



LABORATOIRE DE  
PEDAGOGIE ET DE  
DIDACTIQUE DES  
HUMANITES

**LABORATOIRE DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE DES HUMANITES**  
**ECOLE NORMALE SUPERIEURE -Université d'Abomey-Calavi (ENS-UAC BENIN)**

**REVUE  
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

N° 001-JUIN 2023

ISSN 2992-0051 / Dépôt légal 15119 du 06/06/2023 Porto-Novo /Bénin  
Bibliothèque Nationale du Bénin

**© REVUE / PEDAGOGIE ET HUMANITE**

Le Code de propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle

## REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES

La Revue "PEDAGOGIE ET HUMANITES" est une revue des sciences pédagogiques, ouverte sur la problématique de la production des connaissances dans le champ des sciences humaines en général. La revue est affiliée au Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LAPEDIH) de l'ENS-UAC Bénin. Elle constitue de ce fait un espace de promotion et de vulgarisation des travaux de recherches effectués par les enseignants-chercheurs évoluant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales. Les axes thématiques de contribution pour la parution du mois de juin 2023 sont :

### **Axe 1 : Recherche et innovation**

- Recherche et innovation en pédagogie : Défis et opportunités pour l'atteinte de l'objectif de développement durable 9 en Afrique
- Recherche scientifique et innovations dans les ENS d'Afrique francophone : enjeux et perspectives
- Ethique et financement de la recherche dans les ENS d'Afrique francophone

### **Axe 2 : Langues et société**

- Modélisation des langues en contexte plurilingue en Afrique francophone
- Didactique de langues et acquisition des compétences en langues africaines.
- Connexion linguistique et approches pédagogiques : la psycholinguistique et la littérature orale en question

### **Axe 3 : Enseignement-apprentissage en contexte APC**

- Les stratégies d'apprentissage à l'épreuve des pesanteurs de la tradition
- La sociologie de l'éducation en contexte africain et le socle commun des compétences
- Obstacles épistémologiques aux processus d'enseignement-apprentissage dans les disciplines scolaires : Sport- Français -Anglais-Espagnol-Allemand-Mathématiques-Histoire Géographie-Philosophie

### **Axe 4 : Formation des formateurs**

- La pédagogie universitaire en question
- La formation dans les ENS d'Afrique francophone : vers quelles réformes ?
- Le statut des ENS d'Afrique francophone

### **Axe 5 : Techniques de l'Information et de la Communication et Education**

## **COMITE DE REDACTION DE LA REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES**

- **Directeur de publication :** Pr Jean-Claude HOUNMENOU / ENS-UAC-Bénin
- **Rédacteur en chef :** Dr Juvénal AGBAYAHOUN / ENS-UAC-Bénin
- **Secrétaire de rédaction :** Dr Coovi Clément BAH / ENS-UAC-Bénin

## **COMITE SCIENTIFIQUE DE LA REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES**

### **Président**

Pr Jean-Claude HOUNMENOU / ENS-UAC-Bénin

### **Membres**

- Pr. Maxime DA-CRUZ, Professeur Titulaire des Universités CAMES  
Université d'Abomey Calavi, (UAC-Bénin)
- Pr. Moussa DAFF, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).
- Pr. Afsata PARE-KABORE, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université Norbert Zongo de Koudougou (UNZK-Burkina-Faso).
- Pr. Moustapha TAMBA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).
- Pr. Pierre FONKOUA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université de Yaoundé (UY1/Cameroun).
- Pr. Abdel Rahamane BABA MOUSSA, Professeur Titulaire des  
Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi, INJEPS  
(UAC-Bénin).
- Pr Bernard FANGNON, Professeur Titulaire des Universités CAMES,  
Université d'Abomey-Calavi, ENS de Porto-Novo (UAC-Bénin).
- Pr Aicha NANA GOZA, Maître de conférences des Universités CAMES,  
Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).

- Dr Gervais KISSEZOUNON, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Mohamed Moussa SAGAYAR, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Adjéran MOUFOUTAOU, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clarisse NAPPORN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr David BALUBI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Ibrahim YEKINI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Juvénal AGBAYAHOUN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin)
- Dr Rafiatou BAMISSO, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Abel DIDEH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).

### **COMITE DE LECTURE DE LA REVUE**

- Dr Koba Yves-Marie TOGNON, Maître Assistant des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Hyacinthe OUINGNON, Maître Assistant des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Akimi YESSOUFOU, Maître Assistant des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Jules ODJIOUBERE, Maître Assistant des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Coovi Clément Bah, Maître Assistant des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Achille GNIDEHOUE, Maître Assistant des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).
- Dr Crépin LOKO, Maître Assistant des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin).

6 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°001-JUIN 2023  
ISSN 2992-0051 Dépôt légal 15119 du 06/06/2023

## TABLE DES MATIERES

- 1- Finalités éducationnelles au Benin et dans le monde : quelle incidence sur la qualité de vie aujourd'hui ? **HOUNMENOU Jean-Claude** (pp.9-26)
- 2- Orientation scolaire et politiques de développement en Afrique : jalons pour une perspective éthique au Bénin. **BAH Coovi Clément** (pp.27-44)
- 3- Représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire selon le diplôme. **AHLONSOU Laurent Mahougnon** (pp.45-67)
- 4- Pratiques d'enseignement : causes d'inappétence scolaire chez les élèves du primaire. **KABORE Tanga Casimir / KOUTOU Windemi Fatoumata Inès / TIONOU Simon** (pp. 69-92)
- 5- La formation des membres des bureaux de vote à l'épreuve de l'ingénierie de la formation. **KÉRÉ Adama** (pp. 93-114)
- 6- Evaluation de l'adhésion des enseignants à la mise en œuvre des plans d'amélioration individuels dans la Circonscription d'Education de Base de Barga au Burkina Faso : Causes et solutions. **KONKOBO Tinsakré / YAGO Iphigénie Aïdara** (pp.115-132)
- 7- Regard psychosocial du travail des enfants selon les fonctionnaires et les artisans à Cotonou. **ABI-KABEROU Gildas** (pp.133-152)

Finalités éducationnelles au Benin et dans le monde : quelle incidence sur la qualité de vie aujourd’hui ?

---

Jean-Claude HOUNMENOU

## Résumé

Le présent article, de type théorique-réflexif, cherche à répondre à une question fondamentale : l'état d'une société, d'un pays, peut-il s'expliquer par les finalités visées par le système éducatif de cette société ou de ce pays ? Après avoir fait un bref historique des finalités éducationnelles au Bénin, de la période coloniale aux premières décennies du XXIème siècle, le texte passe en revue les finalités du système éducatif dans quelques pays d'Afrique et du monde, parmi les mieux classés au regard de la qualité de vie, en faisant apparaître les spécificités de ces finalités, qui pourraient expliquer le niveau de développement de ces pays. La réflexion se termine sur une esquisse de ce que devraient être ces finalités éducationnelles au Bénin et en Afrique pour un meilleur avenir.

Mots-clés: finalités; systèmes éducatifs ; qualité de vie ; Bénin ; Monde

## Abstract

This theoretical and reflexive paper aims to answer a fundamental question: the condition of a society or country, could it be explained by the finalities of that country's educational system?

After a brief historical review of educational main objectives in Benin, from colonial times to the early decades of the XXI the century, the paper analyses the educational finalities of some countries among the best ranked in Africa and the whole world, by the quality of life, before concluding by a few proposal of main education objectives for a better future in Benin and other African countries.

Key words: finalities; educational system; quality of life; Benin; World

## Introduction

Les communautés humaines qui se préoccupent d'éducation, la considèrent généralement comme une œuvre destinée à réaliser un projet de société, et par conséquent, façonner un type d'homme et de femme donné pour un état de société donné. C'est la raison d'être de la définition par les différents pays du monde, des finalités qu'ils assignent à l'éducation. Chacun s'évertue ainsi à identifier les raisons pour lesquelles l'Ecole doit éduquer les jeunes en général, en précisant ce vers quoi l'on veut éllever l'apprenant, enfant, adolescent ou adulte. Qu'il s'agisse des gouvernants, des penseurs et des instances spécifiquement chargées de l'éducation, tous cherchent à clarifier le rôle que l'Ecole doit jouer dans la société, quelle valeur, ou quel sens devrait avoir cette action, que selon Emile DURKHEIM (1922 ; 1989), les générations adultes exercent sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Ces interrogations sur les finalités éducationnelles prennent habituellement comme points d'appui, des facteurs tels que les données de type historique, géographique, économique, politique, démographique et religieux propres à chaque pays ou communauté, ainsi que l'état de la science au moment où l'on se pose des questions sur les finalités à assigner à l'éducation. Et très souvent, ces questions se posent à la suite d'une prise de conscience de l'élite sociale : la prise de conscience, soit que le système d'éducation est inadapté ou devenu inadapté aux réalités du temps, soit que la société à laquelle l'Ecole est censé préparer ses apprenants, au lieu de se porter bien, se porte plutôt mal, voire très mal. D'où l'interrogation centrale de la présente réflexion : l'état d'une société à un moment donné, dépend-il des finalités que cherchait à réaliser le système d'éducation de cette société ? Pour répondre à cette question, il nous paraît nécessaire, d'abord, d'analyser l'évolution des finalités du système éducatif d'un pays comme le Bénin, pour aboutir à une appréciation de la situation globale du pays, avant d'évoquer les finalités éducationnelles dans quelques pays d'Afrique

et du Monde, que l'on peut considérer comme se portant plutôt bien,<sup>11</sup> en cette fin de premier quart du XXIème siècle, pour identifier les spécificités des objectifs généraux de l'éducation dans ces pays qui présentent aujourd'hui la meilleure qualité de vie. Mais avant, il nous paraît utile d'apporter quelques clarifications sémantiques sur les concepts « spécificités des finalités » et « qualité de vie ».

## 1- Clarification conceptuelle

Dans cette réflexion, le concept « spécificités des finalités » renvoie à l'idée que les finalités peuvent être classées en types, de par leurs contenus, de par les valeurs et les domaines de la vie humaine sur lesquels elles se focalisent et orientent l'éducation. Par exemple, Hugonnier et Serrano, (2016) synthétisent les finalités éducationnelles en deux grands domaines : **les finalités stratégiques et les finalités opérationnelles**. Les finalités stratégiques se déclinent ainsi : développement individuel harmonieux et équilibré des individus ; acquisition de compétences, connaissances, aptitudes et attitudes essentielles pour se préparer à une intégration efficace dans la vie sociale et économique, notamment dans le marché du travail ; la compétence d'apprentissage tout au long de la vie. Les finalités opérationnelles, elles, concernent : la communication dans la langue maternelle ; la communication en langues étrangères ; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies ; la compétence numérique ; la capacité d'apprendre à apprendre ; les compétences sociales et civiques ; l'esprit d'initiative et d'entreprise ; la sensibilité et l'expression culturelles.

Quant à Thomasset (2003), il a pu identifier synthétiquement cinq domaines de la vie humaine sur lesquels les finalités éducationnelles peuvent porter : transmission du savoir pour faire entrer dans une culture, formation de la personnalité des individus, éducation à la vie sociale, préparation à la vie professionnelle, introduction à la quête du sens.

De même, dans une étude sur les valeurs de l'éducation américaine en Californie, Brighouse et Mullane (2021), ont subdivisé les objectifs généraux de l'éducation en cinq grands domaines. Il y a d'abord les compétences intellectuelles, c'est-à-dire les compétences et les connaissances que tous les élèves doivent acquérir au cours de leur parcours académique, y compris la pensée critique et la résolution de problèmes. Suivent les aptitudes sociales et émotionnelles, qui se réfèrent aux comportements sociaux positifs tels que la sociabilité, le respect des autres, le souci de l'éthique et la capacité à travailler en équipe, ainsi qu'à des traits de caractère et des attitudes individuelles telles que l'autonomie, la motivation, l'autodiscipline, l'empathie, la confiance et l'indépendance ; il s'agit en bref, de la capacité à établir et maintenir des liens proches et des relations saines avec d'autres personnes. Ensuite, il y a la compétence civique, qui est étroitement liée aux attitudes citoyennes, la compétence démocratique, la capacité de réflexion critique et de résolution de problèmes sociaux, ainsi qu'à toutes les aptitudes nécessaires à une participation efficace et responsable de l'individu à la prise de décision collective. De même, il y a **les aptitudes de productivité économique**, qui concernent la capacité de l'individu à fonctionner efficacement sur le marché du travail et dans la vie professionnelle. Enfin, **l'aptitude à l'épanouissement personnel** est la capacité à profiter de la vie au-delà de la famille et du travail.

Dans cette réflexion nous nous référerons surtout aux conceptualisations des finalités éducationnelles, faites par Brighouse et Mullane d'une part, et par Thomass et d'autre part. Ces approches nous paraissent avoir davantage d'opérationnalité heuristique et critique, pour apprécier les finalités de l'éducation dans les différents pays évoqués. En ce qui concerne, le concept « qualité de vie » est considéré dans ce développement, sous ses sens à la fois médico-psychologique et socio-économique.

Au plan médico-psychologique, la qualité de vie est, selon<sup>13</sup> l'Organisation Mondiale de la Santé, la perception que l'individu a de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Ainsi, la qualité de vie englobe la santé physique des gens, leur état psychologique, leur degré d'autonomie, leurs relations sociales, leurs croyances personnelles et leurs relations avec les spécificités de leur environnement, (WHOQOL Group, 1994). Il s'agit en résumé, du bien-être physique, social et psychologique des individus.

Pour ce qui est de son acception socio-économique, la qualité de vie renvoie à la mesure dans laquelle les individus ou les groupes humains ont une occupation qui leur procure une indépendance financière suffisante, et vivent dans un environnement favorisant le développement harmonieux de leurs personnalités. Ainsi définie, la qualité de vie recouvre le niveau de vie et le mode de vie, le degré de liberté, de jouissance des droits humains et du bonheur (Lepiège, 2001).

En résumé donc, la qualité de vie, c'est le degré de bien-être physique, psychologique, social, économique et politique des individus et des communautés.

## 2- Les finalités éducationnelles au Bénin de la période coloniale au début du XXIème siècle

« Les vrais hommes de progrès sont ceux qui ont pour point de départ un profond respect pour le passé », écrivait Renan, (1848, 2014). Et notre sagesse populaire nous enseigne aussi, que c'est au bout de l'ancienne corde que l'on tisse la nouvelle. Quelles étaient donc les finalités de l'éducation au Bénin hier et jusqu'au début du XXIème siècle ?

Dans la période coloniale française au Dahomey, le système d'éducation officiel visait essentiellement à produire des hommes et des femmes béats d'admiration devant la grandeur de la France, sachant lire, écrire, calculer, et pouvant servir comme auxiliaires dans l'administration pour consolider l'entreprise coloniale. Selon le Journal Officiel en sa livraison du 10 mai 1924, l'enseignement devait avoir comme fin de persuader les apprenants, que la France était une grande Nation, riche, puissante, capable de se faire respecter ; une Nation en même temps grande par la noblesse de ses sentiments, généreuse et prête à consentir de lourds sacrifices, pour délivrer les peuples asservis, ou apporter aux peuplades sauvages, la paix et les bienfaits de la civilisation.

Dans la première décennie post-indépendance, le système d'éducation nationale du Dahomey, a conservé son orientation pro-française, même si elle intègre quelque peu le souci de former des hommes et des femmes capables d'œuvrer au développement du nouvel Etat, en préparant les jeunes Dahoméens à une participation accrue à l'œuvre de développement économique et social, en tant que cadres de la Nation. (Okoudjou, 2014).

Dès 1973, le gouvernement militaire révolutionnaire initie la réforme de l'Ecole Nouvelle, qui assigne de nouvelles finalités à l'Education Nationale. Désormais donc, l'Ecole béninoise a pour finalité majeure, d'assurer la formation d'un homme politiquement conscient des problèmes de son pays, d'un patriote convaincu, décidé à participer au développement économique et social de son pays ; un type d'homme nouveau, intégré à son milieu, fier de servir et de défendre avec désintéressement, les intérêts de son peuple ; un citoyen nouveau, libéré des complexes et réflexes d'étrangers qui l'asservissaient et l'éloignaient de son peuple et de ses valeurs, dégagé des préjugés de caste, de sexe, et physiquement équilibré. Cette Ecole nouvelle doit assurer la formation aussi bien de l'homme que de la femme, et œuvrer à l'édification de la

Nation béninoise, par le rapprochement et le brassage des différentes ethnies du pays, (République du Dahomey, MEN, 1975). Ce sont ces finalités de l'Ecole nouvelle, essentiellement axées sur les compétences intellectuelles et les compétences civiques, qui vont régir le système éducatif au Bénin jusqu'en 1990, année du Renouveau démocratique. Sur la base de la Constitution issue de ce Renouveau démocratique en décembre 1990, un Document cadre de politique éducative est adopté en Conseil des Ministres en Janvier 1991, qui définit les nouvelles finalités de l'éducation au Bénin. Désormais donc, l'Ecole béninoise est chargée de :

- être un moyen de transformation globale de la société, permettant à tous les niveaux, une éducation et une formation permanentes, ainsi qu'une spécialisation continue pour tous ;
- former un homme sain, équilibré, éduqué, instruit, cultivé et techniquement compétent ;
- produire des hommes sans cesse performants, dotés de l'esprit d'initiative, animés par le goût de la recherche, capables de s'auto-employer, de créer des emplois, et partant, de contribuer efficacement au développement du pays.

En novembre 2003, la Loi portant Orientation de l'Education Nationale va préciser davantage les finalités de l'Education dans le Bénin post-Renouveau démocratique. Ainsi, depuis l'avènement de cette Loi, il est attendu que l'Ecole offre à tous, la possibilité d'appréhender le monde moderne, et de transformer le milieu en partant des valeurs culturelles nationales, du savoir, du savoir-faire et du savoir être endogènes et du patrimoine scientifique universel. En outre, elle doit permettre à tous les niveaux, une éducation et une formation permanente, favoriser les spécialisations grâce à une orientation judicieuse, qui tienne compte des capacités individuelles et des besoins de la Nation. Enfin, l'Ecole béninoise rêvée dans la Loi de 2003, doit s'ouvrir à toutes les innovations positives utiles, et prendre en compte l'instruction civique et morale,

l'éducation pour la paix, l'éducation aux questions de population, de famille, d'environnement et de développement, (Okoudjou, 2014)

Quand on analyse ces finalités de l'éducation au Bénin à partir de cette Loi de 2003, on constate qu'elles concernent surtout les compétences de productivité économique, la compétence civique et la transmission du savoir pour faire entrer dans une culture. Mais quel est l'état de la société béninoise vingt ans après la promulgation de ces finalités pour le système éducatif national ? Une observation de la société béninoise aujourd'hui, donne le sentiment que tout est à refaire, et qu'il nous faut définir de nouvelles finalités éducationnelles qui seraient plus adéquates pour le Bénin des prochaines décennies. Car, non seulement les habitants du pays ne sont pas devenus très compétents pour transformer qualitativement et qualitativement le pays, où règnent encore pauvreté, précarité, vulnérabilité sociale, analphabétisme, et mal être, mais encore, ils ne sont pas devenus plus patriotes, amoureux du pays et de leurs congénères, respectueux du bien public et solidaires.

Malgré tous les soins que l'élite nationale a mis à définir de bonnes finalités pour le système éducatif, le Bénin ne réussit pas encore à prodiguer à sa jeunesse une éducation de qualité, et est plutôt confronté à des réalités inquiétantes : le chômage endémique et la précarité de vie des diplômés du système éducatif, les déviances et effets pervers générés par les nouvelles technologies de la communication, la dislocation des familles, la croissance exponentielle de la délinquance, de la violence, de la criminalité et des comportements immoraux et asociaux. En dépit des lignes directrices pertinentes que l'on pensait avoir tracées pour l'Ecole, l'éducation béninoise ne permet quasiment pas d'améliorer la qualité de vie dans le pays.

Soit ces finalités n'étaient pas aussi pertinentes que souhaitées, parce que ne portant pas les projets d'humains et de société adéquats ; soit elles n'ont pas été suffisamment internalisées pour guider l'action éducative ; soit elles n'ont pas été suffisamment stables dans le temps pour être une vision transformatrice et motrice de la société ; soit elles n'ont été que des vœux pieux. Toujours est-il que vingt ans après la définition des dernières finalités de l'éducation au Bénin au début des années 2000, les fruits actuels ne semblent pas trop avoir tenu les promesses des fleurs. Or des pays, en Afrique et dans le monde, semblent réussir sur la voie du bien-être, de la qualité de vie et du développement harmonieux partagé. Quels rêves ces pays-là ont-ils chargé leurs systèmes éducatifs de réaliser ? Quelles finalités éducationnelles nos compagnons en humanité des pays qui se portent le mieux au plan de la qualité de vie, se sont-elles donné pour avoir les meilleures chances de réussite en ce vingt-et-unième siècle ?

### 3- Qualité de vie, qualité de l'Education et Finalités éducationnelles dans quelques pays d'Afrique du monde

Les recherches ont démontré que les pays dont les systèmes éducatifs sont très performants au regard de la qualité de l'éducation et de la formation qu'ils prodiguent à leurs populations, sont aussi parmi ceux qui ont les meilleurs standings de vie et sont les plus dynamiques au plan économique et industriel. On peut citer à cet effet les exemples de pays comme le Maroc, le Kenya et l'Egypte en Afrique ; les Etats-Unis, la Finlande, la Suisse et le Japon dans le monde. Y a-t-il certaines particularités des finalités de l'éducation dans ces pays, qui pourraient expliquer, non seulement la qualité de l'éducation, mais surtout les performances de ces pays au regard de la qualité de vie ?

Examinons d'abord les finalités éducationnelles des pays africains qui se distinguent le mieux par leur qualité de vie, en commençant par le Maroc. Au Maroc, les finalités du système éducatif, ont été définies dans une Charte sur l'Education, dont le contenu a été inspiré d'un discours solennel prononcé par le roi Mohammed VI, à l'occasion de l'installation d'une législature du Parlement, en 1999. Les objectifs généraux assignés alors à l'éducation marocaine sont de former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise. L'éducation doit cultiver les valeurs de citoyenneté qui permettent à tous de participer pleinement aux affaires publiques et privées en parfaite connaissance des droits et devoirs de chacun. Le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays et, complémentairement, s'ouvre à l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde. L'éducation s'attache aussi à développer un esprit de dialogue ; elle apprend à accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'Etat de Droit. Sur ces bases, elle a pour missions de :

- offrir aux individus, l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui les préparent à s'intégrer dans la vie active, de même que la possibilité de poursuivre leur apprentissage, chaque fois qu'ils répondent aux conditions et détiennent les compétences requises ; et enfin l'opportunité d'exceller et de se distinguer chaque fois que leurs aptitudes et leurs efforts les y habilitent ;
- fournir à la société, des travailleurs et des cadres qualifiés, compétents et aptes à contribuer efficacement à la construction continue de leur pays, sur tous les plans, en préparant aussi une élite de savants et de hauts cadres de gestion, capables de piloter

l'essor du pays et de le conduire à gravir les échelons du <sup>19</sup> progrès scientifique, technique, économique et culturel.

Ainsi les finalités de l'éducation au Maroc, semblent être axées sur les compétences intellectuelles, les aptitudes de productivité économique, et l'épanouissement personnel des individus, avec en creux, le civisme. Au Kenya, l'objectif général de l'Ecole est de préparer et d'équiper les citoyens pour fonctionner efficacement dans leur environnement et être des membres utiles à la société. A cet effet, l'éducation doit viser à :

- consolider l'unité nationale basée sur l'adaptation du riche héritage culturel des peuples de ce pays ;
- servir les besoins de développement national à travers la production d'hommes compétents, la diffusion des connaissances et l'inculcation des attitudes adéquates, ainsi que des habiletés d'apprentissage des problèmes réels de la société ;
- préparer et équiper la jeunesse des connaissances, compétences et expertises nécessaires susceptibles de les rendre capables collectivement et individuellement, d'un rôle efficace dans la vie de la Nation, et aussi de
- s'engager dans des activités qui améliorent la qualité de la vie, tout en leur offrant des opportunités pour le plein développement de leurs talents individuels et de leur personnalité ;
- promouvoir la justice sociale et la moralité en développant les attitudes nécessaires pour remplir les obligations sociales et des responsabilités ;
- consolider, développer et communiquer les cultures riches et diversifiées du pays, en stimulant des attitudes positives et la conscience envers les autres nations, (Royaume du Maroc, 1999).

Quand on analyse ces finalités, on constate qu'elles sont focalisées sur : les compétences intellectuelles ou ce que Thomasset appelle la transmission du savoir pour faire entrer dans une culture, les compétences civiques, les aptitudes de productivité économique, les aptitudes sociales, morales et émotionnelles, ainsi que l'épanouissement personnel des individus.

En ce qui concerne l'Egypte, ce pays a défini les objectifs généraux de son système éducatif, dans sa Constitution de 2014, dont l'article stipule que l'éducation est le Droit de chaque citoyen, dont le but est d'édifier la personnalité égyptienne, de préserver l'identité nationale, d'établir une approche scientifique de la pensée, de développer les talents et d'encourager l'innovation, d'instaurer des valeurs culturelles et spirituelles et de définir les concepts de citoyenneté, de tolérance et de non-discrimination.

Ainsi, le système éducatif égyptien vise à l'horizon 2030, à fournir à tous les jeunes, une éducation et une formation de haute qualité, sans discrimination aucune et dans le cadre d'un système institutionnalisé, efficace, juste, durable et flexible, fondé sur l'apprenant et le stagiaire capables de penser de manière technique et technologique, qui contribue également à la construction d'une personnalité intégrée et à la maximisation de son potentiel en tant que citoyen respectueux de soi, éclairé, créatif, responsable, pluraliste, respectueux et diversifié, fier de l'histoire de son pays, désireux de bâtir son avenir et en mesure de rivaliser avec les entités régionales et mondiales, (Nassar,2019).

De telles finalités sont donc axées sur : la transmission du savoir pour faire entrer dans une culture, les aptitudes de productivité économique, les aptitudes sociales, émotionnelles et spirituelles, ainsi que la compétence civique.

Ce qui caractérise donc les finalités que ces trois pays africains les plus avancés avaient assignées à leurs systèmes éducatifs, c'est, outre le désir de voir les apprenants acquérir le savoir pour s'intégrer dans leur milieu proche et lointain, ainsi que les nécessaires aptitudes de productivité économique, l'accent qui est mis sur les aptitudes sociales, émotionnelles et parfois spirituelles, la compétence civique, auxquelles s'ajoute parfois l'épanouissement individuel. Qu'en est-il dans les autres pays-phares du Monde en matière de qualité de vie ?

Aux Etats-Unis, les finalités éducatives communément assignées à l'Ecole sont de promouvoir la productivité économique, l'autonomie personnelle, la compétence démocratique, des relations interpersonnelles saines et l'épanouissement personnel, (Brighouse et Mullane, 2021). L'éducation américaine à travers les common schools, vise certes à favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences utiles et pratiques, mais aussi à faire des élèves des citoyens responsables et autonomes, imprégnés des valeurs d'initiative, d'ingéniosité, d'intégrité, d'esprit d'équipe et de sens de l'effort, y compris pour les apprenants provenant des minorités.

En ce qui concerne la Finlande, l'enseignement fondamental (ou « enseignement de base » ou « école fondamentale ») y a pour objectif principal de développer chez les élèves l'humanité, leur sens d'une responsabilité morale au sein de la société, ainsi que les connaissances et les compétences essentielles pour la vie. De même, le système d'éducation vise à développer la civilisation et l'égalité dans la société. Il doit renforcer les qualifications permettant un apprentissage actif tout au long de sa vie et viser la parité. L'objectif est de former des individus équilibrés et civilisés, et de fournir des connaissances et des compétences nécessaires à une poursuite d'études et à une vie professionnelle, tenant compte des intérêts personnels de chacun, (Björkgren et al, 2021)

En Suisse romande et tessinique, l'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. Ensuite, cette Ecole publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale.

De même, l'Ecole publique en Suisse romande et tessinique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales, notamment la promotion du respect des règles de la vie en communauté ; la correction des inégalités de chance et de réussite ; l'intégration dans la prise en compte des différences; le développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ; le développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement ; la promotion de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ; le développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement. Enfin, l'Ecole publique en Suisse romande et en Tessin, assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales, (CIIPSR, 2010, a et b)

Au Japon, la Loi Fondamentale sur l'Education adoptée en 2006 assigne à l'éducation, la mission de soutenir la démocratie et la culture au Japon et de contribuer au maintien de la paix et du bien-être de la population. Elle doit cultiver les valeurs de la vérité et de la justice, et amener les citoyens à développer un esprit civique, un goût pour l'humanisme et pour la créativité. L'accent est mis sur le développement d'un enseignement qui se fonde sur les traditions du pays tout en favorisant l'émergence d'une culture novatrice.

La loi fondamentale sur l'Éducation fait de l'apprentissage tout au long de la vie un des principes de l'éducation : l'Ecole japonaise doit permettre aux citoyens d'apprendre tout au long de leur vie, en toute occasion et en tout lieu, et leur donner la possibilité d'utiliser les acquis de l'apprentissage tout au long de la vie afin qu'ils puissent réaliser leur plein potentiel et mener une vie épanouissante. Enfin, cette loi fait de l'égalité des chances l'un des principes fondamentaux de l'éducation : tous les citoyens doivent jouir du même accès à l'éducation selon leurs capacités, indépendamment de leur race, de leurs croyances, de leur genre, de leur milieu social et familial, ou de leur situation économique, (Japon, MECSST, 2006). L'analyse des finalités éducationnelles de ces quatre nations parmi les pays phares monde en matière de qualité de vie, laisse apparaître qu'en général, ces objectifs généraux sont axés, non seulement sur les capacités intellectuelles ordinaires et les aptitudes de productivité économiques, mais aussi insistent beaucoup sur les aptitudes sociales, émotionnelles et morales, la compétence civique, l'épanouissement individuel et l'inclusion.

### Conclusion

Par conséquent, il semble bien que les pays qui affichent aujourd'hui la meilleure qualité de vie en Afrique et dans le monde, sont ceux qui ont investi leurs systèmes éducatifs, de la charge d'aider à réaliser un projet de société et d'humain, articulé sur un certain nombre de valeurs clés, qui sont pratiquement communes à tous ces pays : le savoir facilitant l'intégration dans la culture, la société et le monde, les aptitudes de productivité économiques, mais aussi les aptitudes sociales, émotionnelles et morales, la compétence civique, l'épanouissement individuel et l'inclusion. Les exemples de ces pays d'Afrique et du Monde, qui réussissent tant sur le plan éducatif que sur le plan social et économique, devraient sans doute inspirer des pays comme le Bénin et

d'autres en Afrique, pour améliorer la définition de leurs propres finalités éducationnelles. Car ce que les humains deviennent dépend des rêves qu'ils poursuivent, c'est-à-dire de la vision qui guide leurs actions. Plus cette vision est grande et élevée, plus les réalisations sont grandes et élevées, un peu comme l'enseignement de Jésus-Christ à ses disciples dans les Evangiles : « Cherchez d'abord le Royaume des Cieux, et tout le reste vous sera donné par surcroît ». Pour notre part, s'il nous était demandé de faire des propositions pour améliorer les finalités de l'Education au Bénin et en Afrique aujourd'hui, je mettrai autant l'accent sur la promotion des connaissances et compétences destinées à l'efficacité matérielle, et socio- économique, que sur le développement par les apprenants, de compétences et aptitudes spirituelles, morales, sociales et psychologiques. Au titre de ces compétences et aptitudes spirituelles, morales, sociales et psychologiques, retenons : la force de caractère, la discipline, la maîtrise de soi, le sens des responsabilités, la résilience, le goût de l'effort, le sens du travail bien fait, la capacité de faire des choix responsables, l'esprit de discernement, la capacité d'adaptation, la transcendance culturelle, la sociabilité, la solidarité, le patriotisme, l'esprit de sacrifice , l'amour du prochain, et la capacité d'apprentissage permanent. Car, science sans conscience, n'est que ruine de l'âme, et l'aphorisme de Rabelais reste plus que jamais d'actualité.

## Références bibliographiques

25

- Björkgren, M. Gullberg, T. Hansén, S-E. (2021), Les valeurs dans l'éducation: le point de vue finlandais, *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 87, 123-132
- Brighouse, H. & Mullane, K. (2021), Les valeurs dans l'enseignement américain : le cas de la Californie, *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 87, 105-114
- Charton, H. (2021), Réformes éducatives et légitimation politique au Kenya, *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, 10, 219-237
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010a). Plan d'études romand – Cycle 3. Présentation générale, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010b). Plan d'études romand – Cycle 3. Formation générale, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP
- Durkheim, E. (1922 ; 1989), *Education et Sociologie*, Paris, PUF
- Gohier, C. (2002), *Les finalités de l'Education*, Les Presses Universitaires de Laval
- Hugonnier, B. & Serrano, G. (2016), Ecole et République : finalités et objectifs du système éducatif et de l'école, Communication présentée au Colloque « Scénarios pour une nouvelle Ecole », 23 Juin, Collège des Bernardins, The Conversation.com
- Japon, Ministère de l'Education, de la Culture, des Sports, de la Science et des Technologies (2006), *Loi Fondamentale sur l'Education*, UNESCO, L'INSTITUT
- Lepiège A. (2001), *Mesure de la santé perceptuelle et de la qualité de vie méthodes et application*, Paris ESTEM
- Mialaret, G. (1991), *Pédagogie Générale*, Paris, PUF

- Nassar, S. (2004), Le Droit à l'Education en Egypte, Etudes sur les Droits de l'Homme, Janvier, 69-76
- Okoudjou, P-C, (2014), Point des réformes éducatives au Bénin, de l'indépendance à nos jours, in République du Bénin, PR, CNE, Ateliers thématiques en préparation au 2ème Forum national sur l'Education, Vol. 2, Cotonou, Star Editions
- Pareydt, L. (2003), Quelles finalités pour l'éducation aujourd'hui ? Revue Projet, Vol. 4, 276, 7-11
- Renan, E. (1890 ; 2014), L'avenir de la science, Le CAP, Ecole Alsacienne
- République du Dahomey, M.E.N. (1975), Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle, Cotonou, ONEPI
- Royaume du Maroc, (1999), Commission Spéciale Education et Formation, Charte Nationale d'Education et de Formation, Octobre
- Thomasset, A. (2003), Le débat des finalités, Revue Projet, Mai, Editorial
- UNESCO, BIE, (1981), Finalités de l'Education, Paris, UNESCO, « Etudes et Enquêtes d'Education Comparée »
- WHOQOL Group (1994), Development of the WHOQOL: National and current status, International Journal of Mental Health, 23, 24-56

## Orientation scolaire et politiques de développement en Afrique : jalons pour une perspective éthique au bénin

---

**BAH Coovi Clément**

### Résumé

Que faire pour formuler des solutions adéquates aux problèmes liés à l'existential des citoyens béninois au quotidien ? L'article suggère, une prise en compte de la dimension anthropologique, portant sur la problématique du développement avec pour question référentielle, celle qui porte sur le choix du type d'homme qu'il faut pour le Bénin, considéré comme un pays en quête de repères à l'ère de la mondialisation et de la postmodernité. A l'analyse, il est en effet impossible, voire hasardeux, d'entreprendre toute politique de développement en dehors de l'éducation. Dans ce contexte, peut-on affirmer que les pratiques d'orientation en cours dans le système éducatif formel au Bénin contribue au développement ? Cette question, invite à la réflexion sur les rapports structurel et opérationnel, entre les pratiques d'orientation scolaire au Bénin et la qualité des parcours scolaires des apprenants. L'enjeu pour nous, ou mieux, l'objectif visé à travers cette démarche serait de libérer l'avenir à partir d'une analyse critique des pratiques d'orientation en milieu scolaire en cours au Bénin afin de mettre à jour les éléments endogènes et exogènes susceptibles de donner sens à une éducation formelle appropriée sans laquelle on ne saurait parler de développement au Bénin.

**Mots clés :** Développement, orientation scolaire, Bénin

**Abstract:** What can be done to formulate adequate solutions to the problems related to the existential life of Beninese citizens on a daily basis? The article suggests taking into account the anthropological dimension bearing on the problem of development with the referential question being that which relates to the choice of the type of man needed for Benin, considered as a country in search of benchmarks in the world. era of globalization and postmodernity. On analysis, it is indeed impossible, even risky, to undertake any development policy outside of education. In this context, can we affirm that the guidance practices in progress in the formal education system in Benin contribute to the development of this country? This question invites reflection on the structural and operational relationships between school guidance practices in Benin and the quality of learners' educational pathways. The challenge for us, or better, the objective targeted through this approach would be to release the future from a critical analysis of guidance practices in schools in progress in Benin in order to update the endogenous elements and exogenous likely to give meaning to an appropriate formal education without which we cannot speak of development in Benin.

**Keywords:** Development, educational guidance, Benin

## Introduction

La banalisation a, entre autres fonctions, de soustraire les concepts à l'interrogation philosophique et, c'est à tort ou à raison, ce à quoi nous assistons de nos jours un peu partout sur le continent africain en général et au Bénin en particulier. Confrontés en effet au quotidien, avec une particulière acuité historique aux défis du développement et partant, de la pauvreté, les africains peinent à formuler des solutions adéquates aux problèmes liés à leurs existentiels. C'est un fait, et il nous faut malheureusement l'admettre ! L'ordre des choses appelle et fonde l'ordre des vérités. Au-delà de tous les soubresauts socio-économiques et politiques observés en Afrique, une prise de conscience s'observe dans le même contexte et qui s'oriente vers une prise en compte en compte de la dimension anthropologique portant sur la problématique du développement du continent africain. Dans ce contexte, une question entre autres surgit de cette prétention, celle qui consiste à savoir quel type d'homme faut-il former pour une Afrique en quête de repères à l'ère de la mondialisation et de la postmodernité. Le champ de la problématique ainsi délimité, il nous faut alors lorgner du côté des systèmes éducatifs formels en cours d'exécution sur le continent et ce, avec pour base référentielle l'orientation en milieu scolaire en république du Bénin. Il est en effet impossible, voire hasardeux d'entreprendre toute politique de développement en dehors de l'éducation. De fait, peut-on affirmer que les pratiques d'orientation en cours dans le système éducatif formel au Bénin contribuent-elles effectivement à sortir le pays du sous-développement ? Cette question invite à la réflexion sur les rapports structurel et opérationnel existant entre les pratiques d'orientation scolaire au Bénin et la qualité des parcours scolaires des apprenants. L'enjeu pour nous, ou mieux, l'objectif visé à travers cette démarche serait de libérer l'avenir du

système d'éducation formelle à partir d'une analyse critique des pratiques d'orientation en milieu scolaire en cours au Bénin afin de mettre à jour, selon une démarche éthique, les éléments endogènes et exogènes susceptibles de donner sens à une éducation appropriée sans laquelle on ne saurait parler de développement au vrai sens du concept au Bénin.<sup>29</sup>

## 1. Le concept de développement à l'épreuve du temps au Bénin

Il y a, autour de l'idée de développement au Bénin, un débat qui revient sans cesse et portant sur l'efficacité des différentes politiques de développement mises en œuvre dans le pays depuis son accession à la souveraineté nationale en 1960. Il faut ici rappeler, qu'au système capitaliste libéral adopté à l'indépendance, l'ingéniosité des béninois a substitué un socialisme austère en 1972 pour enfin initier un renouveau libéral ultra-capitaliste de 1990 à nos jours. Les résultats mitigés obtenus sur toute cette trajectoire historico-économique, soulèvent une préoccupation majeure, qui s'articule autour de l'appropriation du concept de développement par les béninois, dans leur immense majorité et surtout, par la classe politique chargée d'animer la vie communautaire au quotidien. Les rapports séculaires multiformes et complexes entre le Bénin et la France qu'induit l'héritage post-colonial déterminent en effet la compréhension de l'état de sous-développement dans lequel se trouve depuis lors le Bénin. Cet état de chose force par la même occasion la réflexion à ouvrir de nouvelles perspectives de principes et de sens en s'appuyant sur les réalités socio-culturelles qui ont des influences avérées sur le mode de pensée et d'action des citoyens béninois.

Pour rendre explicite la complexité des défis existentiels et contemporains qui sont au cœur même du développement au Bénin, il faut formuler la problématique dans le sens de la prise en compte des bipodes « subjectivité et intersubjectivité » ; « identité et différence » ; « centralité et marginalité » et ce, à partir de la condition post-coloniale. Il faut en effet souligner le fait que, le modèle de développement transposé au Bénin par

l'Occident ne répond pas forcément aux profondes aspirations des béninois du fait que leur conception du développement se situe à l'antipode de ce qui est prôné. Cette situation se traduit dans les faits par l'incapacité théorique et pratique des cadres béninois à poser en des termes adéquats la question de la bonne politique de développement centrée sur les réalités endogènes béninoises. Pour les Béninois dans leur immense majorité, la mentalité de développement n'est pas forcément fille de la rationalité et n'est donc pas synonyme de mentalité scientifique comme le suggère Bébé-Njoh (2001) par cette affirmation :

[...] par mentalité de développement, nous pensons notamment à la recherche de relations invariantes, à la conceptualisation et à l'unification, au souci d'économie mentale, à la recherche constante de l'objectivité, le principe de causalité, la croyance au déterminisme, l'exigence d'adéquation au réel, etc. Toutes ces idéalités s'organisent autour de l'idéal de rationalité ; une rationalité enracinée sur les exigences minimales de la raison humaine que sont les principes d'identité et de non-contradiction.

Bébé-Njoh (2001 : 59)

Pour comprendre la désarticulation de cette conception du développement aux véritables enjeux existentiels les concernant par les Béninois, il nous paraît important de revisiter ce que veut dire le sous-développement dans son essence et dans ses implications comme antipode du développement. Le dictionnaire Larousse (2022) en ligne définit en effet le sous-développement comme étant :

L'état d'un pays caractérisé par la médiocrité du niveau de vie moyen (traduit notamment par une faible consommation alimentaire, à laquelle s'ajoutent des problèmes de malnutrition et de famine, une faible espérance de vie, un taux encore élevé d'analphabétisme), auquel on peut fréquemment associer une forte croissance de la population, une répartition particulière des divers secteurs de l'économie (secteur rural très important) et une composition spécifique de la balance commerciale.

Larousse (2022)

Dans ce processus de sous-développement ainsi décrit, le rythme de croissance de l'investissement reste problématique à tous les égards et ce, avec un impact négatif sur le processus d'accumulation du capital et de la richesse. En matière de politique de développement en Afrique en général et au Bénin en particulier, il y a lieu d'admettre cette triste réalité qui met en évidence des bilans en matière de bien-être de la population à améliorer dans l'ensemble. Dans ce contexte, Seynes (1981) insiste sur le fait que les pays africains se préoccupaient davantage des chiffres liés aux taux de croissance qui, en réalité ne rendaient guère compte de l'état de pauvreté de la grande masse populaire, de leur effective participation aux différents processus de décisions liées à leur bien-être. Le concept de développement n'est donc pas bien compris à l'origine dans les pays africains et son appropriation par l'ensemble des acteurs relève pour la majorité d'une logique d'extraversion tout simplement.

La mentalité de développement exprimée et affichée par les africains en général et donc par les béninois au quotidien ne tient pas compte des problématiques existentielles auxquelles ils sont confrontés. Il existe de fait un décalage épistémologique entre la formulation des problématiques et les réalités vécues par les acteurs concernés. Tout processus de développement, est d'abord et avant tout identitaire et s'enracine profondément, dans l'essence culturelle et existentielle des peuples qui le portent de sorte qu'une simple négation des réalités endogènes ne peut que conduire inexorablement à la faillite des politiques de développement mises en place. Quels sont alors les aspects fondamentaux portant sur le développement et sur lesquels nous devons focaliser la réflexion ?

Le véritable processus de développement, depuis sa conception jusqu'à sa mise en œuvre, doit être fondé sur la participation effective et efficiente de tous les citoyens concernés. Un développement participatif permet en effet, de tenir compte des aspirations profondes des masses

populaires et donne lieu, à un développement intégral, c'est-à-dire au service de tous les citoyens. Cette idée de participation effective de tous les citoyens, renvoie *de facto*, au rôle essentiel de la formation des consciences qui trouve justement, sa base dans les principes éthiques et moraux qui déterminent le « vivre ensemble ». Le développement ne peut donc se passer de l'homme et il doit donc viser, pour l'essentiel, l'accroissement réaliste du pouvoir créateur de l'homme dans toutes ses dimensions.

Développer tout l'homme, consisterait en somme à accroître non seulement ses richesses matérielles, mais aussi et surtout ses richesses axiologiques. A l'analyse, les politiques successives de développement au Bénin, n'ont pas toujours visé en priorité, l'idéal selon lequel, il faut faire prendre conscience aux citoyens, de ce qu'ils ont comme pouvoir créateur pour les responsabiliser face à leur destin. Une bonne politique de développement, doit en effet se donner pour objectif fondamental et prioritaire, d'éduquer les citoyens à la prise d'initiative leur permettant à la fois de prendre conscience de leurs besoins existentiels et de formuler de façon responsable des approches de solutions appropriées.

Il faut noter que c'est justement à travers le champ de l'éducation, qu'on peut réussir le développement des nations conçu comme une plateforme de créativité. Le concept de développement, tel que compris dans les pays africains en général et au Bénin en particulier, est loin de répondre à cette exigence. Il y a donc lieu de revenir à l'idée originelle qui sous-tend tout processus de développement à savoir la promotion de tout homme et de tout l'homme. Il faut opérer en urgence, un réexamen radical du concept de développement en Afrique en général et au Bénin en particulier, en y intégrant le fait culturel comme facteur déterminant de la pensée, de l'agir et du savoir humain.

Ainsi, une conception valable du développement en Afrique et au Bénin, doit se centrer sur la promotion des valeurs humaines et ce souci d'humaniser la notion de développement en Afrique, nous renvoie à la prise en charge de l'homme, dès sa naissance c'est-à-dire à l'éducation morale et éthique par conséquent.( BAH 2021) L'éducation est par conséquent indispensable pour réaliser le développement humain intégral dans tous ses aspects sociaux, économiques et culturels, et justement, toute réussite de l'éducation suppose une bonne orientation.

## 2. Orientation scolaire au Bénin : la quête du sens et des valeurs

Dans tout système éducatif, l'orientation professionnelle est perçue, comme l'ensemble des services et activités qui s'adressent à des individus de tout âge, de toute catégorie, à toutes les étapes de leurs vies, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle. L'orientation permet de fait, la prise en charge de l'individu qui devient ainsi un acteur décisif et responsable du développement de la société dans laquelle il évolue. Les lieux où s'opère cette orientation sont entre autres les écoles, les universités, et autres centres d'enseignements supérieurs, les établissements de formation, les services publics de l'emploi, sur les lieux de travail, dans le secteur du volontariat et dans le secteur privé.

A y voir de près, les systèmes éducatifs mis en place en Afrique au lendemain des indépendances, ne répondent guère aux caractéristiques fondamentales de l'orientation citées. L'ouverture sur l'Occident a consacré, après la décolonisation, des Etats taillés sur mesure avec cette fois-ci au centre du pouvoir politico-économique, des intellectuels autochtones qui, selon Nkrumah (1976) : « *armés de leur universalisme, ramenaient des Universités de la métropole une attitude entièrement étrangère à la réalité concrète de leur peuple* ». (p12) Les décideurs

politiques, comme on les appelle, se sont contentés de gérer, tant bien que mal, les institutions éducatives laissées par la métropole. Ainsi, les systèmes éducatifs, en Afrique en général et au Bénin en particulier, ne cadrent pas toujours avec les réalités endogènes du terrain. L'éducation, qui pose les pierres angulaires de la fondation de toute société, est sur le continent africain tombé dans un lieu commun, à telle enseigne que la réflexion prospective endogène qui doit être en amont de tout acte éducatif pose problème.

La conséquence immédiate est qu'il y a, une désarticulation entre les formations données et les besoins réels constatés sur le terrain. Hountondji (2001) en réfléchissant à la question, affirme qu'il faut admettre qu'en réalité, le destin des cadres issus des systèmes éducatifs africains pour la plupart d'entre eux, est de répondre aux questions des autres, de penser comme eux et d'appliquer leurs inventions. Il s'agit ni plus ni moins, de systèmes éducatifs extravertis et de fait, la mise en perspective historique du sous-développement en Afrique selon Hountondji (2001), permet de comprendre aisément que l'extraversion économique dont on parle assez souvent est la résultante de l'appropriation par les cadres africains des valeurs occidentales au détriment des réalités socio-économiques de leurs milieux de vie. Aux dires de Nouhouayi (1990 : 32), c'est sur le chantier de l'éducation que se fabrique en Afrique le ferment du sous-développement : « aucun inventaire des besoins réels des populations n'a été concrètement fait avant d'entreprendre, le regard d'ailleurs tourné vers l'extérieur, la marche jusque-là inconnue du développement ».

Dans ces conditions, peut-on parler en Afrique postmoderne d'existence d'une orientation professionnelle au vrai sens du concept ? La multiplication des structures éducatives publiques et privées et autres centres de recherches en Afrique en général et au Bénin en particulier, n'apporte malheureusement aucune solution durable, qui pourrait se traduire par la mise en place d'un mécanisme d'intégration des savoirs

endogènes dans le processus de développement en cours sur le <sup>35</sup> continent. Hountondji (2001) nous rappelle à cet effet ce qui suit :

Aujourd’hui comme hier, la demande théorique vient d’ailleurs, tout comme la demande économique. La science pratiquée dans les ex-colonies reste dépendante, jusque dans sa problématique, jusque dans les questions qu’elle se pose, des préoccupations scientifiques et partant des besoins économiques et technologiques de l’Occident.

Hountondji (2001 : 67)

On comprend alors aisément ce pourquoi, par les systèmes éducatifs, l’engagement des Etats de l’Afrique dans le processus de développement mondial s’est radicalement transformé en un processus de sous-développement. Orientation en Afrique en général et au Bénin en particulier ! Par qui ? Pour qui ? Et dans quel but pourrait-on se demander ? L’orientation en Afrique est, à l’état actuel des choses un luxe pour les africains ! Les structures éducatives en place désorientent plus qu’elles n’orientent. Il faut rappeler, comme le soulignent Driss et Ahadji (2021) que :

Le principal objectif du système d’orientation scolaire et professionnelle est de parvenir à la réalisation de l’adéquation entre le système éducatif et les systèmes économiques et sociaux, en réalisant une harmonisation entre les demandes des individus (les élèves et leurs familles) et les besoins du développement sociétal. Ainsi, l’enjeu de l’orientation scolaire ne diffère pas beaucoup de celui de l’éducation.

Driss et Ahadji (2021 : 10)

L’orientation ainsi comprise, est un long processus qui donne sens au « vivre ensemble » par l’épanouissement de tous les citoyens concernés : il s’agit, pour l’essentiel, d’une question du sens et des valeurs exigibles en société, qui se traduit donc par l’élaboration et la mise en place d’un cadre juridique et normatif avec toutes ses implications. Il en ressort que l’orientation en milieu scolaire doit se baser sur un référentiel normatif, qui indique clairement les organes chargés de la mise en œuvre du

processus d'orientation des apprenants à partir d'un protocole fixant les modalités de sélection et de classement selon les filières d'enseignement-apprentissage. Il nous paraît de fait important comme l'affirme Diop (1972 : 5) de revisiter « le passé non pour s'y complaire, mais pour y puiser des leçons ou s'en écarter en connaissance de cause si cela est nécessaire ».

### 3. Le cadre normatif portant orientation scolaire en République du Bénin

Au Bénin, la base juridique sur laquelle repose le processus d'orientation a pour fondement la Loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin et rectifiée par la loi N° 2005-33 du 06 octobre 2005. Dans la section concernant les droits et les obligations des élèves et étudiants, il est précisé à l'Art 55 ce qui suit :

Le droit aux conseils en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie intégrante du droit à l'éducation. Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci atteint l'âge de la majorité. Ce choix doit tenir compte des aptitudes intellectuelles, techniques ou technologiques de l'élève. L'élève ou l'étudiant élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation qui lui en facilitent la réalisation, tant en cours de scolarité qu'au terme de celle-ci. (Art 55)

A la lecture de la loi, on se rend compte que le seul article qui aborde la question de l'orientation ne donne aucune précision sur l'existence de comités ou d'organes devant s'occuper exclusivement de l'orientation en milieu scolaire. La responsabilité de l'orientation incombe surtout à la famille ou à l'élève dans un contexte où la grande majorité des parents est analphabète.

Il faut ici rappeler que l'orientation en milieu scolaire est du ressort des professionnels même si ces derniers doivent s'appuyer sur l'avis des parents et des apprenants pour poser leurs diagnostics et prendre des décisions qui concernent l'avenir historique de toute la nation à travers un individu. Le choix opéré par le législateur pose problème surtout quand l'on tient compte de la structuration et du fonctionnement du système éducatif formel au Bénin. En effet, de la maternelle au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, soit onze années d'études, l'apprenant reçoit un enseignement dit général. Les programmes d'études exécutés ne permettent pas à l'apprenant qui s'arrête à ce niveau de s'intégrer dans la vie active pour participer activement au processus de transformation de sa société. Il doit, pour le faire, se tourner à nouveau vers une formation professionnelle.

Le passage du premier cycle au second, donne lieu à une formule magique d'orientation ! La série "D" dite série scientifique accueille un nombre impressionnant d'apprenants qui ne sont pas consultés d'avance. Certains apprenants se retrouvent dans les séries littéraires sans savoir réellement pourquoi, si ce n'est que parce qu'ils n'ont pas la moyenne requise dans les matières scientifiques. Les critères d'orientation reposent sur des logiques de « réalités du terrain ». Les conseils de classes qui devaient théoriquement orienter les apprenants n'existent que de nom.

Dans les Lycées et collèges, aucune structure spécifique ne s'occupe donc de l'orientation des apprenants. Les enseignants pour la plupart ne sont pas formés pour orienter convenablement les apprenants. A tout cela, s'ajoutent les conditions difficiles dans lesquelles évoluent les acteurs du système éducatif formel et qui du reste, ne leur permettent guère de considérer l'orientation comme étant un élément fondamental portant sur le devenir des apprenants et par conséquent de toute la société. La carte scolaire au Bénin présente un ratio d'un lycée technique professionnel pour 100 collèges d'enseignement général. Il s'agit d'un héritage post-colonial qui fait que les lycées techniques sont des denrées rares et pour un

pays qui a des problèmes d'autosuffisance alimentaire, il y a de quoi s'inquiéter pour l'avenir. La fin du cursus secondaire pour les apprenants des lycées d'enseignement secondaire est sanctionnée par le baccalauréat. A en croire Baba Moussa (2020), à ce stade, l'apprenant peut tout au plus s'orienter vers des carrières administratives secondaires, à l'opposé des apprenants des lycées techniques qui peuvent s'intégrer dans le circuit de développement. L'orientation suppose la mise en place des structures conséquentes susceptibles de répondre aux besoins urgents de survie des africains. Ce n'est pas encore le cas ! Le constat est alarmant ! Les possibilités de choix par les apprenants sont très limitées. Les structures qui existent ne correspondent pas toujours aux besoins de développement.

Dans le même contexte, l'observation fait ressortir une cohabitation muette entre les systèmes éducatifs formels et coutumiers. Les apprenants du système formel, minoritaires, ne peuvent à eux seuls relever les défis liés au développement, ceux qui par contre évoluent dans le système traditionnel non formel bien qu'ils soient majoritaires sont marginalisés et laissés pour compte. Les jeunes lycéens vont à l'école sans motivation réelle, en l'absence d'une réelle ambition de participation au devenir historique de la nation. Il se développe alors un circuit d'orientation axé sur un suivisme des aînés et des proches ce qui n'a d'autres résultats que de propulser les apprenants vers l'inconnu. Il y a lieu alors de poser un certain nombre de questions à savoir : que faire pour que les systèmes éducatifs formels en Afrique en général et au Bénin en particulier cessent d'être ce qu'elles sont aujourd'hui à savoir : de véritables usines à fabriquer des chômeurs ? Comment redéfinir les finalités de nos systèmes éducatifs en fonction de nouveaux projets de sociétés cohérents et viables ? En somme, par quels mécanismes peut-on faire des systèmes éducatifs de véritables tremplins de développement ?

#### 4. Perspectives éthiques

L'orientation scolaire des apprenants, relève d'un droit inaliénable de ces derniers et, dans le même temps, d'un devoir sacré aussi bien pour les dirigeants à tous les niveaux que pour tous les acteurs du système éducatif concerné. Il s'agit d'une question de responsabilité éthique qui engage l'avenir de toute la société. La bonne orientation en milieu scolaire permet à terme, de concrétiser le processus d'épanouissement et d'insertion de l'apprenant Baba Moussa. (2020) La Convention International des Droits de l'Enfant (CIDE) du 20 novembre 1989, stipule que les enfants ont le droit à l'accès d'une information adéquate en fonction de leur âge et de leur degré de maturité. Le système éducatif formel en place doit pouvoir leur offrir des meilleures conditions de choix des filières à travers des structures spécifiques. Par ailleurs, la création des filières doit relever d'une logique de sens à savoir : donner la priorité à l'enseignement général dans les pays sous-développés est tout simplement une aberration ! Cet état de chose, ne donne pas la possibilité aux apprenants de s'orienter vers les filières à partir desquelles ils pourront formuler des solutions concrètes aux problématiques existentielles de développement auxquels ils sont confrontés au quotidien.

L'éthique de la responsabilité, dont il est question dans ce contexte, exige des dirigeants à tous les niveaux et des acteurs concernés d'œuvrer pour que les systèmes éducatifs formels en cours cessent d'être de véritables usines à fabriquer des chômeurs. Une orientation responsable en milieu scolaire et bien menée conduira à un système éducatif comme tremplin de développement. La condition première de réussite d'une orientation responsable en milieu scolaire réside dans un renversement de la tendance actuelle ; il s'agit ni plus ni moins de créer moins de collèges d'enseignement général au profit de la création de lycées professionnelles à partir d'un recensement des besoins existentiels des béninois. C'est pour répondre à cette exigence que l'Etat béninois a fait adopter la Loi N°

2022-01 du 25 janvier 2022 portant loi-cadre sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels en République du Bénin. Comment faire pour rendre efficace le système éducatif formel béninois en termes d'insertion des apprenants dans la vie professionnelle ? la Loi N° 2022-01 du 25 janvier 2022 en son article 9 rend explicite le rôle de l'orientation en des termes bien choisis ainsi qu'il suit : « Le système d'information et de veille est destiné à assurer l'efficacité interne et externe, la maturité vocationnelle, les choix éducatifs et professionnels des apprenants de la formation à la vie professionnelle ».

A la suite de l'article 9, il est précisé dans l'article 10 que « L'orientation scolaire et professionnelle est un processus d'aide à l'apprenant dans le choix d'une filière d'études ou de débouchés professionnels, en fonction de ses aptitudes, goûts et intérêts ». Art 10 Dans l'esprit du législateur, le système d'information tel que conçu, doit placer l'apprenant au centre du processus d'orientation et il s'agit pour l'essentiel de réaliser un équilibre entre ses aptitudes, goûts et intérêts et les besoins réels ou supposés du milieu de vie des apprenants. De ce fait, l'article 11 insiste sur le fait que l'accompagnement est un dispositif par lequel les structures publiques et privées prennent en charge le formé pour son insertion professionnelle.

Il est donc question de mettre en place un dispositif d'accompagnement dans les structures éducatives pour orienter les apprenants. C'est en ce sens que l'article 21 précise ce qui suit : « Il est mis en place des structures ou mécanismes spécialisés pour assurer l'orientation scolaire et professionnelle des apprenants ». Assurer cette orientation suppose la prise en compte d'un suivi rigoureux et c'est justement pour tenir compte de cette exigence que l'article précise que : « des commissions de veille et d'information sont mises en place pour suivre le parcours des apprenants de l'enseignement et de la formation techniques et professionnelles en collaboration avec le secteur privé ».

Avec les nouvelles dispositions de la Loi N° 2022-01 du 25 janvier 2022, l'orientation scolaire au Bénin aborde une phase déterminante aussi bien dans la mise en place des structures opérationnelles que dans le suivi des apprenants quant à leur insertion professionnelle. Ce nouveau contexte invite à une éthique de la responsabilité de la part de tous les acteurs concernés. En effet le cadre juridique existe et il faut dans la pratique que les acteurs à tous les niveaux puissent prendre conscience de la nécessité d'une implémentation rigoureuse du processus d'orientation dans les lycées et collèges. L'article 23 rappelle à souhait le rôle important dévolu aux lycées et collèges en ces termes : « Les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels favorisent l'accompagnement à l'insertion professionnelle des apprenants en fin de formation ». Il faut aussi mentionner que les dispositions établies dans la loi prévoient un accompagnement des établissements pour faciliter l'opérationnalisation du processus d'orientation : « L'Etat met en place des structures d'accompagnement et d'insertion des personnes formées » (Art 24). Ceci suppose dans le même contexte une prise en charge financière conséquente des structures en question.

Il n'y a véritablement pas de politique d'orientation scolaire sans financement approprié. Dans cette dynamique, il y a lieu d'insister sur la dimension éthique portant sur la nécessité d'une gestion rigoureuse des fonds destinés au fonctionnement des structures d'orientation. Le drame dans nos pays africains en quête de bien-être pour les citoyens, c'est le constat d'une gestion peu orthodoxe des ressources publiques mises à disposition des fonctionnaires et autres cadres qui sont malheureusement devenus des spécialistes de la corruption sans limites. Il faut donc absolument une prise de conscience éthique qui rend possible l'engagement pour les valeurs et la responsabilité, la motivation pour bien faire, le sens du devoir et d'abnégation. Cette exigence, une fois prise en compte pourra permettre la réalisation de l'idéal exprimé par l'Etat

béninois à travers l'article 29 qui indique que : « Les politiques mises en œuvre par l'Etat, pour l'éducation, sont orientées pour que les apprenants dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels atteignent, à terme, soixante-dix pour cent (70%) de l'effectif des apprenants post-éducation de base ».

### Conclusion

L'orientation scolaire est en réalité une composante incontournable de tout processus de développement. Elle contribue à la construction de l'humain en l'homme par le fait même qu'elle donne sens à son existence. Le développement humain dans la forme et dans la pratique à travers la culture, l'économie, la politique, le sociale et le religieux ne peut se réaliser convenablement sans une orientation. En milieu scolaire l'orientation a pour objectif d'assurer la plénitude du développement de l'apprenant en vue de son intégration active dans le tissu social. Les défaillances des pratiques d'orientation constatées en Afrique en général et au Bénin en particulier expliquent dans une certaine mesure la faible participation des citoyens du pays à l'idéal de développement. Il faut donc une prise de conscience individuelle et collective de tous les acteurs concernés dans le sens de l'appropriation du cadre juridique existant pour une bonne mise en œuvre des politiques d'orientation scolaire au Bénin. Il s'agit d'un engagement à la responsabilité éthique pour orienter la jeunesse vers les secteurs porteurs qui pourront sortir le Bénin du sous-développement. Le développement concerne en premier tout l'homme dans son essence et son existence et il faut donc le placer au centre de tout processus visant son bien-être. Une bonne politique d'orientation en milieu scolaire participe à la résolution de cette problématique de taille. L'orientation en milieu scolaire permet de faire participer l'individu à la vie de son groupe par la prise en main de son destin. Cette éducation lui

propose un idéal de conformité aux mécanismes mis en place pour la survie de la communauté.<sup>43</sup>

## Références bibliographiques

- Atangana, N. (1978). Problématique du sous-développement en Afrique Tropicale, Yaoundé, Clé
- Baba Moussa, A. (2020). Langues d'enseignement, bilinguisme et vivre ensemble au 21ème siècle. Quels enjeux pour les politiques éducatives dans l'espace francophone ? in Revue RAFEC.
- Bah, C. (2021). Langage éthique en contexte africain. La quête du sens et des valeurs chez les Aja-Fon du Bénin in *Cultures, langues et développement en Afrique. Une sempiternelle équation. Hommage au Professeur Maxime da CRUZ*. Éditions du Lasodyla-Reyo Abomey-Calavi, Bénin septembre
- Bébé-Njoh, E. (2002). *Mentalité africaine* et problématique du développement, Paris L'Harmattan
- Cheik Anta, D. (2002). L'unité culturelle de l'Afrique noire, Paris, Présence Africaine.
- Diouf, M. (2002). L'Afrique dans la mondialisation, Paris, L'Harmattan
- Driss, E., Ahadji K. (2021). Orientation scolaire et développement : effets des pratiques d'orientation sur la qualité des parcours scolaires des élèves, Revue : Jousour, 8-9.
- Dumont, R. (1961) l'Afrique noire est mal partie, Paris, Seuil.
- Hountondji, P. (2001). Combats pour le sens, Cotonou, Flamboyants, 2001.
- Larousse Dictionnaire. [En ligne], consultable sur URL :<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sous-d%C3%A9veloppement/73803>
- Loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin et rectifiée par la loi N° 2005-33 du 06 octobre 2005
- Loi N° 2022-01 du 25 janvier 2022 portant loi-cadre sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels en République du Bénin.

- Nekpo, C., (1999). Education et culture, Porto-Novo, C.N.P.M.S.,
- Nkrumah, K., (1976). Le consciencisme, Paris, Présence africaine.
- Nouhouayi, A., (1990) Ouverture, extraversion culturelle et développement, in journal de la FLASH, Université d'Abomey-Calavi, 1990.
- De Rivero, O. (2003). Le mythe du développement, Montréal, Ecsosité.
- Reboul, O. (1977). La philosophie de l'éducation, P.U.F., Paris.
- Rostow, W. (1963). Les étapes de la croissance économique, Paris, Seuil.
- Samir, A. (1989). La faillite du développement en Afrique et dans le tiers monde. Une analyse politique, Paris, l'Harmattan.
- Seynes, P. (1981). Point critique du développement dans les années 80 dans le Bulletin de liaison du Centre de développement OCDE, 7 : 5
- Osende, A., (1977). L'économie de l'ouest africain, perspectives de développement ; Paris, Maspero.

Représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire selon le diplôme.

45

---

**Laurent Mahougnon AHLONSOU**

**Résumé :**

L'article a pour objectif d'analyser les représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les divers diplômes. La méthodologie a mobilisé la théorie des représentations sociales (J-C. Abric et al, 2003). L'échantillon est de 399 interrogés ayant les diplômes académiques, professionnels et de thèses de Doctorat. Il ressort des résultats que les items « formation », « compétence » et « vocation » définissent le noyau central des diplômes académiques. Les items « formation (54,92%) » et « compétence (39,44%) » sont des éléments centraux chez les titulaires de diplômes professionnels. La compétence est la substance organisatrice de l'expérience des formateurs.

**Mots clés :** Représentations sociales, professionnalisation, enseignants du secondaire, diplôme

**Abstract:**

The general objective of the article is to analyze the social representations of the professionalization of teachers according to the various diplomas. The methodology mobilized the theory of social representations (J-C. Abric & al, 2003). The sample is 399 respondents with academic, professional and doctoral theses. The results show that the items “training”, “competence” and “vocation” define the central core of academic degrees. The items “training (54.92%)” and “competence (39.44%)” are central elements among holders of professional diplomas. Competence is the organizing substance of the experience of trainers.

**Key words:** Social representations, professionalization, secondary school teachers, diploma.

## Introduction

Le rapport au savoir (B. Charlot; 1982, 1992), est vu comme le rapport de l'individu à son monde, à son environnement, à l'autre et à soi-même, comme les relations par lui établies avec l'objet du savoir. Il est une relation d'appropriation de ce monde. Il est envisagé comme un ensemble de significations, en termes d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir, sur la situation d'apprentissage et soi-même. Il s'opère relativement aux visions, aux conceptions, aux perceptions et à l'image que l'individu a de l'objet, exprimées en termes de représentations sociales. On appelle représentations sociales des formes de connaissances courantes dites de sens commun, socialement élaborées et partagées, constituées à partir de nos expériences et des informations, savoir, modèles de pensée reçus et transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale. Ces représentations sociales déterminent considérablement le comportement du sujet face à l'objet, dans la pratique quotidienne. De son côté, W. Doise (1985, p. 246) décrit les représentations sociales comme des « *principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports* ». W. Doise et A. Palmonari (1986) voient les représentations sociales comme des réalités symboliques et dynamiques, des produits de l'action et de la communication humaine qui ont une existence propre au même titre que le langage et l'argent. Quant à J-C. Abric (2011, p. 17), la notion de représentation sociale est le fruit d'une interaction entre l'individu, le monde social qui l'entoure et la position qu'il occupe dans ce monde. C'est cette

« *vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* ».

On peut ainsi supposer l'existence d'un lien étroit entre la <sup>47</sup> représentation sociale et le rapport de l'individu à la professionnalisation, en termes de comportement à l'égard de cette dimension intellectuelle et professionnalisant. De ce fait, le sujet est intitulé : « *représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire selon les diplômes* ». Comme on peut le voir, ce travail épouse la forme d'une recherche d'élucidation, où l'étude des représentations, notamment celle de « *la nodale représentative* » (D. Jodelet, 1989), permet d'appréhender le lien étroit que l'individu établit avec l'objet déterminant l'activité enseignante, qu'est la professionnalisation. Cette dernière est « *le processus qui permet la reconnaissance sociale et l'accès à la notoriété d'un métier donné, par la rationalisation de la pratique et des modes d'accès, l'ancre universitaire de la formation, la création d'associations professionnelles* » selon (A. R. Baba-Moussa et al., 2014). Ainsi, il nous paraît important de comprendre la relation que les enseignants ou formateurs ayant divers diplômes entretiennent avec l'objet professionnalisation de leur métier. Il faut rappeler que l'obtention du diplôme qu'il soit académique, professionnel ou non, est un puissant déterminant, en termes de choix de motivation, de performances et d'activités dans la situation d'apprentissage.

Pour mieux appréhender le sujet, nous sommes appelé à répertorier les opinions, l'attente, la vision des acteurs éducatifs vis-à-vis de la professionnalisation selon qu'ils aient un diplôme académique, professionnel ou une thèse de Doctorat. A cet effet, nous avons cherché à répondre à certaines questions. La question principale est formulée comme suit :

- Quelles sont les représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les diplômes ?

Cette question centrale se décline en deux questions spécifiques :

- Comment se présentent le contenu, l'organisation et la structure des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants chez les acteurs interrogés ?
- Quel est le résultat des croisements entre les modalités des représentations sociales de la professionnalisation selon les diplômes des différentes sous-populations ?

Cet article a pour objectif général d'analyser les représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les divers diplômes. Il s'agit spécifiquement de déterminer le contenu, l'organisation et la structure des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les acteurs et enfin de mesurer l'indépendance des items les plus représentatifs selon les diplômes des différentes sous-populations.

## 1. Méthodologie

La présente recherche a mobilisé la théorie des représentations sociales suivant l'approche structurale (J-C. Abric, 1976 ; Doise, 1986 ; Abric et al, 2003). La nature de cette recherche est à la fois qualitative et quantitative.

### 1.1. L'échantillonnage

Pour la constitution de l'échantillon, deux techniques ont été exploitées : la technique du choix raisonné pour certains et la technique de boule de neige pour d'autres personnes interrogées. La variable « diplômes » comporte trois modalités : les diplômes académiques (licence, maîtrise, DEA, Master), les diplômes professionnels (BAPES, BAPET, CAPES, CAPET), les diplômes de thèses de Doctorat (Sciences de l'Education, Psychopédagogie, Didactique et Pédagogie). La taille de l'échantillon est 399 interrogés dont 310 personnes titulaires de diplômes académiques, 71 personnes titulaires de diplômes professionnels et 18 formateurs d'enseignants titulaires de thèses de Doctorat.

### 1.2. Outils de recueil des données

49

Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire d'évocations hiérarchisées est retenu. Le questionnaire d'évocations porte sur la professionnalisation des enseignants. Pour Abric (2003), il est demandé à chaque enquêté de s'exprimer en deux temps. La première phase est celle d'association libre. Elle consiste, à demander au sujet de produire tous les mots ou expressions de mots qui lui viennent à l'esprit à partir du mot inducteur « professionnalisation des enseignants ». La seconde phase, qui est celle de la hiérarchisation consiste à inciter le sujet à classer sa propre production en fonction de l'importance qu'il accorde à chaque terme ou groupe de mots évoqué pour apprécier ou définir l'objet.

### 1.3. Outils d'analyse et de traitement des données

Pour le traitement des données, les logiciels exploités sont le logiciel EVOC (2005) et le logiciel SIMI (2005). Nous avons utilisé l'analyse prototypique, l'analyse catégorielle, l'analyse de similitude et l'analyse de contenu pour l'interprétation des données de terrain.

## 2. Résultats et discussion

Dans un premier temps, nous avons mis en évidence le contenu, la structure et l'organisation interne des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire selon les diplômes. Dans un second temps, il est question de l'indépendance des diplômes par rapport aux items les plus évoqués. Enfin, les résultats obtenus nous ont permis de convoquer les concepts aux données de terrain.

## 2.1. Représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les diplômes

Cette sous-section présente les analyses prototypiques et les similitudes des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire d'après les titulaires des diplômes académiques, professionnels et des thèses de Doctorat.

### 2.1.1. Représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les diplômes académiques

L'ensemble des mots cités par les enseignants titulaires de diplômes académiques interrogés nous a permis de réaliser le tableau ci-dessous.

**Tableau 1 :** Analyse des évocations de professionnalisation des enseignants chez les personnes titulaires des diplômes académiques

	Rang Moyen inférieur à 2.5	Rang Moyen supérieur ou égal à 2.5
Fréquence supérieure où égale à 40	Formation 178 2,208 Compétence 120 2,342 Vocation 42 2,357	Professionnel 56 2,982 Enseignement 55 3,073 Diplôme 54 2,889 Motivation 43 3,209 Education 42 3,000
Fréquence inférieure à 40	Connaissance 21 2,476 Maîtrise-matière 17 2,412	Qualification 39 2,795 Savoir-faire 35 3,371 Performance 30 3,467 Spécialisation 28 3,714 Conscience-professionnelle 27 2,815 Formation-continue 19 2,684 Maîtrise-soi 18 3,556 Pédagogie 18 2,889

Source : Travaux de terrain, 2020.

De ce tableau, **la case du haut à gauche** correspond au noyau central de la représentation sociale de la professionnalisation des enseignants du secondaire. La « **formation** » (178), la « **compétence** » (120), la « **vocation** » (42) sont évoqués de manière consensuelle et collective par la sous population des diplômes académiques pour parler de la professionnalisation des enseignants. Nous avons noté que ces items relèvent de deux facteurs de la professionnalisation. Il s'agit des facteurs avantageux (la « **formation** » et la « **compétence** ») et du facteur incitant (la « **vocation** »).

Ce premier repérage des éléments centraux de la représentation, s'accompagne parallèlement d'éléments périphériques. Ainsi, nous avons dans :

- **la case du haut à droite** : la première périphérie.

Dans cette case le « **professionnel** » (56), l'« **enseignement** » (55), le « **diplôme** » (54), la « **motivation** » (43) et l'« **éducation** » (42) s'illustrent comme items qui accompagnent ceux du noyau central.

- **la case du bas à droite** : la deuxième périphérie

Nous avons dans la case du bas à droite (case 4), les items qui ont une fréquence inférieure à 40 et un rang d'importance supérieur ou égale à 2.5. Les items se suivent comme suit : la « **qualification** » (39), le « **savoir-faire** » (35), la « **performance** » (30), la « **spécialisation** » (28), la « **conscience professionnelle** » (27), la « **formation continue** » (19), la « **maîtrise-soi** » (18), la « **pédagogie** » (18).

- **la case du bas à gauche** : la zone contrastée

Cette case constitue la zone floue ou de contradiction. Sont évoqués la « **connaissance** » (21), la « **maîtrise-matière** » (17).

De par les résultats du tableau d'évocations des diplômés des facultés ou des établissements classiques, nous constatons que cette cible a dans l'ensemble mis l'accent sur *les facteurs avantageux* et *le facteur incitant*. Ce dernier s'est renforcé par la présence des éléments *des facteurs contraignants* (le

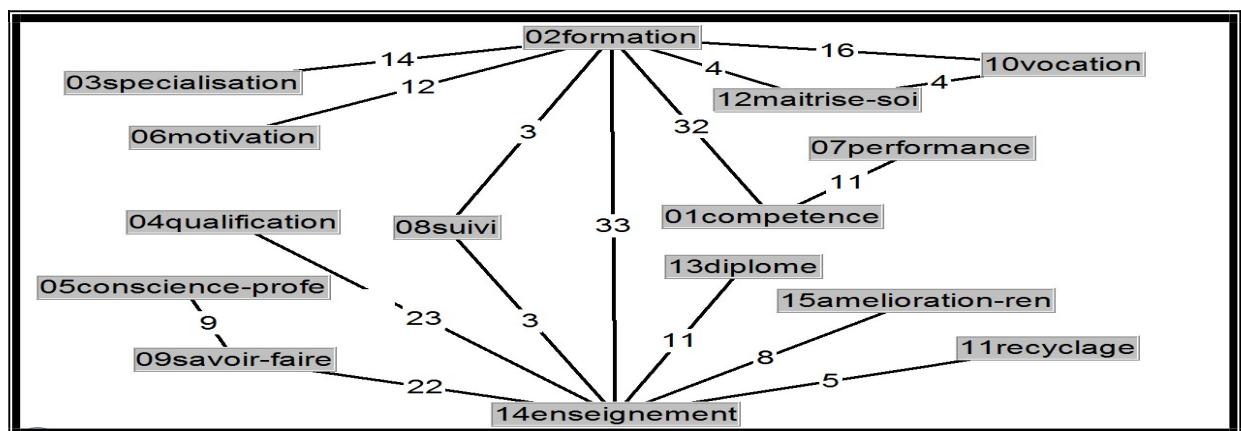
*savoir-faire, la performance, la conscience professionnelle, la formation continue)* évoqués par les intéressés.

Les résultats obtenus par l'analyse des évocations qui a pris en considération la fréquence et le rang d'importance montrent que le noyau central de la représentation sociale de la professionnalisation des enseignants du secondaire auprès de la sous population des diplômes académiques véhicule un ensemble d'idées et d'images. Ces dernières se réfèrent aux manifestations avantageuses et incitantes pour le bon processus de professionnalisation du métier.

Ainsi, ce graphe présente la structure et l'organisation que nous avons ci-dessous.

- **Approche sémantique des représentations sociales de professionnalisation des enseignants chez les titulaires de diplômes académiques**

**Figure 1 : Graphe de similitude des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire chez la sous population des diplômes académiques.**



Source : Travaux de terrain, 2020.

Le graphe de similitude des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire auprès les enquêtés titulaires de diplômes académiques indique des relations autour de deux grandes composantes essentielles.<sup>53</sup>

De ce point de vue, ce graphe de similitude est organisé par deux items que sont :

- « formation » (item 02) ;
- « enseignement » (item 14).

Ces items organisent des liaisons et forment des connexions à leur niveau.

- La première grande composante est organisée par l'item (02) « formation ». Elle possède sept liaisons avec successivement les items « enseignement », « compétence », « vocation », « spécialisation », « motivation », « maîtrise-soi » et « suivi ».

Le raisonnement que nous pouvons retenir au sujet de cet item est que lorsqu'on aborde la question de professionnalisation des enseignants du secondaire, c'est *l'acquisition des connaissances* qui est le plus évoquée par les détenteurs de diplômes académiques. Cette **formation** se fait par l'**enseignement** qui confère la **compétence** grâce à la **vocation** qui permet d'assurer la **spécialisation**. La formation émane aussi de la **motivation** qui est source de **maîtrise de soi** et le **suivi** dans l'exercice du métier d'enseignant.

- La deuxième grande composante est organisée par l'item « **enseignement** » (14). Elle possède également sept pôles de relations.

La liaison avec l'item « **formation** » (à l'indice 33) est la plus forte relation du graphe des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants chez les titulaires de diplômes académiques. Il a des relations avec respectivement les items « **formation** » (item 02 à l'indice 33), l'item « **qualification** » (item 04 à l'indice 23), l'item « **savoir-faire** » (item 09 à l'indice 22), l'item « **diplôme** » (item 13 à l'indice 11), l'item « **amélioration-rendement** » (item 15 à l'indice 8), l'item « **recyclage** » (item 11 à l'indice 5) et l'item 08 « **suivi** » à l'indice 3.

Au-delà des deux grandes composantes, nous avons trois petits pôles :

- l'item (01) « compétence » qui a des relations avec l'item « formation » à l'indice 32 et l'item (07) « performance » à l'indice 11 ;
- l'item (10) « vocation » possède des pôles de liaisons avec les items (02) et (12) ;
- le troisième petit pôle s'organise autour du savoir-faire. Il a des relations avec l'item (14) « enseignement » (.22) et l'item (05) « conscience-professionnelle » à l'indice 9.

L'observation du graphe de similitude des représentations sociales de professionnalisation des enseignants titulaires de diplômes académiques laisse apparaître deux triangles isocèles : un grand et un petit.

- le grand triangle isocèle a pour base la relation ***formation-enseignement*** et pour sommet l'item « ***suivi*** ».
- le petit triangle a pour base la liaison ***formation-vocation*** et pour sommet l'item (12) « ***maîtrise-soi*** ».

Les deux triangles font référence au triangle pédagogique lorsqu'on évoque la didactique. Chez la sous population des diplômes académiques, l'un estime que la base du processus de professionnalisation des enseignants est la formation et l'enseignement avec un accent sur le suivi. Dans le même temps, certains pensent que le processus de professionnalisation se base sur le tandem formation-vocation avec un point sur la maîtrise de soi.

Quel serait la perception des enseignants ayant les diplômes professionnels ?

#### 2.1.2. Représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les diplômes professionnels

L'ensemble des mots et expressions de mots cités par les enseignants ayant les diplômes professionnels enquêtés nous a permis de réaliser le tableau ci-dessous.

**Tableau 2 : Analyse des évocations de professionnalisation des enseignants ayant les diplômes professionnels**

55

	Rang Moyen inférieur à 2.5	Rang Moyen supérieur ou égal à 2.5
<b>Fréquence supérieure ou égale à 20</b>	Formation 39 2,487 Compétence 28 2,250	Spécialisation 21 3,333
<b>Fréquence inférieure à 20</b>	Formation-continue 6 2,167	Conscience-professionnelle 19 2,632 Qualification 18 3,222 Motivation 14 3,286 Vocation 14 2,571 Diplôme 11 3,545 Recyclage 11 3,091 Savoir-faire 9 3,444

Source : Travaux de terrain, 2020.

Sur, les 71 enseignants titulaires de diplômes professionnels, ils ont produit au total 355 mots soit une moyenne de 5 mots par individu et évoqué 103 mots différents.

L'observation de la première case à gauche révèle ostensiblement que les éléments susceptibles de structurer la représentation des sujets enquêtés (fréquences élevées et rangs moyens faibles) sont : **formation (39), compétence (28)**.

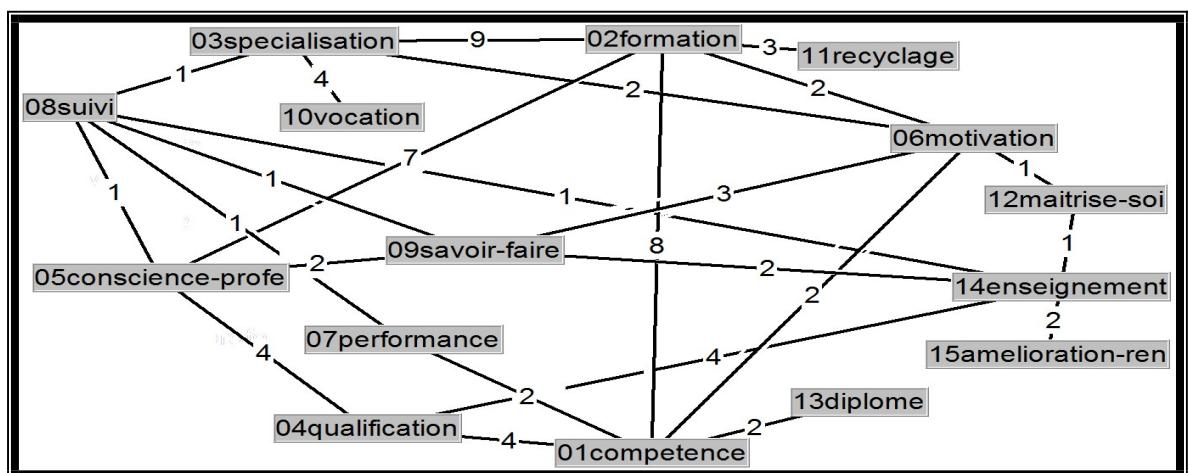
Une analyse attentive de ces items permet de se rendre compte que ce sont des items essentiellement centrés sur les *facteurs avantageux* de la professionnalisation du métier d'enseignant. En considérant qu'une des propriétés fondamentales des éléments centraux est leur saillance dans le champ représentationnel, nous pouvons faire l'hypothèse que ce facteur avantageux est central dans la représentation sociale de la professionnalisation des enseignants du secondaire chez la cible titulaire de diplômes professionnels.

Cette analyse est consolidée par la présence de l'item « **spécialisation** » (.21), l'un des éléments des *facteurs avantageux* du processus de professionnalisation des enseignants, le seul d'ailleurs dans la première périphérie (case du haut à droite) du tableau à quatre cases des enseignants professionnels. Et aussi, la présence de la « **formation-continue** » dans la zone contrastée nous conforte dans l'analyse faite.

Le graphe suivant détermine l'organisation et la structure des évocations des enseignants ayant les diplômes professionnels.

- Analyse sémantique des représentations sociales de professionnalisation des enseignants chez les titulaires de diplômes professionnels

**Figure 2 :** Graphe de similitude des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire chez la sous population des diplômes professionnels.



Source : Travaux de terrain, 2020.

L'arbre de similitude correspondant à cette population diffère très nettement de celui de la population précédente.<sup>57</sup>

L'analyse du graphe (figure 2) de similitude révèle que quatre éléments de par leur connexité émergent comme principes organisateurs de la représentation sociale :

- L'item « **formation** » en relation avec cinq autres items (*spécialisation, compétence, conscience professionnelle, recyclage et motivation*) ;

Pour les enseignants ayant les diplômes professionnels, la **formation** est le levier de la professionnalisation et se base sur 5 items ou piliers : *le pilier spécialisation* (la formation permet de se spécialiser), *le pilier compétence* (la formation reçue est source de compétence), *le pilier conscience professionnelle* (les agrégats de la formation peuvent conduire à la conscience professionnelle), *le pilier recyclage* (le recyclage après la formation permet de mieux rendre la connaissance acquise) et *le pilier motivation* (la réussite de la formation pendant et sa pérennisation dans le temps est due à cet élan interne ou externe : la motivation).

- l'item « **spécialisation** » en relation avec quatre items (*formation, vocation, motivation et suivi*) ;

Pour la même population, la **spécialisation** est le second levier, toujours en relation avec la formation, accompagné successivement de la **vocation** (penchant ou aptitude spéciale pour l'activité enseignante), la **motivation** (facteur psychologique qui pousse à bien exercer le métier d'enseignant) et le **suivi** (contrôle permanent des activités pédagogiques découlant de la formation sur de longue durée).

- l'item « **compétence** » en relation avec cinq items (*formation, qualification, motivation, performance et diplôme*) ;

Toujours en symbiose avec la **formation**, la **compétence** est le troisième levier sur lequel les enseignants professionnels assoient leur argumentaire de la professionnalisation des enseignants. Cette **compétence** inclut la

*qualification, la motivation, la performance et le diplôme* pour sa raison d'être.

- l'item « **conscience professionnelle** » en connexion avec quatre items.

Pour les enquêtés, la **conscience professionnelle** apparaît au cours ou après la *formation*. Elle trouve aussi son existence dans la *qualification*, le *savoir-faire* et le *suivi*.

Que nous réserve la représentation sociale des formateurs titulaires de thèse de doctorat ?

### **2.1.3. Représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les titulaires de Thèses de Doctorat**

Les diplômés de thèses de doctorat ont une perception de professionnalisation des enseignants qui diffèrent des autres sous populations déjà étudiées. Le tableau ci-dessous illustre leur avis et leurs intentions sur l'objet d'étude.

**Tableau 3 : Analyse des évocations de professionnalisation des enseignants chez les diplômés de Thèse de Doctorat**

	Rang Moyen inférieur à 2.5	Rang Moyen supérieur ou égal à 2.5
Fréquence supérieure ou égale à 10	Formation 11 1,909	-
Fréquence inférieure à 10	Spécialisation 5 2,200	Evaluation 5 5,000 Formation-continue 5 4,200 Diplôme 5 3,200

Source : Travaux de terrain, 2020.

La **formation** est le seul élément du noyau central de la <sup>59</sup> représentation sociale de la professionnalisation des enseignants. La case du haut à gauche constitue potentiellement le noyau central des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire au Bénin selon les professeurs formateurs diplômés de Thèses de Doctorat. Elle regroupe l'élément fréquent et très important.

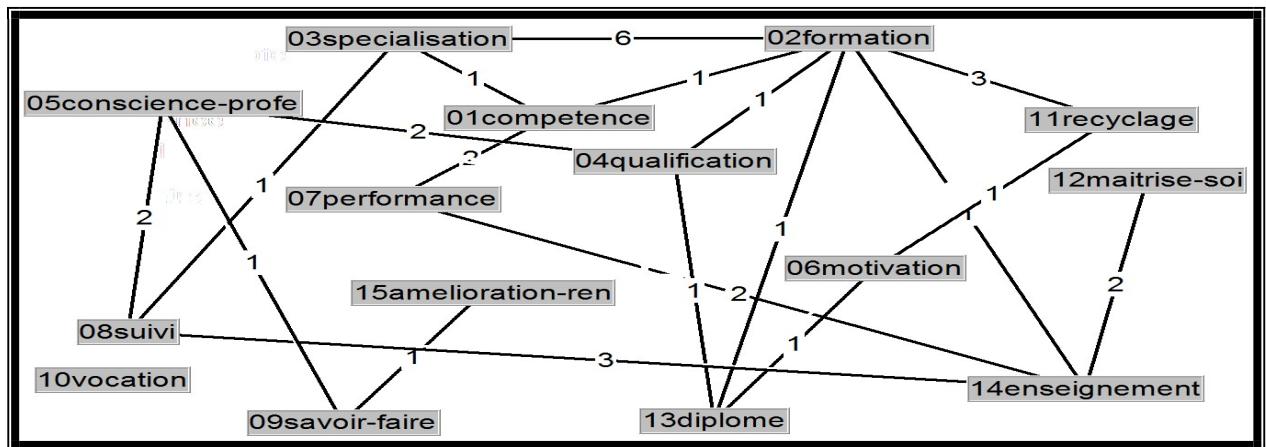
Il est à noter qu'au moment où la première périphérie est muette, la zone contrastée contient un élément : **spécialisation**. La deuxième périphérie détient les éléments tels que « **évaluation** », « **formation-continue** » et « **diplôme** ». Parmi les formateurs, titulaires de Thèses de Doctorat, certains estiment qu'après la formation, il faut se spécialiser. Et qu'au-delà de la formation, les enseignants doivent participer à la formation-continue pour renforcer leurs capacités et faire l'évaluation de temps à autre.

Somme toute, la **formation** est l'*élément central* donc organisateur de la représentation. Cette représentation dit ce que c'est que la professionnalisation des enseignants telle qu'elle s'institue dans les constructions discursives des enseignants formateurs. Elle la situe dans une perspective avantageuse mais coûteuse car la formation fait appel à des ressources humaines qualifiées qui doivent être rémunérées à juste titre.

Passons maintenant à un aspect qualitatif, pour voir si cette centralité quantitative se retrouve dans l'arbre maximum de similitude réalisé à partir de l'indice des cooccurrences symétriques d'après Flament (1981).

- **Analyse sémantique des représentations sociales de professionnalisation des enseignants chez les titulaires de thèses de Doctorat**

**Figure 3 :** Graphe de similitude des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants du secondaire chez la sous population des thèses de Doctorat.



Source : Travaux de terrain, 2020.

L'examen du graphe de similitude (figure 3) associé à cette construction représentative pour la cible enquêtée fait apparaître clairement qu'il existe bien une représentation de la professionnalisation collectivement partagée et engendrée par les professeurs formateurs détenteurs de thèses de Doctorat.

Le champ représentationnel se structure particulièrement autour de : **formation**. C'est un élément qui dans cette structure a plus de connexions avec les autres éléments. Plusieurs éléments sont placés en satellite autour de l'item central prioritaire : **formation** et entretiennent avec lui des relations de similitudes plus ou moins importantes. Ainsi, nous avons, **formation** relié à **spécialisation (.6)**, **recyclage (.3)**, **enseignement (.1)**, **diplôme (.1)**, **qualification (.1)**, **compétence (.1)**. Ce sont donc les principes fondamentaux autour desquels se constitue la représentation des professeurs formateurs. Cette représentation construite présente la professionnalisation dans ses rapports avec les facteurs avantageux. C'est l'image de la professionnalisation comme processus d'acquisition de connaissances et d'aptitudes.

## 2.2- Analyse de l'indépendance des diplômes par rapport aux items les plus évoqués<sup>61</sup>

Le test de Khi-deux vise, dans un premier temps à vérifier la corroboration ou la réfutation des situations conjoncturelles de la recherche et, dans un second temps, à apprécier les effets de corrélation qu'il y a entre les différentes modalités de la variable étudiée.

**Tableau 4 :** Observations des données des modalités de diplômes

Nij	Formation	Compétence	Vocation	Total
Académiques	178	120	42	340
Professionnels	39	28	14	81
Doctorat	11	2	1	14
Total	228	150	57	435

Source : Travaux de terrain, 2020.

Les fréquences théoriques de ces observations sont regroupées dans le tableau ci-après.

**Tableau 5 :** Fréquences théoriques des modalités de diplômes

Tij	Formation	Compétence	Vocation	Total
Académiques	178,206897	117,2413793	44,5517241	340
Professionnels	42,4551724	27,93103448	10,6137931	81
Doctorat	7,33793103	4,827586207	1,83448276	14
Total	228	150	57	435

Source : Travaux de terrain, 2020.

Alors la statistique pour le test de Khi-deux est donnée par :

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m \frac{(n_{ij} + T_{ij})^2}{T_{ij}}$$

k le nombre de modalités de diplômes et m le nombre de modalités des items.

A partir de cette formule, la matrice suivante a facilité la détermination du Khi-deux des diplômes. Le tableau 6 présente le calcul préliminaire permettant l'obtention du Khi-deux.

**Tableau 6 :** Calcul préliminaire permettant d'avoir le Khi-deux des diplômes

	Formation	Compétence	Vocation	Total
Académiques	0,0002402	0,064908722	0,14615138	0,21130031
Professionnels	0,28119581	0,000170285	1,08032982	1,36169591
Doctorat	1,82759269	1,656157635	0,37959554	3,86334586
Total	2,1090287	1,721236643	1,60607674	5,43634208
	Khi-deux			5,43634208
	Niveau de signification			0,24538199

Source : Travaux de terrain, 2020.

Le Khi-deux empirique obtenu est comparé au Khi deux théorique à 5%. La lecture du Khi-deux théorique s'est fait à 5% au degré de liberté correspondant.

Le degré de liberté est déterminé de la façon suivante :

Notons dl le degré de liberté

$$dl = (\text{Nombre de lignes} - 1) \times (\text{Nombre de colonne} - 1) = (k - 1) (m - 1)$$

$$AN : dl = (3-1) \times (3-1) = 4.$$

Donc le Khi-deux théorique est lu à un degré de liberté égale à 4 au <sup>63</sup> niveau 5%. Le Khi-deux théorique lu est 9,4877 alors que le khi-deux empirique obtenu est 5,43634208 donc :

$$\chi^2 < \chi^2_{4;0,05}$$

Conclusion partielle : On garde ainsi l'hypothèse nulle  $H_0$  car le Khi deux calculé est inférieur au Khi-deux lu. Nous pouvons dire qu'il y a indépendance entre les items évoqués et les diplômes. Cette indépendance s'explique du fait que ceux qui ont des diplômes académiques ont évoqué trois plus représentatifs : « *formation* », « *compétence* » et « *vocation* ». Quant aux professionnels, ce sont les items « *formation* » et « *compétence* » tandis que pour les titulaires de thèses de Doctorat, c'est seulement l'item « *formation* ».

### 2.3. Discussion

La professionnalisation des enseignants est une préoccupation majeure pour tous les états du monde surtout les pays sous-développés, qui ont besoin de cet arsenal pour atteindre un pan des Objectifs du Développement Durable (L. M. Ahlonsou, p. 268). A cet effet, les évocations des personnes interrogées constituent un point de départ pour l'émergence de la professionnalisation.

Pour l'ensemble des enquêtés ayant les diplômes académiques, ce sont les items « *formation* », « *compétence* » et « *vocation* » qui définissent leur noyau central. Leurs fréquences respectivement égales à 178 (57,42%), 120 (38,71%) et 42 (13,55%) sont des éléments consensuels non négociables déterminant leur représentation sociale de la professionnalisation des enseignants du secondaire.

Les items « *formation* (54,92%) » et « *compétence* (39,44%) » sont des éléments centraux définissant les représentations sociales de professionnalisation des enseignants du secondaire chez les enseignants titulaires de diplômes professionnels. Cependant, ces éléments n'assurent pas leur centralité.

La *compétence* est la substance organisatrice de l'expérience, régulatrice de la conduite des formateurs d'enseignants titulaires de thèses de Doctorat. Selon M-L. Rouquette et P. Rateau (1998, p.11), elle permet la compréhension du monde par imputation et génération de signification. Malgré qu'elle soit la clef de voûte de la représentation, elle ne justifie pas sa centralité. L'adoption et l'adaptation de pratiques nouvelles au fur et à mesure de la progression dans le parcours intellectuel des enseignants et des formateurs d'enseignants titulaires de diplômes académiques, professionnels et thèses de Doctorat produiraient certainement un réaménagement sur l'évolution de la représentation de la professionnalisation des enseignants à leur niveau (C. Flament, 1987 ; Ch. Guimelli, 1998 ; C. Flament et M-L. Rouquette, 2003).

Selon J-C. Abric (1999), les éléments centraux sont ceux qui déterminent la nature de la représentation sociale. Dans cette approche, les pratiques apparaissent comme un indicateur de « *distance à l'objet* ou *d'implication vis-à-vis de l'objet* » (Dany et J-C. Abric, 2007). C'est pourquoi J-C. Abric (1994) et F. J. Azoh (2011) affirment que les *pratiques* renvoient parallèlement à des « systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés ». Pour C. Flament (2003, p. 50), les pratiques sont le « *facteur déclenchant* » des représentations.

L'explication à ces divers résultats, est due aux deux (2) types d'approche structurale : la théorie du noyau central de J-C. Abric (1976) et de la théorie des principes organisateurs de prise de décision de W. Doise (1986) et de Y. Yapo (1992, 2016).

En somme, la théorie du noyau central et la théorie des principes organisateurs nous ont permis d'avoir une compréhension complète (description et explication) des différences entre les représentations sociales des acteurs enquêtés. La description de ces différences représentations fait ressortir au niveau de chaque représentation sociale

des éléments constituant le noyau central d'une part et d'autre part <sup>65</sup> des éléments périphériques. La comparaison des différents noyaux centraux autour desquels s'organise la représentation sociale laisse apparaître des similarités mais quelques différences quant à leurs éléments constitutifs.

## Conclusion

Notre étude s'intéresse à la représentation sociale de professionnalisation des enseignants du secondaire auprès des diverses catégories de diplômés de l'enseignement au Bénin. L'objectif général est d'analyser les représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les divers diplômes obtenus par les acteurs éducatifs interrogés. Spécifiquement, il s'agit d'abord de déterminer le contenu, l'organisation et la structure des représentations sociales de la professionnalisation des enseignants selon les acteurs. A cet effet, pour la sous-population titulaire des diplômes académiques, c'est la trilogie formation, compétence et vocation qui détermine leur structure mentale et sociocognitive ; Quant aux titulaires des diplômes professionnels, ce sont les éléments formation et compétence ; Enfin, pour les formateurs d'enseignants, titulaires de thèses de Doctorat, c'est la compétence qui assure l'émergence professionnelle des enseignants formés. Ces divers éléments (formation, compétence et vocation) constituent la représentation sociale de la professionnalisation des enseignants du secondaire selon le niveau d'études. J-C. Abric (1999) définit en effet, la représentation sociale comme le produit et le processus d'une activité mentale par rapport à laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Ensuite, il est question de mesurer l'indépendance des items les plus représentatifs selon les diplômes des différentes sous-populations. Ainsi, il ressort que le khi-deux calculé qui est 5,43634208 est inférieur au Khi-deux théorique lu : 9,4877. Ces données montrent qu'il y a indépendance entre les items les plus représentatifs (formation, compétence et vocation) et les diplômes. Cela signifie que la représentation sociale dans sa construction nécessite une action de l'extérieur (influence environnementale) qui entraîne la reconstruction mentale au niveau intérieur (P. Moliner et P. Rateau, 2009). La représentation sociale se

développe au contact du lieu réel et des autres et, par sa dynamique inhérente, elle va induire un certain comportement.

### Références bibliographiques

- Abric, J-C. 2011. *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Abric, J-C. 2003. *Méthodes d'études des représentations sociales*, Ramonville, Saint-Agne, Erès.
- Abric, J-C. 1994. « Les représentations sociales : aspects théoriques », In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, (11-35). Paris, PUF.
- Abric, J-C. 1976. *Jeux, conflits et représentations sociales*, Thèse de Doctorat d'Etat en psychologie sociale, non publiée, Université d'Aix-en-Provence.
- Ahlonsou, M. L. 2021. *Les représentations sociales de la professionnalisation des enseignants chez les acteurs institutionnels de la formation des professeurs du secondaire au Bénin*, Thèse de Doctorat Unique en Sciences de l'Education, Département des Sciences de l'Education, Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Université Alassane Ouattara (UAO) de Bouaké.
- Ayelo, C. J. 2018. *La déontologie du métier d'enseignement à la lumière de notre temps*, Abomey-Calavi, Les éditions ProTic.
- Azoh, F-J. 2011. *Enjeux de développement en Côte-d'Ivoire : représentations sociales de la démocratie, la citoyenneté et la gouvernance*, Thèse de doctorat unique en psychologie, non publiée, Université de Bouaké.
- Baba-Moussa, A. R. et al. 2014. *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*, Allemagne (UIL) et Cameroun (PUA), Collection Perspectives Africaines de l'Education des Adultes.

- Doise, W. 1985. « Les représentations sociales : définition d'un <sup>67</sup> concept », *Connexions*, 45, 2, pp. 245-253.
- Doise, W. et Palmonari, A. 1986. « Caractéristiques des représentations sociales », In, W. Doise. et A., Palmonari (Ed.), *L'étude des représentations sociales. Textes de base en Psychologie*, 12-33. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Flament, C. 1981. « L'analyse de similitude. Une technique pour les recherches sur les représentations sociales », *Cahiers de psychologie cognitive* (pp 375-395).
- Flament, C. et Rouquette, M-L. 2003. *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Guimelli, Ch. 1998. *Chasse et nature en Languedoc. Etude de la dynamique d'une représentation sociale chez les chasseurs languedociens*, Paris, L'Harmattan.
- Jodelet, D. 1989. « Représentations sociales : un domaine en expansion », In D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales*, p 47-48. Paris, PUF.
- Kei, M. 2009. *La profession enseignante en Côte-d'Ivoire : une étude psychosociale de l'engagement professionnel*. Thèse de Doctorat Unique en Sciences de l'Education, Département des Sciences de l'Education, ENS-Cocody-Abidjan, Université de Bouaké.
- Moliner, P. et Rateau, P. 2009. *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, 5-9. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rouquette, M-L. et Rateau, P. 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Yapo, Y. 1992. *La ruralité comme situation sociale : l'exemple de la Côte-d'Ivoire*. Thèse d'Etat. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Yapo, Y. 2016. *Etudier les représentations sociales*, France, Etudes africaines, Série Sociologie, L'Harmattan.

68 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°001-JUIN 2023  
ISSN 2992-0051 Dépôt légal 15119 du 06/06/2023

## Pratiques d'enseignement : causes d'inappétence scolaire chez les élèves du primaire

---

***Tanga Casimir KABORE***  
***Windemi Fatoumata Inès KOUTOU***  
***Simon TIONOU***

### RESUME

La présente étude exploratoire vise à analyser les facteurs de l'inappétence scolaire chez les élèves du primaire au Burkina Faso. De ce fait, nous sommes partis de quelques questions de recherche. Pour la pratique, nous avons exploité trois outils de recherche que sont le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants et aux élèves, le guide d'entretien avec les encadreurs et la grille d'observation directe de séances de leçons. Aussi, des méthodes de recueil de données comme l'entretien et l'observation ont été utilisées. Les données recueillies ont été analysées selon la méthode mixte, à savoir, la méthode quantitative pour les questionnaires et l'observation directe, et la méthode qualitative pour l'entretien. Les résultats issus de nos analyses ont révélé que parmi les facteurs de l'inappétence scolaire chez les élèves du primaire figurent les pratiques d'enseignement qui se caractérisent par l'instauration d'un climat de travail malsain, l'insuffisance de motivation en classe et l'attitude inappropriée des enseignants face aux erreurs des élèves.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, inappétence scolaire, climat de travail, motivation.

### SUMMARY

This exploratory study aims to identify the factors of school inappetence among primary school students in Burkina Faso. As a result, we started from a few research questions. For practice, we used three research tools: the survey questionnaire addressed to teachers and students, the guide for interviewing supervisors and the grid for direct observation of lesson sessions. Also, data collection methods such as maintenance and observation were used. The data collected were analyzed using the mixed method, i.e., the quantitative method for questionnaires and direct observation, and the qualitative method for the interview. The results of our analyses revealed that among the factors of academic inappetence among elementary students are teaching practices that are characterized by the creation of an unhealthy work environment, insufficient motivation in the classroom and inappropriate teacher attitudes towards student errors.

Keywords: teaching practices, school inappetence, work climate, motivation.

## Introduction

L'éducation est une nécessité pour toute société qui se veut pérenne et cherche à faire des progrès. Cela justifie sa présence au cœur des grands débats et sa primauté lors de colloques et autres rencontres internationales. La conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990, le forum mondial sur l'éducation (qui a eu lieu à Dakar au Sénégal en 2000) témoignent de ce propos. Mieux, la qualité du système éducatif reste une préoccupation amplement partagée. Les multiples réformes des systèmes éducatifs constatées dans la plupart des Etats de par le monde dénotent de cette préoccupation. Ainsi, au Burkina Faso, plusieurs réformes et mesures telles que les lois d'orientation de l'éducation (1996 et 2007) ; le Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB 2002-2011) ; le Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB 2012-2021), et la réforme curriculaire en cours d'implémentation ont été prises pour assurer à la jeune génération l'accès à une éducation de qualité. Malgré ces multiples efforts, les résultats restent en deçà des attentes. Il existe des élèves en difficulté d'apprentissage et le phénomène de l'échec scolaire trouble le sommeil des pédagogues à telle enseigne que Crahay (1996) questionne : « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? ». Comme pour répondre à cette épineuse question, Charlot (1997) situe la principale cause des difficultés d'apprentissage au niveau du rapport au savoir des élèves dans son œuvre intitulée « Du rapport au savoir, éléments pour une théorie ». Par voie de conséquence, il invite les pédagogues à trouver le remède à ce fléau dans ce rapport. Or, le rapport au savoir de l'élève ne dépend pas que de lui. Il est fortement influencé par l'enseignant, principal guide des activités de la classe : il est en lien direct avec chaque élève et détermine le climat de travail dans sa classe. C'est pourquoi, nous nous proposons de nous pencher sur la question des effets des pratiques

enseignantes sur le rapport au savoir des élèves à travers le thème <sup>71</sup> suivant : « pratiques d'enseignement et inappétence scolaire ».

## 1- Problématique, questions et objectifs

### Problématique

Beaucoup d'efforts sont fournis par les acteurs de l'éducation comme les enseignants, les encadreurs, les parents d'élèves et l'Etat pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation scolaire. En effet, l'Etat a posé au cours de ces dernières décennies, dans ce sens, un certain nombre d'actions concrètes telles que le recrutement conséquent du personnel enseignant et d'encadrement, la construction et l'équipement d'infrastructures éducatives, la prise en charge des frais de cotisation de l'Association des Parents d'Elèves (APE)des filles du CP1, la gratuité de l'éducation de base, pour ne citer que celles-ci. Par ailleurs, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENA/PLN) s'est résolument tourné vers la Nouvelle Approche d'Encadrement Pédagogique (NAEP) adoptée en 1998 après des états généraux sur l'éducation (1996). Il est ainsi demandé à chaque titulaire de classe d'élaborer un Plan d'Amélioration Individuel (PAI), stratégie permettant de résoudre le problème d'une classe dans une discipline donnée. Chaque école mettra en œuvre un Plan d'Amélioration Collectif (PAC) avec l'accompagnement des encadreurs et celui des premiers partenaires de l'école que sont les parents. Malgré tous ces efforts, des élèves sont confrontés à des difficultés d'apprentissage ; une proportion non négligeable d'élèves ne réussit pas les apprentissages souhaités, occasionnant le phénomène de l'échec scolaire sous-forme de décrochage, de redoublement ou d'abandon. Il est courant d'entendre dire par les enseignants que les élèves n'apprennent pas leurs leçons. Et quand on leur demande les causes d'une telle situation, ils accusent la mauvaise

volonté des apprenants. Ils semblent ignorer que leurs pratiques d'enseignement peuvent être la cause du dédain des élèves pour l'école. L'échec scolaire se manifeste sous diverses formes dans le système scolaire au Burkina Faso, démontrant ainsi son insuffisance d'efficacité. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les données statistiques du MENA/PLN pour s'en convaincre. Des taux d'échec au CEP aux taux d'achèvement en passant par les taux de redoublement et d'abandon, les chiffres sont éloquents. En effet, selon la Synthèse des annuaires du primaire 2019-2020 DGESS/MENA-PLN, les taux de succès au CEP niveau national étaient de 62.1% en 2015-2016, 72.0% en 2016-2017, 63.1% en 2017-2018, 52.6% en 2018-2019, 66,6% en 2019-2020 et 59,34% en 2020-2021. Et les taux de redoublement et d'abandon se présentent ainsi qu'il suit dans le tableau ci-dessous :

**Tableau n°1 : Taux de redoublement et d'abandon en 2018-2019**

Niveau	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Taux de redoublement	1.2	5.7	3.9	3.9	7.7	17.8
Taux d'abandon	12.1	4.0	11.9	5.4	18.3	-

*Source : DGESS/MENAPLN Synthèses des annuaires du primaire 2019-2020*

Il faut noter que le taux d'abandon est plus élevé que celui du redoublement, pourtant, le nombre des redoublants en 2018-2019 était de 174375 dans les établissements publics et 205925 dans les privés, soit un total de 380300 élèves. Comme on peut s'y attendre, le taux d'achèvement n'est guère meilleur. Celui des quarante-trois communes prioritaires qui est de 28.9% nous donne une idée de l'ampleur du phénomène du décrochage, de l'échec scolaire dans le système éducatif au niveau

national. Que dire de la province du Houet où nous menons cette étude ? Les données à ce niveau ne sont guère meilleures. Le tableau ci-dessous nous donne une idée des résultats au CEP en 2017, 2018, 2019, et 2020. <sup>73</sup>

**Tableau n°2 : Compilation des résultats au CEP de 2017 à 2020**

Année scolaire	Présentés			Admis			Pourcentage		
	F	G	T	F	G	T	F	G	T
2017	15632	13847	29479	11000	10113	21113	70.37	73.03	71.62
2018	16554	14828	31382	10198	9870	20068	61.60	66.56	63.95
2019	19874	17282	37156	13274	12053	25327	66.79	69.74	68.16
2020	20558	18057	38615	10189	9388	19577	49.56	51.99	50.70

*Source : Direction Générale des Examens et Concours MENA/PLN*

Nous constatons que les résultats sont en baisse de 2017 à 2020. Même s'ils ont connu une légère hausse en 2019 (68.16) par rapport à 2018 (63.95), relevons qu'ils n'ont jamais égalé le taux de 2017 (71.62) et le taux le plus bas a été enregistré en 2020. A présent, jetons un coup d'œil sur les taux d'abandon et de redoublement.

**Tableau n° 3 : Taux de rendement interne**

Niveaux	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Promotion	91,9	94,5	88,9	94,6	81,2	
Redoublement	0,7	5,7	2,3	7,4	3,4	16,5
Abandon	7,3	0,2	8,8	2,1	15,4	

(Source : DGESS/MENA/PLN, 2021)

Questions et objectifs

Cette insuffisance d'engagement des élèves suscite des interrogations de notre part, surtout au regard de la responsabilité de l'enseignant, lui qui a la charge de la gestion des classes.

**Question générale :** Quelles sont les causes de l'inappétence scolaire chez les élèves du primaire.

**Question spécifique 1 :** Quel type de climat de travail dans les classes engendre-t-il l'inappétence scolaire ?

**Question spécifique 2 :** Comment l'insuffisance de motivation dans les classes est-elle source d'inappétence scolaire ?

**Question spécifique 3 :** Quelles attitudes des enseignants face aux erreurs commises par les élèves engendent-elles l'inappétence scolaire ?

Ces interrogations, schéma directeur de notre recherche nous permettront d'atteindre les objectifs que nous nous sommes assignés et qui se déclinent ainsi qu'il suit :

**Objectif général :** Rechercher les causes de l'inappétence scolaire chez les élèves.

**Objectif spécifique 1 :** Décrire le type de climat de travail qui cause l'inappétence scolaire.

**Objectif spécifique 2 :** Définir le rôle de l'insuffisance de motivation dans la survenue de l'inappétence scolaire.

**Objectif spécifique 3 :** Identifier les attitudes des enseignants face aux erreurs des apprenants qui causent l'inappétence scolaire.

## 2- Cadre théorique

### Du rapport au savoir

Bourdieu et Passeron (1970) s'intéressant à ce rapport trouvent que l'école valorise et véhicule la culture de la classe dominante au détriment de celle des classes défavorisées. Et pour eux, plus l'élève est proche de la culture de prédilection de l'école, autrement dit, plus l'école est conforme aux habitus de l'élève, mieux celui-ci est destiné à réussir, et moins il se

reconnaitra dans cette culture, plus il sera destiné à l'échec. Ainsi,<sup>75</sup> l'échec et le succès de l'apprenant seraient prédéfinis et dépendraient de son origine sociale. L'origine sociale de l'élève déterminerait donc le type de rapport, positif ou non, que l'élève entretient avec le savoir scolaire. Dans cette approche qui se veut sociologique, le rapport au savoir est le rapport à la culture. Selon ces auteurs, le rapport au savoir de la famille déterminerait donc le rapport au savoir de l'élève.

Face à cette conclusion des travaux de Bourdieu et Passeron, Charlot (1997) émet une interrogation majeure : comment justifier le succès et la présence dans les structures universitaires des enfants issus de familles à revenu modeste, et comment expliquer que des enfants de familles bourgeoises échouent ? Il remet ainsi en cause la théorie de la reproduction sociale. Pour lui, la réussite ou l'échec de l'élève dépendent plus de son rapport au savoir que de son origine sociale. Il conçoit du reste le rapport au savoir comme le rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il définit également le rapport au savoir par l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir. Il affirme en effet : « L'image de soi, le sentiment de compétence et le sentiment de sécurité sont des éléments qui influencent positivement ou négativement le comportement de l'élève face à la tâche à réaliser.

De plus, les expériences scolaires antérieures et celles en cours vont influencer son image de soi et sa compétence » (p.59). L'entrée du rapport au savoir se fait donc du côté du sujet psycho-social. Dans le même ordre d'idée, Diallo (2021) retiendra que le rapport au savoir est aussi un rapport au monde en un sens général, mais il est aussi un rapport à ces mondes particuliers (milieux, espaces...) dans lesquels l'enfant vit et apprend. Elle ajoute : « Dans ces lieux, les enfants apprennent au contact de personnes avec lesquelles ils entretiennent des relations diverses (parents,

enseignants, copains...). Mais la situation d'apprentissage n'est pas seulement marquée par le lieu et les personnes, elle est aussi marquée par le moment » p.88-89. Pour elle, Le rapport au savoir comprend deux (2) dimensions : une dimension identitaire et une dimension épistémique. La dimension identitaire se rapporte à « la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (Bautier & Rochex, 1998, cité par Diallo 2021 p. 89). Elle répond à la question « pourquoi apprendre ? » La dimension épistémique quant à elle renvoie à la nature et à la signification du savoir ou de l'apprentissage. Le registre épistémique prend tout son sens lorsque le sujet, s'interroge sur ce qu'est apprendre. Et de son avis, « à travers la mise en place d'activités sportives, culturelles, artistiques et de loisir, les élèves pourront voir leur attachement pour l'école renforcé » (Diallo 2021, p. 223).

Le rapport au savoir tel que défini par Charlot (1997), puis par Diallo (2021) permet de mettre le doigt sur plusieurs causes de l'inappétence scolaire chez les élèves. Cependant, ces auteurs, ne s'intéressant pas spécifiquement aux pratiques pédagogiques, n'ont pas approfondi leurs recherches sur les causes inhérentes aux pratiques d'enseignement. C'est à ce niveau que notre travail se veut plus spécifique.

#### Des pratiques d'enseignement

Le dictionnaire pédagogique des concepts clés de Raynal et Rieunier (2003) ayant adopté la définition de Gagné retient que « enseigner, c'est organiser des situations d'apprentissage » (p. 182). Et cette organisation des situations d'apprentissage doit tenir compte des dimensions affectives, sociales, pédagogiques, psychologiques, didactiques mises en jeu dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Par pratiques d'enseignement, nous désignons toutes les pratiques conformes ou non aux dispositions et instructions pédagogiques officielles. Il s'agit donc plus précisément du climat de travail, de la motivation en classe, et de l'attitude de l'enseignant

face aux erreurs des élèves. Elles déterminent la relation pédagogique qui a un impact certain sur les apprentissages. Ky (2004) identifie en effet deux conceptions de la relation pédagogique (traditionnelle et humaniste) qui expliquent certaines attitudes des enseignants. Ainsi, par la conception traditionnelle de la relation pédagogique, « le mauvais traitement a fait école surtout avec l'utilisation de la chicote pour marquer la gravité des actes de l'élève » (Ky, *Op. cit.*, p. 31). Toute chose qui ne manque pas de conséquence sur les élèves. En effet, « Ce recours systématique au châtiment est considéré aujourd'hui comme ayant des effets néfastes car les élèves apprennent à ruser, à dissimuler, et à ne plus avoir de sentiment positif pour l'école.

La conception humaniste, en revanche, se soucie des droits et de la psychologie de l'enfant, fait confiance à la nature et à la spontanéité enfantine. Aussi selon Ky (*op. cit.*), l'attitude positive du maître favorise les apprentissages et l'attitude contraire de sa part, constitue un obstacle pour les apprentissages scolaires.

### Motivation et apprentissage scolaire

Toute œuvre humaine, pour être menée à bien doit être sous-tendue par une ferme volonté, la motivation. Les apprentissages scolaires ne font pas exception à cette règle. Pour Kaboré (2015), la motivation tient une place essentielle à l'école primaire. Il fait remarquer avec Karsenti (1998) que le manque de motivation est un des grands maux dont souffre l'éducation, et impute l'échec et l'abandon scolaires à ce phénomène. De fait, il affirme, citant Freud que « apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. (...) il n'y a pas d'apprentissage scolaire sans désir d'apprendre, sans chercher à vivre avec le savoir et ce que représente son acquisition, une liaison de plaisir, une liaison de nature érotique » (p.20). Ainsi, tout apprentissage dépendrait de la motivation dans la mesure où « sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit (et même du corps) aucun apprentissage n'est possible » (Kaboré 2015 p. 77)

20). Aussi, pour Kaboré (2015), le décrochage scolaire correspond à « un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire » (p.19). « Les pratiques pédagogiques en cours dans les classes, affirme-t-il, ne tiennent pas toujours compte des prescriptions et recommandations officielles, et sont susceptibles de mettre à mal la motivation des élèves » (p. 27). En effet, pour Yéhoun (2016), les enseignants s'enferment dans des mythes qui sont des préjugés et des idéalisations.

Ce qui les rend prisonniers d'une certaine pensée pourtant différente de la réalité. Entre autres, « le mythe de l'horreur et de la répugnance » (p. 25) qui consiste à faire de la discipline. Même si l'auteur reconnaît qu'il existe une forme répréhensible d'indiscipline, il affirme : « Il s'avère pénible, éprouvant, affreux même de se trouver dans l'obligation de faire de la discipline ». (P. 25). Ces mythes vont entraîner des phénomènes tels que l'effet pygmalion, la méfiance, le repli sur soi voire des blocages. Yéhoun (2016) fait remarquer à juste titre que « catégoriser un élève c'est lui refuser à l'avance l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme, c'est pour l'éducateur de se couper volontairement et définitivement de lui, et le condamner à se résigner ou à se révolter. » (p. 49). Chacun de ces auteurs a traité de la motivation, source de réussite ou d'échec scolaire, toutefois, les différents travaux ne visent pas précisément les effets des pratiques d'enseignement sur l'appétence scolaire. Ainsi, nous comptons être plus explicite dans nos résultats de recherches sur la place des pratiques d'enseignement dans la survenue de l'inappétence scolaire.

Les théories de la motivation en milieu scolaire sont <sup>79</sup> nombreuses. Nous pouvons retenir entre autres, celle de Viau (2009) et celle de Deci et Ryan (2002). Selon Viau (2009), la motivation en contexte scolaire est : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but » (p.32). Selon la théorie de l'auto-détermination, on distingue deux formes de motivation, l'une extrinsèque et l'autre intrinsèque (Deciet Ryan, 2002). Chaque forme de motivation est associée à un niveau d'autodétermination plus ou moins élevé.

La motivation est dite extrinsèque quand l'enfant agit sous l'effet de la contrainte en vue d'obtenir une récompense externe (avantage matériel, affectif, moral) ou d'éviter une punition. Dans ce type de motivation, les enfants ne travailleront plus par plaisir mais pour les bonnes notes, pour leurs parents ou leurs enseignants, pour gagner leur approbation. La motivation est dite intrinsèque quand l'enfant réalise une activité de manière autonome, pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent. La motivation intrinsèque se caractérise par un locus perçu de causalité interne. Ce type de motivation implique que le sujet pratique une activité parce qu'il en tire du plaisir et une certaine satisfaction. La curiosité, le sentiment de compétence ainsi que l'autodétermination sont entre autres les causes de la motivation intrinsèque.

De ces définitions, ces auteurs distinguent d'une part les perceptions de l'apprenant qui auront un effet direct sur son comportement, et d'autre part, un ensemble de facteurs extérieurs à l'apprenant mais dont l'influence n'est pas négligeable. Et parlant des perceptions, Viau (2009) en identifient trois : la perception que l'élève a de l'activité, c'est-à-dire son intérêt et son utilité ; la perception que l'élève a de sa compétence à réussir une activité ; et la perception de contrôlabilité qui correspond au

contrôle qu'un élève exerce sur une activité. S'inspirant du schéma issu de la théorie de Viau (2009), Deci et Ryan (2002) identifient les facteurs extérieurs suivants : Les facteurs liés à la vie personnelle de l'élève (environnement familial, relation avec les amis) ; les facteurs liés à la société ; les facteurs liés à l'école ; les facteurs liés à la classe tels que les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, les récompenses et les sanctions.

### 3-Méthodologie

Pour l'investigation, nous avons opté pour la méthode mixte, alliant les techniques qualitatives et celles quantitatives au regard de la nature des données à collecter, mais aussi pour un souci d'objectivité. Nous avons retenu comme champ d'étude la CEB de Bobo I. L'intérêt porté à cette entité administrative se justifie par le fait que les élèves semblent manquer d'intérêt pour l'école et n'apprennent pas leurs leçons.

Les techniques et instruments suivants ont été utilisés :

- L'enquête par questionnaire

Des questionnaires ont été adressés aux enseignants en classe. Le questionnaire a été retenu pour sa pertinence dans la cueillette des données quantitatives. En effet, il permet de recueillir plusieurs informations auprès de plusieurs personnes en un temps réduit et ces données peuvent être soumises à un traitement statistique. De plus, l'influence de l'enquêteur sur l'enquêté s'en trouve substantiellement réduite.

- L'enquête par entretien semi-directif

Cette technique a été exploitée au moyen de guides d'entretien à l'intention des douze encadreurs pédagogiques que sont les inspecteurs et les directeurs d'école. Cette méthode appropriée pour la collecte des données qualitatives offre l'avantage d'obtenir des précisions par rapport à

certaines réponses. De plus, il est possible de reformuler les <sup>81</sup> questions au cas où l'enquêté ne les aurait pas comprises.

- L'observation directe de séances

Pour constater certaines pratiques par nous-mêmes, nous avons procédé par l'observation directe. Pour ce faire, nous avons dressé une grille d'observation permettant de vérifier la présence de certaines activités, certains procédés, actes ou attitudes au cours de la séance. Ces outils ont été renseignés par nous-mêmes lors de l'observation des séances d'enseignement apprentissage en classe. Cette technique a l'avantage de permettre la collecte de données concrètes (faits, attitudes, comportements) que les questionnaires et l'entretien ne permettraient pas de révéler.

En vue d'amender et d'accroître l'efficacité des outils, nous les avons testés à travers une pré-enquête auprès d'un échantillon réduit. Ainsi, des questionnaires ont été administrés à cinq (05) enseignants et huit (08) élèves. Nous avons procédé à une simulation de l'entretien avec deux (02) directeurs d'école. Nous avons aussi procédé à deux (02) séances d'enseignement/apprentissage (une leçon de conjugaison et une leçon d'arithmétique). Ce pré-test nous a permis d'apporter des corrections à nos outils.

Les données recueillies ont fait l'objet d'un regroupement dans les tableaux dressés à cet effet. Ces tableaux ont présenté la situation générale des personnes soumises à l'enquête, l'état de recouvrement des outils, l'identification des enquêtés et les résultats de l'enquête. Etant donné que l'étude se voulait aussi bien quantitative que qualitative, les questionnaires et l'observation de séances de leçons pratiques ont donc fait l'objet d'analyse quantitative à partir des données statistiques et les entretiens quant à eux ont été analysés de façon qualitative en fonction de la pertinence des propos.

**Tableau n°4 : Echantillons étudiés**

Instruments de mesure	Echantillon
Questionnaire aux enseignants	60
Questionnaire aux élèves	40
Guide d'entretien avec les encadreurs	12
Grilles d'observation des classes	10

#### 4- Résultats

- ❖ De l'inappétence scolaire

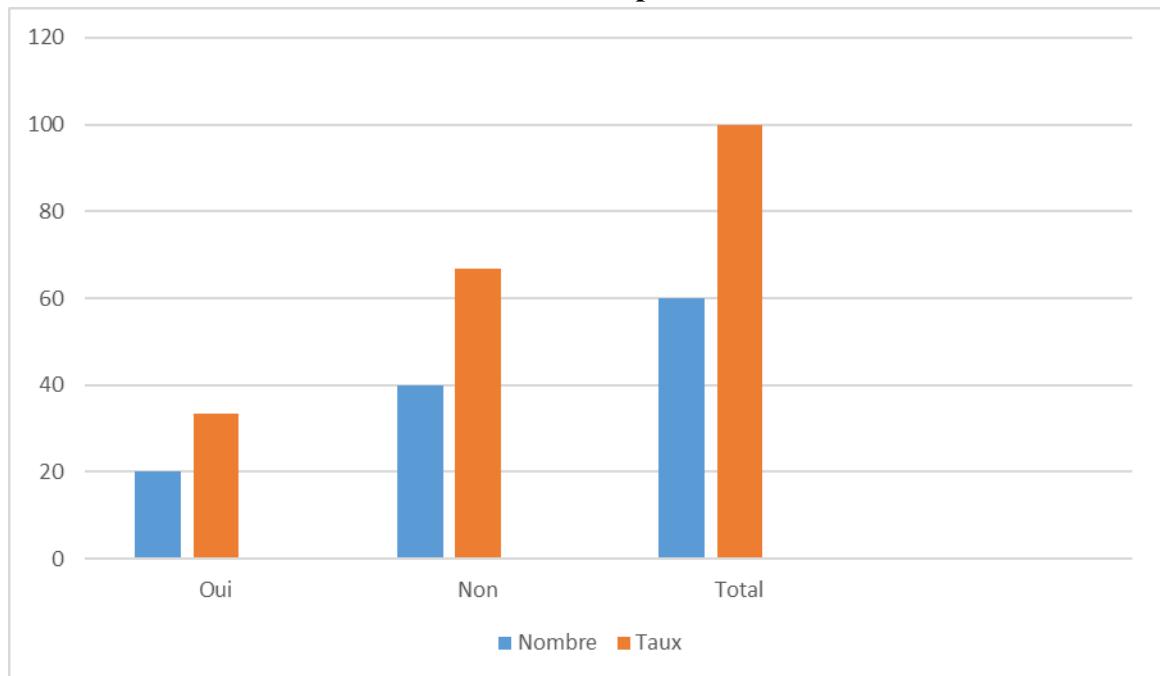
**Tableau n° 5 : De l'apprentissage des leçons par les élèves  
(Apprennent-ils leurs leçons ?)**

Réponses	Oui		Non		Total	
Effectif Acteurs	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Total
Enseignants	04	06.66%	56	93.33%	60	100%
Elèves	07	17.5%	33	82.5%	40	100%

(Source : enquête terrain, mars 2022)

Ce tableau fait ressortir que la plupart des enseignants, (93.33%), ne sont pas satisfaits de l'apprentissage des leçons par les élèves. Aussi la majorité des élèves enquêtés (33 élèves sur 40, soit 82.5%) affirment que leurs camarades n'apprennent pas bien leurs leçons. A la question supplémentaire de savoir pourquoi, les réponses les plus représentatives sont les suivantes : « Parce qu'ils aiment jouer » (20 élèves) ; « Parce qu'ils ne savent pas lire » (3 élèves) ; « parce qu'ils ne veulent pas travailler » (02 élèves) ; « parce qu'ils n'aiment pas l'école » (02 élèves).

**Graphique n°1 : De la satisfaction des enseignants du niveau de motivation des élèves pour l'école.**

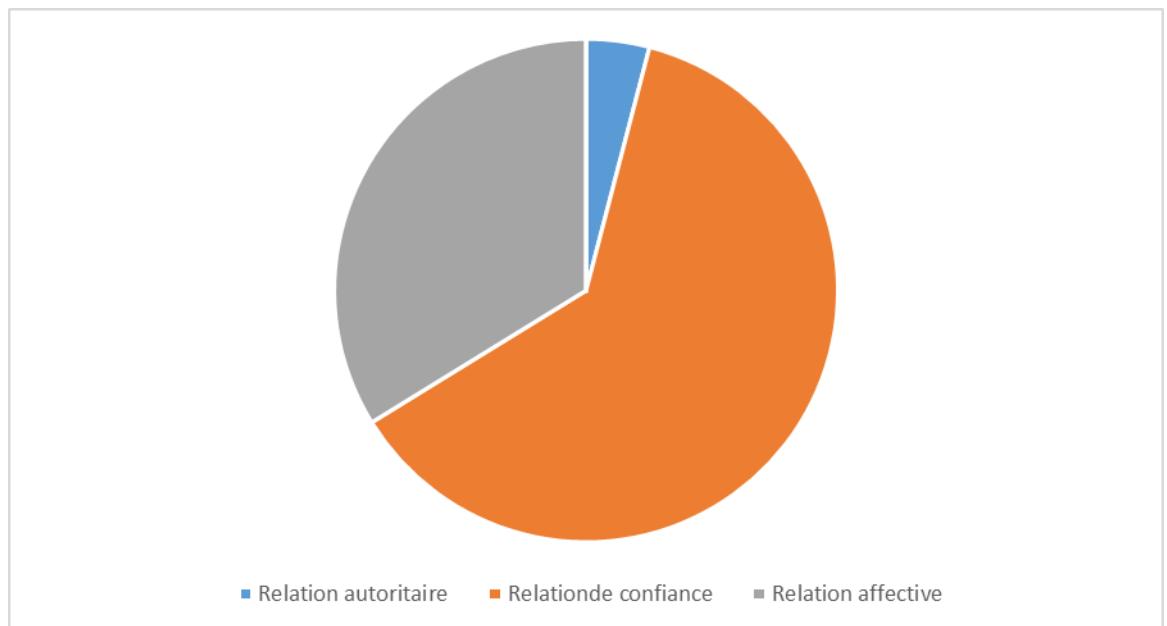


**(Source : enquête terrain, mars 2022)**

A la lumière de ce graphique, le constat est que la majorité des enseignants ne sont pas satisfaits du niveau de motivation que les élèves manifestent pour l'école et les apprentissages scolaires. Seuls vingt (20) sur soixante (60) se disent satisfaits.

❖ Du climat inapproprié de travail.

**Graphique n°2 : Du type de relation que les enseignants estiment entretenir avec leurs élèves**



**(Source : Enquête terrain, mars 2022)**

La lecture de ce graphique permet de percevoir que la grande majorité des enseignants pensent instaurer une relation de confiance et/ou affective entre eux et les élèves. Mais, la question suivante sur l'attitude de l'enseignant quand il est énervé ne semble pas corroborer une telle affirmation.

**Tableau n°6 : De la réaction des enseignants quand ils sont fâchés contre les élèves**

Réactions	Nombre	Pourcentage
Je le chicote	11	18.33
Je l'insulte	06	10
Je le mets dehors	14	23.33
Je le mets à genou	13	21.66
Je le mets au pilori	06	10
Je le réprimande	04	06.66
Autres attitudes	06	10

*(Source : Enquête terrain, mars 2022)*

Nous remarquons à travers ce tableau que la plupart des enseignants enquêtés défoulement leur colère sur les enfants soit en les chicotant (11), soit en les insultant (06), soit en les mettant dehors (14). Treize (13) affirment les mettre à genou, six (02) les mettent au pilori, quatre (04) les réprimandent (ce qui diffère très peu de l'injure). Et même parmi les six (06) qui affirment adopter en plus une autre attitude, beaucoup manquent de maîtrise de soi et font subir leur courroux aux les enfants. En effet, trois avouent le punir en le maintenant en classe pendant la récréation, deux (02) le mettent au coin de la classe et un (01) dit faire appel à leurs parents.

**Tableau n°7 : De la pratique de châtiments corporels et d'injures dans les classes selon les élèves.**

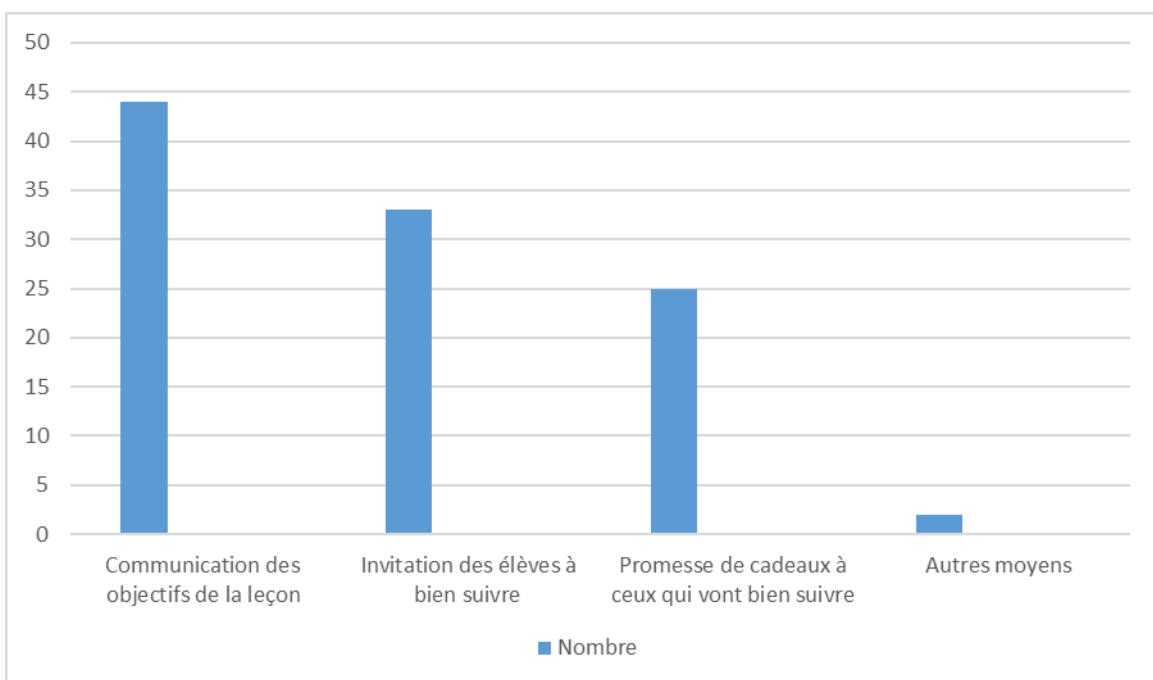
Réponses	Oui		Non		Total	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
Châtiments corporels	40	100%	00	00%	40	100%
Injures	16	40%	24	60%	40	100%

*(Source : Enquête terrain, 2022)*

En lisant le tableau ci-dessus, le constat est que la totalité des élèves enquêtés affirment que leurs enseignants les frappent en classe. Et une bonne proportion des élèves interrogés (40%) disent que leurs enseignants les injurient. A la question complémentaire de savoir pourquoi l'enseignant frappe ou injurie, les élèves répondent ceci : « Parce que les gens ne suivent pas » (13 élèves). « Ils mangent ou bavardent en classe.» (27 élèves) ; « Si on n'apprend pas les leçons.» (15 élèves).

❖ De l'insuffisance de la motivation de la classe

**Graphique n°3 : Des moyens déployés par les enseignants pour amener les élèves à aimer les leçons et à s'y intéresser**



(Source : Enquête terrain, mars 2022)

Ce graphique montre que la grande majorité des enseignants enquêtés (44 sur 60, soit 73.33%) se servent de la communication des objectifs de la leçon pour espérer accrocher les élèves et ainsi les amener à bien suivre. Trente (33) enquêtés ajoutent qu'ils invitent les élèves à bien suivre. Ces moyens ne sauraient suffire pour obtenir une motivation profonde et durable chez les apprenants. Que les élèves sachent les objectifs d'une intervention pédagogique ne suffit pas pour que ceux-ci soient motivés pour cet apprentissage du début à la fin. Et même si le fait d'inviter les

élèves à bien suivre peut amener les apprenants à prêter attention au début de l'intervention, encore faut-il que cet apprentissage réponde à un besoin réel chez eux. Vingt-cinq (25), soit 41.66% affirment créer l'émulation en promettant des cadeaux pour que les apprenants manifestent de l'intérêt pour la leçon. Et deux disent faire usage d'autres moyens. Le premier évoque l'usage de menaces qui, à notre sens, n'a que des effets éphémères. Seul le second communique l'utilité de l'apprentissage prévu.

## 5- Discussion

### **Le climat de travail inapproprié est source d'inappétence scolaire chez les élèves**

De l'analyse des résultats, il ressort que les enseignants injurient ou chicotent les élèves. Il ressort également qu'un bon nombre d'enseignants ne détendent pas souvent leurs classes. Même si la majorité des enseignants pensent qu'ils instaurent un climat de travail basé sur une relation de confiance ou affective, cela nous semble relever purement de l'intentionnalité ou d'un manque de sincérité dans certaines réponses. De fait, ayant suivi des leçons pratiques, nous avons constaté que les élèves étaient crispés, sans réels échanges entre eux. De plus, les encadreurs interviewés ont eux aussi pointé du doigt le climat malsain de travail comme l'une des sources de l'inappétence scolaire. Ce type de climat affecte « la perception de contrôlabilité » qui selon Viau (2009), est un des facteurs qui déterminent la motivation scolaire.

### **L'insuffisance de motivation dans les classes est source d'inappétence scolaire chez les élèves.**

L'étude a révélé que les moyens déployés par les enseignants pour motiver les apprenants ne sont pas fondés sur l'intérêt, les besoins réels des apprenants. De plus, il ressort que les renforcements positifs ne sont pas systématiquement utilisés pour inciter à l'effort les apprenants en difficulté. Donc nous pouvons affirmer que la motivation est insuffisante

dans les classes. Pourtant, la théorie de la motivation scolaire de<sup>89</sup> Viau (2009) fait de la motivation la condition sine qua non pour que l'enfant choisisse une activité, s'y engage et persévère dans son accomplissement afin d'atteindre son but. Nous pouvons donc déduire que l'insuffisance de motivation est source d'inappétence scolaire.

Concernant l'attitude des enseignants face à l'erreur, l'étude montre que ces derniers n'ont pas une attitude appropriée face à celle-ci. Cependant notre présence dans les salles lors des observations de classes a laissé voir une autre réalité, une attitude appropriée des enseignants. Nous pouvons donc dire que l'attitude des enseignants face aux erreurs des apprenants est inappropriée. Or, cette attitude joue négativement sur la perception que l'élève a de sa compétence à réussir, qui selon Viau (2009), est un facteur déterminant de la motivation scolaire. D'où nous déduisons que l'attitude inappropriée des enseignants face aux erreurs des élèves est source d'inappétence scolaire. Il est ressorti dans l'étude que certaines pratiques d'enseignement sont inappropriées et nuisent à la motivation des élèves. Il importe donc que les enseignants bannissent ces pratiques. A ce titre, ils doivent éviter tout châtiment corporel non justifié et compris par l'apprenant, être logiques, justes et mesurés dans les sanctions infligées aux élèves.

En outre, rappelons que les perceptions que l'élève a vis-à-vis de lui-même et des activités pédagogiques jouent un rôle déterminant dans la dynamique motivationnelle de celui-ci.

Toute nouvelle acquisition doit être fondée sur l'intérêt, car répondant à un besoin réel des apprenants. A défaut, son utilité devrait être systématiquement portée à la connaissance des élèves et les contenus d'enseignements contextualisés.

De plus, les erreurs, véritables occasions d'apprentissages, devraient être soigneusement analysées pour en identifier les causes profondes en vue de remédiations efficaces. Elles ne devraient en aucun cas être considérées comme des « péchés ». Aussi, les élèves devraient être impliqués dans toutes les activités pédagogiques et scolaires à travers une gestion démocratique fondée sur une relation de confiance et d'affection entre maîtres et élèves. Des procédés de détente devraient également être mis à contribution pour rendre la classe agréable et qu'apprendre soit un plaisir.

## Conclusion

Au terme de cette étude, rappelons que notre objectif était d'analyser les facteurs explicatifs de l'inappétence scolaire chez les élèves du primaire. A cet effet, nous avons pris pour champ d'étude la CEB de Bobo I et avons présumé comme causes de l'inappétence scolaire les mauvaises pratiques d'enseignement. Ces pratiques se caractérisent par l'instauration d'un climat de travail malsain, l'insuffisance de motivation en classe et l'attitude inappropriée de l'enseignant face aux erreurs des élèves. Aussi, avons-nous exploité trois outils de recherche que sont le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants et aux élèves, le guide d'entretien avec les encadreurs et la grille d'observation directe de séances de leçons. Les données recueillies ont été analysées selon la méthode mixte, à savoir, la méthode quantitative pour les questionnaires et l'observation directe, et la méthode qualitative pour l'entretien. A l'issue de ces enquêtes, il est ressorti que l'inappétence scolaire est un phénomène réel qui sévit dans nos écoles, car les élèves manquant de volonté n'apprennent pas les leçons, ils s'absentent sans raison et, pire, certains abandonnent l'école. Les données recueillies ont permis d'établir que par les châtiments

corporels, les injures, et l'autoritarisme des enseignants, le climat de travail instauré dans nos classes est inapproprié.<sup>91</sup>

De plus, les nouvelles acquisitions ne répondant pas souvent à des besoins réels des apprenants, les élèves en difficulté n'étant pas toujours encouragés, et les renforcements positifs insuffisamment exploités, il a été établi que la motivation est insuffisante dans nos classes. Enfin, étant ressorti que les enseignants se fâchent, punissent les élèves qui commettent des erreurs, barrent les productions erronées et les annotent mal, nous avons retenu que les maîtres ont une mauvaise attitude face aux erreurs des apprenants. Cette étude a donc permis, en appliquant les théories de la motivation de Viau, de démasquer des causes de l'inappétence scolaire en ces pratiques d'enseignement. Pour autant, nous n'avons pas la prétention d'avoir épousé le débat sur la problématique de l'insuffisance de motivation pour les apprentissages scolaires chez les élèves tant le sujet est immense et multidimensionnel. Aussi, une vue holistique de la question nécessiterait davantage de temps et de moyens. L'étude a tout au moins permis de lever le voile sur un aspect des causes de l'inappétence scolaire.

## Références bibliographiques

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Charlot, B. (1997). *Le rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris: Harmattan.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck université.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique*.
- Diallo, O. (2021). Environnement familial défavorisé et devenir scolaire des élèves du post-primaire burkinabè, une étude du rapport au

savoir. *Thèse de doctorat unique*. Koudougou, Boulkiemdé, Burkina Faso: UNZ.

Kaboré, J. B. (2015). Les pratiques pédagogiques et la motivation scolaire à l'école primaire: quelles stratégies pour l'accroissement de l'appétence scolaire? *Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré*. Koudougou, Boulkiemdé, Burkina Faso: ENSK.

Ky, A. (2004). L'impact de la relation pédagogique sur les apprentissages scolaires. *Mémoire de fin de formation*. Koudougou, Boulkiemdé, Burkina Faso: ENSK.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2003). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF éditeur.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire (2e éd)*. Bruxelles: De Boeck Université.

Yéhoun, F. (2016). Effets des pratiques pédagogiques effectives sur les apprentissages scolaires des élèves à l'école primaire. *Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré*. Koudougou, Boulkiemdé, Burkina Faso: ENSK.

## La formation des membres des bureaux de vote à l'épreuve de l'ingénierie de la formation<sup>93</sup>

---

Adama KÉRÉ

### Résumé

Les rapports et bilans successifs sur l'organisation des élections depuis dix ans par la Commission Électorale Nationale Indépendante (CENI) du Burkina Faso mentionnent de nombreuses erreurs sur le remplissage des feuilles de résultats. D'après ces écrits, la cause à la non-maîtrise du remplissage desdits documents est due à une « insuffisance de formation » des membres des bureaux de vote. Au-delà de cette hypothèse explicative, la réflexion, objet de l'article porte sur une analyse des différents niveaux du système de formation en cascade de ces agents électoraux et ce, en référence à l'ingénierie de la formation, telle que décrite par Thierry Ardouin (2017). De cette réflexion, qui s'est appuyée sur les rapports institutionnels, il ressort des faiblesses constatées aux deux niveaux organisationnel et pédagogique.

**Mots-clés :** Formation en cascade, Formation, Ingénierie de la formation, Formateurs, Agent électoral.

### Abstract

Successive reports and assessments on the organisation of elections over the past ten years by the Independent National Electoral Commission (INEC) of Burkina Faso mention numerous errors in the filling in of results sheets. According to these writings, the cause of the lack of mastery of the filling of these documents is due to an "insufficient training" of the members of the polling stations. Beyond this explanatory hypothesis, this article focuses on an analysis of the different levels of the cascade training system of these electoral agents, with reference to the engineering of training, as described by Thierry Ardouin (2017). This reflection, which was based on the institutional reports, revealed weaknesses at both the organisational and pedagogical levels.

**Keywords:** Cascade training, Training, Training engineering, Trainers, Electoral officer.

## **Introduction**

Au cours de la dernière décennie, la Commission Électorale Nationale Indépendante (CENI) du Burkina Faso a été le maître d'œuvre de l'organisation de quatre élections. Après chaque élection, des bilans sont établis et font ressortir les forces et les faiblesses de leurs organisations respectives. De l'avis de la classe politique, des observateurs et des partenaires techniques et financiers, ces élections se sont plus ou moins bien déroulées dans l'ensemble. Cependant, à chaque élection, les différents bilans et rapports y relatifs mentionnent des difficultés liées au remplissage et au conditionnement par destinataire des documents de résultats issus des scrutins, en l'occurrence les procès-verbaux de l'opération électorale, les feuilles de résultats et les feuilles de dépouillement. Le phénomène, loin d'être anecdotique puisqu'il concerne plusieurs dizaines voire plusieurs centaines de bureaux de vote à chaque élection, mérite qu'on s'y intéresse au regard des conséquences politiques, économiques et sociales inestimables. Pour expliquer ce dysfonctionnement, et sans s'être référés auparavant à une étude diagnostique poussée, les différents acteurs et observateurs ne cessent d'évoquer «une insuffisance de formation des agents électoraux» notamment ceux chargés d'administrer le scrutin. Au-delà de cette hypothèse émise et qu'ils circonscrivent aux seuls aspects pédagogiques, nous avons choisi d'interroger l'ingénierie des politiques, des systèmes et des pratiques pédagogiques de formation (Ardouin, 2017) de la CENI, ces étapes étant liées. En effet, «C'est [...] l'ingénierie des politiques, qui définit l'ingénierie de formation préoccupée principalement par la dimension organisationnelle du dispositif, qui, à son tour, déterminera l'ingénierie pédagogique» (Département des Sciences de l'Éducation (2007). Autrement dit, l'ingénierie étant appréhendée comme une approche ensemblier d'un système (Ardouin, 2017) il y a lieu de questionner tous les compartiments du processus de formation. L'objectif

poursuivi par la présente réflexion est d'identifier, à terme, les <sup>95</sup> insuffisances liées à ces dispositifs de formation des membres des bureaux de vote (MBV). Pour ce faire, l'analyse repose sur les conclusions des différents rapports établis à l'issue des élections couplées Présidentielles-législatives de 2015 et 2020, des élections municipales de 2016 et partielles de 2017 et du rapport atelier thématique sur le recrutement et la formation des personnels électoraux (2021). Mais avant ceci, que dit la littérature sur ces concepts d'ingénierie et d'ingénierie de la formation ?

## 1. De l'ingénierie de la formation

Il s'agit ici d'appréhender les notions liées aux concepts d'ingénierie, de formation et d'ingénierie de la formation.

### 1.1 L'ingénierie et la formation : deux concepts d'utilisation récente en éducation

Le terme ingénierie se retrouve au confluent de trois autres termes, d'origines et de contenus différents, dont il hérite de « tout leur sens et leur intérêt » : du français, il y a génie, un terme du XIII<sup>e</sup> siècle issu du domaine militaire ; du latin, *ingenium*, évoqué par des philosophes des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles et qui « allie et relie connaissance, action et contexte » ; de l'anglo-saxon, *engineering*, qui désigne, en France, « la science de l'ingénieur » (Ardouin, 2017). La combinaison des notions issues de ces différents termes laisse transparaître concomitamment l'idée de conception, de chantier et de construction coordonnée d'un ouvrage. Nasser (1971), cité par De Perreti, semble être plus explicite :

« L'ingénierie peut être définie comme étant une activité spécifique de conceptions, d'études et de coordination de diverses disciplines exercées par des ingénieurs et techniciens agissant généralement en équipe pour la réalisation et la mise en service d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (machine, bâtiment, usine ou partie d'usine, équipement ou complexe industriel, aménagement urbain ou rural, etc.) » (1994, p. 135).

D'une définition générale focalisée sur le monde de l'industrie et de l'entreprise, le terme ingénierie va progressivement passer dans le domaine de la formation, non sans faire l'objet de controverse et de résistance. À ce sujet, Le Boterf rappelait que « Si le concept d'ingénierie est actuellement intégré dans les pratiques de conception des dispositifs de formation, cela n'a pas toujours été le cas » (2011, p. 383). Pour des auteurs comme Beillerot (1988) par exemple, importer le terme ingénierie dans le monde de la formation, c'est introduire un « oripeau » pour « tromper et faire illusion » qu'il est un levier pour développer le secteur (Ardouin, 2017).

Si l'utilisation de ce terme ancien est seulement récente dans le domaine de la formation, ceci ne serait pas lié uniquement à la résistance développée par certains auteurs mais serait probablement dû au fait que le mot formation lui-même soit d'utilisation récente. En effet, d'après Pierre Goguelin (1987), cité par Ardouin (2017, p. 8), « Le mot formation est actuellement employé de façon si courante qu'il est difficile d'imaginer qu'il n'était pratiquement pas utilisé avant 1950 ». Aujourd'hui, poursuit-il, ce terme est appréhendé comme « l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif » (Ardouin, 2017, p. 9). En somme, la formation est cette action éducative des adultes qui vise le développement ou le renforcement de leurs compétences professionnelles. Dans le cas des agents électoraux, elle est qualifiée de non diplômante puisqu'elle n'est ni sanctionnée par un diplôme, ni par une attestation ou un certificat à faire valoir. Diplômante ou non, la formation est un ouvrage conçu et réalisé par une ingénierie spécifique.

## 1.2 L'ingénierie de la formation : une « approche ensemblière » du système de formation <sup>97</sup>

Depuis son entrée timide dans le champ de la formation et notamment dans sa littérature, « L'ingénierie de la formation s'est peu à peu imposée comme une nécessité dès lors que la formation est devenue une préoccupation pour les entreprises » (Ardouin, 2017, p. 13), de plus en plus soucieuses de l'optimisation de l'investissement pour le développement des compétences des employés et ce, dans un contexte où ceux-ci doivent s'adapter aux nouveaux moyens de production. La formation, devenue un investissement, s'inscrit ainsi dans une attente de retour sur investissement en termes d'efficacité et de rentabilité de l'action pour l'entreprise.

Cette finalité d'optimisation est portée par l'ingénierie de la formation dont il est possible de distinguer trois types et autant de niveaux que décrit Ardouin (2017). L'ingénierie des politiques décline les orientations et définit les politiques de formation de l'organisation. Elle se situe au niveau stratégique, décisionnel. C'est en quelque sorte le maître d'ouvrage qui passe commande de « l'ouvrage formation » à un maître d'œuvre, l'acteur responsable de l'ingénierie des systèmes de formation. L'ingénierie des systèmes de formation correspond au niveau organisationnel et est chargée « de la construction et de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et en action » (Ardouin, 2017, p. 22).

Il revient donc à l'ingénieur des systèmes de formation, cet architecte de la formation, de procéder, entre autres, à l'analyse des besoins de formation, à la planification et gestion du plan de formation, au montage d'actions, dispositifs de formation adaptés à la culture de l'organisation, au choix des prestataires, à la coordination des projets et l'évaluation des formations. L'ingénierie des systèmes de formation est à l'interface de l'ingénierie des politiques et de l'ingénierie des pratiques pédagogiques.

L'ingénierie des pratiques pédagogiques ou ingénierie pédagogique, quant à elle, organise les dispositifs et actions liés à l'activité de formation. Elle se caractérise précisément par le choix des supports, des contenus, des formateurs ou intervenants, le choix des logiques de transmission et des méthodes d'apprentissage, les méthodes d'évaluation des acquis, la coordination pédagogique. Ce type d'ingénierie correspond au niveau opérationnel, pédagogique et de l'apprentissage. Il est mis en œuvre par des acteurs divers comme les prestataires, fournisseurs, organismes de formation, etc.

En définitive,

« L'ingénierie de la formation est une démarche socio-professionnelle où l'ingénieur de formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes » (Ardouin, 2017, p. 20).

Elle intègre ou se décline en trois types d'ingénierie interdépendants et correspondant chacun à un niveau d'activités. Elle est une approche ensemblier du système de formation. Partant, des insuffisances à un niveau peuvent avoir des répercussions sur un autre niveau. « [...] la qualité du processus de formation doit s'apprécier dans sa globalité, à différents stades de sa mise en œuvre -orientation générale, préparation et organisation, réalisation », nous le rappellent Baffrey et Littré (2015, p. 201). C'est pourquoi il n'est pas superfétatoire sinon qu'il est d'une nécessité impérieuse voire une exigence scientifique de se familiariser préalablement avec l'ingénierie de la formation pour mieux analyser la démarche de formation des MBV afin d'en dégager les insuffisances.

## 2. Analyse du processus de formation des MBV de la CENI

Il s'agit de jeter un regard critique sur le processus de formation des MBV après avoir fait un rappel des pratiques en lien avec cette action éducative dont la cible est constituée exclusivement de personnes adultes. L'analyse porte successivement sur les activités correspondant à chacun des trois niveaux de l'ingénierie de la formation selon Ardouin (2017).

### 2.1 Au niveau stratégique et décisionnel

La CENI du Burkina Faso est l'organe central et national chargé de l'organisation des élections présidentielle, législatives et municipale suivant un cadre légal défini par le Gouvernement et l'Assemblée nationale. Elle est représentée au niveau de chacune des 45 provinces et 368 communes et arrondissements respectivement par la Commission Électorale Provinciale Indépendante (CEPI) et la Commission Électorale Communale Indépendante (CECI) ou Commission Électorale Indépendante d'Arrondissement (CEIA). Elle est assistée dans sa mission par un personnel administratif, financier, comptable et de soutien. Outre ce personnel qui est permanent, la CENI fait appel, en période pré-électorale et électorale, au service d'un personnel temporaire nommé « cadres d'appui externes ». Enfin, suivant son organigramme, toutes les décisions en matière électorale relèvent de la compétence de la plénière des 15 commissaires au niveau central.

Par voie de conséquence, c'est la plénière des commissaires qui définit, entre autres, la politique et la stratégie de formation des MBV. Depuis 2012, pour chaque élection, la stratégie de formation de ce personnel électoral est la formation en cascade. En quoi consiste-t-elle exactement ? Il s'agit de tenir la même formation en procédant par échelons successifs, la dupliquer, jusqu'au niveau des MBV. À titre d'exemple, la CENI devait former les 105 770 MBV à l'administration du double scrutin de novembre 2020. La stratégie a consisté à recruter un

pool de 4 formateurs chargés de former 124 formateurs de formateurs de MBV (formation niveau 1 à Ouagadougou), qui à leur tour sont déployés par binôme pour former 5284 formateurs de MBV (formation niveau 2 dans chaque province). Enfin, ceux-ci ont l'ultime tâche de conduire la formation de 105 770 MBV (niveau 3 dans les communes et arrondissements).

Le choix de la stratégie de formation en cascade est justifié ici par le nombre important de MBV à former en peu de temps (en moins de deux semaines), le fait que la durée de la formation ne devrait pas excéder une journée entière au regard des contraintes budgétaires, la constitution d'une pépinière de formateurs à réutiliser pour les élections à venir, etc. Si l'option de cette stratégie de formation en cascade est pertinente pour la CENI, il reste qu'il faut maintenant questionner l'ingénierie du système de formation qui la sous-tend à savoir le niveau organisationnel.

## **2.2 Au niveau organisationnel**

Au niveau organisationnel correspond la mission du maître d'œuvre, celui à qui revient la conception théorique (l'architecture) et pratique de « l'ouvrage formation » par le montage d'actions et de dispositifs adaptés. Dans le contexte spécifique de la CENI, le niveau organisationnel se réduit essentiellement à la planification (parfois spontanée) des sessions de formation, au recrutement des acteurs de la chaîne de formation des MBV, à la gestion des effectifs des participants, à l'identification des salles de formation ainsi que de leurs durées respectives, etc.

### **2.2.1 Du recrutement des acteurs de la chaîne de formation des MBV**

Les acteurs concernés sont les formateurs experts, les formateurs des formateurs des MBV, les formateurs des MBV et les MBV.

## **Les formateurs experts**

101

Il s'agit en général de personnes-ressources dont l'expertise en matière électorale est confirmée. On n'y retrouve essentiellement d'anciens commissaires ou en activité et qui ont assuré, à leur actif, plusieurs formations en lien avec la matière électorale. Cependant, il faut se rendre à l'évidence que l'expertise dans un domaine ne fait pas nécessairement de l'expert un formateur expert du domaine en question ; en d'autres termes, la maîtrise du contenu de la formation n'est pas suffisante pour être un bon formateur de formateurs. Il faudrait avoir, en plus, des compétences en formation d'adultes. Ces formateurs de niveau supérieur sont recrutés dans les mêmes conditions que les formateurs des formateurs des MBV.

## **Les formateurs des formateurs des MBV**

Le profil attendu pour être formateur de formateurs des MBV est essentiellement d'être titulaire d'un diplôme du niveau Bac+4 ou équivalent, être électeur, maîtriser le système électoral et avoir été formateur. Ce profil semble indiqué pour conduire une activité éducative notamment celle de former des formateurs.

La CENI ne recrute pas ce personnel par un appel à candidatures ouvert. Elle fait l'option de sélectionner directement ceux qui répondent au profil et qui sont répertoriés dans une base de données parce qu'ayant déjà assumé la responsabilité de formateurs de ce niveau. Pourtant il n'est pas exclu de voir des formateurs de MBV, qui l'ont été plusieurs fois, être tout aussi « compétents » que ces formateurs de formateurs « attitrés ». Aussi, ce mode de recrutement par cooptation ne garantit pas la transparence du processus même si l'on pense qu'il faut faire appel aux formateurs dont les compétences ont déjà été éprouvées.

En outre, sont d'office considérés comme formateurs de formateurs les cadres d'appui externes et internes (quelques agents permanents) sur la base de leurs compétences en matière électorale notamment. Si les

premiers à être cités sont recrutés pour appuyer exclusivement la CENI sur le terrain et en période électorale, certains parmi les seconds occupent déjà, au siège de l'institution, une fonction liée à la gestion administrative, financière, logistique, etc. du processus électoral dont les formations. Du fait de leur absence au poste de travail pendant les périodes de formations, il faut craindre la souffrance de certains dossiers liés dont le traitement requiert une certaine diligence.

### **Les formateurs des MBV**

Le recrutement des formateurs se fait pratiquement au même moment que celui des MBV, c'est-à-dire à environ un mois avant l'élection. Les candidats formateurs des MBV postulent pour leur commune de résidence et y déposent les dossiers de candidature, acheminés plus tard par la CECI/CEIA au niveau de la CEPI. Le recrutement des formateurs relevant de la prérogative de la CENI, il revient au commissaire affecté dans la province la charge d'examiner les dossiers et de sélectionner les candidats devant assurer les formations des MBV de chacune des communes/arrondissements de son ressort territorial. À l'occasion, sont examinées, pendant seulement quelques petites heures, des dizaines de dossiers de candidatures par commune voire des centaines pour les arrondissements de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso. Ce temps, relativement court, ne permet pas toujours d'apprécier comme il se doit tout ce flux de candidatures concomitamment avec la supervision du recrutement des MBV effectué par les CECI/CEIA. La tâche est d'autant plus ardue qu'il n'existe pas une grille uniformisée de la CENI devant servir à évaluer les dossiers.

L'appel à candidatures des formateurs des MBV fait ressortir le profil attendu : le formateur doit, entre autres, être titulaire d'un diplôme du niveau Bac+2 ou équivalent au moins, résider dans la commune, être électeur, et avoir une expérience de formateur constitue un atout majeur. Le problème est qu'il est difficile de vérifier cet atout en dehors de sa

mention dans le CV du postulant ou parfois du simple témoignage <sup>103</sup> des membres de la CECI/CEIA. En effet, il n'est pas délivré systématiquement une attestation de formateur des MBV et il n'existe pas non plus une base de données des formateurs de ce profil.

Le processus de recrutement des formateurs des MBV n'exclue pas la candidature des membres des démembrements de la CENI. Cependant, force est de constater qu'une telle démarche génère deux problèmes. Le premier problème est que les membres des démembrements CECI/CEIA, principalement dans les communes rurales, parfois pétris d'une certaine expertise en matière électorale, n'ont pas toujours le diplôme académique exigé mais plutôt un diplôme professionnel (Certificat d'Aptitude Pédagogique pour les instituteurs et Diplôme d'État en soins infirmiers pour les infirmiers) dont l'équivalence n'est pas évidente. Dans ces conditions, ils sont recrutés néanmoins comme formateurs des MBV. Cette démarche, vécue par les candidats malheureux (titulaires pourtant du diplôme universitaire requis) comme une injustice à leur endroit, est dénoncée sur les réseaux sociaux et dans les émissions interactives. Ce sentiment naît du simple fait que l'appel à candidatures n'est pas très explicite en ce qui concerne le cas particulier des membres des démembrements.

Le deuxième problème est que les membres des démembrements recrutés comme formateurs ont du mal à cumuler ce rôle avec leur responsabilité première d'organiser et gérer les formations au niveau local. Cette difficulté est beaucoup plus perceptible au niveau des CEIA de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso où il est fréquent de voir tous les membres du même démembrement recrutés comme formateurs des MBV. À titre illustratif, les formateurs étant répartis par binôme, la conduite de la formation finit par reposer sur le deuxième formateur seul lorsque le trésorier de la CECI/CEIA, également formateur, est obligé de s'absenter pour aller chercher l'argent, établir un état de paiement et payer les indemnités de formation aux formateurs et participants.

Comme on peut le constater, la sélection des formateurs des différents niveaux de la chaîne de formations repose essentiellement sur les critères de diplômes et d'expertise en matière électorale. Or, la compétence à former n'est pas déterminée que par la maîtrise du contenu de la formation (l'administration du scrutin). En effet, il est attendu d'un formateur d'adultes qu'il soit lui-même formé à la pédagogie de l'adulte : avoir des connaissances sur cette cible en formation, savoir comment l'on gère un adulte en formation et comment communiquer avec lui. Le formateur doit également savoir comment l'adulte apprend et comment organiser les séquences de la formation. Enfin, il doit maîtriser les techniques pédagogiques à privilégier et les facteurs qui motivent l'adulte en formation.

Ce sont là, autant de compétences attendues pour mieux réussir la formation. Malheureusement, comme le rappelle Département des Sciences de l'Éducation (2007), « La question pédagogique semble, parfois, être absente des préoccupations des acteurs de la formation, et en particulier des décideurs ». C'est le cas de la CENI qui paraît se préoccuper peu de cet aspect pour ce qui concerne les formateurs des trois niveaux, encore moins de l'élaboration d'un cahier des charges à leur intention. Le cahier des charges d'une action de formation est, selon l'AFNOR cité par Ardonin (2017, p. 132), le « document contractuel fixant les modalités d'exécution d'une action de formation. Ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés ». Sans cahier des charges, il sera visiblement difficile d'évaluer les prestations des différents formateurs.

## Les MBV

105

Les MBV, au nombre de 4 ou 5 selon le type d'élection, sont ceux qui administrent le scrutin, de l'ouverture du bureau de vote jusqu'à la transmission des résultats. Ils sont recrutés prioritairement et non exclusivement parmi les agents des secteurs publics et privés, résidant dans la commune. Le président et les secrétaires du bureau de vote doivent être titulaires d'au moins du diplôme de BEPC ou équivalent. Ils doivent être eux-mêmes électeurs dans la circonscription. Enfin, avoir été un MBV constitue un atout pour voir sa candidature retenue. En somme, des critères objectifs pour l'examen des dossiers de candidature existent. Les irrégularités relevées le sont surtout pour ce qui est du traitement desdits dossiers.

À environ un mois de l'élection, la CENI publie l'appel à candidatures pour le recrutement des MBV, recrutement conduit par les démembrements qui ont l'obligation de respecter le profil défini, tout ceci sous la supervision du commissaire affecté dans la région. Si la procédure de recrutement est suffisamment clarifiée, il faut noter des dysfonctionnements dans sa mise en œuvre. Il a été relevé dans plusieurs CECI/CEIA un manque de transparence dans la sélection des candidatures (non-respect des critères définis) déterminée des fois par le marchandage, le copinage, le trafic d'influence, etc. Parfois, est opéré un remplacement de noms de candidats régulièrement retenus, et ceci, avant, pendant et même après la saisie et la publication des résultats de la sélection, validés par le commissaire ou le cadre d'appui. Pire, les profils des candidats bénéficiaires de ces remplacements « occultes » ne correspondent pas toujours aux critères énumérés.

Les candidats sont recrutés au nombre précis de MBV à déployer à la date du scrutin alors que des absences sont inévitablement enregistrées ce jour et pendant la formation pour diverses raisons. Enfin, la finalisation du processus de recrutement intervient en général à seulement 72H de la date de formation. Ceci constitue un obstacle pour une meilleure organisation

de celle-ci et notamment pour une bonne gestion des effectifs des participants.

### **2.2.2 La gestion des effectifs des participants**

Les effectifs des participants aux formations (tous niveaux confondus) varient entre 40 et plus de 60 parfois. En effet, en 2020, on observe que les participants à la formation niveau 1 étaient répartis en deux groupes de plus de 60, ceux des autres niveaux à 40 par salle en moyenne pour deux formateurs. Or, en référence aux standards en matière de formation, il est conseillé le ratio de cinq participants voire tout au plus dix pour un formateur si la formation en question vise l'acquisition de compétences professionnelles chez les formés. L'apprentissage en petit groupe, dans le cadre de formation d'adultes, est une stratégie andragogique incontournable puisque celle-ci accorde une place à la discussion (Solar, 2001). Il est certes difficile à la CENI, au regard des réalités locales, de faire une fixation sur ce ratio. Toutefois, elle devrait s'engager dans une réflexion sur une politique de dégression des effectifs par salle, dont le cadre physique est décrit dans les lignes qui suivent.

### **2.2.3 Le cadre physique des salles de formation**

Le confort de l'adulte pendant la formation est connu pour être un facteur de réussite de ladite formation.

La formation niveau 1 a lieu à Ouagadougou. Le cadre physique identifié pour accueillir cette formation est en général adapté en termes de confort. On ne peut malheureusement pas faire le même constat pour les formations des niveaux 2 et 3. Les formations niveau 2 sont tenues dans les chefs-lieux de province qui connaissent des fortunes diverses pour proposer des salles à la CENI : il y a moins de difficultés à obtenir une salle adaptée à la formation dans les chefs-lieux de province qui sont cumulativement chefs-lieux de région que dans les autres. En effet, les directions régionales du service public et les sièges des Conseils régionaux

offrent des salles adaptées et bien équipées pour peu qu'on s'y prenne tôt pour les réserver. Ailleurs, les salles de l'administration publique sont exiguës, parfois mal éclairées, insuffisamment équipées en tables et chaises, etc. quand elles sont même disponibles. Autrement, il faut prospecter auprès des prestataires privés, hésitants à louer leurs locaux à la CENI. Dissuadés par la procédure de location aux institutions publiques, jugée lourde et contraignante, ceux-ci préfèrent parfois ne pas s'y engager. L'ingénierie de la formation est fragilisée dès lors qu'elle ne prend pas en compte d'autres types d'ingénierie, financière dans le cas présent.

Pour les formations de MBV (niveau 3 dans les communes) le confort de l'adulte en formation devient une chimère ; les seuls locaux disponibles sont les salles de classe des écoles. Or, ces salles ne sont équipées que de tables-bancs, conçus pour des apprenants plus jeunes. Il n'est pas aisément pour les adultes de s'y installer deux heures durant sans interruption. C'est pourquoi, on les voit quitter fréquemment les salles pour « se dégourdir les jambes » pendant que les activités pédagogiques notamment celles pratiques se poursuivent. Naturellement, des contenus importants de la session de formation sont appropriés partiellement ou superficiellement surtout lorsque qu'elle est de très courte durée.

#### **2.2.4 La durée des sessions de formation**

Les sessions de formation en cascade sont planifiées pour se dérouler chacune sur une journée mais en général, dans la pratique, elles ne vont guère au-delà de 4 heures d'activités pédagogiques pour celle des MBV. Ce temps est jugé largement insuffisant pour une appropriation conséquente des contenus sur la présentation de la CENI, l'éthique professionnelle du personnel électoral, les opérations de vote, le dépouillement des bulletins de vote et le remplissage des procès-verbaux ainsi que la constitution et la transmission des plis des résultats, etc. Il est vrai que le personnel électoral en formation a, pour nombre d'entre eux,

une certaine expérience de l'administration du scrutin mais ceci ne pourrait justifier cette durée effective de la formation quand on envisage le temps qui s'écoule entre deux élections et la présence des primo-participants. Si les uns ont eu le temps d'oublier ce qu'ils maîtrisaient, les autres retiennent peu du flot d'informations livré en si peu de temps, sans pouvoir les intégrer. Ne dit-on pas que trop d'informations (au même moment) tue l'information ? (Martin et Savary, 2012). Cette durée des sessions, jugée insuffisante pour l'acquisition des compétences électorales, détermine nécessairement les options pédagogiques.

### **2.3 Au niveau pédagogique**

L'ingénierie pédagogique correspond au troisième niveau, celui de l'apprentissage et de son organisation. Les activités essentielles qu'on y retrouve sont l'évaluation des acquis, la préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques en lien avec les contraintes, la préparation et utilisation des contenus, supports et matériels, la coordination pédagogique, etc. (Ardouin, 2017). L'acteur principal à ce niveau est le pool de formateurs. Seront examinés ici principalement le document de formation à l'intention des participants, l'aménagement des salles dédiées, le matériel didactique, les techniques d'animation pédagogiques utilisées et l'évaluation de la formation.

#### **2.3.1 Du document de formation à l'intention des participants**

Ce document, intitulé « Guide pratique à l'usage des membres des bureaux de vote », est composé des modules sur les opérations de vote, les qualités personnelles du MBV et les dispositions pénales. Le guide en question est une version allégée du « Manuel de formation des personnels de la CENI », document à l'usage des formateurs uniquement. Le constat qui saute tout de suite à l'œil est que cette version allégée, qu'est le cahier du participant, manque de contenu en lien avec les modules sur la Présentation de la CENI, l'Éthique professionnelle du personnel électoral,

le Comportement des MBV (dans le contexte sécuritaire dégradé que <sup>109</sup> connaît le Burkina Faso). Pourtant, ces modules sont exposés par le formateur et, par conséquent, font aussi l'objet de la formation. Ne pas les faire figurer dans ce qui devrait être le « Cahier du participant », c'est suggérer à ce dernier qu'on n'y accorde pas un intérêt particulier.

En outre, on peut constater que ce « Guide pratique à l'usage des membres des bureaux de vote » est incomplet en ce sens qu'il n'y figure nulle part les modèles de « Feuille de résultats », de « Feuille de dépouillement » et de « Procès-verbal des opérations de vote », alors que la maîtrise de leur remplissage est un objectif d'apprentissage cher à la CENI. Aussi, ce sont les lacunes constatées lors du remplissage de ces documents électoraux qui font dire aux observateurs qu'il y a « une insuffisance de formation des MBV ».

### **2.3.2 De l'aménagement de la salle de formation**

Dans les pratiques des formations de la CENI, quel que soit le niveau de la formation, l'aménagement de la salle est fait de sorte que le formateur fasse face à tous les participants. Si cette disposition permet au formateur de voir les participants et vice-versa, elle ne favorise pas cependant l'interaction entre participants et évoque un contexte scolaire infantilisant l'adulte apprenant. La salle de formation est un espace pédagogique dont l'aménagement répond à un principe qui est que celui qui est amené à parler doit être vu de celui à qui il s'adresse. Pour ce faire, la meilleure disposition des tables et chaises ou des tables-bancs serait celle en forme ovale ouverte ou tout au moins en forme de U même si celle-ci est connue pour ne pas favoriser le contact visuel entre tous les participants car les individus entre les extrémités d'une rangée se voient difficilement (Martin et Savary, 2012). Il revient au formateur l'initiative de l'organisation de l'environnement du sujet en formation (Berbaum, 1999).

### **2.3.3 Du matériel didactique**

La formation des MBV porte sur du matériel électoral qu'ils doivent non seulement connaître mais aussi apprendre à manipuler pour l'administration du scrutin. Partant, le matériel présenté en cours de formation devrait être exactement le même que celui destiné à l'élection. En effet, ce n'est pas le jour du scrutin que le MBV devrait découvrir l'isoloir et apprendre à le monter ou apprendre à faire la différence visuelle entre l'encre indélébile et celle rigide. Malheureusement, il est arrivé de constater que certains matériels utilisés le jour du scrutin ne soient pas identiques à ceux ayant servi pour la formation. Dans le meilleur des cas, lorsqu'un matériel de formation est conforme à celui du scrutin, il n'est pas certain qu'il soit fourni en quantité suffisante pour les activités d'apprentissage.

### **2.3.4 Des techniques d'animation pédagogiques**

En formation de formateurs et en formation de MBV organisées par la CENI, les techniques pédagogiques utilisées sont principalement l'exposé (interactif ou non) et subsidiairement la démonstration, les jeux de rôle et l'étude de cas. Ces techniques sont bien indiquées pour la formation d'adultes, quoiqu'elles devraient être complétées par d'autres comme le brainstorming, le jeu-questionnaire (ou le quiz), etc. Les formateurs de la CENI les utilisent. Mais, de l'observation informelle des pratiques en lien avec ces formations, on constate qu'elles ne sont pas bien maîtrisées par les formateurs qui, souvent, ne savent pas à quel moment faire recours à quelle technique ni quel temps accorder à telle ou telle activité. Pour le même type de formation avec la même cible, les pratiques de formation diffèrent énormément. Quelle en est la raison principale ?

La réponse qui apparaît tout de suite est l'absence d'un « guide du formateur ». Le guide du formateur découpe le contenu de la formation en séquences pour une meilleure assimilation des compétences visées et est un document du déroulé pédagogique précisant le timing, les techniques pédagogiques à utiliser et les supports de chaque séquence de formation. En somme, le guide propose la méthode la plus adaptée à l'apprentissage de tel contenu précis que l'on veut faire réaliser. Ne pas prévoir un guide du formateur, qui décrit le scénario pédagogique, c'est suggérer au formateur d'improviser. Or, l'improvisation a peu de place en éducation, fut-elle celle de l'adulte. Il est donc inconcevable que, pour des formations en cascade comme celles de la CENI, il n'y ait pas un « guide du formateur », pour, entre autres, harmoniser les pratiques et proposer les techniques pédagogiques appropriées à chaque séquence de la formation.

### **2.3.5 De l'évaluation en formation**

Le principe de toute activité pédagogique est d'y intégrer l'étape de l'évaluation. C'est par cette démarche d'évaluation que l'on s'assure d'atteindre ou d'avoir atteint les objectifs de la formation. Cette étape se décompose en général en trois temps : évaluation avant l'activité d'apprentissage (évaluation diagnostique), évaluation en cours de formation (évaluation formative) et évaluation en fin de formation (évaluation sommative). Celle-ci a pour vocation de constater l'atteinte de tous les objectifs d'apprentissage que s'est assignés la formation en question. En d'autres termes, c'est vérifier « si les résultats sont à la hauteur des objectifs annoncés au regard des moyens mis en œuvre » (Ardouin, 2017, p. 214).

Ce que l'on peut retenir des pratiques en lien avec les formations, c'est que seule l'évaluation sommative est « prise en compte » par certains formateurs qui, d'ailleurs, la survolent. Elle se résume à poser une

question de vérification de l'appropriation du contenu de la formation par les participants : « Est-ce qu'il y a des choses qui ne sont pas suffisamment claires à votre niveau ? ». Et, le formateur se réfère à la réponse de quelques participants et au mutisme des autres pour conclure que la formation a atteint ses objectifs. En réalité, le participant qui a été en difficulté par rapport à telle ou telle partie du contenu ne le signale guère. Et, pour cause, il a espoir que les autres participants du bureau de vote où il est affecté l'ont bien assimilée. Ce qui n'est pas toujours évident...

### Conclusion

La CENI a fait l'option de la stratégie de formation en cascade des MBV ; d'ailleurs pouvait-elle décider autrement quand on considère les contraintes qui s'imposaient à elle ? Faut-il le rappeler, l'ingénierie de la formation est une démarche qui « tient compte de l'environnement » (Ardouin, 2017). Si la politique de formation de la CENI est déterminée par les réalités locales, les difficultés, quant à elles, apparaissent aux niveaux organisationnel et pédagogique. Au niveau organisationnel, outre les difficultés de gestion des effectifs des participants, du cadre physique peu adapté aux formations et la durée très courte des activités d'apprentissage, le processus de recrutement des différents acteurs mérite également un peu plus d'égard. Le recrutement de certains prestataires comme les formateurs, devrait prendre en compte le critère de compétences en pédagogie ou alors prévoir un contenu y relatif pendant leur formation car, comme le dit le Département des Sciences de l'Éducation (2007), « Si la formation s'appuie intrinsèquement sur l'acte de former, l'ingénierie de formation doit donc prendre nécessairement en compte la dimension pédagogique ». Pour ce qui relève du niveau apprentissage et pédagogie, on peut retenir ceci : le document de formation à l'intention des participants est incomplet ; l'aménagement des

salles dédiées aux formations n'est pas approprié ; le matériel didactique est en quantité insuffisante ; les techniques d'animation pédagogique ne conviennent pas à ce type de formation qui vise à développer des compétences pratiques ; l'évaluation des activités d'apprentissage est survolée et inexistante par endroits. Le processus de formation des MBV est entièrement piloté par la CENI, à tous les trois niveaux de l'ingénierie, avec pratiquement les mêmes acteurs, parfois identifiés comme prestataires (formateurs). Le risque est qu'il y ait une confusion entre les rôles de maître d'ouvrage, maître d'œuvre, fournisseurs ou prestataires alors que, d'après Ardouin (2017), une démarche d'ingénierie exige de bien repérer les acteurs ayant en charge les différents niveaux. Cette confusion entre les rôles fait rappeler, entre autres, l'importance des cahiers des charges, qui contribueraient non seulement à clarifier les missions et les rôles de chacun des acteurs mais également à rendre plus lisible l'ingénierie de la formation élaborée par la CENI. Cette ingénierie-là, elle est perfectible et, comme l'avait souligné plus tôt Yvon Minvielle « Il ne peut y avoir de système de formation complètement bouclé. Il ne peut y avoir de dispositifs de formation qu'ouverts [...] » (Ardouin, 2017, p. 52). Par conséquent, toute ingénierie s'améliore de ses insuffisances... encore faut-il qu'elle fasse préalablement l'objet d'une évaluation assortie de propositions d'amélioration. C'est dans cette perspective que s'inscrira le prolongement du présent travail, qui n'avait que la modeste ambition de préparer l'investigation du terrain.<sup>113</sup>

## Références bibliographiques

- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie.* Paris : Dunod (3<sup>ième</sup> Ed., revue et augmentée).
- Astolfi, J-P. (2010). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (2<sup>ième</sup> Ed.).

- Baffrey, V., Littré, F. (2015). Quels paramètres en gage de qualité dans des dispositifs de formation continue ? In O. Maulini (Ed). *À qui profite la formation continue des enseignants.* (Pp. 201-213). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Berbaum, J. (1999). *Apprentissage et formation.* Paris : PUF (5<sup>ième</sup> Ed.).
- CENI (2021). *Rapport des élections couplées présidentielle et législatives du 22 novembre 2020.* Document non publié. Ouagadougou.
- CENI (2017). *Rapport des élections municipales partielles du 28 mai 2017.* Document non publié. Ouagadougou.
- CENI (2016). *Rapport général des élections (couplées présidentielle-législatives du 29 novembre 2015 et municipales du 22 mai 2016).* Document non publié. Ouagadougou.
- CENI (2013). *Rapport des élections couplées législatives et municipales du 2 décembre 2012.* Document non publié. Ouagadougou.
- De Perretti, A. (Juin 1994). L'ingénierie en citations et situations. *Recherche & formation*, 16, 125-144.
- DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (2007). *L'ingénierie de la formation en questions* Document non publié, Laboratoire C.I.V.I.I.C., Université de Rouen (France).
- Fourniol, J. (2004). *La formation professionnelle en Afrique francophone. Pour une évolution maîtrisée.* Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2011). L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? In P. Carré (Ed). *Traité des sciences et des techniques de la formation.* (pp. 383-400). Paris : Dunod (4<sup>ième</sup> Ed.)
- Martin, J-P., Savary, E. (2012). *Intervenir en formation. 12 clés pour préparer, animer, évaluer.* Lyon : Chronique Sociale.
- Pommier, R. (2011). *Métier formateur.* Paris : Dunod (2<sup>ième</sup> Ed.).
- Solar, C. (2001). *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir.* Louvain -la-Neuve : De Boeck Supérieur.

## Evaluation de l'adhésion des enseignants à la mise en œuvre des plans d'amélioration individuels dans la Circonscription d'Education de Base de Barga au Burkina Faso : Causes et solutions

---

Tinsakré Konkobo  
Iphigénie Aïdara Yago

### Résumé

Cet article résulte d'une recherche de terrain. Il traite de la question de l'adhésion des enseignants à la mise en œuvre du Plan d'Amélioration Individuel (PAI) des pratiques enseignantes. La qualité de l'enseignement relève aussi de la mise en place de systèmes pouvant participer à l'amélioration des compétences et connaissances des enseignants. C'est dans ce sens que l'Etat du Burkina Faso et plus particulièrement le ministère en charge de l'Education nationale a mis en place le Plan d'Amélioration Individuel (PAI). A travers cette recherche évaluative nous avons interviewé les différents acteurs de l'éducation impliqués dans la mise en œuvre des PAI, en l'occurrence les enseignants, les directeurs d'écoles et les encadreurs pédagogiques en vue de déterminer les causes de l'insuffisance de l'adhésion des enseignants à la mise œuvre des PAI. Les résultats de la recherche démontrent que la principale cause de la non adhésion totale des enseignants à la mise en œuvre des PAI est liée à la méconnaissance du bien-fondé des PAI. En effet, la plupart des enseignants interviewés pensent que le PAI se limite à remplir des obligations administratives tout en ignorant l'objectif premier du PAI qui est l'amélioration pédagogique. L'étude propose plusieurs solutions pouvant participer à l'amélioration de l'adhésion des enseignants à la mise en œuvre des Plan d'Amélioration Individuel.

Mots clés : Enseignant ; Plan d'Amélioration Individuel ; Evaluation ; Solutions.

### Abstract

This article is the result of field research. It deals with the issue of teachers' adherence to the implementation of the Individual Improvement Plan (IAP) of teaching practices. The quality of teaching also depends on the establishment of systems that can contribute to improving teachers' skills and knowledge. It is in this sense that the State of Burkina Faso and more particularly the Ministry in charge of National Education has set up the Individual Improvement Plan (PAI). Through this evaluative research we interviewed the various education actors involved in the implementation of IAPs, namely teachers, school directors and pedagogical supervisors in order to determine the causes of the insufficient adherence of teachers to the implementation of IAPs. The results of the research show that the main cause of teachers' total non-adherence to the implementation of IAPs is related to a lack of awareness of the merits of IAPs. Indeed, most teachers interviewed believe that the IAP is limited to fulfilling administrative obligations while ignoring the primary objective of the IAP, which is pedagogical improvement. The study proposes several solutions that can contribute to improving teachers' adherence to the implementation of Individual Improvement Plans.

Keywords: Teacher; Individual improvement plan; Evaluation; Solutions.

## Introduction

L'école en Afrique est confrontée à d'innombrables problèmes relatifs non seulement à l'accès mais aussi à l'efficacité et à la qualité de l'enseignement. Conscientes de cette réalité les autorités en charge de l'éducation du Burkina Faso se sont lancées à la recherche de solutions. C'est dans cette dynamique que la Nouvelle Approche d'Encadrement Pédagogique (NAEP) a vu le jour avec l'adoption du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) le 20 juillet 1999. Cette approche a été introduite pour répondre à un besoin de changement dans le système d'encadrement en vue d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages. Pour ce faire un certain nombre d'outils sont conçus et même rendus obligatoires. C'est dans ce sens que l'outil d'appui/conseil à l'usage des enseignants est mis à la disposition des enseignants titulaires de classes à chaque début d'année en vue d'élaborer de plans d'amélioration individuels (PAI). Le PAI devient alors l'élément clé autour duquel s'organise l'encadrement pédagogique. Cependant, après plus de deux décennies d'adoption, les Plans d'amélioration Individuels (PAI) connaissent des difficultés relatives à leurs mises en œuvre. Le constat est que la mise en œuvre des PAI est confrontée à un problème d'adhésion des enseignants. Cela est décelable à travers l'examen des aides pédagogiques telles que les cahiers de devoirs, les cahiers de préparation, le cahier de bord. Non seulement les cours ne sont pas bien préparés mais aussi les disciplines à problème retenues pour être améliorées sont les plus défavorisées dans les devoirs journaliers. En plus, le cahier de bord qui est un document personnel de l'enseignant et du Directeur d'école qui doit accompagner les plans d'amélioration est quasi inexistant chez beaucoup d'enseignants. Par ailleurs, le rapport synthèse de l'étude diagnostique de la mise en œuvre des PAI réalisée

en 2014 dans 4 régions du Burkina Faso, par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation et de la Promotion de la Langue Nationale (MENA/PLN) avec les partenaires canadiens, révèle qu'il y a une faible adhésion des enseignants dans la mise en œuvre des PAI. Ce sont ces constats qui nous ont poussé à mener cette recherche en nous focalisant sur l'évaluation des causes et des solutions à prendre vis-à-vis de l'insuffisance de l'adhésion des enseignants dans la mise en œuvre des PAI. Dans les lignes qui suivent nous définissons les concepts clés en énonçant la problématique de l'article, nous décrivons la méthodologie de l'étude, nous analysons les résultats et nous formulons les recommandations relatives à l'étude. Quelle définition peut-on donner au PAI ?<sup>117</sup>

## 1. Le Plan d'Amélioration Individuel

### 1.1 Définition

Le Plan d'Amélioration Individuel (PAI) est un projet pédagogique que le maître élaborer en vue de remédier à un problème pédagogique de sa classe. Il s'agit concrètement pour l'enseignant de partir d'un recueil de données obtenues à la suite d'un prétest. Il analysera ensuite ces données afin de recenser les forces et les faiblesses de sa classe pour se donner les moyens de les résoudre. Il élaborer son plan en toute autonomie et le soumet à l'approbation du Directeur d'Ecole et du Conseiller Pédagogique Itinérant. Le plan sera mis en œuvre sur une période de trois mois au maximum et fera l'objet d'évaluation.

Pour la mise en œuvre du PAI, il faut prévoir les actions à mener. Ces activités viennent avec des effets thérapeutiques contre les manifestations du problème. Les activités peuvent être d'ordre pédagogique, administratif et matériel. Il est nécessaire de définir les échéances auxquelles chaque activité prévue doit être exécutée. Des indicateurs de progrès qui sont des éléments observables et mesurables permettant la vérification des progrès réalisés doivent

être aussi définis.

## 1.2 De la responsabilité et du rôle des acteurs du PAI

Pour une mise en œuvre efficace des PAI, le guide d'encadrement pédagogique à l'usage des encadreurs a défini les rôles et les responsabilités de tous les acteurs à tous les niveaux de la hiérarchie du système éducatif.

### 1.2.1 Du rôle et de la responsabilité des enseignants

L'enseignant est l'acteur central du dispositif d'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage. Pour ce faire il est attendu de lui qu'il :

- sache analyser sa pratique pédagogique et faire preuve de réflexivité ;
- décèle les forces et les faiblesses de son intervention en classe par la pratique de la réflexivité ;
- fonde son action sur une évaluation formative en faisant une analyse de l'état des lieux ;
- assure la bonne progression des élèves dans les apprentissages en procédant à une planification ;
- travaille à une constante amélioration du rendement en mettant en œuvre le plan ;
- œuvre pour sa formation continue avec le soutien des autres acteurs du système à travers les travaux de groupe, l'éducation par les pairs et la valorisation du savoir sur le terrain.

### 1.2.2 Du rôle et de la responsabilité du Directeur d'Ecole.

Le Directeur d'Ecole se doit d'être un leader, un encadreur de proximité, premier responsable du projet d'amélioration de son école et un relai entre les encadreurs et l'enseignant. Il est attendu de lui qu'il :

- mobilise l'équipe enseignante pour l'exécution des PAI ;
- soutienne, appuie et suive ses adjoints dans l'exécution des tâches particulières définies pour leurs classes, en leur assurant les visites de classes et les conseils nécessaires ;

- évalue périodiquement l'avancée des plans par des prises d'indices régulières sur la progression des activités ;<sup>119</sup>
- rende compte des résultats obtenus au Chef de la Circonscription d'Education de Base à travers les fiches de rapport-synthèse de programmation des activités au plus tard le 31 octobre de l'année écoulée et les rapports- synthèses d'appréciation des activités au plus tard le 31 mai de l'année en cours ;
- œuvre par la sensibilisation, l'information ou par tout autre moyen à l'implication des parents d'élèves.

### **1.2.3 Du rôle et de la responsabilité des encadreurs**

Les encadreurs pédagogiques sont chargés de :

- apporter un soutien approprié et régulier aux enseignants à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des PAI ;
- encourager et aider surtout les enseignants moins expérimentés ;
- organiser les formations pédagogiques au profit des enseignants.

### **1.2.4 Le Chef de la Circonscription (C/CEB)**

Il est chargé en ce qui le concerne de :

- contrôler les activités pédagogiques et administratives de sa Circonscription d'Education de Base (CEB) ;
- veiller à l'implémentation des outils ;
- suivre l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des plans d'amélioration ;
- évaluer l'exécution des plans d'amélioration ;
- rendre compte à la hiérarchie au plus tard le 30 novembre de l'année écoulée pour ce qui est du rapport/synthèse de programmation et le 15 juin de l'année en cours au plus tard pour le rapport/synthèse d'appréciation.

### 1.3 Les aspects théoriques en lien avec le Plan d'Amélioration Individuel

Notre recherche évaluative porte sur la faible adhésion des enseignants dans la mise en œuvre des PAI et s'inscrit dans un ensemble qui est l'enseignement-apprentissage. Il est donc normal que nous évoquions des théories d'apprentissages y relatives. Nous aborderons donc successivement l'accompagnement pédagogique et la théorie de la professionnalisation.

#### 1.3.1 L'accompagnement pédagogique.

L'accompagnement pédagogique est un soutien apporté en tant qu'encadreur pédagogique à des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage afin qu'ils puissent progresser dans la construction de leurs savoirs, de leurs savoir-être et de leurs savoir-faire, et ce, dans le but de développer leurs compétences Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007) et d'améliorer la réussite des élèves. Pour réussir à accompagner les enseignants selon le guide pour l'encadrement pédagogique, version (1999), l'encadreur devra adhérer à certains préalables. Il s'agit de :

- partager sa vision au sujet des PAI au lieu de l'imposer ;
- s'ouvrir à la diversité ;
- prendre en compte les besoins et les demandes des enseignants ;
- spécifier les pratiques et non les uniformiser ;
- avoir une vue claire de son rôle, de son mandat et de son expertise.

Ce travail d'accompagnement demande de la part de l'encadreur et de l'encadré une grande ouverture d'esprit, beaucoup d'efforts et un professionnalisme dans ses pratiques.

### 1.3.2 La théorie de la professionnalisation

121

*« Investir dans la formation, c'est conjuguer au présent mais aussi au futur le souci des hommes et le souci de résultats ».* Cette citation de Philippe BLOCH (2001) traduit l'importance de former des praticiens et des professionnels réfléchis, capables d'analyser et de théoriser leurs pratiques.

De Boeck et Larcier S. A (1996), cités par Richard Bienvenu BENON (2018) dans son mémoire, avancent cette idée d'enseignants professionnels dans la théorie de la professionnalisation. Ces deux auteurs rappellent que l'enseignant professionnel est d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. Pour eux, il est question de la pertinence de la professionnalisation des enseignants pour une action pédagogique efficace en contexte de mutation et de variabilité des situations.

Dans ce sens le Ministère de l'éducation du Québec (1999) fixe les objectifs qui doivent guider les activités de formation continue des enseignants autour de 3 axes de développement à savoir le développement professionnel, organisationnel et personnel.

Le développement professionnel des enseignants : il vise d'une part à l'actualisation des connaissances et des habiletés en ce qui a trait aux bases de l'enseignement et d'autre part à permettre à l'enseignant de porter un regard critique sur ses façons de faire et de s'initier à la recherche en milieu scolaire. Le développement organisationnel des enseignants : cet axe vise à l'acquisition par les enseignants de connaissances relatives au cadre organisationnel dans lequel ils évoluent.

Le développement personnel des enseignants : il vise la prise en compte des besoins personnels dans la mise en place des projets de formation continue individuels et collectifs étant donné que l'enseignement est une profession faisant appel à toutes les facettes de

la personnalité de l'enseignant.

La théorie de la professionnalisation a aussi été abordée par Vincent Lang. Dans son ouvrage *intitulé : professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèle de formation (1996)*, il affirme que l'enseignant sensible à l'attention des élèves va plus loin que prévu dans l'approfondissement d'une notion, ou percevant au contraire leur distraction croissante, lance un exercice pour recapter leur action. Pour lui, la professionnalisation de l'enseignant est une pensée à la fois d'exploration, de construction d'hypothèses et de test qui s'accomplice d'un mouvement, au cours même de l'action et non par une réflexion après coup, ou en interrompant momentanément l'action. Il a fait une synthèse des travaux de plusieurs auteurs qui ont traité de la professionnalisation des enseignants en les regroupant en six (6) pôles structurant les modèles de typologies de formation des maîtres qui sont : le pôle académique, le pôle artisanal, le pôle science appliquée, le pôle personneliste, le pôle de l'acteur/critique, le pôle professionnel.

Il convient de relever que les six (6) pôles évoqués sont pris en compte dans la structuration des outils d'encadrement pédagogique en vigueur dans le cadre du PAI. La partie *cueillette et analyse d'informations* répond à la philosophie de la compétence n°3 et 6 de la théorie. La rubrique plane d'amélioration qui est un dispositif mis en place pour la résolution de la discipline problème fait appel aux compétences 4 ; 5 et 6. En effet les points objectif général, objectifs intermédiaires, activités pédagogiques d'évaluation permettent à l'enseignant professionnel de vérifier la pertinence de ses outils, de réajuster son action, de faire un feed-back sur ses prestations et d'échanger avec ses pairs et les supérieurs. Dans les lignes qui suivent, nous expliquons comment nous nous sommes pris pour réaliser cette recherche évaluative.

## 2 Méthodologie de recherche

123

En rappel, l'objet de notre recherche porte sur l'évaluation des PAI et se situe dans le domaine pédagogique. Pour y répondre, il importe de faire appel à une méthode mixte, celle qui prend en compte la qualité et la quantité. La méthodologie de recherche sera abordée de la manière suivante : la description du champ d'étude, l'échantillonnage, les outils de collecte des données et la conduite du recueil des données sur le terrain.

### 2.1 Description du champ d'étude

Notre recherche sera circonscrite aux causes de la faible adhésion des enseignants dans la mise en œuvre des plans d'amélioration individuels dans la Circonscription d'Education de Base (CEB) de Barga afin d'aboutir à la proposition de solutions pour une meilleure adhésion des enseignants à la mise en œuvre des PAI. Ce lieu a été retenu compte tenu de l'ampleur du problème et du fait qu'aucune étude similaire (évaluation globale) n'en avait fait cas jusqu'au moment où nous menions cette étude.

La CEB de Barga relève de la Direction Régionale de l'Enseignement Préscolaire Primaire et de l'Éducation Non Formelle du Nord (DREPPNF) et de la Direction provinciale de l'Enseignement Préscolaire Primaire et de l'Éducation Non Formelle du Yatenga (DPEPPNF). Selon les données statistiques de 2020-2021, elle compte vingt-quatre (24) écoles publiques classiques, une (01) école privée classique et dix-huit (18) écoles franco-arabes. Pour cause d'insécurité six (06) écoles publiques sont fermées réduisant le nombre d'écoles classiques fonctionnelles à dix-huit (18). Le classique compte cent vingt-huit (128) enseignants dont soixante-dix (70) hommes et cinquante-huit (58) femmes. Le personnel administratif est composé du Chef de la Circonscription d'Education de Base et de huit (08) agents des différents bureaux. Pour notre recherche la population de référence

comprend les différentes catégories de personnes susceptibles de participer à cette évaluation et qui ne peuvent pas être toutes retenues. La population est composée des enseignants du primaire classique (privé et public) et des encadreurs. C'est pourquoi un échantillon vient préciser le nombre exact et les catégories des participants.

## 2.2 Échantillonnage

Un échantillon est une fraction représentative d'une population qui permet d'avoir un aperçu sur un ensemble donné et d'apprécier le tout. La méthode d'échantillonnage par grappes a été retenue. Ainsi nous avons le groupe des enseignants et le groupe des encadreurs pédagogiques. Cette opération nous a permis de travailler avec trente (30) enseignants (directeurs et adjoints) et trois (03) encadreurs.

## 2.3 Les outils de collecte des données

Pour cette recherche, nous avons utilisé un questionnaire et un guide d'entretien.

### 2.3.1 Le questionnaire

Pour recueillir les données qualitatives et quantitatives et les étayer dans les différentes analyses un questionnaire a été élaboré à l'intention des enseignants. Dans ce questionnaire nous avons des questions fermées, des questions à choix multiples et des questions semi-ouvertes. Elles sont articulées autour des grands points tels la formation professionnelle et la pratique professionnelle.

### 2.3.2 Le guide d'entretien

L'entretien est une technique de recueil d'informations qualitatives basée sur des entretiens individuels ou collectifs à l'aide d'un guide d'entretien. C'est le deuxième instrument de collecte des données employé pour interroger les encadreurs pédagogiques de la

Circonscription d'Education de Base qui sont des acteurs concernés<sup>125</sup> par notre objet de recherche. Nous les avons contactés individuellement selon leurs disponibilités.

## 2.4 Les résultats de la recherche

Une lecture croisée des données recueillies à travers les questionnaires et les entretiens effectués par rapport à notre étude nous conduit à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Des résultats présentés, il ressort qu'il existe parmi tant d'autres une situation d'ignorance du bien-fondé des PAI au niveau des enseignants. En effet, on remarque que seulement 46,66% des enquêtés dont la majorité totalise une ancienneté de plus six ans, ont reçu une formation sur les PAI pendant leurs formations initiales. Cela veut dire que 53,33% des enseignants n'ont pas reçu de formation sur les PAI dans les écoles de formation. Par ailleurs, on se rend compte que les enseignants n'ont pas beaucoup bénéficié de la formation continue. En effet, seulement 33,33% ont bénéficié des formations dans les Groupe d'Apprentissage Pédagogique contre 09% lors des conférences pédagogiques et 02% pour les sessions de recyclage.

Une analyse de la situation montre qu'une grande proportion des enseignants n'a pas bénéficié de formation sur les PAI au cours de leurs formations initiales. Et pire ceux qui ont des notions sur le sujet ont manqué aussi de cadres de formations continues pour approfondir leurs connaissances et s'approprier des fondements et de la philosophie des PAI.

Cette situation d'insuffisance de formation continue ne permet pas aux enseignants d'acquérir ou d'accéder aux différents pôles de compétences définis par la théorie de la professionnalisation. En outre, lors des interviews, un encadreur a laissé entendre en répondant à la question relative à l'appréciation que l'on peut faire de la mise en œuvre des PAI : « *les enseignants élaborent les PAI pour être à jour du point de vue administratif* ». Cette déclaration vient montrer à quel point les

enseignants privilégient le rôle administratif de l'outil d'appui/conseil à l'usage des enseignants à son rôle pédagogique.

Au niveau du questionnaire cela s'aperçoit à travers les réponses aux questions. Quand il s'est agi de recueillir les représentations des enseignants par rapport aux PAI, 56,66 % des enquêtés pensent au rôle administratif, 50% pensent plutôt à un travail supplémentaire et 30% pensent à un travail facultatif. Cette méconnaissance de la philosophie des PAI par les enseignants se lit clairement à travers les réponses aux questions. En effet 60% des participants disent avoir déjà monté un (01) cependant, parmi eux, seulement 26,66% disent avoir déjà mis en œuvre un (01) PAI. Cela traduit clairement un problème de perception quant à la fonction première des plans d'amélioration. Pour celui qui sait que le PAI est un instrument d'amélioration de la pratique classe, ne se contentera pas de son élaboration sans songer à sa mise en œuvre. Cela peut vouloir dire que les enseignants ne sont pas persuadés du bien-fondé des PAI. Toujours à travers les réponses aux questions, 36,66% des enquêtés affirment avoir élaboré deux (02) PAI contre 03,33% qui disent avoir mis en œuvre deux (02) PAI. Cette statistique met en exergue une fois de plus la méconnaissance du bien-fondé des PAI.

A la troisième question adressée aux enseignants, à savoir leurs maîtrises dans le montage des PAI, 90% ont répondu par l'affirmative. Cela traduit que la grande majorité des enseignants se sont formés sur le tas. Cette situation révèle en notre sens que l'auto-formation n'a concerné que le montage du PAI et non sa philosophie et son bien-fondé. Par ailleurs, les réponses aux questions du questionnaire révèle aussi une situation d'insuffisance de formation. En effet, seulement 26,66% des enquêtés disent avoir reçu un appui-conseil dans le cadre de la mise en œuvre des plans d'amélioration. Autrement dit plus de 73,33% des enquêtés n'ont pas bénéficié d'un soutien pédagogique de la part des encadreurs. Pourtant l'appui/conseil apporté aux enseignants lors des

visites de classes a une visée formative et formatrice. C'est une <sup>127</sup> occasion pour l'encadreur de montrer le bien-fondé des PAI aux enseignants qui n'ont pas eu la chance de suivre une formation dans ce domaine.

En faisant une lecture croisée des réponses aux questions du questionnaire et celles de l'interview par rapport aux insuffisances du suivi-conseil, l'on se rend compte que les responsabilités sont partagées. En effet les encadreurs confirment que les enseignants qui ont eu à élaborer des plans ont exprimé un besoin de soutien. Cependant nombre d'entre eux ne préparent pas les cours et dans les principes ils ne peuvent apporter leurs soutiens qu'à ceux qui préparent les cours. De ce fait on comprend aisément pourquoi il y a autant d'enseignants qui déclarent n'avoir pas reçu un appui-conseil de la part des encadreurs. Dans cette situation on peut affirmer que la principale cause de l'insuffisance de l'adhésion des enseignants au PAI est liée à une méconnaissance du bien-fondé des PAI par les enseignants d'où l'intérêt pour nous de faire des propositions de solutions.

## 2.5 Proposition de solutions

Comme l'indique le titre de notre recherche, il est aussi question de proposer des solutions pour une réelle adhésion des enseignants au PAI. Des suggestions ont donc été formulées. Ces suggestions sont :

- ❖ La préparation régulière des leçons

La réussite de la mise en œuvre des PAI est tributaire de la préparation de la classe. Dans cette action l'accent doit être mis sur les disciplines à problème. La préparation bien que très exigeante demeure indispensable dans la mise en œuvre des PAI.

- ❖ La tenue et l'exploitation d'un cahier de bord

Le cahier de bord est un outil de collecte de données. C'est l'aide-mémoire de l'enseignant. Sa tenue est pour l'enseignant la seule

possibilité de collecter des données d'observations sur sa propre pratique. La lecture de temps en temps du cahier de bord permet de faire une analyse afin d'ajouter de nouvelles idées. Exposer le contenu de son cahier de bord devant ses collègues ouvre des échanges entre collègues. De tels échanges suscitent une réflexion autour des pratiques pédagogiques.

#### ❖ La formation et le recyclage

Pour contribuer à une adhésion effective des enseignants à la mise en œuvre des PAI au profit du rendement scolaire, des séances de formation doivent être initiées. Ces formations doivent toucher tous les acteurs de la chaîne c'est-à-dire des enseignants aux encadreurs en passant par les directeurs d'écoles qui sont des encadreurs de premiers plans. La formation doit être permanente et organisée en formation de base pour ceux qui n'ont jamais reçu de formations et en recyclage pour ceux qui en ont reçues sur le terrain.

Dans le cadre de la formation continue on pourrait par exemple faire un plaidoyer auprès des ONG partenaires afin qu'elles inscrivent la formation sur les PAI dans leurs programmes d'activités. On peut citer l'exemple de l'ONG « EDUco » dans le Yatenga qui organise des journées pédagogiques au cours desquelles un thème est développé.

#### ❖ La dotation des écoles à temps en outils

L'une des causes majeures évoquées par les enseignants à travers les questionnaires et les encadreurs à travers les entretiens pour justifier la faible adhésion à la mise en œuvre des PAI est le retard dans la dotation en outils aux structures éducatives. Cette même cause a été relevée par la Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique (SIREP) au Burkina- Faso réalisée en mars 2018. Elle mérite d'être prise au sérieux par les autorités en charge de l'éducation. La

difficulté liée au retard dans la dotation en outils peut être <sup>129</sup> minimisée par la mise à disposition de moyens informatiques. Par exemple doter les enseignants en tablettes afin qu'ils puissent élaborer leurs plans et imprimer. Les frais alloués au kit pédagogique pourront servir à cette activité.

#### ❖ Le suivi et le soutien

La mise en œuvre des plans d'amélioration dépend en grande partie du dispositif de suivi et de soutien. Pour ce faire des sorties de suivi et de soutien doivent être planifiées à tous les niveaux de la hiérarchie. Au niveau des CEB, les écoles peuvent être organisées en « zones pédagogiques » auxquelles seront affectés des encadreurs et par trimestre de façon rotative. Au niveau des écoles, l'instauration d'une journée consacrée au bilan des PAI sera un atout non seulement pour faciliter le suivi et le soutien mais constraint les enseignants à la mise en œuvre des PAI.

Le suivi et le soutien demandent un certain nombre de moyens essentiels en termes de matériels, de logistiques et de carburant pour permettre aux encadreurs pédagogiques d'accomplir leurs missions. En plus de ces moyens qu'il faut mobiliser, le chef de la circonscription doit déléguer son pouvoir aux encadreurs afin qu'ils puissent demander des explications à ceux qui se trouveront dans l'irrégularité.

### Conclusion

La recherche de la qualité en éducation a toujours été au centre des préoccupations dans le système scolaire burkinabé. C'est pourquoi du PDDEB au Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB), cette ambition a été toujours inscrite dans les axes d'orientation de l'éducation. Les plans d'amélioration individuels sont des outils pour permettre une bonne opérationnalisation de la nouvelle approche. Toutefois la mise en œuvre des PAI souffre d'énormes

difficultés. C'est ce qui a guidé notre choix de mener une évaluation sur la faible adhésion des enseignants dans la mise en œuvre des PAI. Notre démarche a consisté d'abord à une revue de littérature ayant trait à notre thème et pouvant nous éclairer à mieux appréhender son contenu. Sur le plan de la méthodologie, nous avons décrit les méthodes et instruments de collecte de données devant nous permettre d'apprécier aussi bien quantitatif que qualitatif les facteurs entravant l'adhésion des enseignants à mise en œuvre des PAI. Elles présentent également le lieu de l'enquête, la population d'étude et l'échantillon. Les entretiens semi-dirigés ainsi que l'administration du questionnaire et son dépouillement ont permis la présentation des résultats et de leurs analyses.

Au regard des résultats auxquels nous sommes arrivés nous pouvons donc affirmer que nos objectifs qui avaient traits à l'identification des facteurs qui motivent la faible l'adhésion des enseignants à la mise en œuvre des PAI sont atteints. L'étude évaluative montre clairement que la mise en œuvre des PAI souffre d'énormes difficultés dont la principale est la méconnaissance du bien-fondé des PAI par les enseignants.

En définitive, cette recherche se veut une contribution modeste à la réflexion des autorités pédagogiques sur la mise en œuvre des PAI. En attendant que d'autres recherches apportent de plus amples informations sur le problème nous souhaitons la prise en compte des suggestions qui sont faites.

## Références bibliographiques

131

- Assie, G. R., & Kouassi, R. R., 2016. Cours d'initiation à la méthodologie de recherche.
- Bayama, P. -M. 2021. Méthodologie de la recherche : ENS Koudougou au Burkina Faso
- Benon, R . B . 2018. Elaboration et mise en œuvre des plans d'amélioration individuels et collectifs : quelles stratégies pour une évaluation efficace des apprentissages à l'école primaire. Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré ENS Koudougou au Burkina Faso
- Burkhardt, A. 2018. Conflit sociocognitif : tout ce qu'il faut savoir.
- Site [http://blog-btterstudy.ch/conflit sociocognitif](http://blog-btterstudy.ch/conflit-sociocognitif) consulté le 12 avril 2021.
- Conférence Annuelle des Encadreurs Pédagogique, 2015. Rapport synthèse de l'étude diagnostique de la mise en œuvre de plans d'amélioration individuels (PAI). Burkina Faso
- Conférence pédagogique annuelle des instituteurs principaux, 2010. L'amélioration des pratiques d'encadrements pédagogique. Burkina Faso
- Décret n°99-254/PRES/PM/MEBA du 20 juillet 1999 portant adoption du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB). Burkina Faso
- Décret 2020- 0245 portant statut particulier du métier d'éducation, formation et promotion de l'emploi. Burkina Faso
- Guide pour l'encadrement pédagogique au Burkina Faso a l'usage des encadreurs version octobre 1999.
- Le Larousse illustré
- Les théories de l'apprentissage : behaviorisme, cognitivisme, socioconstructivisme. Site : <http://www.sietmanagement.fr/mentions-légales/> consulté le 11 février 2021
- Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina-Faso ;
- Module de formation-renforcement des compétences des encadreurs formateurs, 2000.
- Ouedraogo, D. 2004. Les problèmes liés à l'utilisation des outils d'encadrement pédagogique dans l'enseignement de base au Burkina-Faso. Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré.
- Ouedraogo, E. 2016. la qualité de l'éducation au Burkina Faso : efficacité

des enseignements –apprentissages dans les classes des écoles primaires. Thèse en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat. Spécialité : Sciences de l'Education.

PASEC 2014 et PASEC 2016. Performances des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire.

Site : [www.perse.fr/issue/refor\\_0988\\_1996\\_num\\_23\\_1?sectionId](http://www.perse.fr/issue/refor_0988_1996_num_23_1?sectionId) consulté le 22 avril 2021

Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique (SIREP) au Burkina-Faso 2018.

Konkobo, T. 2016. L'évaluation en binôme. In (Valéry Ridde, Seni Kouanda et JeanFrançois Kobiané). Pratiques et méthodes d'évaluation en Afrique. Paris : L'Harmattan

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. 2007. L'accompagnement professionnel ? Paris : De Boeck

Vincent, L. 1996. Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation.

Yameogo, S. M. & Tibiri S. P. 2007. Encadrement pédagogique : ENSK – UK Burkina Faso

Yameogo V. 2012. Encadrement pédagogique théorique : la gestion axée sur les résultats ; l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'amélioration : ENSK -UK Burkina Faso

## Regard psychosocial du travail des enfants selon les fonctionnaires et les artisans à Cotonou

---

ABI-KABEROU Gildas

### Résumé :

*Le travail des enfants demeure un phénomène répandu dans le monde entier. Cet article traite du processus représentationnel du travail des enfants selon les fonctionnaires et les artisans de la ville de Cotonou. A cet effet, l'objectif général est d'analyser les contenus, les structures et organisations des représentations sociales du travail des enfants chez les populations hommes et femmes de Cotonou. La nature de la recherche est mixte. La technique de l'échantillon est non probabiliste et a permis d'interroger 64 personnes dont 29 fonctionnaires et 35 artisans. La théorie des représentations sociales notamment celle du noyau central de J.-C. Abric (1976, 2003) a servi de base référentielle et méthodologique. L'outil de recueil des données est le questionnaire d'évocations hiérarchisées. L'analyse prototypique, de similitude, catégorielle et de contenu ont permis de traiter les données. Il ressort des résultats que « abus des droits » et « pauvreté » sont des éléments de la structure du noyau central des représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires interrogés. Chez les artisans Cotonois, les items « maltraitance », « manque de moyens » et « pauvreté » en constituent les éléments inconditionnels et non négociables qui structurent leurs représentations. Quant à l'organisation sémantique chez les fonctionnaires, les éléments tels que « pauvreté », « maltraitance », « privation de l'enfance », « abus des droits » font partie du corpus lexical déterminant les facteurs et manifestations du travail des enfants. Les artisans se différencient avec deux éléments : souffrance, maltraitance, manque de moyens, vidomègon, exploitation.*

**Mots clés :** Représentations sociales, travail des enfants, noyau central, organisation sémantique.

### Abstract

*Child labor remains a widespread phenomenon throughout the world. This article deals with the representational process of child labor according to officials and craftsmen of the city of Cotonou. To this end, the general objective is to analyze the content, structures and organizations of the social representations of child labor among the men and women of Cotonou. The nature of the research is mixed. The sampling technique is non-probabilistic and made it possible to interview 64 people, including 29 civil servants and 35 craftsmen. The theory of social representations, in particular that of the central core of J.-C. Abric (1976, 2003) served as a referential and methodological basis. The data collection tool is the hierarchical evocation questionnaire. Prototypical, similarity, categorical and content analysis were used to process the data. The results show that "abuse of rights" and "poverty" are elements of the structure of the central core of the social representations of child labor among the civil servants interviewed. Among Cotonois craftsmen, the items "mistratment", "lack of means" and "poverty" constitute the unconditional and non-negotiable elements that structure their representations. As for the semantic organization among civil servants, elements such as "poverty", "ill-treatment", "deprivation of childhood", "abuse of rights" are part of the lexical corpus determining the factors and manifestations of child labour. Artisans are differentiated with two elements: suffering, mistreatment, lack of means, vidomègon, exploitation.*

**Keywords:** Social representations, child labor, central core, semantic organization.

## Introduction

L'enfant constitue en Afrique, une véritable source de richesse. Il est un membre précieux de la famille et lui permet donc d'assurer la continuité de sa lignée. Son éducation est aussi assurée par la communauté, la famille élargie. Les valeurs sociales du groupe sont transmises aux garçons par le père et les oncles, tandis que la mère et les tantes assurent l'éducation des filles. Mais de nos jours, la pauvreté surtout celle absolue traduisant l'incapacité d'une population ou d'un individu à satisfaire ses besoins fondamentaux c'est-à dire se nourrir, se vêtir, s'instruire, se loger et se soigner affecte une grande partie de la population mondiale. Les populations de l'Afrique sub-saharienne sont généralement plus touchées par ce phénomène dont les manifestations ont une influence négative et noire sur le foyer tout entier, particulièrement sur les enfants ; et par conséquent sur l'avenir de l'humanité. En effet, avec le bouleversement des structures sociales et le recul de la solidarité communautaire, l'éducation de l'enfant est de plus en plus confinée à la cellule familiale restreinte. Elle revient désormais à ses géniteurs qui, avec le développement des activités économiques et les charges sociales n'arrivent plus à répondre entièrement aux besoins des enfants. En plus, les effets de la crise financière qui ont appauvri les populations ont conduit à l'effritement des valeurs sociales et à certains comportements déviants observés à l'égard des enfants. Par ailleurs, l'incapacité des parents à subvenir aux besoins des enfants a conduit ces derniers, bien encore vulnérables à la rue, au trafic ou à la vente, au travail précoce et même à la prostitution. Cette situation explique les mauvais traitements, les violations de tous genres dont les enfants sont victimes et qui compromettent leur survie et leur développement. Il est, en effet, très fréquent de rencontrer dans beaucoup de villes et villages du Bénin, Cotonou en est un exemple particulier, des enfants sans défense,

qui travaillent dans des ateliers, sur des chantiers où ils subissent de nombreux sévices de la part de leurs patrons. Ils sont également utilisés dans des ménages au service de leurs employeurs. Châtiés, surexploités, mal nourris, ces enfants aux regards inquiets sont désespérés. Ils sont livrés pour la plupart aux adultes qui semblent ignorer leurs droits. On les aperçoit aussi, très souvent, marchandises sur la tête entrain de vendre des produits divers et ce, sous un soleil accablant. Bien que privés de loisirs et n'ayant que l'univers de travail comme seul mode de vie, ils bénéficient très peu de la bienveillance des populations qui ont plutôt tendance à considérer cette situation qui concerne un bon nombre de ces enfants comme normal. Très souvent, « il s'agit des enfants qui n'accomplissent pas des travaux légers, mais au contraire travaillent pendant des périodes plus longues en accomplissant des tâches qui mettent en danger leur sécurité et nuisent à leur santé physique ou mentale ou à leur développement » (UNICEF 2007). Aussi, assiste-t-on à l'émergence de formes pernicieuses du travail des enfants par des tiers avec la pauvreté des familles, la mondialisation de l'économie, etc. Et ceci va plus loin en réduisant l'enfant à l'état de « marchandise ».

En outre, l'existence de réseaux de placement organisés en filières ou transfrontaliers, constitue un phénomène d'autant plus préoccupant qu'il se développe rapidement à la faveur d'une aggravation de la pauvreté en zone rurale et d'une demande croissante en main d'œuvre enfantine non coûteuse, destinée aux stratégies de survie des ménages. Face à tout cela, le phénomène du travail des enfants est bien réel et prend de l'ampleur. Ces conditions de vie privent les enfants de l'éducation notamment scolaire pourtant fondamentale à tout enfant. Le travail des enfants a fait l'objet de plusieurs travaux. Néanmoins, nous constatons que tous ces résultats, malgré leur pertinence, ne permettent pas de statuer de manière satisfaisante sur les schèmes sociocognitifs et psycho-cognitifs qui sous-tendent ce phénomène. Nous entendons combler ce vide tout en prenant ancrage précisément au sein de la théorie des représentations sociales.

Malgré ce désir, il faut reconnaître avec Moliner (1996, 2001) que l'assertion qui postule que ce ne sont pas tous les objets de l'environnement sociétal qui suscitent l'émergence d'une représentation sociale. Ainsi, Moliner (1996) propose cinq critères caractéristiques définissant un sujet qui se prête à une étude dans le champ des représentations sociales : *l'objet, le groupe, l'enjeu, la dynamique sociale et l'absence d'orthodoxie*. Le travail des enfants est un objet d'étude qui fait référence à des groupes que constituent les acteurs sociaux. Deux aspects se configurent pour nous permettre d'aborder le travail des enfants en tant qu'objet de représentation sociale : le fait qu'il s'agisse d'un objet de polémique et le fait qu'il soit un objet de connaissance. En effet, le travail des enfants a toujours constitué un objet chargé de symbolisme, de pensée et de représentation qui soutient des particularités culturelles plus vastes. Selon l'approche de la pensée sociale, c'est le contenu social des connaissances qui est important du fait que celles-ci véhiculent un savoir considéré comme la réalité elle-même par les personnes appartenant aux ensembles sociaux qui les élaborent. La pensée sociale est ainsi une pensée représentationnelle qui se situe dans un contexte social précis, à une époque précise et qui fait l'objet d'un traitement particulier. Les représentations sociales ont démontré leur intérêt et pertinence pour aborder l'interaction des individus et leur environnement : situées à l'interface du psychologique et du social, c'est à elles que nous faisons *le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain* (Mannoni, 1998). Les représentations sociales se construisent dans la différence existant à l'intérieur d'une société sur *des objets investis par les individus d'une utilité ou d'une valeur sociale* (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002, p. 18). C'est donc dans ce cadre que nous considérons le travail des enfants comme objet de représentation sociale. Nous pouvons retenir que la représentation est le produit d'une activité mentale par laquelle, un

individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, en <sup>137</sup> lui attribuant une signification spécifique (J.-C. Abric, 1994). Cet élément moteur dans la *construction de la réalité sociale* constitue de ce fait, un système d'interprétation, qui oriente et organise les conduites et les communications sociales. Ainsi, lorsqu'on évoque le « *travail des enfants* », des cas concrets, des images parlantes viennent à l'esprit. Partant, des mots et expressions émergent et accompagnent ces images. Pour aboutir à la réalisation de cette étude, une question principale est formulée comme suit :

- Quels sont les contenus, structures et organisations des représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires et les artisans de Cotonou ?

De cette question découlent deux questions spécifiques :

- Quelles sont les représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires et les artisans à Cotonou ?
- Comment se présente l'organisation sémantique du travail des enfants au niveau des fonctionnaires et des artisans ?

Les réponses à ces diverses questions amènent à fixer des objectifs de recherche soutenus par des hypothèses.

Les objectifs de recherche se déclinent en deux (2) volets. D'une part, l'objectif général et d'autre part les objectifs spécifiques.

- **Objectif général**

Le travail a pour objectif général d'analyser les contenus, les structures et organisations des représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires et les artisans de la ville de Cotonou.

- **Objectifs spécifiques**

Il s'agit spécifiquement de :

- o répertorier les représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires et les artisans de Cotonou ;

- déterminer l'organisation sémantique du travail des enfants au niveau des fonctionnaires et des artisans.

Pour conduire cette recherche, des hypothèses ont été élaborées et servent de bases à l'atteinte des objectifs.

#### - Hypothèse générale

Les perceptions du travail des enfants sont produites et structurées par des métalangages qui varient selon les acteurs sociaux.

#### - Hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques se formulent ainsi qu'il suit :

- les représentations sociales du travail des enfants structurées par des mots-objets, différent en fonction des données sociodémographiques des populations interrogées ;
- l'organisation sémantique du travail des enfants dépend des opinions, du vécu quotidien des acteurs sociaux.

Pour réussir la présente recherche, il faut s'appuyer sur une méthodologie appropriée et convenable.

#### 1- Méthodologie

Cette section méthodologique s'appuie sur la théorie des représentations sociales notamment la théorie du noyau central de J.-C. Abric (1976) cité par Y. Yapo (2016, p. 38). Selon la théorie du noyau central, une représentation sociale constitue « *un système sociocognitif particulier composé de deux sous-systèmes en interaction : un système central et un système périphérique* » (J.-C. Abric, 2003, p. 82). Ces deux composantes sont à la fois complémentaires et spécifiques dans l'étude des représentations sociales (Collection Devenir chercheur, 2013, p. 15).

La section est subdivisée en quatre sous-sections : le type de l'étude, la population d'étude, les techniques de recueil et d'analyse des données et enfin les variables de recherche.

### *1.1- Type de l'étude*

139

La nature de la présente étude est mixte : quantitative et qualitative. Elle est aussi descriptive et analytique.

### *1.2- Population d'étude*

La population d'étude est constituée des habitants de la plus grande ville du Bénin. La ville de Cotonou est située sur le cordon littoral qui s'étend entre le lac Nokoué et l'Océan Atlantique, constitué de sables alluviaux d'environ cinq mètres de hauteur maximale. Elle représente la seule commune du département du Littoral et est limitée au nord par la commune de Sô-Ava et le lac Nokoué, au Sud par l'Océan Atlantique, à l'Est par la commune de Sémè-Kpodji et à l'Ouest par celle d'Abomey-Calavi. Cotonou demeure toujours la première ville du Bénin avec 679 012 habitants en 2013 contre 665 100 en 2002, soit une légère hausse, 2,09% sur la période 2002-2013, après un accroissement de 2,17% sur la décennie 1992-2002 (INSAE, 2013). Elle est une ville qui regorge toutes les couches socio-professionnelles et les hauts cadres du Bénin.

La technique de l'échantillonnage est non probabiliste. A cet effet, nous avons interrogé 64 personnes (29 fonctionnaires et 35 artisans).

### *1.3- Techniques de recueil et d'analyse des données*

En s'appuyant sur la théorie des représentations sociales, cette recherche nous a permis d'utiliser le questionnaire d'évocations hiérarchisées comme outil de recueil des données.

Les outils d'analyse et d'interprétation des résultats sont : l'analyse prototypique, l'analyse catégorielle, l'analyse sémantique et l'analyse de contenu. Ces diverses analyses ont été réalisées grâce aux logiciels informatiques EVOC 2005 (pour l'analyse prototypique) et SIMI (pour l'analyse sémantique).

### *1.4- Variables de recherche*

Les variables de recherche sont constituées de variable dépendante et des variables indépendantes. La variable dépendante est la représentation

sociale du travail des enfants tandis que les variables indépendantes sont issues des données sociodémographiques : le sexe, la localisation, et le statut.

La fin de la description de la méthodologie conduit à une nouvelle section : résultats et discussion.

## 2. Résultats et discussion

Les résultats sont présentés en deux volets : représentations sociales du travail des enfants et l'organisation sémantique du travail des enfants chez les fonctionnaires et les artisans de Cotonou.

### *2.1. Analyse prototypique des représentations sociales du travail des enfants selon les fonctionnaires*

L'ensemble des représentations sociales du travail des enfants selon les fonctionnaires interrogés a permis de réaliser le tableau I que voici.

*Tableau 1: Analyse des évocations des fonctionnaires sur le travail des enfants*

	Rang Moyen inférieur à 3	Rang Moyen supérieur ou égal à 3
<b>Fréquence supérieure ou égale à 12</b>	14 abus-droits      2,857 12 pauvreté      2,167	20 maltraitance      3,100
<b>Fréquence inférieure à 12</b>	6 déscolarisation      2,833 6 manque-moyens      2,000	9 souffrance      3,778 8 délinquance      3,625 5 vidomegon      3,400

*Source : Travaux de terrain, ABI-KABEROU (2023).*

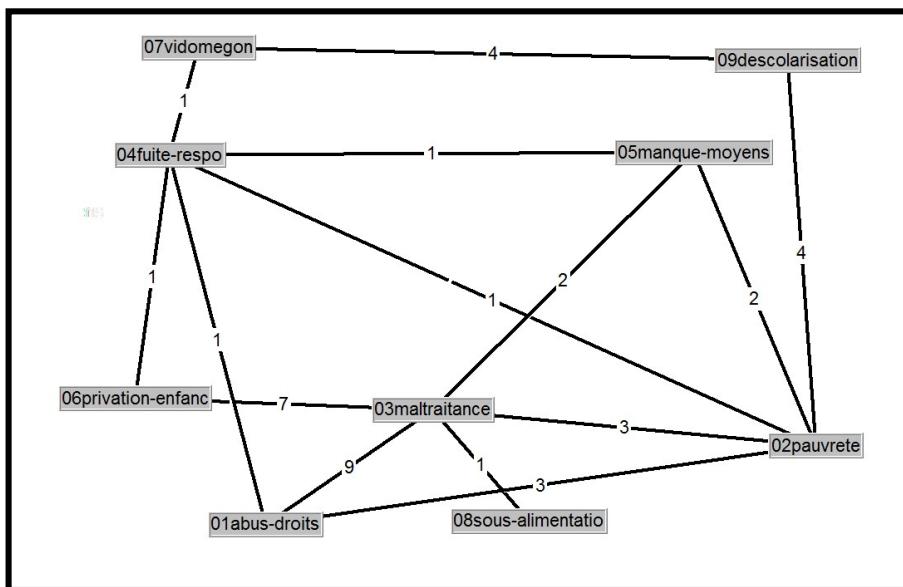
La lecture de ce tableau nous permet de repérer les différents <sup>141</sup> éléments du champ représentationnel du travail des enfants. Dans le groupe des fonctionnaires (**29 sujets**), parmi les **145** mots cités **53** sont différents. Ainsi, la moyenne des mots s'élève à **5** par sujet. Il apparaît que le noyau central du champ représentationnel est constitué des éléments abus-droits (**.14**) *et* Pauvreté (.12). Plusieurs études analytiques se sont orientées sur cette voie de recherche et ont défendu un lien de causalité entre pauvreté, abus des droits et travail infantile. Parmi elles, les travaux de Basu et Van (1998) et Basu (1999, 2002) ont constitué des contributions importantes. La première périphérie est constituée d'un seul élément : **Maltraitance (.20)**. Elle présente les caractéristiques de mauvais traitements infligés à une personne vulnérable. Les éléments contrastés sont : **Déscolarisation (.06)** *et* **Manque-moyens (.06)**. A ce niveau, il en ressort que les responsabilités des parents sont mises en cause ; car n'ayant plus les moyens de faire fréquenter l'école à ces enfants victimes. La deuxième périphérie comprend : **souffrance (.09)**, **délinquance (.08)**, **vidomègon (.05)**.

Nous allons maintenant analyser le résultat du champ sémantique pour mieux comprendre la structure et l'organisation inhérente aux réponses des fonctionnaires.

## *2.2. Organisation sémantique des représentations sociales du travail des enfants selon les fonctionnaires*

L'organisation qualitative des représentations sociales du travail des enfants selon les fonctionnaires, est démontrée au travers de la figure 1 ci-après.

Figure 1: Graphe de similitude des représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires (seuil 1)



Source : Travaux de terrain, ABI-KABEROU (2023).

L’observation attentive puis l’analyse du graphe de similitude (cf. fig1) de la représentation construite par les fonctionnaires, montrent que la représentation sociale est organisée autour de quatre (4) items fédérateurs qui concentrent le maximum de relations ; ce sont : **pauvreté, maltraitance, privation de l’enfance, abus des droits**. Ces quatre items organisateurs de cette représentation associée au travail des enfants, pilotent toute une série d’éléments qu’on pourrait qualifiés de périphériques, c’est –à-dire désignant un ensemble de structures cognitives en rapport avec la représentation du travail des enfants dans ses liens avec l’image globale que la population lui assigne. Ces éléments constituent l’ossature et les principes organisateurs des constructions sociocognitives élaborées par les fonctionnaires. On observe ainsi des changements

notables par rapport aux représentations de la loi de la population globale. Ces éléments périphériques sont : **sous-alimentation, manque de moyens, déscolarisation, vidomègon, fuite de responsabilité**. Tout ceci confirme la position de Basu et Van (1998), lorsqu'ils pensent que les ménages riches ne font pas usage du travail des enfants à l'inverse des ménages pauvres. Ainsi, le chef du ménage riche est altruiste envers ses enfants. Le chef de ménage pauvre est tout aussi altruiste envers ses enfants mais il est contraint par la pauvreté.<sup>143</sup>

### *2.3. Analyse prototypique des représentations sociales du travail des enfants selon les artisans*

*Tableau 2: Analyse des évocations des artisans sur le travail des enfants*

	Rang Moyen inférieur à 3	Rang Moyen supérieur ou égal à 3
<b>Fréquence supérieure ou égale à 06</b>	6 maltraitance 3,000 6 manque-moyens 2,167 6 pauvreté 2,000	7 souffrance 3,714
<b>Fréquence inférieure à 06</b>	5 abus 2,800 2 déscolarisation 3,000 2 difficultés-famille 2,000 2 fuite-resp-parentale 2,500 2 souffrance-physique 2,000 2 travaux-forces 2,500	2 vidomegon 4,000 2 démission-parents 3,500 2 viol 3,500

*Source : Travaux de terrain, ABI-KABEROU (2023).*

L'analyse des mots qui ont une importance parce que cités en premier et fréquemment, montre que le statut d'éléments centraux est : **maltraitance (06), manque-moyens (06), pauvreté (06)**. Ce sont les croyances consensuelles et non négociables des artisans. Il est à remarquer que par

rapport aux fonctionnaires qu'à la différence de l'item « pauvreté », nous sommes en présence de deux représentations totalement différentes étant donné que les autres éléments des noyaux centraux sont nettement différents. Ceci amène à confirmer avec Diallo Y., Étienne A., Mehran F. (2013) que les approches théoriques se réfèrent à la notion de coût de consommation, et analysent le phénomène à travers la pauvreté des ménages.

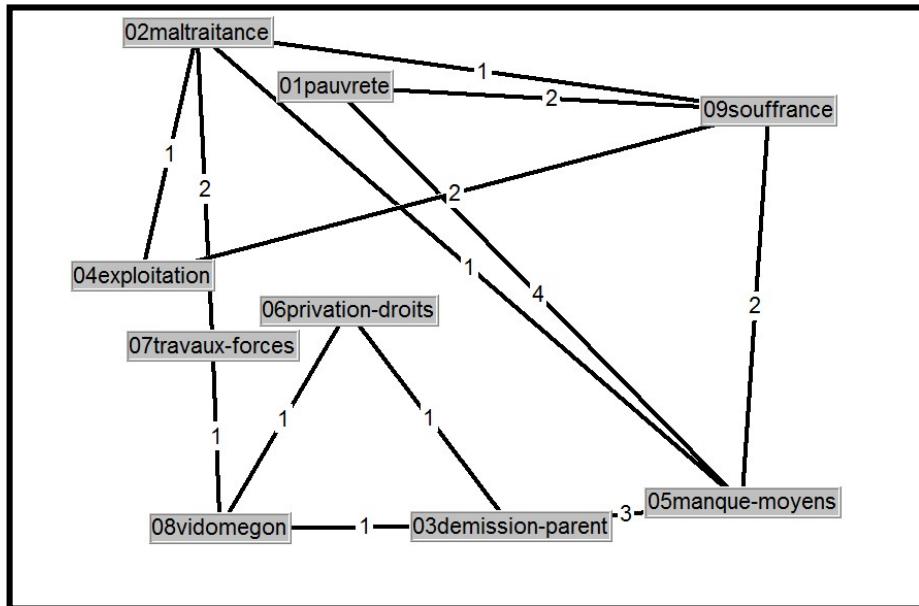
Par ailleurs par rapport à la population des artisans, les éléments périphériques viennent s'enrichir d'un élément assez significatif : **souffrance**.

On note également que l'omniprésence des déterminants du travail des enfants au niveau du noyau est marquée essentiellement par les mêmes valeurs. Ces éléments dans le discours des artisans s'offrent à l'analyse de cette représentation comme les raisons ayant conduit à la propension de ce phénomène à Cotonou.

#### ***2.4. Organisation qualitative des représentations sociales du travail des enfants chez les artisans***

L'organisation qualitative des représentations sociales du travail des enfants chez les artisans s'illustre au travers de la figure 2 ci-après.

*Figure 2: Graphe de similitude des représentations sociales du travail des enfants chez les artisans (seuil 1)*



Source : Travaux de terrain, ABI-KABEROU (2023).

L'analyse du graphe de similitude des artisans (cf. figure 2), rend compte d'un plus grand attachement de ceux-ci aux éléments suivants : **souffrance, maltraitance, manque de moyens, vidomègon, exploitation.** Ces éléments s'organisent en trois (3) sphères sémantiques et regroupent les éléments que sont : la sphère **souffrance** reliée notamment à **pauvreté (.02), exploitation (.02)**. La sphère **maltraitance** est liée à **manque-moyens (.02)** et à **travaux-forcés (.02)**. La sphère **privation-droits** relie **vidomègon** et **démision-parents**. Le dernier bloc sémantique forme un triangle isocèle et est isolé (excentrés) comme si les sujets avaient des difficultés à les intégrer à l'ensemble de la structure. Il s'agit donc ici, d'un champ cognitif en construction, relativement éclaté, axé d'une part sur les violations des droits des enfants et sur la fuite des responsabilités des parents géniteurs, tout ceci, pour faire faire des actes indécents aux enfants-travailleurs. Cette perception suggère que les

artisans et les fonctionnaires ont une représentation relativement divergente du travail des enfants.

Les supports théoriques et méthodologiques ayant soutenu ce travail sont liés à la perspective de l'analyse structurale des représentations sociales (J.-C. Abric, 2004 ; C. Flament, 2003). Il s'agit pour nous de saisir les représentations sociales en ces termes « *une représentation est l'ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des comportements qu'un groupe social élabore à propos d'un objet social, d'une situation* » (J.-C. Abric, 2004). Pour construire les développements que nous avons proposé dans ce travail, nous avons essentiellement travaillé sur du matériau discursif (association de mots).

### **3. Suggestions**

Conscients de l'ampleur du travail des enfants, nous faisons les propositions que voici pour contribuer à limiter ce fléau.

- initiation des projets d'éducation à travers la scolarisation, l'alphabétisation, les projets d'éducation centrés sur la petite enfance;
- interdiction immédiate de toutes les formes d'exploitation et de travail dangereux
- établissement d'une éducation primaire gratuite et obligatoire dont les programmes d'enseignement seraient adaptés au contexte du pays ;
- élargissement de la protection légale des enfants et enregistrement de tous les enfants dès leur naissance ;
- création d'un partenariat social sur le travail des enfants et l'adoption des codes de conduite ;

(L'école joue un rôle non négligeable dans les stratégies de lutte contre le travail des enfants. Mais pour qu'elle ait une dimension objective, elle doit être accessible à tous les enfants quel que soit leur statut social et l'amélioration du système par une réforme)

- amélioration des services chargés d'assurer le respect et la réglementation nationale sur le travail des enfants ;<sup>147</sup>
- association des collectivités locales au contrôle des conditions de travail des enfants ;
- repérer, identifier les obstacles à la scolarisation des enfants et convaincre les parents sur la nécessité d'envoyer les enfants à l'école car l'éducation est un investissement qui en vaut la peine ;
- Promouvoir et développer la personnalité de l'enfant, ses talents, ainsi que ses capacités mentales et physiques jusqu'à son épanouissement ;
- Favoriser la scolarisation des enfants et en même temps trouver une source alternative de revenu pour la famille ;
- renforcer les dispositions législatives car la lutte contre ce phénomène doit être considéré comme une question de développement ;
- conscientiser, sensibiliser les parents dans leur rôle à jouer pour l'épanouissement des enfants ;
- Assurer la protection des enfants au niveau local ;

En plus des actions directes (sensibilisation, répression), les stratégies suivantes peuvent être envisagées pour renforcer l'impact des actions spécifiques. Il s'agit de :

- La réduction de la pauvreté (micro-crédits, micro-entreprises, scolarisation) ;
- L'appui à la bonne gouvernance locale. Le faible niveau de revenu des familles est une cause du phénomène de la traite des enfants. L'accent sera mis sur les actions pouvant concourir à l'amélioration des conditions de vie des ménages et à encourager des initiatives de réduction de la pauvreté. Le résultat à atteindre étant une réinsertion familiale, scolaire et économique de l'enfant menée avec succès. En ce qui concerne l'appui à la bonne gouvernance, les actions devront conduire, en collaboration avec la société civile, à une meilleure connaissance et au respect du cadre normatif national et international

de protection des enfants par les populations. Le développement local suppose :

- une bonne gouvernance locale avec la participation d'un plus grand nombre au processus de prise de décision ;
- la diffusion des informations propres au développement (bonne stratégie de communication) ;
- une meilleure organisation des vies communautaires (familiale et individuelle)
- une amélioration de la technologie (vulgarisation de la technologie améliorée et appropriée) ;
- le développement entrepreneurial local adapté avec aide pour meilleur écoulement des produits ;
- la valorisation et autonomisation des femmes (Empowerment) ;
- la promotion de l'alphabétisation universelle ;
- le développement des infrastructures communautaires (désenclavement des zones à risque, promotion de l'hydraulique villageoise, construction des infrastructures socio- éducatives et sportives etc....) ;
- le développement de l'emploi des jeunes par des stratégies adaptées de formation et d'apprentissage ;
- la promotion des infrastructures sanitaires (soins médicaux, nutrition, alimentation adéquate à base des produits locaux) ;
- promouvoir le développement local ;
- créer un environnement, en permanence, favorable à la protection de l'enfant à partir d'un diagnostic participatif basé sur leur plan de développement communal pour dégager et valider avec la communauté les besoins ;
- procéder à un renforcement des capacités des familles ;
- toucher les plus pauvres et accroître les opportunités ;

- renforcer les capacités des structures de micro finance par des appuis aux micros, petites et moyennes entreprises ;
- développer des stratégies pour alphabétiser les groupements féminins et les former à la gestion des crédits. L'implication des artisans locaux serait un atout pour la formation professionnelle des enfants victimes.

## Conclusion

Le présent article cherchait à apprécier le niveau d'influence du travail des enfants par les hommes et les femmes à Cotonou. L'objectif général est d'analyser les contenus, les structures et organisations des représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires et les artisans à Cotonou. Deux objectifs spécifiques se dégageaient de cette recherche. Premièrement, il a été question de répertorier les représentations sociales du travail des enfants chez les fonctionnaires et les artisans à Cotonou. A cet effet, les résultats montrent que le noyau central des représentations sociales du travail des enfants selon les fonctionnaires interrogés contient les items « abus des droits » et « pauvreté » avec des fréquences respectivement égales à 14 et 12. Il se dégage de ce noyau central que la « abus des droits » avec sa fréquence et son rang, est l'élément primordial ; donc les fonctionnaires interrogés justifient le travail des enfants par l'abus des droits, source du malheur de l'enfant travailleur. Quant aux artisans, les éléments du noyau central sont : « maltraitance », « manque-moyens », « pauvreté » avec des fréquences respectives (06), (06) et (06). Ces items centraux se rapportent aux déterminants ainsi qu'à la conséquence du phénomène de travail des enfants à Cotonou. Nous pouvons souligner que la première hypothèse formulée dans la présente recherche est confirmée, au vu des résultats obtenus à savoir que les représentations sociales du travail des enfants structurées par des mots-objets, diffèrent en fonction des données sociodémographiques des populations interrogées ;

Deuxièmement, il fallait déterminer l'organisation sémantique du travail des enfants chez les fonctionnaires à Cotonou. A l'issu des résultats, nous pouvons retenir que les items tels que « pauvreté », « maltraitance », « privation de l'enfance », « abus des droits », font partie des discours des fonctionnaires de Cotonou concernés par ladite recherche. Ces mots et/ou groupes de mots sont des éléments organisateurs de la structure sémantique du travail des enfants chez les fonctionnaires à Cotonou. L'organisation qualitative des représentations sociales du travail des enfants repose sur la « souffrance », la « maltraitance », le « manque de moyens », « vidomègon » et l'« exploitation » qui constituent les éléments centraux prioritaires de cette structure et se démontrent par le mauvais traitement infligé aux enfants travailleurs ainsi que l'exploitation dont ils sont victimes. Les autres éléments sont : « travaux-forcés », « privation-droits » « vidomègon », « démission-parents » et « exploitation ». Ce sont donc ces éléments qui structurent de cette représentation. La deuxième hypothèse selon laquelle l'organisation sémantique du travail des enfants dépend des opinions, du vécu quotidien des acteurs sociaux, est également confirmée.

L'analyse des résultats a permis de connaître d'une part, les contenus et structures de la représentation de chaque groupe, et d'autre part, l'organisation et la structure de la représentation.

La lutte contre le travail des enfants au Bénin, est un véritable défi pour tous les acteurs alliés à cette cause. Afin de préserver l'intérêt supérieur de l'enfant béninois, d'œuvrer à son équilibre et épanouissement. L'action complémentaire des uns et des autres a des atouts. L'important est de s'associer au mieux pour faire face aux réalités. Les outils législatifs, coercitifs, les mesures incitatives sont mises en place, appliquées pour éradiquer ce fléau afin de limiter les dégâts. C'est seulement à cette condition que nous réussirons à réduire de manière significative l'épineuse question du travail des enfants au Bénin. Les conclusions de nos analyses

ont montré que différentes représentations du travail des enfants <sup>151</sup> coexistent chez les acteurs sociaux interrogés. Les représentations décrivent des aspects autant similaires que contradictoires. L'approche théorique ayant servi d'ancrage dans l'appréhension des représentations est celle du noyau central de J.-C. Abric (1976) et celle des principes organisateurs de prise de décision de W. Doise (1986).

## Références Bibliographiques

- ABRIC Jean-Claude, 2003, *Méthodes d'études des représentations sociales*, Ramonville, Saint-Agne, Erès.
- ABRIC Jean-Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- ANKER Richard, 2000, « L'économie du travail des enfants : un cadre d'analyse », *Revue internationale du travail*, vol. 139, n° 3, pp. 289-317.
- BARDIN Lawrence, 2013, *L'analyse de contenu*, Nouvelle édition, Paris, Quadrige.
- BASU KAUSHIK et VAN PHAM HOANG, 1998, « The economics of child labor », *American economic review*, vol. 88, n° 3, pp. 412-427
- BEEGLE Kathleen, DEHEJIA Rajeev, GATTI Roberta, 2006, « Child labor and agricultural shocks », *Journal of development economics*, vol. 81, n° 1, pp. 80-96.
- BIT, 2002, Eradiquer les pires formes de travail des enfants, Genève.
- Charlot, Bernard, 2003, *La problématique du rapport au savoir*, In S. Maury et M. Caillot (Ed), rapport au savoir et didactique, Paris, Faber, p.33-50.
- DIALLO Yacouba, ETIENNE Alex and MEHRAN Farhad, 2013, *Tendances mondiales du travail des enfants de 2008 à 2012*, Genève, BIT.
- Doise, Willem, 1986, Les représentations sociales : définitions d'un concept In W. Doise, A. Palmori (Eds), *Les représentations sociales : un nouveau champ d'étude*. Genève : Delachaux & Niestlé.
- GUIMELI Christian, 1994, *Structures de transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestle.

- JODELET Denise, 2011, « Dynamiques sociales et formes de la peur », Dans *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 2011/2 (N° 12), pages 239 à 256.
- JODELET Denise, 1989, *Folies et représentations*, Paris, PUF.
- MANNONI Pierre, 1998, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- MOLINER Pascal, 2002, *Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires.
- MOLINER Pascal, 1993 « Cinq questions à propos des représentations sociales », *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 20, p.5-14.
- MOLINER Pascal, RATEAU Patrick et COHEN-SCALI Valérie, 2002, *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes, P.U.R.
- NDEMBI, L., D., 2006, Le Travail des enfants en Afrique Sub Saharienne, Paris : L'harmattan.
- République du Bénin-INSAE, 2013, « Que retenir des effectifs de population en 2013 », *RGPH4*, INSAE, Cotonou.
- RAVALLION Martin, WODON Quentin, 1999, « Does child labor displace schooling? Evidence on behavior responses to an enrolment subsidy », *Policy research working papers*, n° 2116, Washington D. C., World Bank.
- ROUQUETTE Michel Louis et RATEAU Patrick, 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, PUG.
- UNICEF, 2007, Les enfants et les objectifs du millénaire pour le développement - progrès accomplis dans l'édification d'un monde digne des enfants, Genève.
- YAPO Yapi, 2016, *Etudier les représentations sociales*, Etudes africaines, Série Sociologique, Paris, l'Harmattan.

## **REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES MODALITES DE SOUMISSION DES ARTICLES**

153

Les propositions d'articles sont envoyées au secrétariat de la revue avec copie au directeur de publication aux adresses suivantes :

- revuepedahum@gmail.com
- jchounmenou@yahoo.fr

- Les articles sont évalués sous anonymat par trois instructeurs dans un délai de 15 jours dès réception et sont renvoyés aux auteurs pour insertion des corrections et recommandations
- Le retour des articles corrigés par les auteurs est attendu par la rédaction pour un délai de 10 jours au maximum
- Les articles rédigés en français doivent comporter un résumé de 25 lignes maximum en anglais et ceux rédigés en anglais un résumé en français
- Le nombre de pages des articles est limité à 25 au maximum et 12 au minimum
- La présentation des articles se fait selon le format ci-dessous :
  - Mise en page : Format A4 / Marges 2,5 cm (droite, gauche, haut, bas) / Police Times New Roman / Taille 13 / Sans couleurs / Interligne simple
  - Références bibliographiques (exemples)
    - ✓ Diallo, S. 2023. Histoire et humanités. Paris, P.U.F.
    - ✓ Doufi, S. 2021. La pédagogie et ses repères. Pédagogie et humanité 30 : 26-34
    - ✓ Boudri, P. 2009. Didactique et crise scolaire. Consulté le 12 septembre 2021 sur <http://ben.uc.edu/y/PSO/PS-22pdf>.
  - Ethique et authenticité
    - La revue invite tous les auteurs à s'assurer de l'authenticité de leurs productions en évitant toute forme de plagiat. Elle rappelle à cet effet l'obligation de citer les auteurs et les sources des citations

**REVUE  
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

N° 001-JUIN 2023

ISSN 2992-0051 / Dépôt légal 15119 du 06/06/2023 Porto-Novo /Bénin  
Bibliothèque Nationale du Bénin