesse, le goût de l'effort, l'amour du travail. Cette communication permet aux élèves d'être galvanisés, consciencieux et motivés.

- **Au niveau des enseignants :**

Ils doivent donner leurs perceptions des valeurs transmises aux élèves par les parents et comment la communication entre parent et enfant peut renforcer la motivation scolaire.

**ENS4 :** « *Pour motiver les enfants, les parents leur transmettent des valeurs comme avoir une vie meilleure, la valeur de l'école, le goût de l'effort, la persévérance.* »

« *Par les promesses, la conscientisation, les encouragements, leur exemple et celui des pairs, les parents arrivent à renforcer la motivation de leurs enfants.* »

**ENS7 :** « *Les parents transmettent aux enfants le goût d'aller de l'avant dans leurs études, de persévérer et de réaliser leur projet d'étude.* »

« *Ces valeurs permettent aux parents de mettre les enfants en confiance et de les galvaniser à aller de l'avant.* »

En analyse nous dirons que les parents dans leur cadre familiale, sont encore ceux qui ont le plus d'importance pour enseigner les valeurs dans la vie de leurs enfants. Ils doivent communiquer fréquemment avec eux d'une manière positive en les soutenant.

Selon les enseignants, les valeurs transmises aux élèves sont : le goût de l'effort, la persévérance, la politesse, le respect des autres. En plus, à travers les promesses, la conscientisation, les encouragements et les félicitations, les parents arrivent à galvaniser les enfants, à leur transmettre la volonté de persévérer, et de réaliser leurs projets d'études.

### 3.4 La motivation

#### Au niveau des parents

Ils décrivent les comportements de leurs enfants face aux travaux scolaires à domicile, les matières ou les enfants ont de bonnes notes et les avantages de l'implication des parents sur la motivation scolaire.

**P12** : « *mon fils trouve les travaux scolaires à domicile contraignants. Il ne les fait que pour avoir la permission de jouer ou de regarder la télévision.* »

« *Il a de bonnes performances en sciences, géographie, étude de texte, problème, lecture et dessin. Il gagne de bonnes moyennes aux évaluations.* »

« *Comme avantages mon implication permet à enfant de comprendre les cours et d'avoir de bonnes notes.* »

**P13** : « *lorsque ma fille veut faire ses exercices ou étudier, elle cause moins et elle s'isole pour le faire. Elle se met au sérieux et ne s'amuse pas. Elle s'applique et fait son travail comme il se doit. Elle demande de l'aide lorsqu'elle ne comprend pas.* »

« *Elle a de bonnes performances un peu partout dans les différentes matières et est classée parmi les cinq meilleurs de la classe à chaque fois.* »

« *Parler des avantages de mon implication n'est-elle pas déjà trop tôt ? Néanmoins, je peux dire quand même que c'est grâce à cette implication qu'elle a pu avoir ces performances qui ne font que la motiver.* »

La plupart des parents trouvent que leurs enfants exécutent leurs travaux à domicile avec engouement et plaisir, s'appliquent bien, se concentrent sur leur travail. Sauf deux (2) ayant participé à l'interview qui trouvent que malgré leur communication avec leurs enfants, ceux-ci voient que les travaux à domicile sont contraignants et ne les exécutent qu'en présence de menaces, de châtiments ou de promesses.

Nonobstant cela tous les élèves ont de bonnes performances dans beaucoup de disciplines et de bonnes moyennes aux évaluations.

- **Au niveau des élèves:**

Les élèves doivent faire ressortir les comportements qu'ils adoptent face aux travaux à domicile et les matières dans lesquelles ils ont de bonnes performances.

**E1** : « *Je suis très content de faire mes exercices de maison ; pour le faire je commence et lorsque je rencontre des difficultés, je demande de l'aide.* »

**E8** : « *J'aime les exercices de maison et je les fais avec plaisir.* »

« *Les mathématiques, le français, la science, l'histoire et la géographie ainsi que la rédaction sont des matières où je gagne de bonnes notes.* »

Les élèves déclarent être contents de faire les exercices de maison, ils les font avec plaisir et ils demandent de l'aide en cas de difficultés. Leurs matières préférées sont les mathématiques, l'histoire et la géographie, la science et le français.

- **Au niveau des enseignants :**

Ils doivent dire comment se comportent en classe, les élèves dont les parents sont impliqués, les performances auxquelles ils parviennent et quels sont les avantages de l'implication des parents sur la motivation des élèves.

**ENS6** : « ces élèves suivent bien, participent et posent des questions pour s'assurer qu'ils ont bien compris. »

« Certains ont de bonnes performances quand leurs parents ont un minimum de pédagogie mais lorsque l'intervention des parents est source de confusion, d'autres s'embrouillent. »

« L'implication des parents permet à l'enfant de savoir que son travail intéresse ses parents, de voir que ses efforts sont reconnus et encouragés. Cela fait naître en l'enfant le goût de la réussite pour mériter l'amour des parents. »

Pour les enseignants, les élèves ayant des parents impliqués ont de bons comportements en classe qui favorisent leur réussite. Ils sont très attentifs, ils prennent des notes, participent bien aux cours et ils ont une grande capacité de concentration. Ces élèves ont de bonnes performances pour certains car chez d'autres l'implication des parents peut donner l'effet contraire en créant la confusion, selon un des enseignants. Comme avantages de l'implication des parents, l'élève est studieux, appliqué, bien disposé pour le travail, aime l'école et est motivé pour vaincre toutes les difficultés.

## 4. Discussion

### 4.1. Le suivi par les parents

Du suivi des enfants à domicile, les parents impliqués dans les activités scolaires ont reconnu à l'unanimité suivre leurs enfants en les aidant dans les exercices et en supervisant la façon dont ils utilisent leurs temps pour les études et les loisirs. Ainsi R. Deslandes (2009a) soutient que, lorsque les parents vérifient, aident et supervisent lors des devoirs et leçons, les jeunes développent davantage de stratégies pour contrôler leurs émotions négatives, gérer leur temps, éliminer les distractions et s'auto-motiver. Les parents en tant que premiers éducateurs, jouent un rôle moteur dans le processus d'enseignement/apprentissage de leurs enfants. Après l'inscription de l'enfant à l'école le parent doit veiller à ce que ce dernier prenne au sérieux son éducation. Aussi tous les élèves disent être suivis car ils trouvent de l'aide face à leurs difficultés et les parents interviennent dans la gestion de leur temps. W. Fan et C. M. Williams (2010) sont d'avis que l'élève dont les parents limitent ses heures passées devant la télévision passe plus de temps à s'engager positivement dans des activités d'apprentissage constructives. C'est la raison pour laquelle M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (2018), soutiennent que la permissivité est corrélée avec des problèmes d'attention et d'apprentissage, avec des attitudes hostiles à l'égard des professeurs et des pairs. A l'analyse, il est ressorti que les élèves suivis à domicile sont assidus, viennent à l'heure participent aux cours, écoutent attentivement, sont concentrés et ne dérangent pas les autres. Enfin, tous les parents, les élèves et les enseignants sont d'accord que le suivi a une influence positive sur la motivation des élèves en ce sens que ces deux activités de suivi aident les élèves à acquérir des compétences et une confiance en soi, à aimer l'école, à s'engager et réussir. Donc nous pouvons affirmer que le suivi influence positivement la motivation des élèves.

#### **4.2 La communication entre les parents et les enfants**

Tous les parents ont affirmé communiquer et échanger régulièrement avec leurs enfants sur leurs journées de travail, leurs difficultés, leurs résultats scolaires, leurs projets d'études. Aussi, tous les enquêtés s'accordent que les élèves reçoivent des encouragements, des félicitations qui les galvanisent. Les parents leur transmettent aussi des valeurs morales, sociales et individuelles comme la politesse, l'honnêteté, la bonté, la discipline, le respect, la solidarité, la tolérance, le goût du travail, la persévérance et l'amour de l'école. Cette communication s'apparente à un soutien moral et psychologique. En effet, les encouragements, les compliments, le soutien affectif ainsi que les échanges sur les projets d'études et de travail et une aide ponctuelle dans les travaux scolaires ont un effet positif en matière de réussite et de persévérance scolaire. Dans le même sens, lorsqu'un enfant perçoit que ses parents l'encouragent, lui communiquent des attentes scolaires et valorisent ses efforts et sa réussite scolaire, celui-ci se perçoit plus compétent sur le plan scolaire. Le soutien moral est l'un des devoirs des parents qui doivent aider les élèves à supporter les difficultés de la vie scolaire ; soutien dans l'effort à fournir en cas de mauvaise note. Pour grandir et s'épanouir l'enfant a besoin de se sentir aimé et de se sentir en sécurité de voir et collaborer avec ses deux parents car il ressort de la déclaration des droits de l'enfant de 1959 dans l'article 18 paragraphe premier que : « *les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement* ».

#### **4.3 La motivation scolaire**

Dans l'opérationnalisation de nos variables, la motivation doit être mesurée en tenant compte d'abord de l'engagement de l'élèves sur le plan cognitif, de sa persévérance et de l'accomplissement des apprentissages. Au niveau des résultats, certains parents trouvent que les enfants exécutent les exercices et apprennent les leçons avec engouement pendant que pour d'autres, il faut proférer des menaces ou des promesses pour qu'ils arrivent à s'engager. Pour les enseignants, les élèves dont les parents sont impliqués sont assidus, ponctuels, très attentifs en classe, ils prennent des notes et participent bien aux cours et ils ont une grande capacité de concentration. Les élèves déclarent eux-mêmes être contents de faire les exercices de maison, ils les font avec plaisir et ils demandent de l'aide en cas de difficultés. L'élève est engagé sur le plan cognitif lorsqu'il est investi dans son travail, et qu'il passe à l'action en utilisant de son propre gré des stratégies d'apprentissage. Ce qui est effectif dans notre étude car les élèves prennent des notes, participent aux cours, écoutent attentivement et posent des questions de compréhension. Là aussi les parents aident les enfants à planifier leur temps, à maîtriser le contenu des cours en leur posant des questions pour vérifier les acquisitions. Ce qui fait que les conséquences de leurs actions se ressentent sur les élèves en termes de motivation. A ce niveau aussi, les parents ont valorisé les efforts des enfants en les encourageant comme souhaiterait G. Duclos (2010) qui explique qu'à partir de sept ans l'apprentissage de l'effort est très important. Pour lui lorsque l'enfant n'est pas encouragé à persévérer, il ne pourra le faire même étant adolescent. La plupart des élèves déclare aimer l'école et a de bonnes performances dans plusieurs disciplines, ce qui est confirmé par leurs enseignants et leurs parents.

## Conclusion

La question de l'inefficacité du système éducatif burkinabé est une grande préoccupation de nos jours. Pour amoindrir ce problème, nous avons pensé à impulser une nouvelle dynamique de l'implication parentale à l'école. Cela devient une nécessité car la plupart des parents ne la pratiquent pas soit par ignorance ou par négligence. C'est fort de ce constat que nous avons voulu mener notre recherche sur le thème suivant : « l'influence de l'implication des parents dans la motivation scolaire. » De l'analyse des données recueillies auprès des parents, des élèves et des enseignants, il ressort que l'implication des parents revêt un avantage inestimable car elle est déterminante pour la motivation des élèves. Les résultats auxquels nous sommes parvenus indiquent une faible participation des parents à l'accompagnement de leurs enfants alors qu'il existe une influence positive des activités de suivi scolaire et de la communication sur la motivation à persévérer des élèves. En suggestions, nous proposons donc de sensibiliser et de former les parents, de les doter de compétences dans le but de leur permettre d'accompagner leurs enfants. Les enseignants devraient les inviter à l'implication à la maison comme à l'école en adoptant un changement de comportements. Au terme de notre étude, nous ne pouvons prétendre avoir épuisé tous les aspects de ce thème. Dans la perspective d'une prolongation de cette recherche, il serait très intéressant de comparer la corrélation de l'implication parentale et le rendement académique entre les différentes catégories d'école, afin d'identifier les pratiques courantes d'implication parentale les plus efficaces au sein de la communauté scolaire de et les promouvoir dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire.

## Références bibliographiques

- Assemblée nationale. 2007. "loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso."
- Darling N. & Steinberg L. 1993. "Parenting style as context: an integrative model." *Child development*, 11(3), 487-496.
- Deslandes R. 2009a. "Cross-sectional and longitudinal study on paren's views regarding homework, their involvement and their reasons for becoming involved." Dans G. J. Kristofersson (Éd.), *Diversity in Education, 7th International Conference of ERNAPE Proceedings*, (pp. 88-100). Umea, Suède.
- Deslandes R. & Bertrand R. 2004. "Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leurs enfants au primaire. Le langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques." *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), pp. 411-433.
- Deslandes R., Potvin P. & Leclerc D. 2000. "Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire." *Revue Canadienne des sciences des comportements*, 32(4), pp. 208-217.
- Duclos G. 2010. "La motivation à l'école, un passport pour l'avenir." Montréal Québec: Edition du CHU Sainte Justine.
- Duru-bellat M. & Van zanten A. 2018. "Sociologie de l'école" 5e édition. Paris, Armand Collin.

- Eccles Jacquelynne S. 2007. « Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement », dans *Handbook of Socialization*, sous la dir. de J.E. Grusec et P.D. Hastings, New York, Guilford Press, p. 665-691
- Fan Weihua & Williams Cathy M. 2010. "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation." *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Hill Nancy. E. & Tyson Diana F. 2009. "Parental involvement, in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement." *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362.
- Jeynes William H. 2007. "La relation entre la participation des parents et le rendement scolaire des élèves des écoles secondaires urbaines: une méta analyse." *Education urbaine*. 42(1), pp. 82810.
- Jeynes William H. 2011. "L'établissement de relations école-famille collaboratives harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis" dans Portelance, Borges et Pharand(dir) *la collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Quebec: PUQ.
- Koné A. S. 2007. "L'influence de trois facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves arabophones, créolophones et francophones de Montréal." Mémoire université du Québec, 87 p.
- Koutou Y. 2017. "Les difficultés de motivation des élèves à l'école primaire." Mémoire de fin de formation à l'emploi d'IEPD. ENS/UK. Koudougou.
- ONU. 1948. "Déclaration universelle des droits de l'homme." Repéré à <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>
- MENA. 2000. "Plan Décennal de Développement de l'Éducation de base (PDDEB), de 2001 à 2010." Burkina Faso
- MENA. 2012. "Programme de Développement Sectoriel l'éducation de Base (PDSEB)." 2012-2021, aout 2012, 146 p.
- MENA. 2017. "Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF)." 2017-2030, mai 2017.
- ME, 2018. "Le rôle des parents dans l'éducation des enfants est une clé de leur succès"
- Poncelet D., Tinnes-vigne M. & Dierendonck C. 2019. "motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de l'enfant du préscolaire : l'influence des croyances émotionnelles." *Société et jeunesse en difficulté*. Revue Pluri disciplina.
- UNESCO. 2000. "Forum mondial sur l'éducation, Cadre d'action de Dakar." *L'Éducation Pour Tous : tenir nos engagements collectifs*.

## LA FAIBLE MOTIVATION DES FORMATEURS DE L'ÉCOLE NATIONALE DE SANTÉ PUBLIQUE INSCRITS EN MASTER DE PEDAGOGIE DES SCIENCES DE LA SANTÉ

**Mathias Kouyiba LIMON**

Université Norbert ZONGO/École Nationale de Santé Publique (ÉNSP)

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

**Adama KÉRÉ**

École Normale Supérieure

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

&

**Innocents OUÉDRAOGO**

École Normale Supérieure

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

**Résumé :** La recherche commence par le constat qu'une majorité des formateurs de l'École Nationale de Santé Publique (ENSP), inscrits en Master, ont abandonné ce projet d'étude avant terme. Cette recherche, sous l'éclairage de la théorie de la motivation V.I.E (Vroom, 1964), interroge les raisons de ces abandons massifs. Pour ce faire, un questionnaire et un guide d'entretien semi-directif ont été utilisés pour collecter les données respectivement auprès de 56 et 3 formateurs inscrits en Master. Un guide d'entretien semi-directif a également servi de canevas pour échanger avec 3 de leurs enseignants. Les résultats montrent que l'abandon des études s'explique par une absence ou faible motivation chez la plupart de ces agents de santé en reprise d'études (62,50%). Plus spécifiquement, il apparaît que les enquêtés accordent peu de valeur aux dites études ; en outre, l'effort à déployer, comparé aux récompenses escomptées, est dissuasif. En revanche, la perception d'une forte attente de réussite est manifeste chez une majorité importante de ces étudiants. La recherche termine en suggérant de questionner le rapport des individus à la formation à distance, dispositif mis en place pour dispenser les cours.

**Mots-clés :** Abandon, motivation, formateurs, théorie V.I.E, École Nationale de Santé Publique

### THE LOW LEVEL OF MOTIVATION OF PUBLIC HEALTH SCHOOL TRAINERS, ENROLLED FOR MASTER DEGREE IN DISTANT LEARNING PROGRAMMES

**Abstract:** The starting point of this research is that the great majority of public health school trainers, enrolled for master degree in distant learning programmes, give up their study project before completion. The research is grounded on the VIE motivation theory (Vroom V. H., 1964), which questions the rationale for such dropouts. A questionnaire and a semi-directive interview guide were used to collect data from a sample of 59 students and 3 of their teachers. The results point out the lack of motivation or decreasing motivation to be the main cause of their dropouts, according to most health workers (62.50%) who resumed studies. More specifically, respondents give no importance to their studies. Additionally, there is no congruence between the efforts developed and the expected outcomes, while the perception of a high expectation for success is yearned by a great majority of students. The research

suggests to question the relationship between individuals and the distance learning system itself.

**Keywords:** Abandonment, motivation, trainers, V.I.E theory, National School of Public Health

## Introduction

Dans la perspective de répondre aux exigences de l'enseignement supérieur à l'École Nationale de Santé Publique (ENSP), les formateurs non titulaires d'un diplôme de Master et qui y dispensent les cours ont désormais l'obligation d'acquiescer ledit diplôme. Pour ce faire, les formateurs concernés ont bénéficié de l'accompagnement de leur ministère de tutelle et de la Banque Mondiale. Cet appui se résume à la prise en charge intégrale des frais de scolarité à l'Institut de Formation et de Recherche Interdisciplinaire en Sciences de la Santé et de l'Éducation (IFRISSE) et au financement des équipements techniques qui devraient faciliter l'accès à la formation à distance (FAD). Ce dispositif de formation a permis à 110 formateurs de l'ENSP qui remplissent les conditions de l'enseignement supérieur de reprendre les études mais ils sont peu nombreux à avoir conduit le projet jusqu'à son terme. L'abandon des études n'est pas un fait nouveau et « il constitue une problématique importante, même si la mesure du phénomène apparaît difficile surtout parce que les données sur les taux d'abandon dans les universités sont peu publiées par ces dernières » (Tardif & Deschenaux, 2014, p. 82). Toutefois, des études ont fourni des statistiques sur l'ampleur du problème de l'abandon dans certains pays. Ainsi, d'après l'OCDE (2009), 31 % des étudiants de ses 19 pays membres pour lesquels on dispose de données n'ont pas achevé leur formation du supérieur. Les taux d'abandon se situent entre moins de 24 % (Allemagne, Belgique, Danemark, France, Japon) et plus de 40 % (États-Unis, Hongrie, Nouvelle-Zélande). Il semble que ces taux soient encore plus élevés lorsqu'il s'agit spécifiquement d'étudiants adultes inscrits à des certificats et en fonction de leurs domaines d'études. Theirien & Lavallée (1993), après une recherche sur l'abandon des études chez les adultes, ont relevé que « les taux d'abandon globaux oscillaient autour de 40,6% en sciences de la santé, 72,9% en études plurisectorielles et 72,6% en sciences de l'administration » (1993, p. 55). Ces données ne semblent pas être meilleures quand l'on s'intéresse particulièrement aux taux d'abandon dans les FAD. En effet, dans les FAD de niveau universitaire, le constat est aussi remarquable. D'après une recension des écrits de Bourdages, cité par Dogbe-Semanou (2016, p. 32), « les taux d'abandon se situent à 55 % au British Open University, 37 % en Espagne, 76% au Costa Rica, 80% au Pakistan, 79% au Venezuela, entre 30 et 40% en Australie et de 30 à 70 % au Canada ».

L'abandon des études par les adultes et notamment en FAD est également préoccupant dans les pays africains. Une étude menée au Togo par Dogbe-Semanou (2016) a rapporté que le taux d'abandon varie d'une formation à une autre et, dans une même filière, d'une promotion à une autre avec des pics entre 50 et 72 %. Au Burkina Faso, 91 des 110 formateurs de l'ENSP qui ont repris les études de Master de Pédagogie des sciences de la santé les ont abandonnées, soit un taux de plus de 82%. Ce constat, loin d'être anecdotique, amène à questionner les facteurs susceptibles d'être responsables de ces abandons massifs.

De ce qui ressort de la littérature scientifique, « il semble essentiel de ne pas négliger le rôle de l'entourage, dans le processus de l'abandon, particulièrement en

formation ouverte à distance » (Dussarps, 2015, p. 11). D'autres facteurs comme l'insatisfaction dans les perspectives professionnelles et les troubles de santé mentale ont été rapportés par Jasseron & al. Les abandons, selon Theirien & Lavallée trouvent également leurs racines dans « les caractéristiques sociales et démographiques de l'individu et de son milieu familial, le degré de succès de l'étudiant dans ses études, les facteurs institutionnels et les facteurs liés à la motivation de l'étudiant » (1993, p. 59). Pour Dussarps (2015), c'est principalement vers la motivation que les recherches doivent être orientées. Ainsi, l'objectif de la recherche est d'analyser les facteurs qui poussent les formateurs de l'ENSP à abandonner les études en Master de Pédagogie des sciences de la santé. De façon spécifique, il s'agit d'interroger la valeur que ces étudiants accordent aux études en Master, l'estimation par eux de l'effort à déployer, comparé aux récompenses escomptées et la probabilité perçue d'y réussir. Ces différentes variables désignées respectivement par les termes valence, instrumentalité et expectation sont au centre du modèle théorique V.I.E développé par Vroom (1964) et justifient, de ce fait, que l'étude s'y adosse. Mais avant l'exposé des résultats suivi de discussions, l'article débute par une description du modèle théorique et de la méthodologie de la recherche utilisée.

### 1. Le modèle théorique V.I.E

La théorie V.I.E, appelée aussi « la théorie des attentes ou théorie de l'expectation » (Roussel, 2000, p. 10) est une théorie cognitiviste de la motivation. Cette théorie, qui cherche à préciser comment des facteurs interagissent pour mobiliser le comportement des individus, présente la motivation comme une force résultant de trois variables que sont la valence, l'instrumentalité et l'expectation (Kéré, 2015). La valence (V) est la valeur, positive ou négative, que l'individu attribue au résultat de ses actions ou de sa performance. Elle est la réponse à la question « quelle valeur accorder aux avantages obtenus ? ». « Vroom (1964) a défini le concept comme l'ensemble des orientations affectives possibles vers les résultats, c'est-à-dire l'importance, l'attrait, la désirabilité ou la satisfaction anticipée des résultats » (Sayarh, 2023, p. 255) pour le sujet. Pour le même auteur, l'instrumentalité (I), quant à elle, est le rapport attente sur performance ou effort. Il s'agit pour l'étudiant de répondre à la question « que vais-je obtenir par l'effort consenti ? ». L'individu met ainsi en rapport la récompense et l'effort à fournir pour l'obtenir. Enfin, l'expectation (E) procède de l'estimation de la confiance en ses propres capacités de réussir une action. Elle correspond à la réponse que l'on fournit à la question « quelles sont mes chances de réussite ? ». D'après ce modèle théorique de Vroom (1964), « la motivation se combine (se multiplie) et est déterminée par trois facteurs : l'attente (E), l'instrumentalité (I) et la valence (V). Cela donne l'égalité suivante : motivation = E\*I\*V » (Sayarh, 2023, p. 254). Dès lors que l'une est faible, la motivation reste faible et « aucun de ces trois facteurs ne doit être nul sinon la force motivationnelle résultante est elle-même nulle » (Fenouillet, 2017, p. 86). L'individu est considéré comme non motivé si, par exemple, les variables V et E sont positives alors que la variable I est nulle ( $10 \times 0 \times 10 = 0$ ). Autrement dit, si un étudiant accorde une valeur au Master (V+) et estime que la récompense escomptée ne mérite pas l'investissement d'un tel effort (I-), sa motivation devient nulle même s'il pense avoir les moyens de réussir à la formation (E+). C'est en référence à ce modèle théorique de la motivation que la recherche est conduite. Il revient maintenant de présenter la méthodologie qui l'a guidée.

## 2. La méthodologie de la recherche

Il s'agit de présenter ici la population, l'échantillon de l'étude, les outils et le processus de collecte, de traitement et d'analyse des données.

### 2.1 Population, échantillon et collecte des données

La recherche a été menée dans toutes les directions régionales de l'ENSP au Burkina Faso. La population, de laquelle est extrait l'échantillon, est composée de formateurs à l'ENSP en reprise des études en Master de Pédagogie des sciences de la santé (au nombre de 110 dont 91 abandons) et leurs enseignants à l'IFRISSE (au nombre de 20). Soucieuse de constituer un échantillon représentatif des formateurs ayant abandonné les cours, l'étude a utilisé une technique d'échantillonnage probabiliste. Dans un premier temps, la taille de l'échantillon a été déterminée à partir du tableau de Krejcie & Morgan « tableau pour déterminer la taille de l'échantillon à partir d'une population donnée (traduction libre) » (1970, p. 608). D'après ce tableau, un échantillon représentatif doit être composé de 73 individus pour une population-mère de 90. La taille de l'échantillon étant connue, un choix aléatoire des 73 individus de la base de sondage a été fait. Ensuite, 3 formateurs ayant terminé les études de Master et 3 de leurs enseignants ont été retenus. Le critère de sélection des premiers était la proximité géographique par rapport à notre localité de résidence. Après ceci, un questionnaire anonyme de 15 questions à répondre par les modalités de réponses Vrai (V) ou Faux (F) a été envoyé aux 73 enquêtés, la cible principale de l'étude, à travers un lien sur « *Google Forms* ». Le questionnaire comporte 5 items conçus pour mesurer chacune des 3 variables (V, I et E) décrites par le modèle théorique de Vroom (1964). Deux guides d'entretien semi-directif ont été utilisés comme canevas d'échanges, l'un avec 3 formateurs de l'ENSP en reprise d'études et l'autre avec un enseignant sur chacun des 3 sites de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Ouahigouya. Les interviewés ont été invités à livrer leurs opinions sur l'implication de la motivation dans l'abandon des études en Master de Pédagogie des sciences de la santé.

### 2.2 Méthodes de traitement et d'analyse des données

Les données issues du questionnaire ont été traitées par le logiciel *Excel*. Cette démarche a permis de générer des fréquences simples sur les réponses aux différents items, lesquelles ont fait l'objet d'une analyse statistique. Pour chaque variable, il y a 5 items à répondre par V ou F. Lorsqu'un enquêté totalise au moins 3 réponses V aux 5 items d'une même variable, nous concluons que cette variable est nulle pour l'enquêté. Par exemple pour la variable Expectation (E), il y a les items suivants : « J'ai abandonné les études du Master parce que : je me sens fatigué pour y réussir (1) ; je ne peux plus rien apprendre (2) ; l'école, ce n'est pas fait pour mon âge (3) ; j'ai peur des évaluations des cours (4) ; les techniques d'information et de communication (TIC) utilisées sont compliquées pour moi (5). Lorsqu'un enquêté totalise 3, 4 ou 5 V à ces items, nous considérons que cette variable est nulle pour lui. S'il totalise au moins 3 F, nous considérons la variable en question présente chez l'individu. Il en est de même pour les deux autres variables. Aussi, dans un second temps, pour qu'un enquêté soit déclaré « motivé » pour les études, aucune des 3 variables ne doit être considérée nulle comme l'indique le modèle théorique de Vroom (1964).

Quant aux entretiens, les échanges ont été transcrits et saisis sur le logiciel *Word*. Un nom d'emprunt, suivi du profil « étudiant » ou « enseignant » a été attribué à chaque répondant. Les discours ont fait l'objet d'une analyse de contenu et n'ont de fonction dans

l'étude que donner du sens aux résultats quantitatifs ou les nuancer. La méthodologie ayant été explicitée, il revient maintenant de présenter les résultats de l'étude.

### 3. Les résultats

Les résultats sont présentés sous formes de tableaux pour les réponses V ou F fournies à chacun des items d'une même variable (valence, instrumentalité, expectation). Ces résultats, obtenus de 56 questionnaires remplis sur 73 (les autres n'ayant pas réagi à notre sollicitation jusqu'à la date de clôture de la collecte des données) sont soutenus ou relativisés par des extraits significatifs des discours issus des entretiens. Un graphique montre la proportion des enquêtés déclarés « motivés » ou non par rapport à chaque variable. Mais avant ceci, l'enquête s'est intéressée aux caractéristiques sociodémographiques des enquêtés.

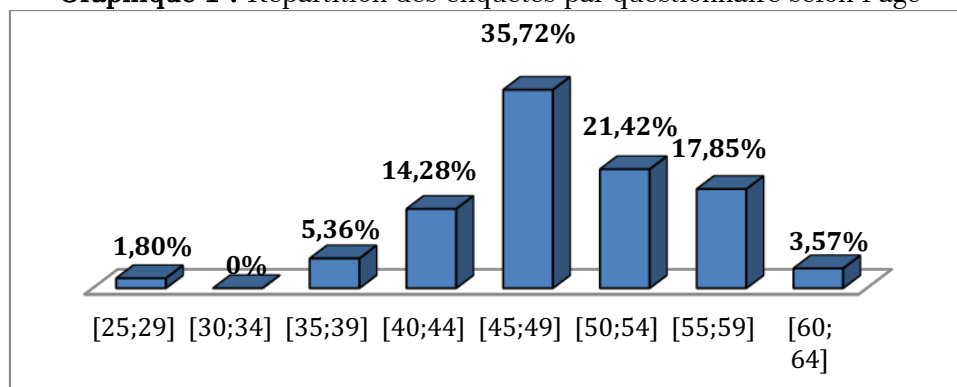
#### 3.1 Les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés par questionnaire

Les caractéristiques sociodémographiques retenues sont l'âge et le dernier diplôme obtenu dans l'enseignement secondaire ou universitaire avant l'inscription au Master.

##### -L'âge

Les âges des enquêtés sont répartis dans des classes d'amplitude 5, de 25 à 64 ans. Les effectifs d'âge par intervalle sont présentés par l'histogramme ci-après.

**Graphique 1** : Répartition des enquêtés par questionnaire selon l'âge



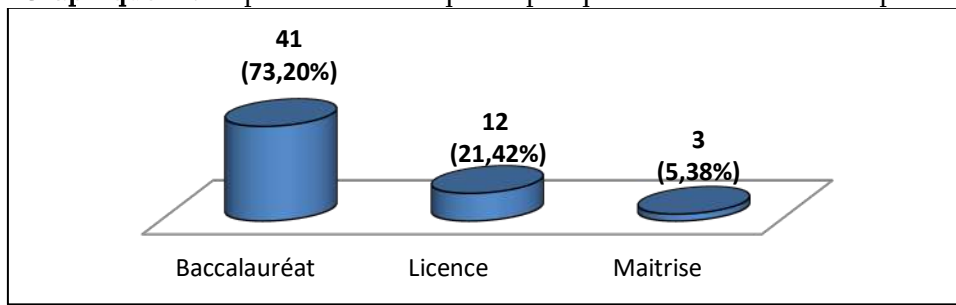
Source : conception personnelle issue de la collecte des données

Légende :  classe d'âge

Les résultats, selon la répartition en tranches d'âges, montrent que les enquêtés qui ont au moins 45 ans sont les plus représentés dans l'échantillon (près de 4 sur 5 enquêtés) contre seulement un peu plus d'un étudiant sur 5 pour les moins de 45 ans. Aussi, avons-nous noté que l'âge moyen est de 48 ans.

##### -Le dernier diplôme obtenu avant l'inscription au Master

Le graphique 2, ci-après, présente les effectifs et proportions des enquêtés selon le dernier diplôme obtenu. Les diplômes cités sont le baccalauréat, la licence et la maîtrise.

**Graphique 2 : Répartition des enquêtés par questionnaire selon le diplôme**

Source : conception personnelle issue de la collecte des données

Les enquêtés sont majoritairement titulaires du baccalauréat (73,20%). Les autres ont un diplôme universitaire dont 21,42% pour la licence et 5,38% pour la maîtrise.

### 3.2 Les variables de la motivation

Cinq items ont servi à recueillir l'opinion des enquêtés sur chacune des trois variables de la motivation, retenues dans la cadre de l'étude.

#### -La valence ou la valeur accordée aux études de Master

L'étude a voulu savoir si la faible ou l'absence de motivation était une variable explicative de l'abandon des études de Master. Les items invitent les enquêtés à donner leurs opinions sur ce que ces études représentent pour eux sur les plans personnel, professionnel, économique et social. Les fréquences des réponses sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1 : résultats des réponses sur la variable valence**

J'ai abandonné les études de Master parce que...	Réponses	Effectif	%
Je ne me sens pas plus considéré socialement en suivant ces études	V	22	39,30
	F	34	60,70
Je peux gagner mieux en faisant autre chose que de poursuivre les études	V	24	42,90
	F	32	57,10
Le diplôme de Master n'ajoute rien à mes compétences professionnelles	V	10	17,90
	F	46	82,10
Je doute fort que ces études soient valorisées par l'ENSP en ce qui me concerne	V	39	69,64
	F	17	30,36
Le Master ne changera pas mon statut professionnel	V	30	53,60
	F	26	46,40

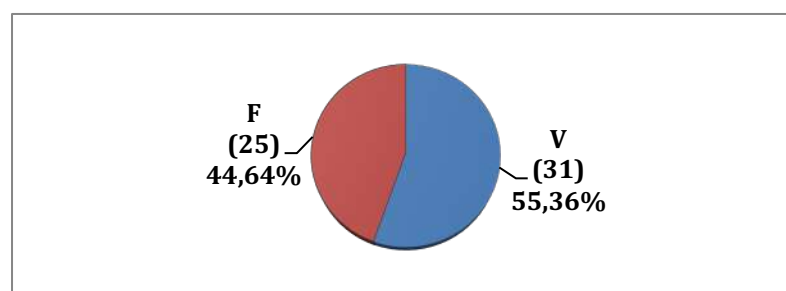
Source : conception personnelle issue de la collecte des données

À la lecture du tableau, on peut constater que les enquêtés sont moins nombreux à affirmer « ne pas se sentir plus considérés socialement en suivant ces études » (39,30%), « pouvoir gagner mieux en faisant autre chose que de poursuivre les études » (42,90%) et considérer que « le diplôme de Master n'ajoute rien aux compétences professionnelles » (17,90%). En revanche, la plupart des enquêtés estiment qu'ils ne vont pas se sentir plus valorisés par l'ENSP à l'issue de ces études (69,64%) qui, d'ailleurs ne changeront pas leur statut professionnel (53,60%).

C'est ce que semblent traduire ces propos de Jacques (étudiant) : « À la fin des études, on restera toujours infirmier ou maïeuticien... finalement la plus-value, c'est quoi ? Rien ! Donc, il faut abandonner ».

Lorsque l'on s'intéresse aux réponses de chacun des 56 enquêtés, on observe qu'ils sont moins nombreux à cocher au moins 3 F aux 5 items de la variable valence. Le graphique 3 ci-dessous présente les proportions aux réponses F et V.

**Graphique 3** : Répartition des enquêtés selon leurs réponses au moins 3 fois V ou F aux items de la valence



**Source** : conception personnelle issue de la collecte des données

Au regard des résultats, 25 enquêtés (44,64%) ont répondu au moins 3 fois Faux (F) et 31 (55,36%) ont répondu au moins 3 fois Vrai (V). Ainsi, les personnes non motivées par rapport à la valeur accordée aux formations sont plus nombreuses que les autres.

#### *-L'Instrumentalité ou la récompense rapportée à l'effort*

Il s'agit, ici, de s'intéresser à comment l'enquêté évalue la récompense attendue à l'issue des études, comparée à l'effort qu'il devrait déployer pour y parvenir. Les items qui l'évaluent et les fréquences des réponses y relatives sont consignées dans le tableau 2.

**Tableau 2** : résultats des réponses sur la variable instrumentalité

J'ai abandonné les études de Master parce que...	Réponses	Effectif	%
C'est une perte de temps sans gain matériel dans ma carrière	V	36	64,30
	F	20	35,70
Au <i>finish</i> , je perds plus que je ne gagne en termes de finances	V	31	55,40
	F	25	44,60
Je m'investis sur tous les plans pour peu de chose	V	18	32,20
	F	38	67,80
Je me dépense pour ne rien gagner dans ma carrière	V	32	57,10
	F	24	42,90
Les études m'épuisent pour une issue incertaine	V	31	55,40
	F	25	44,60

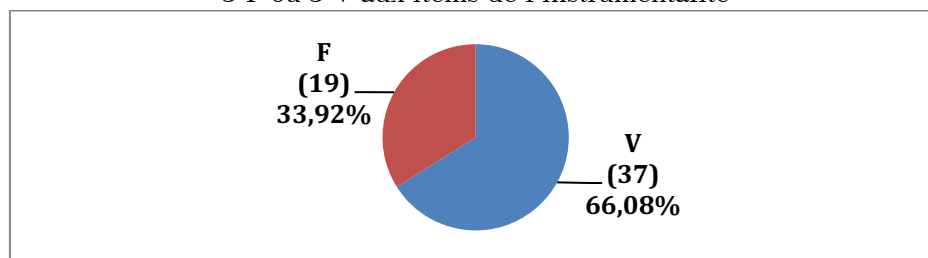
**Source** : conception personnelle issue de la collecte des données

En général, les enquêtés estiment que la récompense escomptée n'est pas à la hauteur de l'effort à fournir. En effet, la plupart des enquêtés estiment que les études sont

« une perte de temps sans gain matériel dans leur carrière » (64,30%) ou « épuisent pour une issue incertaine » (55,40%). En outre, ils affirment « se dépenser pour ne rien gagner dans leur carrière » (57,10%) et « perdent plus qu'ils ne gagnent sur le plan financier » (55,40%). En revanche, ils sont moins nombreux à partager l'opinion selon laquelle les études les poussent à « s'investir sur tous les plans pour peu de chose » (32,20%).

La lecture de ces résultats laisse présager que très peu d'étudiants sont « motivés » par rapport à la variable instrumentalité. Ces propos sont confirmés par les données qui apparaissent dans le graphique 4 ci-dessous.

**Graphique 4 :** Répartition des enquêtés selon leurs réponses au moins 3 F ou 3 V aux items de l'instrumentalité



**Source :** conception personnelle issue de la collecte des données

Ainsi, les résultats font constater que seulement 33,92% des enquêtés en reprise d'études sont considérés « motivés » contre 66,08 % pour cette variable. Ces résultats sont d'ailleurs confortés par les propos relevés au cours des entretiens semi-dirigés :

Jean (enseignant) : « Comment on peut fournir un tel effort pour peu de chose, surtout lorsqu'on est proche de la retraite ? » ; Pierre (étudiant) : « Qu'est-ce que l'école a apporté comme plus-value à ces gens qui ont fourni l'effort d'aller jusqu'au terme des études ? Il y a une frustration qui n'encourage pas les autres à poursuivre » ; Paul (étudiant) : « Quand les gens se sont rendus compte que même la valorisation académique du diplôme n'allait pas être effective, ils ont commencé à se démotiver ».

Si l'instrumentalité semble mobiliser peu d'étudiants, qu'en est-il alors de l'expectation ?

*-L'expectation ou les chances de réussir*

L'enquête a aussi consisté à explorer le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants par rapport aux études de Master. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

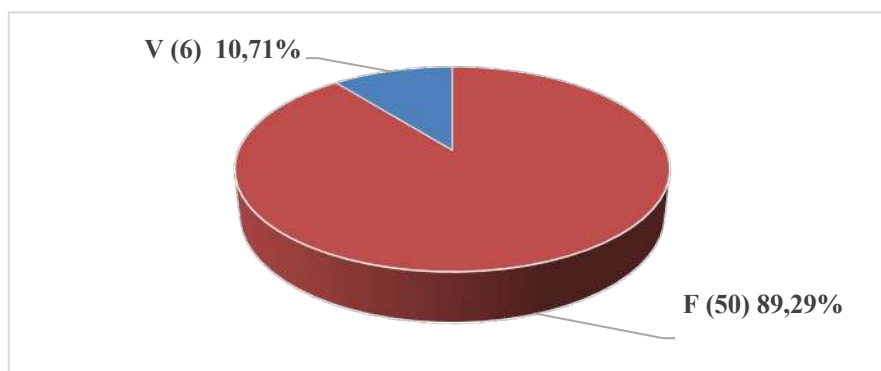
**Tableau 3 :** Résultats des réponses sur la variable expectation

J'ai abandonné les études de Master parce que...	Réponses	Effectif	%
Je me sens fatigué pour y réussir	V	10	17,90
	F	46	82,10
Je ne peux plus rien apprendre	V	8	14,30
	F	48	85,70
L'école, ce n'est pas fait pour mon âge	V	5	8,90
	F	51	91,10
J'ai peur des évaluations des cours	V	6	10,70
	F	50	89,30
Les techniques d'information et de communication (TIC) utilisées sont compliquées pour moi	V	6	10,70
	F	50	89,30

**Source :** conception personnelle issue de la collecte des données

Les résultats font ressortir que seulement moins d'un enquêté sur 5 est en accord avec chacun des 5 items de la variable : « Je me sens fatigué pour y réussir » (17,90%) ; « Je ne peux plus rien apprendre » (14,30%) ; « L'école, ce n'est pas fait pour mon âge » (8,90%) ; « J'ai peur des évaluations des cours » (10,70%) ; « Les techniques d'information et de communication (TIC) utilisées sont compliquées pour moi » (10,70%). Ceci implique que, à une très forte majorité, les enquêtés estiment disposer des ressources nécessaires pour réussir les études de Master. Pierre (étudiant) est de cet avis lorsqu'il affirme que « tout le monde a la capacité de réussir ces études, malgré la charge de travail quotidienne ». En revanche, pour Jean (enseignant), ce propos est surtout vrai en ce qui concerne les plus jeunes. Selon lui, « certains étudiants, compte tenu de leur âge avancé et de leur incapacité à utiliser ces outils (TIC), peuvent être démotivés ». Contrairement à ce que pense Jean, la synthèse des résultats aux différents items de l'expectation montrent que près de 9 étudiants sur 10 ayant abandonné les études peuvent être considérés « motivés » comme on peut le voir sur le graphique 5.

**Graphique 5** : Répartition des enquêtés selon leurs réponses au moins 3 F ou 3 V aux items de l'expectation

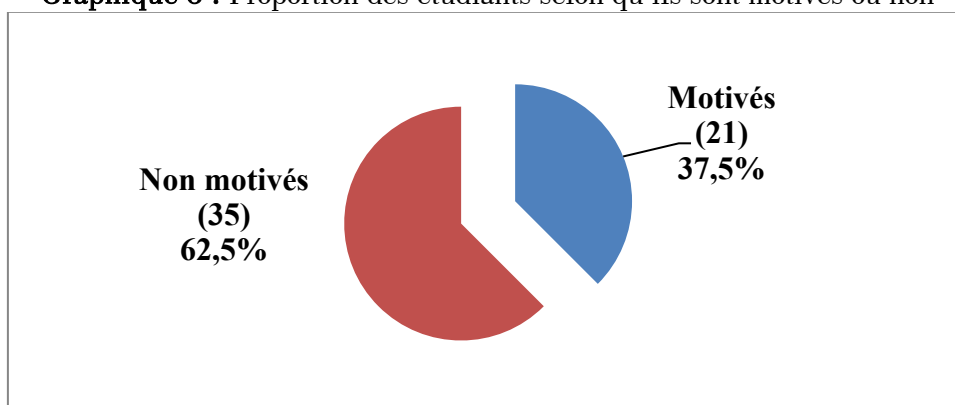


**Source** : conception personnelle issue de la collecte des données

Les résultats du graphique 5 font ressortir que 89,29% des étudiants ayant abandonné se sentent capables de réussir les études contre seulement 10,71% ; les premiers ayant coché chacun au moins 3 F et les autres au moins 3 V aux items qui mesurent l'expectation. Les résultats ci-dessus permettent d'appréhender, pour chacune des trois variables valence, instrumentalité et expectation, la motivation des étudiants ayant abandonné les études. Il revient maintenant d'apprécier leur motivation globale pour les études auxquelles ils ont été inscrits.

### ***3.3 De la motivation globale des étudiants ayant abandonné les études***

En rappel, pour déterminer cette motivation globale en rapport avec les études de Master, nous faisons l'option de considérer qu'un sujet est considéré motivé s'il totalise au moins 3 F à chacune des trois variables décrites par le modèle théorique de Vroom (1964). Après un dépouillement manuel, nous présentons le graphique 6 ci-dessous qui montre la proportion des étudiants considérés motivés ou non.

**Graphique 6 : Proportion des étudiants selon qu'ils sont motivés ou non**

**Source :** conception personnelle issue de la collecte des données

D'après les données du graphique, les formateurs non motivés sont beaucoup plus nombreux que ceux dits motivés. En effet, ceux-ci ne représentent que 37,50% des enquêtés contre 62,50%. Quelles sont alors les conclusions à tirer de tous ces résultats ?

#### 4. Discussion des résultats

L'enquête par questionnaire a concerné 56 formateurs de l'ENSP sur 91 qui ont abandonné les études de Master de Pédagogie des sciences de la santé. L'âge moyen des individus qui composent l'échantillon est 48 ans. Ceci s'explique par le fait que l'on devient formateur à l'ENSP après avoir acquis une certaine expérience professionnelle dans les structures de santé. Ces formateurs, qui ont repris les études, sont d'un âge avancé. Or, l'âge avancé est un facteur d'abandon des études (Papi & al., 2022) tout comme le faible niveau académique. Les résultats de l'étude montrent que le baccalauréat est le diplôme le plus élevé pour une proportion importante de formateurs (73,20%). Partant, l'on peut supposer qu'une partie non négligeable de ces étudiants ont peu ou pas du tout d'expérience en matière d'études universitaires. Pourtant, d'après Morlaix & Lambert-Le Mener, « la motivation est la plus profitable pour les étudiants ayant déjà un bon niveau académique (...). Tout se passe comme si la motivation avait un pouvoir de valorisation d'un potentiel scolaire déjà présent » (2015, p. 161). En somme, l'âge avancé des formateurs, le faible niveau académique (baccalauréat) avant inscription au Master et l'habitus universitaire quasi absent seraient des facteurs influençant négativement la motivation à poursuivre des études. Ces facteurs devraient probablement agir sur des variables comme la valence, l'instrumentalité et l'expectation décrites par le modèle théorique de la motivation de Vroom (1964).

Selon cette théorie, la valence est la valeur positive ou négative attribuée par le sujet aux résultats attendus d'une action. L'étude montre que la majorité des sujets enquêtés (55,36%) accordent peu de valeur au Master alors que, d'après (Pelaccia et al., 2008), la persévérance dans une activité, entre autres, est fortement liée à la valeur perçue de la tâche à accomplir. Autrement dit, les abandons massifs trouveraient leur explication dans le peu d'importance accordée aux études de Master. Si la valeur perçue de l'activité mobilise peu les enquêtés, l'instrumentalité en rapport avec le diplôme de Master serait tout aussi dissuasive quant à la poursuite des études. Or, les études, ici, ont pour finalité l'obtention du diplôme de Master. Il se trouve que ce diplôme n'induit aucun effet sur la carrière des formateurs de l'ENSP si l'on se réfère aux dispositions de la Fonction

publique. En effet, le décret N°2021-0308/PRES/PM/MINEFID/MFPTPS portant statut particulier du métier Santé humaine et animale ne prévoit pas une quelconque promotion dans leur carrière. En outre, l'ENSP n'ayant pas un statut d'université, la valorisation académique du diplôme à obtenir est incertaine. La récompense escomptée rapportée aux efforts à fournir pour l'obtenir est un facteur qui semble ne pas motiver ces étudiants en reprise des études (66,08 %). Les travaux des auteurs comme Jasseron & al. (2006) ont abouti à la même conclusion selon laquelle des efforts consentis avec de bas salaires sont source de faibles motivations engendrant l'abandon des études par les professionnels. Aussi, une étude menée par Vonthron & al. (2007) révèle également que le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel souhaité et la formation est pris en compte dans l'abandon des études. Ainsi, la faible instrumentalité liée au Master est un facteur d'abandon des études par les enquêtés en dépit du constat d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé. « Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura A, 2003) » (Blanchard & al., 2013, p. 23) ou encore l'expectation selon le modèle théorique de la motivation de Vroom (1964) est l'attente de réussite, l'estimation par un sujet de ses chances de réussir une activité. Les résultats de l'étude révèlent que seulement 10,71% des enquêtés affirment ne pas avoir les moyens physiques, intellectuels, techniques pour réussir aux études de Master de Pédagogie des sciences de la santé. Cette expectation forte n'est cependant pas suffisante pour pousser les enquêtés à poursuivre les études.

En rappel, d'après le modèle théorique de Vroom (1964), la motivation est la résultante de trois facteurs (valence, instrumentalité, expectation) qui agissent de manière multiplicative. Lorsqu'un de ces facteurs est nul ou faible pour une activité donnée, il influence négativement la motivation globale de l'individu. Dans le cas de l'étude, l'expectation est positivement évoquée par 89,29%. Cependant, la valence et l'instrumentalité mobilisent très peu, respectivement 44,64% et 33,92% des enquêtés. Partant, si l'on se réfère au modèle théorique de Vroom (1964), on peut constater que la motivation globale des enquêtés est affectée négativement par le peu de valeur et la faible instrumentalité liés aux études. Cette faible motivation est à l'origine des abandons massifs des études par les formateurs de l'ENSP.

## Conclusion

La recherche interroge le rôle de la motivation dans l'abandon des études par les formateurs de l'ENSP inscrits en Master de Pédagogie des sciences de la santé. Elle analyse spécifiquement, chez ces acteurs, les facteurs comme la valence, l'instrumentalité et l'expectation (Vroom, 1964) en lien avec lesdites études. Un questionnaire et des guides d'entretien semi-dirigé ont servi pour la collecte des données auprès de ces travailleurs en reprise d'études et d'enseignants du programme de Master. Il ressort, des investigations, que la faible motivation ou l'absence de motivation des enquêtés est un facteur qui explique le fait de ne pas s'engager dans les études jusqu'à leur terme. Si cette motivation est faible ou absente chez les enquêtés (62,50%), elle est affectée par le peu de valeur accordée aux études de Master (55,36%) et surtout par la faible instrumentalité rattachée au diplôme à obtenir (66,08%). En revanche, 89,29% de ceux ayant abandonné s'estiment capables de réussir la formation. La recherche a fait l'option d'investiguer la motivation, facteur de persévérance ou d'abandon des études. Toutefois, elle n'ignore pas que d'autres facteurs puissent être déterminants dans l'abandon d'une activité éducative. C'est pourquoi, elle suggère d'explorer le rapport des individus au dispositif même de la

formation à distance notamment pour une population d'adultes en reprise d'études, plus familiers aux études en présentiel.

### Références bibliographiques

- Blanchard, S. & al. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6<sup>e</sup> du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523(1), 23-35. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2013-1-page-23.htm>
- Dogbe-Semanou, D. A. K. (2016). *Persévérance et Abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : Cas du Togo*. Lomé / Institut National des Sciences de l'Éducation. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/318520120\\_Perseverance\\_et\\_Abandon\\_des\\_apprenants\\_a\\_distance\\_en\\_Afrique\\_subsaharienne\\_francophone\\_cas\\_du\\_Togo](https://www.researchgate.net/publication/318520120_Perseverance_et_Abandon_des_apprenants_a_distance_en_Afrique_subsaharienne_francophone_cas_du_Togo)
- Dussarps, C. (2015). Le rôle de l'entourage dans l'abandon en formation ouverte et à distance (FOAD). *L'Harmattan*, 12. <https://doi.org/978-2-343-06692-9>.
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation* (3<sup>e</sup> éd. corrigée et actualisée). Malakoff: Dunod.
- Jasseron, C. & al. (2006). Les facteurs liés à l'abandon prématuré de la profession soignante. Confirmation de leur impact à un an d'intervalle analyse longitudinale des soignants de l'enquête PRESST/NEXT | Cairn.info, 2(85), 46-64. <https://doi.org/10.3917/rsi.085.0046>
- Kéré, A. (2015). *Motivation à la formation chez les infirmiers au Burkina Faso : Quel bénéfice à se former* (L'Harmattan, 2015). 5-7, rue de l'École Polytechnique, 75005 Paris: L'Harmattan International Burkina Faso. Repéré à <http://www.harmattan.fr>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : Quels effets directs ou indirects sur la réussite? *Recherches en éducation*, (22). <https://doi.org/10.4000/ree.7204>
- OCDE. (2009). « Combien d'étudiants abandonnent leurs études supérieures ? », dans Highlights from Education at a Glance 2008, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264040649-9-fr>
- Papi, C. & al. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 37(37). <https://doi.org/10.4000/dms.6904>
- Pelaccia, T. & al. (2008). La motivation en formation : Une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage en mutation. *Pédagogie Médicale*, 9(2), 103-121. <https://doi.org/10.1051/pmed:2008999>
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail—Concept et théories, 20. Repéré à [file:///C:/Users/ADMIN/Desktop/Disque%20local/disque%20dure/master%20education/an dragogie/memoire/theorie/motivation-concept-theorie.pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Desktop/Disque%20local/disque%20dure/master%20education/an%20dragogie/memoire/theorie/motivation-concept-theorie.pdf)
- Sayarh, I. (2023). La motivation à l'entrepreneuriat : Théories de processus. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 4(2-1), 250-269. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7829156>
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : Un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3, 78. <https://doi.org/10.7202/1026396ar>
- Theirien, R., & Lavallée, L. (1993). L'abandon des études chez les adultes, 27. Repéré à [http://www.cdc.qc.ca/actes\\_ARC/1993/therrien\\_lavallee\\_actes\\_ARC\\_1993.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_ARC/1993/therrien_lavallee_actes_ARC_1993.pdf)
- Vonthron, A.-M. & al. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : Effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 401-420. <https://doi.org/10.4000/osp.1481>
- Vroom V. H. (1964). *Work and Motivation*, New York, Wiley.

## USAGE DES TIC DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION DANS LES IFR AU BURKINA FASO

**Halidou PAFADNAM**

Ecole Normale Supérieure

[halidou\\_pafadnam@yahoo.fr](mailto:halidou_pafadnam@yahoo.fr)

**Résumé :** La question principale de la recherche porte sur l'usage fait des TIC dans le cadre des différentes séances de cours assurés dans les IFR. Les données recueillies révèlent que les outils TIC sont mis à contribution juste pour présenter les cours théoriques ou certaines données pratiques à visionner en séance présentielle de cours. Aucun enseignant (00%) n'utilise la connexion internet en pleine séance de cours. Seulement 02% des enseignants donnent des références de sites web à consulter pour des recherches complémentaires. De même, seulement 02% des enseignants créent des espaces de discussions après le cours en ligne pour le suivi post enseignement grâce aux ressources technologiques. 05 % ont créée des groupes WhatsApp pour des échanges asynchrones pendant ou après le cours. Presque tous (100%) des enseignants utilisent les outils TIC juste pour présenter des contenus théoriques suivi d'échanges.

Mots clés : outils TIC, internet, discussions asynchrones

### USE OF ICT IN THE IFR TRAINING SYSTEM IN BURKINA FASO

**Abstract :** The main question of the research concerns the use made of ICT in the context of the various sessions of courses provided in IFRs. The data collected reveal that ICT tools are used just to present theoretical courses or certain practical data to be viewed in face-to-face class sessions. No teacher (00%) uses the internet connection in the middle of a class session. Only 02% of teachers give references to websites to consult for further research. Similarly, only 02% of teachers create spaces for discussion after the online course for post-teaching follow-up thanks to technological resources. 05% have created WhatsApp groups for asynchronous exchanges during or after the course. Almost all (100%) of teachers use ICT tools just to present theoretical content followed by exchanges.

**Keywords :** ICT tools, internet, asynchronous discussions

### Introduction

Différents secteurs d'activité ont connu des mutations sous l'influence des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Le domaine de la formation professionnelle n'est pas en marge de l'impact des TIC. En effet, différents outils sont mis en contribution pour gagner en efficacité en matière de formation. Au nombre de ces outils nous avons les appareils de projection des contenus qui facilitent la présentation des cours théoriques, les logiciels divers qui facilitent la mise en forme, la conservation et la diffusion des contenus. Les modalités de la formation assurée dans les Instituts d'Enseignement Supérieur et de recherche (IESR) semblent utiliser faiblement les outils interactifs (Moodle, Meet, Team, Instagram, Telegram, WhatsApp, etc). La faible utilisation de ces outils au cours de la formation ne permet pas de rendre les séances de formations participatives afin de rendre les stagiaires, éveillés, autonomes pour poursuivre leur propre formation. La formation en général et celle assurée par les IFR en particulier mobilise d'énormes ressources, mais

demeure confrontée à un problème d'efficacité. L'une des préoccupations est que les stagiaires sont peu participatifs aux cours. Un des facteurs explicatifs qui a retenu notre attention au nombre des facteurs explicatifs en matière de formation est que les formations assurées en général en particulier celle assurée par les IFR ne met pas à contribution les outils TIC. Une telle situation a comme effet, la non continuité des échanges entre formateurs et stagiaires et entre stagiaires des échanges sur le cours suivi en mettant à contribution les TIC. Malgré les différentes recherches et réformes effectuées, la formation demeure classique avec la non intégration des outils TIC interactifs. Pourtant, il existe une multitude de ressources qu'offrent les TIC pour l'amélioration de la formation.

*Georges Siemens à ce sujet, a proposés sur son blog plusieurs pratiques connectivistes, destinées aux professeurs et enseignants. Il conseille:*

- ✓ *de créer des blogs pour la classe afin de regrouper tout ce que les élèves ont blogué.*
- ✓ *d'utiliser des activités d'apprentissage collaboratives (au travers d'un wiki par exemple)*
- ✓ *d'ouvrir ses propres ressources à la collaboration et au partage.*
- ✓ *de développer des environnements sécurisés permettant de créer un milieu plus rassurant pour les étudiants, à côté des ressources et conversations ouvertes nécessaire aux mises en réseau.*
- ✓ *d'utiliser des ressources éducatives existantes et diversifiées: des vidéos, des podcasts, des interviews, des jeux.*
- ✓ *d'orienter les élèves vers des conférences, visioconférence, conférence web, podcast, principalement si les cours sont centrés sur un théoricien ou scientifique précis.*
- ✓ *d'augmenter le pool de ressources, par exemple arrangeant une interview par mail avec quelques théoriciens et en l'affichant sur son blog.*
- ✓ *d'expérimenter divers outils et approches et d'impliquer les élèves.*
- ✓ *de fournir aux étudiants des ressources leur permettant de prolonger leur apprentissage après les cours, de les orienter vers des blogs, des forums, ...*
- ✓ *d'améliorer les capacités des étudiants à participer aux réseaux et des méta-aptitudes telles que vérifier l'authenticité d'une information, de les encourager à développer des compétences conceptuelles.*
- ✓ *de combiner les expériences des étudiants de diverses années.*
- ✓ *de réduire la centralité du professeur à l'avantage d'un réseau d'experts externes via des interventions par des logiciels de messagerie.*

Le constat est que malgré ces possibilités immenses qui s'offrent grâce aux TIC, les classes demeurent inactives et peu collaboratives. Ce qui nous amène à nous poser une question centrale qui est la question de départ pour cette recherche en ces termes : « Le système de formation dans les IFR parvient-il à mettre à contribution les TIC pour rendre les stagiaires autonomes dans le processus de formation ? » Pour mener à bien cette recherche, un objectif de recherche a été ainsi fixé : « Analyser les modalités d'exploitation des TIC dans le processus de formation assuré par les IFR au Burkina Faso. » Abordons dans un premier temps la revue de littérature pour partir des données existantes dans le cadre de cette recherche.

## 1. Revue de littérature

Cette revue nous a permis de faire le point des recherches effectuées par différents auteurs sur la relation spécifique du lien TIC et enseignement/apprentissage et ce, de façon thématique.

### **1.1. Les TIC comme source d'innovation pédagogique.**

La mise à contribution des TIC peut constituer un levier pour mettre en place des projets pédagogiques innovants à différents niveaux du système éducatif selon un groupe d'auteurs (Grégoire, Bracewell & Laferrière, 1996 ; Lebrun, 2004 ; Karsenti & Larose, 2005; Taddei, 2010). La plupart de leurs travaux sur l'utilisation éducative des TIC montrent ce que ces dernières offrent comme possibilités pour soutenir la motivation, favoriser l'autonomie dans les apprentissages, faciliter la réflexivité, les interactions, et aider à l'acquisition de compétences dites transversales : recherche d'informations, organisation, classement, traitement.

### **1.2. Des attitudes parfois mitigées, voire antagonistes**

Les avis divergent quant à l'impact des TIC. En effet, de nombreux acteurs ne partagent pas l'enjeu des technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif et vont jusqu'à douter de l'efficacité réelle des usages numériques et même leur influence sur la qualité de l'enseignement (Pouts-Lajus, 2000, 2003 ; Guihot, 1995). Toutefois, de nombreuses recherches mettent en avant leur plus-value dans l'amélioration des enseignements et des apprentissages (Charlier, Daele & Deschryver, 2002), leur intégration pédagogique [1] une appréciation d'une certaine complexité s'avère nécessaire (Karsenti, Peraya & Viens, 2002).

Cette dernière induit sur le terrain de la classe une véritable remise en cause, une transformation de la pratique pédagogique traditionnelle et une redéfinition du rôle et de la responsabilité de l'enseignant ainsi que celui de l'élève, un rôle que les principaux acteurs de l'acte pédagogique ne sont pas toujours prêts à faire évoluer (Giordan, 2017).

Les pratiques déclarées sont souvent loin d'être réelles sur le terrain, des enquêtes menées au primaire ont révélé cette situation. Selon Kelly-Anne Gamsby Mélanie Dupuis, « *Manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage*. Une telle prudence se justifie dans une large mesure. Qu'en-est-il de l'apport des TIC au travail collaboratif ?

### **1.3. Le travail collaboratif peut être renforcé grâce aux TIC**

Ils doivent être prêts à s'adapter aux évolutions, ce qui fait dire à Michel Serres que « *l'entrée dans cette nouvelle ère de l'humanité interpelle la sphère académique* » contraignant l'École et l'Université à « *engager leur métamorphose* » (Serres, 2013). Il reste que, comme l'indiquent les inspecteurs généraux, auteurs du rapport conjoint sur l'expérimentation [5], il s'agit de

« faire en sorte que l'expérimentation des outils soit guidée par des stratégies pédagogiques et des objectifs précis (faciliter un travail personnel et un suivi individualisé, encourager le travail collaboratif, stimuler la démarche de recherche et d'investigation, redonner le goût de lire, etc.) et non l'inverse » (2013 :57).

L'usage des TIC à lui seul ne saurait suffir, il faut des approches conséquentes pour que les TIC aient leurs effets. *Pour preuve, il ressort qu' « en un mot, l'innovation technologique contraint à repenser la pédagogie – il est si difficile de les dissocier – pour ne pas risquer une fossilisation des pratiques »* (Lebrun, 2011) « *car il ne s'agit pas de faire la*

*même chose en changeant seulement les outils* » (Bibeau, 2007 ; Baron, 2014 ; Giordan, 2017). Piloté par la Direction du numérique pour l'éducation (DNE), ce dispositif national des incubateurs académiques est un processus ayant comme ambition d'impulser, d'accompagner et de généraliser les usages pédagogiques du numérique dans les Ecoles. Cette politique ciblée et liée à l'usage des TIC est considérée comme un des facteurs facilitant l'intégration des TIC. Il s'agit d'un incubateur de projets numériques entendu comme « une structure d'écoute et d'impulsion des initiatives locales, habilitée à recevoir l'expression de besoins ou de propositions à visées pédagogique, éducative et de simplification administrative » [6]. La dite-structure « répond en donnant des avis sur la faisabilité des projets, en organisant l'accompagnement, en apportant de l'ingénierie, de l'expertise et en aidant au financement » (ibid.).

#### ***1.4. La formation des enseignants pour une exploitation réussie des TIC***

En repensant les modalités d'organisation des formations en TIC, cela pourrait permettre une meilleure adhésion des différents acteurs. Il est ressorti par exemple que cela se fasse « entre pairs, non formalisée et sans hiérarchie, d'égal à égal », et la nécessité d'un accompagnement « en binôme au moins ou en petit groupe [...] pour entrer dans le numérique et améliorer ses pratiques pédagogiques ». Des enseignants sont favorables à une prise en compte des heures de formation dans les heures de travail effectué. Un cadre d'échanges fédérateurs est une innovation majeure proposée pour mieux coordonner les activités.

« L'incubateur numérique, par le travail entre pairs qu'il encourage, par l'échange et le partage entre décideurs, praticiens et chercheurs peut être une voie pour favoriser chez les enseignants une prise de conscience de l'impact et de la plus-value de l'intégration pédagogique des outils technologiques pour peu qu'en soient définis et reconnus les effets positifs sur les apprenants et leur apprentissage » (Perrenoud, 1998 ; Peraya, 2002 ; Karsenti, Peraya & Viens, 2002).

Pour davantage relever les défis, des principes devraient être de mise.

#### ***1.5. Des principes à respecter pour réussir le processus d'exploitation des TIC***

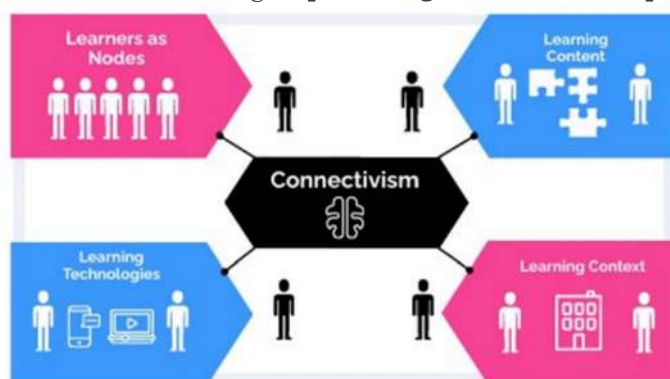
La dynamique à instaurer est de considérer l'enseignant comme un acteur devant toujours s'inscrire dans un processus d'amélioration continue grâce à une formation permanente qui s'érige comme une obligation. (Field, 2000). Des paradigmes nouveaux s'imposent. Il s'avère une impérieuse nécessité dans un monde en constante évolution que l'enseignant poursuive sa culture personnelle. L'école devrait désormais devenir une organisation apprenante offrant un environnement favorable à l'apprentissage et au développement professionnel. C'est dans ce contexte que Philippe Meirieu invite les enseignants et tous les acteurs de l'éducation à renouer, en tant que sujet culturel, capable d'esprit critique en ces termes : « L'acquisition d'une « culture lettrée » exigeante qui dégage le sujet de l'utilitarisme immédiat et déplace son intérêt vers les enjeux plutôt que sur les bénéfices à court terme. Quelles sont les données existantes spécifiquement dans la littérature quant aux théories de référence constituant le fondement de notre recherche ?

## 2. Théories de référence

Pour une bonne orientation scientifique de cette recherche, nous l'adossons à des théories de recherche portant sur l'objet de cette étude qui est la connectivité d'une part et l'ingénierie de la formation qui est censée orienter toute action de formation.

### 2.1 Théorie de la connectivité

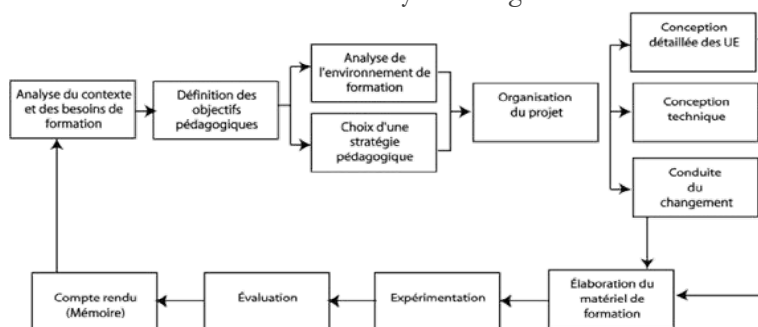
La connectivité est une théorie de l'apprentissage développée et basée sur les apports des nouvelles technologies par George Siemens et Stephen Downs.



Cette théorie montre spécifiquement l'apport des nouvelles technologies dans le processus d'enseignement/apprentissage. Voyons l'ingénierie de la formation.

### 2.2 Ingénierie de la formation

L'ensemble des composantes d'un dispositif de formation peuvent être analysées pour vérifier si les apprentissages sont favorisés et si l'auto-formation et l'autonomie progressive des bénéficiaires sont de mise. Ci-dessous le cycle d'ingénierie de la formation :



Adaptation : Richard Charon  
Charon.Richard@sympatico.ca

L'image ci-dessus se résume est le cycle d'ingénierie de formation qui peut essentiellement être présenté en quatre étapes à savoir : analyser, concevoir, réaliser, évaluer. De nos jours deux nouveaux paramètres sont à prendre en compte : d'abord, la communication et ensuite, la régulation à chacune des étapes et avec toutes les parties prenantes. De même, dans la 6e édition de son ouvrage intitulé : Ingénierie de la formation, une version entièrement revue et actualisée, Thierry Ardouin propose une approche critique de l'ingénierie de formation, ainsi qu'une démarche méthodologique pour mieux orienter l'élaboration d'un plan de formation. Cette nouvelle approche est accompagnée de plusieurs outils pratiques pour une formation réussie dont, des témoignages d'experts, 22 fiches pratiques ainsi qu'une grille d'autodiagnostic et de pilotage de la formation.

### 2.3 Complémentarité entre les deux théories

Si la théorie de la connectivité révèle l'apport immense des outils technologiques, le cycle d'ingénierie de la formation pris en compte permet de couvrir les différentes étapes du processus de formation.

### 3. Méthode de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une approche hypothético déductive et selon une méthode mixte à dominance qualitative. La méthode de recherche retenue est la méthode mixte qui combine la méthode quantitative et la méthode qualitative. La faiblesse de l'une est compensée par la force de l'autre. Comme outils des questionnaires et des guides d'entretien ont été utilisés. Comme champ d'investigation, cette recherche couvre sept (07) régions sur les treize (13) régions que compte le pays, le Burkina Faso. Le public cible concerne les stagiaires précisément les élèves Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (IES), les élèves Inspecteurs de l'Enseignement primaire (IEPENF), les élèves Conseillers d'Education (CE) et les élèves professeurs de l'enseignement secondaire. L'échantillon est de trente (30) stagiaires enquêtés échantillonnés sur différentes filières et options pour plus de représentativité ; des formateurs de différents rangs comme personnes de ressources. Les méthodes de collecte de données sont respectivement l'enquête et l'entretien, avec des questionnaires comportant des questions fermées et pour prendre en compte l'aspect qualitatif, des entretiens ont été réalisés. Après le traitement des données qui a révélé la validité des données, l'analyse des contenus avec la saturation des données comme principal indicateur, a constitué la méthode d'analyse qualitative, ainsi que l'analyse statistique comme méthode d'analyse quantitative. Le protocole de recherche étant précisé, quels sont les résultats de notre recherche ?

### 4. Résultats de la recherche

Cette recherche a permis de vérifier si « les TIC sont peu exploitées dans le dispositif de formation pratiqué au niveau des IFR au Burkina Faso. » comme le stipulait l'hypothèse générale de recherche. Les données collectées sont présentées dans le tableau ci-dessous :  
Tableau 1 : modalités d'utilisation des outils technologiques dans le processus de formatio

Six (06) modules choisis / TIC utilisés à chaque étape du cours	Module 1	Module 2	Module 3	Module 4	Module 5	Module 6
Uniquement cours théorique	90%	100%	100%	100%	100%	100%
Cours théorique et pratique	90%	100%	100%	100%	100%	100%
Exposés suivis de débats	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Projecteur utilisé durant le cours	90%	90%	70%	90%	100%	80%
Groupe WhatsApp créée pendant le cours	05 %	00%	00%	00%	00%	00%
Exploitation d'internet pendant le cours	00%	00%	00%	00%	00%	00%
Site web donné comme source d'information aux stagiaires	02 %	00%	00%	01 %	00%	00%
Discussion en salle puis en ligne après le cours grâce aux TIC	02 %	00%	00%	01 %	00%	00%

Le tableau ci-dessus porte sur les modalités d'utilisation des outils TIC dans le processus de formation dans les IFR. Il ressort essentiellement d'une approche comparative des données que les outils les modalités les plus pratiquées sont les cours théoriques classiques sans une mise à contribution des outils modernes. L'outil TIC le plus utilisé est

le projecteur dans le cadre des présentations de contenus théoriques suivies d'échanges entre enseignant/ formateur et étudiants/stagiaires. L'internet n'est utilisé que dans le cadre de la préparation des cours, mais la connexion internet n'est pratiquement pas utilisée durant les séances de cours (00%), de même, les sites web ainsi que les réseaux WhatsApp ne sont pas exploités pour des échanges en synchrone dans les salles de cours, sauf dans de rares cas où certains modules ont fait une exception d'une utilisation à hauteur de (02%). Il est à noter qu'après les cours, les outils d'échanges pour la poursuite des échanges en asynchrone ne sont pas également mis à contribution. On peut ainsi en déduire que les enseignements/apprentissages sont fondamentalement classiques sans une exploitation judicieuse des TIC dans le processus d'ingénierie de la formation. Passons alors en revue les forces et les faiblesses des résultats de cette étude, avant d'amorcer la discussion.

#### **4.1 Avantages des TIC**

- ✓ (100%) des stagiaires enquêtés soutiennent que les TIC sont pour eux des sources d'informations et de formation professionnelle très satisfaisantes ou satisfaisantes
- ✓ (100%) trouvent que les TIC sont pour eux source de motivation
- ✓ (100%) trouvent que les TIC facilitent la compréhension des cours
- ✓ Pour (100%) des enquêtés les TIC facilitent la recherche pour la soutenance
- ✓ (90%) des enquêtés affirment que les TIC sont utilisés uniquement dans les cours théoriques et des exposés suivis de débats
- ✓ (100%) se disent satisfaits de l'utilisation des TIC comme projecteur durant le cours

#### **4.2 Insuffisances ressorties dans l'utilisation des TIC**

- ✓ (99%) des enquêtés affirment que l'exploitation d'internet pendant le cours n'est pas effectif
- ✓ (97%) des enquêtés soutiennent que les sites web ne sont pas donnés comme source d'information aux stagiaires
- ✓ (97%) des enquêtés affirment que les TIC ne sont pas utilisés pour des discussions en salle puis en ligne après le cours grâce aux TIC
- ✓ (95%) des enquêtés affirment que les TIC ne sont pas utilisés à travers des Groupes WhatsApp créés pendant les cours

### **5. Discussions**

Comme dans toute recherche scientifique, certains aspects pourraient faire l'objet de discussions pour les relativiser ou les contextualiser.

Dans ce cadre, la faible utilisation des TIC pour des échanges synchrones et asynchrones au cours des enseignements pourrait s'expliquer par différents facteurs hormis la seule volonté des enseignants. Nous avons au niveau de la revue de la littérature des données attestant que les outils TIC peuvent permettre des innovations pédagogiques pour satisfaire les attentes des étudiants et des stagiaires tel que ressorties dans les données collectées auprès de ces bénéficiaires de la formation. Force est de reconnaître que la mise à contribution des TIC n'est pas sans réserves chez les différents auteurs. « En effet, même si, de nombreuses recherches mettent en avant leur plus-value dans l'amélioration des enseignements et des apprentissages (Charlier, Daele & Deschryver, 2002), leur intégration pédagogique [1] s'avère beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît » (Karsenti, Peraya & Viens, 2002). De même, les réalités contextuelles montrent que d'autres facteurs, dont la fracture numérique momentanée ou persistante dans certaines zones, même s'il faut noter la volonté politique affichée de doter tous les IFR d'internet. Aussi, la non application effective de certains

principes d'ingénierie de la formation dont principalement la participation des stagiaires aux différentes étapes du processus d'enseignement/apprentissage qui pourrait s'expliquer par l'absence d'une cellule chargée de veiller sur les approches pédagogiques appliquées dans les IFR. En nous référant aux théories de la motivation cela conduit à nuancer la question de l'usage des outils TIC qui dépend de l'engagement personnel des stagiaires en plus de celui de l'enseignant. L'insuffisance d'outils ou de sources d'énergie pourraient également expliquer en bonne partie cette situation. Enfin, l'absence d'une culture numérique dans les familles pourrait freiner cette volonté de poursuivre les échanges en ligne. Les résultats de la recherche révèlent une faible sinon une quasi « inexploitation d'internet, donc de site web pendant le cours pour animer des discussions en salle puis en ligne après le cours grâce aux TIC » La littérature existante aborde cette question in fine, notamment la question de la formation en suggérant par exemple qu'elle se fasse « entre pairs, non formalisée et sans hiérarchie, d'égal à égal », et la nécessité d'un accompagnement « en binôme au moins ou en petit groupe [...] pour entrer dans le numérique et améliorer ses pratiques pédagogiques ». C'est dire que la solution face à cette situation n'est pas forcément dans une formation classique. Il convient de développer la culture de l'utilisation d'internet chez les acteurs. « L'incubateur numérique, par le travail entre pairs qu'il encourage, par l'échange et le partage entre décideurs, praticiens et chercheurs peut être une voie pour favoriser chez les enseignants une prise de conscience de l'impact et de la plus-value de l'intégration pédagogique des outils technologiques pour peu qu'en soient définis et reconnus les effets positifs sur les apprenants et leur apprentissage » (Perrenoud, 1998 ; Peraya, 2002; Karsenti, Peraya & Viens, 2002). L'implication de toutes les parties prenantes, dont l'administration pour une synergie d'actions est la voie à privilégier.

## Conclusion

La pertinence de cette étude provient du fait qu'elle intervient dans un contexte marqué par une installation quasi générale de la connexion dans les différents IFR au Burkina Faso, témoignant une volonté de moderniser et de renforcer les capacités en matière de recherche-action dans les structures universitaires. Il ressort de cette analyse, un écart entre les politiques que prône l'institution de formation et les réalités vécues par les acteurs sur le terrain. Il ressort un besoin d'évaluer conséquemment les politiques de formation dans le pilotage institutionnel afin de réajuster les actions de formation. Des acquis tout comme des insuffisances existent en matière d'utilisation des TIC dans le processus de formation. Les enquêtés soutiennent la faible utilisation des outils d'échanges en synchrone et en asynchrone nécessitant une formation en ingénierie pédagogique et à l'usage pédagogique des TIC. C'est dire que malgré la dotation en connexion internet, des stratégies s'avèrent nécessaires pour une exploitation effective et judicieuse de ce gigantesque investissement technologique. Dans une telle perspective, les résultats convergent vers des solutions alternatives telles que la mise en synergie des différents acteurs pour la recherche de solutions et pour des actions concertées pour un enseignement/apprentissage plus participatif. Les futures recherches au regard du besoin d'approfondissement des conclusions de la recherche pourraient diversifier davantage le public enquêté.

## Références bibliographiques :

- Arduin T. (2023), *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*, Dunod, Paris, 2003, 2006, 2010, 2013 ISBN 978-2-10-059523-5
- Carre P. & Caspar P. (2024) *Traité des Sciences et des techniques de formation*, DUNOD

- Charron R., (2024) Richard Charron, Université senghor d'Alexandrie, FAD et TICE, Faculty Member, Ressources consultées sur l'Ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et la méthodologie de conception d'une activité de formation
- Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire Perception des TIC par les enseignants universita... / International Journal of Technologies in Higher Education – Érudit (erudit.org)
- Isabelle, C., Lapointe, C. & Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : de la formation des directions à la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 325–343. <https://doi.org/10.7202/007357ar>
- Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. Les dossiers de l'ingénierie éducative, Hors-série, pp. 127-137. Consulté le mai 30, 2013, sur <http://questionsvives.revues.org/498>
- Boissière, J., Fau, S., & Pedro, F. (2013). *Le numérique: une chance pour l'école*. Paris: Armand Colin.
- Compaoré, C. ; Ouédraogo, L. (2021). Recherche empirique pour la promotion d'un apprentissage durable. Le cas de l'apprentissage collaboratif de l'allemand à distance et en présentiel. *Revue de Littérature, Langue, Langage & Sciences Sociales (Revue LiLaS), Série Sciences Sociales*, 3, S.170-193.
- Dieuzeide (1986). Réinventer la technologie de l'éducation...
- Fonkoua, P. (2009). Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain. Dans T. Karsenti, *Intégration pédagogique des TIC: stratégies d'action et pistes de réflexion* (pp. 13-20). Ottawa: CRDI. Récupéré sur <http://www.crdi.crifpe.ca/karsenti>
- Hesse, F. (2002). Enjeux cognitifs et nouvelles stratégies de traitement de l'information. Dans R. Guir, *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 49-62). Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti, T. (1989). *Intégration pédagogique des TIC: stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa: CRDI. Récupéré sur <http://www.crdi.crifpe.ca/karsenti>
- Karsenti, T., Collin, S., Harper-Merrett, T. (2011). *Pedagogical Integration of ICT: Successes and Challenges from 87 African Schools / Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 87 écoles africaines*. IDRC / CRDI. Récupéré sur [http://africaict.org/docs/publications/Livre\\_IntegrationPedagogiqueTIC.pdf](http://africaict.org/docs/publications/Livre_IntegrationPedagogiqueTIC.pdf)
- Kérégué, H. (2006). *Intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement apprentissage du français dans les établissements d'enseignement secondaire du Burkina Faso (Mémoire IES, ENS-UK)*.
- Mottet, G. (1983). La technologie éducative. *Revue française de pédagogie*(63), pp. 7-12.
- Tibiri, S. P. (2015). *Intégration pédagogique des TIC pour le développement professionnel : le cas de l'accompagnement hybride de mémoires professionnels à l'ENS-UK au Burkina Faso*. (Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Koudougou).
- Tientoré, W. Z. (2006). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation en Afrique subsaharienne: du mythe à la réalité: le cas des écoles de formation des enseignants au Burkina Faso (Doctoral dissertation, Université Rennes 2; Université de Ouagadougou)*.
- Pignier, N. (2013). *De la maîtrise des TIC dans l'enseignement*
- UNESCO. (2015). *Déclaration de Qingdao*. Consulté le décembre 2015, sur <http://www.unesco.org/new/fr/education/resources/in-focus-articles/qingdao-declaration-2015>
- Webographie :
- <https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=george%20siemens%20connectivism%20theory&mid=0AD61E2E6125B01DCC2C0AD61E2E6125B01DCC2C&ajaxhist=0> site comportant des capsules vidéos consulté le 20/10//2024
- Site web : EduGestion (usenghor-francophonie.org)

bing.com, Perception sur l'usage des TIC en matière de formation - Recherche

bing.com, Les tic et l'éducation pdf - Recherche Vidéos

<https://www.bing.com/search?q=George+Siemens+et+Stephen+Downs.+&form=ANNTH1&refig=eb5f7f4e0ebe4b4a80e76adfcc80e525&pc=U531> (Siemens G. et Downs S.) (consulté à plusieurs reprises en 2025)

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotski](https://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski) (site consulté le 12/04/2025)

## LES MASTERS INTEGRES DE RECHERCHE EN TECHNIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLES (MTFP) DE L'ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE : PERSPECTIVES ET INNOVATIONS POUR UN DEVELOPPEMENT DURABLE

### LOMPO J. Dougoudia

Enseignant-chercheur, Maître de Conférences (CAMES) en Sciences de l'éducation  
Institut de l'Enseignement et la formation Techniques et professionnels (IEFTP)  
École Normale Supérieure (ENS) Burkina Faso, [dougoudia@gmail.com](mailto:dougoudia@gmail.com)

### BONKOUNGOU/NIKIEMA Haoua

Enseignant-chercheur, Maître Assistant (CAMES) en Sciences de l'éducation/Didactiques professionnelles. Institut de l'Enseignement et la formation Techniques et professionnels (IEFTP)/Ecole Normale Supérieure (ENS) Burkina Faso, [haouabonko@yahoo.fr](mailto:haouabonko@yahoo.fr)  
&

### SAWADOGO Wendkouni J. Eric

Enseignant-chercheur ; Maître Assistant (CAMES) en Sciences de l'éducation /Pédagogie de l'enseignement et la formation Techniques et professionnels (EFTP)/  
Didactiques professionnelles/ Institut de l'Enseignement et la formation Techniques et professionnels (IEFTP)/École Normale Supérieure (ENS) Burkina Faso/  
[sawadogowe@gmail.com](mailto:sawadogowe@gmail.com)

**Résumé :** L'institut de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (IEFTP) de l'École Normale Supérieure (ENS) compte poursuivre la formation en Masters intégrés en Technique et formation professionnelle (MTFP) de recherche après la phase pilote qu'il a réalisée de 2018-2021 avec l'appui financier de DAAD (Office allemand d'échanges universitaires), en coopération avec la Technische Universität Dresden ainsi que l'Association des Burkinabè et amis en Saxe et en Allemagne (ABASA e. V., VR: 7965). Deux masters intégrés de recherche en un, avaient en effet été offerts dans chacune des deux options : Génie Électrique/Énergétique (GEE) et Finance-Comptabilité Contrôle (FCC). Cette formation avait aussi pour but de contribuer à l'atteinte des objectifs de Développement Durable en développant des profils de compétences multiples et variées dans divers domaines d'activités. De l'évaluation finale du projet, on note d'une part que malgré plusieurs aléas défavorables, on peut affirmer que la qualité de la formation a connu une amélioration et une élévation en qualité de niveau avec l'acquisition d'un diplôme supérieur et une bonne maîtrise de la recherche scientifique. D'autre part, l'ENS a acquis, à travers ce projet, une expertise dans la mise en place, la gestion et la conduite d'un programme de formation en EFTP sans oublier aussi une riche expérience en matière de relation avec les institutions universitaires nationales et étrangères » (cf. Sawadogo, Lompo & al. 2023, p. 161). Après la phase pilote et en vue de la reconduction du programme de formation master (MTFP), le curriculum a été relu et actualisé. La présente communication présente, sur la base de résultats d'analyse documentaire, les objectifs et innovations initiaux de la formation ainsi que les changements que comporte le projet de curriculum relu. Les perspectives de la pérennisation de la formation Masters intégrés en Technique et formation professionnelle (MTFP) de recherche après la phase pilote seront discutées.

**Mots-clés :** management Master, enseignement, curriculum

## THE INTEGRATED MASTERS PROGRAMS OF RESEARCH IN VOCATIONAL TECHNOLOGY AND TRAINING (MTFP) AT THE ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE: PROSPECTS AND INNOVATIONS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Abstract:** The Institut de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (IEFTP) of the École normale supérieure (ENS) plans to continue the study programme of integrated Masters in Technical and Vocational Training (MTFP) in research after the pilot phase it carried out from 2018-2021 with the financial support of DAAD (German Academic Exchanges Service) , in cooperation with the Technische Universität Dresden and the Association des Burkinabè et amis en Saxe et en Allemagne (ABASA e. V., VR: 7965). Two integrated research master's degrees in one were offered in each of the two options: Electrical/Energy Engineering (GEE) and Finance-Accounting-Control (FCC). The aim of this training is also to contribute to the achievement of Sustainable Development objectives by developing multiple and varied skills profiles in various fields of activity. The final evaluation of the project shows that, despite a number of unfavourable events, the quality of the training has improved, with the acquisition of a higher diploma and a good command of scientific research. Moreover, the ENS has acquired expertise in setting up, managing and running a TVET training programme, not to mention a wealth of experience in terms of relations with national and foreign university institutions' (cf. Sawadogo, Lompo and Bonkougou/nikièma. 2023, p. 161). Following the pilot phase and with a view to the continuation of the Masters training programme (MTFP), the curriculum was reviewed and updated. This paper presents, on the basis of documentary analysis, the initial objectives and innovations of the training programme, as well as the changes contained in the revised draft curriculum. The prospects for making the Integrated Masters in Technical and Vocational Training (MTFP) research course sustainable after the pilot phase will be discussed.

**Keywords :** Master, teaching, management, curriculum

### Introduction

Afin de contribuer à la formation des ressources humaines recherchées, l'École Normale Supérieure (ENS<sup>1</sup>); a offert de 2017 à 2021 en coopération avec l'Université Technique de Dresde<sup>2</sup>, l'Association des Burkinabè et amis en Saxe et en Allemagne (ABASA e. V.) et avec l'appui financier de l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD), un programme Masters intégrés en Techniques et formations professionnelles (MTFP) de recherche. La réalisation de ce projet Nord-Sud et transdisciplinaire a été rendue possible grâce à la contribution de plusieurs autres structures et organisations partenaires burkinabè et allemandes comme les ministères des enseignements, de l'éducation et de la formation, les universités et les organisations professionnelles des deux pays. Le présent article aborde les questions suivantes sur la base de résultats de l'évaluation du projet pilote, d'analyse documentaire et d'entretien, les objectifs et les innovations de la formation masters intégrés à la rentrée 2025/2026 ainsi que les changements que comportent les projets de

---

<sup>1</sup> ENS était auparavant à l'Université de Koudougou puis à l'Université Norbert Zongo)

<sup>2</sup> Technische Universität Dresden

curricula relus par rapport aux objectifs et aux curricula du projet pilote : Quelles innovations comportent les masters intégrés MTFP relu pour un développement durable ? Quelles sont les améliorations apportées au curriculum MTFP relu (profils, contenus, management, modèle économique...) ? Comment les propositions d'amélioration issues de l'évaluation du projet pilote ont-elles été prises en compte dans la relecture ? Quelles sont les perspectives du MTFP ?

Le nouveau syllabus du curriculum MTFP respecte le format REESAO ; il a été élaboré selon le système Licence-Master-Doctorat (LMD) en prenant en compte le contexte burkinabè. Au niveau des enseignements-apprentissages, des méthodes actives sont proposées pour mettre les apprenants-étudiants/es au centre des processus de développement de leurs compétences tels la réalisation de projets pluridisciplinaires et l'enseignement-apprentissage en station et les simulations. Le nouveau dispositif de formation offre une certaine flexibilité en ce sens que l'étudiant organise ses apprentissages en fonction de son temps. La formation en ligne constitue une modalité intéressante pour la formation.

### **1. Présentation, justification et objectifs du projet DAAD MTFP**

Le Master en technique et formation professionnelle se voulait être une aubaine pour les enseignants et autres professionnels des filières techniques et professionnelles, titulaire d'une licence et du certificat d'aptitude en enseignement technique (CAET) ou du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET), d'acquérir plus de connaissances et de compétences professionnelles. L'ouverture du projet MTFP en octobre 2018 a concerné les options suivantes : Master en Technique et Formation professionnelles : Option Génie électrique et énergétique (MTFP-GEE) et Master en Technique et Formation Professionnelles : Option Finance comptabilité et contrôle (MTFP-FCC). Le projet devrait permettre ainsi aux sortants, au-delà de l'amélioration de leurs compétences professionnelles, de poursuivre des études de thèse aussi bien dans le domaine de la pédagogie EFTP/didactique des filières professionnelles (didactique professionnelle) que dans le domaine disciplinaire. Les enseignements pour les deux masters ont été réalisés sous la responsabilité des deux universités : l'université Norbert Zongo, l'université technique de Dresden et avec la contribution d'enseignants-chercheurs de l'université Joseph Ki-Zerbo (UJKZ) et de l'université Nazi Boni (UNB). Le projet de création de ce master est financé par les universités partenaires et l'office allemand d'échanges universitaires (DAAD) dans son programme « Fachbezogene Partnerschaften (2016-2020) » à travers les fonds du ministère fédéral allemand pour la Coopération économique et du développement<sup>3</sup>. Le financement du projet a été assuré à hauteur de 194 238 Euro de janvier 2017 à mars 2021, soit 127 411 768,55 francs CFA. L'absence au Burkina Faso de possibilités de formation de niveau master et doctorat pour les enseignants de l'EFTP a de facto des conséquences négatives indirectes sur les qualifications des enseignants, leurs plans de carrières et sur la qualité de l'enseignement en EFTP en général. Cette situation pose aussi la question de l'égalité des chances entre les enseignants de l'enseignement technique (EFTP) et ceux de

<sup>3</sup> Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)

l'enseignement général. Cette inégalité de chances et de possibilités de promotion des enseignants de l'EFTP se constate fortement au niveau de l'enseignement supérieur en particulier dans le domaine de la formation des formateurs/formatrices de l'EFTP à l'École Normale Supérieure où le déficit d'enseignants/es de niveau Assistant, Maître-Assistant ou de rang A est très important. Le projet envisagé par les initiateurs dans le domaine de l'EFTP avait pour but donc de contribuer à la résolution des problèmes de qualité de l'EFTP comme par exemple : le chômage des jeunes sortants/es des systèmes EFTP ; la valorisation insuffisante des sortants/es EFTP de l'ENS ; le manque de perspectives pour la poursuite de carrière ; le management en tenant compte des exigences de développement de l'EFTP en termes de quantité et de qualité et les problèmes ; le développement de compétences (besoins personnels de développement). Le projet a pour but de contribuer ainsi et de façon globale à l'atteinte des objectifs de Développement Durable (ODD). Afin d'évaluer l'atteinte des objectifs du projet pilote, une évaluation a été faite en 2022. Les résultats de cette évaluation rétrospective et prospective ont permis d'apprécier la qualité du projet dans les principaux domaines qui sont les ressources (personnel) et conditions (équipement, littérature) de mise en œuvre, les intentions (curricula), les processus (enseignement-apprentissage, management) et les résultats immédiats et futurs (output et outcome). Les résultats du projet pilote (2017-2021) ont révélé aussi les difficultés qui ont entravé la bonne marche du projet.

## 2. Résultats d'ensemble du projet

### 2.1 Quelques résultats d'ensemble du sous-objectif 1 et du sous-objectif 2

**Sous-objectif 1 :** « La qualité de la formation des professeurs pour les établissements techniques et professionnels est améliorée à travers la mise en place d'une offre d'études adéquate sous forme d'un programme Master en Techniques et Formations Professionnelles (MTFP) dans le domaine de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (industriel et tertiaire) (EFTP) ». Trois promotions ont été recrutées avec un effectif maximal de 25 étudiants/es par promotion et pour les deux options. Le programme compte environ 74 étudiants et anciens étudiants diplômés pendant la durée du projet (2017-2021) (cf. Sawadogo, W. J. E. & al., 2023). Des difficultés ont émaillé le déroulement normal de la formation de ces 3 premières promotions, en particulier la crise sécuritaire et sanitaire due aux attaques terroristes et au Covid-19 et le manque d'enseignants possédant les qualifications requises par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) pour les enseignements et l'encadrement des mémoires master dans les filières concernées et leurs didactiques. Les difficultés de rédaction et d'encadrement des mémoires liées au manque d'enseignants-chercheurs dans les disciplines concernées ont conduit plusieurs fois à des reports de calendrier de dépôt et de soutenance des mémoires master TFP. Le retard accusé dans ce programme était considérable. Ce retard est tributaire à la fois de l'évolution historique de l'ENS et du fait que les étudiants inscrits étaient pour la plupart des travailleurs (enseignants EFTP) et résidaient parfois dans des villes loin de Koudougou. Les travaux scientifiques en MTFP/GEE par exemple ont porté surtout sur la production d'électricité à l'aide d'énergies renouvelables au Burkina Faso, à savoir la production d'électricité par des installations photovoltaïques. Les thèmes tels que la

biomasse, le solaire thermique, la biométhanisation n'avaient pas été abordés par ces activités de recherche. De nombreux travaux ou études ont permis de développer des mesures et instruments applicables telles que des guides et des modules de formation continue. On peut considérer que les travaux scientifiques du master ont déjà contribué indirectement en partie à la promotion de l'approvisionnement en énergie électrique (installations photovoltaïques) à travers la sensibilisation et la formation des acteurs interrogés sur leur utilisation. Toutes ces actions contribuent directement ou indirectement à l'atteinte des objectifs de Développement Durable (Sawadogo, 2024). Le sous-objectif 1 a été atteint malgré les difficultés (cf. Sawadogo, W. J. E. & al., 2023).

**Sous-objectif 2 :** Le management de la formation à l'ENS est professionnalisé au regard de l'organisation des études et de la coopération avec des universités étrangères. L'ENS est devenue autonome en 2019, mais n'avait pas encore reçu toutes les ressources nécessaires à cet effet. Au niveau de la direction scientifique du projet, le manque d'expériences similaire en EFTP (Maîtrise des procédures à suivre pour créer des formations Master, procédures longues, manque de ressources humaines pour l'encadrement) a été une difficulté principale. À travers le projet, l'ENS a acquis une expertise en termes de mise en place, de gestion et de conduite d'un programme de formation en EFTP, et aussi en termes de relation avec les institutions universitaires nationales comme étrangères. Cela constitue un atout pour l'ENS pour bien gérer des projets similaires dans le futur. La formation des professeurs EFTP qui était une section au début du projet est devenu premièrement un département en 2019 puis un institut à part entière en 2021 comme à l'université partenaire à Dresden. Il y a eu un développement institutionnel de la formation des professeurs de l'EFTP au Burkina Faso.

Malgré toutes ces difficultés, nous pouvons affirmer que les objectifs essentiels du projet ont été atteints.

## 2.2 Faiblesses du projet pilote, propositions d'amélioration et projets de curricula MTFP

De l'évaluation finale et globale du projet MTFP, plusieurs faiblesses de plusieurs ordres ont été cependant relevées. Il s'agit par exemple de l'insuffisance et de la non disponibilité des enseignants, de la programmation irrégulière des cours, du retard dans les programmations, du manque de travaux pratiques dans certaines spécialités (MTFP/GEE), de l'indisponibilité des étudiants, des modalités d'enseignement en présentiel surtout pour les fonctionnaires. Il y avait donc une forte dépendance aux vacataires pour les enseignements surtout dans les spécialités, une insuffisance de règlementations pour les examens comme par exemple une charte de rédaction et de soutenance des mémoires. Des propositions sur le plan technique et pédagogique ont été formulées en vue d'améliorer la conception du programme universitaire Master TFP dans le cadre de l'amélioration et de l'élargissement de la formation à d'autres filières professionnelles comme par exemple le génie mécanique, la maintenance industrielle et le génie civil/ hydraulique. A la suite des résultats satisfaisants et surtout prometteurs du projet pilote masters TFP, l'ENS a décidé de pérenniser les résultats du programme Masters intégrés. Après la phase pilote donc de 2017 à 2021 et en vue de la reconduction du programme de formation master (MTFP) à la rentrée

2025-2026, le curriculum a été relu et actualisé. A cet effet, un atelier a été organisé avec les objectifs spécifiques suivants :

- Donner une orientation de la formation des masters en TFP
- Relire les curricula et syllabi de formation de master en techniques et formation professionnelles, option Génie électrique et énergétique (MTFP/GEE)
- Relire les curricula et syllabi de formation de master en techniques et formation professionnelles, option finance, comptabilité contrôle (MTFP/FCC)

Après un atelier de relecture, d'écriture et de validation en mai et en septembre 2023, les nouveaux curricula et syllabi des Masters (TFP) dans les deux (2) options disposent désormais de projets de curricula pour leur réouverture à la rentrée académique 2025/2026. Ces projets de curricula doivent être encore validés par le conseil scientifique de l'ENS avant son utilisation. Dans le domaine de l'EFTP, on est amené parfois à innover parce que ce à quoi avait été formé le professionnel n'est plus pertinent. Cela devient une obligation pour survivre...alors il faut faire autrement et imaginer des situations nouvelles de formation (cf., Champy & Étévé, 2005, p. 498) L'innovation ici s'entend comme le changement effectif réalisé dans la formation continue et initiale intégrée de niveau master en Technique et Formation professionnelles dans les deux options concernées à savoir Génie électrique et énergétique (MTFP-GEE) et Finance comptabilité et contrôle (MTFP-FCC) avec la possibilité de se spécialiser aussi bien dans le domaine pédagogique/didactique (sciences de l'éducation) que dans le domaine disciplinaire. L'UNESCO/UNEVOC définit l'innovation comme un changement substantiel de la manière dont l'EFTP est mis en pratique dans une institution, lui permettant de mieux répondre aux besoins de l'économie, de la société et de l'environnement. L'innovation inclut également les activités ne relevant pas de la recherche et du développement (R&D) que les institutions d'EFTP mettent en œuvre à partir de leur propre acquis de connaissances ou bien de connaissances d'origine externe, et non pas seulement au moyen d'activités internes systématiques de recherche et développement (UNESCO, 2021) Outre le changement substantiel, l'innovation peut être définie aussi comme l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion. L'innovant peut donc ne pas être fondamentalement nouveau et avoir existé, mais il est nouveau ici parce qu'il est inconnu (ou pas reconnu) par le système qui l'accueille. Elle se distingue en cela de l'invention ou de la découverte (Champy & Étévé, 2005).

### **3.Résultats de l'analyse comparée du curriculum relu en MTFP/GEE et en MTFP/FCC**

Le nouveau syllabus du curriculum MTFP respecte le format REESAO ; il a été élaboré selon le système Licence-Master-Doctorat (LMD) en prenant en compte le contexte burkinabè. Le programme de formation se caractérise ainsi :

- Contenus : contextualisés, basés sur la recherche et la pratique professionnelle.
- Durée : 4 semestres
- Nombre de crédits : 120 crédits points
- Diplôme : Master TFP option GEE et option FCC
- Nombre des étudiants/es par année : 24

Le but des curricula Master en Techniques et Formations Professionnelles (MTFP) mis en œuvre est de développer des profils de compétences multiples et variées dans les domaines d'activités : des sciences de l'Ingénieur (Génie électrique et énergétique ; MTFP-GEE) et leurs didactiques, des sciences de gestion (Finance, Comptabilité-Contrôle ; MTFP-FCC) et leurs didactiques et de l'EFTP : la formation des formateurs, le développement des filières de formation, la formation initiale et continue des enseignants, l'analyse des besoins en personnel pour la recherche et l'innovation, la formation en management pour l'administration et la gestion des filières, l'ingénierie de la formation et en didactique professionnelle (didactique des métiers) pour les enseignants/es et dans la coopération internationale.

Au niveau de l'ENS, la réouverture des programmes masters intégrés MTFP devrait contribuer au : développement structurel et institutionnel de la formation et de la recherche au niveau de l'EFTP ; développement des structures/réseaux de coopération pour des Universités ouvertes au monde ; développement des ressources humaines à travers l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue ; validation des compétences acquises en sciences de l'éducation ; renforcement de l'équipe de formateurs et formatrices de l'ENS ; promotion de la mobilité et internationalisation des Universités partenaires et à la promotion du développement durable dans le domaine des énergies.

#### *-Structuration du curriculum et conditions d'accès*

Les curricula ont été écrits selon les principes du LMD, à savoir la semestrialisation de la formation comme l'était le précédent. Cependant, l'organisation des modules a été faite selon le modèle adapté de l'ENS sur celui du REESAO. Ainsi, trois groupes de modules ont été identifiés qui sont : les modules d'orientation qui comportent les modules disciplinaires de renforcement académiques ; les modules de capacités professionnelles qui rassemblent les modules liés aux métiers d'enseignant : sciences de l'éducation, didactiques ; les modules d'environnement qui regroupent tous les modules de soutien aux différentes spécialités. Selon l'organisation des enseignements, les trois premiers semestres sont réservés aux cours théoriques. Le troisième semestre se termine par un stage en immersion dans un milieu professionnel (enseignement pour les non enseignants et entreprises pour les enseignants). Ce stage bien suivi et encadré avec des objectifs clairs sera un moment véritable de confrontation des étudiants avec le monde réel dans la maîtrise des outils et gestes professionnels et un questionnement sur leur pratique, et cela, pour les enseignants tout comme les professionnels des entreprises. Le quatrième semestre est consacré à la rédaction et à la soutenance du mémoire pour lesquelles le règlement d'examen et la charte de rédaction des mémoires viendront préciser les conditions et les modalités opérationnelles. Des modifications mineures en termes de nombre d'éléments concernés ont été opérées sur le nouveau curriculum de formation en MTFP/FCC. Ainsi, le module Entreprenariat a été renforcé avec la prise en compte de la responsabilité sociétale. Par ailleurs, au niveau de l'informatique, le contenu a été renforcé avec les différentes utilisations dans le domaine comptable pour que ce module ne soit pas très général dans son contenu. Les master TFP gardent leur caractère hybride tout en restant logé dans le domaine des sciences de

l'éducation. Les critères relatifs par exemple aux rubriques : Identification de l'UE/EC, objectifs généraux/spécifiques d'apprentissage, contenus des enseignements, modalités d'évaluation et matériels de cours ont été pris en compte (cf. REESAO, 2016, CAMES, 2014). Le groupe cible de la formation est constitué de personnes titulaires de licence dans les filières concernées. Une expérience professionnelle dans un domaine professionnel constitue un avantage pour l'accès à ce programme d'études. Les frais d'études proposées pour le MTFP/GEE actuellement sont de cinq cent mille francs CFA (500 000 FCFA) pour les étudiants de l'UEMOA et un million FCFA (1 000 000 FCFA) pour la zone hors UEMOA, les frais d'études proposées pour le MTFP/FCC actuellement sont de quatre cent mille francs CFA (400 000 FCFA) pour les étudiants de l'UEMOA et un huit cent mille FCFA (800 000 FCFA) pour la zone hors UEMOA. Ces frais sont légèrement supérieurs à ceux indiqués par le texte () au regard de la spécificité en enseignement et formation techniques et professionnels (matériels et outils didactiques).

Au niveau des enseignements-apprentissages, des méthodes actives sont proposées pour mettre les apprenants-étudiants/es au centre des processus de développement de leurs compétences tels la réalisation de projets pluridisciplinaires et l'enseignement-apprentissage en station et les simulations.

#### **4. Discussion des résultats : les innovations scientifiques, pédagogiques et didactiques du curriculum MTFP relu**

##### **4.1. Les innovations scientifiques**

La relecture des curricula, au-delà de réduire les difficultés rencontrées, a introduit quelques innovations pour rendre non seulement la formation pertinente mais attractive pour le public concerné de même que sa rentabilité. L'option FCC, tout comme celle de GEE a connu des innovations pour prendre en compte les attentes actuelles des milieux professionnels et de palier un tant soit peu aux difficultés rencontrées pendant la phase pilote. Ainsi sur le plan scientifique, à savoir disciplinaire, il a été nécessaire pour l'option FCC de renforcer le contenu des modules d'informatique et de comptabilité pour tenir compte actuellement de digitalisation de ce secteur. L'innovation majeure au plan didactique concerne l'amélioration des contenus de formation à travers l'accentuation sur le traitement des contenus disciplinaires en lien avec les besoins réels des professionnels. En effet, à l'heure de la digitalisation et des technologies de la communication, l'élaboration des contenus disciplinaires doit intégrer des savoirs professionnels qui auront une utilisation concrète sur le terrain du métier ; ainsi, l'accent doit être mis sur des savoirs utiles au professionnel. De nos jours, le numérique est très présent dans le monde professionnel, particulièrement la comptabilité à travers l'automatisation des activités comptables et financières.

Pour ce faire, il est préconisé une approche pédagogique qui privilégie la problématisation des situations professionnelles (Vannereau et Lemaitre, 2020) pour en faire des situations didactiques pertinentes et efficaces. Ainsi, des approches pédagogiques, comme la pédagogie par projet, pédagogie des situations, l'analyse de situations et l'apprentissage par problèmes sont à utiliser dans ce dispositif de formation. L'atelier de relecture des curricula a réuni les équipes pédagogiques qui se sont constituées en groupes

disciplinaires. Cela a eu un impact positif car ce dispositif a permis des échanges fructueux entre des enseignants de disciplines différentes mais intervenant sur le même public. Chaque enseignant se fait alors une idée de son rôle et de l'intérêt voire l'importance de sa discipline dans la construction du professionnel en formation. Le dialogue disciplinaire est très important dans la conception des programmes d'enseignement car chaque discipline doit pouvoir justifier sa présence dans la formation. Si cela n'est pas compris, il y aura des incohérences dans la conception des situations didactiques et cela est donc plus important en formation professionnelle pour que toutes les disciplines présentent un sens pour le profil à former. L'une des faiblesses de cette relecture a été l'absence de professionnels aussi bien de finance comptabilité contrôle (FCC) que de génie électrique /énergétique (GEE). Ces professionnels auraient pu, par leurs expériences pratique, guider, orienter les choix didactiques et pédagogiques. En effet, en formation professionnelle, la co-construction des curricula est indispensable pour une pertinence de la formation. Le nouveau dispositif de formation offre une certaine flexibilité en ce sens que l'étudiant organise ses apprentissages en fonction de son temps ; les seules contraintes étant sa présence obligatoire lors des regroupements, des travaux pratiques et des stages en immersion. En effet, au vu des profils diversifiés avec la présence de professionnels, la formation en ligne constitue une modalité intéressante pour la formation.

#### ***4.2 Les perspectives des masters intégrés MTFP de l'ENS à partir de la rentrée 2025-2026***

Dans les lignes suivantes, une analyse des perspectives sera faite au niveau des enseignements, management, financement et au niveau des enjeux et défis. Les masters intégrés présentent des enjeux énormes et placent tous les acteurs du secteur de l'EFTP devant des défis importants à relever. Au niveau des enjeux, si nous considérons les choses comme un duel (Lapalme, 1969), on peut penser à ce qu'on peut gagner ou perdre. Rouvrir les masters intégrés à l'IEFTP/ENS c'est avant tout reconsidérer ce qui a été à la base de leur création avec les partenaires allemands il y a quelques années (Sawadogo et al, 2023). C'était déjà pour corriger des inégalités à l'égard des enseignants de l'Enseignement Technique vis-à-vis de leurs homologues de l'Enseignement général. Aujourd'hui plus que jamais la question revient sur le tapis. À l'heure où l'Etat Burkinabè a pris une option sérieuse de mettre désormais plus d'accent sur l'EFTP (cf. discours à son installation le 06 août 2024 du tout nouveau Ministre en charge de l'Enseignement secondaire, de la Formation professionnelle et technique). Il avait promis du reste « de travailler avec diligence pour répondre aux attentes des hautes autorités et a appelé à une mobilisation collective pour réussir cette mission cruciale ». Il nous semble évident qu'on ne peut réussir une telle mission sans cadres. Le projet MTFP a permis de former des cadres de niveau Master dans des domaines spécifiques importants de l'EFTP. Des mesures d'accompagnement sont à prendre pour permettre à ces diplômés de poursuivre des études doctorales conformément aux objectifs initiaux du projet et dans l'intérêt de l'ENS et du pays. Ces diplômés en MTFP, dont beaucoup sont en quête d'inscription pour des études doctorales par exemple en sciences de l'éducation, particulièrement dans le domaine de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), présentent sans doute plus d'atouts et de prérequis majeurs pour le développement de l'EFTP, que des candidats

sans le diplôme master en science de l'éducation (EFTP) et candidats à des études doctorales en sciences de l'éducation (EFTP).

C'est pourquoi les masters intégrés et au-delà des doctorants constitue un gros défi à relever pour la formation et la recherche. Non seulement il convient de reprendre la formation des masters en GEE et FCC mais d'ores et déjà de penser dès le prochain recrutement les masters en Génie mécanique, en Maintenance industrielle et en Génie Electrique/Hydraulique ainsi qu'en Génie alimentaire. Par la suite il faudra progressivement prendre en compte les autres formations. Ce défi peut être relevé car si les premiers Masters ont vu le jour presque exclusivement grâce aux partenaires des universités sœurs et amies et aux associations, aujourd'hui le potentiel pour le co-encadrement des mémoires s'est considérablement accru à l'IEFTP.

Tirant leçon de l'expérience menée jusque-là, il nous semble judicieux de revisiter la question des enseignements. Dans un premier temps tous les enseignements, plutôt que de constituer une simple somme de connaissances, doivent viser et instituer un développement durable dans les domaines concernés. Dans un second temps, ils doivent être organisés en alliant conséquemment théorie et pratique en s'inspirant de la formation en alternance « comme mode d'organisation de la formation, l'alternance se distingue de la formation traditionnelle, qui se déroule uniquement dans un milieu scolaire comme l'université, par cinq dimensions : l'espace, le temps (la durée et le rythme), les ressources, les relations et les modalités pédagogiques » selon Gagnon, Mazalon et Rousseau (2010 :25). Entendons par management « ... un ensemble de techniques qui permettent de gérer, organiser, diriger, contrôler et planifier les différentes activités de l'entreprise. Il concerne donc à la fois la gestion, l'administration et les ressources humaines. »

La notion de gestion recouvre une responsabilité. Cette responsabilité incombe, à notre sens tous les acteurs. On pourrait penser aux responsables aux différents niveaux car il leur revient d'organiser les enseignements quant à leur conformité aux curricula élaborés, le respect des semestrialisations. Les étudiants ne doivent pas être mis de côté. En somme cette gestion doit être participative. Bien plus, chacun doit jouer son rôle. Parler d'administration, c'est évoquer tout le dispositif et les moyens pour un fonctionnement optimum. Planification et rigueur doivent être de mise. Au regard de ce qu'on a vécu, l'administration c'est non seulement la responsabilité mais aussi l'anticipation par rapport à tout ce qui pourrait nuire à l'atteinte des objectifs fixés. Nous l'avons exprimé cela tantôt, il ne faut surtout pas perdre de vue la question des ressources humaines. Il faut en disposer en nombre et en qualité pour chaque activité. Pour cela les recrutements d'assistants dans les disciplines techniques et en didactique des filières professionnelles doivent se poursuivre. Le financement n'est pas un aspect à négliger. La formation des masters intégrés suppose des acteurs internes et les acteurs externes, les activités diverses (cours, encadrement de mémoire, projets étudiants, excursions, soutenances). Il y a lieu d'élaborer un modèle économique qui ne constituerait pas un obstacle majeur à la participation des étudiants à la formation. Au regard de la politique prônée par les gouvernants et compte tenu du retard que connaît le secteur de l'enseignement et la formation techniques et professionnels, des subventions et des bourses étatiques seraient des mesures incitatives à ces formations en masters intégrés.

## Conclusion

Le projet pilote « Masters intégrés de recherche en Technique et Formation Professionnelles (MTFP) » de l'Ecole Normale Supérieure a eu des résultats satisfaisants et prometteurs. La relecture des curricula, le développement institutionnel, le développement des ressources humaines et matérielles au niveau des enseignements et du management sont des facteurs déterminants pour le succès de la pérennisation des MTFP pour un développement durable. Des mesures d'accompagnement fortes restent à prendre pour faciliter l'inscription aux études doctorales à ces titulaires du master TFP conformément aux objectifs initiaux du projet de l'ENS, du ministère et leurs partenaires. Les MTFP comportent des innovations pédagogiques, organisationnelles et sociales importantes qui contribueront à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Des améliorations ont été apportées aux contenus, au niveau des méthodes d'enseignement-apprentissages, de la recherche, des ressources humaines et du management.

## Bibliographie

- CAMES : Conseil Africain et Malgache pour l'enseignement Supérieur (2014). Référentiel pour le cadre de développement des systèmes d'information dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche, Ouagadougou
- Philippe C. & Étévé, C. (2005). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 3<sup>e</sup> édition. Retz
- REESAO : Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (2016). Harmonisation des offres de formation dans le domaine sciences et technologies
- Sawadogo E. (2012). Relier les sciences des disciplines, de l'Ingénieur et des sciences des métiers dans la formation professionnelle des enseignants à l'exemple de la formation des enseignants du génie électrique. dans : H. Hortsch / S. Kersten / M. Köhler (Hg.): Referate der 6. IGIP-Regionaltagung, pp. 196-201 (ISBN: 978-3-00-037734-1), Technische Universität Dresden
- Sawadogo W. E. & Sekoné A.- K. (2017). Coopération interuniversitaire : De nouveaux programmes de master à Ouaga 1 Pr Joseph Ki - Zerbo et à Norbert Zongo en partenariat avec Technische Universität Dresden (TUD) et de l'Europa Universität de Flensburg (EUF). Lefaso.net. Consulté le 17 août 2023 sur <http://lefaso.net/spip.php?article80265>
- Sawadogo, W. J. E. (2024). Promotion de l'approvisionnement en énergie et défis techniques et pédagogiques. LES CAHIERS DE L'ACAREF, Numéro Spécial/ Février 2024, ISSN 2790- 0371 (Print). ISSN 2790- 038X (Online), Tome 3 : Histoire- Science Politique- Géographie- Autres sciences Sociales, pp. 189 à 205
- Sawadogo, W. J. E., Lompo, D. J., Bonkougou/Nikiema, H. (2023). Évaluation du programme "Master intégré en techniques et formation professionnelles (MTFP) ; option génie électrique /énergétique (MTFP-GEE) et option : Finance, comptabilité- Contrôle (MTFP-FCC) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) en coopération avec l'Université Technique de Dresde, Projet co-financé par DAAD: Résultats, enjeux et

- défis. Revue DELLA/AFRIQUE, Novembre 2023, ISSN 2790-0584 (online), ISSN 2790-0576 (Print), p. 137 à 164, 2023, url : [revues.acaref.net](http://revues.acaref.net)
- UNESCO (2021) Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2021) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)
- Vannereau, J. & Lemaitre, D. (2020). Apprendre à problématiser les situations professionnelles. L'Harmattan. Paris
- Wiesner G., Egler R. et al. (2018). Organisationsentwicklung mit QESplus (2017): partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken. Deutschland: Klemm + Oelschläger <https://www.edcparis.edu/fr/blog/quest-ce-que-le-management-fonctions-role> 12 octobre 2024 11h10min

## UTILISATION DE LA LANGUE PREMIERE COMME AIDE PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES D'OBSERVATION : QUEL EFFET SUR LA CAPACITE DE COMPREHENSION DES ELEVES ?

**Moumouni Gada DRABO**

Psychologie du développement et de l'éducation, Direction Générale du Conseil à l'Orientation  
universitaire et des Bourses/Burkina Faso

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

**Lydia ROUAMBA**

Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/ Burkina Faso

[ines.rouamba@outlook.fr](mailto:ines.rouamba@outlook.fr)

&

**Félix Honvien Nelson SOUGUE**

Université Norbert Zongo/Burkina Faso

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

**Résumé :** Cette étude porte sur la langue première des élèves utilisée comme aide pédagogique dans l'enseignement des sciences d'observation au Burkina Faso. Fondée sur des travaux comme ceux de Yénikoye (2007), Paré-Kaboré (2012) et Bouthaina (2020), elle a pour objectif de comparer le niveau de compréhension des élèves bénéficiant d'un renforcement en langue première au cours de l'enseignement des sciences d'observation à celui de ceux bénéficiant uniquement d'un enseignement en français. Il s'agit de montrer que le niveau de compréhension des apprenants diffère selon le type d'approche pédagogique utilisé. Pour la méthodologie, une approche expérimentale avec un groupe contrôle, groupe d'élèves de l'enseignement monolingue et un groupe expérimental, groupe d'élèves de l'enseignement monolingue obtenant un renforcement en langue première a été réalisée. Ainsi, la comparaison du niveau de compréhension après le cours a permis de présenter l'écart entre les deux groupes. Les résultats ont révélé que le renforcement, c'est-à-dire l'aide pédagogique en langue première au cours de la leçon de sciences d'observation permet aux élèves de ce groupe d'obtenir un niveau plus élevé de compréhension que leurs camarades qui sont enseignés dans une seule langue (français).

**Mots-clés :** langue première ; enseignement monolingue ; aide pédagogique ; Burkina Faso.

### USE OF THE FIRST LANGUAGE AS A TEACHING AID IN THE TEACHING OF OBSERVATIONAL SCIENCES: WHAT EFFECT ON STUDENTS' COMPREHENSION CAPACITY?

**Abstract:** This study focuses on students' first language used as a pedagogical aid in observational science teaching in Burkina Faso. Based on the work of Yénikoye (2007), Paré-Kaboré (2012) and Bouthaina (2020), the aim is to compare the level of comprehension of students benefiting from first-language reinforcement during the teaching of observational science with that of students taught solely in French. The aim is to show that learners' level of comprehension differs according to the type of pedagogical approach

used. For the methodology, an experimental approach with a control group, a group of monolingual students, and an experimental group, a group of monolingual students receiving first-language reinforcement, was carried out. By comparing comprehension levels after the course, the difference between the two groups was presented. The results revealed that reinforcement, i.e., teaching assistance in the first language during the observational science lesson, enabled the students in this group to achieve a higher level of comprehension than their peers taught in a single language (French).

**Keywords:** first language; monolingual teaching; teaching aids.

## Introduction

Dans l'apprentissage des matières à dominance scientifique selon Marin, Crinon, Legros et Avel, (2006), les élèves sont confrontés à d'énormes difficultés. L'un des obstacles est que ces enseignements ne sont pas majoritairement contextualisés, ce qui constitue une source d'incompréhension qui peut rendre l'apprentissage confus pour les élèves. Cette situation est source de mauvaise performance dans ces disciplines. Pour un apprentissage efficace de ces disciplines, Sawadogo (2013), souligne qu'il faut tenir compte du contexte, de la langue, car les élèves du primaire sont pour la plupart issus de contextes linguistiques autre que celui de la langue d'enseignement. C'est le cas au Burkina Faso où c'est uniquement le français qui est utilisé comme langue d'enseignement dans le système formel classique. Contrairement au système bilingue où nous avons l'utilisation concomitante du français et d'une langue première. Cette situation peut poser des difficultés d'apprentissage dans ce contexte classique car langue n'est généralement pas la langue première des élèves (Noyau, 2016). En effet, l'utilisation de cette langue crée des défis sociolinguistiques pour les élèves, car ils doivent apprendre dans une langue différente de leur langue première, ce qui peut freiner leur progression. Également, les travaux de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (2005) ont montré que l'enseignement qui tient compte de la langue première des apprenants constitue un facteur important d'amélioration des apprentissages. En effet, au niveau du processus de compréhension en apprentissage, l'utilisation de la langue première des élèves exerce un effet sur la qualité du fonctionnement des structures de rappel, et par conséquent, sur la qualité du traitement inférentiel lors de l'apprentissage en langue seconde. Hoareau et Legros (2006). De tels constats nous amènent à nous intéresser à l'utilisation de la langue première des élèves comme renforcement pédagogique dans leurs processus d'apprentissage en sciences d'observation. Ainsi, après avoir posé la problématique et présenté des éléments théoriques ainsi que la méthodologie qui a permis de mener l'étude, les résultats de l'analyse ont été mis en lumière.

## 1. Problème de l'étude

Le français langue seconde est utilisé comme langue de scolarisation et d'enseignement dans de nombreux pays africains. Cette langue seconde selon Chiss et Filliolet (1986), n'est généralement pas la langue première des locuteurs de ces pays, mais une langue dont la connaissance est essentielle dans la mesure où elle constitue la langue utilisée dans l'administration et l'enseignement. Ainsi, au Burkina Faso, le français est généralement une langue acquise ou apprise après l'acquisition d'une langue première, souvent dans le cadre de la scolarisation. Cette situation fait que l'enseignement, ne tient pas assez compte du milieu

dans lequel l'apprenant évolue. Ce qui fait que les élèves sont le plus souvent confrontés à des problèmes d'ordre sociolinguistique, car le français, langue de scolarisation est superposé aux langues premières qui jouent le rôle d'outil de communication chez la plupart de ces enfants (Simbagoye et Sow-Barry, 1997). Sawadogo (2004) souligne qu'en rentrant à l'école, les enfants sont immédiatement confrontés au problème du code linguistique lors du processus d'apprentissage. Cela est dû au fait que le support d'enseignement est autre que leur outil de communication. Ainsi, les premiers exercices intellectuels, auxquels ils sont confrontés, sont la compréhension et l'expression qui soutiennent en d'autres termes les autres disciplines fondamentales d'acquisition du savoir telles que le calcul, les sciences, etc. Dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, Paré/Kaboré (2012), révèle que ce sont des matières dans lesquelles les élèves rencontrent souvent d'énormes difficultés. Pour Traore (2007), en plus de la langue qui peut constituer un frein dans l'enseignement de ces disciplines scientifiques, certaines des difficultés liées à ces matières proviennent du fait que cet enseignement ne tient pas souvent compte du contexte. Cela contribue à rendre encore la compréhension difficile chez les élèves. En effet, Marin, Crinon, Legros et Avel (2006), expliquent les difficultés de compréhension des apprenants dans les disciplines scientifiques par le fait que ces dernières contiennent, par moment, des vocabulaires précis qui requièrent souvent pour leur traitement, des connaissances approfondies sur le thème évoqué.- Ainsi, au-delà du lexique utilisé, la langue qui est le canal de communication constitue l'élément premier de tout processus d'enseignement. Dans ce sens, Ouane et Glanz (2011) notent qu'une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves peut avoir un impact négatif sur leurs processus d'apprentissage. Arnold, Bartlett, Gowani et Merali (2006), ajoutent que lorsque la langue d'enseignement n'est pas la langue première des enfants, il peut y avoir un risque d'échec dans les classes de cours élémentaires et moyens, car les élèves n'arrivent pas à déchiffrer et à exécuter correctement les consignes des activités. Au regard du constat et de l'observation que la langue d'enseignement dans nos écoles primaires n'est pas forcément la langue première des apprenants, nous avons posé la question principale suivante : le fait d'utiliser la langue première des élèves comme aide pédagogique dans l'apprentissage des sciences d'observation n'a-t-il pas un effet sur leur capacité de compréhension ? De manière spécifique : est-ce que le niveau de compréhension des élèves ne varie-t-il pas en fonction du type d'enseignement utilisé ? Le degré de compréhension des élèves de l'enseignement classique monolingue ne diffère-t-il pas de celui des élèves de l'enseignement classique monolingue bénéficiant d'une aide pédagogique en langue première ? A travers cette étude nous visons les objectifs suivants : analyser le lien entre le type d'enseignement et la capacité de compréhension des élèves ; comparer le degré de compréhension des élèves en fonction du type d'enseignement. Ces différents objectifs nous ont permis de formuler les hypothèses qui suivent : le type d'enseignement utilisé lors des apprentissages des sciences d'observation a un effet sur la compréhension des élèves. De manière spécifique : le degré de compréhension (nombre de propositions de réponses) des élèves diffère en fonction de l'enseignement de type monolingue uniquement (français seulement) ou monolingue plus renforcement en langue première (français plus renforcement en langue première) ; les élèves de l'enseignement monolingue qui bénéficient de l'aide en langue première (français plus renforcement en langue première) ont un degré élevé de compréhension

(rappellent plus de propositions de réponses) que les élèves qui bénéficient d'un enseignement monolingue (français uniquement).

## 2. Quelques aspects théoriques

### 2.1. Langue première

L'expression langue première, par opposition à langue seconde désigne la première langue de socialisation, une langue acquise par interaction avec le milieu social et hors situation formelle d'enseignement. En d'autres termes, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Aussi, sous le vocable de langue maternelle, elle fait référence à la langue que l'enfant acquiert en premier lieu aux côtés de sa mère ou simplement celle qui est parlée par sa mère » (Frijhoff, 1991 : 120). On peut dire qu'il s'agit de langue acquise dès le plus jeune âge grâce à l'interaction spécifique avec la mère et plus généralement avec l'environnement familial. Il s'agit en d'autres termes de la langue qui est supposée être mieux maîtrisée que toute autre apprise ultérieurement. Ainsi, on peut considérer comme langue première la langue apprise en premier par l'enfant. (Boudras-Chapon, 2008). Elle peut être considérée comme le premier élément déclencheur de l'apprentissage et de l'intellect chez l'enfant. Pour un meilleur apprentissage et un meilleur développement, il est donc important de mettre l'accent sur cette langue. Dans ce travail, il est question de la langue acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat (exemple : mooré, dioula, le fulfudé, etc.). Il s'agit de la langue que l'enfant assimile et comprend mieux, car les premières expériences affectives et cognitives de l'enfant se font dans cette langue (Balsen-Pantic, 2013). Cependant, dans l'enseignement formelle cette langue sensé être la mieux maîtrisée n'est pas forcément utilisée. Or, pour Adjibodou (2006), enseigner c'est faire acquérir la connaissance ou la pratique aux apprenants et ce grâce à un canal de communication le mieux maîtrisé par ces derniers. Ce qui n'est pas le cas dans l'approche monolingue, ou le mode d'enseignement et d'apprentissage est uniquement en français basé sur la hiérarchisation dans l'acquisition des langues auprès de publics scolaires dont la langue première est pour la plupart autre que la langue française (Fenclová, 2014).

### 2.2. Aide pédagogique à l'apprentissage

L'aide pédagogique encore appelée aide à l'apprentissage ou renforcement pédagogique est un concept développé par Vygotsky (1985). Pour lui, cette aide peut être comprise comme toute action mise en œuvre dans le cadre d'un processus d'apprentissage, d'assimilation et d'élaboration de savoirs visant à faciliter la compréhension ou la production des élèves dans le cadre d'un processus de développement. Guimfac (2007), ajoute qu'il s'agit d'un processus dynamique par lequel, un élève à travers une série d'interactions avec l'enseignant, ses pairs et ses connaissances antérieures élabore de nouvelles connaissances. Ainsi, en situation d'apprentissage, de construction de connaissances, « l'aide est un apport qui vise à faciliter une réalisation, une compréhension ou la résolution d'un problème en orientant et en accompagnant l'apprenant » (Hamon, 2007 : 25). En outre, cette aide pédagogique en situation d'apprentissage peut intervenir à différents moments. Avant le début des activités, il s'agit de la précision de la consigne, son explicitation suivie éventuellement de méthodes suggérées. Soit à la fin de l'activité ou l'enseignant effectue une évaluation formative. Il s'agit pour lui d'apporter des

éléments de correction pour que chaque élève puisse comprendre ses erreurs. L'aide peut également intervenir pendant les activités d'apprentissage. Ici, il est question de réponses aux différentes préoccupations des élèves. Il s'agit, entre autres, de rappeler les consignes, de les reformuler, etc. Ce qui permet aux apprenants de progresser dans la construction de leurs connaissances. Dans cette étude, il s'agit pour l'enseignant d'intervenir aussi bien avant et pendant la leçon en sciences d'observation en apportant aux élèves en plus du français des informations contextualisées dans leur langue première. Comme souligné par Paré-Kaboré et Sougouti-Guissou (2016), l'aide pédagogique vise à reprendre en langue première des concepts, des consignes, des reformulations, des explications du cours. Cette aide basée sur l'utilisation de la langue première vise à permettre aux élèves d'aller au-delà de l'information textuelle de la leçon, par l'activation des connaissances antérieures utiles permettant de faciliter la compréhension (Sawadogo, 2013).

### **2.3. Compréhension**

La compréhension a une fonction importante dans le processus de construction de connaissances, selon Gaonach et Fayol, (2003) elle est à l'origine de l'interprétation et de l'élaboration des sens des concepts enseignés. Pour Rey et Rey-Debove (2019 :491), la compréhension est la « capacité de comprendre, saisir par la pensée ». Cette faculté suppose un processus d'organisation et d'intégration d'éléments permettant d'avoir une connaissance objective de la situation. Ainsi, comprendre sous-entend percevoir le sens d'un message. Cela revient à donner du sens à quelque chose par l'entremise de la connaissance. Raynal et Rieunier (2014 :145), ajoutent que « comprendre c'est donner à une situation un sens qui permet d'agir pour résoudre de façon pertinente le problème posé par ladite situation ». Pour certains auteurs comme Good et Brophy (2008); Perkins, (1998), la compréhension ne se traduit pas par répéter exactement un enseignement, mais avoir la capacité à partir de l'apprentissage de dire dans ses propres mots et de pouvoir utiliser cet enseignement dans d'autres situations. Ils définissent la compréhension comme la faculté de penser et de pouvoir agir avec les connaissances dont on dispose. Il s'agit de la capacité de l'individu de faire appel aux connaissances mises à sa disposition dans des situations non analogues à celles où ces connaissances ont été acquises. Ainsi, comprendre combine le discours (lu ou entendu) ou le document présenté et les connaissances de l'individu sur le sujet (Gyselinck, Jamet et Dubois, 2008). La compréhension revient donc à l'individu, à construire une interprétation susceptible d'être en accord avec les données de la situation, les connaissances en mémoire et l'activité à réaliser (Denhière et Richard, 1990). Au regard de ces éclaircissements, nous estimons que la compréhension d'une leçon chez l'élève résulte de son aptitude à donner des éléments de réponses correctes à l'issue de cours. Par ailleurs, ces réponses proposées doivent avoir un lien avec l'objet du cours. Ainsi, dans ce travail, évaluer la compréhension des élèves dans une leçon consiste donc à s'intéresser aux connaissances rappelées par ces derniers. Ces propositions de réponses rappelées à l'issue du cours correspondent aux traces de leur activité de compréhension, car elles permettent d'accéder au sens de la leçon.

#### ***2.4. Propositions de réponses comme traces de l'activité de compréhension***

Pour l'analyse de la tâche de compréhension des élèves, nous avons étudié les propositions de réponses que ces derniers ont fournies à l'issue de la leçon. Ces propositions de réponses produites constituent des traces de leur activité de compréhension (Benalia, 2009 ; Boudechiche, 2011). En effet, au cours du processus de compréhension de texte, la construction de la signification s'effectue selon Kintsch et Van Dijk (1983) au niveau de la structure de surface (mots du texte) et au niveau sémantique (significations du texte). De ce fait, les propositions de réponses des apprenants au cours de l'étude ont été traitées en tenant compte de ces deux aspects. Acuña, (2000), parle de propositions de réponses « identiques » et de propositions de réponses « similaires ». Bereiter et Scardamalia (1987), soulignent que le processus de compréhension, l'élève met en œuvre deux stratégies au cours de la production écrite. La stratégie des connaissances rapportées (knowledge telling strategy) et la stratégie des connaissances transformées (knowledge transforming strategy). (Chanquoy et Alamargot, 2003). La stratégie des connaissances rapportées correspond à un procédé qui consiste généralement à produire un texte en récupérant en mémoire à long terme les informations sans procéder plus ou moins à une modification du contenu, c'est-à-dire, des concepts. Dans ce processus, l'individu fait ressortir « mot à mot » les idées de la même manière qu'il les a reçues. En revanche, pour la stratégie des connaissances transformées, cette stratégie suppose des modifications conceptuelles, voire des réajustements du contenu du texte. Cette stratégie montre que l'individu produit le texte non pas par une transcription « mot à mot » des informations récupérées de façon progressive en mémoire, mais en les réajustant et en les adaptant. Il s'agit pour l'individu de prendre les informations reçues et les transformer pour son propre compte. Dans ce travail, les propositions de réponses des élèves sont analysées en lien avec les objectifs de leçon sous forme identique (éléments de réponses donnés dans la leçon) et similaire (éléments de réponses non explicitement abordés dans la leçon). Ces propositions de réponses constituent des indices de l'activité de compréhension des élèves. De ce fait, le nombre de propositions de réponses rappelées par les élèves a été pris en compte. En outre, le rappel des propositions de réponses est une évaluation qui fait partie du processus apprentissage; son but est de vérifier que les réponses produites par les élèves sont en lien avec l'objectif de la leçon (Djibo-Diallo, Fanantenana, Kone et Ntombi-Bainanyama, 2020). Ces réponses ont été regroupées pour faciliter l'analyse des résultats.

#### ***2.5. Langue première et compréhension***

Les environnements culturel et linguistique sont des éléments qui ont un grand intérêt dans la compréhension, surtout dans la compréhension des matières à dominance scientifique. Il agit sur la construction des connaissances indispensables à la compréhension (Rekrak, 2016 ; Sawadogo, 2013 ). C'est à travers cette langue que les idées de l'apprenant se structurent et c'est au regard de cette réalité qu'il construit ses connaissances. En contexte d'apprentissage, selon Aboubacar, (2007), utiliser la langue première de l'élève permet une meilleure compréhension et une meilleure participation aux activités d'apprentissage. En effet, Hoareau et Legros (2008), soulignent que l'utilisation de la langue première favorise la réactivation et facilite la récupération des connaissances en mémoire. Ainsi, lors d'un processus d'apprentissage, l'utilisation de la langue première au cours de la tâche peut entraîner chez l'élève l'activation

des connaissances élaborées dans cette langue. Ce qui permet de rendre meilleurs la compréhension et le rappel en langue seconde. La langue première utilisée comme aide, assure une bonne activation des connaissances antérieures de l'élève et participe à l'amélioration de la compréhension surtout des textes scientifiques (Legros, Noyau, Cordier et Khalis, 2003). En effet, l'apprentissage d'un texte scientifique et ceux à dominance scientifique nécessite une base de connaissances sur le sujet abordé. Ainsi, pendant le processus de compréhension, les connaissances de l'élève élaborées dans sa langue peuvent être réactivées grâce à la langue première. C'est à partir de ses savoirs construits en langue première que l'apprenant essaie d'analyser et de comprendre la leçon. De ce fait, le recours à la langue première dans les activités d'apprentissage de textes scientifiques selon Hoareau et Legros (2006), facilite la compréhension par le processus de récupération des connaissances en mémoire.

### 3. Méthodologie

Au regard de notre variable indépendante qui est le type d'enseignement et surtout pour des questions d'évaluation des apprentissages selon Rajotte (2017), la méthode quasi-expérimentale est la plus utilisée. En effet, elle permet d'évaluer l'efficacité d'une approche dans le domaine éducatif en comparant un groupe de sujets qui a bénéficié d'un type d'enseignement à un autre qui n'a pas bénéficié de cette approche. Pour cela, il faut mener une expérience. Cette méthode a permis dans le cadre de cette recherche d'effectuer des expérimentations. Les expériences ont été réalisées avec des élèves du cours moyen première année (CM1). L'échantillon des élèves qui a participé à l'étude a été sélectionné grâce à une technique non probabiliste. Ces apprenants ont été choisis en tenant compte du palier d'enseignement, car les difficultés liées aux sciences d'observations sont également observées à ce niveau. De plus, comme le souligne Kéré (2013), il s'agit de pouvoir identifier des personnes dont on pense qu'elles sont aptes de donner satisfaction à nos préoccupations. C'est ainsi que deux groupes d'élèves ont été constitués. Un groupe G1 de 100 élèves bénéficiant d'un enseignement monolingue, c'est-à-dire d'un enseignement uniquement en français qui constitue le groupe contrôle et un groupe G2, constitué de 101 élèves qui en plus du français a bénéficié d'un renforcement en langue première. Ces élèves participants à l'étude sont dans la même circonscription d'éducation de base et situés dans un environnement identique.

### 4. Expériences

En application de l'approche quasi-expérimentale, deux expériences ont été réalisées. Ces expérimentations tiennent compte des deux groupes de notre échantillon et chaque groupe a bénéficié d'un type d'enseignement lors de la leçon des sciences d'observation. Ainsi, à chaque groupe correspond une expérience de l'étude. Première expérience (G1) : enseignement classique de type monolingue (français uniquement) Dans cette situation, l'enseignement du cours de sciences d'observation est uniquement en français. Dans cette situation, toutes les explications, reformulations sont en français. Deuxième expérience (G2) : enseignement classique monolingue (français) plus utilisation comme aide pédagogique de la langue première des apprenants au cours de l'apprentissage. Dans cette expérimentation, l'enseignement de la leçon de sciences d'observation est monolingue, mais en plus du français l'enseignant utilise la langue première des élèves au cours de leçon pour les consignes des activités, les reformulations,

les explications. A l'issue de chaque leçon selon l'approche utilisée, les élèves ont été évalués sur leur capacité de compréhension à travers les réponses fournies en rappel immédiat et différé. Les propositions rappelées par les élèves permettent de cerner ce que les apprenants ont compris et retenu du cours (Mbengone-Ekouma, 2006). Ainsi, les propositions de réponses ont été regroupées dans des notes intervalles (0 à 4 ; 5 à 9 ; 10 et plus) à partir des objectifs attendus de la leçon, des informations élargies qui ont servi à l'élaboration du cours et des propositions de réponses probables attendues des apprenants.

## 6. Résultats

Pour montrer le lien entre le niveau de compréhension des élèves et le type d'enseignement, une analyse de variance a été effectuée. Cette analyse permet grâce au test F de Fischer Snédécour de montrer une différence significative entre les groupes. Le test F (rejette l'hypothèse nulle H0) permet d'établir la dépendance ou non entre le type d'enseignement et la capacité de compréhension des élèves. Ainsi, l'hypothèse nulle (H0) a été posée et stipule qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes des groupes et que les résultats sont comparables au niveau des performances en termes de degré de compréhension et H1 postule que les moyennes des différents groupes ne sont pas égales. Nous testons de ce fait H0 contre H1 au seuil égal à 5%. Ainsi, si p est inférieur 0,05 le facteur groupe est significatif. Ce qui permet de rejeter H0 et de dire que la moyenne des degrés de compréhension diffère selon les groupes.

**Tableau 1 : effet du type d'enseignement sur le nombre de proposition de réponses**

	Ddl		F		Sig.	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2
<b>Inter groupes</b>	2	2	4,550	5,663	<b>0,011</b>	<b>0,004</b>
<b>intra groupes</b>	299	299	-	-	-	-
<b>Total</b>	201	201	-	-	-	-

Ddl : degré de liberté ; Sig : degré de significativité

Le test F réalisé révèle une différence significative entre les moyennes des différents groupes. Ainsi, au rappel 1 et au rappel 2 on note respectivement  $F(2; 299) = 4,550$ ,  $p = 0,011 < 0,05$  et  $F(2; 299) = 5,663$ ,  $p = 0,004 < 0,05$ . Les résultats montrent que quel que soit le rappel, p est inférieur à 0,05, ce qui permet de rejeter H0 et de dire que la moyenne des performances diffère selon les groupes. Ce résultat permet d'affirmer qu'il y a une différence entre le nombre de propositions de réponses rappelées entre les deux groupes. Les données laissent apparaître un écart entre le nombre de propositions de réponses rappelées entre les groupes. Ainsi, on peut dire que le type d'approche utilisé pour enseigner (enseignement monolingue « français » ou monolingue plus aide en langue première) influe sur le degré de compréhension des élèves. Pour déterminer s'il existe une variation dans le degré de compréhension entre les élèves du G1 et du G2, nous avons effectué une procédure de comparaisons multiples (LSD = Least Significant Difference). Elle permet de vérifier l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. Cette comparaison permet d'identifier la plus petite différence significative de moyenne entre les groupes. Cela permet de dire si un

groupe présente un avantage statistique comparativement aux autres. Le tableau suivant présente ces résultats.

**Tableau 2 : variation du nombre de propositions de réponses en fonction du type d'enseignement**

Type d'enseignement	Effectifs	Différence de moyenne		Sig.		Moyenne de proposition de réponses	
		R1	R2	R1	R2	R1	R2
<b>G2</b>	101	-,269*	-,300*	<b>0,032</b>	0,012	<b>2,13</b>	<b>2,05</b>
<b>G1</b>	100	<b>,269*</b>	<b>,300*</b>	0,032	<b>0,012</b>	<b>1,86</b>	<b>1,75</b>

Ddl : degré de liberté ; Sig : degré de significativité

Les résultats de la comparaison des moyennes entre les groupes ont permis d'évaluer le degré de compréhension des élèves suivant un enseignement monolingue classique, comparés à ceux bénéficiant à la fois du français et de leur langue première. Ainsi, entre le groupe G2 et le groupe G1, les résultats donnent une différence de 269 et  $p = ,032 < 0,05$ . Cette différence entre les groupes est significative. Ce qui souligne que le nombre de propositions de réponses fournies par les élèves de l'enseignement classique monolingue diffère de celui des élèves de l'enseignement classique monolingue mais obtenant de l'aide en langue première. En effet, que ce soit en rappel immédiat R1 ( $G2 = 2,13 > G1 = 1,86$ ) et en rappel différé R2 ( $G2 = 2,05 > G1 = 1,75$ ), la moyenne des propositions de réponses rappelées par les élèves du groupe G2 est supérieure à celle des élèves du groupe G1. Au regard de ces données, on peut dire que les élèves de l'enseignement classique monolingue rappellent moins de propositions de réponses que ceux de l'enseignement classique monolingue qui obtiennent l'aide en langue première. Ce nombre de propositions de réponses du G2 traduit le niveau de compréhension élevé des élèves de ce groupe. Lors du processus de compréhension, les connaissances des élèves construites par le biais de la langue première sont activées par l'utilisation de cette langue (Hoareau et Legros, 2006). Ainsi à la lumière de ces savoirs élaborés en langue première, les élèves procèdent à l'analyse et à la compréhension de la leçon. Ainsi, l'utilisation de cette langue première comme aide aux élèves au cours de l'apprentissage améliore la capacité de compréhension de ces derniers (Legros, Noyau, Cordier et Khalis, 2003). Dans l'approche monolingue classique, seul le français est utilisé, ce qui complique l'activité inférentielle nécessaire à la compréhension et rend la tâche plus difficile pour les élèves.

## 7. Discussion

Il ressort des résultats que les élèves qui bénéficient d'une approche classique, c'est-à-dire d'un enseignement uniquement en langue française ont un niveau de compréhension moindre (rappellent moins de propositions de réponses), comparativement aux autres élèves (G2). Aboubacar (2007), dans son analyse explique ce constat. Il est montré que la langue utilisée pour l'apprentissage de ces élèves est différente de leur langue première, ce qui constitue

une source de difficulté dans l'assimilation des connaissances. En effet, la langue enseignée à l'école diffère de leur langue première, qui est leur langue de communication naturelle et celle qu'ils maîtrisent le mieux. La faible degré de compréhension des élèves du G1 a également été faite par Adjibodou (2006). L'auteur relève que les apprenants en langue française uniquement font face à des difficultés liées à la langue lorsque ces derniers n'obtiennent que la langue française lors du processus d'enseignement. Il souligne que cette langue utilisée pendant le processus est différente de la langue première des élèves, ce qui peut entraîner des problèmes de compréhension. En effet, lorsque le moyen de communication n'est pas bien maîtrisé, les apprenants peuvent être confrontés à des difficultés de compréhension (Sawadogo, 2009).

Dans le même sens, les travaux de Marin, Crinon, Legros et Avel (2006), ont montré que les problèmes de compréhension des élèves qui bénéficient de l'approche classique (G1) peuvent être aussi liés en partie à la nature des thèmes abordés. En effet, les élèves rencontrent surtout des difficultés avec les textes scientifiques. Ces problèmes sont par moment dus à la complexité des énoncés que renferment ces thèmes. Ce qui peut occasionner des difficultés de compréhension, car ces derniers ne disposent pas souvent de connaissances suffisantes sur le sujet. Pourtant Marin et Legros (2007) soulignent que, pour faciliter la compréhension d'un texte scientifique, l'individu doit pouvoir inférer à partir des informations et de ses connaissances un modèle nécessaire à la compréhension. Dans cette situation, l'approche la plus appropriée qui favorise cette activité inférentielle est l'utilisation de la langue première. Elle favorise l'activation des connaissances antérieures utiles au processus de compréhension. En effet, le degré élevé de compréhension des élèves (G2) ayant bénéficié de l'aide en langue première, peut être expliqué à plusieurs niveaux. Yahiaoui (2013) dans son étude a révélé qu'en contexte d'apprentissage et de façon particulière en langue seconde, l'emploi de la langue première des apprenants par les enseignants constitue une méthode adéquate pour résoudre des situations problèmes. Ce recours favorise facilite la communication, enseignants/élèves et élèves/élèves et favorise la compréhension. Cette manière de faire constitue une aide à la compréhension et à l'assimilation des activités scolaires chez l'élève. En effet, les travaux de Vygotsky (1985 ; 1997) ont montré aussi que le développement de l'enfant est en tout premier lieu social. Ainsi, pour que l'enfant apprenne, il lui faut de l'aide pour comprendre. Dans un tel cas, la langue de l'enfant constitue l'instrument de communication approprié utilisé pour le guider dans l'apprentissage et spécifiquement dans la résolution des difficultés. Dans la même logique Yvon et Zinchenko (2011), ont aussi indiqué que l'apprentissage de l'enfant se fait grâce aux connaissances construites dans son milieu. Ces travaux corroborent le niveau de compréhension obtenu par les élèves qui ont bénéficié de l'aide en langue première. Elles démontrent que l'utilisation de la langue première de l'élève facilite la compréhension, car ce dernier a élaboré ses connaissances dans un environnement culturel qui tient compte de cette langue. De ce fait, utiliser cette langue dans l'apprentissage contribue à améliorer la compréhension. Giroux (2016) soutient cette idée en soulignant que, en raison de la familiarité avec cette langue, les élèves sont plus susceptibles de l'utiliser et s'y sentent plus à l'aise. L'auteur ajoute que l'utilisation de la langue première des élèves facilite la compréhension, tant pour l'enseignant que pour les élèves eux-mêmes. En effet, la langue première utilisée comme aide pour les reformulations, les consignes, etc, permet une meilleure activation des connaissances. C'est l'activation des connaissances sur les questions

abordées chez l'élève qui favorise le processus inférentiel favorable au traitement du contenu du texte et nécessaire à la compréhension (McNamara, Kintsch, Songer et Kintsch, 1996).

### Conclusion.

Cette recherche a permis de montrer que le type d'approche utilisé dans l'enseignement des sciences d'observation peut avoir un effet sur la capacité de compréhension des élèves. Elle a également permis de comparer le degré de compréhension des élèves recevant un enseignement des sciences d'observation uniquement en français à celui de ceux qui, en plus du français, utilisent leur langue première comme aide pédagogique dans leur apprentissage. Les résultats obtenus à l'issue de l'étude montrent que l'approche utilisée dans l'enseignement de cette discipline a une influence sur nombre de réponses produites par les élèves. De plus, les données montrent que les apprenants bénéficiant d'un enseignement monolingue des sciences d'observation se rappellent moins de propositions de réponses, indiquant ainsi un niveau de compréhension inférieur à celui de leurs pairs qui, en plus du français, ont reçu une aide pédagogique en langue première. L'étude a permis de mettre en évidence que dans le processus d'apprentissage en français, langue seconde, l'utilisation de la langue première des apprenants est importante parce qu'elle constitue une passerelle entre l'enseignant et les élèves. Elle permet de mettre les idées importantes en relief, de corriger les incompréhensions et d'assurer la reformulation et la compréhension des consignes (Grandguillaume, 2007). En effet, recourir à la langue première vise à faciliter l'activation des connaissances et favorise la compréhension (Yahiaoui, 2013).

### Références bibliographiques

- Aboubacar, Y. (2007). *Faut-il enseigner dans les langues nationales ? l'exemple du Niger*. Ed. Harmattan, Paris.
- Acuña, T. (2000). « *Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte* ». Acquisition et interaction en langue étrangère. Consulté 24/07/2020, URL : <http://journals.openedition.org/aile/356> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.356>.
- ADEA. (2005). Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique. Le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue nationale et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. *Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, Windhoek, Namibie*, ADEA, GTZ, IPE (partenariat).
- Adjibodou, A.A. (2006). *L'enseignement/apprentissage en langues nationales : une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable*. DEA en Sociolinguistique. Université d'Abomey-Calavi (BENIN).
- Alamargot, D & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage : Traité des Sciences Cognitives*, Hermes, Paris. 45-65.
- Arnold, C & al. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. *Background paper for EFA Global Monitoring Report*.

- Balsen-Pantic, J.(2013). *Théorie de l'esprit et bilinguisme Avantage des bilingues dans les tâches affectives et cognitives ?* Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université Paris VI Pierre et Marie Curie.
- Barnier, G. (2009). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement/.* formateur, IUFM d'Aix-Marseille. Consulté 15/10/2021. 2009. <http://ekladata.com/NzUdKIrZMry9JVz6wSMN-wmUHwA.pdf>.
- Benalia, S.(2009). *L'étude de l'effet de deux types d'aide sur le retraitement sémantique lors de la relecture et la compréhension d'un texte narratif en FLE. Cas des apprenants de 5AP école BAHAMA ALI. Fontaine des gazelles- Biskra.* Diplôme de magistère. Université El Hadj Lakhdar-Batna/Algérie.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. *Journal of memory and language.* 261-278.
- Boudechiche, N. (2008). Contributions à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants de filière scientifique. Thèse de doctorat. Université d'Annaba.2008
- Boudras-Chapon, V. (2008). Langue nationale, langue officielle, langue vernaculaire, langue véhiculaire, langue maternelle. Consulté 05/12/2023. <https://ripostelaique.com/Langue-nationale-langue-officielle.html>.
- Bouthaina, B.(2020). *L'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE : handicap de la production écrite cas des élèves de 4 ème A.M.* Mémoire de Master. Université L'arbi Ben M'Hidi ,Oum El Bouaghi.
- Chiss J-L, & Filliolet, J.(1986). *Interactions pédagogique et didactique des langues. Langue française.* 92
- Denhière, G & Richard, J-F. (1990). Compréhension et construction de représentations. Dans C. Bonnet et R. Ghiglione (dir.), *Traité de psychologie cognitive. Le traitement de l'information symbolique,* : Dunod. Paris
- Diallo, F.D & al. (2002). Education Bilingue : Aller de la langue 1 à la langue 2 pour comprendre le fonctionnement des deux langues. *Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).* Consulté 16/11/2020. <http://fr.creativecommons.org5>.
- Fenclová, M.(2014). *Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs.* « *Éla. Études de linguistique appliquée* » N° 174, p147-155. Consulté le 07/08/2020. <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm>.
- Gaonac'h D & Larigaudière, P.(2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : la mémoire de travail.* Armand Colin. Paris
- Giroux, L.(2016). la place et le (s) rôle (s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France.* 55-68
- Grandguillaume, G.(2007). Langue maternelle et langue d'enseignement : comment les concilier ? *„Séminaire le plurilinguisme à Mayotte, Mmoudzou,* 20-24, en ligne, Consulté le , 28 juillet 2024. [www.ggrandguillaum.fr/titre.php?RecordID=9122janvier](http://www.ggrandguillaum.fr/titre.php?RecordID=9122janvier).

- Guimfac, M.(2007). L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège. Doctorat thèse univ. Université MARIEN NGOUABI, Brazzaville.
- Gyselink, V. & al. (2008). The role of working memory components in multimedia comprehension. *Applied Cognitive Psychology*.
- Hoareau, Y.& Legros, D. (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. *Enfance*. 191-199.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (2019). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Edition milliésime. Paris.
- Kéré, A.(2009). *Quel bénéfice à se former ? » La motivation à la formation ceux les infirmiers au Burkina Faso (région du centre)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Rouen.
- Mbengone-Ekouma, C.(2006). *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII. 2006.
- McNamara, D. S & al. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*. 1-43.
- Noyau, C.(2016). Situations d'apprentissage plurilingue et pluriculturelles : relation entre langues, cultures et cognition. Koboré/Paré, A., Sawadogo, F., & Legros, D. (Dir). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. L'harmattan. 265-314
- Ouane, A & Glanz, C. (2011). Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne.
- Paré-Kaboré , A. (2012). Disparités dans l'enseignement primaire et innovation pédagogique au Burkina Faso. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 2012 ; 59
- Paré-Kaboré, A & Sougoti-Guissou, M. (2016). Pratiques et perspectives de l'innovation pédagogique au Burkina Faso.Koboré/Paré, A., Sawadogo, F., & Legros, D. (Dir). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. L'harmattan. 121-137
- Rajotte, T. (2017). La recherche expérimentale en éducation : quelles sont les limites à considérer ? *Revue Francophone De Recherche En Ergothérapie*, 3(2), Consulté le 10/08/2024. <https://doi.org/10.13096/rfre.v3n2.95>. 63-73.
- Savadogo, B. (2013). *Contribution des stratégies métacognitives à l'amélioration des compétences des élèves en résolution de problèmes mathématiques à l'école primaire*. Mémoire d'inspection de l'enseignement du premier degré. Université de Koudougou. 2013.
- Sawadogo, F. (2013). *La co-construction de connaissances en situation de diglossie. Edition universitaire européenne*, Saarbrücken. 2013.

- Sawadogo, G. (2004). Les langues nationales à l'école burkinabé : enjeux d'une innovation pédagogique majeure. *REPÈRES* N° 29/2004.
- Traoré, K.(2007) Des mathématiques chez les paysans ? Montréal : Editions Bandes didactiques-Mathèse. 2007.
- Vygotsky, L. (1985). Pensée et langage (trad. F. Sève). Editions Sociales, Paris. (1<sup>ère</sup> édition en russe, 1934).
- Yahiaoui, F.(2013). *Le rôle de la langue maternelle dans l'appropriation du français langue étrangère : cas des apprenants de la troisième année licence du département des sciences sociales de l'université de Bejaïa*. Mémoire de Master de français langue étrangère.
- Yvon, F & Zinchenko, Y.(2011). Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires (Trad. L. Chaiguerova et F. Sève). Moscou : Université d'État de Moscou Lomonossov. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

## L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES FAITS RELIGIEUX EN CLASSE D'HISTOIRE DANS LA PERSPECTIVE DE LA PROMOTION DU VIVRE-ENSEMBLE AU BURKINA FASO

**Ousmane BAKO**

Direction Provinciale des Enseignements Post-primaire  
et Secondaire des Balé, Burkina Faso

[bakoousmane54@gmail.com](mailto:bakoousmane54@gmail.com)

&

**Walièma Éric SOMÉ**

Sciences de l'éducation à l'École Normale Supérieure, Burkina Faso

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

**Résumé :** Depuis janvier, 2016 le Burkina Faso subit des attaques terroristes que les présumés responsables justifient parfois par des mobiles religieux. La crise sécuritaire qui en a résulté a ébranlé le vivre-ensemble des populations. Dès lors, s'est imposée la nécessité de trouver des voies et moyens de le préserver. L'école, à travers l'enseignement de certains contenus sensibles tels les faits religieux, peut contribuer à atténuer ou à exacerber la situation. C'est dans cette logique que s'inscrit cet article intitulé : l'Enseignement-apprentissage des faits religieux en classe d'histoire dans la perspective de la promotion du vivre-ensemble au Burkina Faso. Il a pour objectif de montrer que l'enseignement-apprentissage des faits religieux en classe d'histoire offre des entrées pour une éducation au vivre-ensemble. Nous sommes partis de la question suivante : en quoi l'enseignement-apprentissage des faits religieux peut-il contribuer à promouvoir le vivre-ensemble ? Pour conduire la recherche, il a été formulé l'hypothèse selon laquelle les fondements juridiques de l'enseignement de l'histoire (finalités, curricula), la perception qu'ont les élèves, les enseignants et les encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie du lien entre le fait religieux et la culture du vivre-ensemble, et les activités d'enseignement-apprentissage indiquent des possibilités d'une éducation au vivre-ensemble. La démarche qualitative a été privilégiée dans cette étude à travers des guides d'entretien administrés à des élèves, enseignants et encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie. Il été également fait appel à deux grilles d'analyse de documents comme les curricula actuels d'histoire et les fiches de préparation de leçons d'histoire. Les résultats révèlent que la majorité des élèves, des professeurs et des encadreurs pédagogiques affirment que l'enseignement des faits religieux contribue à l'acceptation des différences religieuses, à la culture de la tolérance, à la promotion du dialogue interreligieux. Aussi, des activités d'enseignement-apprentissage comme les travaux de groupe contribuent à la culture du dialogue, de la compréhension, de l'acceptation de l'autre et de ses opinions, de la solidarité et la tolérance.

**Mots-clés :** Fait religieux, tolérance, dialogue interreligieux, représentations, vivre-ensemble.

## THE TEACHING-LEARNING OF RELIGIOUS FACTS IN THE HISTORY CLASSROOM WITH A VIEW TO PROMOTING LIVING TOGETHER IN BURKINA FASO

**Abstract:** Since January 2016, Burkina Faso has been subjected to terrorist attacks that the alleged perpetrators sometimes justify by religious motives. The resulting security crisis has shaken the living together of the populations. From then on, it was necessary to find ways and means to preserve it. School, through the teaching of certain sensitive content such as religious facts, can contribute to mitigating or exacerbating the situation. It is in this logic that this article entitled: Teaching-learning of religious facts in the history classroom in the perspective of the promotion of living together in Burkina Faso is inscribed. Its objective is to show that the teaching-learning of religious facts in history classes offers inputs for an education in living together. We started from the following question: how can the teaching-learning of religious facts contribute to promoting living together? To conduct the research, the hypothesis was formulated according to which the legal foundations of history teaching (aims, curricula), the perception that pupils, history and geography teachers and pedagogical supervisors have of the link between religion and the culture of living together and teaching-learning activities indicate possibilities for an education in living together. The qualitative approach was favoured in this study through interview guides administered to pupils, teachers and educational supervisors of history and geography. Two document analysis grids were also used, such as the current history curricula and the history lesson preparation sheets. The results reveal that the majority students, teachers and pedagogical supervisors affirm that the teaching of religious facts contributes to the acceptance of religious differences, to the culture of tolerance, to the promotion of interreligious dialogue. Also, teaching-learning activities such as group work contribute to the culture of dialogue, understanding, acceptance of others and their opinions, solidarity and tolerance.

**Keywords:** Religious fact, tolerance, inter-religious dialogue, representations, living together.

### Introduction

Depuis le 15 janvier 2016 le Burkina Faso traverse une crise sécuritaire sans précédent. Cette date, en effet, a marqué le point de départ d'une série d'attaques sanglantes perpétrées par des groupes armés contre des populations aussi bien civiles que militaires. Ces attaques d'une extrême violence ont occasionné de nombreuses pertes en vie humaine et des déplacements massifs de populations. Le tissu socio-économique s'en trouve affecté, ce qui ne va pas sans conséquences. « Cette fragilité sociale et économique expose la frange jeune de la population aux discours de haine des forces du mal et leur enrôlement dans les groupes armés terroristes », affirme le chargé du projet Prévention de la Radicalisation et de l'Extrémisme Violent (PREVI). Ainsi, des individus démunis cèdent à la compromission en rejoignant des groupes armés terroristes pour se faire enrôler. Il en résulte un climat de méfiance au sein des populations, ce qui fragilise la cohésion sociale. Le vivre-ensemble des

Burkinabè s'en trouve écorché et Yago (2019 : 9) dépeint cette situation en ces termes : « On ne peut nier que le Burkina Faso vit aujourd'hui une crise du vivre ensemble. Des communautés qui ont pendant des générations vécues, partagé paisiblement le même espace et coexisté dans leurs différences, ont aujourd'hui du mal à cohabiter ». C'est donc dire que le tissu social, jouissant jadis d'une certaine cohésion est en phase de désagrégation. Il est alors urgent de trouver les voies et moyens pour le préserver. Dans cette perspective, l'école pourrait être l'un des canaux privilégiés. Ce faisant, quelle est la part contributive de l'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'éducation au vivre ensemble ? Pour être plus précis, comment l'enseignement des faits religieux peut-il contribuer à promouvoir le vivre-ensemble ? Tel est le sujet que nous nous proposons d'aborder dans cet article dont l'ossature s'organise autour des points suivants : la problématique, les considérations théoriques, la méthodologie et les résultats.

## **1. La problématique de la recherche**

Dans ce point il est question de décrire le contexte de l'étude, d'exposer le problème y relatif et de formuler des hypothèses.

### ***1.1 Contexte de la recherche***

L'une des caractéristiques de la population du Burkina Faso est sa diversité religieuse. Selon le recensement général de la population et de l'habitation (INSD<sup>1</sup>, 2019), les religions pratiquées au Burkina Faso sont l'islam (63,8% des Burkinabè), le catholicisme (20,1%), la religion traditionnelle (9,0%) et la religion protestante (6,2%). Cette diversité religieuse se retrouve à l'école créant ainsi des classes hétérogènes à travers les apprenants. Cela complexifie davantage la tâche des professeurs. Aussi l'article n°31 de la constitution burkinabè du 2 Juin 1991 consacre la laïcité de l'Etat et la loi n°013-2007/An du 30 Juillet 2007, portant loi d'orientation de l'éducation nationale au Burkina Faso, consacres en son article n°7 celle de l'enseignement public. Ce faisant, les différentes disciplines scolaires dont l'histoire doivent être enseignées selon le principe de laïcité. Par ailleurs, le Burkina Faso traverse une crise sécuritaire engendrée par les attaques des groupes armées terroristes. Ces derniers, en effet, justifient parfois leurs forfaits par des mobiles religieux, ce qui conduit des Burkinabè à faire des fixations sur certaines religions. Il en a résulté un climat de méfiance au sein des populations, ce qui écorche la cohésion sociale. Les secteurs économiques s'en trouvent perturber eu égard aux déplacements forcés des populations. Outre ces différents aspects, l'étude s'est également menée dans un contexte scolaire marqué par une crise des valeurs sociales.

### ***1.2 Exposé du problème de la recherche***

La population burkinabè se caractérise par sa diversité d'un point de vue ethnique, religieux et culturel. Ces différences, loin de constituer une entrave au vivre-ensemble, ont plutôt été, pendant longtemps, un facteur de cohésion sociale permettant aux différents groupes communautaires de s'enrichir mutuellement au travers des échanges. Cependant,

---

<sup>1</sup> Institut National de la Statistique et de la Démographie

ces relations paisibles d'antan sont en phase de détérioration. La crise sécuritaire multidimensionnelle que traverse le pays contribue à exacerber la situation. La manifestation d'un extrémisme religieux doublé d'une stigmatisation de certaines communautés sont des conditions fertilisantes pour le mal vivre-ensemble. Ces conditions difficiles commandent la recherche de voies et moyens idoines dans le sens de préserver la paix entre les communautés. La lutte contre le fanatisme et l'intégrisme religieux sources potentielles de violences est l'une des pistes de solutions à explorer. En effet, les groupes armés terroristes, acteurs majeurs de la crise qui sévit, exploitent le plus souvent la fibre religieuse dans leur mode opératoire pour recruter de nouveaux adeptes. L'école, à travers l'enseignement de certains contenus sensibles tels les faits religieux, peut dans ce contexte contribuer à atténuer ou à exacerber la situation. Nous en sommes venus alors à poser le problème de la contribution de l'enseignement-apprentissage des faits religieux à la promotion du vivre-ensemble au Burkina Faso.

### ***1.3 Les hypothèses de la recherche***

La conduite de l'étude a nécessité la formulation d'une (1) hypothèse principale et deux (2) hypothèses secondaires ainsi qu'il suit : les fondements juridiques de l'enseignement de l'histoire (finalités, curricula) et la perception qu'ont les enseignants et les encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie du lien entre l'enseignement-apprentissage des faits religieux et la promotion du vivre-ensemble montrent des possibilités de promouvoir le vivre-ensemble. Les fondements juridiques de l'enseignement de l'histoire (finalités, curricula) comportent des prescriptions favorables à la promotion du vivre-ensemble à travers l'enseignement-apprentissage des faits religieux. La perception qu'ont les enseignants et les encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie du lien entre l'enseignement-apprentissage des faits religieux et le vivre-ensemble est favorable à la promotion du vivre-ensemble.

## **2. Considérations théoriques**

Ce deuxième point de la problématique est consacré à la clarification de quelques concepts clés de l'étude et aux théories de référence.

### ***2.1 Clarification des concepts***

Un certain nombre de concepts sont manipulés tout au long de cette étude. Leur élucidation s'avère indispensable.

#### ***-Fait religieux***

Le fait religieux est un fait social c'est-à-dire qu'il est relatif au passé et au présent de la société selon Guillon (2011). Pour lui, un fait est observable et s'impose à tous et par conséquent, le fait religieux n'est pas une opinion. « Il joue un rôle dans l'organisation des sociétés d'hier et d'aujourd'hui » (2011 : 8). Selon Estivalèzes (2005 : 53), « il désigne également un fait scientifique, c'est-à-dire un objet que construit une science. Le fait religieux est donc un sujet de connaissance, un moyen de compréhension des civilisations et des sociétés ». Selon Bako (2023 : 23), « le fait religieux est un ensemble de traces,

d'idées de faits relatifs à une religion ayant été pratiquée par un peuple dans un contexte donné. » Dans le cadre de cette recherche, la définition considérée s'aligne sur la précédente.

#### *-Principe de laïcité*

La laïcité est un principe selon lequel le pouvoir politique exercé par l'État est distinct du pouvoir religieux qui, lui, est réservé à la sphère privée. Pour Baubérot (2013) la laïcité, se perçoit sous deux (2) angles de vue : une vue sociale et une vue scientifique. Sous l'angle sociale, la laïcité reste un concept qui prête à plusieurs interprétations des groupes sociaux en fonction de leurs représentations. Cet « usage social » confère à la laïcité une dynamique étant donné que la société évolue au travers des mutations qui s'opèrent non seulement au sein des groupes sociaux qui la composent ; mais aussi dans les rapports qui les lient. Vue sous l'angle scientifique, la laïcité est mise en rapport avec la qualité des savoirs scientifiques produits. Pour notre auteur, l'usage académique de la notion de laïcité doit s'aligner sur cette dernière approche. Par principe de laïcité nous entendons la séparation entre l'État et les religions, entre le pouvoir politique et le pouvoir religieux ; ce qui sous-entend que l'État est neutre d'un point de vue religieux. Cela se traduit, au niveau des professeurs, en tant qu'agents publics de l'État par la neutralité de leur comportement, l'égalité de traitement des apprenants et le respect des différences ethniques, culturelles et religieuses lorsqu'ils sont en situation de classe.

#### *-Tolérance*

La tolérance selon Locke (1992) cité par Pillah (2022), dans sa dimension religieuse revêt plusieurs formes dont la tolérance familiale, la tolérance intra-communautaire et la tolérance intercommunautaire. Pour John Locke, l'éducation religieuse des enfants commence en famille et consiste à les initier à la tolérance, à leur faire apprendre qu'aucune religion n'est innée, mais s'acquiert plutôt à l'âge de la majorité. Au-delà du cercle familial, se trouve une vie religieuse communautaire où doit nécessairement s'insérer l'individu, d'où l'importance de la tolérance intra-communautaire. Au nom de cette forme de tolérance, pour Locke, lorsqu'un membre venait à enfreindre les règles qui régissent sa religion, ses coreligionnaires doivent passer par le dialogue fraternel pour l'amener à rectifier le tir sans lui opposer des actes de violence. La tolérance intercommunautaire quant à elle, est celle entre les différentes religions au sein d'un même état. Elle consiste en la coexistence pacifique des personnes appartenant à différentes religions. Pour Pillah (2022 : 254), « permettre la coexistence pacifique d'individus de différentes religions, ce n'est aucunement ouvrir la boîte de pandore, mais la porte de la vie, de la paix et de la prospérité. » Dans le cadre de cette recherche, le concept de tolérance est employé dans le sens de la tolérance religieuse intercommunautaire et désigne la coexistence pacifique des adeptes de religions différentes à travers l'acceptation et leur respect mutuels.

#### *-Le vivre-ensemble*

Dans un monde en proie à la violence la quête du vivre-ensemble reste une préoccupation quotidienne. Pour Touraine (1997) le vivre-ensemble est un projet de toute

société qui se veut pérenne. Il est une notion très étendue, multidimensionnelle qui touche à la fois aux domaines politique, linguistique, culturel et religieux. Il renferme des valeurs humaines telles que le respect, l'acceptation, la considération, l'appréciation, l'accueil de l'autre ; l'ouverture, l'entraide, la réciprocité, la solidarité, l'écoute, la bienveillance, l'empathie, la fraternité, l'affection et l'amour envers d'autres êtres humains. Le vivre-ensemble est, selon l'Association Internationale des Maires Francophones (AIMF, 2018)<sup>2</sup> une dynamique sociale qui résulte de la collaboration de tous les citoyens en vue de favoriser l'inclusion et la cohésion dans la société pour une paix durable. Il suppose la reconnaissance et l'acceptation des différences, qu'elles soient d'ordre religieux, culturel, linguistique, raciste etc. et la lutte permanente contre toute forme de discrimination. C'est précisément dans ce sens que nous faisons usage de ce terme dans la présente étude. Eclairer la recherche nécessite aussi le recours à des théories explicatives.

## 2.2 Théories de référence

Toute recherche scientifique part toujours d'une théorie qui en constitue l'ancrage. Pour sacrifier à cette tradition, nous avons adopté trois (3) théories : la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), les pratiques sociales de référence et la théorie fonctionnaliste.

### *-La Théorie anthropologique du Didactique*

Cette théorie a été développée par Yves Chevallard, didacticien des mathématiques au cours des années 1970. Pour lui, les savoirs sont le produit des constructions humaines. De ce fait, la place qu'ils occupent et la fonction qu'ils remplissent diffèrent en fonction des lieux, des sociétés et du temps. Chevallard (1985) va plus loin dans son analyse et relève que l'analyse des savoirs mathématiques va de pair avec l'étude des pratiques institutionnelles desquelles ces savoirs sont créés, développés, utilisés, diffusés, enseignés et appris. Donc les savoirs disciplinaires existent par l'utilité sociale qui fonde leur légitimité. Tout contenu d'enseignement (savoir ou savoir-faire) admet une utilité sociale. Dans cette même logique les contenus d'enseignement en lien avec les faits religieux revêtent une utilité sociale qui légitime leur place dans les curricula d'histoire. Il s'agit donc d'analyser ces contenus afin de voir dans quelle mesure l'utilité sociale de ces contenus concorde avec la promotion du vivre-ensemble. En quoi cette utilité sociale contribue-t-elle à la promotion du vivre-ensemble ? Il s'agit aussi d'identifier dans les fondements juridiques de l'enseignement de l'histoire ainsi que dans les propos des enseignants, des inspecteurs d'histoire-géographie et des élèves le potentiel d'éléments pertinents pour promouvoir le vivre-ensemble.

### *-Les pratiques sociales de référence*

Le concept de pratiques sociales de référence a été mis au point par la recherche en didactique au cours des années 1980 sous la conduite de Jean-Louis Martinand. Pour lui, il

---

<sup>2</sup> L'Association Internationale des Maires Francophones est un forum de concertation créé en 1979 et qui permet aux maires de la zone francophone de coopérer au renforcement de la démocratie dans leurs villes respectives.

existe toujours un écart entre ce qui se fait à l'école et ce qui se fait dans le monde extérieur à l'école. Il établit une comparaison entre les activités scolaires et les réalités sociales qu'elles veulent faire découvrir et en vient à conclure que tous les contenus d'enseignement n'ont pas exclusivement pour référent un savoir savant. De son point de vue, il en existe qui se réfèrent aux pratiques perceptibles dans la société. Il vient ainsi en complément à la transposition didactique de Yves Chevallard, notamment au niveau de son volet externe. En effet, pour Chevallard (1985), la transposition didactique externe consiste en la transformation du savoir savant en savoir à enseigner. Ainsi, peut-on dire que le savoir à enseigner provient non seulement du savoir savant, mais aussi des pratiques sociales qui peuvent contribuer à l'éducation des citoyens. L'intérêt de ce concept pour cette recherche réside dans le fait qu'il constitue pour nous un moyen de repérer dans les savoirs et savoir-faire à construire de potentiels activités sociales. Ces dernières sont utiles à la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage et offrent du même coup la possibilité d'éduquer au vivre-ensemble par l'enseignement-apprentissage des faits religieux.

#### *-La théorie fonctionnaliste*

Le fonctionnalisme est une théorie mise au point par l'Anthropologue et sociologue des religions Bronislaw Malinowski au cours des années 1930. Pour lui, chaque société est caractérisée par une culture originale. Cette originalité propre à chaque culture réside dans l'agencement particulier des éléments qui la composent (l'art, la religion, la technique etc) et la cohérence de leurs liens. Selon lui, tous les éléments culturels ont chacun une fonction sociale. De ce fait, la religion revêt une fonction sociale. Selon Malinowski (1944), elle contribue à la solidarité et à l'intégration sociale des individus. Ainsi, de son analyse fonctionnelle de la religion, il ressort que celle-ci vise la socialisation de l'individu. L'intérêt de cette théorie pour notre recherche réside dans le fait qu'elle nous permet d'analyser la fonction sociale de l'enseignement-apprentissage des faits religieux. En clair, il s'agit d'analyser la contribution de l'étude des faits religieux dans l'acquisition des valeurs qui puissent permettre aux apprenants de vivre en harmonie avec les autres membres de la société. Cette analyse implique l'adoption d'une méthodologie.

### **3. Méthodologie de la recherche**

Il est question, dans cette section, de présenter la méthodologie de recherche qui a été adoptée.

#### **3.1 La démarche**

Une méthode de recherche est une approche dont se sert le chercheur pour tenter d'appréhender le phénomène à étudier. Pour la présente recherche, notre choix s'est porté sur l'approche qualitative. Pour Claude (2019 : 2) « l'étude qualitative est une méthode qui permet d'analyser et comprendre des phénomènes, des comportements de groupes, des faits ou des sujets. Cette méthode [...] se concentre sur des interprétations, des expériences et leur signification ». Ce choix se justifie par notre question et objet de recherche qui sont qualitatifs par leur nature. Ainsi, nous avons recueilli des données verbales auprès de notre

public-cible et examiné des documents. Cela nous a permis de mener une démarche interprétative.

### ***3.2 La collecte des données***

La méthode de collecte des données en recherche est fonction de la démarche méthodologique choisie. En effet, le choix de l'approche qualitative pour conduire cette recherche nous impose des méthodes et techniques de type qualitatif. Ainsi, avons-nous d'abord procédé à des entretiens semi-dirigés et individuels, d'une part avec des enseignants d'histoire-géographie et d'autre part avec des encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie. Ensuite, les finalités de l'enseignement de l'histoire, les curricula actuels d'histoire et des fiches pédagogiques ont fait l'objet d'un examen. Enfin, un entretien collectif à travers le focus group a été réalisé avec les élèves. Muni de guides (un pour les enseignants, un pour les encadreurs et un autre à l'intention des élèves), nous avons mené ces entretiens avec des professeurs, des encadreurs pédagogiques et des élèves. Par ailleurs, une grille d'analyse de contenus nous a permis d'examiner les finalités et curricula d'histoire, de même que les fiches pédagogiques. La présentation et l'analyse des données collectées ont nécessité l'élaboration de codes d'identification des enquêtés. Ainsi nous avons utilisé le terme « enseignant » pour désigner le professeur, qu'il soit de sexe masculin ou féminin. Les cinq (5) professeurs d'histoire-géographie interviewés sont désignés par les codes P1, P2, P3, P4 et P5.

Quant aux encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie, ils reçoivent les codes suivants : E1, E2, E3, E4 et E5. Les élèves enquêtés, qu'ils soient de sexe masculin ou féminin, sont désignés par le terme « apprenants ». Les questionnaires, tout comme les guides d'entretien, ont fait l'objet d'une administration directe : les instruments ont été utilisés auprès des divers publics en présentiels, ce qui a l'avantage de faciliter les reformulations.

Quant aux documents (curricula d'histoire et fiches de préparation de leçons), ils reçoivent les codes d'identifications suivants : D1, D2, D3, D4, jusqu'à D10. Leur analyse vise à identifier la présence explicite et implicite de la question du vivre-ensemble dans les programmes et le traitement qu'en font les enseignants à travers leurs fiches pédagogiques.

### ***3.3 Champ d'étude***

Les régions de la Boucle du Mouhoun et du Nord constituent notre champ de recherche. Nous avons choisi de travailler dans ces deux (2) régions qui sont des zones à forts défis sécuritaires. Nous estimons qu'enquêter les acteurs de terrain qui officient dans ces régions nous permettra de toucher du doigt les réalités en lien avec l'enseignement-apprentissage des faits religieux.

### ***3.4 Population et échantillonnage***

En recherche, une population se définit comme l'ensemble des individus sur lequel porte une étude. Pour le cas présent, notre population cible est composée de trois groupes (3) groupes d'individus : les professeurs d'histoire-géographie, les encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie et les élèves. Le choix des professeurs tient au fait qu'ils remplissent

les rôles de concepteur et d'exécutant du scénario devant aboutir aux apprentissages scolaires. Le recours aux encadreurs pédagogiques se justifie par le fait qu'ils sont responsables du suivi pédagogique des enseignements et sont par conséquent les personnes les mieux indiquées pour se prononcer sur les possibilités qu'offre l'étude des faits religieux en termes de promotion au vivre-ensemble. Quant aux élèves, ils sont les premiers concernés par l'enseignement-apprentissage des faits religieux. Pour ce qui est des échantillons, nous avons procédé par un échantillonnage aléatoire. Il a été ainsi choisi, dans le cadre de cette étude, d'enquêter cinq (5) professeurs d'histoire-géographie et cinq (5) encadreurs d'histoire-géographie repartis entre la Direction Régionale des Enseignements Post-primaire<sup>3</sup> et Secondaire de la Boucle du Mouhoun (DREPS/BM) et la Direction Régionale des Enseignements Post-primaire et Secondaire du Nord (DREPS/N). Trois (3) encadreurs et deux (2) professeurs ont été enquêtés à la DREPS/BM, deux (2) encadreurs et trois (3) enseignants à la DREPS/N. Aussi, un groupe de vingt (20) élèves du post-primaire a été constitué dont cinq (5) par niveau d'enseignement.

#### 4. Les résultats de la recherche

Dans cette section réservée aux résultats de la recherche, il est essentiellement question de leur analyse et de leur discussion.

##### 4.1 Analyse des résultats

Nous avons formulé une première hypothèse secondaire selon laquelle les fondements juridiques de l'enseignement de l'histoire (finalités, curricula) comportent des prescriptions favorables à la promotion du vivre-ensemble à travers l'enseignement-apprentissage des faits religieux. Ainsi la recherche a consisté en l'examen des finalités d'une part et des curricula d'autre part. Les finalités de l'enseignement sont des déclarations d'intention formulées par le politique en vue de donner une orientation à l'enseignement d'une discipline. À ce niveau les résultats de l'étude montrent que les finalités de l'enseignement de l'histoire au Post-primaire et Secondaire telles que définies au Burkina Faso contiennent des valeurs à faire acquérir au jeune Burkinabè. Certaines comportent des valeurs explicites telles que la tolérance, la solidarité, le respect des droits de l'Homme. Peut-on ainsi lire dans la loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso les finalités suivantes : « développer chez l'élève des valeurs culturelles et morales telles que la tolérance, la solidarité, le respect de la personne humaine et l'hospitalité. » D'autres finalités par contre regorgent des valeurs mais de façon implicite : « permettre à l'élève d'agir de manière responsable (individuellement et collectivement) grâce à la connaissance du présent et du passé de son milieu de vie local, régional, national, continental et mondial. » Cette finalité est porteuse de valeurs en ce sens qu'agir de façon responsable implique que l'élève ait conscience qu'il a des responsabilités, des devoirs dans ses rapports avec les autres. Cela le prédispose à prioriser l'intérêt général et à s'engager dans la protection du bien commun. Il se fait ainsi le devoir d'assistance, de solidarité, de respect et d'empathie à l'égard de ses

---

<sup>3</sup> D'une durée de quatre ans, le post-primaire est, au Burkina Faso, l'ordre d'enseignement général allant de la classe sixième à la classe de troisième. Il correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire dans d'autres pays.

concitoyens. En résumé, certaines finalités de l'enseignement de l'histoire comportent de façon explicite des valeurs de tolérance, de solidarité, de respect des droits de l'homme etc. Ces différentes valeurs que doit acquérir le jeune Burkinabè sont compatibles avec le vivre-ensemble et peuvent être cultivées à travers l'enseignement des faits religieux.

Pour ce qui est des curricula d'histoire, la recherche a révélé que les faits religieux, en tant que contenus à enseigner en classe d'histoire, sont perceptibles dans les curricula d'histoire de l'enseignement Post-primaire et secondaire. Ils sont essentiellement en lien avec les principales religions pratiquées au Burkina Faso. Il s'agit du christianisme, de l'islam et des religions traditionnelles. Certaines leçons les abordent d'une manière explicite. La leçon n°3 du premier chapitre d'histoire de la classe de 5<sup>ème</sup> intitulée « *La vie religieuse des peuples du Burkina Faso* » en est une parfaite illustration. Cette leçon aborde en effet, chacune des trois religions précédemment évoquées. Les pratiques religieuses y relatives sont décrites, ce qui a l'avantage d'en donner une profonde connaissance. La leçon n° 2 du premier chapitre d'histoire de la classe de 6<sup>ème</sup> titrée « *L'expansion du christianisme au Burkina Faso* » traite le fait religieux sous le même angle. À côté de ces leçons qui abordent explicitement les faits religieux, d'autres les traitent implicitement. C'est le cas de la leçon n°1 du premier chapitre de la classe de 2<sup>nde</sup> A et de la leçon n° 1 du troisième chapitre de la classe de 2<sup>nde</sup> C intitulées : « *L'Égypte pharaonique.* » Cette leçon commune aux deux (2) séries traite en effet, de la religion pratiquée au cours de l'antiquité par la civilisation égyptienne. A travers elle l'on perçoit par exemple les pratiques religieuses actuelles relatives aux religions traditionnelles notamment en ce qui concerne le polythéisme, les pratiques rituelles et le symbolisme en lien avec les divinités.

Les différentes religions inscrites dans les curricula d'histoire participent à la découverte de celles-ci par les apprenants et leur offre du même coup une opportunité pour l'éducation à l'acceptation de cette diversité religieuse. Le dialogue interreligieux peut alors faire l'objet d'une promotion à travers cette diversité. C'est en cela que Chevallard reconnaît que les contenus d'enseignement, qui ont du reste un caractère prescriptif, peuvent abriter des valeurs qui légitiment leur utilité sociale. En résumé, les finalités de l'enseignement de l'histoire expriment des valeurs sociales de façon implicite ou explicite telles que la tolérance, la solidarité, le respect des droits de l'homme et des peuples qui sont compatibles à la promotion du vivre-ensemble. Les curricula d'histoire abordent des contenus en lien avec une multitude de religions ce qui constitue un atout pour cultiver l'acceptation de la diversité religieuse. Les contenus d'enseignement en lien avec les faits religieux inscrits dans les curricula d'histoire offrent des possibilités de promouvoir le dialogue interreligieux en situation de classe. Ces résultats en lien avec les finalités et les curricula prouvent que notre première hypothèse est vérifiée.

La deuxième hypothèse secondaire stipulait que la perception qu'ont les enseignants et les encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie du lien entre l'enseignement-apprentissage des faits religieux et le vivre-ensemble est favorable à la promotion du vivre-ensemble. Les résultats relatifs à la perception des encadreurs pédagogiques sur le lien entre l'enseignement des faits religieux et le vivre-ensemble procèdent des réponses à la question suivante : Comment les programmes actuels d'histoire prennent-ils en compte les religions

reconnues par l'Etat Burkinabè ? « L'islam, le christianisme et la religion traditionnelle sont toutes prises en compte par les programmes actuels d'histoire » E1, E2, E3, E4, E5. À l'unanimité les encadreurs pédagogiques interrogés ont reconnu que les trois (3) principales religions pratiquées au Burkina Faso sont inscrites dans les programmes d'histoire. Ils affirment, par ailleurs, que cette réalité permet aux apprenants de saisir l'opportunité qui leur est offerte de prendre conscience de la diversité des religions et par conséquent de tolérer la présence des autres religions et de leurs adeptes dans leur environnement social. Une consultation des curricula indique les classes et les leçons. Pour ce qui est de la contribution de l'enseignement-apprentissage des faits religieux à la promotion du vivre-ensemble, les interviewés donnent une variété de réponses. Pour E2 et E5 il s'agit de la « culture de l'amour du prochain », la « culture de la tolérance » selon E1 et E3. La « culture du partage, du dialogue interreligieux et de l'acceptation des différences culturelles et religieuses » affirment E1, E3, E4 et E5. De ces différentes réponses, il ressort que pour la majorité des encadreurs pédagogiques, soit 4/5, reconnaît que l'enseignement-apprentissage des faits religieux offre des possibilités de promouvoir l'acceptation des différences religieuses, la culture de la tolérance, le dialogue interreligieux en classe. D'une manière générale, les réponses fournies par les enquêtés laissent voir que l'étude des faits religieux offre de véritables leviers pour promouvoir le vivre-ensemble. Elle contribue de ce fait à la socialisation des individus tel que Malinowski (1944) conçoit la fonction de la religion. Interrogés sur l'apport des activités d'enseignement-apprentissage à la promotion du vivre-ensemble à travers l'étude des faits religieux, les répondants mettent en exergue le rôle des travaux de groupe en situation de classe en affirmant qu'il est possible « de cultiver le dialogue interreligieux » E3. « Il y a la culture de la collaboration entre les apprenants et l'acceptation de l'autre et de ses opinions » selon E2 et E4 ; « la culture de la solidarité, étant donné qu'ils travaillent à la réalisation d'un projet commun ; la tolérance et le respect mutuel » pour E1 et E5. L'ensemble des enquêtés font mention des travaux de groupe et de leur contribution à la promotion du vivre-ensemble. En effet, par les interactions qu'ils favorisent entre apprenants en lien avec un défi commun, les travaux de groupe ont l'avantage de développer des liens sociaux. C'est sous cet angle que Martinand (1981) perçoit certaines activités scolaires qui permettent aux individus d'acquérir des aptitudes à même de favoriser leur intégration harmonieuse dans la société.

En ce qui concerne l'appréciation des pratiques actuelles de classe des enseignants en lien avec l'éducation au vivre-ensemble à travers l'enseignement-apprentissage des faits religieux, les propos recueillis auprès des encadreurs d'histoire-géographie sont les suivants : Pour certains interviewés, nombreux sont les professeurs qui abordent les faits religieux sans réellement prendre en compte la spécificité de ce sujet. Ils réalisent à peine les opportunités qu'offre cet enseignement en termes de promotion des valeurs sociales en situation de classe. « Les enseignants se contentent juste de poser des questions en lien avec l'origine de la religion en étude, son fondateur, ses fondements et ses pratiques » affirment E1 et E3. Pour E2 « le volet socio-affectif de cet enseignement est complètement occulté ». D'autres enseignants adoptent une posture diamétralement opposée à toute possibilité d'exploiter le cours d'histoire des faits religieux à des fins d'éducation au vivre-ensemble. Ils constituent plutôt un danger potentiel pour les élèves dont il a la charge. En

effet, ces enseignants pourraient être enclins à l'endoctrinement des élèves. « Les comportements de certains professeurs tendent vers l'extrémisme religieux », affirme E5. E4 souligne le manque d'intérêt manifeste de certains enseignants quant à la promotion du dialogue interreligieux à travers les faits religieux malgré que les curricula d'histoire en vigueur l'exigent.

Concernant la perception des professeurs sur le lien entre l'enseignement-apprentissage des faits religieux et le vivre-ensemble, des opinions y relatives ont été recueillies. Ainsi, sur la question de la prise en compte des religions reconnues par l'Etat burkinabè par les programmes actuels d'histoire, l'ensemble des enquêtés affirme que « les programmes d'histoire prennent en compte les principales religions : les religions traditionnelles, le christianisme et l'islam ». Ils affirment que ces religions sont prises en compte par le programme d'histoire de la classe de 5<sup>ème</sup> au niveau de la leçon consacrée à l'étude de la vie religieuse du peuple burkinabè. Au sujet de la définition du vivre-ensemble, une diversité d'opinions a également été recueillie : « C'est vivre en harmonie avec les autres malgré les différences qu'il peut y avoir, accepter la collaboration avec l'autre sans aucune forme de préjugé », affirment P1 et P2. Selon P3 et P5, « c'est tolérer les différences culturelles, ethniques, religieuses des autres au nom de la cohésion sociale ». « C'est accepter dialoguer avec les autres malgré qu'ils soient différents de nous », soutient P4. P1 et P4 ont précisé que l'étude des dogmes et rites des religions permettent d'aborder le vivre-ensemble avec les élèves. Des réponses fournies par les enquêtés, il ressort les dimensions religieuse et culturelle du vivre-ensemble. Ce concept va certes au-delà de ces deux (2) dimensions comme le note Saillant (2015), mais les propos des interviewés indiquent qu'ils ont connaissance du vivre-ensemble. Cela constitue un facteur primordial dans la démarche d'une éducation au vivre-ensemble. Au sujet de la contribution de l'enseignement-apprentissage des faits religieux à la culture du vivre-ensemble, les propos des interviewés se présentent comme suit : « dans les localités à forts défis sécuritaires, l'enseignement des faits religieux est une occasion de déconstruire les préjugés selon lesquels certaines religions en particulier seraient à l'origine des attaques terroristes » déclare P1. Cet enquêté perçoit ainsi en l'enseignement des faits religieux, une solution pour dissiper les suspicions qui pèsent sur certaines communautés du fait de leur confession religieuse. C'est dire que le cours d'histoire en lien avec les faits religieux offre l'opportunité de souligner la nécessité pour les populations à vivre dans l'union, de conjuguer leurs forces pour affronter l'ennemi commun qui n'épargne les fidèles d'aucune religion. « L'enseignement des faits religieux peut constituer un facteur de promotion du vivre-ensemble en ce sens que les apprenants peuvent constituer des relais en termes de diffusion des valeurs de tolérance, de partage et d'acceptation des différences religieuses, de dialogue interreligieux » soutiennent P3, P4 et P5. Pour ces enseignants, l'étude des faits religieux participe à l'acquisition de valeurs sociales par les apprenants, lesquels en constituent des canaux de diffusion dans la société. À propos de l'apport des activités d'enseignement-apprentissage à la culture du vivre-ensemble au cours de l'enseignement-apprentissage des faits religieux, les personnes interrogées ont quasiment fait les mêmes déclarations : en termes d'activités d'enseignement-apprentissage, la majorité des enseignants interrogés ont évoqué ou fait allusion au travail de groupe en situation de classe. « On peut organiser les apprenants par

petits groupes et cela permet de les unir et d'échanger librement entre eux autour des religions abordées, ce qui a l'avantage non seulement de dialoguer, d'apprendre à se connaître du point de vue des pratiques religieuses et d'apprendre à vivre dans l'acceptation de l'autre en dépit des différences religieuses, de s'engager pour la réussite commune du groupe », affirme P3. Pour P5, « les méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage de l'histoire peuvent contribuer au vivre-ensemble notamment les travaux de groupe qui peuvent conduire les apprenant à changer la mauvaise perception qu'ils ont en lien avec les différentes religions. » De son point de vue, les travaux de groupes au cours d'histoire des religions permettent aux apprenants d'interagir, d'avoir une meilleure connaissance des religions en étude, des pratiques religieuses qui sont parfois d'une différence extrême, ce qui permet de dissiper les mauvaises appréhensions laissant place à la collaboration, au respect et à l'acceptation mutuelle, à la tolérance des différences religieuses. Un examen de fiches pédagogiques selon l'approche par les compétences confirme l'omniprésence des travaux de groupe en situation de classe. Cela offre des opportunités pour l'enseignant de déceler les mauvaises représentations en lien avec certaines religions comme le christianisme ou l'islam et de procéder à leur déconstruction. C'est du même coup l'occasion pour lui de faire découvrir les autres religions et faire savoir qu'il n'y a pas de raisons de haïr les adeptes d'une religion qui n'est pas la leur. En définitive, la majorité des enseignants (3/5) et des encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie (4/5) reconnaît que l'enseignement-apprentissage des faits religieux contribue à l'acceptation des différences religieuses, à la culture de la tolérance, à la promotion du dialogue interreligieux en classe. La mise en œuvre adéquate des méthodes et techniques d'enseignement comme le travail de groupe dans le contexte des activités d'enseignement-apprentissage des faits religieux permet de cultiver le dialogue interreligieux, la collaboration, l'acceptation de l'autre et de ses opinions, la solidarité et la tolérance.

Les réponses fournies par les apprenants interrogés vont dans le même sens que celles des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Ainsi, au sujet de la définition du vivre ensemble, plusieurs points de vue ont été recensés ainsi qu'il suit : « c'est vivre en harmonie ; c'est vivre en communauté ; c'est accepté les autres ; c'est vivre avec ceux qui sont avec nous peu importe qui ils sont. » Ces définitions sont certes loin d'être complètes, mais comportent des aspects de description du vivre ensemble. Cela laisse percevoir que les apprenants n'en ignorent pas entièrement le sens. Ils ont plutôt conscience de ses implications et l'ont démontré à travers la description des comportements qu'il convient d'adopter pour mieux vivre ensemble : « nous devons être solidaires envers les autres » ; « nous devons être honnêtes, intègres » ; « on doit être ouvert aux autres » ; « ne pas dénigrer les autres religions » ; « on doit se respecter malgré tout » ; « on doit s'entraider », déclarent-ils. A la question, qu'avez-vous appris au cours des leçons d'histoire sur les religions qui puisse vous aider à mieux vivre avec les autres, les déclarations suivantes ont été retenues : « nous avons appris que chaque religion a ses rites » ; « ces cours nous permettent de respecter les croyances des autres » ; « ces cours nous permettent d'être solidaires envers les autres » : « ces cours nous permettent de respecter les religions de chacun et à ne pas rejeter notre propre religion » ; « ces cours nous permettent d'avoir pitié des autres et à les aimer ». De ces propos tenus par les apprenants, il ressort qu'à travers

l'enseignement-apprentissage des faits religieux ils acquièrent des ressources nécessaires à la culture de la tolérance religieuse, au respect et à l'acceptation des différences dans les pratiques religieuses, à l'adoption de la compassion et de l'amour envers les autres. Tout ceci ouvre des perspectives dans la promotion du vivre ensemble à l'école et dans la société. Ces résultats indiquent que l'hypothèse secondaire 2 est vérifiée. La vérification des deux (2) hypothèses secondaires confirme notre hypothèse principale.

## 5. Discussion des résultats

La présente étude a été menée dans un contexte de crise sécuritaire et humanitaire marqué par une dégradation poussée de la cohésion sociale. À travers elle, nous avons exploré l'enseignement-apprentissage des faits religieux en classe d'histoire à l'effet de voir quelle pourrait être sa contribution à la promotion du vivre-ensemble. Les résultats de la recherche montrent que l'enseignement-apprentissage des faits religieux en classe d'histoire offre des possibilités de promotion du vivre-ensemble. Cela se perçoit d'abord à travers ses finalités intellectuelles, civiques et patriotiques de l'enseignement de l'histoire que corrobore Pinson (2018) selon qui les finalités de l'enseignement de l'histoire sont, entre autres, d'ordre civique renfermant de façon explicite et parfois implicite des valeurs de respect de l'autre, de solidarité, d'acceptation des différences religieuses, qui peuvent être promues à travers l'enseignement-apprentissage des faits religieux. Ensuite, les curricula actuels d'histoire contiennent des thématiques ou entrées en lien avec l'islam, le christianisme, les religions traditionnelles, les religions des civilisations antiques comme celles de l'Égypte pharaonique dont l'enseignement est un important atout de la culture de la diversité religieuse et partant, du dialogue interreligieux. À ce sujet, Magloire Somé<sup>4</sup>, lors d'une conférence tenue le 15 Mai 2022 en lien avec le rôle des religions dans la cohésion sociale au Burkina Faso a déclaré que : « Le cadre bien tracé du dialogue interreligieux est une voie de recherche de la paix et de la cohésion sociale ». Abondant dans le même sens Estivalèzes (2005 : 38) attribue au fait religieux et à son enseignement un enjeu civique qui consiste à « reconnaître le pluralisme culturel et religieux et, dans le respect des consciences et des différences, favoriser la rencontre et le dialogue ». Par ce propos, l'auteure nous laisse entendre que l'enseignement du fait religieux est un facteur de culture des valeurs de respect des autres et de leurs différences, de découverte d'autres cultures religieuses et d'instauration du dialogue. C'est dans cette optique que Malinowski (ibid.) déclare que la religion joue un rôle essentiel dans la vie des individus en ce sens qu'elle participe à leur socialisation. Certes, l'étude du fait religieux ne consiste pas en une étude de la religion en tant qu'objet de culte mais la découverte de la diversité religieuse permet aux apprenants d'intégrer les valeurs citées plus haut, lesquelles participent à leur intégration harmonieuse dans la société. Enfin, la perception qu'ont les professeurs d'histoire-géographie et les encadreurs pédagogiques est favorable à la promotion du vivre-ensemble. Aussi, les activités menées au cours de l'enseignement des faits religieux à travers les travaux de groupes offrent des possibilités de cultiver des valeurs de collaboration, de patience, de respect de l'autre

---

<sup>4</sup> Professeur d'histoire contemporaine à l'Université Joseph KI-ZERBO

et de ses opinions, de tolérance que les apprenants peuvent intégrer dans leur comportement et le répercuter dans la cour de l'école et hors de l'école, dans la société en général.

Ces résultats auxquels nous sommes parvenus sont également confirmés par ceux en lien avec les travaux de Harrey (2021) menés au Cameroun en 2021 sur l'éducation à la culture de la paix. En effet, dans une approche de recherche qualitative, ce chercheur est parti du postulat que « face aux défis croissants de paix et de sécurité, dans le monde en général et au Cameroun en particulier, toute solution durable doit placer l'éducation pour une culture de la paix au centre de l'analyse. » De ces travaux, il ressort que l'enseignement des contenus en lien avec le fait religieux est une entrée efficace dans la culture des valeurs de tolérance, d'acceptation et de respect de la diversité religieuse, et de développement de relations amicales, toute chose qui concourt à la promotion du vivre-ensemble.

### Conclusion

De la culture de la paix à la culture de la guerre, de nombreux changements interviennent dans la société. Depuis près d'une décennie le Burkina Faso est en proie à l'insécurité causée par des attaques de groupes armés terroristes. Toutes les couches sociales en sont affectées ce qui n'est pas sans conséquences sur les rapports entre les populations vivant jadis en parfaite symbiose. La cohésion sociale est mise à rude épreuve. Face à cette situation préoccupante il est impératif de trouver des moyens d'en sortir. L'école qui est le cadre de formation par excellence créé par les sociétés en vue de perpétuer les valeurs qu'elles estiment cardinales, est l'une des voies idoines de résolution de cette crise. C'est dans ce sens qu'a été menée cette étude en lien avec la contribution de l'enseignement-apprentissage des faits religieux pour une promotion du vivre-ensemble. Elle révèle que bien enseignés, les faits religieux, contenus dans les curricula scolaires d'histoire permettent de promouvoir des valeurs sociales de partage, de solidarité, de respect des différences religieuses etc. Sans toutefois prétendre à la promotion de l'exhaustivité des valeurs qui sous-tendent le vivre-ensemble, cet enseignement offre bien des possibilités de promouvoir des valeurs qui lui sont compatibles. Cependant, nombre d'enseignants d'histoire-géographie éprouvent des difficultés à en tenir compte, du fait du caractère sensible de la question mais surtout de leur impréparation, ce qui constitue un important défi à relever. C'est pourquoi une relecture des curricula ou l'élaboration de guides pédagogiques permettraient de prévoir des entrées beaucoup plus explicites afin d'aborder ces questions dont l'importance n'est plus à démontrer.

### Références bibliographiques

- Arrey, W. H. (2021, Mai). Eduquer pour une culture de la paix au Cameroun. LES CAHIERS de L'ACAREF, 3(6), pp. 154-173. Consulté le Janvier 10, 2024, sur [revues.acaref.net](http://revues.acaref.net) 2021/06
- Assemblée Nationale (2007). Loi n° 013-2007/An du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina-Faso, Ouagadougou
- Association Internationale des Maires Francophones (2018). Bilan 2018. Rapport, Lille

- Bako, O. (2022-2023). L'application du principe de laïcité au cours d'histoire par les professeurs dans les établissements post-primaire et secondaire publics de la province des Balé. *Memoire de Master, Ecole Normale Supérieure, Koudougou.*
- Baubérot, J. (2013). "Sécularisation, laïcité, laïcisation". Dans G. HOLDER, M. SOW, & IRD (Éd.), *L' Afrique des laïcités. Etats, religion et pouvoirs au sud du sahara* (pp. 5-18). Paris
- Chevallard Y. (1985), *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée Sauvage, 126 p.
- Claude, G. (2019, Octobre 22). *Etude qualitative:définition, techniques, étapes et analyse.* Scribbr. Consulté le Avril 12, 2023, sur <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative>
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque.* Paris: Presses Universitaires de France.
- Guillon, E. (2011). *En quoi l'étude d'une question socialement vive, le fait religieux à travers le thème échanges et conflits en méditerranée au Moyen-Âge peut constituer un levier pour travailler la notion de tolérance chez les élèves? mémoire, Université d'ORLEANS, IUFM Centre Val de Loire, Orléans.*
- INSD. (2022). *Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso. SYNTHÈSE DES RESULTATS DÉFINITIFS.* INSD, Ouagadougou. Consulté le Juillet 19, 2024, sur [www.insd.bf](http://www.insd.bf)
- Assemblée Nationale (2007). *LOI N° 013-2007/AN PORTANT LOI D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU BURKINA-FASO*
- Malinowski B. (1944), *Une théorie scientifique de la culture et autres essais.* Traduction française, 1968. Paris : François Maspero, 1968, 182 pages. Collection : Les Textes à l'appui
- Martinand J.-L (1981), *Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième*, in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique.* (pp. 149-154) Paris : Université Paris 7.
- Pillah, N. A.-P. (2022). *La tolérance religieuse selon John LOCKE.* revue *Echanges*(18), pp. 246-261. Consulté le Juillet 17, 2024, sur [cdn.prod.websie-files.com](http://cdn.prod.websie-files.com)
- Pinson, G. (2018). *Enseigner l'histoire: un métier, des enjeux.* Collège, lycée. Paris: Hachette Education.
- Touraine, A. (1997). *Pouvons- nous vivre ensemble ?* Paris : Fayard.
- Yago, S. (2019). *Réflexion sur la tolérance et le vivre ensemble au burkina-faso: esquisse pour une éducation à la tolérance à l'école primaire.* Thèse de doctorat, Université de Rouen Normandie, Education, Normandie. Consulté le Juin 17, 2023, sur <https://theses.hal.science/tel-02874583>

## LE MANAGEMENT DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DANS LES ZONES A FORT DEFI SECURITAIRE AU BURKINA FASO : CAS DE LA COMMUNE DE SEGUENEGA

**Rasmané ZALLE**

Ecole Normale Supérieure du Burkina Faso

ORCID iD: 0009-0002-7665-4070

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

**Résumé :** Cet article présente les résultats d'une étude empirique réalisée dans la commune de Séguénéga, au Burkina Faso, pays confronté depuis 2015 à une crise sécuritaire et humanitaire causée par les attaques de groupes armés terroristes. Cette crise a des répercussions sur le système éducatif, entraînant la fermeture des milliers d'écoles et l'interruption des activités pédagogiques dans les zones à fort défi sécuritaire. Pour assurer la continuité éducative, les chefs d'établissement à qui incombe la gestion des écoles doivent adopter un management adapté. Cependant, dans le contexte burkinabè, les directeurs d'école étant des enseignants nommés sans formation préalable en gestion scolaire, sont insuffisamment préparés pour faire face à ces défis. Cette étude a donc pour objectif d'analyser les styles de management adoptés par les directeurs et leurs impacts sur la continuité éducative. Une approche qualitative a été privilégiée, avec des données collectées à travers des entretiens et des observations auprès des directeurs d'école, enseignants, élèves, parents d'élèves, responsables d'ONG et autorités éducatives de la commune de Séguénéga. Les résultats révèlent que le style de management intermédiaire, selon le modèle de Blake et Mouton (1978) est le plus couramment utilisé par les directeurs d'école. Ce style qui équilibre l'attention portée aux relations humaines et aux objectifs de rendement, permet de maintenir la continuité éducative dans ce contexte de crise. Toutefois, des défis importants subsistent et il importe de développer des stratégies éducatives adaptées aux réalités locales afin d'assurer un management scolaire résilient et durable dans les zones à fort défi sécuritaire.

**Mots-clés :** crise sécuritaire, mangement, styles, continuité éducative, directeur.

### SCHOOL MANAGEMENT IN AREAS OF HIGH SECURITY CHALLENGE IN BURKINA FASO: THE CASE OF THE COMMUNE OF SÉGUÉNÉGA

**Abstract:** This article presents the results of empirical research conducted in the commune of Séguénéga, Burkina Faso, a country facing a security and humanitarian crisis since 2015 caused by attacks by armed terrorist groups. This crisis has repercussions on education, leading to the closure of thousands of schools and the interruption of teaching activities in high-security challenge areas. To ensure continuity in education, the headteachers responsible for running the schools must adopt an appropriate management style. However, in the context of Burkina Faso, headteachers, who are teachers appointed without any prior training in school management, are inadequately prepared to meet these challenges. The aim of this research is therefore to analyse the management styles adopted by headteachers and their impact on educational continuity. A qualitative approach was adopted, with data collected through interviews and observations with headteachers, teachers, pupils, parents, NGO leaders, and education authorities in the commune of Séguénéga. The results reveal that the intermediate management style, according to the Blake and Mouton (1978) model, is the most commonly used by school headmasters. This style, which balances attention to human relations and performance objectives, makes it possible to maintain educational continuity in this context of crisis. However, major challenges remain, and it is therefore important to develop educational strategies adapted to local realities to ensure resilient and sustainable school management in high-security challenge areas.

**Keywords:** security crisis, management, styles, educational continuity, headmaster.

## Introduction

La crise sécuritaire et humanitaire qui sévit au Burkina Faso depuis 2015, en raison des attaques des groupes armés terroristes a occasionné des milliers de déplacés internes. Dans le domaine de l'éducation, cette crise a entraîné la destruction d'infrastructures éducatives, de matériels pédagogiques, la fermeture des milliers d'écoles et l'interruption des activités pédagogiques dans les zones à fort défi sécuritaire (MENAPLN, 2019). Selon les statistiques du ministère en charge de l'Éducation nationale, 5 330 établissements scolaires étaient fermés à la date du 31 décembre 2023, soit 22,90% de l'ensemble du pays. Cette situation affecte 820 865 élèves et 23 955 enseignants (MENAPLN/ST-ESU, 2023). Dans les zones où les établissements fonctionnent toujours, les classes sont surpeuplées, car ayant reçu des élèves déplacés internes et des nouveaux enseignants redéployés. Les matériels didactiques et pédagogiques sont insuffisants. Cette situation affecte non seulement le fonctionnement quotidien des écoles, mais aussi le bien-être psychologique du personnel enseignant et des élèves, compromettant la continuité des apprentissages (Zoumbri, 2024). Pour faire face aux nouveaux défis, les chefs d'établissements à qui incombe le management des établissements scolaires doivent développer des stratégies de management adaptées en vue de mobiliser les ressources nécessaires et coordonner les interventions de la communauté éducative pour non seulement assurer la sécurité des élèves et du personnel éducatif, mais aussi assurer la continuité éducative. Ce qui nécessite de leur part, des compétences professionnelles et un management approprié (Lemieux et *al.*, 2021). De plus, les pratiques managériales traditionnelles sont souvent rigides et inadaptées en contexte de crise. Elles doivent donc être remplacées par des modèles susceptibles d'améliorer la résilience des acteurs et leur performance (Kasmi et Helmi, 2022). Pour ce faire, le management en temps de crise étant complexe et exigeant, il est crucial de développer des approches de management plus flexibles et agiles qui prennent en compte la complexité de la situation d'insécurité. Une attention particulière doit être accordée au bien-être du personnel et des élèves, à leur motivation et à la communication régulière (Rocque et Côté, 2023). Cependant, au regard du contexte burkinabè où les directeurs d'école sont des enseignants nommés sans formation préalable en gestion scolaire, ils ne sont pas suffisamment préparés pour faire face à ces nouveaux défis (Zallé, 2019). Aussi, faut-il relever que la question des pratiques managériales efficaces pouvant assurer la continuité éducative dans les zones à fort défi sécuritaire a suscité très peu d'attention de la part de la communauté scientifique au Burkina Faso. C'est pourquoi, cette étude a été initiée autour de la question principale ci-après : Quels sont les styles de management appliqués par les directeurs d'école et leurs effets sur la continuité éducative dans les zones à fort défi sécuritaire ? L'objectif visé à travers cette interrogation est d'analyser les styles de management appliqués par les directeurs d'école et leurs effets sur la continuité éducative dans les zones à fort défi sécuritaire. Cet article qui présente la synthèse de l'étude réalisée à travers la méthode qualitative est structuré autour de trois principaux points, notamment la méthodologie utilisée, les résultats de l'étude et la discussion.

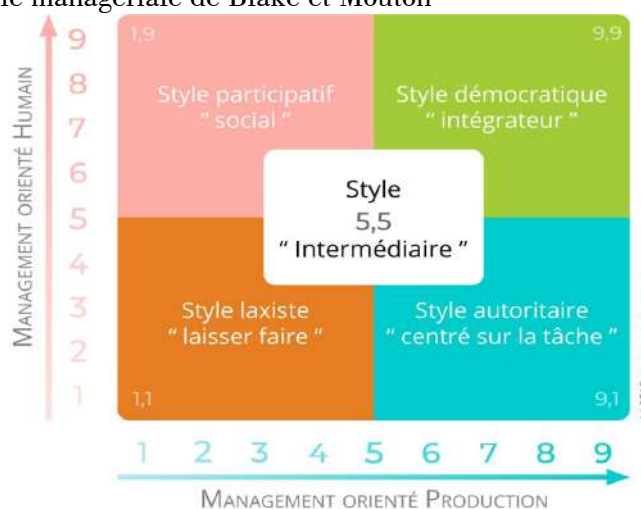
## 1. Approches théorique et méthodologique de l'étude

Cette section présente le cadre théorique utilisée et la méthodologie adoptée pour réaliser l'étude.

### 1.1 Approche théorique

Pour répondre aux objectifs de cette étude, la théorie axée sur le comportement de Blake et Mouton (1978) a été privilégiée comme cadre théorique de référence, car nous l'avons jugée appropriée pour analyser le comportement des directeurs d'écoles en vue de déterminer leurs styles de management. Cette théorie identifie cinq principaux styles de management qui caractérisent le comportement du manager à partir du degré de l'intérêt accordé aux relations humaines et à la production (tâche) par celui-ci. Elle se présente sous la forme d'une grille comportant le degré d'intérêt pour les relations humaines à l'axe vertical et le degré d'intérêt pour la production à l'axe horizontal.

**Graphique 1** : Grille managériale de Blake et Mouton



**Source** : <https://www.manager-go.com/management/grille-de-blake-et-mouton.htm>; consulté le 26 février 2024

La combinaison du degré d'intérêt de chaque axe de la grille comme l'indique le graphique ci-dessus permet de cartographier les cinq (5) styles de management que sont :

1. le style laxiste ou laisser-faire (1,1) : Faible intérêt pour les relations humaines et la production ;
2. le style social ou participatif (1,9) : Fort intérêt pour les relations humaines et faible intérêt pour la production ;
3. le style autoritaire ou centré sur la tâche (9,1) : Fort intérêt pour la production et faible intérêt pour les relations humaines ;
4. le style intermédiaire ou compromis (5,5) : Intérêt modéré pour les relations humaines et la production ;
5. le style démocratique ou intégrateur (9,9) : Fort intérêt pour les relations humaines et la production (Blake et Mouton (1978)).

### 1.2 Approche méthodologique

La présente étude a été réalisée dans la commune de Séguénéga, située dans la région du Nord au Burkina Faso. A la rentrée scolaire 2023-2024, la commune comptait 78 écoles primaires parmi lesquelles 46 écoles sont fonctionnelles, 16 écoles délocalisées et 16 autres écoles sont fermées et non délocalisées. Les écoles fonctionnelles avaient 14 736 élèves dont 3 463 élèves déplacés internes. La méthode qualitative a été privilégiée dans cette étude, car nous l'avons trouvée appropriée pour explorer les dynamiques managériales dans un contexte de crise sécuritaire. En effet, ce type d'approche permet de saisir en profondeur les

vécus, les perceptions et les stratégies des acteurs face à des situations spécifiques et sensibles, comme le souligne Olivier de Sardan (2008). Cela confère à l'étude une grande capacité à saisir des données riches et nuancées, souvent inaccessibles par les méthodes quantitatives. Ce choix est d'autant plus pertinent dans un cadre où les écoles et les acteurs éducatifs sont confrontés à des défis inhabituels liés aux déplacements internes et à la fermeture des établissements scolaires. Pour le recueil des informations empiriques, un guide d'entretien individuel semi-structuré et une grille d'observation ont été utilisés comme outils de collecte des données. L'utilisation du guide d'entretien semi-structuré a permis de réaliser des échanges autour des thèmes spécifiques relatifs aux missions du directeur d'école dans les zones à fort défi sécuritaire, le style de management appliqué par les directeurs, les effets du style de management et les défis auxquels les directeurs sont confrontés. Quant à la grille d'observation, comme l'a relevé Dumez (2011), la recherche qualitative suppose que l'on voie les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter, elle a donc complété les entretiens en permettant de saisir les comportements non verbalisés et les interactions sociales en situation réelle. Ce "bain sociologique", tel que préconisé par Olivier de Sardan (2003), est un élément méthodologique précieux qui donne une dimension supplémentaire à la compréhension des pratiques managériales dans les zones à fort défi sécuritaire. Le public cible était constitué de profils divers et variés. Il était composé de responsables communaux, des chefs de circonscription d'éducation de base, des directeurs d'école, des enseignants, des responsables d'ONG, des parents d'élèves et des élèves. Au total, 44 personnes ont été retenues comme échantillon à travers la technique basée sur la triangulation et la saturation des informations en vue de confronter les différents points de vue et de renforcer la crédibilité de nos résultats. Cela a consisté à diversifier les acteurs mais aussi à mettre fin aux entretiens lorsqu'il n'y avait plus de nouvelles informations telles que préconisé par Olivier de Sardan (2003 :48) qui trouve que si :

A chaque nouvelle séquence, à chaque nouvel entretien, on obtient de moins en moins d'informations nouvelles. On a alors plus ou moins "fait le tour" des représentations pour un champ d'investigation donné, ou parcouru l'éventail des stratégies relatives à une arène particulière.

Ainsi, nous avons procédé par cette stratégie comme méthode d'échantillonnage de notre étude. Les données collectées ont été transcrites intégralement sur le logiciel de traitement de texte Word avant de procéder à leur analyse thématique à l'aide du logiciel N'Vivo9.

## **2. Résultats de l'enquête**

Les résultats de l'étude présentent successivement les missions du directeur d'école en contexte d'insécurité, les styles de management des directeurs d'école et leurs effets sur la continuité éducative dans la commune Séguénéga, les défis des directeurs d'école et quelques suggestions d'amélioration du management des établissements scolaires dans les zones à fort défi sécuritaire.

### ***2.1 Missions du directeur d'école en contexte d'insécurité***

A l'analyse des données du terrain, les résultats révèlent que les missions du directeur d'école dans les zones à fort défi sécuritaire sont particulièrement complexes et exigeantes, transcendant les fonctions traditionnelles. En effet, dans ce contexte, les

directeurs deviennent non seulement des leaders pédagogiques, mais aussi des médiateurs, garants de la sécurité et acteurs majeurs de la résilience. Tous les acteurs interviewés reconnaissent d'ailleurs que dans ces contextes, les directeurs d'école ne se limitent pas à leurs responsabilités administratives et pédagogiques classiques. Ils doivent désormais développer un management approprié pour non seulement garantir la sécurité des élèves et du personnel enseignant, mais également maintenir la continuité pédagogique, un élément clé pour assurer la résilience des écoles dans ces contextes difficiles. Comme le souligne cet encadreur pédagogique :

Les directeurs d'école sont au cœur des dispositifs de résilience dans les écoles. De ce fait, ils sont chargés d'élaborer et de mettre en œuvre les plans de préparation/réponse en collaboration avec la communauté éducative et les forces de défense et de sécurité, notamment la mise en place d'un système d'alerte, d'un plan d'évacuation et la sécurisation des locaux (KB, Extrait d'entretien, juin 2023).

Ces propos révèlent clairement l'ampleur de la mission des directeurs d'école dans la sécurisation des établissements scolaires. En collaboration avec la communauté éducative et les forces de défense et de sécurité, ils sont responsables de la mise en place d'un comité de veille, chargé de protéger non seulement le personnel et les élèves, mais également les infrastructures de l'établissement. Ce comité participe activement à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans de préparation et de réponse en cas de crise, garantissant ainsi une certaine stabilité au sein des écoles en temps de crise. En outre, les directeurs apportent un soutien psychosocial aux enseignants et aux élèves. Ces actions sont indispensables pour la résilience et la continuité des apprentissages. Comme l'indique l'un des directeurs d'école : « A travers nos encouragements et les conseils que nous prodiguons à nos collègues, nous leur rendons résilients et à mesure de poursuivre les activités d'enseignement/apprentissage » (OR, Extrait d'entretien, juin 2023). Ces propos témoignent de l'importance du soutien psychosocial apporté par les directeurs aux enseignants. De ce fait, en aidant ceux-ci à s'adapter au contexte sécuritaire, les directeurs jouent un rôle central dans la continuité éducative. En plus de leur rôle administratif et de sécurité, les directeurs d'école assurent la cohésion du personnel et veillent à ce que les valeurs de paix, de solidarité, et de vivre-ensemble soient transmises aux élèves malgré les contraintes de l'environnement. L'implication de la communauté dans la gestion des établissements scolaires est également cruciale. Dans les zones affectées par l'insécurité, les directeurs d'école doivent renforcer les liens de collaboration entre l'école et les communautés environnantes. Cette collaboration active contribue à la protection des écoles et à la gestion efficace des crises. Un parent d'élève a relevé que :

Les directeurs d'école associent les parents et toute la communauté dans la gestion des écoles. Dans certaines écoles ce sont même les parents qui assurent la sécurité. La crise actuelle exige la mobilisation de tous, donc les directeurs jouent un rôle de rassembleur et de coordonnateur au sein de la communauté éducative (ZS, Extrait d'entretien, juin 2023).

Ces propos montrent que les directeurs d'école ne se contentent pas de gérer l'aspect interne de l'établissement ; ils mobilisent et coordonnent l'intervention de la communauté dans les efforts visant à protéger et soutenir les écoles. Cette mobilisation collective renforce les actions menées pour sécuriser les établissements et permet une continuité des activités

éducatives, malgré les menaces sécuritaires. Les directeurs d'école jouent également un rôle essentiel dans la gestion de l'aide humanitaire. Dans la commune de Séguénéga, où l'insécurité perturbe le fonctionnement normal de certaines écoles, les directeurs sont des partenaires incontournables pour les organisations non gouvernementales (ONG). Ils facilitent l'accès des ONG aux établissements et assurent la coordination des distributions des vivres, de kits scolaires et de services de santé. Un responsable d'ONG souligne ce fait en ces termes :

Les directeurs d'écoles constituent nos partenaires pour la mise en œuvre de nos activités. Ils sont les portes d'entrée dans les écoles et facilitent nos interventions. Ce sont eux qui identifient notre public cible et mobilisent la communauté pour la réalisation de nos activités. Je dirai même qu'ils sont au cœur des actions humanitaires. (ZB, Extrait d'entretien, juin 2023).

Cette collaboration montre à quel point les directeurs d'école sont au centre des opérations humanitaires et éducatives. En travaillant étroitement avec les ONG, ils permettent à ces dernières d'atteindre efficacement leurs objectifs et de venir en aide aux élèves et aux communautés affectés par la crise. En somme, il apparaît que les missions des directeurs d'école dans les zones à fort défi sécuritaire vont bien au-delà des responsabilités traditionnelles. Leur rôle englobe la sécurité, la gestion de crises, le soutien psychosocial et la collaboration avec la communauté et les organisations humanitaires. Pour mener à bien ces missions, les directeurs doivent développer une agilité décisionnelle, être des leaders capables d'influencer et de coordonner efficacement les efforts au sein de leurs établissements. Ils doivent aussi adopter un style de management adapté aux réalités de l'insécurité, combinant résilience, solidarité et pragmatisme.

## ***2.2 Styles de management des directeurs d'école***

Le contexte sécuritaire difficile auquel est confrontée la commune de Séguénéga exige un changement des pratiques de gestion scolaire. En effet, les directeurs d'école interrogés admettent unanimement que le management traditionnel doit être réadapté pour faire face à la menace sécuritaire. Dans un tel contexte, les directeurs affirment que l'adoption d'approches plus participatives et collaboratives est essentielle pour gérer efficacement leurs établissements. Cette approche consiste à consulter régulièrement les collaborateurs et à les impliquer dans les prises de décision. Cela permet non seulement d'obtenir un consensus au sein de l'équipe pédagogique, mais également de renforcer les liens avec les autres acteurs de la communauté éducative. Ce processus participatif est jugé plus prudent dans la situation actuelle, car il favorise un climat de confiance et de compromis, comme l'explique l'un des directeurs d'école : « Les directeurs d'école ne peuvent pas être très rigoureux envers les enseignants et les élèves, car dans ce climat d'insécurité, il faut faire le juste milieu, sinon même privilégier les relations humaines » (ZO, Extrait d'entretien, juin 2023). Ainsi, en raison de l'instabilité ambiante, les directeurs d'école ont révisé leurs pratiques de management, en optant pour des décisions basées sur le compromis et l'implication des différents acteurs éducatifs. Leurs actions sont souvent guidées par la nécessité d'un équilibre entre la gestion des tâches scolaires et la préservation des relations humaines. Cette modération se traduit également dans leur approche envers les enseignants, à qui ils apportent un soutien constant, en s'intéressant à leurs préoccupations et à leur état émotionnel. Les directeurs d'école s'efforcent non seulement d'encourager les enseignants dans leurs activités pédagogiques, mais aussi d'instaurer un climat relationnel

serein au sein de l'établissement tout en s'assurant que les élèves obtiennent de bons résultats scolaires. Un point clé de cette démarche réside dans l'attention accordée au bien-être émotionnel, comme en témoigne leur effort pour offrir un soutien psychosocial, tant aux enseignants qu'aux élèves. L'approche équilibrée des directeurs reflète un souci constant de concilier performance scolaire et bien-être, un défi complexe à relever dans le contexte actuel. Le style de management adopté par la majorité des directeurs dans cette zone à fort défi sécuritaire est celui « intermédiaire ou compromis ». Ce choix n'est pas uniquement motivé par la volonté de protéger les relations humaines ; il s'agit également de se prémunir contre des accusations éventuelles en cas d'incident grave. Un directeur d'école exprime parfaitement cette préoccupation lorsqu'il explique que : « Les enseignants nous disent que si on les oblige à rester dans une école et qu'ils sont victimes d'attaques terroristes, c'est le directeur d'école qui est comptable et doit répondre » (KB, Extrait d'entretien, juin 2023). Cette déclaration illustre bien l'importance, pour les directeurs, d'adopter une attitude modérée, de manière à ne pas être jugés responsables en cas d'incidents liés à l'insécurité. Les encadreurs pédagogiques, ainsi que les parents d'élèves et les responsables administratifs, partagent cette attitude de prudence. Pour eux, dans un tel contexte, il est crucial de ne pas faire preuve d'une très grande fermeté envers les acteurs éducatifs. L'un des encadreurs pédagogiques souligne que de nombreux enseignants affectés dans des zones à risques ont refusé de reprendre leurs postes, invoquant l'insécurité. Face à cette réalité, il est difficile de contraindre les enseignants à travailler dans ces conditions, d'autant plus que les syndicats se montrent vigilants et n'hésitent pas à menacer de tenir pour responsables les encadreurs pédagogiques en cas d'attaques. L'encadreur raconte également une anecdote révélatrice de la gravité de la situation :

Un jour, j'ai appelé au téléphone un directeur pour l'enjoindre de rejoindre son poste avec son équipe. Quelques minutes plus tard, c'est son père qui m'appelle en pleurant pour me dire que c'est son unique fils et de ne pas le contraindre à rejoindre son poste car il pourrait y mourir au regard de l'insécurité » (OA, Extrait d'entretien, juin 2023).

Ce témoignage montre bien que, dans ce contexte périlleux, il est nécessaire d'adopter une gestion prudente et flexible, tenant compte à la fois des besoins des enseignants et des réalités locales. Ce style de management intermédiaire, fondé sur le compromis répond efficacement aux défis sécuritaires auxquels sont confrontés les directeurs d'école et leurs équipes. En effet, un autre encadreur pédagogique rappelle qu'en cas d'incident, les directeurs et leurs équipes sont souvent laissés à eux-mêmes, sans soutien direct de la hiérarchie. Il relate l'enlèvement, en décembre 2022, d'un directeur d'école par des terroristes. Ce dernier a passé cinq jours en captivité avant d'être relâché. À sa libération, ce sont les enseignants de la Circonscription d'éducation de base (CEB) qui ont collecté des fonds pour lui offrir une nouvelle moto, les terroristes ayant emporté la sienne. Ce sont également des ONG qui se sont chargées de lui offrir un suivi psychologique. Ce drame a profondément marqué les enseignants et les directeurs, renforçant leur réticence à imposer des décisions fermes et irrévocables aux enseignants. L'encadreur soutient qu'« Au regard de ces faits, nous ne pouvons plus obliger un enseignant à rejoindre son école, et les directeurs également se méfient » (KN, Extrait d'entretien, juin 2023). Cette situation pousse les directeurs d'école à adopter un style de management axé plus sur la souplesse que sur la continuité des activités d'apprentissage. Ceux qui ont directement subi les conséquences de l'insécurité, à l'instar du directeur enlevé, témoignent d'une réorientation de leurs priorités.

Comme il le dit lui-même : « J'ai été enlevé en décembre 2022 par des terroristes pendant cinq jours. [...] Ayant vécu ces traumatismes, je ne peux plus mettre l'intérêt sur la production au sein de mon école. Mais je privilégie les relations humaines » (BA, Extrait d'entretien, juin 2023). Ces propos illustrent parfaitement le virage opéré par les directeurs dans la gestion de leurs écoles. Ils mettent désormais l'accent sur les relations humaines, au détriment des objectifs scolaires. Ainsi, l'adoption d'un style de management intermédiaire par les directeurs d'école dans les zones à défis sécuritaires est une réponse pragmatique et adaptée à un contexte d'insécurité. Ce style, fondé sur le compromis, permet de maintenir un minimum de continuité éducative tout en préservant la sécurité et le bien-être des acteurs éducatifs. Le style intermédiaire comporte ainsi des effets sur la continuité éducative.

### ***2.3 Effets des styles de management sur la continuité éducative dans la commune Séguénéga***

Tous les acteurs interviewés s'accordent sur le fait que le style de management a un impact direct sur la continuité éducative. La plupart d'entre eux soulignent que le compromis est essentiel pour concilier les relations humaines et la production. Ainsi, en prenant en compte les besoins des enseignants et des élèves, un climat de confiance et de sécurité s'installe, favorisant leur retour à l'école. Comme l'explique ce directeur d'école :

Le style intermédiaire permet de maintenir un équilibre entre les relations humaines et le rendement. Il est donc mieux adapté à notre contexte, car il favorise l'implication de tous les acteurs dans la prise de décision, ainsi que des échanges réguliers et efficaces entre eux. Grâce à ce style, nous veillons au bien-être du personnel et des élèves, tout en garantissant la continuité des apprentissages. (ZS, Extrait d'entretien, juin 2023).

Ce style intermédiaire s'avère être le mieux adapté au contexte actuel, car il prend en compte les besoins du personnel enseignant et des élèves. Il leur apporte le soutien psychosocial nécessaire et les aide à développer une résilience qui favorise la continuité des apprentissages. Dans les zones où les défis sécuritaires sont importants à l'instar de la commune de Séguénéga, le style de management intermédiaire se distingue par sa flexibilité et sa capacité à développer la résilience face aux situations imprévisibles et complexes. Ce modèle de gestion permet aux directeurs d'école de mieux répartir les responsabilités entre les différents acteurs, tout en répondant aux multiples défis. Il met également en valeur les compétences et l'engagement de l'équipe, garantissant ainsi une réponse plus efficace aux besoins éducatifs.

### ***2.4 Défis des directeurs d'école dans la commune de Séguénéga***

Bien que les directeurs d'école adoptent un style de management intermédiaire favorisant la résilience des acteurs et la poursuite des activités pédagogiques, de nombreux défis subsistent. La plupart des acteurs rencontrés ont souligné qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adéquate, notamment sur l'éducation en situation d'urgence, pour répondre aux défis sécuritaires. Ceux qui ont reçu une formation estiment que celle-ci était à la fois trop courte et insuffisante en termes de contenu. Les entretiens et les observations de terrain ont également révélé des classes surchargées, où certains élèves étaient assis à même le sol, illustrant le manque d'infrastructures, de mobilier et de matériel pédagogique. La mobilité fréquente des parents et des élèves constitue une autre contrainte, compromettant ainsi la continuité des apprentissages. Un autre défi majeur, relevé dans ce contexte, est l'absence

de services spécialisés pour un soutien psychosocial. Les traumatismes vécus par les enseignants et les élèves nécessitent un suivi par des experts, mais ces ressources font cruellement défaut. Compte tenu du rôle crucial que jouent les directeurs d'école dans ces zones à fort défi sécuritaire, il est impératif de prendre des mesures appropriées. Ces mesures doivent viser à renforcer les compétences des chefs d'établissement par des formations plus ciblées et approfondies, tout en dotant les écoles des infrastructures, du mobilier et du matériel pédagogique nécessaires à un environnement éducatif fonctionnel et sécurisé. Ces améliorations sont essentielles pour garantir la résilience du système éducatif face à la crise actuelle.

### 3. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en lumière les missions des directeurs d'école dans les zones à fort défi sécuritaire, qui s'avèrent être complexes et bien plus exigeantes que les fonctions classiques de gestion. Comme le soulignent Lemieux et *al.* (2021), les directeurs dans ces contextes sont confrontés à des enjeux qui vont bien au-delà de la gestion administrative, intégrant des dimensions humaines, sécuritaires et communautaires. Ces résultats confirment également les observations de De Saedeleer (2024) et Bouchamma (2004) selon lesquelles les chefs d'établissement en milieu de crise doivent ajuster leurs pratiques de gestion pour répondre à des besoins immédiats tout en assurant la continuité éducative. L'analyse des comportements relatifs au style de management montre que le style intermédiaire est majoritairement pratiqué par les directeurs d'école de la commune de Séguénéga. Ce type de management, qui repose sur un équilibre entre la gestion des relations humaines et la recherche de la performance scolaire, est bien adapté aux conditions locales, comme le suggèrent Naureen et *al.* (2024). En effet, en milieu de crise, les directeurs doivent faire preuve de flexibilité et d'empathie, tout en veillant à maintenir une dynamique d'apprentissage. Cette approche intermédiaire apparaît comme un compromis nécessaire, permettant d'allier soutien psychosocial et exigence pédagogique, ce que confirment les travaux de Rocque et Côté (2023) sur le leadership dans des contextes de vulnérabilité. En dépit de l'efficacité apparente du management intermédiaire, il est important de noter que des défis majeurs demeurent. Les directeurs sont confrontés à une insuffisance de ressources et à une pression constante due à l'insécurité, ce qui entrave leur capacité à garantir une éducation de qualité sur le long terme. Cela rejoint les conclusions de Ndabananiye et *al.*, (2021) qui met en avant la nécessité de renforcer les capacités des directeurs dans les zones à risque pour leur permettre de mieux anticiper et gérer les crises. Par ailleurs, comme le précisent Yaméogo et Ouédraogo (2024), l'absence de formation spécialisée dans la gestion des situations de crise pour ces directeurs constitue un frein majeur à leur performance. En somme, bien que le style de management intermédiaire pratiqué dans la commune de Séguénéga semble être une réponse adéquate à court terme, il est impératif de mettre en place des stratégies à long terme pour renforcer les capacités des directeurs et leur fournir les outils nécessaires pour naviguer dans ces environnements complexes et imprévisibles. Ces résultats soulignent donc l'urgence de repenser les politiques éducatives pour les adapter aux réalités des zones à fort défi sécuritaire et en tenant compte des besoins des populations affectées comme le suggèrent également Oussou et *al.* (2022) dans leurs travaux sur la gestion scolaire dans les situations d'instabilité et d'urgence.

## Conclusion

En définitive, cette étude met en lumière l'importance cruciale d'une approche flexible et pragmatique dans la gestion des établissements scolaires situés dans les zones à fort défi sécuritaire, comme la commune de Séguénéga. La conciliation entre la sécurisation des acteurs éducatifs et l'adaptation des pratiques pédagogiques aux réalités locales apparaît comme une nécessité pour garantir la continuité des apprentissages. Il est indéniable que la mobilisation des communautés locales, couplée à un soutien psychosocial adéquat, constitue un levier essentiel pour renforcer la résilience des acteurs face aux traumatismes liés à l'insécurité. Le style de management intermédiaire qui équilibre les dimensions humaines et le rendement scolaire, s'avère être une réponse pertinente dans ce contexte. En misant sur la flexibilité et la coopération, il permet aux établissements de continuer à fonctionner malgré l'instabilité ambiante. Toutefois, des défis persistent, notamment l'insuffisance de ressources matérielles et pédagogiques, l'insuffisance de formation spécifique pour les directeurs d'école, ainsi que l'absence de services psychosociaux appropriés qui sont des obstacles majeurs à surmonter. Si ces défis ne sont pas résolus, ils risquent de fragiliser à long terme non seulement la qualité de l'enseignement, mais aussi la stabilité des écoles dans ces zones sensibles. Dès lors, il devient impératif de mettre en place des stratégies éducatives globales, axées sur un renforcement systématique des capacités des chefs d'établissement et une dotation adéquate en infrastructures. Ces mesures, en intégrant les réalités locales et les besoins contextuels, permettront d'asseoir un management scolaire résilient, durable et capable de répondre aux crises sécuritaires. C'est à travers cette approche concertée que l'éducation pourra continuer de jouer son rôle de moteur de développement, même dans les environnements les plus fragiles.

## Références bibliographiques

- Akkari, A., & Sagayar, M. M. (2021). L'éducation dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest. Contexte, solutions expérimentées et solutions possibles. *Eduform Afrique Magazine*, édition 1, 36-45. [En ligne], consulté le 3 septembre 2024, URL: [https://www.academia.edu/download/65639033/Akkari\\_Sagayar\\_2021.pdf](https://www.academia.edu/download/65639033/Akkari_Sagayar_2021.pdf).
- Blake, R., & Mouton, J. (1978). *The New Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62-78. [En ligne], consulté le 10 juillet 2024, URL: <https://doi.org/10.7202/1079072ar.pdf>
- De Saedeleer, S. (2024). Gestion de crise et réussite scolaire : la pandémie de la COVID-19 dans les cégeps. *eduq.info*. [En ligne], consulté le 3 septembre 2024, URL: <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/39490/DeSaedeleer-Gestion-crise-reussite-scolaire-PAREA-2024.pdf?sequence=2>.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'ÆGIS*, 7(4 - Hiver), 47-58. [En ligne], consulté le 20 septembre 2024, URL: <https://hal-00657925.pdf>.
- Kasmi, A., & Helmi, D. (2022). Facteurs clés de réussite de l'innovation managériale en temps de crises. *Strategy Management Logistics*, (1). [En ligne], consulté le 20 septembre 2024, URL: <https://revues.imist.ma/index.php/MLS/article/view/38127/19662>

- Lemieux, O., Bernatchez, J., & Delobbe, A. M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec: les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 66, 1-20 [En ligne], consulté le 10 octobre 2014 URL : <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/14403>
- MENAPLN. (2019). Stratégie nationale de scolarisation des élèves des zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso (SSEZDS) 2019-2024. *Ouagadougou, MENAPLN*
- MENAPLN/ST-ESU. (2023). Rapport statistique mensuel de données de l'éducation en situation d'urgence du 31 décembre 2023. *Ouagadougou, MENAPLN*.
- Naureen, D., Durrani, Z., Makhmetova, Y., Yelzhas, K., & Nazerke, K. (2024). Diriger les écoles pendant une crise mondiale : Perspectives et pratiques des chefs d'établissement kazakhs. *SAGE Open*.1-19, [En ligne], consulté le 12 octobre 2024, URL: <https://doi.org/10.1177/21582440241251606>
- Ndabananiye, J. C., Ndiaye, A. B., Tran Thanh, J., & Tréguier, M. (2021). Éducation en situation d'urgence : Engagement et leadership du MENAPLN au Burkina Faso. Paris: UNESCO/IPE.
- Olivier De Sardan, J. P. (2003). L'enquête socio-anthropologique de terrain, Enquête Collective Rapide d'Identification des conflits et des groupes Stratégiques. Etudes et travaux n° 13, *LASDEL*.
- Olivier De Sardan, J. P. (2008). La rigueur du qualitatif, les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-la-Neuve: Bruylant Académie.
- Oussou, B. A., Ahonnon, A., & Amouzouvi, D. (2022). School management in sub-Saharan Africa in the context of political instability, the emergence of armed groups and jihadist groups. *Shikshan Sanshodhan: Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 5(9), 31-38. [En ligne], consulté le 10 octobre 2025, URL: <https://shikshansanshodhan.researchculturesociety.org/wp-content/uploads/SS202209008.pdf>
- Rocque, J., & Côté, C. M. (2023). Incidence de la COVID-19 sur la gestion et le leadership des équipes de direction d'établissements scolaires en milieux francophones minoritaires dans l'Ouest canadien. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 203, 72-90. [En ligne], consulté le 10 octobre 2024, URL : <https://www.erudit.org/en/journals/cjeap/2023-n203-cjeap09003/1108433ar/>
- Yaméogo, F., & Ouédraogo, K. (2024). Les facteurs de résilience des professeurs des écoles de la commune de Pissila dans un contexte de crise sécuritaire. *CRAC, INSAAC*. (11)3, 239-250, [En ligne], consulté le 15 septembre 2024, URL : <https://doi.org/10.48734/AKOFENA.N011V3.22.2024>
- Zallé, R. (2019). Le leadership des directeurs d'école et la réussite scolaire des élèves dans la CEB de Ouaga IX, Mémoire de fin de formation, Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature de Ouagadougou.
- Zoumbri, S. (2024). Prise en charge psychosociale et continuité éducative des élèves déplacés internes dans la circonscription d'éducation de base de Séguénéga I,

Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, École Normale Supérieure de Koudougou.

## EDUCATION EN SITUATION D'URGENCE : CAS DES ELEVES DEPLACES INTERNES (EDI) DE KAYA

**Sidbénéwendé J. Marie Vianny OUEDRAOGO**

Université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina-Faso)

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

**Résumé :** L'Éducation en Situation d'Urgence (ESU) est une stratégie éducative mise en place par les autorités éducatives du Burkina-Faso en cette période d'insécurité, permettant aux enfants déjà scolarisés de poursuivre leurs études entamées dans les localités d'accueil. Aussi, elle permet aux enfants déplacés ayant d'âge scolaire de pouvoir s'inscrire à l'école et jouir de leur droit à l'éducation en période de troubles sécuritaires ou de catastrophes naturelles. L'ESU accueille les Elèves Déplacés Internes (EDI) dans des Espaces Temporaires d'Apprentissage (ETA) et dans des écoles d'accueil pour leur nouvelle situation éducative. Cette continuité éducative est susceptible à leur survie, leur réinsertion et leur réinstauration de tendance vers la normalité humaine. L'accès à l'ESU est un grand outil de protection pour les enfants exposés à des risques physiques et psychologiques. Cette étude a fait recours à la méthode mixte combinant les approches qualitative et quantitative. Les résultats de cette étude renseignent que les pratiques éducatives mises en place dans la ville de KAYA sont : les ETA, la Stratégie de Scolarisation Accélérée avec Passerelle (SSAP), les cours d'appui et de rattrapage, le programme d'éducation par la radio et l'accompagnement financier et matériel aux EDI. Comme avantages, L'ESU dans la ville de Kaya permet aux EDI de poursuivre leur scolarisation, de bénéficier d'appui psychologique, permet à notre pays de respecter les conventions signées auprès des organisations internationales pour assurer l'éducation des enfants d'âge scolaire en période d'insécurité. Toutefois, l'ESU dans la ville de Kaya, rencontre des difficultés notamment l'accès difficile aux ETA et aux écoles d'accueil pour les EDI, les effectifs pléthoriques des classes, l'insuffisance de soutien financier de l'État aux EDI.

**Mots clés :** stratégies éducatives, éducation en situation d'urgence, continuité éducative, difficultés scolaires, défi sécuritaire.

## EDUCATION IN EMERGENCIES : THE CASE OF INTERNALLY DISPLACED STUDENTS (IDS) IN KAYA

**Abstract :** Education in Emergency Situations (ESU) is an educational strategy implemented by the education authorities of Burkina Faso during this period of insecurity, allowing children already in school to continue their studies started in host localities. It also allows displaced children of school age to enroll in school and enjoy their right to education in times of security unrest or natural disasters. ESU welcomes Internally Displaced Students (IDS) in Temporary Learning Spaces (TLS) and in host schools for their new educational situation. This educational continuity is likely to their survival, their reintegration and their reestablishment of a trend towards human normality. Access to ESU is a great protection tool for children exposed to physical and psychological risks. This study used the mixed method combining qualitative and quantitative approaches. The results of this study indicate that the educational practices implemented in the city of Kaya include: ETAs, the Accelerated Schooling Strategy with Bridge (SSAP), support and remedial classes, the radio education program, and financial and material support for IDPs. Among the advantages, ESU in the city of Kaya allows IDPs to continue their schooling and benefit from psychological support, and allows our country to comply with the agreements signed with international organizations to ensure the education of school-age children during times of insecurity. However, ESU in the city of Kaya faces challenges, including difficult access to ETAs and host schools for IDPs, overcrowded class sizes, and insufficient state financial support for IDPs.

**Keywords :** educational strategies, education in emergency situations, educational continuity, academic difficulties, security challenges.

## Introduction

L'éducation scolaire est une priorité nationale pour les autorités burkinabè. Cette priorité est remarquable à travers les nombreuses réalisations des infrastructures scolaires et universitaires, l'équipement des salles de classes, la dotation gratuite des élèves en fournitures scolaires ainsi que le recrutement quantitatif des enseignants. Ces réalisations ont permis d'assurer dans toutes les localités du pays la scolarisation des nombreux enfants en âge scolaire. Mais à partir de l'année 2015, notre pays subi des attaques des groupes armés terroristes. Ces attaques se sont multipliées d'années en années et ont contraint les populations des zones à forts défis sécuritaires à se déplacer pour se réinstaller dans d'autres localités jugées paisibles. Selon Fewes net, (2022), de nombreuses personnes ayant fui leurs localités d'habitation n'ont plus accès à leurs champs pour l'agriculture, la pratique maraichère, l'orpaillage ainsi que le commerce, qui constituaient leurs principales sources de revenus. Cette situation forcée et inattendue a fait chuter leurs capacités économiques. A ce jour, le pays est toujours attaqué provoquant de nombreux déplacés internes qui se sont afflués progressivement dans les chefs-lieux des communes rurales et urbaines. La province du Sanmatenga faisant partie des zones à fort défis sécuritaires, a accueilli de personnes déplacées internes connues sous l'appellation PDI parmi lesquelles figurent des élèves déplacés internes en abrégé EDI. L'arrivée massive des PDI au chef-lieu de la province du Sanmatenga plus précisément dans la commune de Kaya, laisse entrevoir deux situations problème à savoir assurer la survie des PDI et favoriser la poursuite éducative des EDI. Venus en nombre important, cela ne facilitera pas la tâche à l'Etat burkinabè dans son rôle d'assurer la continuité éducative. Face à cette réalité, le gouvernement burkinabè à travers le ministère de l'éducation (MEBAPLN) en mise en place une stratégie éducative dénommée l'éducation en situation d'urgence (ESU). Selon le MENAPLN (2019), la mise en œuvre de l'ESU) vise à assurer la continuité éducative en permettant le maintien et la scolarisation des enfants vivant dans les zones à forts défis sécuritaire grâce à un enseignement-apprentissage de qualité. Malgré plusieurs années d'existence, l'ESU fait face à de nombreux défis pour faire jouir les EDI de Kaya de leur droit à l'éducation. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de nous intéresser par une étude scientifique à ce sujet : « l'éducation en situation d'urgence : cas des Elèves Déplacés Internes de la ville de Kaya ».

Une étude réalisée par la Conférence des Institutions d'Enseignement, de Recherche économique et de gestion en Afrique - Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire (CIEREA-PTCI en 2023) a indiqué que les personnes déplacées internes (PDI) recevaient par tête 3535 F comme soutien financier de l'État et ses partenaires en 2020. Toutefois, ce soutien a baissé par rapport à celui de 2014 qui était de 5250 F par tête de PDI au niveau national. Contre toute attente, le rapport de la CIEREA-PTCI en 2023, est bouleversant car a-t-il indiqué que la majorité des ménages de personnes déplacés internes représentant 76,5% financent eux-mêmes la scolarisation de leurs enfants. Seulement 10,3% d'entre eux affirment recevoir de soutien financier pour la scolarisation de leurs enfants. Pour permettre la continuité éducative au EDI, plusieurs sites dénommés espaces temporaires d'apprentissages (EPT) ont été réalisés dans plusieurs quartiers de la commune. Et cela répond aux propos de Ndabananiye & al (2021), quand ils soulignent qu'en période de défis sécuritaires et humanitaires, les autorités éducatives et leurs partenaires implémentent des

nombreuses stratégies résilientes pour adapter les enseignements et apprentissages aux aléas de la crise sécuritaire et particulièrement dans l'intérêt d'assurer la continuité de l'éducation. Les réalisations de ces sites ont été possibles grâce aux efforts de l'Etat burkinabè et ses partenaires éducatives (ONG, associations). Ces sites éducatifs bien que salutaires restent insuffisants au nombre d'EDI présents à Kaya. Cette réalité démontre que l'ESU est confrontée à des problèmes qui entravent son bon fonctionnement. Ces problèmes sont les effectifs élevés des élèves dans les salles de classes, l'insuffisance des espaces temporaires d'apprentissage (ETP), les difficultés de gestion pédagogique des classes, absence ou l'insuffisance de soutien financier et matériel de l'Etat aux EDI et leurs parents, les difficultés d'intégration des EDI dans les zones d'accueil, le dégoût de certains EDI pour l'école suite aux antécédents du terrorisme.

L'État a consenti déjà des sacrifices d'autant qu'il mène la guerre sans merci contre les groupes armés terroristes en même temps a obligation d'assurer la santé et l'éducation des enfants. C'est dans un tel contexte que Akkari & Sagayar (2021), ont affirmé que l'insécurité et les conflits armés pèsent sur les budgets déjà faibles du Sahel central (Burkina-Faso, Mali et Niger), et que les menaces croissantes et persistantes ont contraint ces gouvernements à augmenter drastiquement les budgets de l'armée en restreignant les autres secteurs de développement. L'éducation, si elle réussit, devient une arme contre la guerre et les violences physiques et morales. C'est dans ce sens que les propos de Johnson & Kalmthout (2006) trouvent sa quintessence, lorsqu'ils affirment que l'éducation est retenue en tant l'élément capital à la réponse humanitaire pendant et après les conflits. L'objectif de cette étude consiste à analyser l'éducation en situation d'urgence dans la commune de Kaya. Cette étude s'attachera à répertorier les pratiques scolaires innovantes dans la commune de Kaya, à dégager les avantages et difficultés rencontrées par l'ESU ainsi que le regard des acteurs sur la crise sécuritaire de l'éducation scolaire.

## **1. Méthodologie**

### ***1.1 Mode de recherche et outils de collecte***

Cette étude a fait usage de la méthode qualitative et quantitative donnant lieu à une investigation de nature mixte. Nous avons donc recouru au questionnaire fermé et ouvert à l'adresse de la population enquêtée. Également, nous nous sommes inspirés de l'exploitation documentaire et des outils numériques, qui ont été d'une contribution appréciable pour cette étude. Dans le cadre de notre étude, nous avons recouru au logiciel sphinx pour l'analyse et le traitement des données.

### ***1.2 Milieu d'étude, échantillon et échantillonnage***

La présente étude s'est déroulée dans la région du Centre-nord plus précisément dans la ville de Kaya, chef-lieu la province du Sanmatenga. Les instruments de collecte des données sont adressés aux EDI, aux enseignants, aux encadreurs, et aux PDI dans la ville de Kaya.

**Tableau n°1** : Etat de répartition des échantillons

Echantillons	EDI	Enseignants	Encadreurs	PDI	Total
Nombre	200	30	20	200	450

**Source** : Enquête de terrain mai 2024

Cette étude fait recours à l'échantillonnage non probabiliste à travers l'échantillon au jugé ou par choix raisonné car selon Colin (1970), l'échantillonnage raisonné se définit comme étant celui tiré ou construit sur la base des caractéristiques de la population et qui est conçu en fonction d'objectifs particuliers. L'enquête effectuée auprès des échantillons a pour but de donner une plus grande validité, de cohérence et de solidité aux résultats obtenus.

### ***1.3 Stratégies d'accompagnement de l'éducation en situation urgence dans la province du Sanmatenga***

Depuis 2016, les écoles primaires, les collèges et les lycées du Burkina-Faso notamment les zones à forts défis sécuritaires portent les stigmates provoqués par la crise sécuritaire. Plusieurs maux comme les déficits de salles de classes, les effectifs pléthoriques, l'insuffisance de matériels didactiques, de fournitures scolaires, de vivre pour cantine scolaire, constituent les problèmes scolaires aggravés de nos jours par le phénomène du terrorisme. Pour enrayer les inconvénients que cette crise sécuritaire a provoqués, plusieurs stratégies d'accompagnement de l'ESU ont été mises en place par l'état et ses partenaires.

#### ***-Projet d'appui à la scolarisation des élèves déplacés internes du Sanmatenga (PASESI-S)***

Le PASESI-S est officiellement lancée le 02 février 2023 et est le tout dernier-né des projets de help. Il s'est donné pour but de contribuer à la réponse de la crise sécuritaire qui affecte le système scolaire avec privation de milliers d'enfants burkinabè au droit à l'éducation. PASESI-S vise à rétablir le droit à l'éducation de 1200 EDI avec 800 élèves hôtes dont 50% de filles. La mission phare que ce projet s'est attribué concerne la réalisation et l'équipement de 8 salles de classe semi-finies équipées de 200 tables bancs, 8 bureaux, 8 armoires, 8 tableaux à chevalet et 8 cantines pédagogiques, dotation de 600 kits de fournitures complémentaires et 33,6 tonnes de produits alimentaires. En plus, il intervient dans le renforcement des capacités des encadreurs et des enseignants à travers la formation sur des modules d'ESU, d'appui psychosocial et les pratiques éducatives inclusives.

#### ***-Le Cadre de Concertation provincial (CCP) du Sanmatenga***

Moussa SAWADOGO, Directeur provincial de l'Éducation préscolaire, primaire et non formelle du Sanmatenga (DPEPPNF/S), lors du CCP du 2 février 2024 qui a eu lieu à Kaya, a présenté aux participants le point de l'état de l'ESU ainsi que le plan d'actions 2023. A ses propos, la province du Sanmatenga a enregistré 32.052 EDI, 296 structures scolaires fermées touchant plus de 53.939 élèves et 1.094 enseignants à la date 31 décembre 2022 selon les données du Secrétariat technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU). Le déplacement de ces élèves dans les grands centres urbains a conduit à une hausse

considérable des effectifs dans les salles de classes d'accueil avec en moyenne 140 élèves par classe. Sans perdre de vue que certains enfants déplacés sont déscolarisés. Ayant pris à bras le corps la situation des élèves déplacés, l'État et ses partenaires humanitaires travaillent durement à réussir la mise en œuvre effective de l'ESU malgré l'insuffisance de salles de classes ou de tentes scolaires, la vulnérabilité de certaines écoles fonctionnelles, l'insuffisance de manuels scolaires, la faible appropriation des approches pédagogiques par les enseignants, la lenteur de la procédure de profilage des EDI (652 enregistrés dans la province), les effectifs pléthoriques des écoles spontanées. Comme solutions phares, le DPEPPNF Sanmatenga a retenu l'appui psychosocial des EDI, la sécurisation des écoles vulnérables, le besoin de 170 salles ou tentes scolaires (classes), 170 chaises et 170 bureaux, 9.094 tables-bancs, des vivres scolaires ainsi que de moyens de déplacement pour encadreurs.

#### *-Actions des partenaires au soutien éducatif aux EDI*

Selon The United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA) & coordinates humanitarian assistance to people in need worldwide (2024), grâce à l'appui de l'UNICEF et d'autres partenaires au gouvernement burkinabè, l'école Dimassa et Koomlakré ont pu entamer l'année scolaire 2024 avec sérénité. Leurs Directeurs affirment qu'en 2024, l'école primaire publique de Dimassa B compte 622 élèves dont 615 sont des élèves déplacés et l'école Koomlakré 632 élèves dont 459 élèves déplacés. Le directeur de l'école de Koomlakré ajoute qu'il y a entre 100 à 140 élèves par classe avec une seule pompe à eau pour 1500 élèves des écoles alentours et deux latrines fonctionnelles. Face à ces difficultés, le gouvernement burkinabè en collaboration avec ses partenaires engagés à travers le « Cluster Education » ont mis en place des initiatives telles que les espaces temporaires d'apprentissage, la stratégie de scolarisation accélérée avec passerelle et le programme d'éducation par la radio.

## **2. Résultats**

### **2.1 Les pratiques scolaires innovantes en usage à Kaya**

Selon 100% des encadreurs et 100% enseignants, voici les innovations scolaires en pratiques à Kaya.

#### *-Les espaces temporaires d'apprentissage (ETA)*

Les ETA sont des structures éducatives d'urgence, développées par l'État burkinabè avec le soutien de ses partenaires, pour assurer la continuité éducative des élèves déplacés internes dans les zones d'insécurité. Ce sont des tentes et des salles d'emprunt. Dans la ville de Kaya, plusieurs ETA ont été implantés et, qui permettent aux EDI de poursuivre leurs études.

#### *-La Stratégie de Scolarisation Accélérée avec Passerelle (SSAP)*

La stratégie de scolarisation accélérée passerelle est un programme d'éducation accélérée qui offre une seconde chance à l'éducation des enfants et des jeunes non scolarisés au Burkina-Faso, au Mali et au Niger. Elle répond aux Objectifs du Développement Durable

(ODD4). La SSAP permet à plusieurs enfants ayant dépassé l'âge de scolarisation ou ayant abandonnés l'école et aux enfants démunis d'aller dans un centre d'apprentissage scolaire et d'avoir un niveau pour être transférés à l'école classique.

Par accéder au centre SSAP au Burkina-Faso, l'apprenant potentiel doit être entre 9 à 12.

#### *-Les cours d'appui et de rattrapage*

Les cours d'appui et de rattrapage relèvent des initiatives personnelles des enseignants dans le but de renforcer l'appropriation des connaissances scolaires transmises aux élèves ou de combler les lacunes liées à leurs apprentissages. A Kaya, les cours d'appui et de rattrape sont donnés aux élèves le mercredi soir et samedi matinée, consacrés à l'exécution des exercices et aux cours en retards selon le programme scolaire. Les exercices exécutés permettent aux maitres de revenir sur les cours non-comprises par les élèves.

#### *-Programme d'éducation par la radio*

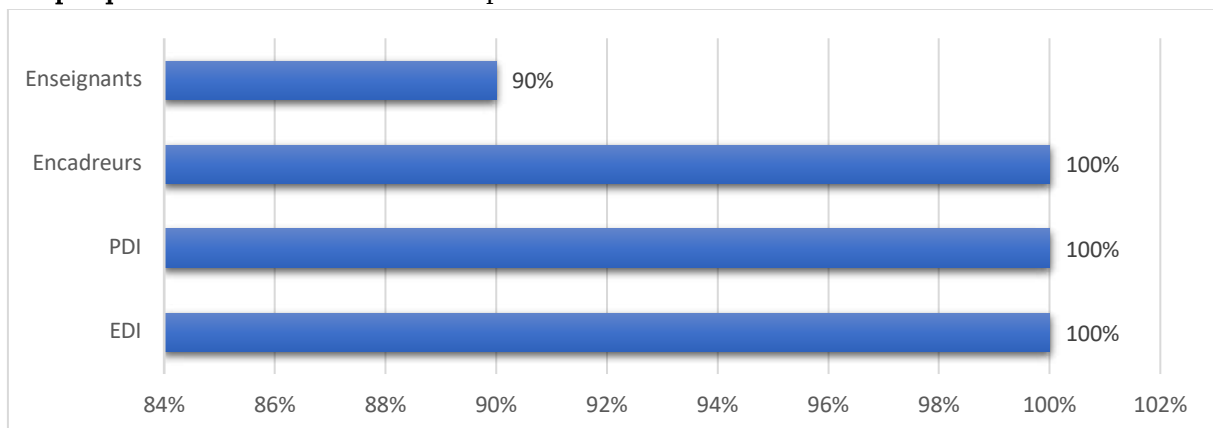
Le programme d'éducation par la radio est une pratique éducative qui consiste à assurer la transmission des connaissances scolaires aux élèves par des enseignants à travers la radio. Selon le Directeur de la radio Manégda de Kaya en 2022, ce programme a permis l'encadrement d'au moins 13000 enfants dans les communes de Kaya, Barsalogo, Pensa, Tougouri et Bourzanga dans la région du Centre- Nord.

#### *-Accompagnement financier et matériel aux EDI*

A Kaya, le soutien aux EDI se manifeste par des dons de vélos, des frais et des fournitures scolaires. Ce soutien est surtout fait par les ONG et des associations Mais depuis l'année 2022 après les deux coups d'État, les soutiens ont drastiquement diminué car beaucoup de partenaires ont quitté le pays. Cela a entraîné chez les EDI de très peu de bénéficiaires de soutien des années 2022, 2023 et 2024.

## **2.2 Avantages de l'ESU**

### **Graphique n°1 : Les bénéfices offerts par l'ESU aux EDI**



**Source :** Enquête de terrain mai 2024

Selon les propos de personnes enquêtées, 90% les enseignants soulignent que l'ESU permet d'apporter de l'appui psychologique et pédagogique aux EDI affectés par les violences terroristes. 100% des encadreurs affirment que l'ESU permet à notre pays de respecter les conventions signées auprès des organisations internationales qui stipulent que l'éducation est obligatoire pour les enfants en âge scolaire même en période d'insécurité. 100% des PDI soulignent que l'ESU a sauvé leurs enfants de la déscolarisation dans les localités d'accueil et, 100% des EDI soutiennent que sans les ESU, ils allaient abandonner l'école. Cela témoigne de la nécessité de l'ESU pour des EDI dans cette période d'insécurité.

### 2.3 Les difficultés de mise en œuvre des ESU à Kaya

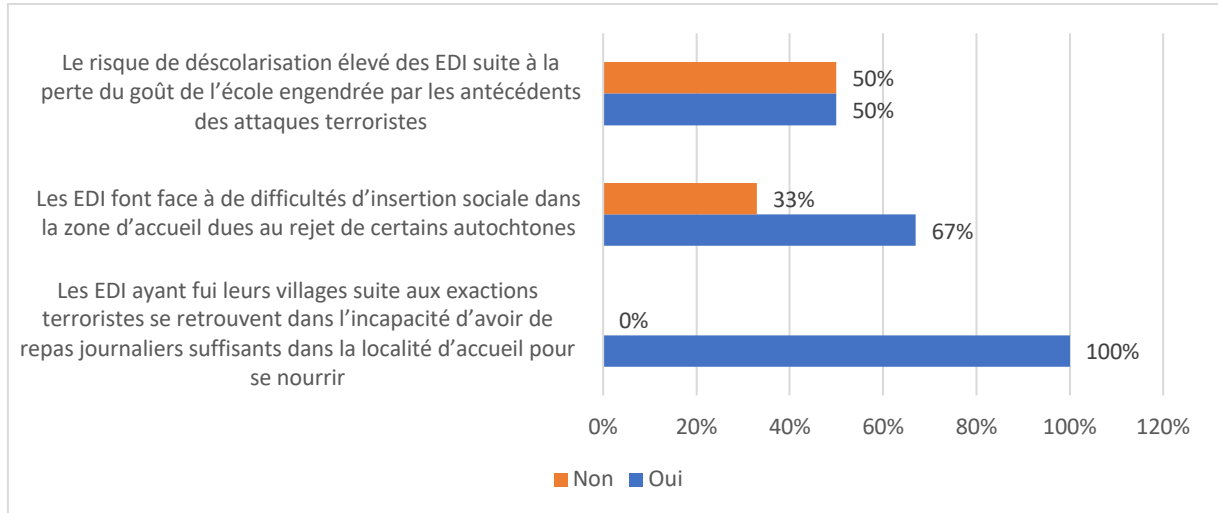
**Tableau 2** : Insuffisance et vulnérabilité des espaces temporaires d'apprentissages

Acteurs	Pourcentage					
	Enseignants		Encadreurs		PDI	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Quantité d'espaces temporaires d'apprentissage très faibles comparativement au nombre d'EDI présents	100%	00%	100%	00%	100%	00%
Les espaces temporaires d'apprentissage étant sous forme de tentes, exposées à l'air libre, sont vulnérables aux intempéries	100%	00%	100%	00%	100%	00%
ETA et écoles d'accueil surchargés d'élèves	100%	00%	100%	00%	100%	00%
Difficultés de mise en place rapide des espaces temporaires d'apprentissage dans la commune	70%	30%	50%	50%	70%	30%
Insuffisance voire absence de formations pédagogiques des enseignants dans la prise en charge éducative des EDI	85%	15%	80%	20%	70%	30%
Insuffisance voire absence de soutien matériel et financier aux EDI, aux ETA et aux PDI	100%	00%	100%	00%	100%	00%

**Source** : Enquête de terrain mai 2024

### 2.3 Regard des acteurs enquêtés de la crise sécuritaire sur l'éducation scolaire

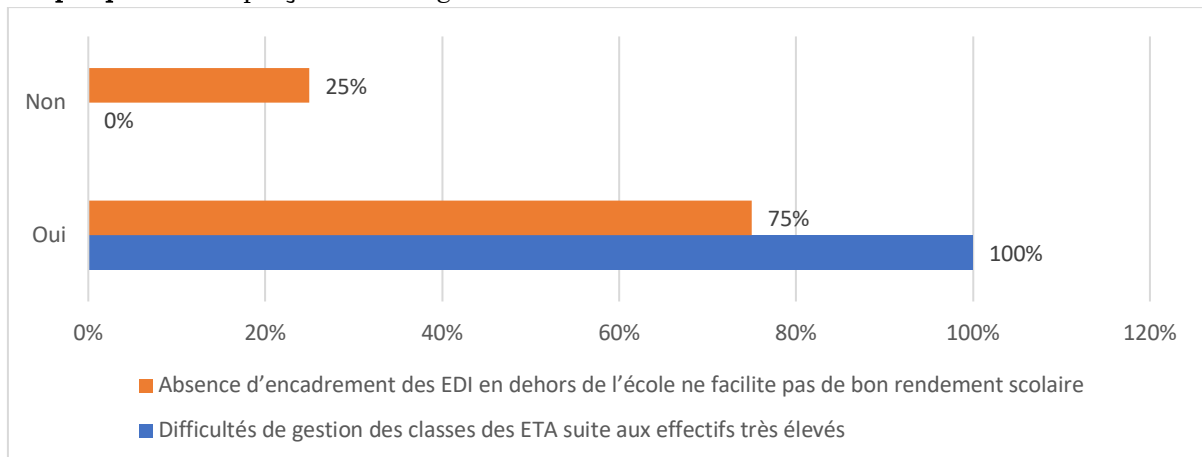
**Graphique n°2 :** Les données issues des EDI sur le regard de la crise sécuritaire sur l'éducation



**Source :** Enquête de terrain mai 2024

La lecture du tableau ci-dessous montre que 50% des EDI répondent par « oui » d'être dans le risque de déscolarisation élevé parce qu'ils ont perdu le goût de l'école provoquée par les menaces reçues antérieurement des groupes armés terroristes. 67% d'EDI ont aussi répondu par « oui » avoir des difficultés d'insertion dans la zone d'accueil marquée par le rejet de certains autochtones. Et, 100% des EDI affirment par « oui » qu'ils ont fui leurs villages suite aux exactions commises par les terroristes, et que vivant dans la localité d'accueil, ils ne parviennent plus à avoir de repas journaliers nécessaires pour bien se nourrir.

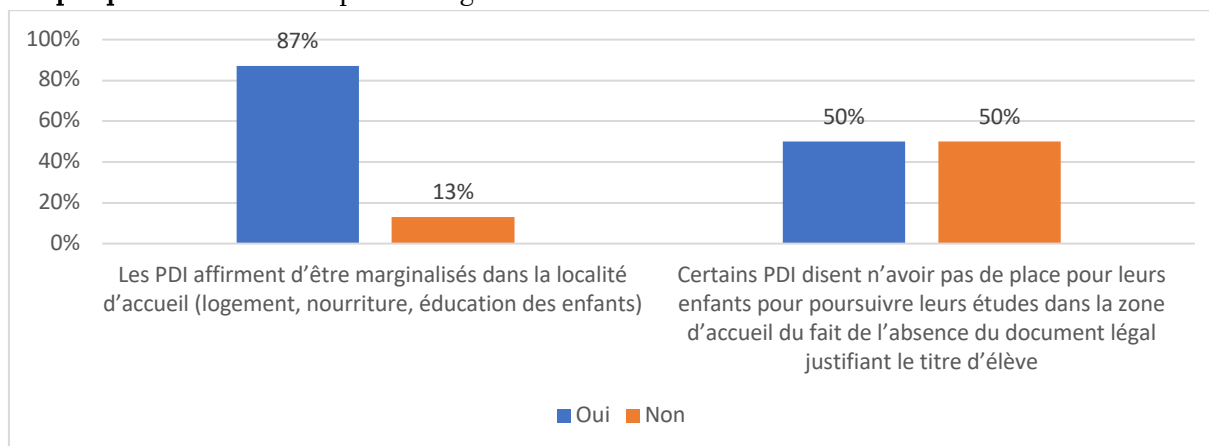
**Graphique n°3 :** Aperçu des enseignants sur la crise sécuritaire sur l'éducation



**Source :** Enquête de terrain mai 2024

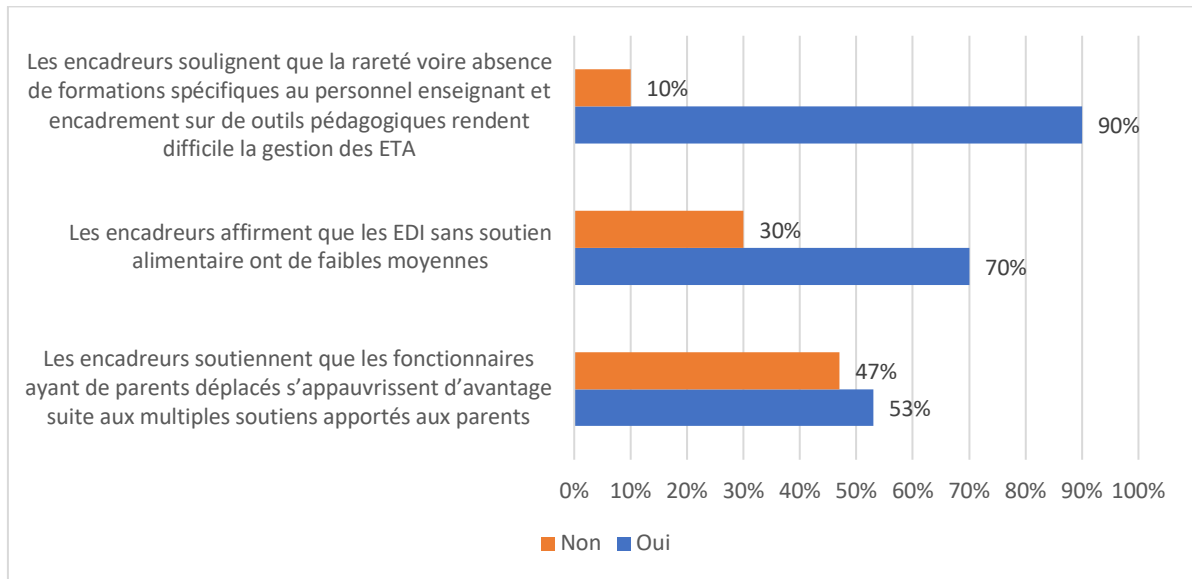
Ce tableau renseigne que 100% des enseignants indiquent par « oui » que les Espaces Temporaires d'Apprentissages sont confrontés à des effectifs élevés dans les salles de classes rendant difficile les activités pédagogiques. Aussi, 75% enquêtés ont indexé par « oui » que l'absence d'encadrement des EDI dans leurs études en dehors de l'école handicape le bon rendement scolaire des certains.

#### Graphique n°4 : Données portant regard des PDI sur la crise sécuritaire sur l'éducation



**Source :** Enquête de terrain mai 2024

Les propos des EDI sont donc confirmés par 87% des PDI qui disent être marginalisés dans leur zone d'accueil avec des difficultés d'accès aux logements, à la nourriture, à l'éducation scolaire de leurs enfants et aux soins médicaux. Également 50% des PDI ajoutent que suite à leur départ brusque et brutal de leurs villages d'origines, certains de leurs enfants ont abandonné l'école due à l'absence de documents scolaires administratifs justifiant le titre d'élève pour permettre leur réinscription dans les écoles d'accueil.

**Graphique n°5 : Aperçu des encadreurs pédagogiques de la crise sécuritaire sur l'éducation**

**Source :** Enquête de terrain mai 2024

Les données du tableau ci-dessous indiquent que 90% des encadreurs affirment par « oui » que l'insuffisance voire l'absence de formations spécifiques du personnel enseignant et encadreur sur l'encadrement pédagogique des EDI rendent difficile la gestion des ETA. Également, 70% soulignent par « oui » que les EDI ne bénéficiant pas de soutien alimentaire ont de faibles résultats scolaires et courent le risque d'abandon. En plus, 53% des encadreurs reconnaissent par « oui » que les fonctionnaires s'appauvrissent davantage du fait d'apporter de multiples soutiens à leurs parents déplacés internes qui n'ont rien à manger, à se soigner et à soutenir l'éducation de leurs enfants.

### 3. Discussion des resultats

En définitive, notre résultat selon lequel « l'effectif pléthorique » est source du mauvais rendement scolaire des EDI ne s'inscrit pas dans le point de vue de certains auteurs comme (Fuller, 1986 ; Psycharopoulos et Woodhall, (1988) ; Hutmacher, (1993) ; PASEC, (1999) ; Salem, (2003) ; Demeuse et al., (2005) dont les résultats de leurs études sont tout autre, lorsqu'ils signifient l'inexistence d'aucun rapport entre les performances des élèves et à l'effectif élevé de la classe. D'autres comme Bascia et Fredua-Kwarteng (2008) soulignent que la réduction des effectifs de la classe n'est pas conditionnée directement à l'amélioration des performances scolaires. Si des auteurs défendent l'inexistence de lien entre l'effectif pléthorique et les mauvais résultats scolaires, d'autres auteurs comme Duru-Bellat (1989), Jarousse et Mingat (1992), Haddad (1978), Diambomba, Ouellet, Moisset et Bouazzaoui (1995), PASEC (1999), leurs résultats sont le sillage de la présente étude à travers leur affirmation qu'une classe à effectif réduit devient facile à gérer et le temps de travail n'est pas gaspillé. Ces auteurs vont jusqu'à détailler leur propos en soutenant que l'enseignant peut, dans une classe à effectif réduit, procéder à aider individuellement aux élèves en difficultés, pourtant, cela est impossible pour les classes à effectif élevé.

Quant au résultat de cette étude « l'insuffisance ou absence de soutien financier et matériel scolaire » provoque de mauvais résultats scolaires des apprenants, a été confirmée par les résultats des auteurs suivants, Banque Mondiale, (2004); Mingat et Suchaut, (2000) ; UNESCO, (2004 ; 2005) ; Demeuse et al, (2005), qui ont évoqués l'importance du manuel en expliquant que les mauvaises performances des élèves dans les pays en voie de développement sont parfois liées à l'absence du manuel scolaire. Toutefois les résultats de l'étude menée au Togo de Jarousse et Mingat (1989), montrent que les élèves ne possédant pas du manuel scolaire de la lecture obtenaient de meilleurs résultats scolaires que ceux qui en possédaient. Pour cette étude, nous retenons que le soutien de l'élève en dehors de l'école est indispensable pour plusieurs raisons : les heures d'enseignement-apprentissage sont réduites à moitié, le savoir est inaccessible pour nombreux élèves. Ainsi Crahay (1997) décrit que l'enseignant est obligé d'avancer avec les meilleurs élèves, le reste sont laissé à eux-mêmes.

Concernant des résultats de notre étude indiquant que « l'insuffisance ou pauvreté des repas journaliers des EDI » handicape leurs performances scolaires est confirmée à travers l'affirmation de Verbunt, (1994) & UNESCO, (1998) qui soutiennent que les conclusions de leur recherche indiquent que l'élève travaille bien à l'école lorsqu'il a bien mangé. Également, les résultats de Rosso et Marek, (1988) ; Jarousse & Mingat, (1991), soutiennent que les écoles ayant des cantines scolaires obtiennent de meilleures performances plus que celles qui n'en sont pas dotées.

## Conclusion

L'ESU de par son rôle primordial en période de troubles sécuritaires ou de catastrophes naturelles, aide la communauté éducative touchée notamment les EDI à s'adapter à de nouvelle situation éducative. Elle permet la continuité de l'acquisition des connaissances ou compétences scolaires aux EDI. Cette continuité éducative est susceptible à leur survie, leur réinsertion et leur réinstauration de tendance vers la normalité humaine. L'accès à l'ESU n'est pas seulement un droit fondamental mais aussi un grand outil de protection pour les enfants exposés à des risques physiques et psychologiques. Nos résultats renseignent que les pratiques éducatives mises en place dans la ville de KAYA sont : les ETA, la Stratégie de Scolarisation Accélérée avec Passerelle (SSAP), les cours d'appui et de rattrapage, le programme d'éducation par la radio et l'accompagnement financier et matériel aux EDI. Comme avantages, L'ESU dans la ville de Kaya permet aux EDI de poursuivre leur scolarisation, de bénéficier d'appui psychologique, permet à notre pays de respecter les conventions signées auprès des organisations internationales pour assurer l'éducation des enfants en âge scolaire en période d'insécurité. Sa mise en place réduit le risque de déscolarisation. Cependant, le fonctionnement de l'ESU dans la ville, rencontre des difficultés réduisant ainsi son efficacité. Notamment les difficultés d'accès aux ETA et aux écoles d'accueil pour les EDI, les effectifs pléthoriques, l'insuffisance de soutien financier de l'État aux EDI et aux PDI. C'est pourquoi dans l'intérêt du développement la résilience face à cette situation, il est donc nécessaire d'aller vers la prise en charge psychosociale conséquente des personnes affectées par les attaques terroristes, de former suffisamment les enseignants en appui psychologique, en modules de prévention, de gestion et de réduction

des risques des conflits armés ou catastrophes naturelles. Comme suggestions, il est nécessaire d'intégrer des thématiques de conflits ou catastrophes naturelles dans les programmes de formation des enseignants, d'aller à la gestion rationnelle du personnel enseignant avec redéploiement suffisant dans les ETA, et d'institutionnaliser dans les curricula des modules sur la prévention, la gestion et la réduction des risques des conflits armés ou catastrophes naturelles et d'augmenter le budget du service chargé de l'ESU.

### **Bibliographie**

- AKKARI A. & SAGAYAR M M. (2021). « L'éducation dans les situations d'urgence en Afrique de l'Ouest », Article.
- SAVADOGO B. (2013). Analyse critique des politiques éducatives et de développement du Burkina-Faso de 1960 à 2012, perspectives ante et post 2015.
- CIEREA-PTCI. (2023). « Burkina-Faso : Rapport national de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central » 2022-2023.
- FONDATION STROMME (2011). Référentiel de mise en œuvre de la Stratégie Scolarisation Ouagadougou, Fondation Stromme. Accélérée/Passerelle (SSAP).
- LOI N°13-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation : assemblée Nationale du Burkina-Faso.
- MENAPLN. (2019). « Stratégie Nationale de Scolarisation des Élèves des Zones à forts Défis Sécuritaires au Burkina-Faso (SSEZDS) 2019-2024 », Ouagadougou, MENAPLN.
- MENAPLN. (2021). « Plan d'Urgence pour l'Éducation au Burkina-Faso », PUE, Ouagadougou, BF.
- NDABANANIYE J C, NDIAYE A B, THANH J T & TRÉGUIER M. (2021). « Education en situation d'urgence : engagement et leadership du MENAPLN au Burkina-Faso » Paris, UNESCO/IPE.
- NEBIÉ B. M. (2022). « Impact de la crise sécuritaire sur l'éducation au Burkina-Faso » in Le Journal MOJA pour l'éducation des Adultes, n°1. pp.21-23.
- OCHA. (2022). « Plan de réponse humanitaire Burkina-Faso », rapport d'étude, p 9.

## LES THEMES EMERGENTS DANS LES PROGRAMMES EDUCATIFS BURKINABE : QUELLE INNOVATION POUR LA COHESION SOCIALE EN CONTEXTE D'INSECURITE ?

**Koug-Nongom BONKOUNGOU**

Université Daniel OUEZZIN COULIBALY (Burkina Faso)

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

**Résumé :** Le Burkina Faso comme de nombreux pays du Sahel, est confronté depuis 2015, à une montée du terrorisme et de l'extrémisme violent, sapant le vivre-ensemble. Aussi, la perte de repères au sein de la société nous interpelle-t-elle sur les contenus des programmes éducatifs en lien avec les valeurs et l'exigence de progrès de la société. L'objectif de l'étude est d'analyser d'une part la pertinence des contenus des thèmes émergents dans les programmes scolaires en contexte de crise sécuritaire et d'autre part de montrer la nécessité de leur innovation pour l'assise de la cohésion sociale. A partir d'une approche qualitative alliant recherche documentaire et entretiens semi-directifs avec les acteurs de l'éducation, l'étude met en lumière certaines thématiques dites émergentes en déphasage avec les réalités sociales actuelles et non visibles dans tous les ordres d'enseignement. Dans les établissements scolaires, une banque de textes ou de fiches pédagogiques sont proposés aux enseignants sans un contrôle de leur effectivité dans les enseignements. L'école enseigne plus qu'elle n'éduque. Bien que l'école soit reconnue comme un cadre de socialisation et un levier de développement, sa contribution actuelle à la promotion des valeurs républicaines et de cohésion sociale reste un défi important. La vie des écoles elle-même reste menacée par l'indiscipline, des violences de toutes sortes, les comportements à risque en matière de sexualité et la prise de stupéfiants chez les élèves. Par ailleurs, face à la situation sécuritaire délétère que vit le pays et aux comportements déviants des scolaires et étudiants, les thèmes émergents introduits dans les programmes d'enseignements nécessitent une rénovation, accordant une place de choix à l'éducation aux valeurs, à la culture de la paix, à l'engagement patriotique et au vivre-ensemble.

**Mots-clés :** école, thèmes émergents, cohésion sociale, crise sécuritaire, Burkina Faso

### EMERGING THEMES IN BURKINABE EDUCATIONAL PROGRAMS: WHAT INNOVATION FOR SOCIAL COHESION IN A CONTEXT OF INSECURITY?

**Abstract:** Burkina Faso, like many Sahel countries, has been confronted since 2015 with a rise in terrorism and violent extremism, undermining living together. As a result, the loss of reference points within society calls us to question the content of educational programs in relation to society's values and demand for progress. The aim of this study is to analyze the relevance of emerging themes in school curricula in the context of the security crisis, and to demonstrate the need for innovation to underpin social cohesion. Based on a qualitative approach combining documentary research and semi-directive interviews with education stakeholders, the study highlights so-called emerging themes that are out of step with social realities and not visible in all levels of education. In schools, teachers are offered a bank of texts or teaching sheets, with no check on their effectiveness in teaching. Schools teach more than they educate. Although the school is recognized as a framework for socialization and a lever for development, its current contribution to the promotion of republican values and social cohesion remains a major challenge. School life itself remains threatened by student indiscipline, violence of all kinds, risky sexual behavior and drug-taking. Moreover, in view of the country's dire security situation and the deviant behavior of schoolchildren and students, the emerging themes introduced into the curricula require renovation, giving pride of place to education in values, the culture of peace, patriotic commitment and living together.

**Keywords:** school, emerging themes, social cohesion, security crisis, Burkina Faso

## Introduction

En Haute Volta tout comme partout ailleurs dans les anciennes colonies françaises, l'école vit le jour avec la colonisation. Loin d'être un instrument d'ouverture au monde et d'affirmation de soi pour ceux qui y étaient envoyés, l'école était au contraire l'une des manifestations concrètes de l'impérialisme, et pour le cas de la Haute Volta, la France était soucieuse uniquement de l'expansion de sa culture et de sa domination (P. Erny, 1989 ; Z. Soré, 2015). Les programmes et les objectifs de cette école n'étaient pas adaptés aux réalités socioéconomiques et culturelles du pays (J. Ki-Zerbo 1990 ; N. D. F. Compaoré et all, 1997). Comme « *un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social* » (J. Ki-Zerbo ; 1990 : 16), l'école calquée sur le modèle français, présentait des dimensions totalement antinomiques avec le mode de vie et la représentation du monde des sociétés colonisées. Elle a montré son incapacité à ouvrir la porte d'un véritable développement intégré. Dès son accession à la souveraineté nationale en 1960 à l'instar d'autres jeunes États africains, la Haute-Volta (actuelle Burkina Faso) va opérer des réformes dans son système éducatif afin de rompre avec cette école sélective et antinomique aux valeurs locales. Comme le souligne S. Baux (2007), la période postindépendance en Haute-Volta aura été marquée par une série de réformes introduites dans le système éducatif au nombre desquelles s'inscrivent la révision des horaires de l'enseignement primaire en 1962 (réforme GREF), la ruralisation de l'école en 1967 (réforme CRESPI), la réforme dite de Damiba de 1979 et l'école révolutionnaire de 1986. Avec cette série de réformes, les effectifs scolaires vont commencer à s'améliorer, avec plus de présences de filles à l'école. Poursuivant l'élan pour une école démocratique et de qualité pour tous, au sortir des conférences mondiales sur l'éducation à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000 qui ont lancé les mots d'ordre pour la scolarisation universelle dans tous les pays, des innovations pédagogiques et des programmes sur l'éducation ont été expérimentés au Burkina Faso.

Les principales innovations pédagogiques opérées dans le système éducatif burkinabè sont les classes à double-flux et les classes multigrades introduites en 1992 ; les écoles satellites (ES), les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) et les écoles bilingues en 1995 (Z. Soré, 2015). Au titre des programmes pour booster les indicateurs de l'éducation, ceux mise en œuvre sont le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) de 2001 à 2010, le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) de 2012-2021 et le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) de 2017 à 2023 (K. Bonkougou, 2020). Avec les différentes réformes, formules alternatives innovantes et programmes spéciaux, des succès ont été accumulés dans le secteur de l'éducation notamment sur le plan quantitatif et à tous les niveaux de l'enseignement. A titre illustratif, en 2020/2021, le taux brut de scolarisation (TBS) au Burkina est de 6,2% au préscolaire, 86,1% au primaire, 47,3% au post-primaire et 22,3% au secondaire. Ces taux ont connu une amélioration si l'on considère l'année 2010/2011 le TBS du primaire était à 77,6%. Aussi, suivant les orientations politiques du pays pour amorcer son développement, l'école est reconnue comme étant une priorité nationale dans la constitution du 2 juin 1991 et ses finalités sont centrées sur la formation intégrale de l'homme et sa participation au progrès de sa société. En effet, telles que décrites dans la loi d'orientation 2007 en son article 13, les finalités ultimes du système éducatif burkinabè c'est de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif. Aussi le sortant de l'école devrait-il être épanoui, intégré à la société et acteur de développement. L'introduction des thèmes émergents dans les programmes éducatifs au primaire et dans l'enseignement post-primaire et secondaire en particulier était une actualisation des

contenus en vigueur pour traiter des questions préoccupantes du moment. Il s'agit entre autres des droits de l'enfant et pires formes de travail des enfants, des Arts et la culture, de l'éducation à la sécurité routière, de l'éducation à la citoyenneté et à l'environnement, de l'éducation à la santé, à l'hygiène et à l'assainissement, de l'éducation aux IST et au VIH/SIDA et de l'éducation au genre. Ces thèmes émergents, visaient particulièrement l'épanouissement individuel et le bien-être collectif dans une société affectée par divers fléaux.

Cependant, la perte de repères au sein des établissements scolaires et dans la société de nos jours nous interpelle sur les contenus des programmes éducatifs susceptibles de favoriser le mieux-être individuel et collectif (K. Bonkougou et M. Zerbo, 2023), pour une société pacifiée et en progrès. La contribution de l'école actuelle dans la transmission des valeurs républicaines et à la cohésion sociale reste un défi important. Par ailleurs, le Burkina Faso, comme de nombreux pays du Sahel, fait face à une double crise sécuritaire et humanitaire. Situé dans la bande Sahélo-sahélienne et au cœur de l'Afrique occidentale, depuis 2015, le pays fait face à des attaques des groupes armés terroristes ou djihadistes, notamment dans les régions frontalières du Mali, du Niger et du Bénin (K. Bonkougou, 2020). Ces attaques qui persistent affectent le fonctionnement des institutions étatiques et plongent les populations dans la désolation dans les zones à forts défis sécuritaires. Les indicateurs de l'éducation sont en baisse continue depuis 2017/2018 du fait de la crise sécuritaire. Du reste, des défis importants restent à être relevés par le système éducatif pour assurer sa qualité, sa résilience et sa contribution à la promotion du vivre-ensemble dans une société mise à mal de nos jours par l'insécurité. La question principale, fil conducteur de notre travail, est formulée comme suit : comment l'innovation des thèmes émergents dans les programmes éducatifs est-elle une nécessité pour la cohésion sociale au Burkina Faso dans le contexte d'insécurité ? L'objectif de l'étude est d'examiner d'une part la pertinence des contenus des thèmes émergents dans les programmes scolaires dans le contexte d'insécurité que vit le pays et d'autre part de montrer la nécessité de leur innovation pour la promotion de la cohésion sociale. L'hypothèse générale dans cette réflexion scientifique postule qu'une innovation des thèmes émergents dans les programmes éducatifs prenant en compte une éducation aux valeurs est un levier de promotion de la cohésion sociale en contexte de crise sécuritaire au Burkina Faso. L'article est structuré en trois parties à savoir la démarche méthodologique, les résultats et la discussion.

## 1. Méthodologie

La démarche méthodologique de la recherche décrit brièvement la zone d'étude, la méthode d'enquête, l'échantillonnage, les outils de collecte et les stratégies d'analyse des données.

### 1.1 Brève présentation du Burkina Faso

Le Burkina Faso (ex. Haute-Volta) est un pays sahélien enclavé d'environ 274000 km<sup>2</sup>, situé au cœur de l'Afrique occidentale. Le pays a été colonisé à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle par la France en tant que colonie de Haute-Volta. Selon les enquêtes et recensements de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) en 2019, la population burkinabé est estimée à 20487979 habitants (RGPH, 2019). Le Burkina Faso compte 45 provinces regroupées en 13 régions. Depuis 2006 avec la communalisation intégrale de son territoire, le Burkina Faso compte 351 communes dont 302 communes rurales et 49

communes urbaines. Plus de 80% de cette population vit de l'agriculture. Il convient également de relever que les institutions de la république et la gouvernance fonctionnent suivant les modèles français. L'école burkinabè en particulier est calquée sur le modèle de la France. Le Burkina Faso, littéralement traduit « *Pays des hommes intègres* » a accédé à l'indépendance le 5 Août 1960. La scène politique du pays est caractérisée par une alternance politique très rythmée avec parfois la prise du pouvoir par un coup de force. En effet, depuis son accession à l'indépendance, le pays compte quinze (15) Chefs d'État à nos jours. Parmi les différents régimes, on dénombre sept (07) coups d'État, et trois soulèvements populaires. Cette instabilité politique n'est pas sans conséquence sur les secteurs socioéconomiques et la qualité des institutions, notamment l'école. En effet, malgré les combats des gouvernements qui se sont succédé pour asseoir le développement, le pays reste toujours classé parmi les plus pauvres du monde avec un système éducatif généraliste et moins performant (Z. Soré, 2015 ; Assemblée Nationale du Burkina Faso, 2017 ; K. Bonkougou, 2020).

Le Burkina Faso dispose d'une diversité culturelle remarquable avec plus d'une soixantaine d'ethnies. Cependant, le pays est confronté depuis plusieurs années à des difficultés marquées par l'insécurité et le terrorisme. Les attaques répétées ont non seulement causé des pertes humaines et des déplacements massifs de populations, mais ont également ébranlé les fondements de la cohésion sociale. Depuis 2015, le Burkina Faso vit une double crise sécuritaire et humanitaire, laquelle sape les efforts déjà consentis dans les différents secteurs en l'occurrence en éducation. Le système éducatif est mis à mal car l'école est dans l'œil du cyclone terroriste. En effet l'école est attaquée car considérée par les groupes armés comme diffusant un savoir *haram*, pour dire un savoir occidental qui pervertit et conduit à la perte (V. Rouamba/Ouédraogo et K. Bonkougou, 2021). L'on assiste à des fermetures massives des établissements scolaires. D'une dizaine d'écoles primaires fermées en 2017 dans la province du Soum (Sahel), au 31 octobre 2023, 5723 structures éducatives fermées au Burkina Faso, (ST/ESU, octobre 2023). Les indicateurs de l'éducation sont en baisse continue depuis l'année scolaire 2017-2018 du fait du contexte sécuritaire difficile et le déficit de scolarisation s'exacerbe dans les régions à forts défis sécuritaires du pays. Au demeurant, l'école mandatée par la société pour éduquer ses enfants aux valeurs et les former pour leur autonomisation ne semble pas remplir convenablement sa mission. Les programmes éducatifs méritent donc d'être examinées pour un système éducatif performant et résilient face aux situations d'urgence comme le contexte d'insécurité.

## ***1.2 Méthode, échantillonnage et stratégies d'analyse des données***

La présente recherche est de nature qualitative. En plus de la recherche documentaire, la démarche méthodologique est bâtie sur l'enquête de terrain. En rapport à la thématique abordée, l'approche qualitative présente l'avantage de fournir des ressorts à base des représentations et des discours autochtones (J.M. Van Der Maren, 1996), sur l'école ainsi que les programmes enseignés dans cette institution. L'observation directe et les entretiens semi-directifs, principales techniques de l'enquête qualitative (J. P. Olivier de Sardan, 2008), ont été mobilisées pour la collecte de données. Au niveau théorique comme empirique, la recherche documentaire, portant principalement sur l'école en Afrique et au Burkina Faso, les réformes du système éducatif burkinabè, a fourni des éclairages à même de nous permettre d'analyser la place actuelle des thèmes émergents dans les programmes d'enseignements. Aussi, pour mener à bien cette étude, la technique d'échantillonnage utilisée est celle du choix raisonné. De ce fait, les personnes enquêtées ont été choisies en

tenant compte de la diversité de leurs profils notamment la fonction occupée dans les structures éducatives, reflétant ainsi la diversité socio-anthropologique. Partant, la population d'enquête a regroupé les parents d'élèves, les élèves, les étudiants, les enseignants et les responsables des structures éducatives. Ces acteurs de l'éducation enquêtés, pris dans les trois provinces du pays que sont le Kadiogo, le Mouhoun et l'Oudalan, ont été interrogés à travers des entretiens individuels. Au total, quarante-sept (47) entretiens individuels ont été réalisés. Les données recueillies des entretiens et des observations ont fait l'objet d'une triangulation et d'une analyse de contenu thématique. Elles ont permis de faire un aperçu du système éducatif burkinabè, d'examiner la situation actuelle des thèmes émergents dans les programmes et de questionner la nécessité de leur innovation pour une école vectrice de la cohésion sociale en contexte d'insécurité et de crise du vivre ensemble.

## **2. Résultats**

Les résultats de notre étude présentent les différentes réformes opérées dans le système éducatif burkinabè depuis les indépendances, la pertinence des thèmes émergents dans les programmes éducatifs et la nécessité d'une innovation des thèmes émergents pour l'assise de la cohésion sociale.

### ***2.1 Un système éducatif à multiples réformes peu performantes***

En Haute Volta tout comme partout ailleurs dans les anciennes colonies françaises, l'école vit le jour avec la colonisation. L'école vient après la force armée, pérenniser la conquête coloniale et asseoir la domination impérialiste. C'est ce que fait remarquer J.-Y. Martin (1972), pour qui l'enseignement n'est que l'un des instruments de la pénétration coloniale, au service de la domination politique, de l'exploitation économique et du prosélytisme religieux. Calquée sur le modèle occidental, l'institution scolaire apparaît comme une structure éducative élitiste et non intégrée aux réalités socioéconomiques du pays (K. Bonkougou et M. Zerbo 2023). Depuis les indépendances des années 60 à nos jours, le système éducatif burkinabè a été marqué par une série de réformes, d'innovations pédagogiques et de programmes décennaux (M. Compaoré et al coll., 2017). Des progrès ont été réalisés notamment au niveau de l'accès en termes de réalisation d'infrastructures éducatives et d'accroissement des effectifs scolaires. Souscrivant aux mesures dites d'efficacité des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) sous la pression des institutions de Bretton Woods d'après Jomtien en 1990, des Classes Multigrades (CMG) et des Classes à Double Flux (CDF) vont voir le jour en 1992. A ces mesures s'ajouteront les Écoles Satellites (ES), les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF) et les écoles bilingues, créées en 1995. Ces innovations pédagogiques se résument à des politiques éducatives libérales et à l'avènement d'une dépendance éducative sous les desideratas des bailleurs de fonds dont le souci majeur était la massification scolaire et non la qualité (Z. Soré, 2015). Les multiples réformes sur le système éducatif n'ont pas fourni des résultats probants quant à l'efficacité interne et externe de l'école.

### ***2.2 De l'introduction des thèmes émergents dans les programmes éducatifs***

Une réforme globale du système éducatif burkinabè amorcée en 2007 s'est traduite entre autres par des mesures de gratuité de l'éducation au primaire, la réduction des frais de scolarité au secondaire, la restructuration des cycles d'enseignement de façon à mettre en place un cycle d'éducation de base formelle allant du préscolaire au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire,

une révision des curricula selon l'Approche Par les Compétences (APC) et l'intégration de thèmes dits émergents dans les programmes d'études. Les thèmes émergents dans l'enseignement traduisent une volonté politique de prendre en compte des préoccupations de la société en matière de santé, d'éducation, d'environnement, de citoyenneté, de culture. C'est ce que souligne un Directeur provincial de l'éducation préscolaire et primaire qui souligne que :

« Le pays était confronté à un certain nombre de fléaux qui affectaient sa bonne marche et son développement. Au niveau de la société, des services et même dans les écoles, il se posait des problèmes des maladies sexuellement transmissibles, le non-respect des droits de l'enfant et leur implication dans les pires formes de travail, l'insécurité routière, l'hygiène et à l'assainissement. C'est pour palier ces difficultés que les thèmes dits émergents ont été introduits dans les programmes éducatifs. »

Ces thèmes émergents, visaient particulièrement l'épanouissement individuel et le bien-être collectif dans une société affectée par divers fléaux. Dans les établissements scolaires, l'enquête de terrain révèle qu'une banque de textes ou de fiches pédagogiques sont proposés aux enseignants sans un contrôle de leur effectivité les enseignements. En outre, selon les enseignants et les responsables des structures éducatives enquêtées, ces thématiques ne prennent pas en compte les préoccupations du moment et en plus ne sont visibles dans tous les ordres d'enseignement. Comme le souligne un Professeur des lycées et collèges dans la province du Kadiogo :

« Il n'y a pas un suivi de la mise en œuvre des thèmes émergents dans les classes. Depuis notre formation initiale à l'école normale supérieure, les thèmes émergents ont été abordés et leurs importances évoquées. Mais sur le terrain, leur prise en compte dans la pratique classe est laissée à l'initiative de chaque enseignant. Ainsi les thématiques bien que certaines soient toujours d'actualité ne sont pas suffisamment abordées dans les classes. Avec les préoccupations du moment en lien au terrorisme et à l'extrémisme violent, les injustices sociales et violences de toute sorte, ces thématiques présentent des limites et il en faut d'autres en phase avec les réalités actuelles du pays. »

Paradoxalement, les enquêtés relèvent que la vie des écoles elle-même reste menacée par l'indiscipline des élèves, des violences de toute sorte, les comportements à risque en matière de sexualité et la prise de stupéfiants. Il ressort du terrain qu'une innovation dans les thématiques émergentes à l'école prenant en compte les problèmes actuels que vit le pays s'avère nécessaire.

### ***2.3 De l'innovation des thèmes émergents dans les programmes d'enseignements : un souhait unanime***

L'école doit être au cœur de la cohésion sociale, du développement collectif du pays et de l'épanouissement individuel de ses produits. Pour les acteurs de l'éducation enquêtés, l'intégration de nouvelles thématiques en phase avec le contexte social actuel apparaît une innovation majeure en éducation pour la qualité du système du système éducatif. Comme le souligne un inspecteur en charge de la formation initiale à l'Institut National de Formation des Personnels Enseignants (INFPE) de la Boucle du Mouhoun:

« Les thèmes émergents doivent s'inscrire dans une éducation véritablement humaniste, développant chez l'homme un esprit de tolérance à l'égard des autres cultures et des autres modes de vie, et qui s'oppose à l'agressivité et à la violence. Des thématiques nouvelles sur la cohésion sociale, le vivre ensemble, la culture de la paix, le civisme, le patriotisme et bien d'autres devront être intégrées dans les enseignements à l'école. »

A un président d'association de parent d'élèves (APE) d'une école primaire de Dédougou de dire :

« Je pense que l'école n'éduque pas suffisamment nos enfants. Elle met plus l'accent sur les enseignements théoriques et occulte la préparation à la vie en société. Déjà dans les établissements scolaires des comportements désagréables comme l'indiscipline, l'incivisme, les violences, la prise des drogues, les comportements sexuels risqué et le non-respect aux enseignants sont monnaie courante. Dans la société, les jeunes ne sont plus tolérants envers les aînés. L'insécurité aujourd'hui qui a provoqué une crise du vivre ensemble, la radicalisation de certains jeunes, la stigmatisation et l'exclusion sociale s'explique en partie par la faillite de l'éducation. Le système éducatif doit de ce fait promouvoir un enseignement qui cultive la cohésion sociale, la paix, le patriotisme, en somme les valeurs sociales et républicaines. »

Pour les parents, enseignants et responsables des structures éducatives, l'apport de thématiques nouvelles dans les programmes éducatifs axés sur la promotion de comportements responsables chez les jeunes et la cohésion sociale sont une nécessité dans le contexte actuel que vit le pays. Des avis des enquêtés, les thèmes convergents suggérés sont : l'éducation à la paix, le vivre ensemble, les valeurs républicaines, la cohésion sociale, le travail coopératif, l'entreprenariat, la veille citoyenne, les violences basées sur le genre, l'éducation à la sexualité, l'engagement patriotique, les devoirs, la solidarité, la loyauté, la discipline, etc. Les propos d'autres enquêtés sur la nécessité d'une innovation des thématiques dites émergentes à l'école pour accompagner la société dans la quête d'une cohésion sociale sont les suivants :

« Dans son contenu et son mode de fonctionnement, l'école ne prend pas suffisamment en compte les valeurs, ni les langues, ni les réalités économiques et sociales du milieu. Elle est plus théorique que pratique. Il faut une transformation profonde du système éducatif prenant intégrant les valeurs culturelles et républicaines. A propos des thèmes émergents, il faut tout simplement les réviser en gardant celles qui sont toujours d'actualité comme l'éducation environnementale, l'hygiène et l'assainissement, la sécurité routière, la sexualité responsable, etc. et en ajoutant d'autres thématiques en phase avec les préoccupations sociales du moment à savoir la radicalisation, l'engagement citoyen, le vivre ensemble. (Un inspecteur de l'enseignement secondaire dans la province du Mouhoun). »

Il faut une refondation totale du système éducatif burkinabè car même au niveau supérieur, les failles de l'école dans l'acquisition et la promotion des valeurs sociétales telle la tolérance, la gestion rationnelle des biens communs, le vivre-ensemble, sont perceptibles. A l'université surtout, l'école n'éduque pas, elle se contente d'enseigner. (Un enseignant-chercheur de l'université Daniel OUEZZIN COULIBALY) Dans la dynamique de transformation profonde du système éducatif, il est impératif de reformer l'école vers l'éducation aux valeurs comme le travail, la citoyenneté, l'engagement patriotique, la tolérance. Les vertus endogènes comme le respect des aînés, le respect des parents, le respect des coutumes doivent être enseignées à l'école. Avec la crise sécuritaire qui trouble

la cohésion sociale, des thèmes sur la tolérance religieuse, la culture de la paix, le vivre-ensemble doivent avoir une place dans les programmes éducatifs et à tous les niveaux du système éducatif. (Un chef d'établissement post-primaire et secondaire dans la province du Mouhoun). La refondation des programmes de l'école dont il est question, selon certains enquêtés, serait également d'en faire un instrument de cohésion sociale pour lutter contre l'extrémisme violent et le terrorisme. En effet, une éducation véritablement humaniste est celle qui façonne l'homme et développe en lui l'esprit de tolérance à l'égard du prochain et partant, un facteur essentiel de progrès individuel et collectif.

### 3. Discussion

Depuis l'accession du pays à la souveraineté nationale, le système éducatif burkinabè est marqué par une série de réformes, d'innovations pédagogiques et de programmes décennaux (M. Compaoré et al, 2017). Ces différentes réformes entreprises dans le système éducatif burkinabè depuis l'accession du pays à la souveraineté nationale portent la vision d'une école démocratique, performante et développant les compétences à même de booster le développement socio-économique du pays. L'introduction des thèmes émergents dans l'enseignement s'inscrivait dans cette dynamique. Après deux décennies d'introduction des thèmes émergents, le système éducatif va mal et la société entière souffre de maux imputables à aux insuffisances des programmes éducatifs. La multitude des réformes dans le système éducatif traduit d'ailleurs une vision des différents soubresauts et tâtonnements dans la recherche de solutions d'une école intégrée au Burkina Faso (S. Baux, 2007). En termes de qualité, l'école burkinabè reste peu adaptée par le fait qu'elle n'est pas centrée sur les besoins d'éducation et de formation de l'Homme (Z. Soré, 2015). Bien que reconnue étant une instance de socialisation et un levier de développement, la contribution actuelle de l'école dans la transmission des valeurs républicaines et à la cohésion sociale reste mitigée. L'école actuelle met plus l'accent sur l'instruction que sur l'éducation. L'éducation aux valeurs n'est pas suffisamment prise en compte dans les programmes éducatifs. Des vertus individuelles et sociales sont transmises à l'école primaire à travers l'éducation civique et moral et non consolidées dans les autres ordres d'enseignement supérieurs. Les établissements scolaires au Burkina Faso sont également le théâtre de l'indiscipline, de la violence, de l'incivisme (E. Kola, 2013, p.271), de comportements sexuels à risques et de bien d'autres mauvais comportements loin des finalités éducatives. Au fond l'éducation doit être alors intégrale et intégrante à tous les niveaux d'enseignement. De ce fait, elle doit être autocentrée (K Bonkougou et M. Zerbo, 2023). Le caractère de l'éducation autocentrée se saisit comme une éducation sous-tendue par des valeurs culturelles et républicaines. Il s'agit de prendre l'initiative de concevoir des contenus éducatifs en adéquation avec ses réalités historiques et sociales et les thèmes émergents doivent être innovés en prenant en compte ces aspects.

### Conclusion

Dans ce travail de cette recherche, nous nous sommes intéressé à l'actualité des thèmes émergents dans les programmes éducatifs burkinabé. L'objectif de l'étude était d'examiner d'une part la pertinence des contenus des thèmes émergents dans les programmes scolaires dans le contexte d'insécurité que vit le pays et d'autre part de montrer la nécessité de leur innovation pour la promotion de la cohésion sociale. A travers une approche socio-anthropologique bâtie sur la revue documentaire et les enquêtes de terrain, l'étude met en lumière une école burkinabè calquée sur le modèle occidental et des

programmes éducatifs centrées sur l'instruction et non sur l'éducation aux valeurs surtout en contexte de crise du vivre ensemble en contexte d'insécurité. Les thèmes émergents introduits dans les programmes d'enseignements comportent des insuffisances face aux réalités sociales actuelles et nécessitent une innovation en accordant une place de choix à l'éducation aux valeurs, à la culture de la paix et du vivre-ensemble. L'éducation aux valeurs à l'école est un impératif éducatif et pédagogique. Ainsi l'école doit accorder une place de choix à la transmission et la culture des valeurs républicaines telles que la laïcité, la citoyenneté, la justice sociale, l'égalité entre les genres, le patriotisme, le travail, la paix, le vivre ensemble et la lutte contre les formes de discrimination pour une société prospère et pacifique.

### Références bibliographiques

- Assemblée Nationale du Burkina Faso, (2007,), Loi N°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, Ouagadougou.
- Baux S. (2007), « Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou », in Compaoré F., et al, *La question éducative au Burkina Faso*, Regards pluriels, CNRST, pp 71- 84.
- Bonkougou K. & Zerbo M. (2023), « Crise du système éducatif burkinabè : Quelles transformations pour une école socialement intégrée et résiliente en contexte d'insécurité ? » in actes du colloque scientifique de l'Ecole Normale Supérieure : « *Recherche Scientifique et Éducation en Situation d'Urgence* » Presses Universitaires, pp 31-49 ISBN : 978-2-38390-028-3
- Bonkougou, K. (2020), Approche socio-anthropologique des rapports à l'école dans le contexte du terrorisme dans la province de l'Oudalan (Région du sahel au Burkina Faso), Thèse de doctorat unique de sociologie, Université Joseph KI-ZERBO, Ouagadougou
- Compaoré, M., Kobiané, J., Compaoré, F. (éd) (2017), *Dynamiques éducatives au Burkina Faso : bilan et perspectives*, ARED, Harmattan Burkina, Ouagadougou.
- Erny, P. (1989), *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, Paris Edition L'Harmattan.
- Ki-Zerbo, J., (1990), (dir), *Eduquer ou périr*, Unicef, Paris Edition, L'Harmattan.
- Martin, J-Y., (1972), « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol LIII, PUF, Paris, pp 337- 362.
- Olivier De Sardan, J-P. (2008), *La rigueur du qualitatif, les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Bruylant Académie
- Quivy R. et Van Campenhoudt L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Rouamba/Ouédraogo V. et Bonkougou K. (2020), Attaques de groupes armés contre les établissements scolaires et déficit de scolarisation dans la province de l'Oudalan (Région du sahel, Burkina Faso), *CAHIERS DU CERLESHS N°65*, octobre 2020, pp 433-452.
- Sankara T., (1986), *Appel de Gaoua sur la qualité de l'enseignement au Burkina Faso*, Ouagadougou, Les Editions du SGN- CDR.
- Secrétariat Technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST/ESU), 2023, *Rapport statistique mensuel de données d'Éducation en Situation d'Urgence du 31 mai 2023*, Ouagadougou

- Soré Z., (2015), Massification scolaire, rapport au savoir et qualité de l'enseignement primaire dans la commune rurale Rambo (province du Yatenga, Burkina Faso). Thèse unique de doctorat de Sociologie, Université de Ouagadougou.
- Van Der Maren J.M. (1996), Méthodes de recherche pour l'éducation, 2ième édition, Paris, Presses universitaires de Montréal.

## PRATIQUES DE GESTION DE LA DIVERSITÉ ETHNIQUE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE SECONDAIRE PUBLIC AU BURKINA FASO

Charles Karosy BAMOUNI

École Normale Supérieure (ENS)

[karosy@hotmail.ca](mailto:karosy@hotmail.ca)

**Résumé :** La gestion de la diversité a pris de plus en plus une place importante dans l'évolution des sociétés. Malgré les progrès réalisés, elle ne garantit pas toujours de bonnes pratiques dans les actions quotidiennes des acteurs. Pour bien comprendre les fondements pratiques de cette gestion dans l'administration scolaire, cet article analyse les pratiques de gestion de la diversité ethnique des chefs d'établissement scolaire, à partir de leurs expériences empiriques. D'approche qualitative et sous l'éclairage du modèle d'analyse réflexif des praticiens, les résultats révèlent des pratiques de gestion multiples et variées selon les dirigeants scolaires, fondées sur la découverte de soi, différentes compétences, attitudes et valeurs personnelles. Enfin, l'étude propose quelques facteurs de succès dans une démarche de gestion de la diversité ethnique à l'attention des administrateurs en éducation.

**Mots-clés :** pratiques, gestion, scolaire, diversité

### ETHNIC DIVERSITY MANAGEMENT PRACTICES OF PUBLIC SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS IN BURKINA FASO

**Abstract:** Diversity management has taken on an increasingly important role in the evolution of companies. Despite the progress made, it does not always guarantee good practice in the day-to-day actions of those involved. To understand the practical foundations of diversity management in school administration, this article analyzes the ethnic diversity management practices of school heads, based on their empirical experiences. Using a qualitative approach and the reflexive analysis model of practitioners, the results reveal multiple and varied management practices among school leaders, based on self-discovery, different skills, attitudes and personal values. Finally, the study proposes a number of success factors for educational administrators in managing ethnic diversity.

**Keywords:** practices, management, school, diversity

### Introduction

Plusieurs recherches publiées montrent que la gestion de la diversité est devenue un enjeu central dans les organisations modernes. Ce concept est devenu de plus en plus important en raison de la mondialisation et de la migration des personnes à travers le monde (A. Al Ariss et Y. M. Sidani, 2016). Cette évolution des dynamiques sociales suscite un intérêt croissant au sein des organisations qui doivent gérer des ressources humaines diversifiées. Cette gestion implique une forme d'individualisation de la gestion des ressources humaines qui rentre en conflit avec certains modèles de gestion (A. Cornet et M. E. Abboubi, 2012). Au Burkina Faso, depuis 2015, la question de la diversité ethnique occupe une importance centrale dans la société actuelle. Cette question se pose d'autant plus que le pays connaît une crise sécuritaire avec une migration croissante d'enseignants et d'élèves d'origines ethniques différentes dans le milieu éducatif. Cette diversité d'individus

créée des difficultés professionnelles auxquelles les directions d'établissement doivent faire face. Il est donc important de se questionner sur la gestion de la diversité ethnique dans l'administration scolaire. Dans une telle perspective, la présente étude se subdivise en quatre parties. La première section expose la problématique et les objectifs de l'étude. La deuxième partie présente le cadre théorique. La troisième partie traite des différentes composantes de la méthodologie. Finalement, la dernière partie expose les résultats et leur discussion.

## 0.1 Problématique

Cet article traite de la gestion de la diversité ethnique en administration scolaire. Plusieurs auteurs se sont intéressés à cette question et traitent parfois d'aspects fort différents. Certaines études s'intéressent aux caractéristiques de la diversité (S. Yadav, et U. Lenka, 2020), d'autres proposent un cadre de référence (A. Haas, S. Shimada, 2014), d'autres analysent la lutte contre la discrimination (D. A. Harrison et K. J. Klein, 2007), certains explorent la valorisation de la différence (C. I. Chavez et J. Y. Weisinger, 2008) et la création d'une culture inclusive (C. I. Chavez et J. Y. Weisinger, 2008). Celle de M. Potvin (2014) « soulève d'importants défis pour le vivre ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques » (p.185). Certaines recherches témoignent d'attitudes négatives à l'endroit de la gestion de la diversité (A. Cornet et M. E. Abboubi, 2012). À cet effet, les travaux de B. Borland (1994) avaient déjà constaté que les représentations des responsables éducatifs étaient parfois en contradiction avec leurs pratiques. Ces réalités peuvent constituer des obstacles à un environnement propice de gestion de la diversité. Dans le contexte de l'éducation, la plupart des études insistent sur le rôle des chefs d'établissement. Les travaux de J. Billot, J. T. Goddard et N. Cranston (2007) montrent qu'ils sont ouverts à la diversité ethnique. À l'inverse, B. L. Young, J. Madsen et M. A. Young (2010) ont découvert que le concept de diversité se dilue lors de sa mise en pratique. De plus, la conception de la gestion de la diversité culturelle varie chez la plupart des responsables éducatifs (S. Bauer, A. Akkari, 2015). En fait, la gestion de la diversité ethnique est un phénomène encore mal maîtrisé. Cet état des lieux semble indiquer que la compréhension, la conception et les représentations des acteurs influencent leurs pratiques de gestion. C'est au départ de ces constats que la question générale a émergé : comment les chefs d'établissement gèrent-ils la diversité ethnique dans leur établissement ? Autrement dit, comment cette diversité ethnique influence leurs pratiques de gestion quotidienne? Quelles stratégies particulières mettent-ils en œuvre?

## 0.2 Objectifs

L'objectif général de cette étude est d'explorer les pratiques adoptées par les chefs d'établissement pour gérer la diversité ethnique au sein des structures éducatives. Les objectifs spécifiques sont les suivantes : 1) analyser leurs méthodes de gestion de la diversité ethnique et, 2) examiner les facteurs contextuels qui influencent la gestion de cette diversité ethnique.

## 1. Cadre théorique

Ce cadre théorique de l'étude s'articule autour de quatre axes : le modèle d'analyse réflexif, le concept de diversité et de gestion de la diversité.

### **1.1 Modèle d'analyse réflexif**

Cette recherche se fonde sur la théorie de l'analyse réflexive de M. Legault et A. Paré (1995). Couramment utilisée en psychologie et en administration de l'éducation pour favoriser le développement personnel et professionnel. Cette visée particulière permet aux participants d'examiner leurs propres pensées et actions pour mieux comprendre leurs motivations et comportements, en analysant les savoirs acquis dans et sur l'action à l'intérieur d'une activité. Une telle analyse permet de développer une conscience de la pratique professionnelle, de décrire cette pratique et d'ouvrir des perspectives à des avenues de réponses (M. Legault et A. Paré, 1995). Dès lors, le modèle d'analyse de « praticien » réflexif permet de mettre en évidence la pensée réflexive dans l'action des professionnels. Il serait donc intéressant d'étudier comment les chefs d'établissement scolaire du secondaire pensent en action leurs pratiques de gestion de la diversité ethnique, dans une perspective de promotion de la cohésion sociale. La question qui se pose ici est celle de la mise en évidence des pratiques de gestion de la diversité à partir de leur pensée réflexive. De ce point de vue, étudier l'expérience telle qu'elle est vécue par les chefs d'établissement scolaire et le sens ou la signification essentielle, serait d'un grand intérêt. En effet, un tel cadre d'analyse permet d'accéder à des données empiriques indissociables de la réflexion descriptive et interprétative. Au regard de cette perspective théorique, examinons à présent le concept de diversité dans le contexte de cette étude.

### **1.2 Notion de diversité**

Le concept de diversité, d'origine Nord-américaine, est une notion polysémique recouvrant plusieurs réalités disparates avec plusieurs définitions possibles, selon des prismes différents (H. Gardner-Moyer, 2012). Étymologiquement, il signifie une « contradiction et variété, différence » (C. Charlotin, Y. Saberg, 2011). D'aucuns considèrent qu'elle ne peut être dissociée d'un ordre ethnoculturel (N. Lee et M. Nathan, 2011), linguistique, religieux (J. D. Fearon, 2003), géographique ou relatif au pays de naissance (G. I. Ottaviano et G. Peri, 2005; N. Lee et M. Nathan, 2011), ou encore à la nationalité (A. Niebuhr, 2010). De ce point de vue, elle renvoie à différentes dimensions et attributs d'un individu (S. Yadav et U. Lenka, 2020). Ces attributs peuvent être l'origine ethnique, l'âge, le sexe, la langue, la religion, la race, les croyances, l'expérience, les traits de personnalité, l'état civil, l'ascendance, la couleur de la peau, l'origine sociale, les convictions politiques ou syndicales etc. (A.-F. Bender et F. Pigeryre, 2010; H. Garner-Moyer, 2012). Pour examiner cette gestion de la diversité ethnique, précisons que l'ethnie désigne une population ayant une civilisation originale, différente de celle de ses voisins, une histoire, une organisation politique et sociale et une langue spécifique (J.- C. Bourguignon et J. C. Kafando, 2007). La diversité ethnique, dans cette étude, fait référence à la coexistence de plusieurs groupes ethniques, au sein d'un même établissement, caractérisés par des différences culturelles, linguistiques, religieuses et historiques. Il convient donc de préciser que les grands groupes ethniques, au Burkina Faso, sont les Mossé, Gourmantché, Gourounsi, Bissa, Peulh, Touareg, Bella, Mandé, Bobo, Bwa, Samo, Marka, Senoufo, Lobi et Dagara. Cette diversité ethnique fait du pays, un État pluraliste. Malheureusement, la mauvaise gestion de cette pluralité à engendrer « un climat de méfiance, de rejet de l'autre et d'hostilité » ainsi que l'extrémisme violent (S. Yago, 2019, P. 73).

### ***1.3 Gestion de la diversité et cohésion sociale***

Pour comprendre le sens des connaissances sur les pratiques de gestion de la diversité des participants, examinons quelques savoirs d'expériences issues de la recherche. À bien des égards, la gestion de la diversité consiste à valoriser les différences de chacun, à lutter contre les discriminations et à créer une nouvelle identité culturelle (A. Haas et S. Shimada, 2014). Pour C. J. Riehl (2000) les chefs d'établissement doivent accomplir trois tâches pour devenir des leaders transformatifs. Dans cette perspective, ils doivent agir sur leurs représentations de la diversité et œuvrer au renforcement de nouvelles significations sur la diversité. Ainsi, la tolérance apparaît comme une qualité essentielle (M. E. Gardiner et E. K. Enomoto, 2006). Tout particulièrement, la gestion de la diversité doit privilégier des pratiques administratives inclusives, favoriser le dialogue, le maintien de relations harmonieuses entre les différents groupes socioculturels (B. W. Kose 2009 ; 2011). Elle suppose un changement des mentalités et implique de lutter contre les stéréotypes, de promouvoir le respect, l'hétérogénéité et l'inclusion (D. Guillaume, 2020). Pour en arriver à développer de nouvelles pratiques en gestion de la diversité, encore faut-il qu'il y ait une cohérence entre le discours et les actes. Ainsi, la prise en considération de la valorisation de la diversité des acteurs et la conscience critique peuvent contribuer à la promotion de la cohésion sociale dans un établissement et partant, à augmenter les chances de développer une société pluraliste. Il est bien clair, pour certains auteurs, que la gestion de la diversité évolue avec le temps, le jeu des acteurs et le contexte (A. Cornet et C. Delhaye, 2007) et s'articule autour de valeurs, de principes en phase avec l'éthique des services publics tels que l'équité, l'égalité des chances, le respect des différences, la neutralité, l'égalité de traitement, la non-discrimination et l'inclusion dans le respect des lois (A. Cornet et M. E. Abboubi, 2012). Par conséquent, pour valoriser les différences liées à la diversité, la gestion de la diversité doit s'inscrire dans des principes d'égalité des chances et de traitement, de lutte contre toutes les formes de discrimination, de respect des différences, de repli et de jugement, une égalité de traitement (A. Cornet et P. Warland, 2008) et dans un souci de neutralité (J. F. Chanlat, 2003). Dans une telle perspective, elle peut prendre différentes logiques et approches contingentes. Ainsi, A. Haas et S. Shimada, (2014b) distinguent trois typologies : la lutte contre la discrimination, la valorisation des différences et la construction d'une identité commune. Dans une démarche de lutte contre la discrimination, il s'agit de garantir l'égalité de droit, de traitement et des chances. Quant à la valorisation de la diversité, elle suppose une valorisation des différences de chacun. Finalement, dans une approche de construction d'une nouvelle identité commune, l'objectif principal est de promouvoir une culture d'inclusion. Pour A. Cornet et M. E. Abboubi (2012) le champ de la gestion de la diversité est fort complexe et l'action des dirigeants peut se situer à trois niveaux : les changements chez les individus, les changements structurels et les changements de contexte externe. Ainsi, les pratiques de changements chez les individus doivent viser leurs représentations, attitudes et comportements. Au second niveau, ils accordent une importance aux changements structurels, à l'organisation du travail, aux procédures administratives et aux politiques de gestion des ressources humaines. Finalement, le dernier niveau concerne les changements liés au contexte externe tels que les normes et la législation. Dans la pratique, il appert que les actions de formation, de sensibilisation, de promotion de la diversité, de la culture « inclusive » et non d'assimilation dans une perspective d'enrichissement réciproque et de cohésion du collectif constituent de bonnes pratiques de gestion de la diversité (A. Haas et S. Shimada, 2014a). En ce sens, elle requiert une culture d'ouverture aux autres, aux différentes caractéristiques des individus,

une intégration de nouvelles idées, de pratiques de diversité dans un environnement de travail donnée. Et c'est pourquoi on peut retenir qu'elle est une démarche contextualisée et diversifiée.

Dans le même ordre d'idées, les pratiques de gestion doivent être centrées sur la formation à la gestion d'équipes diversifiées, à la communication interpersonnelle et interculturelle et à la gestion des conflits (A. Cornet et M. E. Abboubi, 2012). Subséquemment, la gestion de la diversité doit être perçue comme un outil de la bonne gouvernance et de gestion de la qualité, une culture organisationnelle. C'est un ensemble d'action visant à agir contre les discriminations et à promouvoir des cultures de travail inclusives. Finalement, elle doit s'inscrire dans la multiculturalité en ce qui concerne les valeurs, les attitudes, les comportements, les styles de vie, le respect des lois, la lutte contre les discriminations, et le sens des responsabilités (A. Cornet et P. Warland, 2014). Mais quelles conditions la gestion de la diversité requiert-elle? Dans le cadre de la présente étude, plusieurs chercheurs considèrent que la gestion de la diversité ethnique doit s'appuyer sur des mesures qui favorisent l'égalité professionnelle, l'inclusion sociale, la lutte contre toutes formes de discrimination (A. Cornet et Warland, 2014). D'autres suggèrent aux responsables administratifs de questionner leurs représentations, stéréotypes, attitudes et comportements (A. Cornet et P. Warland, 2014). Finalement, certaines recherches s'accordent à reconnaître l'importance d'innover, de prendre des risques, de décrire les bonnes pratiques et de les diffuser, d'analyser ses expériences, de toujours bien réfléchir et de comprendre que les changements souhaités doivent être portés par la prise de conscience de chacun (J. M. Peretti et A. Saut, 2007). Cette synthèse des différentes méthodes de gestion de la diversité offrent des prescriptions d'orientation pratique à l'analyse des expériences de gestion de la diversité ethnique des chefs d'établissement scolaire.

## 2. Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique décrit la méthode de recherche, les modalités de sélection des participants, de collecte et d'analyse des données.

### 2.1 Méthode de recherche

Pour analyser l'expérience des pratiques de gestion de la diversité telle qu'elle est vécue par les chefs d'établissements scolaires, cette recherche s'inscrit dans le courant des travaux de recherche qualitative de nature phénoménologique. Sa particularité réside dans le fait qu'elle s'inscrit dans une démarche d'analyse réflexive. Peu d'études sur ce sujet se sont intéressées aux responsables administratifs. De nature descriptive et interprétative, la recherche analyse les caractéristiques des pratiques de gestion de la diversité des ressources humaines, dans une perspective de promouvoir la cohésion sociale. Ainsi,

[...] une conception de la recherche où le chercheur part d'une expérience telle qu'elle s'organise chez celui ou celle qui la vit pour en dévoiler le sens personnel nécessite une prise de position épistémologique quant au statut à donner à la « réalité », d'où découle la notion de « vérité »

R. Guimond-Plourde (2013 :182)

En ce sens, la présente recherche adopte une posture interprétative et compréhensive pour analyser le point de vue des participants à propos de leur expérience de gestion de la diversité culturelle. Une telle démarche permet de comprendre et d'approfondir les connaissances sur la gestion de la diversité culturelle dans une perspective de garantir la

cohésion sociale à partir des expériences des chefs d'établissements scolaires, dans leur contexte (J. W. Creswell et C. N. Poth, 2018). Ainsi, l'expérience des participants est soumise à une analyse réflexive systématique.

## **2.2 Participants**

L'étude a été menée auprès de 12 chefs d'établissements scolaires du secondaire dans les régions à grands défis sécuritaire. Les participants ont été retenus en fonction de cinq critères : être un chef d'établissement du secondaire dans une région impactée par la crise sécuritaire, être disponible, consentir librement à participer à l'étude, avoir une ancienneté de quatre années comme chef d'établissement. Cette condition prend en compte la dimension des expériences dans leur contexte. Finalement, le dernier critère porte sur le respect de la confidentialité. Après l'approbation administrative et éthique, le recrutement des participants potentiels s'est fait en fonction des critères d'éligibilité. Une rencontre virtuelle d'information a été organisée pour leur fournir des renseignements clairs et concis et obtenir leur consentement éclairé. A la suite de ces échanges virtuels, les potentiels candidats ayant accepté de participer à l'étude ont reçu une lettre d'information leur décrivant les objectifs de la recherche et les modalités de leur participation. Chaque participant a renseigné et signé un formulaire de consentement.

## **2.3. Collecte et analyse des données**

Pour analyser les expériences de gestion de la diversité des chefs d'établissements scolaires, la collecte des données s'est faite à partir d'entrevues semi-dirigées individuelles, en visioconférence, et d'un guide d'entretien détaillé abordant les thèmes suivants : les enjeux relatifs à la cohésion sociale; leur rôle et influence sur la cohésion sociale; leurs pratiques de gestion de la diversité et les facteurs de succès dans la gestion de la diversité dans une perspective de cohésion sociale au sein de l'établissement scolaire. Les données enregistrées ont été transcrites, codifiées de façon anonyme et traitées par NVivo8 pour être analysées par une catégorisation thématique. Les catégories ont été définies en fonction des objectifs de l'étude, des régularités et des différentes dimensions de leur expérience de gestion de la diversité.

## **3. Résultats et discussion**

Cette dernière partie présente les résultats de l'étude et la discussion.

### **3.1 Résultats**

#### *-Notion de diversité*

L'analyse des entretiens individuels montrent que la diversité renvoie à un ensemble de dimensions ethnoculturelles, tels que l'origine ethnique, le genre, l'âge, le sexe, la religion, les coutumes, la culture qui sont considérés comme des sources de diversité. À ces sources particulières, les participants associent à la notion de diversité les croyances, la langue, le statut matrimonial, socio-économique, l'ascendance, la couleur de la peau et les traits de personnalités. Le terme diversité culturelle englobe également, dans leur verbatim, une mosaïque de traits distinctifs, de traditions, d'origine géographique, physiques et linguistiques. Elle réfère aux différentes sources qui peuvent créer de la diversité, dans une organisation, une structure, une population ou une société donnée. Ainsi, ils reconnaissent que la diversité est une notion qui recouvre un ensemble de réalités disparates.

### *-Gestion de la diversité et cohésion sociale*

D'emblée, précisons qu'il n'existe pas de politique de gestion de la diversité dans l'administration publique ni de plan d'action. Les démarches des responsables chargés de la gestion de la diversité ethnique tirent leur fondement des textes législatifs et réglementaires tels que la constitution, la loi 013 portant Loi d'Orientation de l'Éducation de 2007, la Loi 081 portant statut des agents de la Fonction Publique, la stratégie nationale adoptée en 2008, la déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) et les différents décrets et arrêtés d'application, ainsi que le règlement intérieur. Les exigences de respect du contrat de travail ne facilitent pas la gestion de la diversité dans l'administration scolaire. La prise de conscience de l'existence de la diversité ethnique au sein de l'établissement, les qualités personnelles apparaissent comme des dimensions essentielles dans la gestion des différences d'origines ethniques. Les pratiques de gestion et de renforcement de la cohésion au sein des services scolaires se fondent également sur des changements dans la perception, les préjugés, les stéréotypes, les attitudes personnelles et les comportements des chefs d'établissement. Pour certains participants un changement des perceptions individuelles, des attitudes, des valeurs individuelles et communautaires ainsi que les stéréotypes ont une influence sur le comportement. Du point de vue des pratiques de gestion de la diversité ethnique, les résultats montrent que :

[...] un accent doit être mis sur la reconnaissance des différences et des besoins des individus; la promotion de comportements favorisant l'inclusion et l'élimination des obstacles liés à l'intégration des diversités culturelles au sein de l'établissement. Cette prise de conscience de nos différences, de nos particularités individuelles, permet au chef d'établissement que je suis de créer un environnement où chaque collègue doit se sentir aimé, valorisé, accepté et respecté. J'ajouterai également la nécessité de prendre en compte le contexte particulier de chaque établissement.

Les témoignages démontrent qu'il est difficile de mobiliser et d'obtenir un engagement individuel et collectif des différents acteurs, à la tolérance et au respect des différences. En effet, « [...] certaines valeurs ne sont pas partagées par l'ensemble des collaborateurs. Or, sans une prise de conscience des différences, une vision claire des pratiques de gestion de la diversité, de l'apport de chacun au sein du collectif, il serait difficile d'obtenir l'engagement et l'adhésion du plus grand nombre à la gestion de la diversité ethnique. Plusieurs d'entre eux, soutiennent que la gestion de la diversité ethnique dans les établissements scolaires n'est pas une chose aisée. En effet, tel que le précise un participant, les valeurs sont importantes dans la gestion des différences.

Personnellement, je suis convaincu que la gestion de la diversité doit se fonder sur des valeurs telles que l'équité, la justice, l'égalité. Nos pratiques doivent induire des changements au niveau individuel et partagés par tous les membres de la communauté éducative. Dans ce sens, la gestion de la diversité devient un outil de prévention et de résolution des conflits potentiels. Une telle démarche suppose que les comportements des chefs d'établissements scolaires doivent être emprunts de mesures d'accommodement et exempts de préjugés personnels, de complaisance, de méchanceté gratuite et de biais culturels.

De ce fait, travaillant avec un personnel diversifié, certains participants affirment la nécessité d'adopter des comportements qui privilégient la discrimination positive, les considérations éthiques tels que le respect de la dignité et de la personne, l'intégrité qui implique d'agir de manière honnête, transparente et responsable, l'objectivité dans toutes

les situations et le respect des droits de chacun. Ces valeurs peuvent contribuer à promouvoir un environnement social paisible et favoriser la cohésion sociale.

D'autres soulignent l'importance des compétences du chef d'établissement, particulièrement en ce qui concerne ses rôles et ses responsabilités dans la gestion de la diversité. Dans un tel contexte, il doit veiller au bien-être des collègues appartenant aux différents groupes socio-culturels au sein de l'établissement; apprendre à connaître l'autre, ses valeurs, sa culture et interagir en conséquence avec lui. C'est ainsi que certains privilégient l'inclusion sociale, l'égalité et l'équité dans leur gestion professionnelle. Puis, d'autres considèrent la gestion de la diversité comme une dimension de la bonne gouvernance. Face à une personne différente, on a tendance à réagir en fonction de nos préjugés. Mais, avec la crise sécuritaire, il faut bien bannir certaines attitudes ou comportements qui peuvent être des sources de discrimination et de stigmatisation dans nos milieux de travail. Les échanges et la communication aident à comprendre les valeurs, les croyances et les traditions des autres cultures. Comprendre les différences peut contribuer à une prise de conscience pour plus de respect à l'autre.

Pour d'autres, il faut travailler sur l'ouverture d'esprit du personnel et créer des groupes de travail. Ces actions peuvent contribuer à développer des relations interpersonnelles entre les collègues et favoriser une synergie d'action et un rapprochement des différents groupes. Quelques participants ont noté la nécessité de renforcer les différentes valeurs culturelles, de reconnaître les différences et les similitudes culturelles au sein de l'établissement et d'intégrer des idées et des pratiques de la diversité dans le management quotidien. De telles pratiques jouent un rôle important dans la collaboration harmonieuse entre le personnel scolaire. En définitive, force est de constater que la gestion de la diversité ethnique est complexe et les différents participants attribuent plusieurs fonctions aux directeurs d'établissement scolaire. Au nombre de ces fonctions, il y a la réflexion et la prise de conscience, la formation à la diversité, la gestion des conflits, la lutte contre les discriminations, le suivi et évaluation, l'engagement, l'organisation, la résolution de problèmes, la prise de décision et la prise en compte de la diversité dans toutes les actions quotidiennes. Ainsi, posséder des compétences et des attitudes qui répondent aux impératifs de la gestion des diversités s'avèrent essentielles. À cet égard, la section suivante présente les facteurs de succès dans la gestion de la diversité.

#### *-Facteurs de succès*

Fait remarquable, les expériences montrent que le succès de la gestion de la diversité ethnique requiert une ouverture à l'autre, un effort d'adaptation. Il est essentiel de bien se connaître, de connaître l'autre et de chercher toujours à se comprendre mutuellement. D'autres points de vue considèrent que la gestion de la diversité ethnique doit favoriser l'acceptation des différences, la reconnaissance et une acceptation réciproque. Par conséquent, plusieurs d'entre eux suggèrent de revoir leur propre perception et comportement qui peuvent constituer des barrières dans une démarche de gestion inclusive de la diversité ethnique. Dans ce sens, une gestion efficace de cette dernière requiert de la flexibilité, des attitudes positives et un engagement à l'égard des différences entre les différents groupes ethniques. Cette sensibilité à l'égard des différences ethniques est utile pour le vivre ensemble, la cohésion sociale et l'harmonie au sein des établissements scolaires. Ainsi, pour plusieurs, il est important d'organiser des activités de socialisation, de découverte des différentes cultures, interculturelles et de créer des cadres de rencontres, des groupes de travail qui sont des occasions de rapprochement entre les différents personnels,

si l'on veut favoriser la cohésion de l'équipe et un climat harmonieux au sein de l'établissement. En effet, la collaboration au sein des équipes de travail constitue une occasion de rencontres entre les divers groupes socioculturels et permettent aux uns et aux autres d'être en contact, de tisser des relations, de se découvrir, de se fréquenter, de valoriser la collaboration et la diversité sociale entre les différents collègues. En somme, la coopération et les séances de partage, de découvertes culturelles permettent d'éviter les conflits potentiels, les sources d'incompréhension. De même, ces différentes activités contribuent à réduire les discriminations et favorisent les interactions et la promotion de l'égalité et de l'équité. Quelques-uns soulignent le respect de la législation, des textes réglementaires et d'application en vigueur comme une dimension importante de non-discrimination et de prévention des conflits. Pour eux, le respect du cadre légal, en matière d'égalité professionnelle, peut être un outil opérationnel au respect de la diversité ethnique. Notons que la formation apparaît, dans leur discours, comme un outil de gestion et de renforcement de la cohésion sociale. Cette formation initiale et continue, avec des contenus diversifiés, doit concerner les responsables des structures centrales, déconcentrées et locales. Ces formations doivent viser également le développement de compétences spécifiques à la gestion des équipes et des ressources humaines diversifiées. Ainsi, la capacité d'écoute des difficultés, des craintes, des peurs des collaborateurs et du vécu des agents sont perçus comme des mesures efficaces dans la gestion de la diversité et la promotion de la cohésion sociale. Il est légitime de noter que leurs discours mettent en lumière l'importance de la réflexion sur leurs pratiques. Comme le souligne un participant :

« il faut bannir l'ethnocentrisme. Personne n'est supérieure à l'autre. Il faut être juste, équitable, honnête et sincère dans tout ce qu'on fait, dans les interactions avec le personnel, sans aucune discrimination. »

En définitive, pour accomplir leur tâche de gestion de la diversité en toute efficacité, plusieurs suggèrent de se focaliser sur la bienveillance, le respect des différences, de la diversité et la tolérance qui constituent des comportements positifs dans la promotion de la diversité et le renforcement de la cohésion sociale. Tout bien considéré, il faut noter que le rôle des chefs d'établissements scolaire est en constante évolution et s'est largement transformé avec le contexte sécuritaire. Ils doivent alors poursuivre leur développement personnel et professionnel afin d'élargir leurs champs de compétences nécessaires à la gestion des établissements scolaires, en contexte de crise sécuritaire. En résumé, toutes les pratiques de gestion de la diversité ethnique et les facteurs de succès mettent l'accent sur l'acquisition de compétences au rang des priorités.

### 3. Discussion

Cette étude avait pour objectif d'analyser les pratiques de gestion de la diversité dans l'administration scolaire, à partir de l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. Les résultats de la recherche permettent de dresser des constats en lien avec la littérature scientifique et les objectifs poursuivis. Diverses définitions de la diversité se recoupent même si l'on rencontre quelques différences, il y a beaucoup de convergences. Plusieurs chefs d'établissements comprennent la diversité comme des attributs liés au personnel de leur établissement. De plus, ils la définissent sous des prismes différents en lien avec un ensemble de différences sociales, géographiques, et individuelles. Ces résultats corroborent ceux de H. Gardner-Moyer (2012) et de A. F. Bender et al, (2018). Des visions convergentes apparaissent dans la gestion de la diversité. Comme bon nombre

de recherches, les pratiques de gestion de la diversité privilégient des pratiques administratives inclusives et non d'assimilation (A. Haas et S. Shimada, 2014); des changements de leurs représentations, attitudes et comportements (A. Cornet et P. Warland, 2014); la lutte contre les discriminations (A. Haas et S. Shimada, 2014); la promotion des valeurs telles que l'équité, l'égalité des chances, l'inclusion dans le respect des loi (A. Cornet et M. E. Abboubi, 2012) et des changements au niveau individuel, structurel et du contexte externe. Dans la présente recherche, l'apport des chefs d'établissement se caractérise par le soutien, la collaboration, l'actualisation des pratiques, des savoir-être et des savoir-faire individuels et collectifs, la communication et le développement de compétences spécifiques constituent des actions fondamentales et spécifiques formulées par les enquêtés. La réussite de la gestion de la diversité suppose également la compréhension réciproque, le souci du bien-être d'autrui et la construction d'un sens commun de la diversité. Plusieurs plaident pour un engagement, une adhésion de chacun, des mesures d'accommodement, de transparence, l'organisation de cadres de rencontres et la création de groupes de travail pour favoriser la cohésion sociale et le vivre ensemble. De plus, les changements des croyances et des valeurs personnelles apparaissent comme des facteurs qui influencent le succès de la gestion de la diversité dans le contexte de l'administration scolaire. Ainsi, on ne peut pas nier le fait que les ressources humaines, au sein des établissements scolaires, sont des êtres culturels et que des différences peuvent exister entre elles. Au regard donc de ces différentes pratiques de gestion de la diversité ethnique, il serait pertinent dans les années à venir de réaliser une évaluation interne et une auto-évaluation du rôle des chefs d'établissement scolaire. Un travail de communication doit être accompli de la part des autorités afin de clarifier les différents objectifs d'une telle démarche. Il est essentiel que les gestionnaires de l'éducation à tous les échelons du ministère aient des connaissances approfondies sur le sujet.

## Conclusion

La recherche sur l'expérience de gestion de la diversité ethnique a mis en évidence l'importance de celle-ci dans l'administration scolaire comme levier pour lutter contre la discrimination et promouvoir un meilleur vivre ensemble. On peut distinguer quatre orientations dans la gestion de la diversité d'origine ethnique chez les chefs d'établissement : la prise de conscience de l'individu, les changements au niveau organisationnel ou de la structure, les changements au niveau des normes administratives et de la législation et finalement, les changements au niveau individuel et collectif. Outre, les quatre dimensions, l'adoption de pratiques inclusives constitue un enjeu de taille pour résoudre les conflits socio-culturels et ethniques. Il serait sans doute intéressant d'une part, d'approfondir les pratiques de gestion de la diversité aux différents échelons hiérarchiques, de manière à mettre en évidence les points de convergence et de divergence au sein du département ministériel. D'autre part, il serait utile que des travaux empiriques s'intéressent aux transformations des structures scolaires, nécessaires à la promotion des questions de diversité. Des recherches futures pourraient analyser les connaissances utiles pour comprendre et transformer le contexte de la gestion de la diversité au sein des établissements scolaires. Dès lors, une seconde piste de recherche pourrait questionner les compétences et les attitudes essentielles que les acteurs doivent mobiliser dans une dynamique de gestion de la diversité.

## Références bibliographiques

- Alter, N. (2012). *La force de la différence. Itinéraires de patrons atypiques*. Paris, P.U.F.: Presses Universitaires de France.
- Bauer, S., & Akkari, A. (2015). La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement. *Revista Educação e Políticas em Debate – v. 4, n.1*, 150-172.
- Bender, A. F., Klarsfeld, A., & Naschberger, C. (2018). *Management de la diversité des ressources humaines*. Groupe ESSES/AGRH. Edition Vuibert.
- Bender, A.-F., & Pigeyre, F. (2010). Mieux conceptualiser la diversité : un enjeu de gestion. Dans I. Barth., & C. Falcoz, *Nouvelles perspectives en management de la diversité* (pp. 83-100). Paris: EMS.
- Billot, J., Goddard, T., & Cranston, N. (2007). *How principals manage ethnocultural diversity: Learnings from three countries*. Cyprus: Paper presented at the CCEAM Annual Conference .
- Borland, B. (1994). *How Two School Faculties Look at « Multicultural Education »*. Virginia : Université de Virginia.
- Bourguignon, J.-C., & Kafando, J. C. (2007). *Traditions et modernité au Burkina Faso, Les amitiés Franco-Burkinabé*. Paris: l'Harmattan,.
- Calvez, V. (2009). Discrimination et gestion de la diversité: au carrefour des peurs dans l'organisation. Comparaison internationale. *Humanisme et Entreprise* (5), 1-15.
- Chanlat, J. F. (2003). Le managérialisme et l'éthique du bien commun : la question de la motivation au travail dans les services publics. Dans T. Duvillier, J. L. Genard, & A. Piraux, *La motivation au travail dans les services publics* (pp. pp. 51-63). Bruxelles: L'Harmattan.
- Charlotin, C., & Sabeg, Y. (2011). *La diversité dans l'entreprise: Comment la réaliser ?* Paris: Eyrolles.
- Chavez, C. I., & Weisinger, J. Y. (2008). Beyond diversity training: A social infusion for cultural inclusion. *Human Resource Management*, 331-350.
- Cornet, A., & Delhaye, C. (2007). *Gestion de la diversité : un enjeu stratégique ?* AIMS.
- Cornet, A., & Abboubi, M. E. (2012). La gestion de la diversité dans le secteur public : pratiques et conditions de succès. *Revue Gestion Hec Montréal* (4) vol. 37, 57-66.
- Cornet, A., & Warland, P. (2008). *GRH et gestion de la diversité*. Dunod.
- Cornet, A., & Warland, P. (2014). *Gestion de la diversité des ressources humaines: Guide pratique*. Editions de l'Université de Liège, Belgium.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fearon, J. D. (2003). "Ethnic and cultural diversity by country. *Journal of Economic Growth*, 8(2), 195–222.
- Gardiner, M. E., & Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560.
- Garnier-Moyer, H. (2012). *Réflexions autour du concept de diversité : éclairer pour mieux agir*. AFMD.
- Grenier, C. (2015). Construire la diversité des acteurs pour innover. Le cas d'un réseau de santé. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise* (1), 66-84.
- Guillaume, D. (2020). *Analyse de l'impact de la gestion de la diversité sur l'engagement organisationnel en Belgique : Une analyse à la rencontre des acteurs de terrain*. Louvain School of Management, Université catholique de Louvain.

- Guimond-Plourde , R. (2013). Une randonnée phénoménologique-herméneutique au cœur de l'expérience vécue du stress-coping chez les jeunes en santé. *Recherche qualitative*, 32 (1), 181-202.
- Haas, A., & Shimada, S. (2014a). Les politiques de gestion de la diversité dans les organisations: proposition de typologie à l'usage des chercheurs et des entreprises. *Management international*, volume 18, numéro 2, 14-21.
- Harrison, D. A., & Klein, K. J. (2007). What's the difference ? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, vol. 32, n° 4, 119-228.
- Kose, B. W. (2009). The Principal's Role in Professional Development for Social Justice. *Urban Education*, 44(6), 628.
- Kose, B. W. (2011). Developing a Transformative School Vision: Lessons From Peer-Nominated Principals. *Education and Urban Society*, 43(2), 119-136.
- Lee, N., & Nathan, M. (2011). *Does cultural diversity help innovation in cities: evidence from London firms*. working paper.
- Legault , M., & Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation* 2(1), 123–164.
- Niebuhr, A. (2010). "Migration and innovation : Does cultural diversity matter for regional R&D activity ? *Papers in Regional Science*, 89(3) , 563–585.
- Ottaviano, G. I., & Peri , G. (2005). "Cities and cultures" . *Journal of Urban Economics*, 58(2) , 304–337.
- Peretti, J. M., & Saut, A. (2007). Audit de la diversité. Dans J. M. Peretti, *Tous différents. Gérer la diversité dans l'entreprise* (pp. 279-283). Paris: Editions d'Organisation.
- Periac, F. (2014). *Les concepts de "diversité culturelle" et de "capital social" comme facteurs explicatifs de la capacité d'innovation des organisations et des territoires*. Saint-Etienne: Thèse de doctorat., Université Jean-Monnet.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et Société*, 185-202.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55.
- Sabeg , Y., & Charlotin, C. (2011). *La diversité dans l'entreprise: Comment la réaliser ?* Eyrolles.
- Yadav, S., & Lenka, U. (2020). Diversity Management: A Systematic Review. Equality, Diversity, and Inclusion. *An International Journal*, 39, 901-929.
- Yago, S. (2019). *Réflexion sur la tolérance et le vivre ensemble au Burkina Faso: esquisse pour une éducation à la tolérance à l'école primaire*. Université de Rouen Normandie.
- Young, B. L., Madsen , J., & Young, M. A. (2010). Implementing Diversity Plans: Principals' Perception of Their Ability to Address Diversity in Their Schools. *NASSP Bulletin* 94(2) , 135 –157.

## PATRIMOINE ORAL ET EDUCATION : VALORISATION DES SAVOIRS ENDOGENES PAR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ELOCUTION A L'ECOLE PRIMAIRE

**Yasnoga Félicité COULIBALY**

Psychopédagogie (Sciences de l'Éducation)

École Normale Supérieure, Burkina Faso

ORCID Id : 0009-0005-1510-1810

[felibarro06@yahoo.fr](mailto:felibarro06@yahoo.fr)

**Damata KOMI/SÉRÉ**

Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion  
des Langues Nationales, Burkina Faso

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

&

**Nikiéma SOANGA**

Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion  
des Langues Nationales, Burkina Faso

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

**Résumé :** La valorisation des savoirs endogènes à travers l'enseignement/apprentissage de l'élocution à l'école primaire constitue une approche novatrice pour promouvoir une éducation inclusive et culturellement pertinente. Les savoirs endogènes, issus des traditions orales, des pratiques sociales et des connaissances locales, sont souvent négligés dans les curricula scolaires dominés par des perspectives globalisées. Pourtant, ces savoirs sont porteurs de valeurs, de pratiques et de modes de pensée qui sont essentiels pour une éducation holistique. L'enseignement de l'élocution, en tant que compétence langagière fondamentale, offre une opportunité pour intégrer ces savoirs endogènes au sein des activités éducatives. Cette étude explore comment valoriser les savoirs endogènes par l'enseignement-apprentissage de l'élocution à l'école primaire afin de favoriser le développement des compétences langagières des élèves et faire d'eux des vecteurs pour la préservation et la transmission de ce patrimoine oral. Elle s'appuie sur une recherche-action. À travers une approche mixte, des questionnaires, des grilles d'analyse documentaire, d'observations de leçons pratiques d'élocution et des guides d'entretien ont été adressés à quatre-vingt-sept (87) personnes de statuts différents. L'analyse des données recueillies montre que malgré la faible prise en compte des savoirs endogènes dans l'enseignement-apprentissage en général et l'élocution en particulier, ces savoirs sont disponibles et connus pour l'équilibre des communautés et l'école devrait s'en inspirer. Aussi, l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement de l'élocution peut, non seulement améliorer les compétences langagières et communicationnelles des élèves mais aussi, renforcer leur identité culturelle et leur appartenance communautaire.

**Mots clés :** savoirs endogènes, enseignement de l'élocution, éducation inclusive, patrimoine oral, identité culturelle.

### ORAL HERITAGE AND EDUCATION: VALORIZATION OF ENDOGENOUS KNOWLEDGE THROUGH THE TEACHING/LEARNING OF ELOCUTION IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract :** The promotion of endogenous knowledge through the teaching/learning of speech in primary school constitutes an innovative approach to promoting inclusive and culturally relevant education. Endogenous knowledge, derived from oral traditions, social practices and local knowledge, is often neglected in school curricula dominated by globalized perspectives. However, this knowledge carries values, practices and ways of thinking which are essential for

holistic education. The teaching of elocution, as a fundamental language skill, offers a opportunity to integrate this knowledge into educational activities. This study explores how to promote endogenous knowledge through the teaching-learning of elocution in primary school in order to promote the development of students' language skills and make them vectors for the preservation and transmission of this oral heritage. It is based on action research carried. Through a mixed approach, documentary analysis grids, observations of practical speech lessons, questionnaires and interview guides were sent to eighty-seven (87) people of different statuses. The analysis of the data collected shows that despite the little consideration of endogenous knowledge in teaching-learning in general and speech in particular, this knowledge is available and known for the balance of communities and the school should to inspire. Also, the integration of endogenous knowledge in the teaching of elocution can not only improve the language and communication skills of students, but also strengthen their cultural identity and their community belonging.

**Keywords:** endogenous knowledge, teaching of speech, primary school, inclusive education, cultural identity.

## Introduction

Le Burkina Faso, comme d'autres pays de l'Afrique subsaharienne, s'engage activement dans le développement de stratégies visant à garantir une éducation de qualité pour tous, tout en tenant compte des disparités sociales. Conscient que l'excellence de son système éducatif repose sur la pertinence et la qualité de ses enseignements, le pays a engagé des réformes visant à valoriser les langues nationales et les connaissances endogènes. En effet, l'école burkinabè est en proie à des critiques graves. La non pertinence et le décalage vis-à-vis des réalités socio-culturelles et économiques du pays sont flagrants. Conformément à cela, les États Généraux de l'Éducation (EGE), tenus du 05 au 10 septembre 1994 à Ouagadougou, ont dressé un constat peu reluisant : le système éducatif burkinabè est en déphasage avec les réalités nationales. Il affiche des rendements faibles et peu performants par rapport aux attentes de la société. Une analyse approfondie révèle que la marginalisation des savoirs endogènes dans le curriculum éducatif, éloigne les individus de leurs réalités, les aliène par rapport à leur propre communauté, entravant leur pleine participation à l'amélioration de leurs conditions de vie. Il devient alors impératif d'intégrer les potentialités culturelles dans les processus éducatifs afin de répondre aux enjeux de développement et de restaurer la confiance des bénéficiaires de l'éducation. En effet, l'abandon des richesses culturelles, notamment celles du patrimoine oral, dans les enseignements-apprentissages risque de générer une jeunesse déracinée. De ce fait, la valorisation du patrimoine oral par l'enseignement-apprentissage de l'élocution à l'école primaire constitue un enjeu majeur pour préserver et transmettre les savoirs endogènes. Par conséquent, replacer les savoirs endogènes au cœur du système éducatif burkinabè se présente comme une nécessité urgente. C'est sans doute, l'alerte donnée par Ki-Zerbo, lorsqu'il fait remarquer que l'école doit s'ouvrir au milieu parce que notre système éducatif est inadapté à nous-mêmes et par rapport à notre culture (Ki-Zerbo, 1990). En fait, de quoi est-il question ? L'élocution est la manière dont un locuteur réalise la chaîne parlée, incluant articulation, débit, intonation, fluidité, style, emploi des figures (Dubois et al, 2002). Elle consiste à trouver la forme la plus appropriée pour exprimer ce que l'on veut dire, c'est l'art de choisir les mots et de les disposer avec élégance. Au-delà de son aspect linguistique, l'élocution joue un rôle fondamental dans la transmission des valeurs et savoirs traditionnels en particulier dans les sociétés où l'oralité constitue le principal vecteur de communication et de transmission culturelle. Ce qui fait dire à Meirieu (1996) qu'apprendre à parler, c'est apprendre à exister

dans le regard de l'autre, à construire sa pensée dans le langage. En effet, pour Goody (1977), l'élocution est un vecteur de mémoire collective par la préservation et la transmission intergénérationnelle des récits, mythes, proverbes, chants, contes, épopées. Ces formes orales véhiculent non seulement la langue, mais aussi les valeurs morales, les codes de conduite et de savoirs faire propre à une communauté. Elle valorise donc les savoirs endogènes, les connaissances locales liées à l'environnement, la médecine traditionnelle, la spiritualité, etc.

Selon la Convention de l'UNESCO pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003), le patrimoine oral regroupe l'ensemble du patrimoine culturel immatériel. Dans l'article 2 de la convention, on entend par « patrimoine culturel immatériel » les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire, ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés, que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel. Cette Convention propose cinq grands « domaines » dans lesquels se manifeste, entre autres, le patrimoine culturel immatériel : les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel ; les arts du spectacle ; les pratiques sociales, rituels et événements festifs ; les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers ; les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel. Ces éléments sont souvent non-écrits, passent de génération en génération par la parole et constituent un vecteur essentiel de l'identité culturelle d'un groupe ou d'une communauté.

Le terme savoirs endogènes a, quant à lui, une définition polysémique et ne fait pas l'unanimité. Les savoirs endogènes désignent l'ensemble des connaissances, compétences, pratiques et savoir-faire développés et transmis au sein d'une communauté ou d'une société à travers les générations (Warren, 1993 ; Hountondji, 1994 ; Colligon, 2000 ; Lewandowski, 2007). Ce sont des savoirs non scolaires et non scripturaux présents dans un lieu. C'est une connaissance vécue par la société comme partie intégrante de son héritage, par opposition aux savoirs exogènes qui sont encore perçus comme des éléments d'un autre système de valeurs (Hountondji, 1994). Telle que défini, l'auteur compare les savoirs endogènes à des racines profondément fixées dans le sol culturel d'une société. Ces racines, bien que négligées, nourrissent l'arbre de la connaissance dans sa globalité, fournissant des éléments essentiels pour la croissance intellectuelle et le développement durable. Ce patrimoine culturel, notamment oral, doit être reconnu comme une source fondamentale de savoirs et de pratiques éducatives (Hountondji, 1996). C'est pourquoi, il est crucial d'explorer des approches pédagogiques inclusives qui reconnaissent et valorisent les connaissances locales et endogènes à travers l'élocution. Dans cette optique, intégrer les savoirs endogènes dans les enseignements-apprentissages, notamment de l'élocution, dès l'école primaire, offre une plateforme pour célébrer la diversité linguistique et culturelle, renforçant ainsi l'autonomisation des apprenants dès leur jeune âge. C'est d'ailleurs grâce à cette composante de l'oralité, que d'importants héritages culturels et identitaires sont transmis de génération en génération.

L'enseignement-apprentissage de l'élocution à l'école primaire est un processus éducatif axé sur le développement des compétences en communication orale. Il vise à aider les élèves à développer une communication orale efficace et convaincante en travaillant sur différents aspects de la parole, de la prononciation à la gestuelle. Alors, l'élocution, comme vecteur de transmission de diverses connaissances telles que culturelles, artistiques, trouve son sens dans l'engagement du Burkina Faso, en faveur de l'éducation pour tous.

Toutefois, face à la mondialisation et à la prééminence des langues exogènes, les savoirs locaux, traditionnels sont souvent marginalisés dans les curricula scolaires, notamment dans les systèmes éducatifs africains en général (Wayikpo, 2021). Ces savoirs endogènes, bien que très riches, ne sont pas suffisamment connus ni pris en compte dans les processus d'enseignement-apprentissage au niveau du primaire, singulièrement en élocution, encore appelée expression orale. Cette discipline est peu enseignée, voire marginalisée, dans le vaste champ disciplinaire "langues et communication" comme l'atteste les résultats des observations de 25 cahiers de préparation de CM dans 25 écoles de la CEB n°2 de Ouahigouya. En effet, sur 62 jours de cours, seulement 05 leçons d'élocution étaient présentes.

L'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) lors de sa triennale tenue à Ouagadougou en février 2012, a fait remarquer que les programmes éducatifs actuels mis en œuvre dans les pays africains accordent peu de place aux savoirs locaux et savoir-faire endogènes. Cependant, l'intégration de ces savoirs dans les processus d'enseignement, surtout en élocution, représente une opportunité significative pour enrichir l'apprentissage. D'où la nécessité d'ouvrir l'école à son milieu en exploitant les connaissances locales disponibles. C'est pourquoi, la question de la valorisation de ces savoirs à travers l'éducation mérite une attention particulière. Pour Diop (1954), l'importance des savoirs endogènes à travers l'élocution est indéniable. Du point de vue de cet auteur, le rétablissement de la dignité intellectuelle africaine nécessite la reconnaissance et la prise en compte des connaissances locales dans les processus éducatifs. L'accent doit être mis sur l'importance d'une élocution précise pour transmettre des idées claires à même d'affirmer l'identité africaine et lutter contre les préjugés historiques. Face à ces réalités, il est impératif que l'école se connecte davantage à son environnement en intégrant les connaissances et pratiques pertinentes pour l'acquisition de compétences des apprenants. L'intégration de ces savoirs endogènes à travers l'élocution apparaît alors comme une alternative viable pour développer les compétences langagières et linguistiques des élèves en vue de les familiariser avec les savoirs endogènes.

L'objectif de ce travail est d'analyser l'apport de l'enseignement-apprentissage de l'élocution dans la valorisation des savoirs endogènes. Dans cette perspective, il s'agit de montrer comment valoriser les savoirs endogènes par l'enseignement-apprentissage de l'élocution à l'école primaire afin de favoriser le développement des compétences des élèves. Et plus concrètement les questions de recherche sont les suivantes : quels savoirs endogènes dans le milieu peut-on utiliser dans l'enseignement-apprentissage de l'élocution ? Quelles sont les méthodes pédagogiques les plus efficaces pour enseigner l'élocution en rapport avec les savoirs endogènes ? Quelles stratégies mettre en œuvre pour favoriser l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement/apprentissage de l'élocution et faire des apprenants des vecteurs potentiels des savoirs endogènes ? Pour répondre aux questions suscitées par cette recherche et afin d'atteindre les objectifs fixés, nous avons adopté une démarche méthodologique pour la réalisation de l'étude (1), ensuite les résultats sont présentés, analysés (2) et discutés (3).

## 1. Méthodologie de la recherche

Pour garantir des données fiables, nous avons adopté une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives afin d'englober une large gamme d'intervenants sur le terrain. L'étude a été réalisée au Burkina Faso, dans la Circonscription d'Education de Base (CEB) n°2 de Ouahigouya, province du Yatenga, dans la région du Nord. La CEB

compte cinquante-et-une (51) écoles publiques, quinze (15) écoles privées et vingt-neuf (29) écoles franco-arabes/médersas. Le personnel éducatif comprend neuf cent trente-cinq (935) enseignants en classe dont six cent soixante-sept (667) du public, quatre-vingt-treize (93) du privé laïc et cent soixante-quinze (175) des écoles franco-arabes. L'ensemble des écoles a un effectif total de trente-trois mille trois cent seize (33316) élèves, dont dix-sept mille cinquante-trois (17053) filles et seize mille deux cent soixante-trois (16263) garçons avec quinze mille sept cent soixante-dix-sept (15777) élèves déplacés internes (EDI).

### ***1.1 Échantillon et outils de collecte des données***

La recherche portant sur l'enseignement-apprentissage de l'élocution à l'école primaire et la valorisation des savoirs endogènes en général et spécifiquement dans les classes de Cours Moyen (CM), l'enquête est menée auprès de trois sources : les encadreurs pédagogiques (CCEB<sup>1</sup>, IEPENF<sup>2</sup>), les enseignants des classes de CM et les directeurs d'école des classes concernées par l'étude. La technique d'échantillonnage utilisée pour la définition de l'échantillon de recherche est la technique des quotas. Elle a consisté à sélectionner une quantité suffisante d'individus qui remplissent des critères précis (répartition dans la CEB, accessibilité géographique compte tenu de l'insécurité dans cette localité) pour en savoir plus sur leurs opinions, leurs habitudes et leurs besoins. Notre échantillon de recherche comprend donc 60 enseignants titulaires des classes de CM dont 30 enseignantes et 30 enseignants sur un total de 193 enseignants des classes de CM (31,08%), 20 directeurs d'école sur 95 au total (21,05%) et 07 encadreurs pédagogiques de la CEB n°2 de Ouahigouya sur 18 au total (38,88%). Comme outils de collecte des données, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les encadreurs pédagogiques, des questionnaires auto-administrés ont été adressés aux enseignants des classes de CM et aux directeurs d'école. Pour éviter une collecte d'informations purement théoriques susceptibles de nous éloigner de la réalité, une grille d'observation de leçons a été élaborée pour l'observation directe de leçons pratiques d'élocution dans les classes de CM1 et CM2. L'observation de leçons a concerné cinq (05) enseignants titulaires de classes de CM1 et deux (02) de la classe de CM2. Ces observations ont permis de suivre la conduite de leçons d'élocution sur les exercices structuraux et à base de textes construits par les enseignants eux-mêmes. Elle a aussi donné l'occasion de nous entretenir avec les enseignants observés sur les éventuelles difficultés auxquelles ils font face. Aussi, une grille d'analyse documentaire des aides pédagogiques a été utilisée pour évaluer la qualité de la préparation des cours et sa régularité, ainsi que la pertinence des devoirs soumis aux élèves, en mettant en lumière la place accordée aux savoirs endogènes. L'anonymat a été garanti pour permettre aux enquêtés de répondre en toute liberté.

### ***1.2 Technique de traitement et d'analyse des données***

Les méthodes de traitement et d'analyse des données reposent sur une approche descriptive. Dans cette phase initiale, nous avons procédé à un traitement manuel des données collectées sur le terrain. Cette étape implique le dépouillement minutieux des informations rassemblées. Une fois cette étape achevée, nous avons utilisé le logiciel Microsoft Word pour créer des tableaux synthétisant les résultats obtenus et le logiciel Microsoft Excel pour générer les graphiques. Par la suite, nous avons analysé les

---

<sup>1</sup> Chef de Circonscription d'Éducation de Base

<sup>2</sup> Inspecteur de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Non Formelle

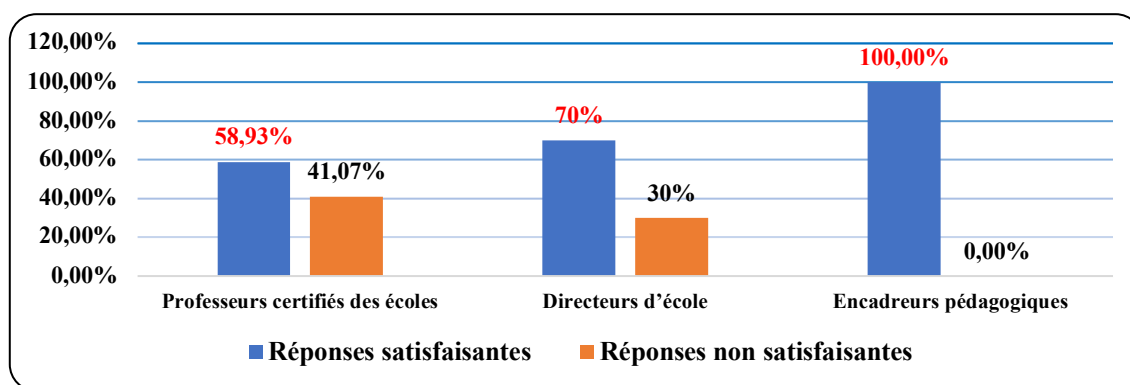
informations issues des entretiens avec les encadreurs, en les mettant en relation avec le thème de recherche à travers l'analyse de contenu. Toutes ces données quantitatives et qualitatives ont fait l'objet de triangulation pour non seulement renforcer la validité des résultats en évitant les biais liés à une seule méthode mais aussi, permettre une compréhension plus approfondie de la problématique. Quels sont les résultats de la recherche ?

## 2. Résultats de la recherche

La présentation et l'analyse des résultats de cette recherche sont faites par axe thématique facilitant la visibilité des résultats et leur compréhension.

### 2.1 De la connaissance des savoirs endogènes disponibles dans le milieu

À la question aux enquêtés de définir les savoirs endogènes, les résultats sont consignés dans le graphique n°1 ci-dessous.



Graphique n°1 : Niveau de satisfaction par rapport à la connaissance des savoirs endogènes disponibles dans le milieu

Source : données enquêtes de terrain, avril 2024

Deux (02) Instituteur Adjoint Certifié (IAC) interrogés n'ont pas pu fournir la moindre réponse. Sur cinquante-quatre (54) Professeur Certifié des Écoles (PCE) interrogés, sept (07) ont donné une définition passable, quatorze (14) ont fourni une définition acceptable et douze (12) ont donné une définition satisfaisante. Au total, trente-trois (33) définitions correctes sur cinquante-six (56) ont été données, soit un taux de 58,93%. En d'autres termes, 41,07% des enseignants enquêtés ne connaissent pas les savoirs endogènes, ce qui n'est pas négligeable. Des vingt (20) directeurs d'école interrogés sur le sujet, neuf (09) ont fourni une définition satisfaisante (45%). Par contre, seulement cinq (05) ont passablement défini les savoirs endogènes (25%). Au total, quatorze (14) directeurs d'école ont donné des définitions correctes, soit un taux de satisfaction de 70%. Tous les sept (07) encadreurs pédagogiques (100%) ont donné des réponses satisfaisantes. Pour ce qui concerne la proposition d'exemples pertinents de savoirs endogènes disponibles dans le milieu à intégrer dans l'enseignement de l'élocution, les réponses des enseignants (58,93%), des directeurs d'école (70%) et des encadreurs pédagogiques (100%) ont été regroupées par champ disciplinaire. Il s'agit notamment des :

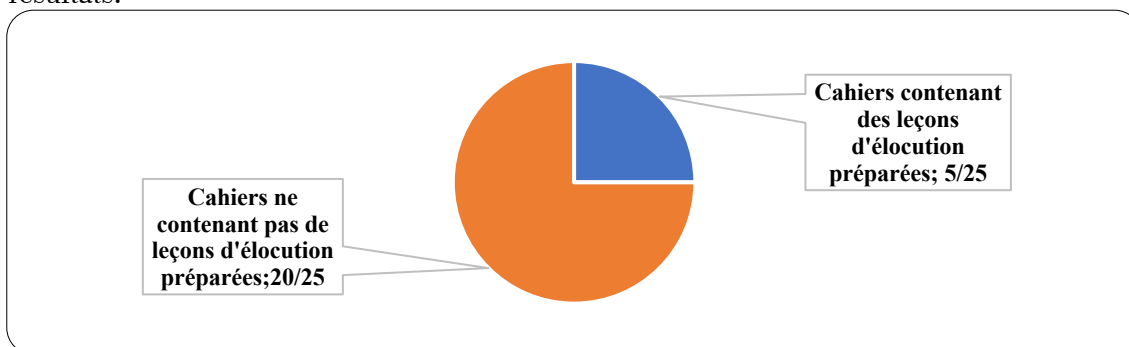
- langues et communication : proverbes et contes traditionnels du terroir, comptines, devinettes ;

- mathématiques, sciences et technologies : les plantes médicinales locales, les cordes, les mains, les balances artisanales, l'awalé ;
- sciences humaines et sociales : l'histoire locale orale (les grands royaumes, les héros traditionnels, les chefferies, la parenté à plaisanterie), la connaissance des saisons, des sols, des fleuves et leur importance ;
- sports, arts, cultures et productions : les luttes traditionnelles, le saut à la corde avec chant, les danses et rythmes traditionnels (djembé, balafon, warba, binon...), le tissage, la sculpture sur bois, la vannerie, les initiations, rites de passage, les chants rituels, les mets traditionnels.

On constate donc une certaine connaissance moyenne des savoirs endogènes disponibles.

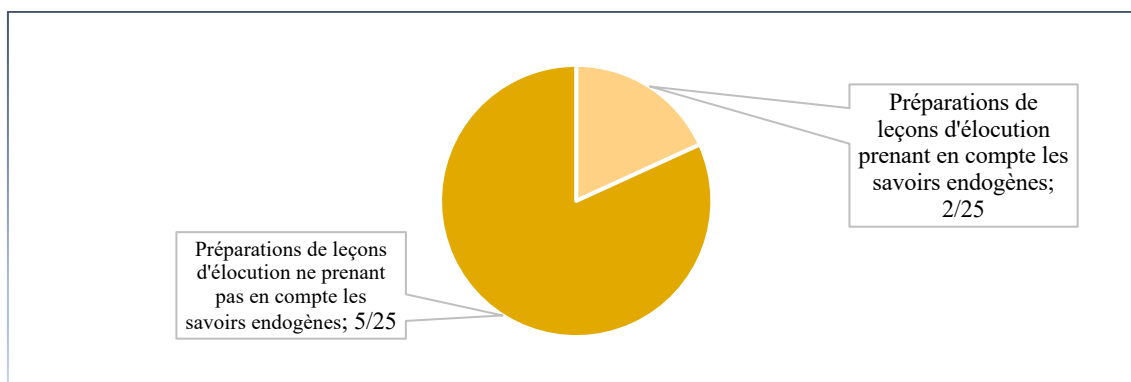
## ***2.2 De la non prise en compte des savoirs endogènes dans l'enseignement de l'élocution***

L'analyse des aides pédagogiques a permis d'examiner vingt-cinq (25) cahiers de préparation des enseignants de CM et vingt-cinq (25) cahiers de devoirs journaliers des élèves de CM afin d'évaluer la prise en compte des savoirs endogènes dans l'enseignement de l'élocution. La période du deuxième trimestre de l'année scolaire 2023-2024 a été considérée pour les besoins de la recherche. Le graphique n°2 donne la situation des résultats.



Graphique n°2 : Non prise en compte de l'élocution dans l'enseignement  
Source : données enquêtes de terrain, avril 2024

L'analyse de 25 cahiers de préparation de CM1 dans 25 écoles a révélé que pour 62 jours de cours, l'élocution est une discipline négligée de façon générale par les enseignants des classes de CM. En effet, sur les 25 cahiers de préparation observés, seulement 05 leçons d'élocution étaient présentes (20%), dont 02 prenaient en compte les savoirs endogènes. Cela veut dire que plus de 90% des préparations journalières ne traitent pas des savoirs endogènes (confer graphique n°3). Quant aux vingt-cinq (25) cahiers de devoirs journaliers des élèves, il est fait mention de savoirs endogènes dans certains devoirs, notamment en histoire et en exercices d'observation. Ces mentions portent en histoire sur les héros nationaux, les grandes figures de résistance à la pénétration coloniale ; en sciences de la vie et de la terre sur l'importance des plantes, la protection de l'environnement et les aliments locaux. Cela souligne un besoin d'intégration plus systématique de ces connaissances locales dans le curriculum scolaire. Comment peut-on dans ces conditions valoriser les savoirs endogènes ?



Graphique n°3 : savoirs endogènes pris en compte dans l'enseignement de l'élocution  
Source : données enquêtes de terrain, avril 2024

L'observation de sept (07) leçons pratiques d'élocution, dont cinq (05) au CM1 et deux (02) au CM2 montre que les enseignants ont utilisé la démarche de l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) tout en s'appuyant sur un texte argumentatif construit par les titulaires de la classe de CM2. Ce texte a porté sur la fabrication des galettes traditionnelles à base du petit mil, ainsi qu'un conte, à partir des structures telles que "pendant que, lorsque, quand" pour la classe de CM1. En examinant la pratique pédagogique des enseignants, nous avons constaté que le support prévu était bien élaboré pour permettre une exploitation judicieuse favorisant l'acquisition des connaissances. Toutefois, à l'exception des supports proposés au CM2 qui étaient liés aux savoirs endogènes, les activités menées lors des présentations au CM1 n'étaient pas en rapport avec les savoirs endogènes. Au vu des difficultés constatées, 96,67% des enquêtés déclarent n'avoir suivi aucune formation, contre 3,33% qui disent avoir été formés en la matière. Toutefois, ces derniers ne précisent pas si leur réponse se réfère à leur formation professionnelle initiale ou continue ou encore à une autoformation. Selon les encadreurs pédagogiques, il n'existe pas de cadre formel dédié à la formation spécifique sur l'enseignement des savoirs locaux au primaire, encore moins en lien avec l'élocution. En somme, l'analyse des résultats des enquêtes, des aides pédagogiques et l'observation de leçons d'élocution au CM, permettent de conclure que les enseignants présentent des lacunes quant à l'intégration des savoirs endogènes disponibles dans leur milieu dans l'enseignements-apprentissages des disciplines à l'école primaire. Aussi, observe-t-on un manque de volonté manifeste d'enseigner de manière régulière et conforme les compétences en élocution. Toute chose qui freine l'amélioration des acquisitions de compétences linguistiques et langagières des élèves et la promotion et l'enseignement des savoirs endogènes. Or, l'élocution peut-être une porte d'entrée pour la promotion des savoirs endogènes.

### ***2.3 Des savoirs locaux qui favorisent l'acquisition des compétences par les élèves dans l'enseignement-apprentissage de l'élocution***

Pour 75,67% des acteurs enquêtés, les savoirs endogènes disponibles dans le milieu qui peuvent contribuer à l'acquisition des compétences par les apprenants à travers l'enseignement-apprentissage de l'élocution sont entre autres :

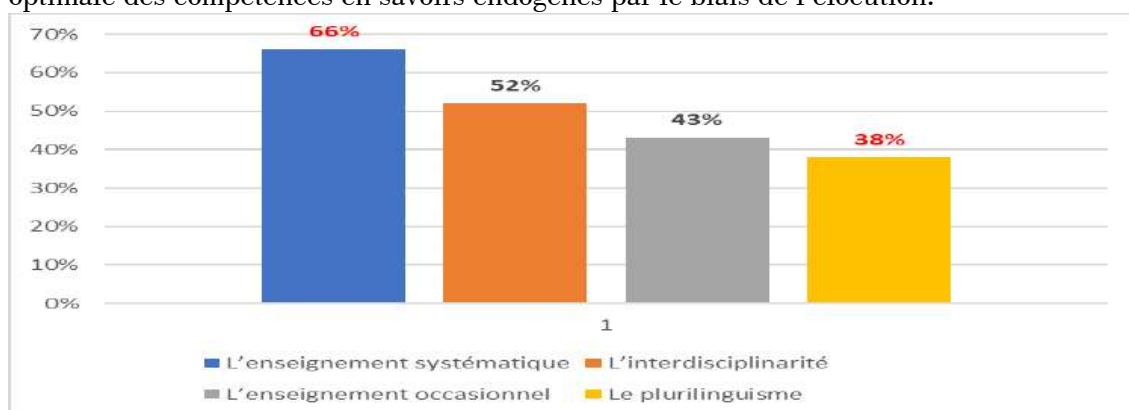
- les langues nationales notamment le kassem, le mooré, le dioula, le fulfudé, le gourmantchéma, etc. où les savoirs locaux sont formulés et véhiculés dans et par les langues locales qui, elles aussi, font partie de ces savoirs ;

- les contes et proverbes du terroir chez les Moosé, les Dagara, les sénoufo, vecteurs de promotion des valeurs ;
- les danses traditionnelles telles que le warba (danse des mossis du centre), le binon (danse gourounsi), le liwaga (danse des mossis du nord) qui sont l'expression d'une culture traditionnelle, d'un langage artistique ;
- les matériaux locaux en pays mossi, kassena, lobiri et dagara ;
- l'art culinaire ou savoirs culinaires chez les Gourmantchés, les sénoufos, les mossis à travers la connaissance des mets locaux, des animaux comestibles, des interdits alimentaires sur la base de l'expérience vécue ;
- la parenté à plaisanterie entre les Bissa/Gourounsis, les Yadcé/Gourmantché ; les peuls/bobo, etc., valeur ancestrale importante, utilisée pour les médiations et les réconciliations, mais de moins en moins connue des élèves ;
- la médecine traditionnelle à travers la connaissance des noms des plantes ou des arbres destinés à soigner des maladies (utilité) ne sont pas attribués au hasard ;
- l'artisanat à travers la poterie, la vannerie, la teinture traditionnelle, les dessins et peintures rupestres, les formes, couleurs et motifs des cases kassena de Tiébélé ;
- la lutte traditionnelle en pays "san" et gourmantché, etc.

Autant de diversités culturelles endogènes qui peuvent être intégrées dans l'enseignement-apprentissage de l'élocution et des savoirs endogènes.

#### ***2.4 Des méthodes pédagogiques efficaces susceptibles de faciliter l'acquisition des compétences en savoirs endogènes à travers l'enseignement-apprentissage de l'élocution***

L'avis de quatre-vingt (80) directeurs d'école et d'enseignants de CM a été demandé. Ils sont tous unanimes (100%), sur le choix des méthodes pédagogiques susceptibles de faciliter l'acquisition des compétences en savoirs endogènes par le biais de l'élocution. Parmi celles-ci, nous avons l'enseignement systématique (66%), l'interdisciplinarité (52%), l'enseignement occasionnel (43%), le plurilinguisme (38%) ont été identifiés comme les méthodes les plus adaptées (confer graphique n°3). Toutefois, bien que ces méthodes offrent un potentiel pour le développement des savoirs endogènes, tous les acteurs ne l'utilisent pas dans cette perspective. Ce qui constitue un défi à relever pour garantir une acquisition optimale des compétences en savoirs endogènes par le biais de l'élocution.



Graphique n°3 : méthodes pédagogiques qui facilitent l'acquisition des compétences en savoirs endogènes à travers l'élocution

Source : données enquêtes de terrain, avril 2024

## 2.5 Des stratégies à mettre en œuvre pour faire des apprenants des vecteurs potentiels de diffusion des savoirs endogènes

L'opportunité a été donnée aux enseignants de proposer des stratégies à mettre en œuvre pour faire des élèves de véritables diffuseurs des savoirs endogènes dans leur communauté grâce à l'élocution. Ainsi, tous les enquêtés (100%), ont avancé des propositions dont les plus pertinentes sont représentées dans le graphique n°4. Ce sont entre autres : la sensibilisation sur les savoirs endogènes et leur importance (100%), la création d'un répertoire de savoirs endogènes disponibles dans le milieu (100%), l'utilisation effective des langues nationales dans l'enseignement-apprentissage (89,47%), l'institution des journées culturelles à l'école primaire (82,89%), l'exploitation des personnes ressources du milieu (69,74%), les concours d'art oratoire et culinaire à l'école (64,47%).



Graphique n°4 : Stratégies pour faire des apprenants des vecteurs potentiels de diffusion des savoirs endogènes

Source : données enquêtes de terrain, avril 2024

Pour ce qui concerne les stratégies visant à favoriser une meilleure intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement de l'élocution, les encadreurs pédagogiques (07 au total) ont proposé entre autres :

- la sensibilisation des enseignants sur la nécessité d'enseigner effectivement l'élocution et sur l'importance d'intégrer des savoirs locaux ;
- la réalisation des actions éducatives auprès des populations pour valoriser ces connaissances ;
- la compilation d'un répertoire des savoirs endogènes spécifiques à chaque zone ou localité afin de faciliter l'intégration de ces savoirs dans les leçons d'élocution ;
- l'encouragement des enseignants à préparer soigneusement les cours et à les enrichir régulièrement en intégrant ces connaissances locales pertinentes et utiles ;
- la conception de manuels spécifiques dédiés aux savoirs endogènes pour soutenir efficacement l'enseignement-apprentissage de l'élocution ;
- le renforcement des Activités Pratiques de Production et Culture (APPC), vecteurs pour l'enseignement des savoirs endogènes.

Quelle discussion pouvons-nous faire des résultats de cette recherche ?

### 3. Discussion des résultats

#### 3.1 De la connaissance des savoirs endogènes

L'élocution, discipline enseignée à l'école primaire est négligée, voire marginalisée en atteste l'observation de 25 cahiers de préparations de leçons observés dans lesquels 05 leçons d'élocution étaient présentes (20%). Il est donc difficile dans ces conditions d'utiliser l'élocution comme tremplin pour prendre en compte les savoirs endogènes. Cela est confirmé par 75,67% des enquêtés qui ne prennent pas en compte les savoirs endogènes dans l'enseignement-apprentissage de l'élocution. Aussi, 41,07% des professeurs certifiés des écoles méconnaissent les savoirs endogènes. Or Boutinet (2012), souligne la nécessité de reconnaître les connaissances endogènes dans les écoles primaires, mettant en avant leur importance. Il insiste sur le fait que les acteurs de l'éducation doivent non seulement être familiarisés avec ces savoirs, mais aussi les maîtriser afin de créer des environnements propices à des apprentissages efficaces. Pour Oually (2025), l'intégration des savoirs endogènes africains dans la formation scolaire n'est pas incompatible avec l'appropriation des notions scientifiques occidentales. En effet, Ki-Zerbo (1990), fait remarquer que l'école doit s'ouvrir au milieu parce que notre système éducatif est inadapté par rapport à nous-mêmes et par rapport à notre culture. L'école doit donc faire sien ce problème crucial de la revalorisation des savoirs endogènes. Aussi, il existe peu de ressources pédagogiques adaptées valorisant le patrimoine oral local.

Compte tenu du fait que l'enseignement apprentissage de l'élocution est un moyen de valorisation des savoirs endogènes et contribue à une éducation plus inclusive et respectueuse des cultures locales, nous suggérons l'intégration systématique des savoirs endogènes dans les programmes, les curricula et les activités scolaires afin de favoriser une meilleure acquisition des compétences chez les élèves. Il est également important de créer un répertoire des savoirs endogènes propres à chaque terroir, d'assurer la conception et la production suffisante de manuels scolaires dédiés aux savoirs endogènes. Tout compte fait, cela s'avère indispensable car les « programmes d'enseignement sont formalisés avec des contenus de connaissances scientifiques, littéraires, historiques, culturels ou sociaux divers. Mais ces données ne s'appuient pas suffisamment sur les référentiels anthropologiques africains qui sont d'ailleurs marginalisés au profit des données occidentalistes plus étudiées et parfois abusivement consommées et diffusées dans les manuels d'enseignement » (Akaffou, 2023, p. 28).

#### 3.2 Des obstacles à l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement-apprentissage de l'élocution

Les résultats liés à la faible connaissance des savoirs endogènes expliquent aisément la faible intégration ou prise en compte de ces savoirs dans l'enseignement apprentissage de l'élocution bien qu'ils soient connus et disponibles dans les communautés. Les obstacles liés à cette faible connaissance des savoirs endogènes et leur intégration dans l'enseignement-apprentissage sont d'abord d'ordre institutionnels et curriculaires. En effet, Les savoirs endogènes occupent peu de place dans les programmes d'enseignement. Ces programmes sont standardisés et centralisés et les curricula nationaux sont souvent conçus à partir de modèles exogènes (surtout occidentaux), laissant peu de place aux savoirs locaux (Akaffou, 2023). Une étude de Oually (2025) montre que les contenus des programmes d'enseignement en vigueur au Burkina occultent depuis trente-cinq ans les thèmes sur les savoirs du milieu. Il est donc nécessaire de revoir les contenus des programmes pour plus de pertinence. Malgré leur capacité à former des hommes et des femmes, assez compétents, ces programmes sont

en déphasage avec nos réalités socioculturelles et sont très théoriques. Aussi, le manque de reconnaissance institutionnelle des savoirs endogènes dans les programmes scolaires empêche leur intégration systématique. Ka et Serpell (2003) soulignent en effet que les systèmes éducatifs africains continuent de privilégier les savoirs occidentaux au détriment des connaissances locales, perçues comme « informelles » ou « non académiques. Ce qui fait dire à Moussavou (2014), que certains enseignants s'interrogent sur la posture à adopter quant à la prise en compte des savoirs endogènes dans les curricula au regard des savoirs de références. Pour ces enseignants, seuls les savoirs reconnus comme fiables peuvent être intégrés.

Un autre obstacle non moins important est celui didactiques et pédagogiques notamment l'insuffisance de formation initiale et continue des acteurs sur les savoirs endogènes. En effet, 96,67% ne sont pas formés et peu d'enseignants (02 sur 25) utilisent l'élocution pour valoriser les savoirs endogènes à l'école primaire. Ils arrivent à citer tout naturellement les savoirs endogènes que l'on peut valoriser grâce à l'enseignement apprentissage de l'élocution. Cependant, on note une difficulté de transposition didactique pour la simple raison que les enseignants peinent à transformer les récits oraux, proverbes, chants, danses traditionnelles, contes, arts culinaires, etc. en contenus pédagogiques structurés (savoirs à enseigner). Kouadio (2017), montre que peu d'enseignants sont formés à utiliser les ressources linguistiques et culturelles locales comme leviers d'apprentissage. Cela se traduit par une approche appauvrie de l'oral, souvent réduite à la récitation ou à la répétition mécanique. Une étude de Kéré (2023), souligne que les savoirs locaux sont souvent sous-représentés dans les programmes d'enseignement, en partie en raison de la méconnaissance de ces savoirs par les enseignants et du manque de formation initiale spécifique à leur intégration. Ce qui fait que plusieurs enseignants les ignorent simplement dans le processus enseignement-apprentissage. Malgré la réforme curriculaire actée depuis juillet 2007 au Burkina Faso qui prône l'intégration des savoirs locaux dits savoirs endogènes aux programmes officiels, les enseignants, en grande majorité, suivent des approches standardisées, laissant peu de place aux éléments culturels locaux. En se concentrant sur des contenus standardisés, l'école primaire marginalise les savoirs endogènes, cruciaux pour la compréhension contextuelle des élèves. Or pour Goody (1977a), l'élocution est plus qu'un simple acte de communication. Elle est un acte de « re-création » culturelle, où l'on recrée et adapte le savoir au contexte social. En véhiculant les savoirs et savoirs faire propre à une communauté, l'élocution favorise la mise en valeur des savoirs endogènes, des savoirs locaux.

Au regard de ces difficultés, il est important d'intégrer dans les modules de formation initiale et continue des enseignants, des contenus sur la didactique de l'oral et la valorisation des savoirs endogènes. Aussi, il y a la nécessité d'élaborer des guides pédagogiques et des banques de récits oraux contextualisés pour l'enseignement de l'élocution. Enfin, la réalisation de capsules vidéo de bonnes pratiques d'élocution qui prennent en compte les savoirs endogènes peut encourager sa mise en œuvre dans les classes.

### ***3.3 Des pistes d'actions et des méthodes pédagogiques pour faciliter l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement-apprentissage de l'élocution***

Un aspect non moins important prouvé par les résultats de la recherche est que l'utilisation des savoirs locaux dans l'enseignement apprentissage de l'élocution favorise l'acquisition des compétences linguistiques, langagière, cognitive, affectives, morales et sociales des élèves. Les résultats obtenus à partir d'observations de séances pratiques

d'élocution dans plusieurs classes d'écoles primaires, focalisée sur la présence ou non des savoirs locaux dans les activités pédagogiques, montre qu'il y a ce potentiel de renforcement des compétences langagières. Lors des rares moments où les savoirs endogènes sont intégrés, les élèves montrent une amélioration significative de leur maîtrise de l'élocution. Ils sont plus à l'aise pour s'exprimer dans un cadre qui valorise leurs connaissances et traditions, renforçant ainsi leur confiance et leur participation en classe. La contribution des personnes ressources (les anciens, les griots, les conteurs ou les chefs traditionnels) qui maîtrisent l'art oratoire, combinée au renforcement des activités pratiques de production et de culture, peuvent faire des élèves des vecteurs potentiels des valeurs des savoirs endogènes. En effet, dans les disciplines d'éveil à dominante morale et civique, l'apprentissage des langues nationales, des contes, des proverbes, des récits des épopées peut se faire à travers l'écoute des griots, des sages et des chefs traditionnels. Ces récits servent à enseigner les valeurs morales, la structure narrative et le langage figuré. Ils transmettent aussi la bravoure, le courage, l'intégrité, le respect, la solidarité, la tolérance, l'amour du prochain, etc. Hampaté Bâ (1960), ne disait-il pas que la tradition orale repose sur la force évocatrice de la parole bien dite, qui éduque, conseille et transforme. L'utilisation de la parenté à plaisanterie peut introduire dans les apprentissages, les valeurs de médiations et de réconciliations. C'est un levier important dans la recherche, le maintien de la paix et la cohésion sociale.

Dans les disciplines d'éveil à dominante scientifique (exercices d'observation, éducation civique et morale, mathématiques...), les techniques traditionnelles de fabrication telles que la poterie, le tissage, la vannerie, la forge, etc. peuvent éveiller la curiosité de l'élève, l'esprit d'observation et des compétences de dextérité fine. L'utilisation des plantes, des matériaux locaux pour la fabrication d'outils ou d'objets, la gestion coutumière des ressources naturelles (interdits saisonniers de chasse ou pêche, zones sacrées protégées), l'apprentissage des techniques agricoles traditionnelles (jachères, compostage, rotation des cultures) lors des activités pratiques de production peuvent être des portes d'entrée des savoirs endogènes dans l'école moderne. Aussi, l'apprentissage des mathématiques peut se faire à partir des outils locaux de mesure (nattes, coudées, calebasses, construction des cases, confection des toitures), les jeux traditionnels mobilisant la logique et le calcul (awalé, dames africaines, etc.). Les travaux de Traoré (2006) montrent l'importance de l'utilisation de ces savoirs locaux dans la compréhension des mathématiques. Les savoirs endogènes peuvent apporter beaucoup à la compréhension des disciplines comme la science, l'histoire, la géographie.

Cependant, l'apprentissage de ces savoirs locaux à travers l'élocution passe par l'utilisation des approches et méthodes pédagogiques. Ainsi, les enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques reconnaissent l'efficacité des méthodes pédagogiques telles que l'enseignement systématique, l'enseignement occasionnel, l'interdisciplinarité, ainsi que le plurilinguisme dans l'acquisition des compétences en savoirs endogènes par le biais de l'élocution. Lewandowski (2007) suggère de recourir à une pédagogie active où les langues locales sont utilisées, car la langue est, de loin le facteur le plus significatif dans la survie des savoirs endogènes (Battiste, 2002). Gagné (2023) proposent dans son étude d'autres méthodes pour l'opérationnalisation des savoirs endogènes. Il s'agit notamment de la maïeutique socratique, de la méthode expérimentale de Claude Bernard, des enseignements de Cheikh Anta Diop, la complexité de Mbog Bassong et d'Edgar Morin, du consciencisme de Kwame Nkrumah, de la praxis de Karl Marx, des approches critique et interdisciplinaire de Valentin Yves Mudimbe, pour ne citer que ceux-là. La mise en œuvre de toutes ces méthodes contribue au renforcement de l'identité

culturelle des apprenants car elle permet aux élèves de mieux comprendre et apprécier leur patrimoine culturel (76% des réponses), de créer ainsi un lien fort avec leur communauté (54% des réponses), toute chose qui contribue à renforcer leur sentiment d'appartenance identitaire. Malgré la reconnaissance de l'efficacité de ces méthodes, tous les acteurs ne les utilisent pas de manière optimale dans cette perspective. Il existe en effet des disparités dans leur mise en œuvre effective, comme cela a été observé lors des leçons pratiques d'élocution. Pour Hountondji (1996), la formation des enseignants à l'intégration des savoirs endogènes en élocution est importante, car elle favorise la transmission et la promotion des connaissances propres à la culture locale.

Cependant, pour Moussavou (2012), il est important de sélectionner les savoirs avérés en établissant leur valeur cognitive et en choisissant ceux qui présentent une valeur éducative sur le plan de l'enseignement. C'est dire donc que, les savoirs, dont la légitimité scientifique n'est pas prouvée, ne peuvent être admis dans les disciplines d'enseignement scolaire. En somme, les savoirs endogènes ne pourront être sauvegardés et transmis que par la promotion de nos langues à travers des politiques linguistiques cohérentes, volontaristes et libératrices, en tenant compte de tous les secteurs de la vie, dont l'institution modélisatrice, n'est rien d'autre que l'école. Il faut reconnaître la volonté politique du Burkina Faso à travers la mise en place de la direction des savoirs endogènes au sein de la Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation (DGRI), qui est elle-même une direction générale du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. L'objectif étant la création d'un cadre de dialogue permanent entre les enseignants, les chercheurs et enseignants-chercheurs et les détenteurs des savoirs endogènes.

### Conclusion

L'éducation est le socle sur lequel repose le développement d'une société. Pour être efficace, elle doit s'aligner sur les réalités socioculturelles et économiques. Cependant, malgré les efforts déployés pour offrir des enseignements de qualité, des insuffisances persistent. Ce constat souligne l'urgence d'une réforme substantielle de nos systèmes éducatifs. Un aspect souvent négligé dans cette réforme est la prise en compte effective des savoirs endogènes. Ces connaissances enracinées dans les communautés locales représentent un trésor intellectuel véritable, pourtant méconnu et sous-estimé. L'élocution se révèle être un moyen, un vecteur idéal pour transmettre et préserver ces savoirs endogènes, tout en développant des compétences linguistiques et langagières essentielles à l'épanouissement des apprenants. Cette recherche a mis en lumière la diversité et la richesse des savoirs endogènes disponibles, ainsi que des approches pédagogiques jugées efficaces pour les intégrer dans l'enseignement-apprentissage de l'élocution à l'école primaire. L'élocution, en tant que compétence orale enseignée à l'école primaire dans les classes de CM est porteuse de mémoire collective, transmet des valeurs morales et sociales, structure la pensée, l'identité et le savoir communautaire et sert de support pédagogique efficace pour la valorisation de notre culture. Cependant, elle est peu priorisée due surtout au manque de temps dans les emplois du temps surchargés. Son enseignement est quelque peu complexe à cause surtout de l'hétérogénéité linguistique. En effet, dans des contextes multilingues, il peut être difficile de choisir quel savoir endogène intégrer. Toute chose qui peut constituer un frein pour la valorisation de ces savoirs endogènes. Lewandoski (2012), critique, cependant, la façon dont ces savoirs endogènes ont été initialement exclus de l'école burkinabè. En dépit des méthodes prônant l'ouverture au milieu de l'apprenant, les enseignants adoptent souvent des comportements défavorables envers les savoirs locaux. Comportements défavorables liés à des préjugés, des stéréotypes et des représentations négatives, car nous avons longtemps été embrigadés, formatés et acquis à la culture occidentale et ce à tous les niveaux. Toutefois, il est crucial de sensibiliser l'ensemble des acteurs de l'éducation à

l'importance de ces savoirs et de mettre en place des stratégies concrètes pour les valoriser, et l'école constitue le moyen privilégié pour la promotion et la valorisation de ces savoirs locaux. Les savoirs endogènes sont de ce fait une chance pour l'école de renouer avec ses valeurs culturelles à travers la préservation de son patrimoine oral, son identité culturelle pour une éducation inclusive véritable. De ce fait, pour la pérennisation de ces savoirs endogènes à l'école, il est important d'organiser des cercles de parole, des concours de contes, des débats et des joutes oratoires en langues locales pour développer les compétences oratoires chez les élèves ; d'intégrer des projets pédagogiques autour de thèmes communautaires, permettant de relier école et culture locale, par exemple le projet "*Raconte-moi ton village*" ; d'inviter régulièrement des détenteurs de savoirs (conteurs, griots, anciens) à intervenir dans les classes ; de créer des clubs de patrimoine oral dans les écoles, animés par des enseignants volontaires avec le soutien de la communauté ; de sensibiliser les acteurs éducatifs (inspecteurs, directeurs, parents, élèves) à l'importance du patrimoine oral dans le développement cognitif et identitaire de l'enfant ; de valoriser les expériences pilotes réussies à travers des partages de bonnes pratiques, séminaires ou publications locales. En mettant l'accent sur la communication et les interactions interculturelles, ces initiatives préparent les apprenants à évoluer dans un monde de plus en plus connecté et diversifié. En somme, la valorisation des savoirs endogènes à travers l'enseignement-apprentissage de l'élocution à l'école primaire, représente un véritable défi, mais aussi une opportunité de renouveler nos pratiques pédagogiques et de mieux préparer les jeunes à affronter les défis de demain. Cela exige un engagement collectif, une volonté politique et une vision à long terme pour transformer nos systèmes éducatifs et les adapter aux réalités de nos communautés. En investissant dans la transmission de ces savoirs endogènes, nous investissons dans l'avenir de nos communautés et dans la préservation de notre patrimoine culturel. L'implication des différentes parties prenantes est essentielle pour promouvoir les savoirs endogènes chez les apprenants.

### Références bibliographiques

- Akaffou, Y. S. D. (2023). Savoirs endogènes africains et modalités adaptatives aux systèmes éducatifs d'émergence de compétences. *Les Cahiers de l'ENSup*, Volume I (no 007), pp.22-33. hal-04763122
- Bâ, A. H., & Daget, J. (1955). *L'empire peul du Macina*. EAN : 978B00185RL40 (30/11/-1)
- Battiste, M. (2002). Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education : a literature review with recommendations. Ottawa : Indian and Northern Affairs, Canada.
- Boutinet, J. P. (2012). *Anthropologie du projet*. Puf.
- Collignon, B., (2000). Les savoirs géographiques vernaculaires ont-ils une valeur ? *Dans Université de tous les savoirs : Qu'est-ce que la société ?* Vol 3, pp111-120.
- Dictionnaire Le Robert [En ligne], consulté le 12 janvier 2024 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/elocution>
- Diop, C. A. (1954). Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui. Dakar: Editions présences Africaines.
- Dubois, J. & Al (2002). *Didactique de Linguistique*. Larousse-Bordas. <https://dn790005.ca.archive.org/0/items/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/Dictionnaire-de-Linguistique-Dubois.pdf>, consulté le 09 avril 2025 à 22h35mns
- Gnagne, A. A. F. M (2023). Rationalité et savoirs endogènes : pour une intégration de l'Afrique dans la mondialisation néolibérale, <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2024/01/3-Akpa-Akpro-Franck-Michael-GNAGNE.pdf>, consulté le 12 avril 2025 à 17h20mns.
- Hountondji, P. J. (1994). Les savoirs endogènes: pistes pour une recherche. Dakar: Codesria
- Hountondji, P.J. (1996). Pour une pédagogie du changement. *Quest : An International African Journal of Philosophy*, 10(2), 37-64.
- Goody J., (1977a). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. de l'anglais par J. Bazin et A. Bensa, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

- Ka O. & Serpell R. (2003). Le défi d'intégration des langues et cultures africaines dans les programmes de scolarisation en Afrique Noire [https://www.researchgate.net/profile/Robert-Serpell/publication/344099420\\_Le\\_defi\\_dintegration\\_des\\_langues\\_et\\_cultures\\_africaines\\_dans\\_les\\_programmes\\_de\\_scolarisation\\_en\\_Afrique\\_Noire/links/5f521234458515e96d2b66be/Le-defi-dintegration-des-langues-et-cultures-africaines-dans-les-programmes-de-scolarisation-en-Afrique-Noire.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Robert-Serpell/publication/344099420_Le_defi_dintegration_des_langues_et_cultures_africaines_dans_les_programmes_de_scolarisation_en_Afrique_Noire/links/5f521234458515e96d2b66be/Le-defi-dintegration-des-langues-et-cultures-africaines-dans-les-programmes-de-scolarisation-en-Afrique-Noire.pdf), consulté le 13 avril 2025 à 10h10 mns.
- Kéré, A. (2023). Les obstacles à l'enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso. *Lakisa Revue des Sciences de l'éducation*, n°5, pp.75-86
- Kenmogne, J. B. (2018). Didactique de l'oral en contexte plurilingue africain
- Kouma, Y. (2011). Des savoirs endogènes au développement endogène : le pari de l'intégration africaine, *Revue Lettres d'Ivoire*, n°12, p129-140. NJOH-
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. 75005, Paris, UNICEF : Editions l'Harmattan.
- Lewandowski, S., (2007). Le savoir pluriel. École, formation et savoirs locaux dans la société Gourmantché au Burkina Faso. Thèse de doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Lewandoski, S. (2012). Les savoirs locaux face aux écoles burkinabè: négation, instrumentalisation, renforcement. Paris.
- Lewandowski, S. (2023). Savoirs locaux formation et éducation en Afrique [https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/2023-12/010067580.pdf](https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/2023-12/010067580.pdf), consulté le 11 avril 2025 à 01h05mns
- Meirieu, P. (2016). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Pédagogies [outils], ESF, ISBN 9782710131304
- Moussavou, R., (2012). L'intégration des savoirs endogènes dans les cours de sciences au Gabon : Points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation. (Thèse de doctorat, Université Laval, 2012). Récupérée de la Collection mémoires et thèses électroniques de l'Université Laval.
- Moussavou, R (2014). Savoirs endogènes en classe des sciences : points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation au Gabon », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 11 |2014, mis en ligne le 20 décembre 2013, consulté le 28 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ere/823>
- Oually, G (2025). es savoirs endogènes africains dans l'enseignement/apprentissage : adaptation aux pratiques actuelles classe au Burkina Faso, *Revue EVALU'A Experts et Évaluateurs d'Afrique*, n°2 <https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2025/02/5-Germain-OUALLY.pdf>, consulté le 11 avril 2025 à 23h10mns
- Tourneux, H. (2019). Les savoirs locaux : comment les découvrir et comment les transmettre? <https://shs.hal.science/halshs-02377229>.
- Traoré, K. (2006). *Étude des pratiques mathématiques développées en contexte par les siamou au Burkina Faso*. Thèse de Doctorat en Education, Université du Québec à Montréal.
- UNESCO. (2003). Convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. Paris. <https://ich.unesco.org/doc/src/18440-FR.pdf>, consulté le 20 février 2024 à 21h45mns
- Warren. (1993). *Teaching comprehension: the comprehension process approach*. Londres
- Wayikpo, K. M. M. (2021). Appuis et obstacles à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans le système éducatif au Togo et au Maroc (Doctoral dissertation, Université d'Aix-Marseille (AMU)). <https://hal.science/tel-03539655/> consulté le 15 janvier 2025 à 15h45 minutes
- Yao, S. & Akaffou, D. (2023). Savoirs endogènes africains et modalités adaptatives aux systèmes éducatifs d'émergence de compétences. *Les Cahiers de l'ENSup*, Volume I (no 007), pp.22-33. hal-04763122, <https://hal.science/hal-04763122v1>, consulté le 12 avril 2024 à 12h25mns

## REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION SUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES BILINGUES DE LA RÉGION DU PLATEAU CENTRAL

**Boukaré NACOULMA**

École Normale Supérieure, Burkina Faso

[boukare.nacoulma@yahoo.fr](mailto:boukare.nacoulma@yahoo.fr)

**Résumé :** L'étude a pour objet d'appréhender les représentations sociolinguistiques des acteurs de l'éducation de la région du Plateau Central sur les difficultés que rencontrent les apprenants des écoles bilingues dans l'acquisition du français. L'étude qui s'inscrit dans une dimension qualitative fait recours à des entretiens avec les parents d'élèves, élèves, enseignants et encadreurs pédagogiques de la province notamment des acteurs de vingt écoles primaires bilingues, des responsables de l'éducation bilingue au niveau provinciale pour la collecte des données. L'analyse des perceptions recueillies qui se fonde sur la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961) nous permet de noter que les perceptions sont négatives et non motivées chez les élèves et les parents d'élèves, pour ce qui concerne les difficultés d'apprentissage du français chez les apprenants des écoles bilingues. Les enseignants et encadreurs ont des perceptions plurielles mais motivées par des considérations didactiques et pédagogiques. Toutefois, la mise en œuvre de la politique linguistique actuelle contribuera à améliorer la perception de l'impact des langues nationales sur l'apprentissage du français désormais langue de travail, à cela s'ajoute une formation des enseignants en linguistique générale et en socio-didactique pour optimiser la prise en compte des interférences linguistiques facteurs majeurs des difficultés rencontrées en enseignement bi/plurilingue.

**Mots-clés :** sociolinguistiques, représentations, français, apprentissages, bilingues

### SOCIOLINGUISTIC REPRESENTATIONS OF EDUCATION STAKEHOLDERS ON DIFFICULTIES IN LEARNING FRENCH AMONG LEARNERS IN BILINGUAL PRIMARY SCHOOLS IN THE CENTRAL PLATEAU REGION

**Abstract:** The purpose of this study is to identify the sociolinguistic perceptions of education stakeholders in the Plateau Central region regarding the difficulties encountered by learners in bilingual schools in acquiring French. The qualitative study uses interviews with parents, students, teachers, and educational supervisors in the province, including stakeholders from twenty bilingual primary schools, and provincial bilingual education officials for data collection. An analysis of the collected perceptions, based on Moscovici's theory of social representations (1961), reveals that perceptions are negative and unmotivated among students and parents regarding the difficulties encountered by learners in bilingual schools in learning French. Teachers and supervisors have diverse perceptions,

but these are motivated by didactic and pedagogical considerations. However, the implementation of the current language policy contributes to improving the perception of the impact of national languages on the learning of French, now a working language. In addition, teacher training in general linguistics and socio-didactics is required to optimize the consideration of linguistic interference, a major factor in the difficulties encountered in bi/multilingual education.

**Keywords:** sociolinguistic, representations, French, learning, bilingual

## Introduction

Les anciennes colonies françaises, longtemps restées fidèles au modèle éducatif de leur ancien maître, peinent à trouver les meilleures formules pour l'amélioration du rendement scolaire et ce, depuis leur accession à l'indépendance. Le Burkina Faso n'est pas en reste malgré sa diversité socio ethnique et culturelle. Il a, à cet effet, déployé de nombreuses formules alternatives. Ainsi, les langues nationales sont introduites dans les écoles par la réforme de 1974 à 1984, puis le système a connu la succession de deux lois d'orientation de l'éducation à savoir la loi de 1996 et celle de 2007 en vue d'améliorer la qualité de l'offre éducative. Également, des innovations comme les écoles bilingues, les écoles satellites et récemment les stratégies de scolarisation accélérée passerelle (SSAP) sont opérées à travers le pays. Les autorités ont alors marqué leur adhésion à la valorisation des langues nationales en promulguant la loi 013 portant orientation sur les modalités de promotion et d'officialisation de celles-ci, le 5 juin 2019. Cependant, ces alternatives semblent avoir des limites au regard de la fermeture de plusieurs écoles bilingues et du taux d'achèvement au primaire classique qui est de 69,5% dans la région du Plateau Central selon l'annuaire du primaire (2023) et des discours langagiers dans la rue tendant à dévaloriser les langues nationales. Cette donne révèle, pour nous, une préférence du classique malgré les difficultés didactiques du français. Ainsi, plusieurs élèves souffrent des difficultés d'apprentissage en français sans pouvoir compter ni sur les parents ni sur les enseignants qui, de surcroît, leur portent un jugement subjectif et sévère.

Tableau n°1 : les résultats de l'évaluation du deuxième trimestre en français au CE1 et au CM1.

Classe	Effectif ayant composé	Tranche moyenne	Lect.	Réd.	Voc.	Gram	Conj	Dict	Orth	Étude de T.
CE1	2416	0 à 4,99	1178	1012	849	1192	1413	2175	1084	-
		5 à 10	1238	1404	1567	1224	1003	241	1302	-
		% de réussite	51,24	58,11	64,61	50,66	41,51	9,97	53,89	-
CM1	2509	0 à 4,99	818	975	-	-	-	2407	-	1534
		5 à 10	1691	1536	-	-	-	102		975
		% de réussite	67,39	61,21	-	-	-	4,06		38,86

Source : enquête terrain mars 2024.

Ce tableau révèle des difficultés d'apprentissage en français. La lecture qui est la base de la réussite dans les autres apprentissages s'avère une difficulté pour les apprenants. Nous lisons un taux de réussite de 51,24% au CE1 et 67,39% au CM1. Quant à la rédaction, nous constatons que les apprenants du CE1 et du CM1 ont un niveau moyen avec respectivement un taux de réussite de 58,11% et 61,21%. En vocabulaire, grammaire, orthographe, le constat fait état d'un niveau passable avec respectivement un taux de réussite de : 64,61% ; 50,66% ; 53,89% au CE1. En ce qui concerne la dictée, les apprenants ont de sérieuses difficultés avec respectivement un taux de réussite de 9,97% au CE1 et 4,06% au CM1. Quant à l'étude de texte, elle révèle une faiblesse des apprenants en français avec un taux de réussite de 38,86%. Ces chiffres sont interpellateurs quant à la gestion des difficultés d'apprentissage du français à l'école primaire. En dépit de tous les efforts déployés par les autorités politiques et éducatives, des acteurs semblent avoir une image erronée des difficultés d'apprentissage du français. Lors de l'enquête de terrain, nous avons constaté avec amertume un mépris vis-à-vis des élèves qui peinent à faire des progrès scolaires en français. Les populations n'arrivent pas à lier le plurilinguisme à l'école. Certains enseignants vont jusqu'à traiter ce groupe d'élèves d'idiots, de cancrès, de bon à rien, de nul, « ne vaut rien » et très souvent ce groupe d'élèves subit des scènes d'humiliation etc. Cependant, les parents affichent un intérêt particulier, apportent leur affection à l'enfant qui satisfait leur attente de l'école, qui, très souvent, est la maîtrise de la langue française même si cela doit porter préjudice à nos langues maternelles et ce, à la grande frustration des enfants en difficulté d'apprentissage en français. Pour ces acteurs et pour l'élève lui-même, avoir des difficultés d'apprentissage en français est synonyme d'échec scolaire et social. En somme nous avons constaté que les premiers acteurs de l'éducation ont un mauvais regard sur les enfants plurilingues souffrant de difficultés d'apprentissage en français. C'est

pourquoi nous avons trouvé opportun de nous appesantir sur ce problème qui sévit dans les écoles primaires bilingues de la région du Plateau Central. Quelle est la perception des acteurs éducatifs sur les difficultés d'apprentissage en français dans les écoles primaires de la région du Plateau Central dans un contexte plurilingue ? Quelle est l'influence des représentations sociolinguistiques sur les difficultés d'apprentissage en français dans les écoles primaire de la région du Plateau Central ? Analyser les perceptions des acteurs de l'éducation sur les difficultés d'apprentissage en français dans les écoles primaires bilingues de la région du Plateau central. Analyser l'influence des mauvaises représentations sociolinguistiques sur les difficultés d'apprentissage en français dans les écoles primaires bilingues de la région de la région du Plateau Central.

## 1. Cadre théorique

### 1.1 *Les représentations linguistiques*

L'imaginaire linguistique qui dépend de l'étude des représentations subjectives est défini par Haudebine (1982) comme « le rapport qu'entretient un sujet avec la langue et que nous pouvons repérer à partir des commentaires évaluatifs sur les usages et les langues, qu'il s'agit de valorisation, de dépréciation ou de stigmatisation, etc. ». Castelloti et Moore (2002) déclarent qu'en didactique, les images que les apprenants se construisent sur la langue, ont un pouvoir déterminant dans la valorisation, ou à contrario dans l'inhibition vis-à-vis de l'apprentissage, c'est pourquoi Clerc, S. C. (2008) s'est intéressée aux représentations des langues familiales et leur prise en compte dans le système éducatif. Ses recherches ont révélé que les élèves accordent aux langues familiales, une forte dimension socioaffective et une tendance à percevoir la langue de scolarisation (le français) seulement comme un instrument indispensable à la réussite scolaire pendant que les enseignants perçoivent le plurilinguisme comme un obstacle et une cause des difficultés. Elle suggère l'instauration des ateliers inter linguistiques pour une didactisation du plurilinguisme et leur introduction dans les textes officiels. Quant aux travaux de Benzita, A. et Mouslim, F. Z. (2021), ils révèlent que la manière d'appréhender une langue a des retombées sur les conduites et les stratégies à utiliser pour apprendre cette langue. De ce qui précède, nous pouvons nous interroger sur le rapport entre le français et le plurilinguisme dans nos pays multilingues. D'où notre intérêt pour les représentations sociolinguistiques (RSL) des Difficultés d'Apprentissage du Français (DAF) à l'école primaire.

### 1.2 *Les représentations sociales*

Cerner la Représentation Sociale (RS) d'un objet c'est ainsi étudié : a) ce que pensent les sujets : "produits", "image", contenu en référence à l'objet ; b) comment le pensent, le construisent et s'en servent : processus d'une activité mentale (collective, de pensée sociale) qui élabore ce contenu, le met en œuvre et le transforme ; c) pourquoi ces sujets le pensent et l'expriment : fonctions des pratiques et de communications, et leurs confrontations dans

l'élaboration de la réalité commune (Gaffie, 2004). La visée de la théorie des RS n'est pas de décrire des représentations établies ; il s'agit de « comprendre, non plus la tradition mais l'innovation, non plus une vie sociale déjà faite mais une vie sociale en train de se faire » (Moscovici, 1989) cité par Gaffie, (2004). Quant à Boisseneault, J. (2017), l'étude des représentations permet de cerner, d'identifier les images qu'on se fait de ces choses enfin de mieux les comprendre pour pouvoir les reconstruire ou les contrer surtout lorsqu'il s'agit d'idées ou de représentations qui sont générales et qui sont sans fondements ou qui n'ont pas d'arguments pour soutenir leur légitimité. Pour renchéris, Ky, S. (2018), affirme que l'existence des représentations négatives influence les interactions dans les situations d'enseignement/apprentissage. Elle préconise entre autres que les enseignants se départissent des préjugés en se cultivant davantage et mettent en pratique la pédagogie différenciée dans les classes. Ainsi les Représentations des Difficultés d'Apprentissage Scolaire (RDAS) chez les maîtres qui étaient centrées sur l'idée du manque ou du déficit endogène chez l'élève ont évolué et aujourd'hui, les acteurs savent que ce processus est complexe, qu'il peut se manifester de manière différente, s'expliquer par multiples facteurs, bien souvent corrélés (Talbot, L. 2006). De ce fait l'étude des représentations sociales nous permet, ici, en ce qui nous concerne, d'avoir un moyen de comprendre l'interaction entre des acteurs plurilingues et les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage du français.

### ***1.3 Les représentations sociolinguistiques***

Les représentations sociolinguistiques constituent une catégorie des représentations sociales collectives. Elle désigne plus précisément les représentations sociales de la langue selon Boyer (1990). Le concept renvoie aux images que les locuteurs associent aux langues selon Boumezbeur, A et Hamadi, N (2019). Ils ajoutent que ce sont des systèmes d'interprétation de la réalité en déterminant les rapports que nous pouvons établir avec la langue et ses usagers. Pour nous les représentations sociolinguistiques sont des images ou nos systèmes de pensée qui orientent nos attitudes envers notre environnement c'est-à-dire ici à la langue et à ses usagers du groupe linguistique.

## **2. Cadre méthodologique**

### ***2.1 Population cible et échantillonnage.***

La population cible de notre étude est composée d'encadreurs et de directeurs d'école en fonction dans la CEB de la région du Plateau Central mais aussi de professeurs des écoles des classes du CE1 et du CM1, des parents d'élève des écoles et des élèves en difficultés de français de la 3ème et la 5ème année du primaire dans la région du Plateau Central. Au regard du nombre élevé de notre population cible nous avons usé de technique d'échantillonnage pour retenir des personnes susceptibles de nous apporter les informations relatives à notre sujet d'étude. Pour ce faire, nous avons opté pour la méthode du "choix raisonné". Cette démarche privilégie la capacité de l'enquêté à fournir des informations nécessaires par sa qualité de

responsable ou d'expert de la question, au lieu de s'intéresser au nombre. Elle a l'avantage d'être plus pratique et donne des résultats fiables sur une bonne représentativité. C'est cette technique qui a été utilisée pour le choix des directeurs d'école, les professeurs des écoles, les parents d'élève et les élèves ; à ceux-ci s'ajoute tous les encadreurs des CEB de la Région. Au total, notre échantillon représentatif est formé de deux cent-quarante un (241) personnes.

Tableau n°2 : récapitulatif de l'échantillonnage

Public cible	Effectif	Échantillon	Pourcentage
Encadreurs pédagogiques	11	11	100%
Directeurs d'école	55	20	40%
Professeurs des écoles au CE1 et CM1	161	70	43,47%
Élèves ayant des difficultés d'apprentissage en français au CE1 et au CM1	1741	70	4,02%
Parents d'élèves	290	70	24,13%
<b>Total</b>	<b>2268</b>	<b>241</b>	<b>10,67%</b>

Source : donnée des enquêtes de terrain 2024

Des onze (11) encadreurs ,nous avons retenu le total soit 100%,également des cinquante-cinq (55) directeurs ,nous avons retenu vingt (20) soit un pourcentage de 40 %.Sur les cent soixante-onze (171) professeurs des écoles des classes de CE1 et de CM1, nous voudrions travailler avec soixante-dix (70) soit un pourcentage de 43,47%,quant aux élèves en difficulté d'apprentissage scolaire( moyenne inférieure à 5) au CE1 et au CM1 et les parents d' élèves (ayant des enfants en situation de DAF ) qui font respectivement mille sept cent quarante un (1741) et deux cent quatre-vingt-dix (290) pour les focus group, nous avons retenu soixante-dix (70) élèves et soixante-dix(70) parents soit un pourcentage de 4,02% pour les élèves et 24,13% pour les parents. Sur un effectif total de deux mille cent-soixante-huit (2268) personnes, deux cent quarante- un (241) seront concernés par notre étude soit un pourcentage global de 10,67%.

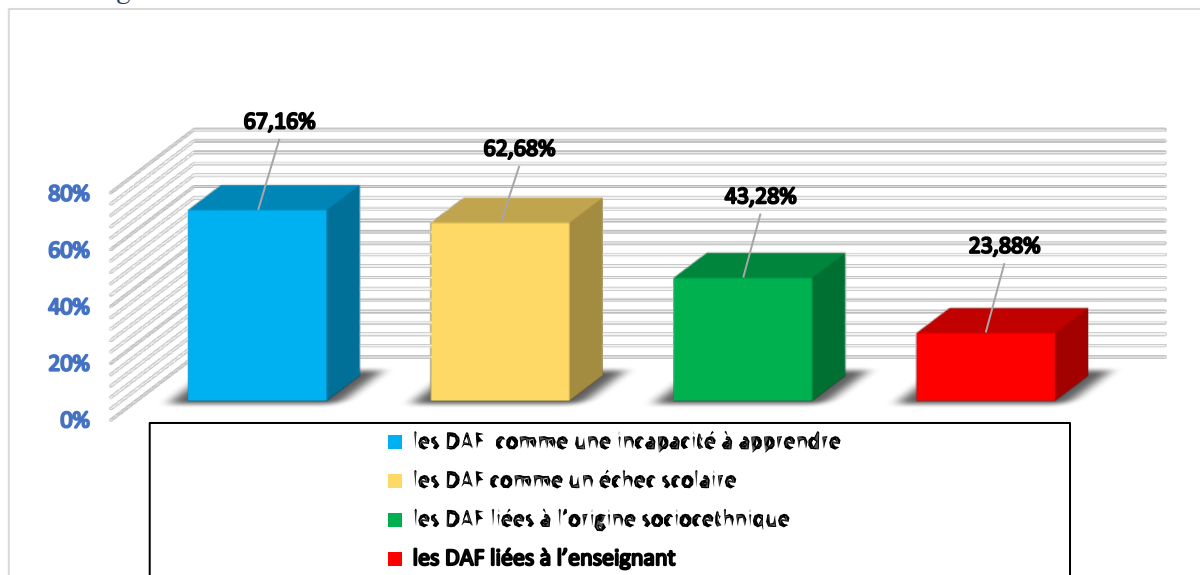
### 3.Présentation et analyse des résultats du guide d'entretien adressé aux enseignants

Ce questionnaire a porté sur la perception des difficultés d'apprentissage en français et l'influence des stéréotypes et préjugés langagiers sur la construction des représentations sociolinguistiques des acteurs.

### 3.1 Des représentations sociolinguistiques des difficultés d'apprentissage des difficultés d'apprentissage en français

A la question de savoir comment sont perçues les difficultés d'apprentissage en français chez nos apprenants plurilingues (question n°1), 67,16% des enseignants pensent que les DAF constituent une insuffisance intellectuelle, 62,68% affirment que les DAF constituent un échec scolaire chez l'apprenant et 44,77% estiment que les DAF sont passagères. Ce qui dénote d'une perception erronée des DAF à l'école primaire chez les enseignants.

Graphique 1 : les perceptions des difficultés d'apprentissage en français à l'école primaire chez les enseignants



Source : enquête de terrain mars 2024

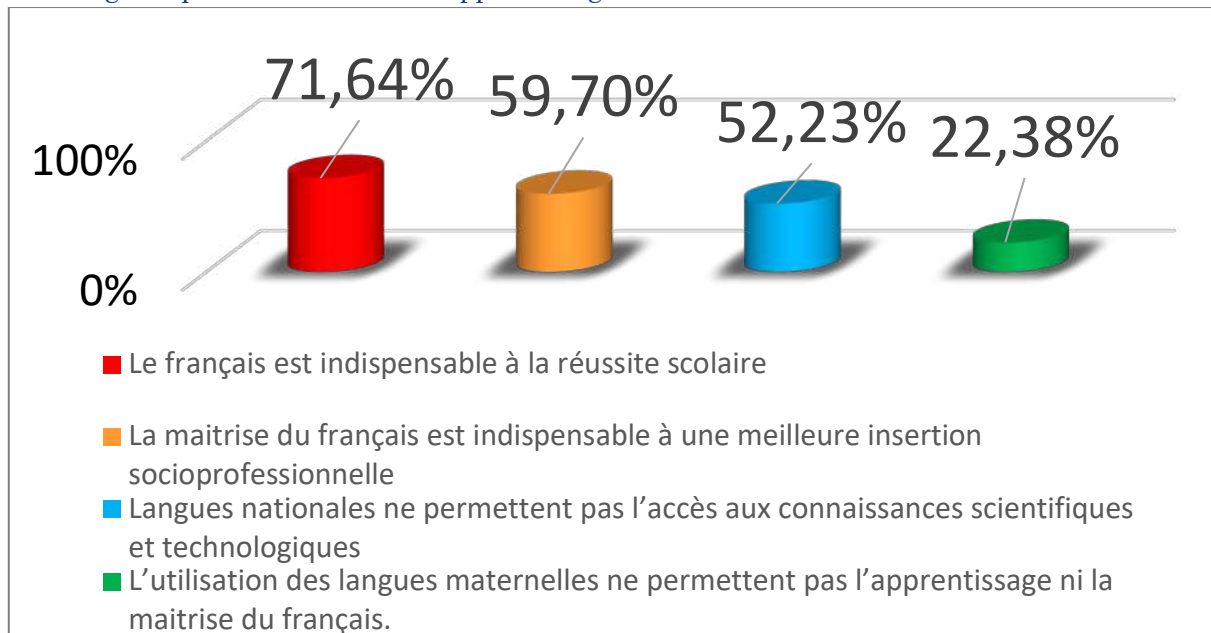
Le graphique ici présent, nous prouve que les enseignants perçoivent négativement les difficultés d'apprentissage en français. Les chiffres suivants l'attestent : 67,16% des enseignants perçoivent les DAF comme une incapacité à apprendre, et 62,68% des enseignants les voient comme un échec scolaire. Par contre, à un taux de 43,28%, ils lient les DAF à l'origine socio ethnique et seulement 23,88%, des enseignants se remettent en cause par rapport à la gestion des DAF à l'école primaire.

### 3.2 De l'influence des représentations sociolinguistiques sur les difficultés d'apprentissage en milieu plurilingue

Pour la première affirmation, 71,64% enquêtés sont d'accord que le français est indispensable à la réussite scolaire contre 28,35% ,pour la deuxième affirmation ,59,70 % adhèrent au fait que le français est indispensable à une meilleure insertion socioprofessionnelle

contre 40,29%, pour la troisième affirmation à savoir les langues maternelles ne permettent pas l'accès aux connaissances scientifiques et technologiques ,52,23% sont d'accords contre 47,76% et pour la dernière affirmation quant à l'idée que les langues nationales gêneraient l'apprentissage et la maîtrise du français ,22,38% seulement adhèrent contre 77,61% .

Graphique 2 : l'influence des stéréotypes et préjugés sur la construction des représentations sociolinguistiques des difficultés d'apprentissage



Source : enquête de terrain mars 2024

Quant à la dernière déclaration, elle s'intéresse aux suggestions des enquêtés allant dans le sens de modifier les regards sur les difficultés d'apprentissage en français à l'école primaire. Les suggestions sont de trois ordres à savoir, la formation des acteurs sur les mesures pédagogiques dans la gestion des difficultés d'apprentissage du français, la dotation des écoles en moyen matériel et didactique pour l'enseignement /apprentissage, l'allègement du programme d'enseignement du français au primaire.

### ***3.3 Synthèse des entretiens auprès des directeurs d'école et des encadreurs pédagogiques Des représentations sociolinguistiques des difficultés d'apprentissages à l'école primaire***

Les Directeurs d'École ( DE) et les encadreurs pédagogiques ont abordé la première thématique en donnant leur image de l'apprenant en difficultés d'apprentissage en français. Les apprenants en difficultés d'apprentissage en français sont vus comme suit : 95% des directeurs d'écoles se représentent négativement l'apprenant en difficulté d'apprentissage en français comme un état définitif. Et les propos du DE 7 illustrent cela en ces termes : « Apprenant qui pourrait vite échouer à l'école et qui doit être orienté ailleurs pour apprendre un métier » Par

contre sur la même thématique les réponses des encadreurs pédagogiques diffèrent beaucoup. Ils estiment que les DAF sont des situations passagères et le DE 2 le confirme en ces termes : « Apprenant qui commet beaucoup d'erreurs à l'oral comme à l'écrit du français et qui a besoin d'aide. » Pour la thématique 2, nos personnes ressources invitées à se prononcer sur les stéréotypes et préjugés langagiers ont des avis partagés. 80% des directeurs pensent que le français est indispensable à la réussite scolaire et que la maîtrise du français est indispensable à une meilleure insertion socioprofessionnelle même s'ils n'adhèrent pas à l'opinion qui dit que l'utilisation des langues maternelles gênent l'apprentissage et la maîtrise du français. Par contre, 78% des directeurs épousent l'affirmation qui sous-tend que les langues nationales ne permettent pas l'accès aux connaissances scientifiques et technologique. Ainsi D.E.9 dit ceci : « la langue française enseigne, s'enseigne à travers plusieurs disciplines et évaluée à l'école primaire, sans la maîtrise de cette langue, bonjour les dégâts. Et D.E.13 de renchérir, parlant toujours de la langue française. » Sans la maîtrise du français la réussite scolaire et socioprofessionnelle, digne de ce nom, sera biaisée ».

Cependant l'ensemble des encadreurs pédagogiques, à l'exception d'un seul encadreur, pensent que les stéréotypes et préjugés langagiers n'ont plus leur raison d'être au regard de l'utilité de chaque langue dans le développement socioéconomique. Pour corroborer cela, I.7 déclare : « toutes les langues s'équivalent et se complètent, je ne vois pas la langue qui est meilleure aux autres pour apprendre », I.1 aborde dans le même sens en ces termes : « l'utilisation des langues maternelles amoindrirait les difficultés d'apprentissages du français et toutes langues peut contribuer au bien être de la société et les écoles bilingues ont compris cela ».

Quant à la thématique 3, nos personnes ressources qui se sont prêtées à notre entretien, ont fait des suggestions suivantes : la sensibilisation sur la valeur de nos langues locales ; la formation des acteurs aux méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère, sur le bilinguisme, la valorisation des diplômes des langues nationales. À ce niveau un encadreur dit ceci : « les populations doivent être sensibilisées sur l'importance des langues nationales, on ne doit plus humilier ou se moquer d'une personne qui fait des erreurs en français ,si les enseignants sont bien outillés ,ils prendront mieux en charge les apprenants souffrant de difficultés d'apprentissage » et D.E. appuie en ces mots : « l'état doit organiser des stages de recyclage sur l'enseignement / apprentissage du français ,alléger le programme en conjugaison et en grammaire, doter les écoles de bibliothèques, d'appareil de sonorisation pour les jeux de dialogue ».

### ***3.4 La synthèse des entretiens focus group auprès des apprenants souffrant de difficultés d'apprentissage en français au CE1 et au CM1 et des parents d'élèves***

Les focus group organisés au sein des écoles avec d'une part des élèves et d'autre part les parents d'élève ont révélé ce qui suit : Concernant la première thématique à savoir la perception de soi vis-à-vis de ses propres difficultés d'apprentissage en français , adresser aux

apprenants eux même, les propos suivants sont entendus : « je suis inquiet », « je suis pas content de moi-même », « je me sens inferieur aux autres camarades qui ne cessent de se moquer de moi lorsque j'essaie de parler en français », « je pense que ma tête ne travaille pas bien, quand je pense à ça, je ne veux pas venir à l'école », « je ne comprends pas toujours ce que le maitre dit de faire, je gagne chaque fois de mauvaises notes en français ». Du coté des parents, quant à leur perception de leurs enfants en difficultés d'apprentissage en français, nous avons pu entendre des propos tels que : « c'est un enfant qui est derrière les autres », « un enfant qui doit rester à la maison pour garder mes animaux », « s'il ne comprend pas le français c'est qu'il n'est pas fait pour l'école etc. ». Ces réponses laissent voir que les apprenants eux-mêmes aussi bien que leurs parents pensent négativement des DAF à l'école. Pour la thématique 3, elle s'est intéressée au degré d'influence des stéréotypes et des préjugés langagiers sur la construction des RSL et des DAF. À ce niveau, 70% des participants, apprenants comme parents, adhèrent aux affirmations qui sous-tendent que le français est indispensable à la réussite scolaire et que la maitrise de celle-ci est indispensable à une meilleure insertion socioprofessionnelle. Ces propos illustrent bien cette position : « je crois que si je ne gagne pas de bonnes notes en français, je vais quitter l'école pour aller travailler chez des gens en ville, le maitre et mes parents me disent ça tous les jours » et un parent de renchérir : « C'est une vérité. Sans le français, l'enfant va faire comment même pour avancer dans ses études, ce n'est pas possible » et un autre d'appuyer en ces mots : « aujourd'hui si tu ne maitrises pas le français, ton école n'ira pas loin et tu n'auras pas un travail honorable comme devenir président du Burkina Faso ».

Quant aux affirmations sur les langues nationales, presque tous les participants rejettent la considération qui sous-tend que l'utilisation des langues nationales gênerait l'apprentissage ou la maitrise du français. Ainsi les propos suivants sont illustratifs : « quand le maitre reprend une explication dans ma langue, je comprends mieux », « l'enfant comprend très bien ce qu'on lui dit à la maison donc si le maitre utilise cela pour lui apprendre le français, il réussira mieux ses apprentissages en français ». Cependant, les participants adhèrent à l'esprit que les langues nationales ne donnent pas accès aux connaissances scientifiques et techniques. Ils le disent ainsi : « je ne connais pas le nom de tous les produits pharmaceutiques dans ma langue » et un parent ajoute en ces termes : « il y a des choses qu'on ne peut pas dire dans nos langues exemple : radio, courant électrique, vidéo etc. ».

Quant à la thématique 4, la dernière de notre guide d'entretien, les participants ont fait des suggestions allant du sens d'aider de façon spécifique les apprenants souffrants des DAF, dans le sens de l'utilisation des langues maternelles pour soutenir l'apprentissage en français. Nous retenons ces réponses : « je veux que le maitre m'entraîne bien avec le français qui est dur pour moi », « je souhaite que le gouvernement donne plus de moyens aux enseignants pour aider nos enfants qui sont en train d'échouer à l'école à cause de leurs difficultés en français ».

### **3.5. Propositions de solution**

Notre étude a pour but de modifier les mauvaises représentations sociolinguistiques chez les acteurs éducatifs afin de favoriser une meilleure prise en charge des apprenants souffrant de difficultés d'apprentissage du français à l'école primaire dans un contexte de plurilinguisme. De ce fait, nous formulons des suggestions à l'adresse des décideurs et des acteurs en charge de l'éducation dans la région du Plateau Central.

#### **Aux législateurs et au ministre chargé de l'éducation**

##### **Nous suggérons de /d' :**

- sensibiliser les populations sur les avantages du plurilinguisme pour notre pays afin d'avoir leur adhésion pour la mise en œuvre des innovations et des stratégies éducatives allant dans ce sens ;
- introduire le plurilinguisme dans les textes officiels et dans les programmes d'enseignement à l'école primaire pour favoriser la didactisation du plurilinguisme ;
- former conséquemment les enseignants sur des mesures et stratégies pédagogique pour l'enseignement d'une langue seconde tout en dotant les écoles de matériel didactique adéquat et en nombre suffisant. Dans cet optique, nous pouvons paraphraser le linguiste Ouédraogo, C. F. (2018) en insistant que l'école restera une illusion si la langue d'enseignement n'est pas relativement maîtrisée ;
- valoriser les diplômes des langues nationales afin de détourner les conceptions stéréotypées sur les langues et de modifier les jugements à l'égard des apprenants en difficultés d'apprentissage du français et des langues nationales.

#### **Aux encadreurs pédagogiques**

##### **Nous suggérons de/d' :**

- élaborer et mettre à la disposition des professeurs des écoles, des curricula, des guides méthodologiques et des recueils de situations de dialogue en français et en langues nationales ;
- organiser les stages de recyclage à l'intention des professeurs des écoles sur l'enseignement/apprentissage des langues à l'école ;
- faire un suivi rigoureux de la mise en œuvre des innovations pédagogiques tendant à soutenir les apprenants à besoins spécifiques.

#### **Aux professeurs des écoles**

##### **Nous suggérons de /d' :**

- organiser sa classe de sorte à y instaurer un climat de confiance entre élève /professeur, élève/élève ;
- organiser fréquemment des moments de causeries en langue nationale comme en français ;
- respecter les prescriptions du législateur et des encadreurs pour une mise en œuvre réussie des innovations pédagogiques ;

- appliquer rigoureusement la pédagogie différenciée afin de satisfaire les besoins individuels des apprenants ;
- assainir la classe d'attitudes tendant à inhiber l'effort et l'estime de soi chez les apprenants.

### Conclusion

En définitive, l'étude des représentations sociolinguistiques des difficultés d'apprentissage en français à l'école primaire a permis de mettre à nu les mobiles des mauvaises attitudes à l'endroit des apprenants souffrant desdites difficultés. Parti du constat que des apprenants en situation de difficultés à comprendre et à produire l'oral ou l'écrit du français sont sujets à l'intolérance, à la stigmatisation et à l'humiliation de la part de leurs camarades, de leurs parents et surtout de leurs enseignants, la présente étude avait pour objectif d'analyser les représentations sociolinguistiques des difficultés d'apprentissage en français à l'école primaire chez les acteurs éducatifs. La collecte des données a permis de présenter les résultats et de proposer des solutions pour la prise en compte des représentations sociolinguistiques dans l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles primaires bilingues de la Région du Plateau Central.

### Bibliographie

- BOUMERZBEUR et HAMAD, N. (2019). L'impact des représentations sociolinguistiques sur le choix d'une langue de communication en milieu plurilingue : cas des étudiants de la première année master de la faculté des lettres et de Langues à l'université de Jijel. Mémoire en Master. Université MOHAMED SADDIK BEN YAHIA. Algérie.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. Université François Rabelais-Tours, ENS Lettres et Sciences Humaines-Lion.
- GAFFIEE, B. (2004). Confrontations des Représentations sociales et construction de la réalité. Janvier 2004. Université Toulouse 2.
- HOUDEBINE, A. M. (1982). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturelle. Université Paris-Descartes, [anne-marie.houdebine@orange.fr](mailto:anne-marie.houdebine@orange.fr).
- KY, S. (2018). L'influence des représentations sociales des orphelins et autres enfants vulnérables (OEV) chez les enseignants sur les apprentissages à l'école primaire, mémoire de fin de formation à l'emploi d'IEPD. 78p

## ÉDUCATION EN SITUATION D'URGENCE : REGARD SUR LES STRATEGIES DE RESILIENCE MISES EN ŒUVRE DANS L'ENSEIGNEMENT POST - PRIMAIRE ET SECONDAIRE DANS LA PROVINCE DES BANWA

**Dapé Isidor SARI**

École Normale Supérieure

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

&

**Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO**

École Normale Supérieure, membre du LAPAME

[om.guyromuald@yahoo.fr](mailto:om.guyromuald@yahoo.fr)

**Résumé :** Cette étude a pour objectif d'évaluer l'efficacité des stratégies de résilience mises en œuvre par l'État et les populations au post-primaire et secondaire dans la province des Banwa affectée par les attaques terroristes. Les effets induits de la crise sécuritaire sur l'éducation qui en a profondément été impactée, méritent que l'on sonde l'efficacité des stratégies mises en œuvre pour permettre la reprise de l'éducation des élèves. Car, les interventions éducatives de qualité contribuent à la réduction du risque d'utilisation de la violence dans les moments conflictuels en renforçant la cohésion sociale, les compétences de construction de la paix entre les apprenants, les enseignants et la communauté en général. La question principale est la suivante : quel est le degré d'efficacité des stratégies éducatives de résilience mises en œuvre par l'État et les populations dans la province des Banwa ? Des ouvrages en lien avec la thématique ont été consultés. Les théories psychosociales et les théories éducatives déjà élaborées ont éclairé la recherche. Il s'agit entre autres de la théorie de besoins de sécurité développées par Maslow (1943) cité par Latour et Privé (2023 ; paragr.1) et la théorie de la résilience éducative de McKinney (2021). Des questionnaires et des entretiens ont été réalisés auprès du personnel administratif et enseignant, du personnel des services déconcentrés de l'éducation, des élèves et des parents de la localité concernée par la présente recherche. Des documents du Secrétariat Technique de l'Éducation en Situation d'Urgence ont été exploités. L'analyse des données montre que les actions entreprises ont permis la délocalisation de certains établissements et la réinscription des élèves déplacés internes. Cependant, les mesures d'accompagnement, le pilotage et la coordination sont peu efficaces. Cela confirme l'hypothèse principale selon laquelle le dispositif mis en œuvre par l'État et les populations est peu efficace en raison de l'insuffisance des conditions nécessaires pour permettre une forte résilience. Des suggestions, on retient qu'il faut étendre la délocalisation des établissements à fort défis sécuritaire, améliorer la prise en charge des élèves, intensifier les formations de types safe school et aux curricula d'éducation en situation d'urgence. Au regard des résultats obtenus, l'objectif de cette recherche dans son ensemble est atteint.

**Mots-clés :** crise ; sécurité ; urgence ; stratégies ; résilience

### EDUCATION IN EMERGENCY SITUATIONS: A LOOK AT THE RESILIENCE STRATEGIES IMPLEMENTED IN POST-PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN THE BANWA PROVINCE

**Abstract:** This study aims to assess the effectiveness of resilience strategies implemented by the state and the population at post-primary and secondary levels in Banwa province, affected by terrorist attacks. The induced effects of the security crisis

on education, which has been deeply impacted, merit investigating the effectiveness of the strategies implemented to enable the resumption of students' education. Because quality educational interventions contribute to reducing the risk of using violence in times of conflict by strengthening social cohesion, peace-building skills between learners, teachers and the community in general. The main question is: how effective are the educational resilience strategies implemented by the state and the population in Banwa province? Literature related to the theme was consulted. Psychosocial theories and educational theories already developed informed the research. These include the theory of security needs developed by Maslow (1943) cited by Latour and Privé (2023; para. 1) and McKinney's theory of educational resilience (2021). Questionnaires and interviews were conducted with administrative and teaching staff, staff of decentralized education services, students and parents in the locality covered by this research. Documents from the Technical Secretariat for Education in Emergency Situations were used. Data analysis shows that the actions undertaken have enabled the relocation of certain establishments and the re-enrollment of internally displaced students. However, support measures, management and coordination are not very effective. This confirms the main hypothesis that the system implemented by the State and the populations is not very effective due to the inadequacy of the conditions necessary to enable strong resilience. Among the suggestions, we note the need to expand the relocation of institutions with high security challenges, improve student support, and intensify safe school-type training and emergency education curricula. In light of the results obtained, the overall objective of this research has been achieved.

**Keywords:** crisis; security; emergency; strategies; resilience

## Introduction

Le Burkina Faso, plus de soixante ans après les indépendances, continue toujours de se frayer un chemin vers le développement durable. Avec une population estimée à 20 millions d'habitants (RGPH 2 ; 2019 ; p. 18), il est classé parmi les pays les plus pauvres de la planète. Les services sociaux de base à savoir la santé et l'éducation sont dans une situation précaire (Dongobada et Diallo ; 2019 ; pp. 9-10). A ce tableau sombre vient s'ajouter l'instabilité politique. Le pays est à son neuvième coup d'Etat depuis les indépendances. Ces dernières années, la crise de COVID-19, si elle a en partie été moins grave que sous d'autres cieux, elle a néanmoins laissé son empreinte sur le quotidien des burkinabè. Tous les secteurs d'activités ont été ébranlés. Cependant, alors que les burkinabè s'échinaient à enrayer ce mal, un autre encore plus pernicieux qui avait pris forme depuis 2015, se métastasiait : le terrorisme. Ce pays jadis havre de paix, est en proie aux exactions et atrocités commises par l'hydre terroriste depuis maintenant près d'une dizaine d'années Ayimpam (2022 ; p. 237). De nombreuses pertes en vies humaines sont enregistrées parmi les forces de défense de la patrie et les populations civiles, endeuillant ainsi de nombreuses familles et faisant de nombreux sans abris, obligés de fuir leurs foyers. Des enseignants et des élèves ont été la cible des groupes armés. Certains ont été séquestrés, torturés, molestés et relâchés. D'autres en ont payé de leur vie. La province des Banwa, dans la région de la Boucle du Mouhoun, localité choisie pour la présente étude, ne fait pas l'exception. La province a fait l'objet de visites régulières de la part des groupes armés terroristes. A la date du 31 décembre 2022 où le chef-lieu de la province était en phase de récupération des mains des terroristes, au post primaire et au secondaire, on enregistrerait 54 établissements fermés à la date du 31 décembre 2022 (Rapport mensuel ; décembre 2022). À Solenzo, chef-lieu de la province, la fermeture des classes a entraîné une forte demande des écoles franco-arabes

tolérées par les groupes armés terroristes. Complicité ou insouciance des parents, ces écoles ne désemplissaient pas, laissant cours à toutes réflexions. L'éducation est le socle des civilisations et le moteur du développement. Nelson Mandela dans ses propos repris par UniLasalle Alumni (18 avril 2019 ; paragr. 1), disait que : « L'éducation est l'arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde ». Si tel est le cas, le peuple burkinabè devra utiliser l'éducation à sa manière comme arme pour lutter contre l'obscurantisme. Il est plus qu'urgent, dans ce contexte, de se pencher sur l'éducation, de penser à continuer à instruire les enfants même en situation de crise. Avec la crise sécuritaire qui sévit, des mesures d'éducation en situation d'urgence ont été initiées. Pour le Stratégie Nationale de l'Education en Situation d'urgence (2020 ; p. 1)

« face à de telles situations, les défis prioritaires du système éducatif du pays en général et particulièrement dans les régions touchées par la crise sécuritaire sont les suivants : garantir la sécurisation complète des acteurs et des structures d'éducation ; assurer le maintien et la continuité de l'éducation ; coordonner les interventions d'urgence. »

Le SN-ESU se donne à cet effet, pour objectif à l'horizon 2024, d'offrir une éducation inclusive et équitable à tous les enfants affectés par les crises. L'arrêté N°2020-0038/MENAPLN/SG/DGREIP du 07 février 2020 portant adoption et modalités de mise en œuvre de l'Education en Situation d'Urgence des enseignements formels des niveaux primaires, post-primaire et secondaire général, a adopté des curricula de l'éducation en situation d'urgence. Ces curricula sont mis en œuvre en cas de catastrophes naturelles ou de crises sécuritaires ayant entraîné la fermeture d'écoles ou l'interruption temporaire des cours. Dans la province des Banwa, le problème de la continuité scolaire en situation de crise se pose avec acuité. Une enquête préliminaire auprès des enseignants et le personnel administratif de la localité a permis d'avoir des informations sur l'ampleur de la crise. Ainsi, il ressort qu'avec l'insécurité, les villages se sont vidés de leurs habitants sans destinations parfois précises. Constamment, les maisons sont squattées par les GAT à la recherche de personnes ou de biens matériels. Les élèves et les enseignants se sont dispersés. Les voies de communication terrestres et les réseaux mobiles sont quasi inaccessibles. Les élèves sinistrés, en désespoir de cause, s'adonnent à des pratiques peu recommandables qui nuisent à leur bien être psychosociale, morale et physique. Les parents assistent, impuissants à leur déchéance. Si l'État n'a pas pour autant baissé les bras, il peine néanmoins à mettre en œuvre ses propres mesures. Au regard de ce qui précède, comment faire en sorte que les apprenants continuent à s'instruire même en situation d'urgence telle que ce qui se constate actuellement ? Afin d'approfondir les connaissances sur le thème, diverses théories qui se rapportent à l'étude ont été exploitées. Ces théories permettent de comprendre les besoins des individus, de comprendre leurs motivations dans les décisions qu'ils sont amenés à prendre et de mesurer leur raisonnement dans les actions qu'ils entreprennent. Les théories psychosociales et les théories éducatives sont prises en compte dans l'étude. Ainsi, la théorie des besoins de Maslow (1943) cité par Latour et Privé (2023 ; paragr.1), montre que les besoins de sécurité résultent de notre volonté et de notre aspiration individuelle à être protégé physiquement et moralement. Bandura cité par Lecomte (2004 ; p. 60) dans sa théorie sur l'efficacité personnelle montre que si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Cette théorie est assez intéressante dans cette recherche car elle permettra de mettre en évidence l'efficacité des acteurs dans le processus de mise en œuvre de l'éducation en

situation d'urgence. Dans leur théorie sur l'action raisonnée citée la revue EduTech Wiki (n.d. ; paragr. 1), Ajzen et Fishbein (1975) supposent que les gens ont de bonnes raisons de faire ce qu'ils font. Alors, rester, partir, s'engager, ne pas s'engager, sont des options que chaque acteur en temps de crise est amené à prendre. La théorie de la résilience éducative développée par McKinney (2021) dit qu'il peut y avoir des stratégies qui visent à la promouvoir et qu'elles peuvent impliquer une planification spécifique et une pratique détaillée. Dans la théorie sur le curriculum Bobbit (1918) a décrit deux significations. Le premier concernait le développement de compétences utiles à travers une série de tâches spécifiques. Le second a évoqué les activités à mettre en œuvre dans les écoles pour atteindre cet objectif. Cette théorie est intéressante dans la mesure où elle va permettre dans cette étude d'apprécier le nouveau curricula d'éducation en situation d'urgence en vigueur. Toutes ces théories sont utiles au fondement de la recherche. La question générale de la recherche est la suivante : quel est le degré d'efficacité des stratégies de résilience mises en œuvre par l'État et les populations dans l'enseignement post-primaire et secondaire dans la province des Banwa affectée par les attaques terroristes ? L'objectif général est d'évaluer l'efficacité des stratégies de résilience mises en œuvre par l'État et les populations dans l'enseignement post-primaire et secondaire dans la province des Banwa affectée par les attaques terroristes. L'hypothèse principale présuppose que le dispositif mis en œuvre par l'État et les populations est peu efficace en raison de l'insuffisance des conditions nécessaires pour permettre une forte résilience dans l'enseignement post-primaire et secondaire de la province des Banwa affectée par les attaques terroristes. Cette recherche adopte le plan suivant : d'abord la démarche méthodologique utilisée sera développée, ensuite viendra la présentation des résultats de la recherche et enfin les discussions sur les principaux résultats seront menées.

## 1. Méthodologie

Cette étude a été menée dans la province des Banwa. La méthode de recherche utilisée est celle mixte. Les méthodes de recherche mixte sont une approche de recherche qui combine des éléments de méthodes quantitatives et qualitatives dans une même étude. L'étude a privilégié un échantillonnage par grappes mieux indiqué pour les études qui se mènent sur des zones géographiques étendues. C'est une technique d'échantillonnage probabiliste consistant à diviser la population en plusieurs groupes pour la recherche et à sélectionner un échantillon aléatoire simple de grappes. Ainsi, les établissements délocalisés à Solenzo chefs de lieu de la province ont été pris en plus de ceux déjà existant dans localité d'accueil. En pratique, l'étude s'est intéressée à dix (10) établissements de la province, au sein desquels 57 élèves et 11 enseignants, six (06) membre personnel administratif ont été enquêtés. Des agents de la direction provinciale des enseignements post-primaire et secondaire des Banwa au nombre de quatre (04) dont le directeur provinciales Banwa, un (01) agent du ST-ESU et le président de l'Association des Parents d'Elèves (APE) du lycée provincial ont été enquêtés pour les besoins de la recherche. Le nombre total des enquêtés s'élève quatre-vingt (80) participants. Un taux de participation globale à l'étude de 72,57% a été enregistré. Les données ont été collectées à l'aide de questionnaire et de guides d'entretien et traitées à l'aide du logiciel sphinx. Une analyse thématique des données a été faite pour faire ressortir les objectifs dont la recherche s'est assignée. Les principaux résultats sont présentés dans la partie qui suit.

## 2. Résultats

Les résultats obtenus sont relatifs, à la description des actions de résilience, l'évaluation des résultats des stratégies mises en œuvre et les difficultés rencontrées.

### *2.1 Description des actions de résilience mise en œuvre dans l'enseignement post-primaire et secondaire de la province de Banwa*

La description des actions de résilience tient compte de plusieurs aspects. Il en est ainsi des déplacements des personnels enseignant, administratif et des élèves en contexte de crise sécuritaire, les mesures de sécurité et de protection entreprises par les acteurs et les instructions relatives aux mesures d'urgence. Il y a en outre la continuité des activités pédagogiques et administratives, la formation des acteurs à l'éducation en situation d'urgence, la gestion des infrastructures et du mobilier et la capacité d'adaptation des acteurs. La situation sécuritaire a entraîné une vague de mouvement des populations fuyant les zones à forts défis sécuritaires. Il est important de savoir la posture que les acteurs de l'éducation ont adoptée face à la crise sécuritaire. Ainsi, à travers cette étude réalisée dans la province, 72,70% des enseignants, 83,30% du personnel administratif et 66,70% des élèves révèlent qu'ils se sont déplacés suite aux attaques terroristes. Ce résultat montre que parmi ces groupes enquêtés ceux qui sont le plus restés sur place sont les élèves. Les élèves dépendent beaucoup de leurs parents. Ils se déplacent en fonction d'eux. Le choix de rester sur place est aussi fonction de la décision des parents. Les enseignants et le personnel administratif sont des fonctionnaires. A ce titre, ils sont des cibles privilégiées des GAT. Il est compréhensible que ces fonctionnaires de l'État soient plus disposés à quitter les lieux. A cela s'ajoute les moyens de déplacement et la possibilité de se loger en zone de repli. Tous les enseignants enquêtés disent avoir fait une année scolaire seulement en zone de déplacement avant de revenir. Il en est de même pour les élèves qui, en raison de 64,90% admettent qu'ils n'ont pas encore rejoint leur établissement d'origine. Il y a beaucoup d'élèves déplacés internes. Les données recueillies auprès de la DPEPS montrent que pour cette année 2023-2024, la province enregistre 962 EDI et 162 enseignants déplacés internes contre respectivement 132 et 236 en 2022-2023. Des chiffres encore très élevés qui témoignent de l'urgence de travailler pour que toutes ces personnes puissent retourner un jour dans leur localité d'origine. Selon le proviseur du lycée provincial, « obligation n'a pas été faite aux élèves de rejoindre impérativement leur établissement qu'il soit sur place ou étant délocalisé » (P. M. K ; mars 2025). Cette volonté de partir durant une année et de revenir travailler dans des établissements non encore complètement fonctionnels témoigne de la capacité d'adaptation des acteurs qui sont sur place. Il y a eu une absence presque totale de riposte. C'est ce qui fait dire à 83,3% des chefs d'établissement enquêtés qu'ils ont été surpris. C'est pourquoi, tous les enquêtés affirment que leurs localités ont été atteintes par les attaques terroristes. L'ampleur des dégâts est inestimable pour le monde scolaire. Les établissements ont été vandalisés. La DPEPS et la Direction Provinciale de L'Enseignement Primaire et Non Formel (DPEPNF) n'ont pas été épargnées. Les biens matériels et les fournitures scolaires ont été saccagés, pillés et brûlés. Dans cette condition, sachant qu'ils sont menacés, les acteurs de l'éducation n'ont pas eu d'autres choix que de fuir. Le ton était donné pour la fermeture des établissements sans qu'il n'y ait un ordre formel venant de la hiérarchie. Cette absence totale de réaction a fait admettre à 83,3% du personnel administratif, 86,00% des élèves et 81,8% des enseignants qu'ils n'ont pas bénéficié de mesure de sécurité et de protection. Il fallait développer des initiatives personnelles pour se mettre en sécurité. « Il est difficile de ne pas comprendre un agent dans

ce sens », fait savoir le DPEPS. Ainsi, beaucoup vont se déplacer faire des zones moins exposées à la crise sécuritaire. Certains élèves en raison de 35,10% affirment avoir fui tout seul vers d'autres localités. Le témoignage de cet élève le confirme : « je me suis déplacé pour aller chez mon père puisque j'étais chez ma tante ». L'instinct de survie a prévalu pour beaucoup. Il est fort intéressant d'établir la relation entre ce que ces acteurs ont vécu et la théorie de Maslow (1943) selon laquelle les « besoins de sécurité résultent de notre volonté et notre aspiration individuelle à être protégé physiquement et moralement ». A chaque situation correspond indéniablement une réalité à laquelle il faut s'adapter. Il fallait fuir et chacun a profité de la première occasion et utilisé les premiers moyens à sa disposition pour se mettre à l'abri du danger. L'enquête révèle que 83,3% du personnel administratif n'a pas pu faire une cartographie des forces et des vulnérabilités dans leur établissement. 81,8% des enseignants sont également de cet avis. Ceux qui, intuitivement, ont eu la présence d'esprit de le faire, affirment que c'est « en analysant sa situation géographique par rapport au village et les routes environnantes » (B.M ; mars 2024). Pour d'autres, ils ont remarqué que : « il n'y a pas de clôture autour de l'établissement mais il est très proche de la ville » (P.M.K. ; mars 2024). Le fait d'avoir eu l'idée de prendre en compte tous ces paramètres montre également que l'agent en question est en mesure de réagir efficacement face au danger s'il arrivait à se présenter.

Administrativement, chaque agent devrait attendre un ordre émanant de sa hiérarchie afin de mettre en application les recommandations. L'enquête révèle que de l'avis 66,70% du personnel administratif enquêté l'ordre était de fermer. 36,40% des enseignants admettent la même chose. De plus, selon un des chefs d'établissements, la décision de fermer émane de l'autorité administrative de la localité. Lui il n'a pas voix au chapitre dans ce domaine. Sinon, dans les faits, même le directeur provincial des enseignements post-primaire et secondaire admet n'avoir pas eu immédiatement l'ordre de fermer. L'évolution des événements sur le terrain a recommandé la mesure. Comme dit l'adage le terrain commande la manœuvre. À travers la ville de Solenzo, divers sites ont été aménagés pour permettre de délocaliser les établissements publics se trouvant dans les départements et les villages. Certains promoteurs d'établissements privés ont également décidé d'ouvrir. D'ailleurs, ils vont accueillir d'autres établissements publics délocalisés. Des locations de salles en raison de 14 classes à la charge du ST-ESU vont venir appuyer l'initiative. Il faut noter également que les inscriptions des élèves ont été faites sans conditions. C'est-à-dire sans exigence d'extrait de naissance ou de bulletin. Cette mesure a été saluée par le président APE du lycée provincial qui y voit une volonté de faciliter la tâche aux parents et aux élèves qui n'ont même pas la possibilité pour certains de rentrer chez eux, ni la certitude d'aller trouver les documents demandés sur place après une longue période d'absence. De plus, les élèves ont eu la possibilité de s'inscrire dans l'établissement immédiatement accessible. Cette disposition a eu pour but de réduire les risques liés à l'insécurité dans la zone et de moins les exposer. Par ailleurs, il y a régulièrement une patrouille des FDS aux alentours des sites d'accueil pour assurer la sécurité des lieux.

Pour faire face efficacement à la situation sécuritaire, la SN-ESU a prévu des programmes de formation au bénéfice de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Alors, quand on a demandé aux acteurs s'ils ont bénéficié d'une formation d'éducation en situation d'urgence, 83,3% du personnel administratif affirment n'avoir jamais eu de formation dans ce sens. 81,8% des enseignants aussi sont de cet avis. De plus, s'agissant du curricula d'éducation en situation d'urgence, 63,6% du personnel enseignant n'ont pas répondu à cette question. Cela montre qu'ils n'ont aucune idée de ce programme. Les élèves n'ont pas été

formés, les enseignants n'ont pas pu dérouler le condensé de cours de l'ESU. Au regard de l'impossibilité de satisfaire toutes les demandes par manque de salle de classes à Solenzo, il a été décidé d'un nombre de classe limité par établissement à ouvrir. Les classes de premier cycle ont été privilégiées. Le lycée provincial partage ses classes avec le lycée de Bèna et de Daboura qui sont délocalisés. Certains privés ont été mis à contribution. Toutefois, des difficultés subsistaient. L'intendant du lycée provincial des Banwa, Yakoro Arthur (mars 2024) fait l'état des mesures entreprises à ce niveau. Il fait remarquer ainsi que les infrastructures avaient été sérieusement endommagées par les attaques. Des incendies ont consumé certaines parties des bâtiments et les mobiliers de bureau. Des tables-bancs et des chaises ont été cassés et un grand nombre pillé par les riverains qui ont profité de ces dégâts. Pour parvenir à la résolution de ces difficultés qui pourraient perturber le démarrage des activités, des contributions ont été faites. Les parents d'élèves ont été impliqués. Ils ont procédé au nettoyage du lycée provincial des Banwa en le débarrassant des débris de balles et des balles réelles qui jonchaient la cour de l'établissement (président APE ; mars 2024). Des chaises ont été confectionnées, des cahiers ont été remis aux élèves par la DPEPS. L'énergie solaire a été accordée par la mairie. Toutes ces actions menées témoignent de l'importance du travail mené pour disposer des infrastructures et du mobilier nécessaire à la reprise.

Si la crise sécuritaire a, pendant un moment dispersé les populations de la province des Banwa, il faut dire qu'à un moment donné, chacun a eu besoin de compter sur l'autre. Cette solidarité s'est manifestée à plusieurs niveaux, renforçant par moment la capacité de résilience des acteurs. Elle est passée également par plusieurs étapes. D'abord, au tout début, la population s'était sentie abandonnée. La sécurité n'ayant pas pu empêcher le déguerpissement. Les membres du personnel administratif et enseignants enquêtés disent qu'ils n'ont pas bénéficié de mesure de sécurité et de protection. Au milieu de ce désarroi, les acteurs n'ont pas pour autant baissé les bras. Ensuite, il faut noter que les membres du personnel administratif révèlent qu'ils ont aidé à organiser la réinscription des élèves dans des établissements sûrs. Cela correspond aux propos des 31,60% d'élèves qui disent qu'ils ont bénéficié d'une réaffectation vers un autre établissement au temps fort de la crise. Le DPEPS fait savoir que courant l'année 2022-2023, la province des Banwa avait bénéficié de deux (2) Espaces Temporaires d'Apprentissage (TA) à Dédougou. Pour accompagner cette mesure, des tables-bancs ont été ajoutés. Des élèves ont donc bénéficié, même si cela reste toujours insuffisant, de mesures de continuité éducative. Avec l'aide des parents, des élèves sont également partis dans d'autres localités. Cela correspond aux dires de certains membres du personnel administratif selon lesquels les parents ont aidé dans l'orientation des élèves vers d'autres établissements. Cette possibilité d'aller fréquenter comme certains ont eu la chance de le faire, a été un soulagement pour ces derniers. Car, cela n'a pas été le cas pour tout le monde. Cet autre élève dit ceci : « je n'ai pas fréquenté l'année passée, j'ai fait une année blanche ». La reprise pour cette année scolaire 2023-2024 vient consoler l'ensemble de ces élèves.

Par ailleurs, des membres du personnel administratif affirment avoir pu offrir du soutien et du réconfort aux autres et des enseignants reconnaissent en ajoutant un encouragement de la hiérarchie à rester sur place et à tenir. Dans la réalité, ces élans de solidarité sont apparus avec la reprise. Sinon, quand on a demandé au personnel administratif si leurs collègues avaient eu l'intention de rester, 83,3% disent non. Ils voulaient partir. 72,7% des enseignants admettent la même chose : ils avaient l'intention de partir ailleurs. Les mots doux et de tendresse n'auraient pas suffi en ce moment. Aucun

facteur de motivation n'aurait pu aider. C'est avec la reconquête que beaucoup vont reprendre courage et même se constituer Volontaires pour la Défense de la Patrie (VDP) pour soutenir les acteurs de l'éducation.

## **2.2 Evaluation des résultats de la mise en œuvre de ces stratégies**

L'évaluation des résultats de la mise en œuvre de ces stratégies porte sur les mesures liées à la sécurité physique et psychologique des acteurs, les mesures d'accompagnement de l'éducation en situation d'urgence, les réactions des acteurs aux prises de décisions relatives à la continuité des activités pédagogiques et administratives. Parmi les enquêtés, 83,3% du personnel administratif enquêté, 72,7% des enseignants enquêtés, 68,40% des élèves disent que leurs proches ont été victimes des attaques terroristes. De plus, des membres du personnel administratif et enseignant affirment que leurs collègues ont été affectés par les attaques terroristes. Par ailleurs selon 22,70 % des e élèves enquêtés leurs camarades en ont été des victimes. Malheureusement, aucune prise en charge psychologique n'est constatée pour ces personnes. Par ailleurs, en cherchant à savoir si la longue durée de la crise sécuritaire dans laquelle la province est plongée depuis un certain temps pourrait constituer un facteur de résilience, 72,7% des enseignants enquêtés et 33,3% du personnel administratif disent oui. Au niveau des élèves 73,70% disent également qu'ils commencent à s'habituer à la crise. Les élèves et les enseignants semblent les plus disposés à vivre cette réalité. Pour le personnel administratif la responsabilité qui pèse sur eux peut aussi expliquer leur position actuelle vis-à-vis du temps que met la crise. Toujours est-il que 63,6% des enseignants enquêtés, 83,3% du personnel administratif et 70,20% des élèves affirment qu'ils arrivent à travailler même dans ce contexte de crise prolongée.

Le gestionnaire de la DPEPS mentionne une prise en charge financière de 40 mille francs pour « les élèves chefs de ménages », c'est-à-dire qui vivent seuls avec certains de leurs camarades. C'est une dotation unique non renouvelable. Ce sont quatre-vingt-dix (90) élèves qui ont bénéficié de cette mesure. La prise en charge sanitaire concerne les kits de dignité qui ont été offerts aux jeunes filles. En outre, l'action sociale intervient dans le paiement de la scolarité pour certains élèves en situation de vulnérabilité. Par ailleurs, la non disponibilité de la cantine scolaire pour des élèves en situation de précarité aggrave les conditions déjà difficiles pour ces derniers déplore le proviseur du lycée provincial. Aussi, de l'avis du DPEPS, pour toute une province, il n'y a pas jusque-là d'ETA. Malgré la bonne volonté des acteurs ils n'ont pas pu ouvrir toutes les classes. Les classes de second cycle par exemple n'ont pas été ouvertes pour tous les établissements qui sont localisés à Solenzo. Il ajoute aussi que le curricula ST-ESU n'a pas été mis en œuvre pour permettre de rattraper le retard de l'année scolaire 2022-2023. Les examens de l'année scolaire n'ont pas pu se tenir dans la province pour le post-primaire et le secondaire. De plus, les élèves ont payé les frais de scolarité pour permettre aux administrations des lycées de pouvoir fonctionner. Pourtant la lettre n°942/MENAPLN/SG du 11 octobre 2019 donnait instruction de dispenser les élèves du paiement des frais d'inscription pour les EDI. La réalité est toute autre. Au regard de toutes ces insuffisances constatées, la responsabilité de l'Etat est engagée. La SN-ESU prend en compte tous ces éléments ci-dessus cités mais les actions menées sur le terrain ne permettent pas de dire qu'elle a pleinement joué son rôle. Les membres du personnel administratif et enseignant enquêté sont le sentiment que la continuité de l'offre éducative en situation de crise les concerne. Cependant, la plupart des enseignants et des chefs d'établissements ne se sent pas suffisamment impliquée dans le processus. Les insuffisances notoires sont constatées et le manque de réaction face à la situation qui prévaut sur le terrain

est aussi déploré. Selon l'intendant du lycée provincial et le DPEPS, des rapports ont été demandés sur la situation qui prévaut, ils ont été envoyés mais aucune réaction de la part des structures chargées d'accompagner l'éducation en situation d'urgence n'a été constatée. Ou du moins, des réactions tardives, qui viennent à un moment où le besoin n'est plus pressant. Cette façon de faire a fini par convaincre certains d'un abandon en plein vol. Il a été demandé à des gens d'ouvrir les classes en contexte de crise sécuritaire sans mesure d'accompagnement. A plusieurs niveaux, il y a eu un manque d'anticipation. La question de la formation devrait venir bien avant que la crise s'installe. Les enseignants devraient avoir des notions sur le condensé de programme à dérouler en contexte de crise. Mais rien de tout cela. « Ce programme est méconnu », clame ce chef d'établissement en désespoir de cause. Parmi les chefs d'établissements enquêtés, la moitié estime que la hiérarchie n'a pas été prompte à réagir. Cette réalité demeure chez 86% des enseignants enquêtés. On a l'impression que chacun rejette la faute sur l'autre. Pourtant, ils sont visiblement tous dans le même bateau. Des chefs d'établissements affirment avoir pris leur responsabilité en fermant leur établissement, en procédant à la sécurisation des biens matériels, financiers et les données sensibles avant de partir pendant le temps fort de la crise sécuritaire dans la localité. Plus tard, la hiérarchie, la DPEPS, s'est renseignée sur l'ampleur des dégâts sans pouvoir rien faire d'autre que de transmettre plus haut les informations collectées. Beaucoup d'enseignants voulaient partir momentanément, selon 83,30% du personnel administratif ou encore ils voulaient carrément un redéploiement selon 50,00%.

Par ailleurs, 74,28% d'élèves ont apprécié l'implication de leurs établissements dans la continuité de leurs études. « L'établissement a fait de son mieux car c'était un grand établissement », s'exprime un élève. Cela pour dire que même s'il reste à faire, un travail formidable a été réalisé. Certains élèves ont déploré « la fuite des professeurs » qui ne cherchaient en réalité qu'à sauver leur vie. En outre, les parents ont été satisfaits de l'implication des établissements dans l'éducation des élèves. Selon le proviseur du lycée de Bèna, beaucoup ont été informés par le personnel administratif, par l'intermédiaire des APE ou encore des personnes ressources de la possibilité pour leurs enfants d'aller fréquenter ailleurs.

### ***2.3 Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des stratégies d'éducation en situation d'urgence***

Au fur et à mesure de l'avancement de l'étude qui a été menée, des difficultés ont été décelées et soulignées par les acteurs. Il s'agit notamment du pilotage et la coordination, la lourdeur administrative, la question des ressources énergétiques, la prise en charge sanitaire. De plus, il faut souligner les problèmes pédagogiques et la continuité scolaire, les problèmes liés aux infrastructures et aux mobiliers et les difficultés financières. Le directeur provincial des enseignements post-primaire et secondaire, souligne la nécessité d'une coordination des actions en matière d'éducation en situation d'urgence. Pour lui, certaines décisions sont prises sans consultation des bénéficiaires. Il faut établir une adéquation entre l'offre et la demande de ressources. Mais cela doit tenir compte de l'expression des besoins des acteurs sur place qui connaissent mieux la réalité et les priorités. En outre, la lourdeur administrative est à proscrire en temps de crise. Lorsque des états financiers et matériels sont constitués à plusieurs reprises et envoyés sans qu'il n'y ait aucune suite, cela retarde les interventions. Tous les acteurs de la chaîne devraient pouvoir réagir au bon moment. Le contexte d'urgence dans lequel les activités évoluent ne devrait pas permettre de faire traîner les choses ou de réagir en retard. C'est à ce propos que Bologo (2022) disait que « l'éducation

ne peut pas attendre. L'école doit se réinventer constamment pour maintenir la continuité éducative » Egalement, la question énergétique a été soulignée. Il est presque impossible de travailler sans ressources énergétiques. Pourtant, c'est ce qui manque dans la province. Si des solutions temporaires ont été trouvées les acteurs sont conscients des difficultés à long terme. Il faut donc veiller à rétablir le courant électrique. À cela s'ajoute les difficultés liées à la prise en charge sanitaire. La situation sécuritaire a affecté beaucoup d'enfants ; des enseignants sont également touchés. Cependant, il n'y a pas de prise en charge sanitaire à ce niveau. De plus, les services de santé sont débordés. Les élèves ont à peine accès à des soins lorsqu'ils sont malades. Aussi, des problèmes d'ordre pédagogique ont été abordés. Le fait pour les élèves de s'inscrire librement dans l'établissement immédiatement disponible est vécu comme une façon tout simplement de prendre les cours et c'est l'essentiel sans plus. Dans la réalité, les enseignants et les élèves connaîtront des difficultés d'adaptation. Toute chose qui peut affecter considérablement leur niveau d'étude. L'enquête a montré toutes les peines que les agents ont eu pour commencer les cours à Solenzo. Beaucoup d'autres établissements vivent la même réalité. Des mobiliers de bureaux ne sont plus utilisables, le manque d'entretien de certains bâtiments les a, en partie, endommagés. L'action des GAT a été préjudiciable au bon état des bâtiments et des mobiliers de bureau. Certains chefs d'établissement n'ont même pas encore eu la chance d'accéder à leur localité pour évaluer les dégâts. Si toutefois ils devaient ouvrir, ils feraient face aux mêmes réalités. Aussi, la délocalisation est souvent critiquée par les parents selon le ST-ESU dans son rapport à mi-parcours de 2022. Ceux-ci doivent également réunir les conditions nécessaires pour leur prise en charge. C'est peut-être pour cette raison que le chef-lieu du département de Kouka a préféré ouvrir sur place au lieu de venir à Solenzo. Par ailleurs, sur le terrain le manque de ressources financières a été abordé. Il n'est pas tout à fait normal que des localités en proie aux attaques terroristes puissent souffrir d'un manque de ressources financières pour fonctionner quand on sait que ST-ESU peine à aller au-delà de la moitié de son taux d'exécution budgétaire. Entre 2020-2021, il était en moyenne à 60,52% % Evaluation à mi-parcours de la SN-ESU (2022 ; p.42). La principale raison évoquée c'est l'inaccessibilité de certaines zones. Une structure d'éducation en situation d'urgence devrait-elle avoir de la peine pour aller dans une localité où vivent des hommes et des femmes qui y travaillent ? voilà toute la complexité du problème.

### 3. Discussions

Les acteurs enquêtés disent n'avoir pas bénéficié de formations relatives à l'éducation en situation d'urgence : ni une formation de type Safe school ni une immersion dans les curricula de l'éducation en situation d'urgence. Pourtant, ces curricula, selon les termes de l'arrêté N°2020-0038/MENAPLN/SG/DGREIP du 07 février 2020 portant adoption et modalités de mise en œuvre de l'Éducation en Situation d'Urgence des enseignements formels des niveaux primaires, post-primaire et secondaire général, contiennent un condensé de cours à dispenser sur quatre (4) mois dans les zones où la fermeture a excédé quatre (4) mois. C'est donc dire que ces curricula auraient pu être expérimentés pour terminer l'année scolaire 2022-2023 et tenir les examens scolaires dans la province. La résilience éducative développée par Mckinney (2021) montre la possibilité d'améliorer significativement le niveau d'étude et les résultats scolaires des élèves dans le contexte de crise sécuritaire. Elle fait savoir en effet, qu'il peut y avoir des stratégies qui

visent à les promouvoir et qu'elles peuvent impliquer une planification spécifique et une pratique détaillée avec le concours de toute la communauté éducative. Les curricula adoptés par le ministère sous forme de condensé de cours devraient jouer ce rôle. A savoir donner la possibilité de rattraper le retard causé par la crise sécuritaire et mettre les apprenants au même niveau que leurs camarades dans les zones moins exposées à la crise sécuritaire. Le programme est simplement une description des objectifs que les élèves doivent atteindre Bobbit (1918 ; paragr. 9). Sa mise en œuvre manque encore d'effectivité dans plusieurs localités affectées par la crise sécuritaire au post-primaire et au secondaire. Par contre, ceux du primaire ont pu poursuivre les cours et tenir les examens de fin d'années. L'absence de cette mesure au post-primaire et au secondaire est imputable en partie à des difficultés de coordinations et le manque de formation telle que l'enquête a révélé. L'impréparation ou le manque d'anticipation de la menace sécuritaire a laissé libre cours à l'improvisation. La hiérarchie au niveau administratif n'a pas pu donner une orientation précise quant aux mesures à adopter en cas de menace sécuritaire. Partir ou ne pas partir, fermer les classes ou ne pas les fermer sont devenues des décisions laissées à l'initiative individuelle. Les prises de décisions sont restées peu claires ; chaque acteur craignant de devoir répondre. La raison de chacun a guidé son action. Ce qui correspond à la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1975) qui suppose que les gens ont de bonne raison de faire ce qu'ils font. La décision de partir ou de rester dépend de la raison qui l'a motivée. Le besoin de se mettre en sécurité était la priorité de tous. Pour Maslow (1943) cité par Latour et Privé (2023 ; paragr.1), il correspond physiquement et moralement à une volonté ou une aspiration individuelle à être protégé. Objectivement, l'individu a besoin de mettre sa famille et lui-même en lieu sûr. Cela se justifie par la crainte de représailles de la part des GAT. L'enquête révèle que les acteurs ont su s'adapter à la crise sécuritaire et ils arrivent à travailler même dans ce contexte de crise prolongée. Est-ce une simple résignation ou une affirmation de conviction ? Néanmoins, cette capacité à travailler dans ce milieu où tout peut basculer d'un moment à l'autre témoigne d'une capacité de résilience élevée. Elle rappelle la théorie de la résilience académique de McKinney (2021 ; paragr. 2) selon laquelle « ce n'est pas la nature de l'adversité qui est la plus importante, ce qui est plus important est la façon dont nous y faisons face ». En somme, ceux qui ont travaillé à la reprise des activités pédagogiques et qui participent activement à sa mise en œuvre ont fait preuve d'une forte résilience. S'ils arrivent à travailler malgré le contexte sécuritaire ils ont su à cet effet adapter leur quotidien à la menace.

Toutefois, l'inquiétude demeure puisque selon le proviseur du lycée provincial, une fois leur volume horaire de la semaine évacué, beaucoup d'enseignants qui n'ont plus leur volume horaire normal disparaissent pour ne revenir que la semaine suivante. Ce que le DPEPS appelle « un retour perlé », ce qui signifie que ces agents ne s'obligent pas à rester sur place une fois qu'ils ont rempli leurs devoirs. De plus, les conditions de vie ne sont pas toujours réunies. L'électricité n'est pas rétablie et certains biens et services ne sont pas toujours disponibles. Tout compte fait, l'objectif demeure pour tous, la continuité éducative même en situation de crise sécuritaire. Au-delà, de cet aspect, il convient de faire remarquer que si la longue durée de la crise sécuritaire constitue un facteur de résilience et que les

acteurs arrivent à travailler dans ce contexte, l'éducation en situation d'urgence doit également faire place à une éducation en situation de crise et permettre de formuler des réponses plus structurelles.

### Conclusion

L'éducation est une priorité nationale. Elle revêt un caractère obligatoire pour tous les enfants en âge d'aller à l'école compris entre six et seize ans. Depuis un certain temps, cette obligation scolaire est compromise par la situation sécuritaire actuelle. L'insécurité a endeuillé de nombreuses familles, faisant de nombreux déplacés internes. Les établissements scolaires, le personnel enseignant et les élèves ont tous été, dans diverses localités, impactés par la crise. Pour donner un sentiment de normalité l'Etat a mis en place un programme d'éducation en situation d'urgence d'abord pour les zones à forts défis sécuritaires pour ensuite l'étendre avec la SN-ESU à l'ensemble du territoire. Ainsi, diverses actions ont été menées pour ramener beaucoup d'enfants sur le chemin de l'école. La province des Banwa a été la cible des attaques terroristes. L'ensemble de la province a subi un moment de paralysie au regard de l'ampleur de l'insécurité dans la localité. Le milieu éducatif n'a pas été épargné. Au contraire, il était une cible privilégiée. Pour aborder cette recherche, des théories de références ont été utilisées. Elles ont porté sur des théories psychosociales et des théories éducatives. Les travaux menés sur le terrain à travers des enquêtes par questionnaire, des entretiens, la recherche documentaire ont permis de décrire les actions de résilience mises en œuvre, d'évaluer les résultats de ces actions et d'identifier les difficultés qui entravent l'éducation en situation d'urgence dans la province des Banwa. Les actions et stratégies mises en œuvre, l'évaluation des résultats de ces stratégies et les difficultés rencontrées ont constitué les résultats obtenus. Il ressort que des efforts ont été déployés par la population, l'ensemble du personnel de l'éducation de la province, les autorités locales et l'Etat, pour permettre la reprise des activités pédagogiques et administratives à travers la scolarisation de beaucoup d'élèves déplacés internes. Cependant, des insuffisances de ressources et des difficultés dans la coordination ont constituées des limites à leurs actions. Ces résultats confirment l'hypothèse de départ selon laquelle le dispositif mis en œuvre par l'Etat et les populations est peu efficace en raison de l'insuffisance des conditions nécessaires pour permettre une forte résilience dans l'enseignement post-primaire et secondaire de la province des Banwa affectée par les attaques terroristes. L'éducation en situation d'urgence est un domaine vaste, qui subit continuellement des mesures de réajustement en fonction du temps, de l'ampleur de la crise et des ressources disponibles. Aussi, cette étude ne saurait avoir la prétention d'épuiser le contenu de la recherche mais elle aura permis de décrire les stratégies de résilience mises en œuvre dans l'enseignement post-primaire et secondaire dans la province des Banwa. Avec la lueur d'espoir qui se profile à travers l'élargissement des localités reconquises, il faudrait déjà penser à l'après-crise.

## Bibliographie

- Alumni, U. (18 mai 2022). « *L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde* » Nelson Mandela.  
<https://www.unilasallealumni.fr/fr/newsletter/newsletter/217/article/741>
- Arrêt N°2020-0038/MENAPLN/SG/DGREIP du 07 février 2020 portant adoption et modalités de mise en œuvre de l'Education en Situation d'Urgence des enseignements formels des niveaux primaires, post-primaire et secondaire général
- Ayimpam, S. (2022). Sécurité par le bas. Perceptions et perspectives citoyennes des défis de sécurité au Burkina Faso. *Anthropologie & Développement*, 53, 237–240.  
<https://doi.org/10.4000/anthropodev.1889>
- BOBBIT, F. (1918), « Fond de théorie du curriculum, caractéristiques », Thpanorama[En ligne] consulté le 25 novembre 2023  
 UR :<https://www.thpanorama.com/blog/psychologia/teora-curricular-antecedentes-caractersticas-franklin-bobbitt.html>
- Bologo A. (6 avril 2022) intervention à la conférence du ST-ESU(6 AU 8 avril 2022) la planification et la coordination de l'Education en situation d'urgence (ESU), les Approches INEE et les approches de l'ESU <https://lefaso.net/spip.php?article110760>
- KINI, J. (2007), *Analyse des déterminants de l'adoption des technologies de conservation des eaux et des sols au Burkina Faso – [Mémoire de DEA] Memoire Online*[En ligne] consulté le 17 Août 2023 URL :  
[https://www.memoireonline.com/09/11/4812/m\\_Analyse-des-determinants-de-ladoption-des-technologies-de-conservation-des-eaux-et-des-sols-au-B1.html](https://www.memoireonline.com/09/11/4812/m_Analyse-des-determinants-de-ladoption-des-technologies-de-conservation-des-eaux-et-des-sols-au-B1.html)
- EduTech Wiki. (n.d.). *Théorie de l'action raisonnée*  
[https://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie\\_de\\_l%E2%80%99action\\_raisonn%C3%A9e](https://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_l%E2%80%99action_raisonn%C3%A9e)
- Hilaire F. & Diallo S. (2019) rapport de diagnostic rapide des services sociaux de base dans les six communes du Programme "LRRD" de renforcement de la résilience des communautés vulnérables dans les provinces du Soum et du Loroum  
[rapport de diagnostic pour plaidoyer lrrd vf.pdf](#)
- La lettre n°942/MENAPLN/SG du 11 octobre 2019
- LECOMTE, J. (2004), « *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle* ». Cairn.info.[En ligne].<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>
- MCKINNEY, L. (2021), « *Théorie de la résilience (un guide complet) – Psychologie* » - 2024. Tobbu [En ligne]. Consulté en 12 février 2024 URL : <https://fr.tobbu.net/resilience-theory-562>
- MENAPLN( 6 avril 2022), *éducation en situation d'urgence : les responsables de structures renforcent leurs capacités sur la planification, la coordination et les approches-* article de journal – [education.gov.bf](http://education.gov.bf) [En ligne] consulté le 02 octobre 2023 URL :  
[https://www.education.gov.bf/informations/actualites/articles?tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=556&cHash=e02af97d1cb6579b134a514f5aab3520](https://www.education.gov.bf/informations/actualites/articles?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=556&cHash=e02af97d1cb6579b134a514f5aab3520)
- Priv, C. L. | M. C. (2024). Les besoins de sécurité selon Abraham Maslow. *HRI*mag : *HOTELS, RESTAURANTS Et INSTITUTIONS*. <https://hrimag.com/Les-besoins-de-securite-selon-Abraham-Maslow>

RGPH2 (2020) Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso, Résultats Préliminaires

ST-ESU. (2022). Evaluation à mis - parcours de la stratégie nationale d'éducation en situation d'urgence

## CONTRIBUTION DES OUTILS DE LA TRADUCTIQUE A LA FACILITATION DE L'OPERATION TRADUISANTE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU BURKINA FASO

Elie YOUANE

Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso

ORCID iD: 0009-0006-6192-1374

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

**Résumé :** Au Burkina Faso, la traduction constitue, à la fois, un procédé didactique et une habileté à développer en classe d'anglais. Cependant, elle se révèle très éprouvante pour les professeurs d'anglais en raison de leurs profils peu outillés en la matière. Par voie de conséquence, la traduction est très peu utilisée dans leurs pratiques enseignantes de cette langue en dépit de son triple rôle d'enseignement, d'évaluation et de consolidation à travers le *thème* et la *version*. L'avènement des technologies apparaît donc comme un atout susceptible d'étayer les profils des enseignants d'anglais en traductique et constitue de ce fait une alternative de facilitation de l'opération traduisante en ce qu'il offre une multitude d'outils d'aide à la traduction. Toutefois, dans le contexte scolaire burkinabè, l'usage des technologies par les élèves du secondaire et les enseignants d'anglais au secondaire pose, de nombreux défis. La présente réflexion théorique analyse le contexte scolaire burkinabè et les défis liés à l'intégration des TIC, et propose la traduction assistée par téléphone (T.A.T.) pour faciliter l'apprentissage et la pratique de la traduction scolaire.

**Mots-clés :** outils d'aide à la traduction, technologies, traduction, traduction didactique, traduction interlinguale

### CONTRIBUTION OF TECHNOLOGICAL TOOLS TO FACILITATING TRANSLATION PROCESS IN ENGLISH CLASSES IN BURKINA FASO

**Abstract:** In the context of Burkina Faso, translation is regarded as both a teaching method and a target skill in English classes. However, English teachers find it difficult to practise translation as they lack skills at this domain. As a result, they hardly use translation in their teaching and assessing activities despite its triple role of teaching, assessing and consolidating in English teaching through *thème* and *version*. Thus, the advent of technologies appears as an asset that could facilitate the use of translation as it offers a wide range of tools likely to enhance translation practices during English classes. However, the use of technologies by English learners and teachers in secondary schools obviously poses many challenges in the context of Burkina Faso. This article discusses the barriers to the formal incorporation of technologies into English classes and points out that the secondary schools' environment is conducive to integrating technologies for facilitating translation teaching and learning in English classes. The article goes on to suggest telephone-assisted translation (T.A.T.) as a means to facilitate translation activities in English classes.

**Keywords:** didactic translation, interlingual translation, technologies translation, translation aid tools.

## Introduction

Les travaux de recherche sur la traduction scolaire jadis peu connue dans le contexte burkinabè sont de plus en plus abondants eu égard à l'émergence de la didactique des disciplines dont l'une des visées est la recherche de la qualité dans l'enseignement-apprentissage desdites disciplines. Ainsi, ces dernières années, plusieurs thèses de doctorat et d'articles scientifiques co-traitent plusieurs thématiques relatives à la traduction aussi bien professionnelle, scolaire ou universitaire que communautaire. Ces recherches ont, entre autres buts, de contribuer à la vulgarisation et au développement du domaine de la traduction, en général et d'optimiser son usage du point de vue qualitatif au bénéfice de ses usagers dont les traducteurs professionnels et communautaires, les didacticiens et enseignants de langues étrangères et enfin les chercheurs en traductologie et domaines connexes. En traduction scolaire, les recherches traitent, entre autres, de la réhabilitation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, ses avantages didactiques, son évaluation, ainsi que de son rôle dans l'enseignement d'autres disciplines scolaires dans le contexte burkinabè caractérisé par le multilinguisme et la pluralité de cultures. Elles examinent également la fonction de la traduction dans la vie des communautés, de même qu'en milieu scolaire au Burkina Faso. Aussi, ces investigations visent-elles à identifier clairement les défis que pose la traduction scolaire dans la perspective d'y apporter des solutions pour améliorer les pratiques traductives des élèves du secondaire et enseignants de langues étrangères dont l'anglais dans le contexte burkinabè. Parmi les travaux sur la traduction scolaire on distingue essentiellement Youané (2016) et Gnoumou (2022), deux des thèses de doctorat traitant respectivement de la traduction dans l'enseignement de l'anglais et de l'Allemand et de nombreux articles relatifs au même domaine. Ainsi, Youané Elie (2016) montre que la traduction scolaire pose d'énormes défis à la fois aux enseignants et aux élèves du secondaire. Il s'agit de défis (1) méthodologiques causés par l'absence (non application) de démarche méthodologique, ou la méconnaissance des procédés de traduction ; (2) terminologiques dus à la méconnaissance du métalangage du domaine traduit ; (3) théoriques liés à la méconnaissance des principes et règles de traduction ; et (4) thématiques du fait de l'extrême technicité de certains domaines. En outre, il ressort que :

Le problème fondamental des enseignants des langues étrangères est que, en plus de leurs profils peu outillés en traduction et en sa didactique, ces derniers ne disposent pas officiellement de démarche méthodologique susceptible de faciliter l'exécution des tâches de traduction en classes de ces langues bien que celles-ci abondent dans la littérature de la traduction en général. Youané (2023 :348)

Il ressort de ces travaux que la pratique de la traduction apparaît très problématique voire hasardeuse pour les enseignants et les élèves dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burkina Faso en raison des nombreuses difficultés ci-dessus énumérées. De toute évidence, la traduction scolaire demeure éprouvante au point qu'elle a suscité sa suppression dans l'épreuve du Brevet d'Etudes, du Premier Cycle (BEPC) à l'occasion de la réforme curriculaire de l'anglais de 2010 au motif peu scientifique qu'elle « alourdit l'épreuve d'anglais ». En outre, nonobstant l'intégration récente de la traduction comme une compétence terminale dans les curricula d'enseignement de l'anglais de la 2<sup>nde</sup> A à la terminale A4 en 2021, la pratique de la traduction demeure peu récurrente dans ces classes si ce n'est lors des devoirs d'anglais et de l'examen du baccalauréat. C'est donc établi que

la traduction scolaire, discipline émergente en didactique des langues étrangères et discipline transversale, d'enseignement, d'évaluation de ces langues, pose encore de nombreux défis à ses praticiens dans le contexte burkinabè. C'est pourquoi, il a paru pertinent, opportun et scientifiquement fondé de réfléchir sur les éventuels apports des outils de la traductique en termes de facilitation du processus traductionnel aussi bien pendant les cours d'anglais ou hors des classes au profit des élèves et des enseignants à travers le concept de traduction assistée par téléphone (T.A.T.). Le concept de T.A.T., en plus de constituer une alternative assez à la portée des élèves et des enseignants d'anglais, revêt une pertinence scientifique d'autant plus qu'il permet aux praticiens de la traduction scolaire d'utiliser les technologies émergentes pour enseigner, apprendre exécuter la traduction. Ceci permet aux usagers de la T.A.T. de d'acquérir ou de consolider des compétences technologiques et autres avantages y relatifs. Cependant, l'on remarque que dans le contexte burkinabè l'usage formel des outils d'aide à la traduction issus des technologies pose, lui aussi, des défis qui constituent d'ailleurs un des centres d'intérêt de la présente réflexion.

Au fait, cette réflexion se mène sur le postulat que les technologies émergentes peuvent contribuer efficacement à l'amélioration des pratiques traductives dans l'enseignement de l'anglais, langue étrangère. Pour réussir l'intégration desdites technologies, il convient de s'interroger sur les conditions d'une telle intégration de sorte à permettre aux élèves du secondaire et aux enseignants de la langue anglaise de réussir l'activité de traduction scolaire. Ainsi, l'objectif général de la présente réflexion est de contribuer à l'optimisation des pratiques de la traduction scolaire grâce aux technologies émergentes, en général et aux outils de la traductique, en particulier. Spécifiquement, elle vise à (1) analyser l'environnement des technologies en contexte scolaire burkinabè ; (2) identifier les défis que pose l'intégration formelle des outils de la traductique dans l'enseignement-apprentissage de la traduction dans l'enseignement de l'anglais et y proposer des alternatives ; (3) proposer la traduction assistée par téléphone (T.A.T.) pour améliorer les pratiques traductives des apprenants d'anglais. Ainsi, l'article s'articule autour de la définition de concepts, des généralités sur la traduction automatique (T.A.), de l'analyse du contexte scolaire burkinabè à tendance favorable aux TIC, quelques freins à l'intégration formelle des outils de la traductique, et enfin des perspectives pour optimiser les pratiques de traduction scolaire en classe d'anglais.

## 1. Définition de concepts

La définition des concepts offre au présent article d'être plus lisible et à la portée de bon nombre de ses lecteurs. Tantôt désignée de clarification conceptuelle, de précision terminologique ou encore de cadre conceptuel ou terminologique, la définition des concepts consiste à expliquer des concepts ou terminologies dont les sens, dans bien de cas, pourraient être polysémiques ou peu explicites pour les lecteurs peu avisés de la thématique traitée. Ainsi, préalablement à tout développement sur la traduction scolaire ou les nouvelles technologies de l'éducation, il apparaît assez pertinent de définir quelques terminologies clés dont la clarification est susceptible de contribuer à mieux appréhender la traduction scolaire en particulier et la traduction en général. Les concepts sont définis selon un ordre qui tient compte de la complémentarité de sens entre certaines terminologies. Il s'agit essentiellement de « *outils d'aide à la traduction, technologies, traduction, traduction didactique, traduction interlinguale* ». Pour commencer, il convient de savoir que la *traduction* prend des dénominations différentes selon qu'elle a lieu d'une langue à une autre (traduction interlinguale), à l'intérieur d'une même langue (traduction intralinguale), d'une

langue à un langage de signe (traduction intersémiotique) ou qu'elle intervienne dans un domaine d'activité ou un autre. Ainsi, l'on distingue la traduction communautaire (communication ou intermédiation intra ou intercommunautaire), la traduction professionnelle (communication), la traduction linguistique impliquant la recherche sur les langues et la traduction didactique (didactique des langues) qui fait l'objet d'étude dans le présent article. *La traduction didactique* est définie comme un exercice de transfert interlingual pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l'acquisition d'une langue (Delisle 2005 :49). Par ailleurs, Youané (2023 : 335-336) indique que *la traduction didactique*, aussi appelée traduction scolaire ou pédagogique, la traduction didactique se subdivise en sous domaines à savoir la traduction explicative, le thème (d'imitation ou grammatical) et la version (contrôle ou préparée). Pour ce qui est de la traduction explicative ou déclarative (Lavault, 1985), elle est pratiquée sciemment ou inconsciemment en classe de langue étrangère. En effet, la traduction explicative a lieu chaque fois que l'on fait recours à la traduction pour soit expliquer un concept, soit donner des instructions, soit encore pour se faire comprendre davantage. Elle est pratiquée par les élèves, les enseignants et les encadreurs pédagogiques de langues étrangères. De même, Lederer (1994 : 35) précise que « le thème est un exercice construit de toute pièce pour vérifier l'appropriation par l'élève des règles grammaticales de la langue étrangère », tandis que « la version est un test de compréhension de cette langue et un test d'expression en langue maternelle » Lederer (1994 : 35). Quant à la *Didactique de la traduction* Delisle (2003 : 43) cité par Youané (2022 h, pp 95-96), la définit comme un :

Ensemble des théories, méthodes et techniques utilisées en enseignement de la traduction. Un manuel de traduction ou un corrigé sont des instruments de formation qui appartiennent à la didactique de la traduction. La didactique de la traduction transmet des savoirs et se règle sur la matière à enseigner. Son objet est le programme de traduction le contenu des cours le processus d'apprentissage et les modes d'évaluation. La didactique cherche les voies d'accès au savoir et tente de répondre à la question : que faut-il enseigner pour former des traducteurs ? Delisle (2003 : 43)

Cependant, il faut remarquer que la traduction scolaire peut être intralinguale, intersémiotique ou interlinguale. En effet, la traduction interlinguale est définie comme l'interprétation de signes linguistiques par d'autres signes linguistiques ; c'est-à-dire la traduction d'un message d'une langue A en une langue B (Jakobson 1987 :429) cité par Youané (2022 e : 67). De toute évidence, c'est bien cette forme de la traduction scolaire qui, au regard de sa complexité et des défis qu'elle pose aux enseignants et encadreurs pédagogiques d'anglais, nécessite l'usage d'outils d'aide à la traduction, dont la visée est de faciliter et fluidifier l'opération traduisante chez les élèves de l'enseignement secondaire et les enseignants de la langue anglaise. Pour Youané (2023 :336) il faut entendre par *outils d'aide à la traduction scolaire* tout outil didactique ou pédagogique pouvant concourir à la réussite de l'activité de traduction en classe de langues étrangères. L'on distingue alors, entre autres, le dictionnaire unilingue, bilingue ou spécialisé, les manuels de traduction, les guides de traduction, les logiciels de traduction et tout autre outils issus de la technologie. En effet, les technologies sont :

Un ensemble des moyens informatisés à la disposition du traducteur et contribuant à améliorer la qualité de son travail et sa productivité. Ces outils modernes comprennent, entre autres, les correcteurs grammaticaux, les programmes de traduction assistée par ordinateur, les concordanciers, les dictionnaires et banques de terminologie sur disque optique et les programmes de gestion de fichier électronique » (Delisle, 2005 : 50).

En fait, l'on distingue plusieurs formes de traduction selon qu'elle est produite par l'homme et assistée par ordinateur, ou selon qu'elle est produite par un ordinateur et assistée par l'homme (voir Lavault 1985 :53). Dans le cadre scolaire, il est bien possible d'intégrer les technologies de l'éducation dans la perspective de faciliter l'opération traduisante et profiter d'autres exploits de ces technologies.

## 2. Généralités sur la traduction automatique (T.A.)

La traduction automatique aussi appelée traductique est de plus en plus pratiquée dans le contexte mondial actuel de globalisation de systèmes caractérisés par la différence linguistique ou culturelle. En effet, les produits technologiques, notamment de la traductique constituent des outils essentiels, en lieu et place d'un traducteur bio, permettant de remédier aux différences linguistiques de façon spontanée (en ligne par exemple) pour faciliter la communication ou comprendre un message un concept ou un mot. Bien que fortement pratiquée par les usagers de l'internet confrontés à des barrières linguistiques, la traduction automatique est très peu connue de façon conceptuelle et il sied ici de la définir avant tout développement y relatif. En effet,

La traduction automatique se définit par la gestion informatique de la totalité du processus de traduction. L'utilisateur se contente d'entrer un texte source dans la machine puis lance la fonction de traduction pour obtenir en sortie un texte cible sans intervenir au cours de l'opération. Après avoir été critiquée de façons virulentes pour son caractère utopique, la traduction automatique connaît un regain d'intérêt avec l'essor de l'internet et le besoin croissant de traductions instantanées sur le web. Mais la qualité des traductions produites en ligne demeure peu satisfaisante, même pour les couples de langues ayant une longue expérience dans le domaine de la T.A. (tels que le français et l'anglais ou l'anglais et le russe) Guidère (2008 : 147).

Telle que définie, la T.A. est sujette à de nombreuses récriminations de la part des traductologues qui l'ont trouvée fortement utopique au départ, même si les pratiques traductiques continuent de plus bel. Ainsi « les traductologues s'intéressent peu à la traduction automatique (T.A.) » (Guidère, 2008 :147) dont « les informaticiens ou spécialistes de la linguistique informatique (ou computationnelle) » (Opt citée) en sont les principaux précurseurs. Le même auteur indique que :

La raison de cette désaffection [pour la T.A.] tient à la confusion savamment entretenue par les techniciens de tous bords entre la partie proprement traductionnelle de la T.A. et la partie strictement informatique. Bref, une épistémologie de la T.A. reste à faire pour permettre aux traductologues d'y occuper la position qui leur est due ». Guidère M. (2008 :147)

Toutefois, pour mieux appréhender la T.A., il convient de parcourir son histoire ou du moins investiguer ses origines. Pour Guidère M. (2008 :148) les débuts de la T.A. remontent au milieu du XXe siècle aux Etats Unis dont la Défense dans ses efforts de faciliter le renseignement en langues étrangères par des systèmes de cryptographie ou de traduction, dans le contexte de guerre froide, parvient, dès la fin des années 1940, grâce au cryptographe

Warren Weaver a produit un mémorandum qui pose la question de la faisabilité de « Mechanical Translation » en « se référant à la théorie de l'information de Shannon et Weaver (1948). Ils énoncent un certain nombre de problématiques qui constitueront les axes de recherche pour les décennies suivantes : la structure logique des langues, les grammaires universelles, les universaux langagiers, mais aussi la structure syntaxique et la signification des vocables en discours » Guidère M. (2008 :148). Aussi, un des aspects que les usagers curieux de la traductique pourraient chercher à comprendre est le fonctionnement des systèmes de la T.A. Il s'agit là de parcourir les approches, leurs fondements, de même que les schémas illustratifs du processus traductionnels selon chaque approche. Mais avant, il n'est pas fortuit de rappeler que pour les besoins de didactisation de la traduction dans l'enseignement de l'anglais, Youané (2016) distingue deux théories traductionnelles à savoir la théorie linguistique (Newmark,1981) et la théorie interprétative (Lavault, 1985). De ces théories découlent les approches ou modèles linguistique et interprétatif de la traduction. Ces approches pouvant susciter d'autres sous-approches, commandent des méthodes directes (Vinay & Darbelnet,1995) voire structurales pour l'approche linguistique (la traduction littérale, le calque, la modulation, la transposition) et des procédés directs et obliques (équivalence et adaptation) (Vinay & Darbelnet,1995) pour l'approche interprétative qui se focalise exclusivement sur la traduction du sens et non des mots. Parallèlement en traductique, Guidère (2008 :150-153) inventorie cinq approches selon lesquelles la traduction est exécutée par la machine. Il s'agit des approches *lexicales, syntaxiques, ontologiques, systémiques et probabilistes*.

Dans une perspective analogique l'on peut remarquer que les approches linguistiques de la traduction scolaire et les approches lexicales et syntaxiques de la traductique se recoupent en termes de processus traductionnel et que l'approche interprétative et les approches *ontologiques, systémiques et probabilistes* se caractérisent par leur complexité. De tels recouvrements montrent qu'il est théoriquement plausible de didactiser la traductique dans l'enseignement apprentissage de l'anglais, langue étrangère au Burkina Faso et d'en tirer d'autres avantages à savoir la culture générale, l'interculturel, l'altérité et d'autres valeurs liées au langues et cultures en apprentissage.

Le tableau ci-après a été établi à partir de Guidère (2008 :150-153) et présente les différentes approches et schémas illustratifs qui permettent de comprendre le processus traductionnel en traduction automatique.

Tableau des approches de la traduction automatique

N°	Approches	Fondements	Schémas
1	« Lexicales » systèmes de T.A. dits de « première génération »	Les systèmes traduisent le texte de la langue source directement à partir du lexique,	Lexique de la langue source → Correspondance lexicale (dictionnaire bilingue) → Lexique de la langue cible
2	« Syntaxique » : systèmes dits « deuxième génération »	Transfert d'une certaine structuration de la phrase source vers une structuration équivalente dans la langue cible.	Syntaxe de la langue source → Règles et structures d'équivalence (grammaire) → Syntaxe de la langue cible
3	« Ontologique » optique « encyclopédique »	Techniques de l'intelligence artificielle utilisées pour générer des équivalences sémantiquement pertinentes.	Connaissances du monde source Règles d'interférences logiques (dictionnaire encyclopédique) → Connaissances du monde cible
4	« Systémique » à optique universaliste	Systèmes de T.A. dit par interlangue. Ceux-ci sont fondés sur des règles d'équivalence portant sur l'ensemble du système linguistique et non pas sur un niveau spécifique.	Analyse d'un système linguistique donné → Ensemble de représentations abstraites (interlangue) → Génération d'une représentation donnée.
5	« Probabiliste »	Systèmes de T.A. fondés sur le calcul statistique des occurrences linguistiques. Ressources de grands corpus de textes traduits et alignés pour générer des équivalences pertinentes.	Unités linguistiques du corpus source → Calcul statistique et probabilisation des équivalences (Moteur recherche) → Réutilisation des unités pour d'autres corpus cibles.

Source : tableau généré sur la base de données de Guidère M. (2008 : pp.150-53)

Les approches traductives ci-dessus inventoriées permettent de comprendre le processus traductionnel par la machine. En revanche, les traductologues dont Guidère (2008) demeurent quelque peu réservés quant à la qualité de la traduction générée par la traduction machine. Nonobstant la désaffection des traductologues à l'endroit de la traductique, elle revêt des atouts exploitables en contexte scolaire à des fins d'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, les technologies de l'éducation sont assez connues surtout par les enseignants, les encadreurs pédagogiques et une grande majorité d'élèves du secondaire dans les centres urbains. Kiébré (2022) confirme que ces acteurs utilisent déjà les technologies émergentes, de façon informelle, dans la préparation d'activités d'enseignement dont la traduction, mais à des degrés variés de satisfaction eu égard à leur complexité et au manque d'orientation en la matière. Cet usage des outils technologiques ou de la traductique trouve sa justification dans le fait que les élèves-professeurs d'anglais reçoivent un cours de

techno-pédagogie servant de cadre de formation sur les technologies de l'éducation et d'incitation de ces derniers à innover dans leurs pratiques enseignantes. Ainsi, cette réflexion s'appuie sur la théorie de l'innovation en appelant les acteurs d'enseignement-apprentissage de l'anglais à utiliser les outils de la traductique pour améliorer la pratique de la traduction dans l'enseignement de l'anglais. Concrètement, il s'agit pour l'enseignant ou l'élève du secondaire d'apprendre et d'exécuter des activités de traduction à l'aide de téléphone de type smartphone avec des applications d'aide à la traduction d'où le concept de traduction assistée par téléphone (T.A.T.). La T.A.T. à l'image de la T.A.O, ne vise pas à remplacer le bio traducteur-élève, mais à l'appuyer dans ses tâches d'apprentissage et de pratique de la traduction.

En fait, de plus en plus les technologies de l'éducation dont les outils de la traductique scolaire ne négocient pas leur place dans l'éducation en générale et dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en particulier. L'essor technologique impacte ainsi tous les secteurs d'activités humaines au point de faire des outils traductiques des facilitateurs du processus d'enseignement-apprentissage de la traduction scolaire et d'en être ainsi incontournables dans un contexte de glocalisation de l'éducation. Les technologies de l'éducation constituent ainsi d'importants leviers pouvant révolutionner les pratiques enseignantes demeurant encore traditionnelles dans le contexte scolaire burkinabè caractérisé par l'interdiction de port ou d'usage de téléphone dans l'enceinte des établissements scolaires.

Pourtant les téléphones de type smartphones ou les tablettes peuvent, à l'image de l'ordinateur, assister les pratiques traductives en contexte scolaire à travers des applications issues de la traductique. Ce faisant, autant, le concept et la pratique de la traduction assistée par ordinateur (T.A.O.) revêt de nombreuses vertus pour la traduction technique voire professionnelle, autant le concept et la pratique de traduction assistée par téléphone (T.A.T.) peut aider efficacement les enseignants de l'anglais dans la préparation de cours ou d'activités de traduction et les élèves du secondaire dans la préparation et l'exécution d'activités de traduction scolaire. En effet, House indique qu'en traduction professionnelle, la T.A.O. est la mieux partagée et établit un rapport de collaboration voire de complémentarité entre la machine et le traducteur bio (humain) pour espérer des traductions de qualité générés par la machine.

Computer-aided or computer-assisted translation (CAT) is common today in any translator's workplace. CAT tools enable cooperation between the human translator and a computer: a translational computer output currently needs to be post-edited by the human translator to make its quality acceptable. The range of CAT tools currently available is large. (House 2018 :159)<sup>1</sup>

Les outils de la traductique sont, entre autres et en complément aux outils cités précédemment, de mémoires de traduction, bi-textes, de logiciels de traduction assistés par ordinateur, de concordanciers, de banques de terminologie, de dictionnaires en ligne, de logiciels de traduction automatique (google translation, deepl, les outils de correction orthographique et grammaticale) pour la T.A.O. et d'applications, de dictionnaires numériques, de correcteurs orthographiques pour la T.A.T. En somme, la conceptualisation et la pratique de la T.A.T. en contexte scolaire permet d'exploiter plusieurs vertus de la

---

<sup>1</sup> Aujourd'hui, la traduction assistée par ordinateur (TAO) est une pratique courante dans les services de traduction professionnelle. Cependant, ses nombreux outils diversifiés requièrent la contribution de traducteur humain. Ainsi, pour garantir la qualité d'une traduction automatique, il est impératif qu'elle soit relue par un traducteur humain.

traduction automatique (équivalents de mots, concepts, unités de sens) au profit des apprenants de l'anglais au secondaire. Certes de nombreux débats ont lieu sur le droit d'auteur de traduction effectuée par téléphone. La présente réflexion loin de se pencher sur cet aspect énigmatique de la traduction machine qui pose un débat non tranché depuis l'avènement des technologies agissant en lieu et place de l'homme, vise à exploiter l'efficacité des outils de la traductique à but d'aider les apprenants de l'anglais au secondaire à apprendre et à pratiquer la traduction en contexte scolaire ou extra-scolaire. Pour ce faire, il est nécessaire d'analyser le contexte scolaire en termes de pertinence, de faisabilité et d'applicabilité du concept de traduction assistée par téléphone au profit des enseignants et des élèves du secondaire.

### **3. Contexte scolaire propice à la formalisation de l'usage des technologies en classe de traduction scolaire/anglais**

A l'instar de l'École à l'échelle internationale, l'École Burkinabè est au service de la société. En effet,

Elle est réglée sur les besoins de la société aussi bien dans le temps que dans l'espace. Dans le temps, elle forme les jeunes générations pour les besoins actuels tout en anticipant sur les besoins futurs en encourageant la créativité. Dans l'espace, l'École inscrit les élèves du secondaire dans la perspective de la glocalisation en les dotant de rudiments pour penser global et agir localement » Youané (2022 a :63).

C'est dans cette perspective qu'il convient d'entrevoir l'intégration formelle des technologies de l'éducation dans l'École Burkinabè en général et les outils de la traductique dans l'enseignement de l'anglais. C'est-à-dire, utiliser les trouvailles récentes des sciences technologiques ou même de l'intelligence artificielle (IA) pour atteindre les objectifs de glocalisation de l'École Burkinabè c'est à dire acquérir des connaissances aussi bien locales qu'internationales. Il s'agit donc ici d'examiner l'École Burkina dans sa globalité mais aussi dans ses spécificités selon qu'on est dans un contexte général, technique, scientifique ou professionnalisant. En fait, le contexte scolaire burkinabè est favorable à l'intégration des outils de la traductique en classe d'anglais d'autant plus que plusieurs facteurs caractéristiques de l'environnement scolaire peuvent concourir à cette intégration. Dans ce sens, Kiébré relève de nombreux facteurs favorisant dont la couverture en réseau téléphonique assez suffisante surtout en milieu urbain « Orange Internet service is said to cover 88.89 %, Moov Internet service 72.22 %, and Telecel 50 % » (2022 :30) et la présence de salles d'informatique dans certains établissements avec un taux de connectivité de 80%. Kiébré (2022) indique par ailleurs que les enseignants et les apprenants de l'anglais au secondaire disposent d'outils technologiques dont des smartphones, ordinateurs, tablettes et que les technologies de l'éducation sont déjà utilisées soit pour préparer le cours d'anglais soit pour vérifier le sens d'un mot ou la traduction d'un concept. En outre, ces facteurs favorisant l'intégration officielle des outils de la traductique dans l'enseignement de la traduction scolaire sont consolidés par la formation des élèves-professeurs à l'École Normale Supérieure en techno-pédagogie développant chez eux les stratégies et l'engouement à innover en termes de pratiques pédagogiques et d'enseignement-apprentissage dont les pratiques traductives au cours d'anglais. En somme, le contexte scolaire burkinabè est en général propice à l'intégration des outils de la traductique à but de contribuer à l'amélioration des pratiques traductives en classe d'anglais même s'il faut reconnaître qu'il subsiste quelques défis y relatifs et quelques préalables à satisfaire.

#### 4. Les freins à l'intégration formelle des technologies éducatives dans la pratique de la traduction scolaire

Comme l'inconnu, les technologies émergentes, en général, et les outils de la traductique, en particulier, apparaissent tantôt énigmatiques et peu utilisées, tantôt assez connues et dans ce cas très prisées des acteurs de l'éducation dont les enseignants et leurs apprenants. Bien que les inconvénients des outils technologiques aient peu d'impact sur les enseignants, ils peuvent constituer de réels freins à la qualité des apprentissages, notamment en favorisant une dépendance à ces outils, un manque d'effort personnel et de réflexion critique, ainsi que divers vices liés à l'usage des réseaux sociaux dont la pornographie, les jeux et la distraction. En outre, la couverture insuffisante de réseau en milieu rural pourrait constituer une entrave sérieuse à l'usage de certains outils de la traductique nécessitant une connexion internet. Cet état de fait affecte ainsi la qualité et le taux de connectivité des enseignants d'anglais et des apprenants au secondaire notamment en milieu rural. A cela, s'ajoute le coût élevé de la connexion alors très peu à la portée des apprenants au secondaire qui, d'ailleurs, dans une grande majorité, n'ont pas accès à des téléphones de type smartphone. Par ailleurs, dans le contexte scolaire burkinabè, une des interrogations pertinentes est de savoir si les enseignants d'anglais sont suffisamment outillés à l'usage des technologies de l'éducation aux fins d'enseignement de l'anglais en général et la traduction scolaire en particulier. De toute évidence, l'usage des technologies de l'éducation ou des outils de la traductique n'est pas un phénomène nouveau d'autant plus que dans la quasi-totalité des activités humaines, les technologies interviennent informellement ou de façon officielle pour soit faciliter soit optimiser les pratiques humaines de tous les jours dont les pratiques traductives en milieu scolaire. D'ailleurs, en éducation, il est connu de tous que les enseignants « utilisent les technologies de l'éducation pour la recherche, la culture générale et bien souvent pour la préparation de leur cours ». Il convient, tout de même, qu'une éventuelle intégration des outils de la technologie ou de la traductique à travers les téléphones de types smartphone exige une formation des enseignants d'anglais en la matière et orientée vers des pratiques harmonisées de la traductique.

Enfin, il ressort que l'usage de certains outils d'aide à la traduction notamment les téléphones (smartphones ou pas) se heurtent aux règlements intérieurs des établissements scolaires au secondaire. En effet, l'usage des téléphones portables est en général interdit par les règlements intérieurs pour des raisons certaines de discipline. De plus en plus, les raisons sécuritaires pourraient aussi justifier l'interdiction des téléphones portables dans les enceintes des établissements scolaires. Au-delà de l'inaccessibilité des technologies de l'éducation chez les élèves au secondaire pour des raisons purement disciplinaires et, de plus en plus, d'ordre sécuritaire dans plusieurs régions du Burkina Faso, d'autres facteurs freinent l'usage des TIC dans l'enseignement-apprentissage en général et celui de la traduction scolaire en particulier. Il s'agit du facteur coût des nouvelles technologies et des besoins d'initiation des apprenants d'anglais au secondaire à ces technologies pour leur usage efficace voire efficient. En effet, si dans les centres urbains, il est courant de voir des apprenants au secondaire porter des smartphones et dont une faible proportion accède à la connexion internet, en milieu rural, la connectivité des apprenants se caractérise par la couverture insuffisante du territoire national par les réseaux de téléphonie mobile, l'inaccessibilité des téléphones de type Android couplée au coût élevé de la connexion internet en général. Si, dans les milieux urbains, la connexion à l'internet est relativement moins difficile eu égard à la présence de wifi çà et là et accessible soit gratuitement soit à un coût négligeable, en milieu rural, elle peut s'avérer hors de portée des apprenants

d'anglais au secondaire en général. En somme, les difficultés se composent de l'interdiction du port de téléphone et appareils assimilés dans les enceintes scolaires, l'inaccessibilité de certains élèves aux téléphones de type smartphone et à la connexion internet. En effet, en guise d'alternatives de résolution de ces difficultés, il est nécessaire de plaider pour la levée de l'interdiction des téléphones suivie de la sensibilisation des élèves à un usage raisonné des téléphones en contexte scolaire et d'améliorer la connectivité des établissements secondaires. Au-delà de ces alternatives, le recours à des tablettes non connectables mais pouvant porter des applications fonctionnelles sans connexion internet, apparait comme l'alternative la plus plausible pour lever les défis ci-dessus posés. Enfin, il est impératif d'offrir une formation à l'usage des outils de la traductique aux enseignants d'anglais pour espérer une implémentation harmonisée et efficace de la T.A.T. aux fins d'améliorer les pratiques traductives dans l'enseignement de l'anglais.

### **5. La T.A.T. dans l'enseignement de l'anglais au Burkina Faso**

Au terme de cette analyse, il devient pertinent, scientifiquement fondé et socialement utilitaire de proposer l'intégration officielle de la T.A.T. dans l'enseignement de l'anglais au Burkina Faso. Ce d'autant plus que, de plus en plus, les technologies émergentes ne négocient pas leur place dans la quasi-totalité des activités humaines. D'ailleurs, l'on y fait, de plus en plus, recours pour des raisons d'efficacité voire d'efficience. En traductologie, l'impact de la technologie neuronale ayant fait leur apparition bien récemment en 2015 permet à l'homme de réussir ses tâches de traduction et d'interprétation, même si des retouches humaines sont nécessaires. En outre, plus récemment encore, l'avènement de l'intelligence artificielle ou des chatboxes tels que ChatGpt permettent de faire des exploits incroyables dans presque tous les secteurs d'activité de la vie humaine. Ainsi, bien que ces technologies présentent des revers bien souvent dommageables pour la même vie humaine qu'elles améliorent, elles ne sauraient être évitées comme, le recommandent certains textes disciplinaires, notamment le règlement intérieur des établissements secondaires, qui interdit formellement l'usage ou le port de téléphone dans le cadre scolaire. Cependant, les acteurs de l'éducation doivent approfondir la réflexion dans le sens d'autoriser formellement les smartphones, les tablettes ou autres outils servant de support technologique aux fins d'optimiser l'enseignement-apprentissage et améliorer les rendements scolaires. Ainsi, les regards de ces derniers pourraient se tourner vers l'ingénierie technologique et didactique dans le sens de concevoir des supports (smartphone ou tablette) non connectables au réseau internet mais qui puissent porter des logiciels éducatifs pouvant fonctionner indépendamment de la connexion internet à l'image de deepL. Au regard des conditions d'acquisition des supports en question généralement hors de portée des apprenants au secondaire, il pourrait être envisagé que l'Etat dote les établissements de ces supports que les élèves du secondaire pourraient utiliser pendant les cours de langues étrangères en général, et pour la traduction anglais – français en particulier. L'avantage scientifique de la T.A.T. est que son implémentation, dans les établissements secondaires du Burkina Faso, en plus d'améliorer les rendements en traduction scolaire, elle contribue doublement à développer ou consolider les compétences technologiques des élèves et des enseignants d'anglais et à y jeter les bases de la traduction professionnelle à travers la T.A.T. et la T.A.O. Mais en attendant, il convient de vérifier la validité de cette innovation à travers les critères d'acceptabilité, de faisabilité et d'efficacité.

## 6. Validité de la T.A.T. dans l'enseignement de l'anglais

La validité du concept de T.A.T. dans le contexte d'enseignement de l'anglais au Burkina Faso peut être mesuré par son acceptabilité, sa faisabilité et son efficacité à faciliter l'opération traduisante dans l'enseignement de l'anglais au Burkina Faso. En effet, l'usage du téléphone fait partie intégrante des outils de communication, de distraction et remplit de nombreuses autres fonctions chez les enseignants et les élèves. Ainsi, l'avènement de la T.A.T. n'apparaît donc pas comme un phénomène nouveau mais une confirmation de pratiques habituelles auxquelles on fixe désormais des objectifs précis d'enseignement, d'apprentissage et de pratique de la traduction dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. La répétition étant pédagogique, l'on ne se gêne pas de dire que les élèves et les enseignants d'anglais utilisent déjà le téléphone pour exécuter plusieurs tâches dont la traduction. Alors, la formalisation de l'usage du téléphone à des buts d'enseignement-apprentissage constitue la consolidation de routine pour une grande majorité des acteurs concernés. A la question de savoir s'ils sont satisfaits des traductions générées par téléphone certains acteurs interrogés informellement n'hésitent pas clamer quelque peu naïvement que « *les technologies mettront fins au métier de traducteur* » tout en demandant à être formés dans le sens d'harmoniser les pratiques dans les établissements, car selon eux *chacun procède de sa manière*. Ces informations, bien que collectées informellement, posent la nécessité de donner un contenu au concept de T.A.T. Ce contenu doit être assorti de démarche méthodologique permettant aux élèves d'apprendre, d'exécuter la traduction de façon autonome. En attendant de développer un tel contenu assorti de démarche méthodologique, il faut remarquer que le concept novateur et pertinent de T.A.T. est accepté déjà, du fait de son usage informel par une grande majorité d'acteurs de l'enseignement de l'anglais (Kiébré, 2022), applicable d'autant plus que le contexte scolaire s'y prête nonobstant quelques défis, et efficace dans la mesure où certains acteurs de l'enseignement de l'anglais atteste cette efficacité avec beaucoup d'optimisme. Par voie de conséquence, cette proposition didactique et d'innovation peut être considéré valide en attendant de lui donner un contenu.

## Conclusion

La traduction scolaire, à l'instar de la traduction professionnelle, est assez redoutée des enseignants et apprenants d'anglais au secondaire. Ainsi l'avènement de la traductique apparaît comme une alternative de facilitation du processus de traduction en ce qu'elle offre de nombreux outils d'enseignement-apprentissage efficient de la traduction. De l'analyse du contexte scolaire burkinabè, il ressort qu'il regorge de nombreux facteurs favorisant l'intégration des technologies émergentes, en général, dans le système éducatif burkinabè et des outils de la traductique, en particulier, dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais, langue étrangère dans ce même pays. Ainsi, confirmant l'hypothèse que les technologies émergentes peuvent contribuer efficacement à l'amélioration des pratiques traductives dans l'enseignement de l'anglais et dans une perspective de contribuer à outiller les élèves et les enseignants à apprendre, exécuter et enseigner grâce aux outils de la traductique, cette réflexion suggère la traduction assistée par téléphone (T.A.T.) comme une alternative de remédiation aux nombreuses difficultés que pose la traduction scolaire à ses praticiens dans le contexte scolaire burkinabè. Toutefois, il ressort de l'analyse que l'usage de certains outils technologiques notamment les téléphones de type smartphone auxquels il convient d'adosser

le concept de traduction assistée par téléphone (T.A.T.), est interdit par les règlements intérieurs des établissements scolaires pour des raisons disciplinaires. Alors la présente réflexion plaide pour une révision de telles dispositions de sorte à favoriser l'implémentation du concept de la T.A.T. dont l'acceptabilité, la faisabilité et l'efficacité ne posent aucun doute dans les classes de langues, en général. En somme, l'idée novatrice de la T.A.T., en plus d'être fondée scientifiquement en ce qu'elle permet d'introduire les apprenants d'anglais au mécanisme de traduction automatique (T.A.), va contribuer à redynamiser et améliorer considérablement l'enseignement de l'anglais au Burkina Faso.

### Bibliographie

- Delisle, J. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*, Presses Université D'Ottawa
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la traductologie, penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. Bruxelles : De Boeck.
- House, J. (2018). *Translation: The Basics*. Routledge. 210 pages, ISBN978-1-138-01640-8
- Kiébré, N. E. (2022). *Using educational technologies to develop learners' writing skills in second cycle classes in Burkina Faso: suggestions for students' development in writing skills (A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirement for Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision in TEFL, Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso)*
- Lavault, E. (1985) : *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*, collection traductologie n°2 Didier Erudition
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette- Livre.
- Youané, E. (2016), *Didactique de la traduction au cours d'anglais dans les établissements secondaires au Burkina Faso : états des lieux et perspectives*. (Thèse de Doctorat unique). Université de Koudougou.
- Youané, E. (2023). *Les défis actuels de la traduction scolaire au Burkina Faso* » in *Collection recherches & regards d'Afrique*, vol 2 n 0 4 / juin 2023, pp331-354 ISBN : 978-2-493659-04-0, indexed in Open Access Infrastructure for Research in Europe, <https://explore.openaire.eu/search/publication?pid=10.5281%2Fzenodo.8083437>
- Youané, E. (2022 a). *La traduction au cœur de la communication interculturelle en milieu scolaire au Burkina Faso* in les CAHIERS DE L'ACAREF, VOL.4 N° 9/ Juin 2022, ISSN 2790- 0371 (Print), ISSN 2790- 038X (Online), 60-71
- Youané, E. (2022 e). *La fonction de la traduction dans la vie des communautés au Burkina Faso* in *COLLECTION FLE/FLA (Français Langue étrangère/le Français et les Langues en Afrique)* VOL.3 No 6, Septembre 2022, ISBN 978-2-493659-14-9, 64-73.
- Youané, E. (2022 f). *Didactique de la traduction dans le contexte Burkinabè : esquisse de démarche méthodologique*, dans *Collection THESE/SYNTHESE* Vol. 2 No6 – Septembre 2022 Tome 1, 195-212, ISBN : 978-2-493659-15-6
- Youané, E. (2022 h). *Didactique de la traduction professionnelle au Burkina Faso : Analyse qualitative de la formation des élèves traducteurs* », dans *LES CAHIERS DE*

*L'ACAREF*, Vol. 4 No 10/Octobre 2022, ISSN 2790- 0371 (Print), ISSN 2790- 038X  
(Online)