

LIENS

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
N° 19 - Juillet 2015



Revue de la Faculté
des Sciences et Technologies
de l'Education et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Revue francophone internationale

Editée par la

Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation

Université de Dakar - Sénégal

ISSN 0850 – 4806

FASTEF

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal

www.fastef@ucad.sn

revue.liens@ucad.edu.sn

Directeure de Publication

RABIAZAMAHOLY Harisoa Tiana

Comité de Patronnage

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur, Président de l'Assemblée l'Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure

.....

Comité Scientifique

Jean-Marie DE KETELE, Professeur (UCL, Belgique) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), Professeur (Université de Montpellier, France) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (UCAD, Sénégal) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF, Côte d'Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB Professeur (Université de Tunis 1, Tunisie.) -Jean-Louis MARTINAND Professeur (FASTEF CACHAN, France) - Claudine TAHIRI, Professeur (IUFM AIX-Marseille France) - Marie-Françoise Legendre, Professeure (Université de Montréal, Québec) Omar SANKHARE, Maître de Conférence, (UCAD, Sénégal) - Dieudonné LECLERCQ, Professeur (Université de Liège, Belgique) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Canada) - IN GELORE OOMEN-WELKE, Professeur, (Allemagne) - Abdou Karim NDOYE Maître de Conférence (UCAD, Sénégal). Kazimierz KORALEWSKI (Technical University of Gdansk, Pologne).

Comité de Lecture

Belgique : Jean-Marie De Ketele - Marcel CRAHAY- Jacqueline BECKERS - Georges HENRY - José Louis WOLF - Christian DEPOVER - Marc ROMAINVILLE - Cécile DEBUGER - Jean Emilie CHARLIER - Marianne FRENAY - Léopold PAQUAY - Bernadette WILMET.

Canada : Guy PELLETIER - Marie Françoise LEGENDRE -

France : José FELICE - Marguerite ALTET - Pierre CLEMENT - Claudine TAHIRI - Jean-Louis MARTINAND - Daniel CROSS

Suisse : Linda ALLAL - André GIORDAN

Afrique : Kanvaly FADIGA (C.I.) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso) - Ngasibiré (Burundi.) - Mohamed MILLED (Tunisie.) - Galedi NZEY (Gabon) - Amoa Urbain (C.I.) - Boureima GUINDO (Gabon) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie).

Sénégal : Boubacar KEÏTA (FST/UCAD) - Pierrette KONE (FASTEF/UCAD) - Madior DIOUF (FLSH/UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH/UCAD) - Gora MBODJI (UGB) – Sophie BASSAMA (FASTEF/UCAD) - Aboubacry Moussa LAM (FLSH/UCAD) - Jean-Pierre FAYE (FASTEF/UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF/UCAD) - Samba DIENG (FLSH/UCAD) – Mamadou DRAME (FASTEF/UCAD) – Ibrahima WADE (ESP/UCAD) - Papa Baïdaly SOW (FASTEF/UCAD) - Tamsir BA (FLSH) - (FASTEF/UCAD) - Abou SYLLA (IFAN/UCAD). Ansoumana Sané (ENSETP, UCAD)

Comité de Rédaction

Harisoa RABIAZAMAHOLY - - Babacar GUEYE - Abdoul SOW - - Cheikh Tidiane SALL - Amadou Mamadou CAMARA - Sémou Diouf - Anta DIOUF KEITA – Ousseynou THIAM - Alioune Moustapha DIOUF - Baye Daraw NDIAYE - Abdou Karim Ndoeye - Hamidou Nacuzon SALL

Assistant Informatique

Youssou DIOP

AVANT- PROPOS

Revue scientifique éditée par la Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation, *Liens, Nouvelle série* a la triple vocation de s'adresser à la fois aux chercheurs, aux enseignants et aux formés. Aujourd'hui, sa dimension internationale fait que la Revue, éditée par la Faculté des Sciences et Technologie de l'Education de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, pose des questions vives et apporte des réponses scientifiques dans des domaines et des contextes très variés.

Cette publication comporte des objectifs majeurs qui concernent les sciences de l'éducation et les domaines disciplinaires qui s'intéressent à la construction de l'humain, à l'apprentissage et à la remédiation pédagogique, à l'approche par compétence, à la compétence, aux méthodes actives, à la pédagogie universitaire, au cercle du Sine-Saloum et la grande guerre, à l'agriculteur et les pesticides. Dans ce numéro 19, les contextes de différents pays sont convoqués. Il s'agit du Burkina Faso, du Cap-Vert, du Congo, de la Côte d'Ivoire, de Madagascar et du Sénégal.

A travers l'article *Bâtir le banco avant sa solidification ou la construction de l'humain chez les Haalpulaars du Nord Sénégal* Sileymane Sylla analyse la complexité de l'humain en s'intéressant essentiellement à la socialisation chez les Haalpulaars du Nord du Sénégal, un groupe ethnique très attachée aux valeurs de la tradition.

Birane Faye traite de *L'intérêt et la motivation en apprentissage comme des dispositions psychologiques déterminantes*. Il retient qu'ils sont des moteurs dans l'acquisition des connaissances par les apprenants et par conséquent la formation professionnelle des enseignants doit les prendre en charge et la réalisation des activités pédagogiques les renforcer.

Oumar Barry examine les liens entre les déterminants sociaux et les variabilités individuelles du développement des enfants d'âge préscolaire au Cap Vert. Il s'agit d'une réflexion qui s'inscrit dans une démarche comparative visant à saisir les compétences que les enfants acquièrent en passage, ou non, au préscolaire.

Souleymane Diallo analyse les effets de l'éducation de base fondée sur la résignation des classes sociales intermédiaires et inférieures sur les performances scolaires des élèves en milieu soninké. Bien qu'apparemment inopérant dans les classes de l'Enseignement élémentaire aux deux premières classes de l'Enseignement Secondaire, relayé par le concept de soi et de son appartenance sociale, l'habitus reprend le dessus et replace progressivement les jeunes nobles en tête de classement. Ces derniers accèdent également plus aisément à l'université.

Le cinquième article porte sur le domaine de l'agriculture et questionne les savoirs déclaratifs et procéduraux des agriculteurs Dagonois. Son auteur Elie Michel KEdjo révèle que l'état de connaissances des agriculteurs est de nature à contribuer à la compréhension de leur comportement face aux risques de contamination aux pesticides.

Ce numéro s'intéresse aussi à la pédagogie universitaire. La réflexion de Mamadou Sarr, sur l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception et l'élaboration des cours en ligne, propose des pistes pédagogique pour améliorer la formation à distance.

Parsonnette Raharijaona et Jean Claude Omer Andrianarimanana consacrent leur article à l'élaboration d'une ressource numérique pour la modélisation et la conception de l'oxydoréduction. Les auteurs tiennent compte de considérations didactiques et méthodologiques dans la construction de cette ressource censée être un didacticiel conçu pour articuler la modélisation et la conceptualisation de l'oxydoréduction. L'étude suit une méthode expérimentale tenue à Madagascar.

Comment on peut rendre l'approche par compétences (domaine des langues) plus profitable aux élèves de nos classes à effectif pléthorique ? C'est la question à laquelle Jérôme Kou5assi tente d'apporter une réponse. L'étude, qui a pour cadre la Côte d'Ivoire, convoque les effectifs pléthoriques et réfléchit sur les conditions dans lesquelles le matériel didactique, l'attitude réflexive des enseignants et l'implication des élèves pourraient permettre un meilleur rendement de l'approche. Lambert Ekakanga Lokola tente de cerner au plus près la place (attendue et effective) des « méthodes actives » au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo. L'auteur interroge les « méthodes actives » dans l'enseignement de l'histoire et note la distance avec le prescrit chez les enseignants.

Les travaux de Valy Faye proposent une réflexion sur les impacts de la grande guerre (1914-1918) subie par le Cercle du Siné Saloum (Sénégal). Suivant une méthodologie historique, l'auteur analyse les conséquences de ladite guerre dans cette zone du Sénégal porteuse alors de richesses démographiques et économiques.

Le dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire au Burkina Faso est l'objet de recherche François Sawadogo et d'Elie Corneilles Dakuyo dans cette édition. Les auteurs vont au-delà du dépistage des difficultés en classe de primaire en proposition de remédiation cognitive intéressante axée sur l'activité de l'enseignant.

Décrivant la place et la fonction de la lutte traditionnelle dans les milieux africains de Dakar à partir de 1914, Djibril Seck montre comment par la pratique de ce sport à la fois expressions corporelles, sportives, ludiques, festives, guerrières et rituelles, la population autochtone arrive à déjouer le programme d'assimilation culturelle et démasculinisant savamment orchestré par la colonisation.

La majeure partie des informations et des savoirs qui composent la quintessence de cette revue appartient donc aux sciences de l'éducation. Les auteurs, enseignants, chercheurs, des disciplines partagent les résultats de leurs travaux pour une meilleure circulation des connaissances dans les domaines de l'éducation et de la formation en Afrique et dans le Monde.

Liens, Nouvelle série invite à une excellente lecture et à un usage scientifique de l'ouvrage. La rédaction rappelle cependant, que les auteurs sont cependant seuls responsables des contenus ici présentés

La Rédaction

SOMMAIRE

Sileymane SYLLA

Bâtir le banco avant sa solidification ou la construction de l'humain chez les Haalpulaars du Nord du Sénégal. P. 8

Birane FAYE

L'intérêt et la motivation en apprentissage : des dispositions psychologiques déterminantes. P. 19

Oumar BARRY

Déterminants sociaux et variabilités individuelles du développement des enfants d'âge préscolaire au Cap Vert P. 26

Souleymane DIALLO

L'éducation à la résignation en milieu soninké et les performances scolaires des élèves P. 45

Elie Michel KEDJO

Pesticides agricoles : ce qu'en savent les agriculteurs Daganais, circuit de distribution et réglementation. P. 57

Mamadou SARR

Analyse de l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception et l'élaboration des cours en ligne de la Pédagogie Universitaire à L'UCAD. P. 69

Parsonnette RAHARIJAONA, Jean Claude Omer ANDRIANARIMANANA

Elaboration d'une ressource numérique pour la modélisation et la conception de l'oxydoréduction P. 84

Jérôme KOUASSI

CBLT in the Large Classes of Ivorian Secondary Schools: Problems and Solutions P. 106

Lambert EKAKANGA LOKOLA

Quelle est la place (attendue et effective) des « méthodes actives » au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo ? P. 124

Valy FAYE

Le Cercle du Siné Saloum (Sénégal) et la grande guerre (1914-1918) P. 142

François SAWADOGO, Elie Corneilles DAKUYO

Recherche sur le dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire au Burkina Faso et la proposition de remédiation cognitive P. 155

Djibril SECK

Ordre colonial, identité et masculinité. La lutte à Dakar, 1914 – 1960 P.175

Mathias KYELEM

Débat scientifique et interaction pédagogique pour l'apprentissage en sciences P. 193

Bâtir le banco avant sa solidification ou la construction de l'humain chez les Haalpulaars du Nord du Sénégal

Résumé :

L'être humain se reconnaît à travers sa grande complexité. En effet, si les animaux sont restés ce qu'ils ont été depuis la nuit des temps, si leur statut ne change pas ni sur le plan individuel ni sur le plan de l'espèce, on reconnaît l'être humain par sa capacité à changer. Il est « perfectible » comme le dirait Jean-Jacques Rousseau. L'humanité qui est en l'homme se construit et se constitue contre la nature. C'est pourquoi, toute socialisation est difficilement vécue. Elle est punition, interdiction, réprimande de ce qui représente l'animalité en nous et qui est plus facile à extérioriser mais elle aussi intériorisation de ce qui était absent de nous à la naissance. Ce sont ces aspects de la construction de l'être social que nous essayons d'analyser dans ce texte. Il s'agit ici particulièrement de la socialisation chez les Haalpulaars du Nord du Sénégal, un groupe ethnique qui reste très attachée aux valeurs de la tradition.

Mots-clés : éducation-socialisation-animalité-humanité-construction-sociabilité- socialité

Abstract

The human being can be recognized by his great complexity. As a matter of fact, if the animals are always what they used to be since the earliest times, if their status has never changed neither on the individual plan nor on the plan of the whole breed, human being can be recognized by his ability to change. He is « perfectible » as far as we refer to Rousseau. The humanity which is in human being is built and maintained against the nature. That is the reason why, all socialization is hardly lived. It is punishment, prohibition, rebuke of what represents animality in us and which is easier to be shown but it is at the same time interiorization of of what was missing to us when coming into being. These aspects of the construction of social being are those we want to analyze in this text. Particularly, we are dealing with the socialization at the North of Senegal. This ethnic group is remained very stucked to traditional values.

Keywords : education- socialization-animality-humanity-construction-sociality.

INTRODUCTION

Le petit de l'homme se caractérise par son inexpérience et sa grande vulnérabilité. Son inexpérience fait qu'il ressemble à l'animal puisqu'il est capable de faire des choses qui sont moralement répréhensibles. Mais, il n'est jamais laissé à lui-même. A ce propos, la sagesse populaire des Haalpulaars dit : « *Bakkéré mahété to gili ina heccidi* ». Ce qui signifie en Français : « On ne peut bâtir le banco que lorsqu'il est humide ». Ainsi, la société institue des cadres et des agents qui permettront de « dresser » l'enfant en vue d'inculquer en lui les normes du groupe. En outre, par sa vulnérabilité, l'enfant de l'homme porte en lui les éléments qui prépareront à la sociabilité ; c'est ce qu'on appelle la socialité. La sociabilité représente l'état de celui qui a déjà reçu une socialisation et qui répond au système d'attitudes et d'attentes de sa société. La socialisation n'est rien d'autre que la construction de l'être social. Cette construction s'impose au candidat autant qu'elle s'est déjà imposée aux adultes chargés de faire de lui un membre à part entière du groupe.

Chez les Haalpulaars du Nord du Sénégal, un peuple que nous avons étudié dans notre thèse de doctorat (Sylla, 2013) et que nous avons appris nous-mêmes à observer parce qu'étant membre de ce groupe ethnique, on reconnaît l'enfant par son immaturité et il n'appartient pas seulement à sa parentèle restreinte. Il est l'enfant de toute la communauté et donc c'est tout le monde qui est chargé d'inculquer en lui l'humanité (*neddaagal*). La socialisation est désignée en langue Pulaar par le terme *nehagol* (du verbe *nehde*, qui signifie aussi élever). Ce terme convient aussi à l'élevage domestique d'animaux. Ceci montre à tel point l'enfant est considéré comme ressemblant à l'animal. D'ailleurs d'un enfant étourdi, on dit de lui : *o hawji* et qu'on peut traduire par : « qu'il est aussi borné qu'un animal ».

Dans cet article, nous tenterons de faire une élucidation des notions de socialisation et de l'éducation, puis nous analyserons la conception de l'enfant et la prise en charge de sa socialisation chez les Haalpulaars et nous finirons par nous pencher sur les institutions en charge de la socialisation secondaire.

I. Education et socialisation

Etymologiquement, éduquer vient du latin *educare* qui signifie sortir de. Autrement dit, il désigne l'acte par lequel l'individu est amené à abandonner l'animalité qui est en lui. Dès lors, éduquer implique le fait de se confronter à de dures épreuves puisque l'individu doit laisser des choses qui relèvent de sa nature et intégrer en lui une culture qu'il n'a pas inventé et qui ne lui appartient pas. Mais, c'est cette intégration de la culture en soi qui fera de l'individu un être pleinement humain, une personne. C'est dans cette perspective, que René Hubert (voir Erny, 1987, p15) définit l'éducation comme l'ensemble des actions et des influences qu'un être humain exerce sur un autre être humain. D'une manière générale, il s'agit de l'action exercée par les adultes sur ceux qui ne sont pas encore matures. Elle n'a pour autre but que

l'installation chez le candidat à la socialisation des dispositions auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné.

Pour Pierre Erny, cette définition quoique très large laisse occulte une dimension essentielle de l'éducation. Il part d'une interprétation anthropologique. Ainsi, plutôt que l'action individuelle entreprise par un être sur un autre, l'éducation est ici envisagée d'une manière holiste. Elle est tout simplement, l'action que le groupe exerce par divers moyens sur ceux qu'elle cherche à intégrer en son sein. L'éducation apparaît dès lors

comme une enculturation, puisqu'étant est un processus d'assimilation d'une culture (Erny, 1987, p15). Mais l'éducation n'est pas seulement le fait pour un individu de s'assimiler à une culture elle doit aussi être l'assimilation d'une culture. Bref, par l'entremise de nos éducateurs, nous nous assimilons mais nous assimilons un « stock de connaissances » (Berger et Luckmann, 2003) apte à nous intégrer dans une société.

L'éducation peut se comprendre ainsi, et en même temps, comme une construction de l'être social et signifie aussi la socialisation. En effet, même si l'éducation et la socialisation sont des concepts différents, elles peuvent signifier la même chose lorsqu'on les envisage comme l'action jouée par les parents et l'école pour permettre à des individus d'incarner des modèles socialement valorisés. Cela suppose que l'individu n'a aucune marge de manœuvre dans la formation de sa personnalité. Les modèles, les agents et les cadres de socialisation sont extérieurs et s'imposent à lui de la même manière et de la même force qu'ils s'imposent à tous les membres de la société. C'est cette vision holiste de la socialisation qui est défendue par Durkheim dans *Education et sociologie*. Pour lui, la socialisation n'est rien d'autre que l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Cette éducation, d'après Durkheim (voir Damon, 2007, p.12), permet de susciter et de développer chez l'enfant des attitudes et aptitudes nécessaires à sa bonne intégration dans la société. Cette intégration passe par l'acquisition d'un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société dans son ensemble ainsi que son environnement immédiat.

Chez Bourdieu la socialisation reste un habitus. Ce terme signifie le principe propre à un individu ou à une classe d'individus et qui détermine les pratiques et les représentations (voir Damon, 2007, p.17). Ainsi, contrairement à Durkheim où c'est la société qui prend en charge la reproduction sociale de ses membres, Bourdieu défend que l'éducation permet la reproduction des classes. Cette thèse permet de montrer les limites du holisme. En effet, ce qui apparaît c'est l'existence de différences entre les individus qui ont reçu le même type de socialisation. Ainsi, à travers des mécanismes de reproduction, on note des différences entre les individus en fonction de leurs classes sociales. En effet la société a tout prévu pour que même si des individus reçoivent le même type d'éducation, chacun aura le comportement adapté à sa classe de sorte que les *toorodo* (caste supérieure : les nobles) se distingueront des *maccudo* (caste inférieure : les esclaves) et des *ñeeñbe* (caste intermédiaire) par leurs gestes, leurs conduites.

II. La socialisation traditionnelle chez les Haalpulaars

La socialisation traditionnelle suit un modèle instituant dès le départ des rôles futurs à jouer par l'enfant et des moyens à employer pour parvenir à perpétuer ce modèle. Ainsi, les garçons et les filles ne jouissent pas du même type de socialisation. Alors que pour le garçon, l'éducation s'oriente vers la sphère publique, comme le fait remarquer Gora Mbodj (1997), la construction de la future femme est dirigée vers l'occupation de ce qui est à l'intérieur du ménage.

S'il est vrai que ce modèle prévalait pendant la période précoloniale, il n'a pas pour autant disparu. Malgré la modernité et les changements énormes qu'on peut voir, dans la société sénégalaise d'aujourd'hui, ce sont les femmes qui s'occupent encore de tout ce qui est travail domestique. Et contrairement à ce que certains

féministes pourraient penser, les femmes elles-mêmes ne voudront pas laisser aux hommes s'occuper du ménage. Par le fait de s'occuper de son mari, de faire convenablement les tâches domestiques, la femme apprend à inverser implicitement la « domination masculine » et d'être plus respectée.

II.1. Techniques corporelles et socialisation

Le corps est le premier espace de socialisation. Il est un lieu de cristallisation des « blessures symboliques » (Bettelheim, trad. française, 1971). Il est scarifié, tatoué, circoncis, excisé, etc.

Pour ce qui concerne la scarification, par exemple, elle est pratiquée par beaucoup de groupes communautaires à travers le monde. Ici au Sénégal, elle fait office de coutume chez beaucoup de Haalpulaars et est désignée par le terme *ñaasagol*. Le *ñaasagol* est un type de marquage corporel souvent matérialisé par deux traits se situant entre les yeux et les oreilles. Loin d'être un effet de mode ou d'embellissement, ce type de scarification participe à la construction sociale de la personne Haalpulaar et à la défense de son intégrité, à la fois physique et psychique, dans le groupe.

En effet, l'imaginaire populaire pense et croit que des esprits maléfiques (djinns et sorciers) peuvent échanger leurs enfants avec les enfants des humains qui ne sont pas scarifiés. D'ailleurs, d'autres types de prémunition dont des gris-gris, le fait de ne jamais laisser l'enfant en solitaire alors qu'il n'est pas encore baptisé participe à la recherche de la garantie de cette sécurité. On pense également que ce type de scarification participe à prévenir certaines maladies des yeux. En outre, il faut aussi noter que la scarification chez les Haalpulaars concerne les individus des deux sexes.

Contrairement à la scarification qui est propre aux deux sexes, le tatouage (*tuppagol*), est une pratique spécifique aux femmes. Elle s'obtient au moyen de piqûres nombreuses grâce à l'utilisation d'aiguilles réunies en faisceaux. Elle se fait sur les lèvres buccales et/ou le pourtour buccal. Avant de faire la pratique, on passe la bouche préalablement au bleu d'antimoine.

On distingue le tatouage des lèvres et celui du pourtour buccal. Le *tuppagol* met en exergue, d'une part la beauté de la femme, et d'autre part son courage. En effet, cette opération très douloureuse se fait publiquement et d'une manière festive. Elle se pratique aux sons des tam-tams et des chansons (Ly, 1938, p.308). Et le courage implique à la fois la garantie de son honneur individuel et celui de la collectivité familiale. On ne forçait jamais quelqu'un à le faire mais, compte tenu de la généralisation du phénomène et le haut degré de valorisation et de considération que les hommes avaient pour les filles tatouées, la pratique s'imposait comme une contrainte au sens de la définition durkheimienne du fait social. Et comme il fallait défendre son honneur individuel et celui de la collectivité familiale, les parents (mères en particulier) empêchaient leurs filles de le faire.

Mais cette interdiction apparente n'était jamais matérialisée. Au fond, ce que les parents interdisaient c'est le déshonneur. A ce propos Gora Mbodj note que comme la circoncision, le tatouage des lèvres est vécu comme une épreuve et une preuve de courage, de patience et d'honneur. Dès lors, cette pratique bien

qu'individuelle marque aussi le désir et l'obligation de l'individu à montrer son appartenance au groupe. C'est pourquoi, la personne qui s'adonne à ces pratiques doit faire montre d'un courage indubitable et insoupçonné. Ainsi, comme pour la circoncision, il est interdit à la personne candidate à cette opération de faire un quelconque geste qui manifesterait une peur. La femme se sent investie de l'honneur de toute la famille et la peur serait le déshonneur le plus élevé pour elle et pour toute sa famille (Mbodj, 1987, p.785).

Conscientes de ce fait, les filles fuyaient en groupes de pairs dans d'autres villages pour se faire tatouer. En tout état de cause, le tatouage est réalisé en public et on le faisait d'une manière aussi sévère que cela puisse être afin de mesurer le courage de la fille. Le public regardait la candidate avec beaucoup d'attention ; et un moindre mouvement de la part de cette dernière était qualifié de peur et de fuite en avant. C'était une malédiction que d'avoir eu peur lors de son tatouage. En effet, on risquait de se condamner à jamais à la risée du monde. C'est pourquoi, celles qui avaient peur ou qu'on taxait de cela s'empêchaient de retourner chez elles et s'exilaient ailleurs. Par contre, celles qui avaient pu affronter la pratique dans sa sévérité étaient accueillies en héroïnes aussitôt rentrées chez elles.

A l'instar du tatouage qui concerne généralement les filles, en pays pular la circoncision masculine et l'excision aussi jouent un rôle socialisateur dans la mesure où elles permettent d'accéder à la maturité sociale. En effet *duhaade* et *haddaade* qui indiquent respectivement la circoncision masculine et l'excision, constituent des moments de passage du domaine des enfants à celui des adultes. Ce passage est matérialisé ici par la ceinture du *caaya* (lire Tiaya), c'est-à-dire pantalon en français, qui signifie que le garçon a grâce à la circoncision acquis le statut d'adulte et que désormais, il a les mêmes droits que son père et doit remplir les mêmes devoirs que ce dernier. Idem aussi pour la fille pour qui, l'enveloppement du "*wudere*" (pagne) symbolise sa maturité sociale. C'est dans cette perspective que la circoncision et l'excision apparaissent comme des formes d'identification, c'est-à-dire de construction des identités. A ce titre, Bios Diallo (2004, P.45) souligne que l'excision de la fille s'accompagne d'une identité symbolique. En effet, juste après l'opération, on fait porter à la jeune fille un pagne. Le port de pagne indique qu'elle a revêtu la féminité.

Cette position rejoint celle de l'auteur de *l'inscription différenciée des genres au Sénégal*. En effet, Gora Mbodj (1997) a écrit sur ce point que : le fait d'enlever ce qui est masculin chez la femme (le clitoris) et ce qui est féminin chez l'homme (le prépuce) a pour fonction la différenciation des sexes, puis l'élaboration d'un corps et d'une apparence féminins (démarche, attitudes, comportements vestimentaires, etc.) différents de ceux de l'homme. "*Haddaade*" (être excisée) est donc en milieu pular la condition indispensable pour qu'elle puisse jouer activement les rôles qui lui doivent être assignés dans la communauté. Ne pas être excisée peut dans un tel contexte empêcher la fille de ne jamais trouver de mari au sein de son "groupe social" car étant considérée comme impure.

Cependant, il faut noter que même si on peut coller à ces deux opérations le qualificatif d'initiatique, il n'en demeure pas moins que la circoncision masculine revêt un caractère plus complexe et socialement plus important que l'excision. En effet, au moment où l'opération masculine est célébrée, l'excision s'est toujours

faite chez les Haalpulaars du Fouta- Toro dans le plus grand secret et à un âge relativement jeune comme le note Djibril Ly (1938, p.308).

Si l'excision se pratique depuis toujours d'une façon discrète la circoncision se fait en grande pompe. On inculque aux circoncis l'esprit guerrier et le sens de dominer. Durant toute la période de la cicatrisation, ils sont frappés d'un double interdit. En effet, ils n'ont ni le droit de toucher les incirconcis (qu'on désigne en Pulaar par le terme "*solimaaji*" et considérés comme impures) ni les femmes.

Pendant la phase de réclusion, les nouveaux circoncis sont tolérés de beaucoup de choses qui sont normalement réprimées par la société. On les permet d'insulter (par exemple, il y a d'abondantes paroles insolentes dans leurs chants). Ils peuvent piller. Surtout, ils montrent leur bravoure en tenant au respect les femmes et les incirconcis (*solimaaji*) qu'ils rencontrent dans la brousse. Cette dimension de subversion est présente dans les rites.

II.2. La socialisation primaire

Cette socialisation est celle que l'enfant reçoit d'abord par son entourage immédiat et qui consiste à le façonner selon les normes et les valeurs de la société. Elle prépare l'individu à l'intégration sociale. Cette socialisation est ponctuée de plusieurs étapes et fait intervenir plusieurs agents.

La première étape est celle de la petite enfance (*tiggu*). *Tiggu* signifie en Pulaar le fait d'envelopper. Ce moment qui va de 0 à 2 ans est marquée par une grande tendresse affective entre l'enfant et la mère. Le petit bébé garçon comme le petit bébé fille sont au côté de la mère avec une proximité identique. Ces moments de proximité sont nécessaires d'autant que l'homme ne naît pas avec son humanité. Il est un animal qui porte potentiellement les germes de l'humanité. Pour ce faire, sa fragilité originelle est un fait nécessaire à son intégration dans la société. Nous pouvons dire avec Pierre Erny que c'est ce caractère prématuré du bébé humain qu'il faut qu'on doit le socialiser. Contrairement à l'animal, il naît immature et dépendant entièrement de son environnement social. C'est cet inachèvement qui le caractérise de tout recevoir de l'extérieur et des autres, explique que son comportement ne soit pas instinctif, mais l'enfant s'ouvre aux influences culturelles et se laisse imprégner par elles. (Erny, 1988, p.11).

Ce premier âge, pour Gora Mbodj (1987), marque le début de la socialisation. En effet, les massages (*boosugol*) qui construisent un idéal de corporéité pour chaque sexe, sont différenciés. Les sociologues de l'éducation ne s'étaient pas intéressés à cette dimension de la socialisation. Francis de Chassey montre ainsi que la socialisation ne se différencie qu'à partir du moment où chacun subit l'opération génitale qui convient à son sexe. C'est dans ce contexte que la socialisation apparaît comme une entreprise de construction sociale des genres. Elle est, comme le note Francis de Chassey, une opération de « virilisation » ou de « féminisation » (Chassey, 1993, p.218). Cette « inscription différenciée des genres » (Mbodj, 1997) passe par une différenciation des types d'initiation destinés aux individus de chaque sexe.

Dans la société Haalpulaar, la circoncision et l'excision sont deux formes de pratiques considérées encore comme rituelles et chargées respectivement de construire la masculinité et la féminité. Même s'il est vrai que l'excision est interdite au Sénégal depuis janvier 1999, elle n'a pas encore disparu. L'Enquête démographique et santé de 2005 (EDS IV) montre que 28,7% des femmes sont touchées par la pratique. Chez les Haalpulaars et les Soninkés, elle concerne environ 90% des femmes.

Mais aujourd'hui, grâce aux travaux de Gora Mbodj sur la *Corporéité et socialisation en milieu wolof* (en 1987), cette dimension ne doit plus être négligée lorsqu'on traite de la socialisation traditionnelle en Afrique.

Dans la société haalpulaar traditionnelle, l'enfant n'appartient pas seulement à une famille mais il est l'enfant de toute la communauté. Par conséquent, c'est tout le monde qui se charge de sa socialisation (terme qu'on peut traduire en Pulaar par *Nehagol*). *Nehagol* signifie littéralement, non pas socialiser ou éduquer, mais élever ou policer.

En effet, comme un animal l'enfant n'est rien et il ne connaît rien, il doit être élevé (*neheede*) pour s'intégrer dans une société et être utile à elle par sa politesse (*nehdi makko*) et sa grande personnalité, son caractère de personne bien faite (*neddaagal makko*). Cette conception de la socialisation, nous la retrouvons d'une manière générale dans toutes les sociétés traditionalistes africaines. A ce propos, Michèle Fellous, traitant de la socialisation de l'enfant Bambara, souligne que l'individu qui a reçu une bonne socialisation est celui qui a acquis la *mogoya* : le savoir-vivre, la sociabilité, la prise de conscience de soi par rapport à soi-même, aux frères, à la famille, à la collectivité, la maîtrise de soi et de ses émotions, la ténacité du caractère. Dans la société bambara, l'individu ne se définit que par rapport au groupe. Il doit s'identifier au groupe par tout ce qu'il fait. (Fellous, 1981, p.201). L'enfant apparaît alors comme un enfant du groupe. D'ailleurs, la conception traditionaliste africaine de la parenté est

totale et différente de celle occidentale. Dans les sociétés traditionnelles, les parents de l'enfant ne sont pas seulement son père et sa mère mais il est l'enfant de tout le monde.

Toute la communauté se sent ainsi investie d'une mission de participer à l'intégration sociale de tous ses membres et de faire d'eux des modèles de personnes. C'est pourquoi, l'enfant n'est pas laissé à lui-même. Tout le monde participe à son dressage pour enlever l'animalité qui est en lui. De quelqu'un qui manque de technicité et d'intelligence, qui est idiot, on dit de lui : *O hawji*. Le verbe *hawjude* ne s'applique aux êtres humains que très péjorativement. C'est un terme qui sert à désigner le comportement d'un animal qui n'a plus de repère, qui ne « sait » plus rien. Un enfant qui a un comportement pareil, on le corrige pour l'éveiller (*finndinde*). Ce verbe vient du nom *pinal* qui signifie « éveil » et surtout, ce terme signifie également la « culture ». C'est dans cette perspective que nous soutenons que, dans la société Haalpulaar, la socialisation est aussi l'inculcation de la culture, ou l'enculturation. En effet, comme le note C. Camilleri, la socialisation implique tous les mécanismes inconscients de transmission et d'appropriation de la culture à un

individu par son groupe. Cette socialisation, en tant qu'elle est une enculturation, vise à orienter les divers aspects de la personnalité dans un sens commun aux autres sujets du même groupe (Camilleri, 1985, p.24).

Un individu qui a raté sa socialisation et qui n'a pas intégré convenablement la culture, a des problèmes individuels certes. Mais, il causera davantage de difficultés à son groupe même si la société vaut prendre ses distances vis-à-vis des individus de ce type. On dit souvent en Pulaar : « *Neddo suku moiji wona biye yimbe fof, kono suku bonii wiyee biyoo kaari* » (Si une personne est bien, elle est l'enfant de tout le monde, mais si elle est mauvaise, elle sera seulement l'enfant d'untel).

III. Les institutions en charge de la socialisation secondaire

La socialisation secondaire est celle qui complète la socialisation primaire. Cette dernière se charge de la construction de l'être social. S'agissant de la socialisation secondaire, elle est certes une construction de l'être social, mais sa particularité est qu'elle intègre l'individu dans d'autres communautés et d'autres institutions qui sont parallèles à l'institution sociale. Lorsque certains parlent de socialisation secondaire, c'est souvent pour évoquer le rôle de l'école dans la formation de l'individu. Mais de quelle école s'agit-il ici chez les Haalpulaars ? Les enfants de ce groupe ethnique fréquentent d'abord, et obligatoire, l'école coranique avant d'aller à l'école formelle. L'école coranique permet de former l'enfant et de l'intégrer dans la religion musulmane. Par contre l'école formelle prédestine l'individu, en principe, au monde professionnel. Ces cadres institutionnels chargés de la socialisation secondaire sont donc l'école coranique et l'école formelle.

III.1. L'enseignement du coran

Le Sénégal est un pays composé à plus de 95% de musulmans. Et l'apprentissage du coran est une condition *sine qua non* pour pratiquer cette religion. Parmi ses cinq piliers, l'accomplissement des cinq prières quotidiennes est une obligation à tous mais interdites aux femmes en état de menstruation ou à celles qui sont indisposées après l'accouchement. Or, ces prières sont ponctuées d'étapes au cours desquelles il faut réciter des versets coraniques. Ce sont ces obligations qui font la grande expansion des daaras au Sénégal puisqu'on ne peut pas suivre la religion musulmane sans mémoriser tant soit peu de versets coraniques.

L'islam étant antérieur à la pénétration coloniale occidentale, on comprend ainsi que l'enseignement du coran a pu se répandre avant l'arrivée de l'école française. L'islam est entré au Sénégal au XI^e siècle par le Fouta-Toro. C'est à partir de là que cette religion va embrasser les royaumes de l'intérieur. En plus de la condition selon laquelle le musulman doit apprendre un minimum de coran, l'expansion des daaras a été facilitée par le fait qu'ils ont emprunté à la pédagogie traditionnelle ses méthodes. Dès lors, bien que toute éducation soit difficile, l'enseignement du coran a été très tôt assimilé à la culture autochtone, de sorte que quelqu'un qui apprend le coran a tendance à croire que cela fait partie de sa sphère sociale.

Cette forte assise de l'enseignement coranique sera un frein à la « mission civilisatrice » du colonisateur. L'école occidentale fut assimilée au christianisme. Déjà, en 1855, El Hadji Omar Tall, écrit une sorte de

Fatwa aux habitants de Saint-Louis où il leur demande de ne pas sous la dépendance des Français qui régnaient en maître dans cette ville. Selon le marabout et résistant originaire du Fouta Tooro, celui qui se joint à eux devient infidèle comme eux (Robinson, 1988, p 3).

Ce sont ces formes de défiance qui ont fait que l'école moderne a été assimilée à la colonisation. C'est pourquoi, elle n'a pas pu s'imposer facilement chez les indigènes. Ces populations ont montré de sérieuses résistances face à l'imposition de l'école française dans la période d'avant les indépendances. C'est ce qui poussera le gouverneur Faidherbe à prendre le 22 juin 1875 un arrêté dont le but inavoué était l'affaiblissement des daaras. Mais pour Faidherbe, cet arrêté était positif puisqu'il devait donner plus de rationalité et d'efficacité aux écoles coraniques. Mais, en fait, cet arrêté se matérialise par une série de mesures visant à empêcher le développement de l'éducation islamique. (ROCARE, 2009, p.16) Ces mesures étaient que :

- L'ouverture d'une école coranique était conditionnée par l'obtention d'une autorisation du Gouverneur ;
- Pour obtenir cette autorisation, le marabout devait être de Saint-Louis ou d'y habiter depuis sept ans ;
- Le maître coranique devait conduire tous les jours à la classe du soir, tous les élèves âgés de 12 ans et plus.

Ces mesures n'affaibliront pas pour autant ces écoles coraniques. Elles ont résisté et ont continué d'exister sous leur forme traditionnelle. C'est cet aspect traditionnaliste des daaras que l'Etat du Sénégal tentera après les indépendances de mettre fin. L'enseignement coranique est devenu dans les textes un maillon essentiel du système éducatif du pays. Dans sa politique nationale d'éducation définie par la loi 91-22 du 16 février 1991, le Sénégal s'engage à mettre en œuvre un système d'éducation et de formation basé sur les deux secteurs du formel et du non formel. C'est dans cette perspective que l'Etat s'est employé à une modernisation des daaras. Cette modernisation fait suite au constat selon lequel l'enseignement coranique n'était pas destiné à l'insertion professionnelle des apprenants. Dès lors, on note que l'Etat favorisait juste une catégorie de citoyens (ceux qui ont fréquenté l'école formelle) au détriment des autres. C'est pour réparer cette injustice que l'Etat a entrepris un programme de modernisation des daaras. Ce programme s'est proposé de trouver des solutions pérennes aux problèmes de l'éducation et de la formation par l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle. (ROCARE, 2009, p.9)

Malgré cet engagement du gouvernement à moderniser les daaras, l'enseignement du coran conserve encore ses objectifs de départ, notamment la formation des individus aptes à pratiquer la religion musulmane comme cela se doit. Jusqu'à présent les écoles coraniques ne forment pas des gens qui s'insèrent dans des fonctions administratives.

III.2. L'éducation formelle

La seconde institution en charge de la socialisation secondaire est ce qu'on appelle communément au Sénégal l' « école française ». Celle-ci est considérée par beaucoup comme un médium pour se préparer à une vie professionnelle et bureaucratique. Le terme « école française » qui est plus commun permet d'édifier sur le caractère extraverti de ses programmes mais aussi sur la façon dont elle s'est introduite dans le pays. Ainsi, contrairement à l'enseignement islamique qui s'est accommodé à la culture locale, l'école coloniale fut

une entreprise de négation culturelle. La doctrine coloniale a clairement avoué qu'elle poursuivait une « mission civilisatrice ». C'est dans cette perspective qu'Abdou Karim Ndoye et Amadou Camara (1991, p.493) soutiennent que l'école dite occidentale, puisque introduite au Sénégal par le colonisateur, est née au Sénégal avec une imperfection originelle. En effet, partant du postulat que les indigènes n'avaient pas de culture, elle n'avait pour seule finalité que la promotion de la culture et des valeurs de la « métropole ». Aidé par les notabilités locales, le pouvoir colonial fera de l'école un instrument de domination et de perpétuation des inégalités.

Ndoye et Camara montrent dans leur texte que c'est cette « tare originelle » qui est à l'origine de la crise scolaire de 1988 et qui a débouché sur une année blanche. Selon eux, ce qui a exacerbé cette crise c'est le fait qu'il n'y a pas eu un mouvement solide pour appeler à la cessation de la grève. Pour les auteurs de cet article, c'est la société dans son ensemble qui ne se reconnaît pas dans l'école. En effet, comme le souligne Jean-Emile Charlier (2004, p.39), les systèmes éducatifs des pays du Sud sont hybrides. Ils portent à la fois la marque des structures traditionnelles ainsi que celle du colonisateur. Ainsi, cette école, dès lors qu'elle est extravertie, paraît inappropriée pour répondre aux préoccupations et besoins des populations locales. L'école a été pendant très longtemps associée à la colonisation.

La fonction de reproduction des inégalités par l'école a été déjà perceptible à travers l'orientation qu'elle a prise à ses débuts. Faidherbe a commencé d'abord par former les fils de chefs afin de les utiliser comme auxiliaires dans l'administration coloniale. C'est cette école qui ne garantissait pas à tous l'égalité d'accès que le Sénégal a héritée dès son accession à l'indépendance. L'école s'est ouverte à tous les enfants. Malgré cette démocratisation et cette laïcisation de l'école, elle est restée tributaire de l'héritage colonial. Par conséquent, le système scolaire n'a pas pu répondre aux exigences de formation d'un nouveau type de sénégalais. La politique scolaire du pays après l'indépendance va buter sur le mimétisme du modèle légué par le colonisateur. Mais malgré ses tares, le rôle de cette institution dans la socialisation reste prépondérant. Aujourd'hui, on trouve des écoles même dans les villages et les hameaux les plus reculés du pays. Et même ceux qui sont plus attachés à la culture locale et à la religion musulmane, n'hésitent plus à mettre leurs enfants à l'école.

Conclusion

Dans les sociétés africaines traditionnelles, la personne n'exprime pas son individualité. Il est écrasé par le groupe et n'agit qu'à travers la totalité sociale. Le poids de la société est tellement fort que l'individu ne peut que se soumettre aux valeurs dominantes (même si celles-ci peuvent être mal vues par ceux qui sont en dehors du groupe). Et même s'il faut être violenté ou se violenter pour manifester son appartenance au groupe, l'individu n'a pas de choix. Il doit accepter toute entreprise qui veut qu'il soit semblable à ses ancêtres. C'est cette conception de l'individu-sujet et non acteur et de la socialisation chez les Haalpulaars du Fouta-Toro que nous avons analysée.

Dans cette société, l'enfant se caractérise, du point de vue social, par son inhumanité. En effet, il partage avec l'animal le caractère d'être dépourvu de sociabilité. Mais par la socialisation, il peut devenir une

personne totale qui joue pleinement ses rôles et qui a un statut dans la société. Ainsi, paraphrasant les penseurs existentialistes comme Simone de Beauvoir, nous pouvons dire qu'on ne naît pas homme, on le devient. L'humanité qui est inscrite en nous n'est jamais naturelle ; c'est même difficilement qu'elle se construit. La socialisation permet ainsi à l'individu de passer du stade animal à celui d'humain. Cette socialisation peut prendre plusieurs formes et peut être prise en charge par plusieurs agents.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berger, P. et Luckmann, T. (2^e édition, 2003). *La construction sociale de la réalité* (traduction française). Paris : Armand Colin.
- Bettelheim, B. (1971). *Les blessures symboliques* (traduction française). Paris : Gallimard.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO : Delachaux et Niestlé.
- Charlier, J.-E. (2004). « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques ». *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, 2004, pp.39-57.
- Chassey, F. (1993). *L'étrier, la houe et le livre. "Sociétés traditionnelles" au Sahara et au Sahel occidental*. Paris : L'Harmattan.
- Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, réédition.
- Diallo, B. (2004). *De la naissance au mariage chez les Peuls de Mauritanie*, Paris : Karthala.
- Durkheim, E. (2002). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF, 11^e édition.
- Erny, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Erny, P. (1988). *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire. Naissance et première enfance*. Paris : L'Harmattan.
- Fellous, M. (1981). « Socialisation de l'enfant bambara ». *Journal des africanistes*, tome 51, fascicule 1-2. pp. 201-215.
- Ly, D. (1938). « Coutumes et contes Toucouleur du Fouta-Toro ». *Bulletin du comité d'études historiques et scientifique de l'A.O.F.* Tome XXI, n°2, pp. 304-326.
- Mbodj, G. (1987). *Corporité et socialisation en milieu wolof*. Toulouse : UTM. Thèse d'Etat.
- Mbodj, G. (1997). « Genèse de l'inscription différenciée des genres au Sénégal ». *Démocratie, Culture et Développement*. Paris : L'Harmattan, pp. 209-222
- Ndoye, A. K. et Camara, A. (1991). « Sénégal : une école sans société ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.17, n°3, pp. 491-498.
- Robinson, D et Triaud, J-L. (1997). *Le temps des marabouts*. Paris : Karthala.
- ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education) (2009). *Les anciennes méthodes d'apprentissage du coran au Sénégal face aux défis de la qualification et de l'insertion professionnelle des apprenants*. Programme ROCARE de subventions pour la recherche en éducation, édition.
- Sylla, S. (2013) : *Excision et construction sociale de la féminité chez les Haalpulaars du Fouta-Toro: une étude sur les pratiques de déconstruction et de pré-servation d'une convention sociale*. Saint- Louis : UGB. Doctorat unique

L'intérêt et la motivation en apprentissage : des dispositions psychologiques déterminantes.

Résumé

L'intérêt et la motivation sont des facteurs déterminants en apprentissage. Nous avons essayé, à travers une analyse, de montrer le rôle qu'ils jouent en apprentissage : ils participent de l'engagement de l'apprenant dans les activités, créent en lui une volonté d'aller de l'avant, de réaliser des performances, de réussir, d'atteindre des objectifs d'apprentissage et des finalités implicites et explicites assignées à l'éducation et à la formation. Nous avons également montré les implications qu'il devrait y avoir dans la formation professionnelle des enseignants, mais aussi les implications dans la réalisation des activités pédagogiques en situation.

Mots clés : intérêt, motivation, apprenant, apprentissage.

Abstract

The interest and the motivation are determining factors in learning. We tried, through an analysis, to show the role which they play in learning: they participate in the commitment of the learner in the activities, create in him a will to forge ahead, realize performances, succeed, reach learning goals and implicit and explicit purposes assigned to education and training. We also showed the implications that there should be in the teachers' vocational training, but also the implications in the realization of the educational activities in classroom.

INTRODUCTION.

Les activités d'apprentissage sont finalisées .

Les finalités sont parfois explicites. Nous trouvons des illustrations dans la Loi N ° 91-22 d'orientation de l'Education Nationale au Sénégal. En effet, le texte stipule que l'Education Nationale :

tend à élever le niveau culturel de la population : elle permet aux hommes et aux femmes qu'elle forme d'acquérir les connaissances nécessaires à leur insertion harmonieuse dans la communauté et à leur participation active à la vie de la nation ;

contribue à faire acquérir la capacité de transformer le milieu et la société et aide chacun à épanouir ses potentialités en assurant une formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production.

Elles sont parfois implicites : apprendre pour réussir, apprendre pour agir, pour réaliser, apprendre pour s'émanciper, apprendre pour une promotion, un développement personnel, etc.

Cependant, par rapport aux finalités implicites, l'âge et la maturité de l'apprenant aident à la prise de conscience de celles-ci. Les enjeux, les ambitions légitimes, les aspirations profondes d'une part, l'intérêt et la motivation, d'autre part, sont (entre autres) les soubassements d'un engagement fort en vue d'atteindre les finalités. Mais, assez souvent, surtout chez les apprenants les plus jeunes, pas encore mûrs, la prise de conscience n'est presque jamais au rendez-vous. Pour pallier à cette absence et susciter plus d'engagement dans les activités d'apprentissage, des mesures d'incitation sont parfois prises par les décideurs, des réflexions menées par les pédagogues, des recherches en éducation réalisées par d'éminents chercheurs. On peut citer, parmi les démarches et stratégies inventées et mises en œuvre par les pédagogues : les méthodes attrayantes, la pédagogie de l'intérêt, etc. Alors, à la lumière de l'observation des faits sociaux, des attitudes et comportements de l'être humain, des résultats de recherche en éducation, les pratiques pédagogiques ont évolué. Par rapport à cette évolution, Joseph LEIF et Guy RUSTIN (1979) ont écrit :

Nous avons vu que l'enseignement didactique était presque toujours ennuyeux, que l'enfant de bonne volonté s'épanouissait, pour le suivre, dans un effort pénible d'une attention qui n'était pourtant que superficielle. Le maître devait alors avoir, le plus souvent, recours à la contrainte, aux châtiments corporels, aux punitions, aux bruyants rappels à l'ordre dont l'efficacité laissait beaucoup à désirer. Ces inconvénients ont été depuis longtemps reconnus et, autant que par souci du rendement pédagogique, on s'est appliqué à capter l'attention, à obtenir l'intérêt spontané, à faire que les enfants prennent plaisir à venir à l'école et à s'instruire (J. LEIF et G. RUSTIN, 1979, p. 230).

L'accroissement des connaissances sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent a amené les parents, les responsables des systèmes éducatifs, mais surtout les pédagogues avertis, à toujours chercher à créer la motivation chez les apprenants pour les inciter à mieux s'engager dans les activités d'apprentissage. On constate alors que le souci de susciter l'intérêt de l'apprenant dans les activités d'apprentissage va toujours avec celui de créer sa motivation. C'est parce que l'intérêt et la motivation en apprentissage constituent des dispositions psychologiques déterminantes pour l'atteinte des finalités.

Cet article que nous avons rédigé constitue une contribution à l'analyse de ces données psychologiques. Le texte s'articule autour d'une introduction, d'une clarification de concepts, d'une revue de la littérature, d'une problématique, d'une analyse du rôle de l'intérêt et de la motivation en apprentissage, de l'indication des implications de ces dispositions psychologiques dans la formation des enseignants et des implications pédagogiques dans la pratique d'enseignement, en fin, d'une conclusion.

Clarification des concepts

Nous estimons utile, dans cet article, de clarifier les concepts d'intérêt et de motivation.

L'INTERET : Renald Legendre (2005) a donné du concept une définition générale, une définition en didactique/pédagogie et plusieurs autres définitions dans d'autres domaines.

L'INTERET :

1. De manière générale : « *disposition favorable d'attirance, d'attention, de bienveillance, de désir, d'envie, de faveur, d'incitation, de propension, de préférence, de sympathie qu'éprouve une*

2. *personne envers une autre personne, une situation, une chose, une activité, une idée, et qui y perçoit un avantage satisfaisant pour elle* » (R. Legendre, 2005, p.799).
3. En Didactique/pédagogie : « *objet qui suscite l'attention et la curiosité d'un sujet dans une situation pédagogique et qui l'incite à s'impliquer activement dans son apprentissage* » (R. Legendre, 2005, p.799).

Dans une situation d'apprentissage donc, l'intérêt se comprend comme la prise de conscience de l'utilité à apprendre quelque chose et qui amène à s'engager résolument dans l'apprentissage de cette chose.

LA MOTIVATION

Pour ce concept, plusieurs auteurs ont proposé des définitions. Nous allons simplement nous arrêter à deux propositions.

En didactique/pédagogie, Legendre estime que c'est « *un facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages* » (R. Legendre, 2005, p.915).

McCombs parle de motivation intrinsèque continue à l'apprentissage. Pour lui, c'est un « *Ensemble dynamique, médiatisé de façon interne, de processus métacognitif, cognitif et affectif qui peuvent influencer la tendance d'un élève d'entrer en contact, de s'engager de fournir l'effort et de persister dans les tâches d'apprentissages sur une base continue et autodirigée* » (McCombs, 1984).

Nous pouvons donc retenir qu'en apprentissage, l'intérêt et la motivation constituent des facteurs déterminants pour l'engagement dans les activités, la réalisation de performances, la progression régulière, l'atteinte des objectifs d'apprentissage et des fins assignées à l'éducation et à la formation et, au bout du compte, la réussite.

La Revue de littérature

Beaucoup de travaux ont porté sur l'intérêt et la motivation par rapport aux activités d'apprentissage. Marie Lavoie, Jacinthe Lavoie et Alain Nogue (1999) ont effectué des recherches sur la motivation scolaire et ont publié un article sur leurs travaux. Ils se sont beaucoup étendus sur la motivation, mais dans le corps du texte, ils ont traité, de façon insidieuse, l'intérêt qu'un apprenant peut trouver à réaliser des activités d'apprentissage, pourvu seulement que l'enseignant cherche à l'amener à reconnaître la valeur de la tâche, car, naturellement, à l'entame d'une activité une question vient à l'esprit de l'élève quant à la finalité d'une tâche : pourquoi ferais-je cette tâche ?

Les auteurs canadiens sont partis du principe que la motivation n'égalise ni servilité de la part des élèves, ni système de récompenses et de punitions. Ils estiment que la curiosité chez l'être humain, cet élan naturel vers la découverte, cet appétit d'apprendre, subit profondément l'influence de toutes sortes de facteurs, en particulier celle de trois grandes perceptions qui déterminent le niveau d'intérêt, d'engagement et de persévérance qu'un élève apportera à la tâche à exécuter. Pour eux, la motivation repose sur trois systèmes de perception :

- La perception de la valeur de la tâche ;
- La perception des exigences de la tâche ;
- La perception de la contrôlabilité de la tâche.

Sur la valeur de la valeur de tâche, ils disent que la perception correspond essentiellement à la signification et à la portée que l'élève accorde à cette tâche. La valeur de la tâche n'est donc pas déterminée par le fait qu'elle est plaisante ou non, mais bien en fonction des retombées cognitives, affectives et sociales que sa réalisation peut avoir. La conséquence pédagogique en est que l'enseignant doit s'ingénier à amener l'apprenant à reconnaître la valeur de la tâche dans son parcours d'apprentissage ou par rapport à ses champs d'intérêt.

Selon les auteurs, devant une nouvelle tâche à accomplir et par rapport aux exigences de celle-ci, l'apprenant se pose d'instinct la question suivante : puis-je accomplir cette tâche ?

Ils estiment que la réponse à cette question déterminera souvent l'intérêt pour l'apprenant, sa volonté et sa motivation à entreprendre la tâche. Et, mieux, dans certains cas, un sentiment d'incapacité devant la tâche peut amener l'élève à refuser de l'entreprendre en faisant appel (au besoin) à une panoplie de mécanismes de défense pour ne pas être obligé de faire face à cette nouvelle situation inconfortable.

En fin, la contrôlabilité de la tâche est une composante essentielle de la motivation scolaire. Ici, les expériences antérieures et la similitude de la nouvelle tâche par rapport à des tâches sur lesquelles l'apprenant a eu un contrôle et qu'il a réalisées de façon concluante, le motivent et créent chez lui des dispositions à entreprendre la nouvelle tâche, se jugeant en mesure de la mener à terme.

La conséquence pédagogique ici est que l'enseignant doit être à la fois averti et attentif à ces trois systèmes de perception chez l'apprenant. La motivation de celui-ci dans son engagement à accomplir avec succès des activités d'apprentissage peut être à ce prix.

Les travaux des auteurs canadiens montrent que l'intérêt et la motivation scolaire se conjuguent très souvent dans les activités d'apprentissage. Ces chercheurs ont surtout identifié les variables qui créent la motivation chez l'apprenant pendant qu'il effectue une tâche.

Cependant, ils sont restés sur les variables internes à la base de la motivation scolaire chez l'apprenant, au moment où celui-ci effectue une tâche. Des variables externes peuvent également avoir une grande incidence sur la motivation dans l'apprentissage : les débouchés de l'apprentissage, la place qu'il permet d'occuper dans la société, les inégalités sociales qu'il peut permettre de réduire, le développement personnel qu'il peut assurer, le diplôme et le revenu qu'il peut apporter, etc.

La question de l'intérêt dans l'apprentissage a également été théorisée par d'autres auteurs : Herbart et Kerschensteiner (en Allemande), Dewey et W. James (en Amérique), etc.

J. Leif et G. Rustin (1979) ont fait une revue très critique des travaux de ces auteurs dans le Chapitre intitulé « la Psychopédagogie de l'intérêt » (pp. 243 à 250).

Le questionnement sur l'intérêt et la motivation en apprentissage traverse toute la problématique des théories de la science de la cognition (la psychologie des apprentissages) mais aussi celles des pratiques d'enseignement/apprentissage.

Dans le développement de la problématique de la présente étude, nous nous sommes arrêtés à quelques questions qui ont orienté notre réflexion et les activités de recherche sur le sujet que nous avons traité dans le champ de la science de la cognition.

Problématique

Elle se veut succincte. Le questionnement est limité, bien que les questions qui surgissent soient multiples et variées. En voici quelques unes.

- A quel stade du développement psychologique de l'individu peut-on susciter l'intérêt et la motivation de l'apprenant pour l'amener à faire un apprentissage efficace visant l'atteinte des finalités ?
- A partir de quel âge l'apprenant prend-il conscience des finalités explicites et implicites pour s'engager résolument dans l'apprentissage ?
- Peut-on susciter l'intérêt de l'apprenant, créer sa motivation ? de quelle façon : de manière concrète ? de manière factice ?
- Des travaux comme ceux de Marie Lavoie et al. (1999) et d'autres encore ont montré les incidences positives de l'intérêt et de la motivation, le rôle déterminant de ces dispositions psychologiques en apprentissage. Alors, quelles devraient être les implications dans l'élaboration des curricula de formation des enseignants ? quelles devraient être aussi les implications pédagogiques (construction et mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage, organisation des activités d'enseignement/apprentissage en classe, évaluation des apprentissages) ?

Les interrogations soulevées ci-dessus sont celles qui ont orienté notre réflexion dans la production de cet article. Mais nous nous sommes arrêtés essentiellement sur le rôle et les implications.

Dans cette étude, nous avons tenté d'apporter la réponse à la question relative au rôle de l'intérêt et de la motivation en apprentissage, les réponses à la problématique des implications de l'intérêt et la

motivation en apprentissage dans la formation des enseignants et des implications pédagogiques dans la pratique d'enseignement.

Pour y arriver, nous avons, comme **méthodologie de recueil d'informations, fait recours à l'étude de documents (encore appelée analyse de contenus).**

Le rôle de l'intérêt et de la motivation dans les activités d'apprentissage

En éducation, un but a toujours été défini : amener un apprenant d'un point A à un point B supérieur. Des moyens humains, pédagogiques, matériels, etc. ont toujours été mis en œuvre pour éduquer plus et mieux. Avant, tout été permis pour éduquer l'enfant : les châtiments corporels, les punitions, les brimades, les réprimandes, les contraintes. Aujourd'hui, tout n'est plus permis avec l'apprenant qui est d'ailleurs hyper protégé, et les autorités, les parents, des organisations, veillent au respect des droits de l'enfant.

Par rapport à cela, les pédagogues se sont adaptés aux nouvelles réalités et ont cherché les meilleurs moyens de rendre leur action efficace. En raison des multiples choses qui sollicitent l'enfant dans la société et qui peuvent entraver l'action éducative, faire apprendre de nos jours mieux et plus sans contraintes, sans obligation, n'est plus évident. Il faut savoir susciter l'intérêt de l'apprenant, créer sa motivation. L'intérêt et la motivation en apprentissage sont des facteurs déterminants. Ils facilitent l'acquisition des connaissances et des compétences. Ils contribuent à la réalisation des performances, à l'obtention de résultats probants, à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et des finalités implicites et explicites assignées à l'éducation et à la formation, à la réussite. L'observation de la diversité des élèves dans la réalisation des activités d'apprentissage et d'évaluation montre des élèves qui réussissent parce qu'ils sont doués, d'autres qui réussissent parce qu'ils ont une claire conscience de l'intérêt de l'apprentissage et sont motivés. Mais la seule part de l'apprenant dans l'émergence de cet intérêt et de cette motivation est insuffisante. La part des parents et des institutionnels, mais surtout des pédagogues, est prépondérante. Les pédagogues appuient sur plusieurs leviers, prennent des dispositions idoines. Pour tenir compte du rôle déterminant de l'intérêt et de la motivation en apprentissage, des mesures concrètes sont toujours mises en place, suivies, améliorées, réactualisées, réformées, remplacées. Plusieurs exemples peuvent être donnés selon le contexte, l'environnement et les réalités sociales :

- L'allègement des programmes d'études en y inscrivant ce qui peut réellement intéresser l'apprenant ;
- Proposition aux apprenants d'activités à travers lesquelles ils trouvent un intérêt ;
- La suggestion des didacticiens de mettre les apprenants en situation pour réaliser les activités, les tâches d'apprentissage. En amont des activités d'apprentissage, l'enseignant doit élaborer une situation didactique concrète et significative. Une situation significative est une situation qui, en plus de son caractère problématique, **touche l'apprenant dans ce qu'il vit, dans ses centres d'intérêt**. Une telle situation mobilise l'apprenant et donne du sens à ce qu'il apprend. Elle lui pose un défi et lui est **directement utile**. C'est dire qu'elle devra être **concrète, motivante et stimulante**.
- Le fait de rendre les activités attrayantes ;
- La diversification des types d'activités, des lieux et des occasions d'apprentissage ;
- La proposition d'activités et de contenus à travers lesquels l'apprenant donne plus de sens à ce qu'il apprend ;
- L'alternance des activités scolaires avec des activités " extra muros " ;
- La réorganisation fréquente des rythmes scolaires afin de donner plus de temps de loisirs aux élèves ;
- Une place assez importante faite aux jeux, au sport et aux activités culturelles à l'école et plus de temps accordé à ces pratiques.

Toutes ces dispositions aident à mieux connaître et mieux cibler ce qui pourrait constituer un intérêt pour l'apprenant, à créer plus facilement sa motivation en apprentissage. Cet intérêt et cette motivation favorisent un engagement plus fort dans l'apprentissage, facilitent l'atteinte des objectifs d'apprentissage et les finalités assignées à l'éducation et à la formation, et l'obtention des résultats attendus des activités scolaires.

Les implications dans l'élaboration des curricula de formation

Dans les programmes de formation des enseignants, la psychologie fait partie des matières enseignées. C'est ainsi qu'en formation des maîtres des enseignements en psychologie de l'enfant sont dispensés, et en formation des Professeurs de collèges et de lycées des cours en psychologie de l'adolescent sont donnés. Cependant, les enseignements en psychologie de l'enfant et de l'adolescent devraient être renforcés par des cours en psychologie des apprentissages. Une formation solide dans ces domaines pourrait aider l'enseignant en formation initiale à acquérir des compétences. Ces compétences acquises pourraient être réinvesties dans les activités d'enseignement en classe. La question de l'intérêt et de la motivation pourrait être mieux prise en charge par les enseignants. En effet, c'est l'enseignant qui devrait créer les conditions de l'émergence de l'intérêt et de la motivation en apprentissage. Il n'est pas évident que l'apprenant à lui seul (en tous cas jusqu'à un certain âge) puissent prendre conscience des enjeux et des finalités de l'apprentissage et s'engager librement, résolument et pleinement dans la réalisation des tâches scolaires.

Les implications pédagogiques dans la pratique d'enseignement

Des perceptions de l'élève quant à la valeur, aux exigences et à la contrôlabilité de la tâche, découlent sa motivation en apprentissage (Marie Lavoie, Jacinthe Lavoie et Alain Nogue, 1999). De son côté, l'enseignant peut jouer un rôle prépondérant dans la mise à émergence de ces perceptions. Le secret du succès de la motivation en apprentissage réside en partie dans la préparation des activités pédagogiques à mettre en œuvre en classe. C'est pendant la préparation écrite et matérielle des activités que l'enseignant :

- Détermine les besoins des apprenants qui doivent être en adéquation avec les objectifs pédagogiques définis pour que l'apprentissage soit pertinent ;
- Définit l'utilité de l'objet d'apprentissage et les possibilités de réinvestissement dans d'autres situations (d'apprentissage ou autre) ;
- Analyse les difficultés possibles liées à la réalisation d'une tâche et prévoit l'appui à apporter ;
- Prépare les modalités de déroulement de la tâche, de manière que l'apprenant puisse s'engager activement dans son apprentissage ;

Dans un souci de susciter l'engagement de l'apprenant, sa persistance et sa persévérance à la tâche, l'enseignant peut :

- S'informer sur ses champs d'intérêt par rapport à la matière ou au domaine d'apprentissage en cause afin d'éveiller sa curiosité ;
- Offrir à l'apprenant un choix d'activités ou de sujet qui permettent d'atteindre les objectifs définis et d'obtenir les résultats attendus.
- Susciter la participation active et favoriser parfois les interactions apprenant/apprenant ;
- Favoriser la réalisation de produits finis susceptibles d'être diffusés ou affichés ;
- Encourager les questions des apprenants, leurs réactions et leurs commentaires sur le sujet traité ou la tâche réalisée ;
- Réagir fréquemment et immédiatement aux propos des apprenants en classe.

C'est là tout une pédagogie. Le succès de cette pédagogie de l'intérêt et de la motivation dépend, bien entendu, de l'âge mental des apprenants mais aussi de l'expérience de l'enseignant et de ses connaissances en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et en science de la cognition.

CONCLUSION

Les activités d'apprentissage en situation impliquent au moins deux acteurs : l'apprenant et l'enseignant. Chaque acteur s'engage dans les activités selon son rôle.

Un engagement réel de l'apprenant ne va pas de soi : l'intérêt qu'il peut trouver dans l'activité ou son prolongement, sa motivation à réaliser la tâche, sont déterminants. Cet intérêt et cette motivation sont orientées par la volonté de réaliser des performances, de réussir, d'atteindre des objectifs d'apprentissage et des finalités implicites et explicites assignées à l'éducation et à la formation.

Le rôle de l'enseignant est également important. Selon son expérience, ses connaissances et ses compétences, son aptitude pédagogique, il peut être capable d'amener l'apprenant à percevoir l'intérêt à

apprendre et de créer sa motivation à s'engager de manière forte dans la tâche. La préparation des activités pédagogiques qu'il fait, la mise en œuvre de ces activités en situation, constituent des conditions de mise à émergence de cet intérêt et de cette motivation. Mais, en amont, la formation de l'enseignant en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et aussi en psychologie des apprentissages, sont également des conditions nécessaires.

Le rôle de l'intérêt et de la motivation en apprentissage, les implications dans la formation professionnelle des enseignants mais aussi les implications pédagogiques dans la réalisation des activités d'apprentissage en situation, sont des pistes de réflexion et de recherche qui restent ouvertes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIE

- Lavoie, M., Lavoie, J. et Nogue, A. (1999). La motivation scolaire...Faites-en votre affaire. Pédagogique, 112 . Québec.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire de l'éducation.
- Leif, J. Rustin, G. (1979). Philosophie de l'Education. Pédagogie Générale, 1.
- Ministère de l'Education Nationale du Sénégal, (1991). Loi N ° 91-22 portant orientation de l'Education Nationale.

Déterminants sociaux et variabilités individuelles du développement des enfants d'âge préscolaire au Cap Vert

Résumé

L'étude a montré une variabilité assez substantielle des différents scores de compétences spécifiques, comme du score global les agrégeant en une mesure synthétique, entre les jeunes enfants capverdiens au moment où ils ont accès à l'école primaire. Mais un résultat massif à retenir, pour ce qui est de la variabilité du score individuel à l'entrée en primaire, est le bénéfice considérable, en termes de développement individuel et de préparation au cycle primaire, que retirent les enfants qui ont été préscolarisés par rapport à ceux qui ne l'ont pas été. L'écart entre ces deux groupes, qui est spécifiquement lié à la préscolarisation, est en effet estimé à une valeur de l'ordre de 14 points

Mots clés : variabilité, score, préscolaire, développement, Cap-Vert

Abstract

The study showed a fairly substantial variability of the scores of specific skills, such as aggregating the overall score of a synthetic measure, between the Cape Verdean young children when they have access to primary school. But a massive result to remember, in terms of the variability of individual score for entry into primary school is considerable benefit in terms of personal development and preparation for primary, derived by pre-school children who have been through compared to those who did not. The difference between these two groups, which is specifically related to pre-school, is indeed estimated at a value of about 14 points

Keys words: variability score, preschool, development, Cape Verde.

INTRODUCTION

Il est aujourd'hui reconnu que les pratiques parentales et les idées sur le développement des enfants (quand et comment se développent les aptitudes et compétences de l'enfant) sont dans une très large mesure déterminées par les idéaux culturels (Harkness. S and al 1996 ; 2009). Toutefois, à côté de compétences et aptitudes spécifiques à une culture donnée, on trouve des compétences qui se retrouvent d'une culture à l'autre, d'un contexte à l'autre. Dans quelle mesure en est-il ainsi de certaines aptitudes pertinentes dans le cadre du préscolaire ? Avec l'universalisation des pratiques du préscolaire, les aptitudes requises deviennent plus homogènes entre les différentes cultures. On pense ici à des aptitudes comme celles liées au langage ou à la reconnaissance et le traitement de symboles, mais également des aptitudes sociales, comme savoir comment fonctionner en groupe, attendre son tour, ou contrôler une réponse initiale. Ce sont des aptitudes qui sont utiles pour l'entrée à l'école primaire, mais aussi pour l'adaptabilité à la vie.

Les années de la petite enfance, notamment la période allant de la naissance à 8 ans, sont aujourd'hui reconnues comme une période cruciale pour le développement moteur, socioémotionnel, tant sur le plan de sa santé physique, que sur son développement moteur, socioémotionnel, cognitif et langagier (Cynader and Frost, 1999). De nombreuses études (Barnett, W. S. 1990, 1998 ; Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994)) ont montré qu'une prise en charge appropriée de l'enfant dès son plus jeune âge pouvait conduire à de fortes externalités positives pour l'individu (préparation à l'école améliorée, meilleure rétention scolaire, niveau d'acquisitions renforcés, revenus du travail plus élevés une fois adulte, etc.) mais également pour l'ensemble de la société (productivité accrue des travailleurs, réduction des comportements à risques et délinquants, etc.).

Les interventions en faveur du développement de la petite enfance (DPE)¹ améliorent ainsi l'efficacité interne et externe de l'éducation, et réduisent les disparités économiques et sociales (adressant ainsi directement les questions d'équité). Elles sont à cet égard considérées comme des investissements particulièrement porteurs et judicieux (Nadeau, S et al 2011). Parce que les retards pris dans la petite enfance tendent aussi à se cumuler (des retards pris dans le développement de certaines aptitudes entraînent un retard dans le développement ou progression d'autres aptitudes) et qu'ils deviennent difficilement récupérables par la suite, sinon par des interventions bien plus coûteuses - actions curatives, jugements supplétifs, cours de rattrapage, redoublements etc., (Pagani. L et al. 2001), il est préconisé de débiter les actions en faveur du développement de la petite enfance le plus tôt possible.

Les connaissances actuelles révèlent, qu'en l'absence d'une intervention précoce, les enfants défavorisés sont moins bien préparés à la rentrée scolaire que leur pairs plus favorisés (Barry O (2011) ; Lapointe P (2005) ; Ziegler, E. F., & Styfco, S. (1996). De nombreuses recherches ont examiné l'effet des programmes d'intervention précoce sur le développement de l'enfant. Leurs conclusions varient selon la

¹ Le DPE est également connu sous le nom de soins et développement de la petite enfance (SDPE) et recouvre l'éducation de la petite enfance (EPE), les soins et l'éducation de la petite enfance (SEPE) ainsi que d'autres dénominations. Bien que la définition DPE s'applique aux enfants jusqu'à l'âge de 8 ans, en partant du principe qu'une transition réussie vers l'école primaire dépend non seulement de la maturité scolaire de l'enfant mais également de l'aptitude des écoles à s'adapter aux besoins spécifiques des jeunes élèves durant les premières années d'études.

nature des programmes examinés et des populations ciblées. En outre, compte tenu des devis de recherche utilisés, la validité des résultats de plusieurs évaluations est mise en doute (Barnett W.S, 1990 ; 19908).

La recension des principales études dans ce domaine montre que les programmes préscolaires jugés les plus efficaces bénéficient souvent de conditions optimales de réalisation, c'est-à-dire des ressources financières importantes, un personnel bien formé et des mesures d'intervention diversifiées qui sont appliquées durant plusieurs années (Barry Oumar. (2011) ; Berlinski, S. et S. Galini. 2007). D'autres évaluations ont montré des effets positifs chez les enfants des groupes expérimentaux en ce qui concerne l'apprentissage des matières de base au préscolaire (Campbell & Ramey, 1994);

De manière plus spécifique, les chercheurs ont évalué les effets des interventions au préscolaire en tenant compte de certaines caractéristiques des programmes. Notamment, l'effet de la durée du programme sur le développement des habiletés cognitives et sociales des enfants a été examiné. En général, plus la participation des enfants au programme se prolonge, plus l'effet des interventions apparaît positif (Aboud, F. E 2006) ; Barnett, 1998). Par ailleurs, Reynolds A. J (1995) a montré l'impact de la fréquentation du préscolaire sur l'adaptation de l'enfant à l'école primaire. Globalement, les évaluations des compétences basiques du préscolaire des sujets des groupes expérimentaux, à l'âge de cinq ans, montre que les enfants qui ont participé plus longtemps au programme d'encadrement dès le bas âge obtiennent de meilleurs résultats aux tests de maturité scolaire et réussissent mieux à l'école primaire. (Berlinski, S et S. Galini, 2007)

Au Cap Vert, même si le taux de couverture du préscolaire est particulièrement élevé, il n'en reste pas moins une offre très fragmentée, mise en œuvre par des prestataires variés, avec des niveaux de qualité assez variable d'un prestataire à l'autre². Notons également que le caractère non-obligatoire de cet enseignement, rend encore plus difficile la mise en place d'un mécanisme de *recevabilité* organisé et efficace³.

Ce présent travail fait suite à un article précédent (Oumar Barry, 2013)⁴, dans lequel il a été analysé et discuté dans quelle mesure les enfants Cap-Verdiens ayant suivi un cursus préscolaire sont-ils effectivement «prêts» à une insertion réussie à l'école primaire. Il est maintenant question de pousser les analyses plus loin afin de déterminer les variables sociales, de même que les caractéristiques individuelles qui sont susceptibles de rendre compte de la variabilité des performances des enfants Cap-Verdiens ayant fréquenté un cycle préscolaire.

² L'étude s'intéresse principalement à l'accès au préscolaire. Les enfants ayant fréquenté le préscolaire même quelques mois sont considérés comme ayant eu accès. C'est pourquoi, il faudrait relativiser le taux de couverture du préscolaire assez élevé au Cap Vert.

³ A ce jour, aucun cadre normatif global structurant le secteur du préscolaire n'existe vraiment. En effet, tel que défini par la loi cadre, le MES ne s'occupe pas directement du préscolaire. Il en définit la politique, assure la supervision des structures, mais ne les crée, ni ne les administre. Cela reste du ressort des municipalités des ONG/associations/fondations, et du secteur privé (à but lucratif). Le partenariat entre l'Etat et ces intervenants reste aujourd'hui relativement faible, consistant essentiellement en des appuis en formation, en encadrement et fournitures de matériels, jugés par ailleurs insuffisants.

⁴ Oumar Barry (2013). *Education de la petite enfance et acquisition des compétences fondamentales du préscolaire au Cap-Vert* in Revue Liens N°17, pp. 125-142,

METHODOLOGIE

Quatre grands domaines d'aptitudes ont été retenus pour apprécier le développement de l'enfant. Il s'agit des aptitudes i) cognitives, ii) socio-émotionnelles, iii) motrices, et iv) de communication. Tous ces domaines contribuent tant au développement individuel qu'à une bonne préparation au cycle primaire. Ils sont interdépendants et en ce sens, il est important dans l'analyse du développement de la petite enfance, d'en évaluer les différentes facettes.

Pour apprécier chacune de ces aptitudes, différentes dimensions (12 au total), dont on sait qu'elles ont leur importance durant l'étape préscolaire, ont été retenues :

- Aptitudes cognitives : Espace – Temps ; Grandeurs – Quantités ; Formes – Couleurs; Codage – Transfert; Attention – Concentration – Mémoire; et Fonctions Exécutives.
- Aptitudes socio-émotionnelles : Autonomie et socialisation.
- Capacités motrices : Graphisme; rythme.
- Aptitude de langage/communication : Expression; compréhension.

Description des épreuves utilisées dans l'enquête

Pour chacune des dimensions retenues, des items spécifiques ont été construits et eux-mêmes testés sur une population comparable à celle qui sera enquêtée. Quelques principes de base ont soutenu leur développement :

- * Le test doit être juste: la mesure devant rester valide (mesure ce qui doit être mesuré) et fiable (mesure la même chose dans le temps) pour des enfants de caractéristiques différentes (genre, milieu d'origine, etc.) ;
- * Le type de matériel utilisé doit être familier (photos, images, symboles, etc.) ;
- * Le type de matériel utilisé doit être pertinent sur le plan culturel ;
- * Le test doit être conduit dans un lieu connu/sécurisant pour l'enfant (comme sa salle de classe) ;
- * Le temps de réponse doit rester bref à chaque question, et la durée globale du test compatible avec les capacités d'attention d'un jeune enfant.

Trois modalités de passation de tests ont été employées :

- i) passation individuelle auprès de chaque enfant;
- ii) passation collective auprès des enfants répartis en groupes de 5 ;
- iii) observation directe de l'enfant par l'enquêteur au cours de la passation des épreuves.

Le recours à divers modes de passation émane d'un souci d'efficacité : l'idée étant de pouvoir administrer un maximum de tests à l'enfant en un minimum de temps, sans toutefois perdre en précision de mesure⁵. Au total, ce sont 35 items qui ont été administrés, pour l'essentiel en mode collectif (dans 21 cas sur

⁵ La durée de passation par groupe d'enfants variait entre 1h15 et 2 heures

35); l'observation n'a été utilisée que dans 4 cas. Elle a consisté en des observations directes de l'enquêteur ou encore en des questions posées à l'instituteur par l'enquêteur sur le comportement de l'enfant.

Echantillon des enfants testés

Au total, ce sont 1 190 enfants (578 garçons et 612 filles) répartis dans 92 écoles⁶ qui ont été enquêtés (le tableau 2, ci-dessus, donne certains éléments structurels de cet échantillon). L'âge moyen des enfants de l'échantillon est de 75,5 mois (6 ans et 3 mois) variant de 58 mois (4 ans et 10 mois) à 93 mois (7 ans et 11 mois) 48 % des enfants vivent en milieu urbain, et, par complémentarité, 52 % en milieu rural.

PROCEDURES D'ANALYSE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS

La construction de mesures synthétiques

Pour la construction d'indicateurs synthétiques des performances d'un enfant dans une ou plusieurs dimensions, deux méthodes ont été utilisées ;

- La méthode que l'on qualifiera ici de «directe» qui consiste simplement à sommer l'ensemble des scores aux différents items d'une même dimension/domaine et à utiliser ce score comme performance globale de développement;
- La méthode dite «factorielle» qui se fonde sur une analyse factorielle sur les différents items et qui utilise les premiers axes ainsi déterminés comme des variables latentes qui caractérisent cette performance globale.

*** La construction des scores synthétiques à partir de la «méthode directe»**

Il s'est agi donc de regrouper les items selon des modalités pertinentes. Une première façon, très globale, a consisté à calculer un score synthétique total (SCT) qui correspond simplement en la somme de l'ensemble des scores obtenus aux différents items. On obtient ainsi un indicateur dont la valeur numérique est comprise entre 0 (échec à tous les items) et 60 (qui correspond à la plus haute réussite. La moyenne brute de cet indicateur est de 46,4 avec un écart-type de 8,1 ; ce qui signifie qu'environ 70 % des enfants ont un score compris entre 38 et 54, mais aussi qu'un certain nombre d'enfants (assez peu nombreux) ont un score (SCT) inférieur à 38, alors que d'autres ont un score supérieur à 54. On peut donc conclure que l'instrument utilisé a donc été relativement discriminant.

Mais on peut aussi considérer qu'il serait souhaitable que le score synthétique puisse être un peu plus spécifique, quelque part entre le résultat à l'item et le score global. Pour cela, nous avons procédé en deux étapes : i) la première consiste à calculer, pour chacune des 11 dimensions considérées⁷, un score agrégé, consistant en la somme des scores obtenus à chaque item (noté SCG); on dispose ainsi un résumé de la performance de l'enfant dans la dimension considérée⁸ ; ii) la

⁶ Soit un cinquième des établissements préscolaires du pays.

⁷ Pour cette analyse, la dimension 12 a été regroupée avec la dimension 11.

⁸ Nous obtenons ainsi 11 scores synthétiques globaux notés SCG 1 à SCG 11.

seconde étape part de l'idée qu'il existe sans doute, parmi les dimensions considérées, certaines qui se ressemblent (et qui mettent en fait en jeu des compétences fondamentales plus ou moins semblables) et qui pourraient utilement être regroupées et d'autres, qui au contraire, se distinguent et correspondent en fait à des compétences plus spécifiques dans le développement individuel des enfants. Dans cette perspective, il est intéressant de construire une matrice des corrélations entre les différents scores agrégés (SCG) attachés à chacune des 11 dimensions thématiques considérées dans la préparation de l'enquête et le score global. Les résultats sont consignés dans le tableau n°1 ci-après.

Tableau 1 : Matrice de corrélation des scores SCG des différentes dimensions thématiques

	SCG	SCG2	SCG3	SCG4	SCG5	SCG6	SCG7	SCG8	SCG9	SCG1	SCG 1	SCG
SCG1	1,000	x-	0,355	0,325.	0,182	0,297	0,287	0,037	0,261	0,136	0,239	0,510
SCG2	0,348	1,000	0,322	0,310.	0,213	0,182	0,197	0,105	0,200	0,156	0,179	0,429
SCG3	0,355	0,322	1,000	0,321 °	0,161	0,244	0,307	0,075	0-1354	0,082	0,236	0,514
SCG4	0,325	0,310	0,321	1,000	0,225	0,335	0,236	0,063	0,328	0,155	0,210	0,551
SCG5	0,182	0,213	0,161	0,225	1,000	0,241	0,170	0,032	0,122	0,106	0,137	0,317
SCG6	0,297	0,182	0,244	0,335	0,241	1,000	0,312	0,156	0,309	0,185	0,377	0,626
SCG7	0,287	0,197	0,307	0,236	0,170	0,312	1,000	0,063	0,411	0,117	0,317	0,544
SCG8	0,037	0,105	0,075	0,063	0,032	0,156	0,063	1,000	0,162	0,122	0,190	0,305
SCG9	0,261	0,200	0,354	0,328	0,122	0,309	0,411	0,162	1,000	0,160	0,360	0,758
SCG1	0,136	0,156	0,082	0,155	0,106	0,185	0,117	0,122	0,160	1,000	0,162	0,308
SCG 1	0,239	0,179	0,236	0,210	0,137	0,377	0,317	0,190	0,360	0,162	1,000	0,726
SCG	0,510	0,429	0,514	0,551	0,317	0,626	0,544	0,305	0,758	0,308	0,726	1,000

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012. SCG1 correspond au score synthétique global de la dimension 1, SCG2 de la dimension 2, etc.

La lecture du tableau 1 montre des corrélations significatives et positives mais faibles entre les différentes dimensions, ne dépassent jamais les 0,42, à l'exception toutefois des corrélations des scores thématiques avec le score global (qui sont dans l'ensemble fortes, validant ainsi à sa

création). Sur la base des corrélations les plus fortes (on retiendra comme seuil plancher la valeur de 0,3), il est alors possible de regrouper des dimensions corrélées entre-elles et de construire ainsi de nouveaux scores agrégés. 5 blocs de compétences peuvent alors être distingués :

- * Un bloc constitué des dimensions 1, 2, 3 et 4;
- * Un bloc constitué des dimensions 6, 7, 9 et 11;
- * Les dimensions 5 (codage-transfert), 8 (autonomie et socialisation) et 10 (aptitude motrice/rythme) constituent chacune un bloc à part entière, étant chacune faiblement corrélée aux autres dimensions.

Deux nouveaux indicateurs synthétiques peuvent être construits, qui regroupent respectivement les dimensions 1, 2, 3 et 4 (SC1234) et les dimensions 6,7, 9 et 11 (SC67911). Au sein

de ces deux blocs, des relations significatives existent donc entre les différents domaines/dimensions. Ainsi, concernant le score SC1234, on remarquera que ce sont certaines dimensions du développement cognitif qui sont inter-reliées ; il s'agit des dimensions d'espace-temps, de grandeur-quantité, de formes-couleurs, et de sériation-classification. Le cas du score SC67911 indique que les dimensions relatives à la concentration, attention, mémoire ; aux fonctions exécutives ; au graphisme ; et aux aptitudes de communication, sont reliées entre-elles. Plus généralement, on peut les synthétiser en deux grands domaines, à savoir l'attention et la compréhension.

*** La construction d'un score factoriel**

Le recours à l'analyse factorielle a permis également de construire des indicateurs globaux synthétiques. Elle est menée sur les scores synthétiques thématiques globaux et sur le score synthétique total. 5 *facteurs*⁹ expliquent à eux-seuls 68 % de la variance expliquée, à chacun d'eux correspond un score factoriel qui correspond au score qu'obtiennent les individus sur chaque facteur. Dans cette configuration, le premier facteur explique à lui seul près de 35 % de la variance. L'analyse de la matrice des composantes a permis de relever que le premier axe factoriel a des contributions fortes avec la plupart des domaines de développement, à l'exception toutefois des dimensions 5, 8 et 10. Le second axe pour sa part, prend davantage en compte les aspects d'autonomie et de socialisation (dimension 8) et de communication (dimension 11) et de manière négative les aspects cognitifs liés aux grandeurs et quantités (dimension 2). Quant au troisième axe, il résume davantage les dimensions d'aptitudes motrices (liées au rythme) (dimension 10) et de codage-transfert (dimension 5) et de manière négative celle relative aux fonctions exécutives (dimension 7).

La matrice de corrélation du score synthétique total et des régresseurs / scores factoriels issus de l'analyse factorielle apporte des informations supplémentaires sur le choix des indicateurs synthétiques à retenir. Elle révèle que le score synthétique total (SCT) est bien représenté par les facteurs du score 1 et dans une moindre mesure, par les facteurs des scores 2 et 3 (ce dernier, de manière négative). Les autres facteurs jouant de manière marginale, étant par ailleurs non significatifs.

Le premier facteur est donc celui qui contient le plus d'informations; à cet égard, il peut être utilisé comme score synthétique de référence des aptitudes de développement de l'enfant. Dans la suite de l'analyse, l'on référera à cet indicateur comme le score synthétique factoriel. On dispose ainsi d'une série de sept indicateurs synthétiques qui pourront servir de base aux analyses plus poussées. Ces indicateurs couvrent des champs très variés du développement de l'enfant, du développement global de l'enfant à des dimensions bien spécifiques :

- i) Score synthétique total (somme des scores de l'ensemble des items) développement global de l'enfant
- ii) Score synthétique factoriel (score 1 factoriel) — développement global de l'enfant
- iii) Score synthétique attaché aux dimensions 1, 2, 3 et 4 - aptitudes cognitives

⁹ On parle également d'axe factoriel

- iv) Score synthétique attaché aux dimensions 6, 7, 9 et 11 – aptitudes d'attention et de compréhension
- v) Score synthétique attaché à la dimension 5 – aptitudes cognitives et de codage-transfert
- vi) Score synthétique attaché à la dimension 8 – aptitudes socio-émotionnelles/ dimension d'autonomie/socialisation
- vii) Score synthétique attaché à la dimension 10 – aptitudes motrices/dimension rythme

Le tableau 2, ci-après, offre une présentation des statistiques de base [moyenne et écart-type, ainsi que minimum et maximum d'une part, intervalle de variation (rapport de l'écart-type de la moyenne) d'autre part] des différents scores synthétiques ainsi construits.

Tableau 2 : Statistiques de base des scores synthétiques retenus

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Ecart-type / moyenne
Score synthétique total	0	60	46,36	8,10	0,175
Score synthétique factoriel	-4,28	3,0	0,00	1,00	-
Score synthétique cognitif	0	13	9,40	2,51	0,267
Score synthétique 5/codage-transfert	0	2	0,80	0,54	0,675
Score synthétique attention/compréhension	0	39	28,76	6,04	0,210
Score synthétique 8/autonomie/socialisation	0	6	5,78	0,82	0,142
Score synthétique 10/motrice/rythme	0	2	1,62	0,54	0,333

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Notons d'abord que les différents scores sont exprimés dans des échelles différentes. Ceci rend leur comparaison directe difficile, notamment pour identifier ceux qui sont les plus discriminants. Pour cela, le calcul du coefficient de variation (rapport de l'écart-type et de la moyenne) en propose une première approche; selon cette statistique, ce serait le codage-transfert qui serait le plus discriminant (0,67) suivi de la motricité (0,33), en revanche, l'autonomie et la socialisation (0,14) serait la dimension qui discrimine le moins entre les enfants de l'échantillon. Mais le fait que les différents scores sont exprimés dans des échelles différentes aura aussi des inconvénients au moment de l'identification du poids des facteurs explicatifs et de la modélisation de la variabilité des performances individuelles; en effet, si on souhaite pouvoir comparer les coefficients des modèles estimés pour les différents domaines retenus, il est pertinent de standardiser (nous avons opté pour une normalisation classique dans le domaine des tests avec une moyenne de 100 et un écart-type homogène de 15). Dans ce contexte, les scores synthétiques 5, 8 et 10 ne l'ont pas été, compte tenu du petit nombre d'items qui en sont à la base. Le tableau 3, ci-après présente les paramètres des scores standardisés.

Tableau 3 : Statistiques de base des scores synthétiques retenus standardisés

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Score synthétique total	36	140	100	15
Score synthétique factoriel	14	125	100	15
Score synthétique cognitif	44	122	100	15
Score synthétique attention/compréhension	29	125	100	15

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Les résultats obtenus témoignent de l'existence d'une variabilité interindividuelle dans le niveau de compétences des enfants dans des dimensions qui mesurent des niveaux très variables de préparation des enfants du pays à l'enseignement primaire. Il est maintenant pertinent d'identifier quelles variables sont susceptibles de rendre compte de cette variabilité. Deux groupes de variables peuvent à cet égard être distinguées :

- i) celles qui sont de nature sociale et donc exogène, et pour lesquelles, il importe d'identifier leur impact dans la perspective de chercher les moyens de réduire les fractures sociales qui existent par ailleurs dans la société,
- ii) celles qui sont plus directement manipulables par les politiques éducatives et qui peuvent être utilisées pour, d'une part, améliorer la situation moyenne de préparation des enfants à leur scolarité primaire (et par conséquent la qualité de ce cycle lui-même), et d'autre part réduire les disparités entre groupes sociaux au sein de la population.

L'influence des variables sociales sur la variabilité des compétences des enfants

A titre de présentation initiale, le tableau 4, ci-après, présente quelques distributions brutes des principaux agrégats considérés selon quelques variables sociales susceptibles de rendre compte de la variabilité constatée.

Tableau 4 : Distribution brute des compétences individuelles selon quelques variables sociales

	Score global		Score synthétique thématique				
	Synthétique	Factoriel	Cognitif	Application compréhension	Codage	Autonomie	Motricité
Moyenne	100,0	100,0	100,0	100,0	0,80	5,78	1,62
Ecart-type	15,0	15,0	15,0	15,0	0,54	0,82	0,54
Genre							
Garçons	98,0	98,5	99,7	97,7	0,78	5,72	1,62
Filles	101,9	101,4	100,3	102,2	0,82	5,84	1,62
Milieu							
Urbains	101,6	101,4	101,1	101,6	0,83	5,80	1,65
Ruraux	98,5	98,7	99,0	98,6	0,78	5,77	1,60
Niveau de vie							
Aisés	105,5	104,9	103,5	105,5	0,86	5,84	1,66
Moyens	99,7	99,0	98,9	100,3	0,70	5,85	1,54
Pauvres	98,2	98,6	99,8	97,7	0,82	5,75	1,62
Cadre familial							
Père et mère	100,1	100,2	100,3	100,0	0,79	5,79	1,59
Père et autre	100,6	99,8	99,4	101,2	0,84	5,76	1,58
Mère et autre	99,5	99,1	98,9	100,0	0,74	5,75	1,60
Monoparental	98,6	98,3	98,4	99,0	0,81	5,67	1,66
Îles							
Santo Antão	101,3	99,5	99,0	102,8	0,76	5,79	1,38
Sao Vicente	99,0	97,2	95,5	100,7	0,60	5,84	1,68
Sao Nicolau	105,6	103,0	96,7	108,6	0,84	5,86	1,63
Sal	99,9	97,8	94,3	102,0	0,58	5,88	1,85
Boa Vista	103,8	100,7	94,4	108,1	0,70	5,76	1,50
Maio	97,7	102,6	108,6	93,4	1,18	5,64	1,38
Santiago	98,6	100,0	101,7	97,2	0,85	5,75	1,69
Fogo	102,1	103,9	107,1	99,4	0,89	5,73	1,80
Brava	96,7	94,1	89,6	100,4	0,80	5,98	1,22
Préscolarisation							
Oui	101,9	101,9	101,3	101,8	0,83	5,81	1,64
Non	88,0	88,4	91,7	88,5	0,65	5,62	1,51

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

De façon globale, on constate que les filles ont des scores plus élevés (sauf pour la motricité) que les garçons, de même que les enfants vivant en milieu urbain comparés à leurs pairs résidant en milieu rural. Les écarts sont également notoires selon le niveau de vie du ménage, avec un avantage manifeste pour les enfants issus des milieux aisés (à l'exception toutefois de l'autonomie-socialisation). Cette relation n'est toutefois pas continue : les enfants issus des milieux à revenus intermédiaires performant moins bien que ceux issus des milieux pauvres dans les dimensions de codage-transfert, de motricité (rythme) et dans une moindre mesure dans celle du cognitif. Le cadre de la famille ne semble pas avoir d'influence claire.

Pour ce qui est du niveau des scores selon les îles, le classement tend à différer selon que l'on retienne une mesure globale de développement de l'enfant ou des mesures thématiques. Dans le cadre de mesures globales, les enfants des îles de Sao Nicolau, Boavista ou Fogo enregistrent les plus hauts scores, bien devant ceux de Sal, Sao Vicente, et de Brava qui ferme la marche. Le cas de Maio est ambigu : en tête pour ce qui est du score factoriel mais à la traîne lorsque l'on regarde le

score synthétique global. Les enfants de Maio performent également relativement mieux que les autres dans les domaines cognitif et du codage-transfert, mais sous-performent dans les domaines de l'application-compréhension et de l'autonomie-socialisation. Dans le domaine cognitif, les meilleurs résultats sont obtenus à Maio (109) et Fogo (107) et les moins bons à Brava (90). Les enfants résidant à Boavista et San Nicolau se démarquent pour leur part dans le domaine de l'application-compréhension (avec des scores de respectivement 108 et 109). Sao Vicente et Sal sont à la traîne dans le domaine du codage-transfert (score de 0.6 et moins). Pour ce qui est de la motricité, les retards le plus marqués sont observés parmi les enfants de Brava (score de 1.22).

Un résultat particulièrement important, et déjà entrevu plus haut, est l'effet marquant du passage au préscolaire dans le développement de l'enfant : les résultats aux scores globaux sont ainsi de 14 points supérieurs pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire par rapport à ceux ne l'ayant pas fréquenté. Des écarts de même ampleur sont observés dans le domaine de l'application-compréhension; l'écart est un peu moindre (9 points) dans le domaine cognitif.

Tableau 5: Niveau moyen atteint aux différents scores synthétiques selon la durée de préscolarisation et gain de score apporté par chaque année de préscolarisation

	Score synthétique Total	Score synthétique factoriel	Score synthétique cognitif	Score synthétique attention/compréhension
Durée du préscolaire				
Pas de préscolaire	88,0	88,4	91,7	88,5
1 année	98,1	98,6	101,9	96,7
2 années	102,4	102,6	102,7	101,9
3 à 5 années	102,2	101,4	98,8	103,1
Gain total	14,3	14,2	11,0	14,6
dont				
1ère année	70 %	72 %	93 %	57 %
2ème année	30 %	28 %	7%	36 %
3-sème année	--	--	--	8 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Modélisation des phénomènes étudiés

Globalement, les données obtenues révèlent que plusieurs variables sont associées à la variabilité de chacun des domaines de compétences pris en considération. De manière générale, on sait bien sûr que la construction du développement des enfants ne résulte pas d'un facteur unique et qu'il est influencé par l'exposition à de nombreux facteurs environnementaux qui, dans la quotidienneté et de façon progressive dans le temps, agissent de façon positive ou négative *directement* sur l'enfant en affectant son comportement, mais également *indirectement* en modifiant le développement et le fonctionnement du cerveau (Kariger, 2009). Mais on voit aussi que plusieurs dimensions sociales concourent ensemble, et sans doute de manière cumulative, à la production de différenciations marquées dans le niveau de compétences des enfants à l'entrée au cycle d'études primaires.

Rappelons que l'objectif de ce travail est de mieux comprendre la manière dont certains variables individuelles et sociales de l'enfant (favorables ou défavorables) ont une incidence sur son niveau de développement. Comme ces variables peuvent être partiellement interdépendantes, il est préférable d'avoir recours à des techniques de modélisation multivariée, permettant, toutes choses égales par

ailleurs, de déterminer si une variable a un impact ou non sur la variable cible, et le cas échéant d'en connaître son sens et son ampleur. Deux types de spécification sont alors susceptibles d'être mobilisées : i) la régression linéaire simple (Moindres Carrés Ordinaires) qui s'appliquera aux scores synthétiques standardisés, en considérant qu'il s'agit d'une variable de nature continue; et ii) la régression logistique pour les scores 5 et 10¹⁰. En effet, on appréciera ici le fait de réussir ou pas le test. La notion de réussite étant définie dans le cas du score 5, comme le fait d'atteindre au moins un niveau de maîtrise partiel de la tâche (niveaux 1 et 2), dans le cas du score 10, elle correspond à une maîtrise totale de la tâche (niveau 2). Notons qu'aucune analyse ne sera effectuée sur l'autonomie/socialisation (score 8) car la maîtrise est quasi-totale par la plupart des enfants.

Dans ces deux modèles, les variables retenues portent sur les caractéristiques propres de l'enfant (âge, genre), son lieu de résidence (île, milieu de résidence) et sur son environnement familial (cadre familial, niveau de richesse du ménage). Le tableau 6 ci-après, présente les résultats de la modélisation de l'impact des variables sociales de l'enfant sur les différents scores synthétiques standardisés

¹⁰ Cette spécification pourrait être utilisée pour opposer ceux qui ont réussi au-delà d'un niveau de score jugé normativement minimum, et ceux qui n'ont pas atteint ce seuil minimal

Tableau 6 : Effet net des variables sociales et préscolaires sur les scores synthétiques et les probabilités de réussite aux tests dans les différents domaines retenus

	Score synthétique continu				Probabilité de réussite	
	Score Total	Score Factoriel	Cognitif	Attention/ Compréhension	Codage-transfert	Motricité/Rythme
Genre de l'enfant						
Garçon	-3,266	-2,366	ns	-4,144	ns	ns
Fille	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Age de l'enfant (mois)	0,524	0,518	0,459	0,473	0,004	0,037
Ile						
Maio, Brava	- 5,396	--	--	--	--	--
Santiago	-2,134	3,225	4,703			
Fogo--		--	--			--
Brava		7,151	-8,544			1,304
Sao Vicente, Boavista		--	- 2,729			--
Maio, Fogo			9,793			
Santiago, Fogo, Brava			--	-4,546	--	--
Sao Vicente, Maio				--	-0,795	--
Sal					- 1,105	1,757
Sao Vicente, Santiago, Fogo					--	1,089
Autres Iles	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Milieu de résidence						
Urbain	3,586	3,654	3,793	3,102	0,308	0,522
Rural	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Revenu du ménage						
Riche	3,837	3,300	2,346	3,637	ns	ns
Moyen	--	--	--	--	-0,030	-0,397
Autre	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Cadre familial						
Parent seul			-3,223			
Autre	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Durée du préscolaire						
0 année	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
1 année	9,466	9,807	9,912	7,264	0,856	0,970
2, 3-5 années	14,220	13,674	8,970	13,654	0,688	0,909
Constante	49,272	48,401	53,564	55,475	0,433	-3,802
R 2	18,2 %	16,5	17,0 %	18,6 %	7,2 %	15,7 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

On notera que seules les variables significatives ont été maintenues dans le modèle final présenté dans le tableau 6. Des regroupements de plusieurs modalités de variables catégorielles ont également été effectués lorsque ceci s'est avéré pertinent; c'est à dire lorsque plusieurs modalités d'une variable avaient le même comportement statistique (signe/ampleur/significativité).

L'observation des coefficients de détermination R2 montre un pouvoir explicatif des différentes régressions somme toute relativement faible. Ce résultat ne doit pas être considéré comme négatif, et même d'une certaine façon, bien au contraire dans une perspective d'action. En effet, cela manifeste que s'il existe bien certes des variables sociales qui exercent un impact avéré sur le développement des enfants, les structures sociales laissent de fait des espaces et donc qu'il existe aussi des marges de manœuvres substantielles pour des actions efficaces. Le développement des enfants peut être éventuellement variable par exemple entre le milieu riche et le milieu pauvre-, mais la faiblesse relative de la valeur numérique du coefficient de détermination **R²** indique une variabilité importante tant au sein des familles riches qu'au sein des familles pauvres, variabilité qui ne tient pas d'abord à la

richesse, mais aux pratiques quotidiennes, sans doute très variées, mises en œuvre en général dans le contexte familial. Il n'en reste pas moins que les variables sociales retenues apportent un certain éclairage initial pertinent sur ce qui potentiellement joue, ou pas, sur le développement de l'enfant.

* A l'exception du domaine de la motricité, le **genre** de l'enfant influe de façon systématique et assez intense sur son développement : les garçons affichent ainsi un retard de 2 à 4 points par rapport aux filles dans l'échelle des scores individuels dont l'écart-type est de 15. L'impact du genre au bénéfice des filles est un peu plus marqué dans le domaine de l'attention et de la compréhension avec un écart estimé à 4 points.

* Une relation positive relie l'**âge** de l'enfant et son niveau de développement : le niveau d'aptitudes des enfants augmente donc avec leur âge-, un résultat assez intuitif et sans surprise. L'impact est relativement homogène d'un domaine de développement à l'autre, avec toutefois un impact légèrement plus marqué pour les scores totaux (factoriel et direct) que pour les scores thématiques. Si on considère que la plage de variation (en ne tenant pas compte des cas atypiques d'élèves très jeunes ou très âgés) de cette variable est d'environ 15 mois, cela donne environ 7 points d'écart dans les échelles retenues pour les variables dépendantes, une valeur qui est loin d'être anecdotique.

* **L'île de résidence** est un facteur qui apparaît particulièrement discriminant. Dans la mesure où des regroupements différents d'îles ont été opérés selon le type de score analysé, les chiffres du tableau 6 ne sont pas d'une interprétation immédiate. Le tableau 7, ci-après est une retranscription des chiffres du bloc des îles dans le tableau 6, sous une forme qui est plus directement interprétable.

Tableau 7 : Retranscription des différenciations entre les différentes îles_(source tableau 6)

Ile	Score global		Score thématique		Total
	Synthétique	Factoriel	Cognitif	Attention/Compréhension	
Boa Vista	0,0	-2,2	-6,3	0,0	-8,5
Brava	-4,4	-6,8	-9,5	0,0	201-9
Fogo	0,0	2,5	9,1	-4,7	7,0
Maio	-4,4	0,0	9,1	-10,0	
Sal	0,0	-2,2	-3,0	0,0	
Santiago	-1,8	0,0	3,2	-4,7	-3,3
Santo Antão	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Sao Nicolau	3,9	0,0	0,0	4,8	8,6
Sao Vicente	0,0	-2,2	-3,0	0,0	
Ensemble	-0,9	1'	0,3	-1,8	-3,4

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Selon les indications réunies dans ce tableau 7, les écarts entre îles sont forts tant en général que dans les dimensions de l'attention et de la compréhension comme du cognitif, où elles sont le plus marquées. Concernant l'identification particulière des îles, c'est à Brava que le niveau de développement des enfants (en contrôlant les dimensions sociales des individus) est le plus en retard, sachant que cette mauvaise position est systématique sur les différents scores analysés, à l'exception de l'attention/compréhension, la situation de Boa Vista est certes moins difficile que celle de Brava, mais elle est tout de même globalement peu favorable au regard de celle des autres îles qui constituent le pays. Maio, Sao Vicente et

Santiago sont dans une position moyenne-faible¹¹. Enfin, le niveau de développement des enfants résidant dans une des îles du groupe de Fogo et Sao Nicolau apparaît, en termes relatifs, et en contrôlant les caractéristiques sociales des populations, comme les plus favorables. En considérant le score factoriel global, l'écart net moyen entre les enfants originaires des îles de Brava et de Fogo représente en moyenne 9.3 points, ce qui correspond à deux-tiers d'écart-type, une différence d'ampleur assez substantielle. Il restera bien sûr pour des analyses complémentaires de qualifier de façon plus précise les modalités de la préscolarisation qui se révéleraient en outre éventuellement avoir des implications positives plus intenses que d'autres sur le développement individuel de l'enfant. Un exercice similaire a été effectué sur les dimensions 5 et 10 (codage-transfert et rythme), sur base de modèles logistiques, les variables explicatives ayant une spécification binaire. Les résultats sont consignés dans le tableau 8, ci-après

* Une autre variable géographique d'importance est le **milieu de résidence** : les enfants urbains performant systématiquement mieux que leurs pairs résidant en zones rurales. Ceci tient pour l'ensemble des domaines testés. Les écarts entre urbains et ruraux sont toutefois plus marqués dans le domaine cognitif mais moins dans celui de l'attention/compréhension. Mais on doit aussi noter que l'ampleur des différenciations nettes entre le milieu urbain et le milieu rural reste toutefois assez modérée; seulement 2 à 3 points d'écart, représentant environ 15 à 20 % d'écart-type.

¹¹ Des analyses additionnelles montrent un retard systématique au niveau de l'ensemble des scores des enfants résidant à Praia par rapport à ceux de San Antão, prise comme référence. Pour ce qui est des enfants vivant dans le reste de l'île, ils se comportent comme ceux de Santo Antão (la variable est non significative). Une désagrégation par zone Nord Sud laisse entrevoir de son côté parfois de moins bonnes performances dans le Sud (les variables ne sont pas toujours significatives), sauf dans le domaine de la motricité.

Tableau 8 : Impact des variables sociales sur la probabilité d'atteindre un niveau de maîtrise donné en matière de codage-transfert et de rythme

	Codage/Transfert		Rythme	
	Maîtrise partielle ou totale		Maîtrise totale	
	Coefficient	Rapport de Chance	Coefficient	Rapport de Chance
Genre				
Garçon	-0.131 (ns)		(0.079) ns	
Fille	Réf		Réf	
Age de l'enfant (mois)			0,034	
Lieu		0.46		
Maio, Sal			1.029	2.80
Santiago, Soa Nicolau, Soa Vicente			1.750	5.85
Fogo, Sal			-1.224	0.29
Brava	Réf			
Milieu de résidence				
Urbain	0.142 (ns)		0,551	1.74
Rural	Réf		Réf	
Revenu du ménage				
Riche	0.113 (ns)		0.142 (ns)	
Pauvre	Réf		Réf	
Type de préscolaire				
Public	Réf		Réf	
Privé	-0.082 (ns)		-0.199 (ns)	
Communautaire	0.006 (ns)		-0.437	0.65
	0.383 (ns)	0.45	0.020 (ns)	0.48
Constante	1,129		- 2.813	
R ²	3.9 %		14,8 %	

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012. Modèle logistique. Les variables sont significatives au seuil de 1 % ou 5 %.

* Une dimension qu'il importe de considérer est le **niveau de revenus du ménage** : les enfants issus de milieux aisés enregistrent des avancées qui sont statistiquement très significatives en matière de développement des enfants, et ce quel que soit l'indicateur considéré¹². On notera toutefois d'une part que l'ampleur des écarts sans être faibles, n'est toutefois pas considérable (entre 2 et 4 points dans l'échelle des scores de performance, avec d'autre part une intensité relativement un peu plus importante dans le domaine de l'attention et de la compréhension (4,3 points) et relativement moindre dans celui du développement cognitif (2,3 points).

¹² Ce résultat est courant dans la littérature sur le sujet. Les jeunes enfants grandissant dans des milieux pauvres ont une propension plus grande d'expérimenter des retards de développement ou des déficits de croissance que les enfants issus des milieux aisés, parce qu'ils sont disproportionnellement exposés à une fourchette de risques simultanés qui ont des conséquences négatives sur le développement. Ces enfants font davantage l'expérience d'une pauvre nutrition, d'un environnement d'apprentissage moins stimulant, des modèles de rôle linguistique plus limités, des maisons bondés, parfois en deçà des normes sanitaires (Voir Abadzi, 2009 et Kariger, 2009). Les écarts restent toutefois d'ampleur relativement limitée dans le cas du Cap Vert.

* Dans l'ensemble, et peut-être de façon contraire à certaines anticipations, le **cadre familial** semble n'avoir qu'une influence limitée sur le développement de l'enfant. On observera toutefois que c'est surtout la situation de famille monoparentale qui se révèle, mais pas de façon systématique pour les différents agrégats de compétences considérés, être défavorable au développement de l'enfant. Au plan du développement cognitif, le «handicap» est en moyenne de l'ordre de 3 points pour un enfant élevé dans une famille monoparentale en référence à un enfant élevé dans toutes autres configurations familiales qui ne se distinguent pas vraiment entre elles.

* Mais sans conteste, la variable la plus importante demeure le fait d'avoir fréquenté ou pas le **préscolaire** préalablement à l'entrée en primaire. Les enfants qui ont eu une forme ou une autre de préscolarisation manifestent une avancée nette (en contrôlant les caractéristiques sociales et géographiques) très significative et d'ampleur quantitative tout à fait considérable sur ceux qui n'ont pas été du tout exposés à ce type d'activité. Les écarts globaux entre ces deux groupes, compris entre 10 et 15 points (représentant entre 2/3 et une unité d'écart-type de la distribution de la variable mesurant les compétences individuelles) touchent, à des degrés divers mais toujours important, tous les aspects du développement de l'enfant. On notera que l'ampleur de l'impact de la préscolarisation (14 ,7 points sur le score synthétique total) est par exemple sensiblement plus grande que celle qui est attachée au niveau économique de la famille (4 points). Il n'y a bien sûr pas substitution entre les deux facteurs; mais on a clairement une mesure que l'impact de la préscolarisation est tout à fait considérable.

* Si le **genre** de l'enfant n'influence plus le développement de l'enfant dans le domaine du codage-transfert et de la motricité (apprécié ici par le rythme), son âge reste un élément important dans les aspects liés au rythme; il ne l'est toutefois pas dans celui du codage/transfert. Les enfants issus du **milieu urbain** continuent d'afficher des avancées en termes de développement par rapport à leurs pairs ruraux, dans le domaine du rythme, avec une chance plus élevée d'atteindre le niveau de réussite retenu 1,7 fois supérieure. L'impact des îles est encore ici contrasté : dans le cas du codage/transfert, les enfants vivant à Maio et Sal enregistrent une probabilité moindre de réussite au test : ainsi leur chance d'échouer est-elle d'environ 2,2 fois supérieure que dans les autres îles. Dans le domaine de la motricité/rythme, les enfants de Brava sont particulièrement pénalisés, à contrario des enfants de Sal, et Fogo et dans une moindre mesure ceux de Sao Vicente, Santiago et Sao Nicolau, qui montrent de meilleures dispositions en la matière : ils ont respectivement près de 6 et 3 fois plus de chances d'avoir atteint un bon niveau de motricité que les enfants du groupe témoin. Le **niveau de richesse** est ici peu discriminant, ne pénalisant pas les enfants dans l'acquisition du codage/transfert ou encore du rythme. Enfin, comme précédemment, le fait de **ne pas avoir fréquenté le préscolaire** constitue un handicap de taille: les risques de ne pas acquérir le niveau d'aptitude cible est presque doublé. Toutefois, les enfants ayant fréquenté le préscolaire communautaire affichent des résultats en matière de rythme plus faibles

CONCLUSION

Pour apprécier les impacts que peut avoir le préscolaire (dans ses différentes formes et durées), tous les enfants de l'échantillon ont été exposés à une batterie d'épreuves visant à identifier le niveau de leur compétences à l'entrée au cycle primaire selon 4 grands domaines et 12 dimensions plus spécifiques : i) les aptitudes cognitives (espace, temps, grandeurs, quantités, formes, couleurs, codage/transfert, attention, concentration, mémoire, et fonctions exécutives); ii) les aptitudes socio-émotionnelles (autonomie et socialisation); iii) les capacités motrices (graphisme, rythme), et iv les aptitudes de langage et de communication (expression, compréhension). L'observation est celle d'une variabilité assez substantielle des différents scores de compétences spécifiques, comme du score global les agrégeant en une mesure synthétique, entre les jeunes enfants capverdiens au moment où ils ont accès à l'école primaire. Mais un résultat massif à retenir, pour ce qui est de la variabilité du score individuel à l'entrée en primaire, est le bénéfice considérable, en termes de développement individuel et de préparation au cycle primaire, que retirent les enfants qui ont été préscolarisés par rapport à ceux qui ne l'ont pas été. L'écart entre ces deux groupes, qui est spécifiquement à la préscolarisation (pour des enfants de caractéristiques sociales par ailleurs comparables), est en effet estimé à une valeur de l'ordre de 14 points.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aboud, F. E (2006). Evaluation of an Early Childhood Preschool Program in Rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (1) : 46-60.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education of children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207.
- Barnett, W. S. (1990). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279-312.
- Oumar Barry (2013). Education de la petite enfance et acquisition des compétences fondamentales du préscolaire au Cap-Vert in *Revue Liens* N°17, pp. 125-142.
- Barry Oumar (2011) Acquisition des compétences préscolaires et maturité scolaire : analyse comparative et typologie des enfants fréquentant les modèles communautaires d'éducation de la petite enfance au Sénégal in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, n° 41 / B, 2011.
- Berlinski, S. et S. Galini. 2007. " The Effect of a Large Expansion of Pre-primary School Facilities on Preschol Attendance and Maternal Employment". *Labour Economics* 14 (3) : 665-680.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Cynader. M et Frost M, (1999). *Mechanisms of brain development*. Edition Developmental health and the wealth of nation; 253 pages.

Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.

Harkness S. Super C. Barry O. Zeitlin M. Long J. (2009) Assessing the environment of children's learning: The developmental niche in Africa. In E. Grigorenko (Ed.), *Assessment of abilities and competencies in the era of globalization*. New York: Springer, 2009.

Harkness. S and Super. C (1996): *Parents cultural belief systems, their origins, expressions and consequences* ; New York : Guilford, 407 -27.

Karweit, N. L. (1994). Issues in kindergarten organization and curriculum. In R. S. Slavin, N. L. Karweit, and B. A. Wasik (Eds.), *Preventing early school failure* (pp. 78-101). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Lapointe Pierre, Richard E. Tremblay & Martine Hébert (2005). Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés in *Canadian Journal of Education* 28, 4 : 5-637.

Naudeau S, and all (2011) *Investir dans la petite enfance : un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projet*. Banque Mondiale, Washington, DC.

Pagani, L. S., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems during elementary school: A change model approach. In G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor*, New York : Sage, 311-339.

Pagani, L. S., & Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B & Mc Duff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, 297-315.

Reynolds, A. J. (1995). One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1-31.

Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement in G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequence of growing up poor* (pp. 132-167). New York, NY: Sage.

Tramontana, M.G., Hooper, S.R., & Selzer, S.C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89-146.

Zigler, E. F., & Styfco, S. J. (1996). Head Start and early childhood intervention: The changing course of social science and social policy in E.F. Zigler and L. Kagan (Eds.), *Children, families, and government: Preparing for the twenty-first century* (pp. 132-155). New York, NY: Cambridge University Press.

L'éducation à la résignation en milieu soninké et les performances scolaires des élèves

Résumé

La société soninké est caractérisée par des inégalités inhérentes à la hiérarchisation sociale basée sur les castes. Les nobles sont au sommet de la hiérarchie. Les esclaves constituent la basse classe. Entre les deux se trouvent les castés. Les statuts des uns et des autres déterminent leurs rôles sociaux qui sont différenciés, connus et acceptés. Les enfants y sont éduqués afin que la pérennité de cette stratification sociale soit assurée. Cependant, cette organisation qui veut que les nobles soient partout devant, suivis des castés et des esclaves a du mal à être respectée à l'école. De l'élémentaire jusqu'en classe de quatrième (collège), les élèves castés et esclaves se sont montrés plus performants en 2011 et 2012 que ceux issus de la classe des nobles même si ces derniers ont très souvent eu les plus grandes moyennes. Mais au fur et à mesure que les écoliers grandissent et avancent dans les études, les inégalités sociales commencent à avoir des effets sur les résultats scolaires. Ils sont de plus en plus conscients que leurs rangs en classe ne peuvent changer leurs rangs sociaux. Les classements scolaires et les positions sociales des élèves sont de plus en plus identiques. Les jeunes nobles ont beaucoup plus de chance d'accéder à l'université.

Mots clés : Caste - hiérarchisation – inégalités sociales – éducation - performances scolaires – résignation.

Abstract

Soninke society is characterized by inequalities inherent in the social hierarchy based on caste. The nobles are at the top of the hierarchy. The slaves are the lowest class. In between are the castes. The status of each other's determining their social roles that are differentiated, known and accepted. Children are educated so that the sustainability of this social stratification is assured. However, this organization wants to be everywhere the noble front, followed by castes and slaves struggling to be respected in school. Elementary until fourth class (secondary school) the student castes and slaves were more efficient in 2011 and 2012 than those from the class of nobles even if the latter have often had great averages. But gradually as the students grow and advance in studies, social inequalities are beginning to have effects on student achievement. They are increasingly aware that their position in class can change their social position. School rankings and social positions of students are increasingly identical. The noble young are more likely to enter university

Key words: Caste - hierarchical - social inequality - education - academic performance - resignation.

INTRODUCTION

Les relations entre école et société ont beaucoup préoccupé les sociologues de l'éducation. Le débat est souvent posé en termes de congruence entre les idéaux véhiculés par l'institution scolaire et la norme sociale, l'orientation éducative de laquelle dépend en grande partie l'avenir du groupe social en question. Très souvent, des inégalités basées sur la race, le sexe, l'aisance matérielle, etc. favorisent la hiérarchisation sociale.

Dans les deux GOYES du département de Bakel, l'ethnie soninké, caractérisée par son organisation sociale très hiérarchisée, est implantée depuis des siècles¹³. L'école y est aussi centenaire. Dans ses principes, cette dernière doit favoriser l'éducation, la promotion des valeurs sociales, des principes de justice et surtout d'égalité. Sous ce rapport, elle constitue indubitablement une organisation investie des idéaux démocratiques, étatiques et sociaux. La loi d'orientation 91-22¹⁴ dans son article 5 stipule que : « *L'éducation nationale est démocratique : elle donne à tous d'égales chances de réussite. Elle s'inspire du droit reconnu à tout être humain de recevoir l'instruction et la formation correspondant à ses aptitudes sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de race, d'ethnie de religion ou de nationalité.* » François Dubet¹⁵ affirme : « *On prête à l'école des pouvoirs extraordinaires et multiples. On attend d'elle qu'elle forge les nations, développe le capital humain, corrige les inégalités, produise une société plus juste, valorise la civilité, la démocratie, la confiance dans les autres...* ».

Des auteurs comme Bertrand et Vallois¹⁶ soutiennent que : « l'activité éducative se voit déterminée par le paradigme socioculturel qu'elle tend surtout à reproduire. » De façon plus approfondie, Bourdieu et Passeron¹⁷ pensent que l'institution éducative ne fait que reproduire des inégalités sociales favorisées par les

différences des capitaux socioéconomiques des familles. Ces dernières engendrent des différences de capitaux culturels des élèves.. De son côté, Ivan ILLICH

¹⁸ retient que « *les démocrates ont imposé partout la*

¹³ Les deux Goyes se trouvent dans le département de Bakel. Il s'agit de gros villages soninkés situés le long du fleuve Sénégal. Kounghany, Golmy, Aroundou, Yaféra et Ballou constituent le Goye Supérieur en référence à la partie la plus élevée et qui détermine le sens dans lequel coule le fleuve. Dans le Goye inférieur on retrouve les villages de Tuabou, Yellingara, Manael, Diawara, Moudéry, Galladé et Gandé. La région d'origine des Soninké est la zone frontalière entre le Sénégal, la Mauritanie et le Mali sur plusieurs centaines de kilomètres. Le pays soninké est donc partagé entre plusieurs états modernes. Le pays soninké est divisé traditionnellement en plusieurs provinces correspondant aux anciennes formations politiques qui existaient avant la colonisation. Ces différentes provinces (Gidimaxa, Gajaaga, Baaxunu, Wagadu) continuent d'être pour les Soninké des espaces de références encore très importants. Les villages cités plus haut se trouvaient dans le Gadiaga.

¹⁴ Loi d'Orientation de l'Education nationale n°91-22 du 16 février 1991 modifiée et complétée par la loi 2004 – 37.

¹⁵ DUBET (François) et DURUT-BELLAT, (Marie), *Culte du diplôme, carte scolaire, enseignement professionnel, formation continue...*, *Alternatives Economiques* n° 294 - septembre 2010

¹⁶ BERTRAND et VALLOIS, *École et sociétés*, Laval (Québec) : Éd. Agence d'Arc, 1992.

¹⁷ BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (J. C.), *La Reproduction*, ed Minuit, 1970.

¹⁸ ILLICH (Ivan), *Une société sans école*, Paris, Ed. DU SEUIL, 1971.

scolarité obligatoire en espérant ne plus faire dépendre la place future que des mérites de chacun placé au départ avec des chances égales. En fait, en Amérique du nord ou sud comme en Europe, loin d'égaliser les chances, l'école en assure la répartition selon la structure sociale ». Au vu de tout cela peut-on affirmer que la hiérarchisation sociale serait similaire à la hiérarchisation scolaire ? Autrement dit, les résultats scolaires des groupes sociaux dominants sont-ils supérieurs à ceux des catégories dites inférieures ?

Pour répondre à cette question, nous avons fait nos recherches principalement dans les écoles élémentaires de Diawara¹, Moudéri¹, Golmy¹ et Ballou¹ et dans les collèges de Diawara et Golmy. L'observation participante à l'occasion des campements pour les examens pratiques du CAP et CEAP en 2011 et 2012, un questionnaire d'enquête pour les élèves, des entretiens semi directifs et directifs ont été utilisés pour la collecte des données. C'est ainsi que les différentes couches sociales des ces contrées, des directeurs d'écoles, des griots et des élèves etc. ont reçu notre visite. Enfin, l'analyse des propositions de passages écoles élémentaires et collèges ciblés pour les élèves habitant effectivement dans ces villages ont permis de faire le rapport entre les classes sociales d'origine et les performances scolaires. Ainsi, le plan de ce travail est constitué de trois grands axes à savoir : la hiérarchisation sociale, l'éducation à la résignation et les performances scolaires des élèves soninkés

I. La hiérarchisation sociale

Le groupe ethnique soninké est fortement inégalitaire à cause d'une hiérarchisation complexe. Christian Girier¹⁹ l'explique en ces termes « *La société soninké est dans son essence inégalitaire, son fonctionnement découle d'un système hiérarchisé donnant lieu à des relations de clientèle et de dépendance entre des groupes sociaux différenciés. L'ordre hiérarchique dépend de trois critères : l'âge, le sexe et les conditions sociales de naissance.*» Dans les deux Goye, on distingue trois grands groupes : les nobles, les castés et les esclaves.

I.1. Les nobles

Au sommet, il y a la famille régnante c'est-à-dire celle du "débégumé". Les chefs de village président les grandes rencontres, prennent les grandes décisions ou les valident. Selon Tandian Aliou Kisma²⁰ : « (...) *L'exercice du pouvoir temporel au niveau d'un Debe (village) s'acquiert par la naissance. Ce droit de commandement se base sur le droit de premier occupant du sol ou par usurpation du pouvoir.*» Cependant, ce pouvoir ne lui donne pas la liberté de faire ce qu'il veut. Un système de contrôle existe. Il est pratiquement impossible au chef d'exercer ses droits sans se référer aux Mangu (conseillers) même si ces derniers reconnaissent qu'il n'existe pas d'autorité supérieure à celle du chef de village et de sa famille.

Les Moodini (sing. Moodi, marabout). Ils se divisent ' en deux catégories. Les laadan moodini « les marabouts de la coutume » qui sont chargés de présider aux destinées religieuses de la communauté. Tandian Aliou Kisma²¹ précise en effet que « *Dans la hiérarchie sociale soninké, les moodini constituent la fraction des hooro (nobles) qui s'occupent de la vie spirituelle. Le moodi, à*

¹⁹ GIRIER (Christian), *Parlons soninké*, L'Harmattan, Paris, 1996.

²⁰ TANDIAN Aliou Kissima, *La poésie orale Soninké et éducation traditionnelle*, NEAS, UNESCO Dakar, 1999.

²¹ TANDIAN Aliou Kissima, *Op cit*, 1999.

l'origine, désignait le lettré musulman rompu aux sciences religieuses qui a pour rôle l'enseignement du Coran et de la Sunna c'est-à-dire la tradition du prophète ».

Les moodi kuttu qui signifie «les marabouts autres que ceux de la coutume ».

Les mangu (sing. mange). Ils forment une classe sociale particulière à Diawara, Moudéry, Golmy et Ballou. Ils portent le patronyme de « mange ». Les mangu, en milieu soninké, jouent principalement deux rôles. D'une part, le mangahu (le fait d'être mangu) est fonction de conciliation entre les diverses fractions des hooro (nobles) en cas de différends. Ils sont les «diplomates» de la communauté soninké. D'autre part, ils sont reconnus être d'origine guerrière. Ils sont en quelque sorte les boucliers des Tunka (rois) en période de guerre.

1.2. Les castés (Niahamalo).

Les griots. Dans le système des castes en milieu soninké, ils sont considérés comme les clients des Tunkalemu du fait de leur dépendance de cette classe dirigeante. Ils se repartissent en plusieurs sous-groupes. Hiérarchiquement, ils sont classés en quatre sous-catégories. :

Les Geseru (sing. gesere, griot) occupent une place non négligeable. Ils sont les "sacs à parole" des Tunka, ainsi que la mémoire vivante de toute la communauté. Ils sont chargés de réciter les généalogies et de chanter les louanges des principales familles nobles dans ces villages en s'accompagnant de leur gambare (sorte de guitare traditionnelle) lors des grands événements villageois, des cérémonies familiales, etc.

- Les Tago (sing. Tage, forgeron) sont artisans de différents métaux. Le travail du fer leur est confié. Ils sont chargés de la fabrication des outils agricoles comme la houe, la daba, la hache etc. Les Tago se subdivisent en deux corporations. Il y a ceux qui s'occupent du fer (les véritables forgerons) et ceux qui font des bijoux avec les métaux précieux. Ces derniers sont appelés les orfèvres.

- Les Sako (sing. Sake, bûcheron). Les Sako sont, le plus souvent, d'origine haalpular. Ils sont des personnes qui viennent s'installer dans les villages soninkés pour exercer leur travail au moyen duquel ils gagnent leur vie. Les Sako sont chargés de la confection des instruments ménagers et, en contrepartie, ils sont payés en espèce ou en nature. Les outils qu'ils fabriquent sont le plus souvent les pilons, les mortiers, les tabourets, les écuelles etc.

- Les Garanko (sing. Garanke, cordonnier) Ils jouent divers rôles dans la société soninké. Ils sont généralement chargés du travail du cuir (tannage de la peau, fabrication de chaussures et autres petits objets en rapport avec le cuir). Dans certains milieux soninkés, les garanko peuvent être amenés à jouer le rôle de «porte voix» du Debegume (chef de village) ou d'un quelconque notable à l'occasion des assemblées villageoises.

Les garankalemu, c'est-à-dire les fils des "garanko", ont eux aussi leur rôle à jouer dans leur groupe d'âge. A l'approche de chaque fête religieuse, les jeunes des villages soninkés sont partagés en classes d'âge et cotisent pour s'acheter du sucre, du lait, entre autres ; tandis que les "garankelemu" sont dispensés de toute participation à la cotisation. En retour, ils sont chargés de faire le thé, d'aller chercher le feu à n'importe quel moment de la journée ou de la nuit pour les besoins du groupe auquel ils appartiennent. En milieu soninké, les "garankelemu" sont surnommés les "Hannekunku", c'est-à-dire littéralement, ceux qui sont à la charge du groupe. Ils sont corvéables à cause de leur infériorité sociale.

Dans l'ensemble, les griots, les forgerons, les orfèvres, les bûcherons et les cordonniers constituent les castés. Ils ont une expertise avérée dans leurs domaines. Mais cela ne peut leur permettre de bousculer la hiérarchie sociale.

1.3. Les esclaves

Les "Komo" (sing. Kome, esclave) Ils viennent en dernière position dans le système des castes en milieu soninké. Les komo sont repartis en trois groupes.

Les "Komo reganto" (esclaves capturés) étaient, selon A. K. Tandian, des hommes libres qui ont été réduits à l'esclavage à la suite d'une capture. Les Komo sont chargés d'exécuter les tâches les plus difficiles de leurs maîtres et ils pouvaient à tout moment faire l'objet d'une vente.

- "Komo xobonto" ou "Dionkunko" (esclaves achetés). Ils sont plus présents à Golmy.

- Les "Komiding komé". Ce concept signifie les esclaves des esclaves. En effet, dans cette société, les esclaves peuvent avoir des esclaves qui sont sous leurs ordres. Ils sont au niveau le plus bas de l'échelle sociale. Au Sénégal, ce dernier groupe n'a existé et n'existe que dans la société soninké, explique un de nos interlocuteurs.

Les esclaves n'ont pas le même rang social. Ce dernier dépend de la classe du maître. Ainsi, les esclaves des esclaves sont au bas de l'échelle. Les esclaves des castés suivent. Ceux des nobles qu'ils soient 'xobonte' ou 'réganto' sont en tête. Cependant, la notion d'esclave n'est pas du tout liée au nom mais au fait d'être capturé ou acheté, ou au fait d'être étranger. La tendance est à la préservation de la noblesse, la classe supérieure. L'étranger n'a pas le droit d'épouser une femme noble. Pour les esclaves, il n'y a pas de problème. Ainsi, l'étranger devient esclave quel que soit le nom qu'il porte, et sa progéniture aussi. Avec les nombreux voyages et les opportunités économiques que le fleuve offre, beaucoup de gens se sont installés dans ces villages. Certains, les plus nombreux ont accepté ce statut alors que d'autres comme les Dabo de Ballou ont refusé catégoriquement de faire partie de la basse classe parce qu'étant nobles de naissance. Dans les villages que nous avons visités, voici sous forme de tableau les différents noms classés selon qu'ils soient nobles, castés ou esclaves :

Tableau1 : Répartition des noms soninkés selon les classes sociales et les villages.

Les Villages	Les Nobles		Les Castés	Les Esclaves
	Les Chefs de Villages	Les Marabouts		
Diawara	Sakho (chef de village), Koita, Soumaré, Diallo, Camara, Sy, Cissokho	Ba, Dramé, Doucouré, Maréga, Gassama	Bomou, Diakhité, Mbayé, Sylla, Mangassy, Fofana, Cissé	Bakhayokho, Béréte, Ba, Camara, Cissé, Cissokho, Coulibaly, Touré, Diakhité, Diallo, Diarra, Diattara, Dembélé, Doucouré, Gassama, Kamissokho, Konaté, Koné, Magassa, Sankhou, Koita, Séméga, Sy, Sylla, Traoré
Moudéry	Ndiaye, Seck (médiateurs)	Touré, Dramé	Niény, Kanté et Thiam (forgerons), Koité (griot), Ndimé (bucheron), Sylla (cordonnier), Guissé (tisserand)	Kanouté, Diarra, Konaté, Sidibé, Cissokho, Traoré et Coulibaly
Golmy	Camara « dionkodouko »	Tandjigora	Kanté, Kaloga, Diawara, Yaffa.	Cissokho, Camara, Diallo, Traoré, Coulibaly...
Ballou	Niaghané (chef de village), Gakou, Fofana	Dabo, Dramé, Samassa	Cissokho, Traoré, Kanouté, Couloubaly	Traoré, Kanouté, Wassa, Touré, Diallo, Cissokho, Camara, Bakhayoko, Tissa, Sidibé.

Sources : D'après enquêtes auteur

Dans quelques rares cas, des esclaves devenus très riches à cause de l'émigration commencent à refuser la servitude envers les nobles. Ils nourrissent pour eux une sorte de haine.

II. L'éducation à la résignation

L'éducation à la résignation est très importante en milieu soninké. Et elle doit sa pérennité à l'organisation de la famille et aux mécanismes mis en place pour l'assimilation et l'acceptation des inégalités.

II.1. La famille Soninké, socle de la résignation

La famille constitue une cellule forte de l'organisation sociale. Chacun de ces noms renvoie à de grandes familles par la taille. Trois à quatre générations peuvent s'y retrouver. Le plus âgé est d'office le chef de famille. Les autres membres acceptent son autorité. Il veille au respect du droit d'aînesse dans l'enceinte

et constitue le premier relais de transmission du statut de la famille dans l'organisation sociale du village. Ainsi, les "debegume" incarnent le statut de décideurs, de première autorité et le transmettent aux jeunes. Les vieux castés ou esclaves en font de même. Il y a cependant des exceptions qui ne confirment pas la règle. Ainsi, dans une famille, la priorité est donnée au rang de la génération sur l'âge véritable. Par exemple, un oncle plus jeune que son neveu aura du pouvoir sur lui. De même qu'entre une femme âgée et un jeune homme, c'est la prédominance du sexe qui l'emporte. Le pouvoir de décision est donc strictement une affaire d'hommes. Les femmes sont réduites à des rôles secondaires. Dans tous les cas, la pérennisation du rang familial par l'inculcation des rôles sociaux est de rigueur. C'est donc par la répétition quotidienne des gestes de subordonné ou de chef imités par les plus jeunes, qui finissent par les intérioriser et les accepter, que la perpétuation de l'ordre social est garantie.

Par ailleurs, rester avec sa petite famille dans la maison du grand père ou de l'arrière grand-père est une valeur à conserver à tout prix. C'est source de sécurité et d'acceptation de la hiérarchie. S'en écarter signifie tout simplement s'exposer à des sanctions qui peuvent aller jusqu'à l'ex communion. Selon Pierre Bourdieu²² : « *La maison est le plus souvent traitée comme un bien de consommation (...), mais aussi comme un "placement" c'est-à-dire une épargne non financière et un investissement dont on attend qu'il augmente sa valeur tout en procurant des satisfactions immédiates. Une lignée capable de se perpétuer durablement à la façon de la demeure, durable et stable, immuable ; c'est un projet ou un pari collectif sur l'avenir de l'unité domestique, c'est-à-dire sur la cohésion, son intégration, ou, si l'on préfère, sur sa capacité de résister à la désagrégation et à la dispersion.* » De ce fait, les gardiens de l'orthodoxie maîtrisent mieux les jeunes souvent contestataires parce qu'ils ne comprennent pas les bases logiques et contemporaines de leurs statuts sociaux.

Enfin, les possibilités de brassage par le mariage entre ces classes sont presque nulles. Les jeunes sortent rarement de la concession pour se marier. A chaque fois, une cousine est pré positionnée pour un cousin. Ce champ de prospection peut être élargi à la classe sociale d'appartenance, mais surtout pas à l'autre qu'elle soit supérieure ou inférieure. Les soninkés disent volontiers : « ne peuvent se marier que ceux qui doivent se marier »

En somme, la famille soninké, par son organisation hiérarchique à l'interne, son unité autour de la voix prépondérante du chef et son système de mariage endogamique (dans la classe sociale) a mis indubitablement en place les mécanismes de conservation des inégalités sociales forçant à la résignation.

II.2. L'assimilation des inégalités

L'éducation à l'acceptation de sa classe sociale est entreprise dès le bas âge en milieu soninké. Elle se fait d'une part par des chants valorisant la classe sociale par le rappel des œuvres ou aventures des arrières grands parents. Ainsi pour les "debegumé", les péripéties de la fondation du village, les difficultés, les séquences guerrières et les stratégies qui ont permis l'occupation des lieux sont mises en relief et chantées

²² BOURDIEU (Pierre), *Un placement de père de famille, La maison individuelle : spécificité du produit et logique du champ de production*, Actes de la recherche en sciences sociales, 1990, Volume 81, Numéro 81-82

pour les enfants. Les "mangu" vantent l'intelligence de leurs grands pères sans les conseils desquels la domination du premier occupant par la famille régnante ne pouvait être possible. Dans les chansons entonnées par les mamans esclaves, on peut noter la joie d'avoir servi loyalement et avec beaucoup de détermination le chef. Bref, ces chansons pour les tout-petits montrent à quel point chaque groupe est fier de sa classe sociale d'appartenance et sa volonté de la faire accepter.

D'autre part, l'observation des postures des parents vis-à-vis des autres influe sur les comportements des enfants. A l'échelle villageoise, les statuts déterminent les rôles. Les 'débégume' dirigent, les "mangu" conseillent et font valoir leur talent de diplomate, les "moodi" s'occupent de la vie spirituelle, les griots vulgarisent les nouvelles et portent la parole des chefs, les esclaves travaillent pour leurs maîtres, etc. Ils y attachent même une sorte de mystique qui indique que les contrevenants, pour avoir trahi la volonté des anciens, vont être sanctionnés par ces derniers. Une sorte de malheur s'abat sur leur famille. L'observation de toutes ces activités par le petit soninké et l'imitation de celles de ses parents sous le regard des gardiens des différences inégalitaires permet l'adoption et l'acceptation de son rang. L'objectif est de le rendre excellent dans ce rôle familial car il devrait un jour prendre la relève.

Enfin, l'éducation à la résignation se fait aussi de façon occasionnelle. Dans les cérémonies familiales ou événements villageois, les enfants mangent généralement ensemble dans les mêmes bols. Sous le regard vigilant des adultes, la hiérarchisation doit être respectée. Les comportements et attitudes des enfants doivent être fonction des classes sociales d'appartenance. Les fils de nobles ne peuvent se permettre de disputer un morceau de viande avec les autres. Ils n'ont pas le droit d'être les derniers autour du bol. Les autres jeunes doivent leur servir. En cas de querelles pendant les « nuits blanches » ou dans les chambres des jeunes "maxamba compe" etc, les rôles des uns et des autres sont rappelés et même imposés en cas de refus. Bref, toutes les occasions sont bonnes pour imposer, faire valoir les différences. Cette situation ne laisse-t-elle pas présager d'un possible transfert à l'école ?

II. Inégalités sociales et performances scolaires des élèves.

Les différences sociales chez les adultes sont patentes. Les enfants y sont éduqués. Dans le cursus scolaire (élémentaire et collège) les nobles, esclaves et castés fréquentent les mêmes classes et font les mêmes évaluations. Les différences dans les résultats scolaires sont indéniables. Reflètent-elles les inégalités sociales ?

II.1. A l'école élémentaire

Le Goye inférieur est constitué de sept gros villages (Tuabou, Yellingara, Manael, Diawara, Moudéry, Galladé et Gandé). Les plus grands sont Diawara et Moudéry. Ils abritent aussi les plus anciennes et grandes écoles élémentaires. Pour cette raison, elles ont été choisies pour cette recherche.

Tableau 2 : Répartition des pourcentages d'élèves ayant ou non la moyenne à Diawara1 et Moudéry1

résultats scol. classes sociales	Diawara 1				Moudéry 1			
	% élèves n'ayant pas obtenu la moyenne		% élèves ayant obtenu la moyenne		% élèves n'ayant pas obtenu la moyenne		% élèves ayant obtenu la moyenne	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
NOBLES	63,20%	60,78%	36,79%	39,22%	47,36%	56,91%	52,64%	43,09%
CASTES	38,67%	46,70%	61,33%	53,30%	39,39%	33,11%	60,61%	66,89%
ESCLAVES	26,98%	44,94%	73,02%	55,06%	51,21%	40,27%	48,79%	59,73%

Sources : D'après enquêtes de l'auteur

Les chiffres de ce tableau sont éloquentes. Les enfants issus de la classe des nobles sont plus faibles. En 2011, ils sont plus de 63,20% à DIAWARA 1 à ne pas avoir la moyenne alors qu'à Moudéry1, la majorité des élèves a plus de 5/10. En 2012, la progression est nette dans cette première école mais elle reste insuffisante. La majorité se situe toujours en dessous de la moyenne. A Moudéry 1, la régression est forte. Plus de 56% des écoliers n'ont pas réussi à atteindre 05/10 de moyenne.

Pour les castés, pendant ces deux années, jamais le pourcentage des élèves n'ayant pas eu la moyenne n'a atteint 50%. Le plus grand taux c'est en 2012 à l'école élémentaire Diawara 1 avec 46,70%. Le plus grand taux de réussite (66,89%) est enregistré en 2012 à Moudéry1.

Pour les esclaves, le record de 73,02% est noté en 2011 à Diawara 1. Une seule fois à Moudéry1, le nombre d'élèves n'ayant pas eu la moyenne à atteint plus de 51%.

Au total, dans le Goye inférieur, les performances scolaires ne traduisent pas la hiérarchisation sociale. Les castés sont plus brillants. Arrivent ensuite, les esclaves et en 3^{ième} position les nobles. L'éducation à la résignation semble donc ne pas fonctionner. En fait, on constate dans la famille soninké une distance entre les parents et les enfants à partir de neuf dix ans. Le rappel des règles de vie favorisant les inégalités ne se fait que de façon occasionnelle. Dans les grandes concessions, les garçons habitent dans des chambres éloignées de celles des parents directs. A cette raison, il faut ajouter la mentalité enfantine qui ne porte pas encore véritablement le poids des inégalités sociales.

Par ailleurs, des données sont recueillies dans les écoles élémentaires du Goye inférieur notamment celles de Golmy1 (Moussa Camara) et de Ballou1. Leur exploitation a permis de faire le tableau suivant.

Tableau3 : Répartition des pourcentages d'élèves ayant ou non la moyenne à Diawara1 et Moudéry1.

rts scol. classes sociales	Golmy 1				Ballou 1			
	% élèves n'ayant pas obtenu la moyenne		% élèves ayant obtenu la moyenne		% élèves n'ayant pas obtenu la moyenne		% élèves ayant obtenu la moyenne	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
NOBLES	53,12%	43,85%	46,88%	56,15%	28,04%	59,25%	71,96%	40,75%
CASTES	44,68%	52,08%	55,32%	47,92%	29,91%	42,98%	70,09%	57,02%
ESCLAVES	51,37%	38,46%	48,63%	61,54%	47,82%	60,36%	52,18%	39,64%

Sources : D'après enquêtes de l'auteur

Dans le Goye supérieur, les jeunes castés sont toujours les meilleurs. Une seule fois à Golmy1 en 2012, plus de 52% parmi eux n'ont pas eu la moyenne. Le pourcentage de réussite a atteint 70,09% en 2011 à Ballou1. Pour les nobles et les esclaves, deux mentions favorables sont notées de part et d'autre. Golmy1 et Ballou1 ont eu respectivement 53,12% en 2011 et 59,25% en 2012 d'élèves issus de la noblesse et qui n'ont pas eu la moyenne. Parmi les écoliers issus de la basse classe, 51,37% à Golmy1 et en 2011 et 60,36% à Ballou1 en 2012 n'ont pas réussi à avoir 05/10 de moyenne. A y voir de plus près, les écoliers nobles qui ont entre 0/10 et 4,99/10 de moyenne sont plus nombreux du point de vue du pourcentage que ceux des esclaves. Ainsi, le classement est le même que dans le Goye inférieur. Il faut cependant noter que ce tableau cache des réalités. Dans les pourcentages d'élèves qui ont eu entre 8 et 9,99/10 de moyenne, les nobles sont plus représentés que les autres. En somme, les différences sociales ne déterminent pas les différences de résultats, du moins à l'école élémentaire dans les deux Goyes.

II.2. Dans les collèges

La même tendance s'est poursuivie jusqu'au niveau des collèges. La situation est inquiétante pour les jeunes nobles. Au niveau du collège de Diawara, en 2011 et 2012, respectivement plus de 57% et 53% de ces écoliers n'ont pas eu la moyenne. Au collège de Golmy les jeunes de cette classe sociale ont été plus débrouillards en 2011. Cette année, ce taux est monté à 58,33% de non réussite.

Tableau4 : Répartition des pourcentages d'élèves ayant ou non la moyenne dans les collèges de Diawara et Golmy.

Niveaux scol. classes sociales	CEM Diawara				CEM Golmy			
	%élèves n'ayant pas obtenu la moyenne		%élèves ayant obtenu la moyenne		%élèves n'ayant pas obtenu la moyenne		%élèves ayant obtenu la moyenne	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
NOBLES	57,29%	53,08%	42,71%	46,92%	44,44%	58,33%	55,56%	41,67%
CASTES	37,08%	30,08%	62,92%	69,92%	46,09%	41,07%	53,91%	58,93%
ESCLAVES	52,66%	46,32%	47,34%	53,68%	49,60%	57,02%	50,40%	42,98%

Sources : D'après enquêtes auteur

Pour les jeunes castés dans les deux collèges en 2011 et 2012, jamais le taux de sous moyenne n'a été au dessus de 50%. Ce qui laisse percevoir une constance de ces écoliers depuis l'élémentaire. Il faut rappeler que ces collèges sont les réceptacles des élèves de CM2 des écoles élémentaires citées plus haut.

Les esclaves sont au bas de l'échelle dans la hiérarchie sociale. Du point de vue des résultats scolaires, ils sont plus performants que les nobles. Au collège, les rôles sociaux, indicateurs de ces différences, commencent à apparaître avec beaucoup de frustrations. Ce sont les esclaves qui balaisent la classe, effacent le tableau et sont souvent envoyés par leurs camarades nobles. En cas de refus, des propos leur rappelant leur infériorité leur sont adressés. Malgré l'interposition des professeurs, la situation persiste. Ce tableau cache une réalité : la régression des notes des élèves esclaves et castés. La conséquence est la déperdition. Les frustrations à l'école et le rêve de l'émigration en sont les principales causes.

Par ailleurs, il faut noter que les entretiens qui ont porté sur l'après collège révèlent un retournement de situation. La déperdition est plus forte chez les populations scolaires des esclaves et des castés. En 3^{ème}, au lycée et à l'université, la tendance est à l'inverse. La déperdition est plus accentuée chez les esclaves et castés que chez les jeunes nobles. Les 36% des élèves soninkés qui arrivent à l'université sont des nobles. Ils sont suivis de près par les castés. L'intériorisation de la hiérarchisation sociale, des statuts et rôles de chacun finit par impacter le travail scolaire des écoliers. Plus il grandit, plus le jeune soninké accepte son rang social et s'y résigne. Les règles de vie différentielles commencent à être vécues de plus en plus intensément. Le grade professionnel que l'école peut offrir ne change en rien la considération par rapport à la classe sociale. Les castés et les esclaves resteront toujours ce qu'ils sont, quels que soient leurs richesses, leurs niveaux intellectuels ou leurs niveaux de responsabilité professionnelle. D'autre part, la culture de l'émigration très ancrée est un facteur important de déperdition. Elle ne peut effacer ou réduire les écarts sociaux mais elle favorise la richesse.

CONCLUSION

En définitive, le fondement de l'organisation sociale des villages étudiés est très fortement tributaire de la hiérarchisation sociale. Sa caractéristique fondamentale est l'inégalité. Les nobles sont sur la strate la plus élevée. Ils sont suivis respectivement des castés et des esclaves. Les classes sociales sont liées à des rôles différenciés, connus et acceptés. Leur inculcation aux plus jeunes est de rigueur. Ils veillent au respect des inégalités. La conservation de cette stratification sociale est pérennisée grâce à l'éducation à la résignation fondée par la fierté d'être ce qu'on est dans la hiérarchie. Cependant, cette organisation qui veut que les nobles soient partout devant, suivis des castés et des esclaves a du mal à être respectée à l'école. De l'élémentaire jusqu'en classe de quatrième, les pourcentages d'élèves castés et esclaves qui ont eu la moyenne en 2011 et 2012 sont meilleurs que ceux des nobles, même si très souvent ils ont les plus fortes moyennes. Mais la convocation des inégalités commence à apparaître au fur et à mesure que les enfants grandissent et avancent dans les études. La déperdition liée aux renvois pour mauvaises performances commence alors à être plus accentuée chez esclaves et les castés. Ils sont de plus en plus conscients que leurs rangs en classe ne peuvent changer leurs rangs sociaux. L'esclave le plus doué dans les études restera toujours esclave et doit continuer à servir ses maîtres.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bertrand et Vallois (1992). *École et sociétés*, Laval (Québec) : Éd. Agence d'Arc,
- Bourdieu, P., PASSERON J.CI (1970). *La reproduction*, Paris, ed Minuit.
- Bourdieu, P. (1990), Un placement de père de famille, La maison individuelle : spécificité du produit et logique du champ de production, *Actes de la recherche en sciences sociales*, , *Volume 81, Numéro 81-82*
- Dubet F., Durut- Bellat, M. (2010). (Culte du diplôme, carte scolaire, enseignement professionnel, formation continue.... *Alternatives Economiques* n° 294 – Paris, Septembre 2010
- Girier, Chr. (1996) *Parlons soninké*, Paris, L'Harmattan.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris, Ed. DU SEUIL
- LOI d'Orientation de l'Education nationale n°91-22 du 16 février 1991 modifiée et complétée par la loi 2004 – 37.
- Tandian, A. K. (1999), *La poésie orale Soninké et éducation traditionnelle*, Dakar, NEAS, UNESCO.

Pesticides agricoles : ce qu'en savent les agriculteurs Dagonois, circuit de distribution et réglementation.

Résumé

Afin de cerner le savoir des agriculteurs Dagonois en matière de pesticides, il nous semble important d'interroger leur propre compréhension des pesticides sous les angles suivant : connaissances des pesticides, circuit de distribution et enfin la réglementation sur les pesticides. À l'aide d'entrevues semi-dirigées s'inscrivant dans une perspective qualitative et interprétative, 12 agriculteurs ont été interviewés. La réflexion sur l'état de connaissances des agriculteurs est de nature à contribuer à la compréhension de leur comportement face aux risques de contamination aux pesticides.

Abstract

To identify the knowledge of Senegalese farmers on pesticides, it seems important to question their own understanding of pesticides under the following angles: knowledge of pesticides, shopping places and finally the regulations on pesticides. Using semi-structured interviews, we interviewed 12 farmers in an interpretative qualitative approach. The study of the awareness of Pesticide farmers can contribute to the understanding of their behavior face the risk of pesticide contamination.

I. INTRODUCTION

L'introduction des pesticides dans l'agriculture a certainement amélioré la production agricole mondiale (FAO, 2011). Mais aujourd'hui l'utilisation systématique de ces produits est fortement remise en question, avec la prise de conscience croissante des risques qu'ils peuvent engendrer pour l'environnement, voire pour la santé de l'homme (Barbier, Carpentier, Gril et Al, 2011).

Au Sénégal, le secteur agricole occupe 60 %²³ de la population, et joue un rôle primordial dans le développement socioéconomique du pays. Face à la demande alimentaire de plus en plus croissante, les producteurs cherchent des voies et moyens pour accroître leur production agricole et améliorer leur revenu financier. Pour y parvenir, ils utilisent entre autres les produits phytosanitaires communément appelés pesticides. La forte proportion de la population qui s'active dans le secteur agricole au Sénégal, utilise de façon permanente les produits phytosanitaires (Cissé, Fall, Akinbamijo, Diop et Adediran, 2001). L'agriculture sénégalaise utilise en moyenne 598 tonnes de pesticides solides et 1 336 560 litres de pesticides liquides par an (Pan Africa, 2005). Dans un rapport régional de l'ONG Pan Africa sur « le monitoring des pesticides au niveau des communautés la base », Thiam et Sagna (2009) montrent l'ampleur de l'utilisation des pesticides dans la Vallée du Fleuve Sénégal. Ils font remarquer que 95% des personnes interrogées utilisaient les pesticides dans l'agriculture. Pourtant, il est de plus en plus admis par les chercheurs que l'usage des pesticides chimiques peut compromettre sérieusement l'environnement et la santé des populations (Kanda et Al, 2013).

Dans une étude sur l'usage incontrôlé des pesticides en agriculture périurbaine dans la zone des Niayes, Cissé, Tandia, Fall et Diop (2003) ont montré que lors des traitements phytosanitaires, une bonne partie des pesticides se dépose sur le sol, risquant d'atteindre la nappe phréatique dans les endroits où elle est affleurant ou proche de la surface topographique. De même, Boubacar Cissé (2007) a effectué une étude (Le grand projet d'émissaire de drainage des périmètres irrigués du delta du fleuve Sénégal) où il a mis en exergue l'impact de l'utilisation agricole des pesticides sur l'environnement et la biodiversité. Par ailleurs, Cissé, Fall, Akinbamijo, Diop et Adediran (Op.cit) font remarquer que la contamination de l'eau par l'usage des pesticides persistants constitue un risque majeur pour la santé humaine et animale. Ces auteurs précisent que certains pesticides se dégradent très lentement tout en s'accumulant dans les chaînes alimentaires et dans l'environnement. Pour eux, il peut découler de cette situation des conséquences néfastes pour la santé, par la provocation des cancers, des troubles neurologiques, des pertes de fertilité et de fécondité.

Considérant ce qui précède, il nous semble utile d'examiner l'état actuel des connaissances des agriculteurs en matière de pesticides. Cette réflexion est particulièrement importante étant donné qu'au niveau de la vallée du fleuve Sénégal, le taux d'analphabétisme est relativement élevé chez les exploitants agricoles (Diop, Fofana et Fall, 2008, p.24) ; ce qui pourrait avoir des conséquences sur leur façon de manipuler les pesticides.

A la lumière de tout ce qui précède, il est fort probable que les principales victimes de pesticides au Sénégal soient principalement les agriculteurs. Afin de cerner ce que les agriculteurs de Dagana que nous avons observés savent des pesticides, nous nous sommes intéressés successivement à leurs connaissances de ces derniers, au circuit de distribution des produits et enfin à leur réglementation au Sénégal.

II. METHODOLOGIE

En vue d'appréhender la compréhension qu'ont les agriculteurs de Dagana en ce qui concerne les risques liés à l'utilisation des pesticides, nous avons choisi de mener une recherche de type qualitative, s'inscrivant dans un paradigme interprétatif (Savoie-Zajc, 2004). Dans le cadre de cette réflexion, nous ne cherchons pas à infirmer ou confirmer une hypothèse, mais plutôt à comprendre les éléments significatifs du

²³ Ministère de l'Economie et des Finances (s.d). « Grappe Agriculture/Agro-industrie » dans Stratégie de Croissance Accélérée. Rapport d'Etape. ANOD, p7. <http://www.cepodsn.org/cepod/pub/tmp/raportetapeGAAI.pdf>. Consulté le 14 mai 2014.

phénomène à l'étude (Karsenti et Demers, 2004, p.213), soit la connaissance des pesticides, telle qu'observée chez les agriculteurs. Par conséquent, nous avons privilégié une démarche de recherche interprétative, qui selon Savoie-Zajc (op.cit., p.124), est animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience, en adoptant une perspective systémique et interactive.

Pour être ainsi plus près de leur réalité socioprofessionnelle, nous avons opté pour une démarche basée sur des entretiens semi-dirigés. Étant donné que la recherche qualitative s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur, il nous a semblé préférable que cet échantillon soit composé d'un nombre limité de répondants. A cet effet, douze entretiens individuelles d'une durée variant entre trente-un (31) et quatre-vingt-cinq (85) minutes ont été enregistrés à partir d'un dictaphone numérique afin d'en faciliter la transcription. Ensuite, les participants à l'étude ont été codés. Le codage a été effectué selon un cryptage alphanumérique attribué au répondant (*Agri1* à *Agri12*). En ce qui concerne la démarche de condensation des données, il a été convenu de transcrire mot à mot en reproduisant intégralement à l'écrit le contenu verbal des entretiens réalisés et enregistrés. De plus, plusieurs lectures ont été nécessaires afin de procéder à la catégorisation des sous-ensembles reliés aux thématiques principales de l'étude.

Il convient de souligner certaines limites de cette étude dont celle d'éviter toute tentative de généralisation, car la connaissance produite est intimement liée aux réalités sociales de l'environnement dans lequel les résultats émergent. Les résultats ne peuvent représenter le savoir de l'ensemble des agriculteurs. Toutefois, parce que l'échantillon se limite à Dagana, cette étude peut être répétée dans un autre milieu pour permettre de nuancer les résultats.

III. RESULTATS

3.1. Connaissances des agriculteurs en matière de pesticide

Dans ce sous-point, nous allons dans un premier temps définir le « pesticide » tel que conçu par les agriculteurs ; ensuite nous déterminerons leurs sources de connaissances ; et enfin nous verrons les types de pesticides qu'ils utilisent en général.

3.1.1. Définition des pesticides selon les agriculteurs

Si bon nombre de scientifiques et d'agriculteurs s'accordent sur le fait qu'un pesticide est une substance destinée à être épanchée sur une culture pour lutter contre des organismes considérés comme nuisibles (bio-agresseurs), il peut arriver que la définition et compréhension de ces produits diffèrent selon qu'on est scientifique ou agriculteur ; et ce, en fonction des réalités du milieu dans lequel on se trouve.

Pour certains auteurs comme Jeroen Boland et Al²⁴, un pesticide est une substance qui est sensée prévenir, détruire, repousser ou contrôler tout ravageur animal et toute maladie causée par des micro-organismes ou encore des mauvaises herbes indésirables. Dans un même ordre d'idées, Aït Daoud et Soulaymani-Bencheikh²⁵, notent que « les pesticides désignent tous les produits chimiques ou biologiques destinés à détruire des éléments vivants considérés comme nuisibles (microbes, animaux ou végétaux) ou destinés à s'opposer à leur développement,... ». En nous appuyant sur les définitions des précédents auteurs, nous avons recueilli celles des agriculteurs.

Agri 2 « C'est pour soigner quelque chose qui est malade »

Agri 12 « Pesticides ça me fait penser à la défense des cultures, à la protection des cultures. Donc, on pense aux produits plutôt sanitaires, plutôt pharmaceutiques [...] Donc le pesticide est une substance répandue sur une culture pour lutter contre les organismes considérés comme nuisibles.

»

Les définitions formulées par les répondants montrent qu'ils ont une vision réductrice et partielle du pesticide. Dans leurs propos, ils dénudent le pesticide de son caractère toxique. Ces conceptions « totalement positives » du pesticide peuvent prêter à confusion et induire en erreur l'applicateur qui ne perçoit le produit que sous sa seule face positive.

²⁴ Boland, J., Koomen, I., de Jude, J. V. L., & Oudejans, J. (2004). AD29E Pesticides: compounds, use and hazards. Agromisa Foundation.

²⁵ Idrissi, M., Aït Daoud, N., Soulaymani Bencheikh, R. (2010). Pesticides, Définition et Classification, Toxicologie. Maroc - N° 4 – 1er trimestre, p3-4.

Les prochains informateurs abordent dans le même sens que *Agri 2* et *Agri 12*. La seule différence réside dans le fait qu'ils spécifient le contexte d'utilisation des pesticides.

Agri 8 « C'est pour lutter contre les mauvaises herbes. »

Agri 9 « Ce sont ces types de traitements qu'on met dans le riz pour éliminer les mauvaises herbes »

Il convient de souligner qu'à Dagana, le terme utilisé pour désigner les pesticides est le vocable « traitement ». On note ici que l'usage du mot « traitement » fait référence à la fonction « médicamenteuse » des pesticides. En effet, la plupart des répondants les considèrent comme des « remèdes » destinés au traitement des plantes « malades ». Cette conception du pesticide, a tendance à occulter les effets néfastes de ces produits sur la santé humaine et sur l'environnement. En effet, Bonnefoy et Al²⁶ font remarquer que quand bien même un pesticide serait conçu pour avoir une action sélective sur un type de parasite donné, il est toujours possible de constater des effets délétères sur d'autres espèces. Pour ces auteurs, parler de « médicament des plantes » pour désigner une catégorie de pesticides ne doit pas faire perdre de vue la dangerosité intrinsèque de ces produits.

Toutefois, même si les définitions formulés par les répondants cachent visiblement la dangerosité des pesticides, force est de reconnaître qu'elles vont partiellement dans le même sens que la définition des scientifiques évoqués précédemment. Les propos tenus par les agriculteurs montrent qu'ils connaissent bel et bien la finalité globale des pesticides. A cet égard, il y a lieu de s'interroger sur les sources d'acquisition de ces savoirs chez les agriculteurs.

3.1.2. Sources d'acquisition du savoir en matière de pesticides

Les entretiens menés auprès des informateurs montrent que les connaissances des agriculteurs en matière de pesticides sont plutôt plurielles. Les récits indiquent que les exploitants puisent à plusieurs sources qui peuvent être proches ou lointaines.

- sources traditionnelles

Agri 7 « ...depuis le bas âge, j'étais tout le temps aux champs avec mon père auprès de qui j'ai appris presque tout sur l'agriculture... »

Le savoir traditionnel des agriculteurs renvoie dans ce contexte aux connaissances acquises par l'expérience et transmises oralement de génération en génération. Il convient toutefois de noter qu'en ce qui concerne la définition du pesticide, le savoir traditionnel peut avoir des limites compte tenu du fait que le pesticide (chimique) est avant tout un produit exotique qui a certainement été introduit à Dagana à travers la promotion des cultures de rente. Cela étant, la définition des exploitants pourrait être un duplicata (une reprise) des premières définitions formulées par les premiers vulgarisateurs des pesticides à Dagana.

Outre cette source de savoir traditionnel, il y a les connaissances propagées par les groupes de pairs ou par les autres agriculteurs.

- échanges avec leurs confrères

Agri 10 « ...même des fois, les gens viennent et je leurs explique... »

Certains agriculteurs « habiles » échangent avec leurs collègues sur les pratiques agricoles. Ce genre de partage de connaissances permet aux agriculteurs de discuter et de faire des observations sur leurs expériences. Néanmoins, il faut préciser que si l'agriculteur instructeur a des connaissances erronées, cela pourrait impacter sur les savoirs de ses collègues ; et par conséquent compromettre les pratiques agricoles, notamment en ce qui concerne l'utilisation des pesticides.

D'un autre côté, les structures publiques et privées d'encadrement agricole constituent aussi des sources d'acquisition de connaissances pour les agriculteurs.

- conseils des techniciens

Agri 11 « c'est les services d'encadrement comme la SAED qui viennent informer les gens sur les dangers des pesticides »

Il existe des structures publiques et parapubliques comme la Société Nationale d'Aménagement et d'Exploitation des Terres du Delta du Fleuve Sénégal et des Vallées du Fleuve Sénégal et de la Faleme

²⁶ Bonnefoy, N. et Al (2012). « Pesticides : vers le risque zéro ». Mission commune d'information sur les pesticides et leur impact sur la santé. SENAT (France) Rapport d'information N° 42, Tome 1. <http://www.senat.fr/rap/r12-042-1/r12-042-11.pdf>. Consulté le 05 mai 2014.

(SAED), l'Institut Sénégalaise de recherches agricoles (ISRA) et l'Agence Nationale de Conseil Agricole et Rural (ANCAR) qui se chargent de la vulgarisation de nouvelles connaissances et pratiques agricoles dans

la Commune de Dagana. De même, on retrouve parfois des ONG à l'instar de l'ONG SOCODEVI²⁷ qui à travers le projet « Bey Dundé²⁸ », mène aussi des activités de sensibilisation sur les pesticides. Toutes ces activités de vulgarisation et d'encadrement sont supposées permettre aux producteurs d'acquérir de nouvelles connaissances, notamment en matière de pesticide.

Eu égard à ce qui précède, et compte tenu des observations faites sur le terrain, nous pouvons dire que la source dominante d'acquisition du savoir chez la plupart des agriculteurs interrogés reste traditionnelle (de génération en génération). Malgré les politiques de l'Etat en matière de vulgarisations et de conseils, le principal mode d'obtention des savoirs agricoles reste les échanges familiales ou avec les pairs. Pour bon nombre de ces producteurs, le cadre familial continue de garantir l'acquisition des connaissances. Autrement dit, les réseaux familiaux, le transfert de connaissances de paysan à paysan restent ici le moyen le plus répandu pour acquérir des connaissances en milieu agricole daganois. Toutefois, avec la présence des structures d'encadrement, l'agriculteur daganois fait face à une dualité de systèmes d'accès aux connaissances : le système familial qui s'appuie sur des connaissances empiriques transmises de génération en génération et les organismes d'encadrement qui s'appuie sur des connaissances scientifiques modernes.

Pour approfondir l'analyse sur les connaissances en matière de pesticides, examinons à présent les types de pesticides qu'utilisent ces producteurs agricoles.

3.1.3. Les pesticides utilisés par les producteurs agricoles

Dans le domaine de l'agriculture, on retrouve plusieurs types de pesticides destinés à la lutte contre les bio-agresseurs. Les exploitants devraient donc disposer de connaissances pour faire un choix de pesticide à utiliser.

Les répondants ont identifié quelques pesticides qu'ils emploient régulièrement pour le traitement des plantes. L'objectif de ce point n'étant pas de faire une liste exhaustive des pesticides utilisés par les producteurs agricoles de Dagana, nous ne présenterons que les produits les plus fréquemment utilisés dans notre localité d'étude.

Agri 12 « Donc les principaux pesticides qu'on utilise sont : les insecticides, les fongicides et les herbicides. Aussi, c'est les principaux pesticides qu'on utilise dans l'agriculture ».

Les différentes catégories de pesticides identifiés par l'Agri 12 sont ceux qui sont généralement utilisés dans l'agriculture. Une de nos sources²⁹ nous apprend que les pesticides sont classés en familles, selon leur cible, ou leur structure chimique. Il existe trois grandes familles de pesticides que l'on peut classer par cible : les fongicides (destinés à éliminer les moisissures et parasites fongiques des plantes) ; les insecticides (destinés à la lutte contre les insectes) et les herbicides (destinés à lutter contre certains végétaux entrant en concurrence avec les plantes cultivées).

Sous un certain point de vue, la majeure partie d'exploitants identifie les pesticides par leurs noms commerciaux comme le montre les récits ci-après.

Agri 9 « pour le traitement de riz il faut mélanger 4 litres de Propanil avec un litre de Weedone pour le demi-hectare ».

Agri 8 « mais il y'a un produit qui est sorti et qu'on utilise il y'a 3 ou 4 ans qui s'appelle Londax, c'est un produit efficace ».

Les différents noms attribués aux produits par les répondants sont en effet des appellations commerciales. A titre d'exemple, le Weedone, le Propanil et le Londax sont respectivement les appellations commerciales de l'« Acid phénoxyacétique », du « Propanamide, N (3,4-dichlorophényl) » et enfin du « bensulfuron méthyl » ; ce sont des substances actives qui présentent un effet herbicide.

²⁷ Société de coopération pour le développement international (SOCODEVI) est un réseau d'entreprises coopératives et mutualistes qui partage son expertise technique et son savoir-faire avec ses partenaires dans les pays en développement.

²⁸ Le projet Bey Dundé vient en appui à la filière riz pour la sécurité alimentaire au Sénégal. Il s'inscrit dans le cadre d'une réponse pour améliorer la sécurité alimentaire des populations particulièrement vulnérables, en ciblant le riz.

²⁹ <http://www.encyclo-ecolo.com/Pesticides>, consulté le 02 janvier 2015.

Par ailleurs, nous avons inventorié quelques noms commerciaux des pesticides à partir des quelques emballages vides qui jonchaient le long des champs.

- Terprid (cyperméthrine, acétamipride, profénofos). Contre les piqueurs suceurs présents sur les cultures de tomates, d'aubergine...
- Suneem 1% (Azadirachtine 10g) ; insecticide inhibiteur de développement larvaire. Produit entièrement biodégradable et sans résidus toxiques.
- Bomec (abamectin 18 g/l EC). Insecticide et Acaricide
- Fongex (12% Thiophanat Méthyl ; 11 soufre WP ; 20% Oxychlorure de cuivre WP)
- PASCH'MINE 50EC. Insecticide contenant 20g d'Acetamidid et 30 g de lamda-cyhalothrim.

Loin d'être exhaustif, cette liste donne un aperçu des différents pesticides qui sont généralement utilisés par les agriculteurs daganois. Ces pesticides identifiés, nous amène à nous interroger sur le lien qui pourrait exister entre la connaissance des produits par les agriculteurs et leur utilisation. Quelle est la logique qui anime l'agriculteur lorsqu'il veut opérer un choix de pesticide à utiliser?

3.1.4. Les critères qui influencent le choix des pesticides

Quand il s'agit de choisir un pesticide à utiliser pour le traitement des cultures, les exploitants agricoles privilégient en général les produits dits efficaces, capables d'assurer une extermination massive et immédiate des bio-agresseurs.

Agri 12 « Parce qu'il y a des attaques qui guettent les plantes de part et d'autre, donc si tu n'as pas de pesticides, je peux dire que tu ne pourras pas récolter »

Agri 3 « Ils sont efficaces parce qu'ils répondent aux attentes des cultivateurs »

Les raisons évoquées par ces informateurs, et qui sont partagées par la plupart des répondants, expliquent le développement de pratiques d'utilisation intensive et addictive des pesticides à Dagana. La considération qu'ont certains agriculteurs à l'égard des pesticides maintient le tabou autour des « effets néfastes » de ces produits. La logique dominante du choix des pesticides étant dans ce contexte le besoin d'accroissement de la production agricole à travers, entre autre, l'extermination des bio-agresseurs.

Pour clore ce point, nous dirons que l'exploration des savoirs des agriculteurs en matière de pesticide peut aider à la compréhension de leur comportement. En effet, une étude menée par Barrere³⁰ dans le domaine de la santé atteste que le niveau de connaissance que la population a d'une maladie conditionne bien souvent son attitude et son comportement vis-à-vis de cette maladie. Dans le contexte de cette étude, nous pouvons dire que le niveau de connaissance que les agriculteurs ont des pesticides peut conditionner leur attitude et comportement vis-à-vis de ces produits.

Toujours en rapport avec les pesticides dans la localité de Dagana, intéressons-nous à présent à leur distribution.

3.2. Circuit de distribution des pesticides

Dans les entretiens que nous avons menés, les répondants ont identifié deux canaux de distribution des pesticides dans la Commune de Dagana : les distributeurs agréés et les distributeurs clandestins.

3.2.1. Les distributeurs agréés ou officiels.

Il s'agit ici des entreprises ayant un agrément des organisations publiques ou privées en matière de distribution de produits phytosanitaires. Dans la commune de Dagana, les distributeurs agréés travaillent en étroite collaboration avec la Caisse Nationale de Crédit Agricole du Sénégal (CNCAS) et l'Union des Sections Villageoises.

3.2.1.1. Choix du fournisseur de pesticides

En ce qui concerne la distribution des pesticides au sein de l'Union, le choix du fournisseur obéit aux règles de passation des marchés publics.

Agri 1 « nous avons nos partenaires. Chacun fait un appel d'offre et celui qui a le mérite gagne le marché ».

³⁰ Barrere, M. (2004). Connaissances, Attitudes et comportements vis-à-vis des IST/SIDA. <http://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR163/15chapitre15.pdf>. Consulté le 15 juillet 2014.

De ces affirmations, on retient que le choix du fournisseur se fait par appel d'offre. Même si les répondants ne maîtrisent pas les mécanismes et critères qui sous-tendent ce choix, nous estimons qu'il y a une volonté de transparence dans la démarche. Mais quelles sont les structures concernées par la distribution des pesticides à Dagana ?

3.2.1.2. Les principaux distributeurs agréés

Les principales structures officielles de distribution sont les réseaux développés par les industries chimiques de fabrication de produits phytosanitaires.

Agri 8 « Il y'a des distributeurs agréés qui sont là. Il y'a la SPIA et la ECA (Entreprise Commerciale Agricole) ».

Agri 1 « Ce sont des fournisseurs reconnus parce que c'est la SPIA et aussi SENCHIM qui sont les 2 grands fournisseurs, on fait un appel d'offre à la veille de la campagne et celui qui gagne c'est lui qui donne les produits. Cette année c'est la SPIA ».

D'après les témoignages des répondants, il existe principalement deux distributeurs agréés à Dagana :

- SENCHIM, qui en réalité est la branche commerciale de l'entreprise ICS (Les Industries Chimiques du Sénégal) ;
- SPIA (Société des Produits Industriels et Agricoles).

En ce qui concerne l'Entreprise Commerciale Agricole(ECA), aucun autre répondant n'en fait mention, excepté l'Agri 8. Ceci nous laisse penser que l'implantation de cette entreprise est certainement récente dans cette localité.

Pour les deux autres entreprises citées, soulignons qu'elles travaillent en étroite collaboration avec la CNCAS et l'Union des sections villageoises de Dagana.

Agri 12 « Bon, il y a des fournisseurs qui ont des licences (agrément) pour distribuer les produits. Pour nous, nous prenons nos bons à la banque, et la banque qui a ses magasins partenaires te dit d'aller chercher les produits là-bas. La banque a des établissements agréés pour la distribution des fournitures. »

Agri 4 « Oui c'est le financement de la CNCAS qui nous donne des bons. Il ne donne pas de l'argent, il vous donne des bons pour que vous allez chez le fournisseur qu'il vous donne les produits. Mais il va amener les bons à la CNCAS pour récupérer son argent ».

A Dagana, les agriculteurs qui bénéficient d'un crédit agricole de CNCAS, peuvent aller directement se ravitailler auprès d'un des fournisseurs (SPIA ou SENCHIM) agréés. On constate aussi que la CNCAS, plutôt que de remettre de l'argent liquide aux agriculteurs pour l'achat des pesticides, donne plutôt des bons d'achat valable auprès des distributeurs agréés. Cette mesure vise probablement à éviter les cas de détournement d'objectif financier (utilisation de l'argent destiné aux pesticides à d'autres fins).

3.2.2. Distributeurs non agréés

Outre le circuit officiel de distribution, il existe à Dagana d'autres distributeurs dits « clandestins ». Les principaux acteurs de ce circuit sont : les vendeurs non agréés sous toutes les formes (vendeurs en magasin, vendeur ambulant, vendeur à l'étalage, etc.) et les agriculteurs.

3.2.2.1. Vendeurs clandestins

Comme on peut le voir avec le discours des interviewés ci-après, il existe bel et bien des distributeurs « clandestins » de pesticides à Dagana.

Agri 6 « il y' a des fournisseurs clandestins qui vendent ça en cachette dans les marchés hebdomadaires »

Agri 4 « Il y'a des gens qui le vendent clandestinement »

En précisant que les fournisseurs vendent en « cachette » et « clandestinement », ces informateurs montrent par là même le caractère illicite de cette distribution. Cela dit, les vendeurs clandestins sont tout simplement les personnes (morales ou physiques) qui ne sont pas agréées par les structures partenaires de l'Union des producteurs à l'instar de la CNCAS. Autrement dit, les distributeurs évoluant en dehors du circuit « officiel » de l'Union des producteurs sont considérés comme des « clandestins ».

Toutefois, au-delà du caractère illicite de cette pratique, il est important de se pencher sur l'origine de ces pesticides qui approvisionnent ces marchés clandestins.

3.2.2.2. Sources de provenance des pesticides vendus hors du circuit officiel

Au regard de nos observations et des témoignages recueillis, on peut dire que la vente clandestine de pesticides a l'air de bien se porter à Dagana. Nous avons interrogé quelques vendeurs pour nous informer de la provenance des pesticides en circulation sur le marché Daganois. Seulement, aucun des distributeurs contacté n'a voulu s'exprimer sur le sujet. Néanmoins, certains agriculteurs rodés dans ce genre de pratique ont bien voulu nous faire part de leur expérience en la matière.

Agri 10 « ...au marché hebdomadaire on vend ça comme le thé et du sucre. Tu vois des produits Agro Touba-SENCHIM, tu vois parfois des produits qui viennent de la Mauritanie. Donc on ne maîtrise pas les produits que nous utilisons »

Agri 12 « La plupart de ces produits viennent de la Chine et même parfois des sociétés qui n'ont pas d'identité. »

D'après ces récits, il est évident que les sources de distribution « clandestine » sont nombreuses et variées à Dagana. Elles sont même insaisissables dans la mesure où il se pose un problème de traçabilité et l'identification des pesticides commercialisés par les « sociétés sans identité ». En réalité, ces circuits clandestins pourraient présenter un risque pour la santé des agriculteurs qui s'y approvisionnent. Egalement, ces produits illicites, n'ayant certainement pas été soumis à des contrôles de qualité, laissent planer le doute sur les ingrédients chimiques qui les composent.

Outre ces circuits clandestins de commercialisation de pesticides, il existe un autre circuit développé et entretenu par certains agriculteurs membres de l'Union.

Agri 2 « ...tu vois des paysans on leurs donne des produits, il y a des privées, eux ils vendent ça aux privés »

Agri 7 « Parfois aussi, les agriculteurs peuvent revendre le reste de leurs produits. »

Avant la campagne agricole, les agriculteurs éligibles au prêt bancaire, se voient remettre un bon d'achat équivalent à la valeur des intrants agricoles sollicités. Ce bon d'achat doit leur permettre de se ravitailler auprès des fournisseurs agréés par la banque. Seulement, force est de constater que certains exploitants agricoles, après leur ravitaillement, revendent une partie des pesticides obtenus grâce au bon d'achat dans des circuits parallèles.

De telles pratiques peuvent justifier la réticence des banques à donner de l'argent liquide aux agriculteurs. Par ailleurs, ces comportements montrent implicitement la situation de précarité socioéconomique dans laquelle vivent certains agriculteurs.

A la lumière de ce qui précède, il est clair que le circuit de distribution clandestine de pesticides est très bien implanté à Dagana. Les sites de ce commerce juteux, sont toujours nichés au sein des marchés. Nous notons également un phénomène de vente au détail dans certains magasins. En plus d'être dangereux pour la santé et pour l'environnement, ces produits illicites et qui peuvent être contrefaits minent l'économie locale en ce sens qu'ils font perdre de l'argent à l'Etat (en termes de taxe) et aux entreprises légales.

Intéressons-nous à présent aux raisons qui peuvent encourager l'approvisionnement hors du circuit légal.

3.2.2.2.1. Raisons qui favorisent l'achat dans les circuits parallèles

Il nous est apparu important d'examiner spécifiquement les raisons qui poussent certains exploitants à acheter dans le circuit clandestin.

Agri 7 « parfois si ça ne te suffit pas tu es obligé d'aller acheter chez les marchands ».

Agri 8 « Si tu as une grande superficie et que les litres attribués ne te suffisent pas, tu retournes à la section pour voir s'il n'en reste pas, tu vas aller acheter ailleurs ».

Certains agriculteurs, après avoir reçu les pesticides auprès de fournisseurs, se retrouve à court de produit soit à cause d'une mauvaise estimation de la quantité nécessaire, soit à cause d'une utilisation abusive avant la fin des traitements. Pour compenser la quantité manquante, ces agriculteurs sollicitent généralement le marché noir pour leur ravitaillement. Cette situation montre entre autre que les banques ne prennent pas en compte le refinancement des agriculteurs en cours de campagne. De ce fait, l'agriculteur qui rate son expression de besoin en intrants pour le Crédit agricole peut facilement se retrouver dans une telle situation.

Par ailleurs, il convient de souligner que tous les agriculteurs ne sont pas éligibles au prêt bancaire.

Agri 10 « je n'ai pas le financement de la CNCAS. J'essaie de tourner pour avoir les produits, je vais sur le marché hebdomadaire... »

Les agriculteurs qui ne peuvent pas obtenir un financement de la banque, s'orientent vers les marchés clandestins où les prix sont généralement plus accessibles. Ces marchés sont souvent dépourvus de systèmes de contrôle des produits en circulation. Ce qui pousse à s'interroger sur la fiabilité des produits qu'on y retrouve.

3.2.2.2. Avis des répondants sur les pesticides issus du marché parallèle

Les points de vue des répondants vis-à-vis des pesticides en provenance des marchés clandestins sont assez mitigés.

Agri 6 « Il y'a différents produits sur le marché, c'est à vous maintenant de choisir celui que vous préférez ».

Pour ce répondant, les agriculteurs sont libres de choisir les pesticides qu'ils désirent utiliser ; le marché étant ouvert à toute personne qui y trouve son compte. En réalité, même si le marché est autorégulé, tous les pesticides qu'on y trouve, quels qu'en soient l'origine ou le mode de fabrication, devraient être assujettis à un contrôle de qualité compte tenu des risques qu'ils présentent.

Parlant des dangers liés aux pesticides, on note que certains pesticides prohibés sont toujours vendus pour des raisons d' « efficacité ».

Agri 1 « le produit est dangereux, mais les gens vendent ça en cachette parce que c'est très efficace »

Au premier abord, le récit ci-dessus peut paraître incohérent. En effet, il traduit un paradoxe auquel sont confrontés de nombreux agriculteurs en ce qui concerne le choix des pesticides. En effet, bon nombre d'exploitants agricoles reconnaissent la nature dangereuse des pesticides. Pourtant, le besoin d'un produit efficace pour le traitement des plantes reste toujours leur principale préoccupation en ce qui concerne le choix d'un pesticide.

Au regard de ces différents récits, on peut dire que les agriculteurs ont une facilité d'accès au « marché clandestin ». Même si Tanor Ndao soutient que «...les produits proviennent particulièrement des pays limitrophes (Guinée Bissau, Gambie, Mauritanie) », force est de reconnaître que le système de contrôle des pesticides illicites à Dagana reste défaillant, surtout quand on peut acheter ces produits sur le marché comme « du thé et du sucre ».

Cela étant, on est en droit de s'interroger sur l'existence des règlements qui régissent l'utilisation des pesticides à Dagana.

3.3. Réglementation sur les pesticides

Au Sénégal, la réglementation en matière de pesticides s'appuie sur la loi n°84-14 du 02 février 1984 relative au contrôle des spécialités agro pharmaceutiques et des spécialités assimilées et le décret n°84-503 du 02 mai 1984 portant application de ladite loi. Il faut aussi noter l'arrêté n°47- 47 du 22 avril 1971 portant réglementation des emballages utilisés pour le conditionnement des pesticides agricoles fabriqués au Sénégal.

Toutefois, dans le cadre de ce travail, nous ne nous sommes pas focalisés sur le contenu de ces instruments réglementaires. Nous allons plutôt chercher à comprendre comment les agriculteurs vivent ou mettent en application le contenu de ces instruments sur le terrain. Cela dit, le présent sous-point s'articule autour des éléments suivants : l'homologation des pesticides et les organismes de contrôles

3.3.1. Homologation des pesticides

Le Sénégal à l'instar des autres pays membres du Comité permanent Inter-Etats de Lutte contre la Sécheresse dans le Sahel (CILSS) a adhéré à la réglementation commune sur l'homologation des pesticides adoptée en 1992 à Ouagadougou (Burkina Faso) et révisée en décembre 1999 à N'Djamena (Tchad). Cette réglementation a pour but de mettre en commun l'expertise des pays sahéliens, d'éviter qu'un produit interdit dans un pays ne circule librement dans un autre et de réduire le coût des homologations au niveau national. C'est le Comité Sahélien des Pesticides (CSP) qui est chargé de mettre en œuvre cette réglementation et de procéder à l'homologation des pesticides au nom des Etats du CILSS. En ce qui

concerne particulièrement le Sénégal, cet Accord a été ratifié par l'Assemblée Nationale le 26 novembre 2002. Partant de ce fait, il est entré en vigueur sur toute l'étendue du pays.

Loin de vouloir étudier le processus d'attribution des homologations, nous nous interrogeons sur la compréhension et l'appréciation de ces principes par les agriculteurs.

Agri 3 « En fait, moi je trouve que c'est des fournisseurs qui sont là au niveau de la place. Ils doivent avoir tous les papiers qu'il faut pour travailler. Je crois bien! Parce que ce n'est pas aussi en fait des petites sociétés, c'est de grandes sociétés de la place ici au Sénégal qui sont implantées presque dans toutes les régions. Je crois que ces genres de sociétés ne peuvent travailler sans être agréées, sans avoir tout ce qu'il faut pour pouvoir travailler. Lorsqu'une société arrive jusqu'à avoir une usine ce n'est pas une petite affaire. »

Pour le répondant ci-dessus, les pesticides mis sur le marché par les entreprises sénégalaises, doivent en tout état de cause être compatibles aux exigences d'homologation. C'est probablement la raison pour laquelle il affirme avec certitude que ces produits sont homologués. Toutefois, sans vouloir préjuger de la qualité des pesticides fabriqués au Sénégal, certains agriculteurs, de par leurs propres expériences du terrain, déclarent que la plupart des pesticides utilisés à Dagana n'est pas homologué par le CILSS.

Agri 12 « La plus part de ces produits ne contiennent pas l'agrément. Je n'ai vu que deux sociétés sinon une seule société d'ailleurs qui a sur ses étiquettes le CILSS, c'est-à-dire la loi d'autorisation de CILSS. C'est la société Sigogne (marque Sigogne). C'est la seule qui a une autorisation parce qu'elle est un peu partout (Côte-d'Ivoire, Cameroun, Burkina, etc.) c'est une société française ; c'est la seule qui a l'autorisation de CILSS. Pour le reste non. On ne connaît même pas d'où viennent ces produits. Des fois, il n'y a même pas l'adresse des sociétés »

Le point de vue de ce répondant, met en évidence les questions de traçabilité de certains pesticides en circulation au Sénégal.

Toutefois, d'un autre point de vue, on a l'impression que certains agriculteurs développent une « confiance aveugle » sur l'origine des pesticides. Ils semblent ignorer qu'un pesticide peut avoir une origine douteuse comme on peut le voir avec ce répondant.

Agri 2 « Bon pour le moment nous les utilisons (les pesticides). Parce que s'ils étaient interdits, on ne nous l'aurait pas amené. On nous amène ça pour protéger les plantes ».

Pourtant, dans un article du journal « Le Grand Soir »³¹ datant de juin 2013 et relatif à l'homologation des pesticides, le journaliste Prosper Sadio a repris les propos de Abdoulaye Ndiaye, Chef de de la division législation de la Direction de la protection des végétaux (Dpv) sur ce sujet : « selon les investigations effectuées sur le marché local, 30 % des pesticides en vente au Sénégal n'ont fait l'objet d'aucune homologation par les services techniques du Comité sahélien des pesticides. Dans la zone des Niayes, il a été indiqué que, sur 276 produits retrouvés sur le terrain, seuls 50 ont été homologués et autorisés. Il en est de même dans la vallée et le delta du Fleuve Sénégal où sur 72 pesticides, seuls 33 font l'objet d'une autorisation. Donc, sur les 425 produits en circulation au Sénégal, seuls 200 ont été légalement homologués et autorisés par le Comité sahélien des pesticides en rapport avec les services techniques de la Direction de la protection des végétaux [...] La préparation de formules moins toxiques et l'homologation des textes communautaires au sein de l'espace CDEAO pourraient être une alternative au risque qu'encourent les populations du fait de l'utilisation de ces produits».

Le récit de cet expert corrobore le point de vue de l'Agri 12 cité précédemment. En réalité, s'il existe autant de pesticides non homologués en circulation comme le fait savoir Abdoulaye Ndiaye, cela demande qu'on se penche sur les mécanismes de contrôle de ces produits notamment à Dagana.

3.3.2. Contrôle des pesticides

³¹ <http://www.legrandsoir.info/produits-phytosanitaires-15-des-pesticides-utilises-au-senegal-sont-dangereux.html>, consulté le 09 février 2015

Le contrôle des pesticides est une question majeure qui concerne autant les circuits officiels de distribution que les marchés clandestins. Les répondants ont révélé qu'il n'existe aucun système de contrôle effectif des pesticides en circulation dans la Commune de Dagana.

Agri 4 « on n'a pas ces organes de contrôle des pesticides »

Agri 10 « ... j'ai fait 13 ans dans le conseil d'Administration de l'Union de Dagana. Bon, sur ce plan, moi je sais que tout ce qu'on utilise ici il y a pas de contrôle »

Les contrôles qui sont censés garantir la traçabilité des pesticides afin de favoriser le retrait des produits dangereux du marché et, partant, protéger les utilisateurs, fait défaut à Dagana. Cette situation de non-contrôle des pesticides est de nature à exposer les utilisateurs aux risques de condamnation de ces produits, surtout quand on sait que bon nombre de produits en circulation sont illicites ou contrefaits.

A ce sujet, Tanor Ndao note qu'avec « *la libéralisation et le vide juridique existant sur la fabrication et la commercialisation des produits phytosanitaires, on observe une prolifération d'établissements commerciaux de produits agro-pharmaceutiques [...] il s'agit essentiellement de grossistes et semi grossistes qui importent dans le but de reconditionner les produits avant de les introduire sur le marché par le biais de revendeurs qui souvent procèdent à leur tour à un autre reconditionnement, financièrement plus accessible pour les petits producteurs mais extrêmement dangereux pour eux. Les vendeurs ambulants servent toujours de relais entre les points de vente et les localités éloignées* »³².

De même, dans l'article du journal « Le Grand Soir », Abdoulaye Ndiaye, attire l'attention sur l'ampleur du danger des pesticides. Selon lui « 15 % des pesticides utilisés dans notre pays sont dangereux ». Partant de ce constat, il est évident que les agriculteurs qui manipulent ces produits avec des connaissances approximatives et incertaines.

CONCLUSION

L'objectif de cet article était de cerner la conception que se font les agriculteurs Daganois des pesticides. A partir des informations collectées auprès de 12 agriculteurs et en rapport avec la thématique arrêtée, il a émergé trois axes de réflexion à savoir les connaissances des agriculteurs en matière de pesticide ; le circuit de distribution des pesticides et enfin la réglementation sur les pesticides que nous avons analysé suivant une approche interdisciplinaire.

Dans un premier temps, nous avons défini le « pesticide » tel que conçu et perçu par les agriculteurs ; déterminé leurs sources de connaissances et ; identifié les types de pesticides qu'ils utilisent en général.

Dans un second temps, nous avons examiné les différents circuits de distribution des pesticides identifiés par les agriculteurs, notamment le circuit officiel et le circuit clandestin. Enfin nous avons analysé leurs opinions sur la réglementation qui régit l'utilisation des pesticides.

De manière générale, les résultats de l'analyse montrent que les agriculteurs ont de manière générale une connaissance superficielle des pesticides. On constate que dans leur appréciation de ces produits, les effets négatifs sont occultés en faveur des seuls avantages. Pour ce qui est du circuit de distribution, les répondants ont identifiés les circuits légaux constitués de distributeurs agréés et les circuits officieux composés de distributeurs clandestins. Bon nombre d'exploitants agricoles reconnaissent que l'approvisionnement dans le circuit clandestin est dangereux. Pourtant, la recherche de produits « efficaces » et peu coûteux demeure leur principale préoccupation au moment de se ravitailler. On constate également que ces agriculteurs ont une facilité d'accès au « marché clandestin ». Par ailleurs, on note que ces exploitants agricoles, analphabètes pour la plupart, n'ont que très peu de connaissances en ce qui concerne les textes réglementaires qui régissent l'utilisation des pesticides au Sénégal. Pour approfondir la réflexion sur leur connaissance en matière de pesticides, il est important d'examiner l'usage qu'ils en font au quotidien du point de vue des pratiques agricoles.

³² Tanor Ndao. Op.cit.p60

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

- Barbier, J. M., Carpentier, A., Gril, J. N., Guichard, L., Lucas, P., Savary, S., & Voltz, M. (2011). *Pesticides, agriculture et environnement: réduire l'utilisation des pesticides et en limiter les impacts environnementaux: expertise scientifique*. Collection Inra-Cemagref. Éditions Quæ.
- Barbier, J. M., Carpentier, A., Gril, J. N., Guichard, L., Lucas, P., Savary, S., & Voltz, M. (2011). *Pesticides, agriculture et environnement: réduire l'utilisation des pesticides et en limiter les impacts environnementaux: expertise scientifique*. Collection Inra-Cemagref. Éditions Quæ.
- Barrere, M. (2004). *Connaissances, Attitudes et comportements vis-à-vis des IST/SIDA*. <http://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR163/15chapitre15.pdf>. Consulté le 15 juillet 2014.
- Boland, J., Koomen, I., de Jeude, J. V. L., & Oudejans, J. (2004). AD29E *Pesticides: compounds, use and hazards*. Agromisa Foundation.
- Bonnefoy, N. et Al (2012). « Pesticides : vers le risque zéro ». Mission commune d'information sur les pesticides et leur impact sur la santé. SENAT (France) *Rapport d'information N° 42, Tome 1*. <http://www.senat.fr/rap/r12-042-1/r12-042-11.pdf>. Consulté le 05 mai 2014.
- Cissé, B. (2007). *Le grand projet d'émissaire de drainage des périmètres irrigués du delta du fleuve Sénégal*. http://www.infocources.ch/pdf/article_cisse.pdf. Consulté le 14 février 2014
- Cissé, I., Fall, S.T., Akinbamijo, O.O., Diop, Y.Mb., Adediran S.A. (2001). *Agriculture urbaine dans les villes ouest-africaines: impacts des systèmes intégrés de production intensive*. Séminaire Atelier. ISRA / ITC / CRDI. 5 – 8 Août 2001-09-21. Saly Portudal Senegal
- Cissé, I., Tandia, A. A., & Fall, S. T. (2003). Usage incontrôlé des pesticides en agriculture périurbaine: cas de la zone des Niayes au Sénégal. *Cahiers Agricultures*, 12(3), 181-186.
- Diop, O., Fofana, M. B., & Fall. A. A. (2008). Caractérisation et typologie des exploitations agricoles familiales du Sénégal, Tome 1, Vallée du fleuve Sénégal. *Etudes et documents*, 8(1).
- Diop, O., Fofana, M. B., & Fall. A. A. (2008). Caractérisation et typologie des exploitations agricoles familiales du Sénégal, Tome 1, Vallée du fleuve Sénégal. *Etudes et documents*, 8(1).
- Idrissi, M., Aït Daoud, N., Soulaymani Bencheikh, R. (2010). *Pesticides, Définition et Classification, Toxicologie*. Maroc - N° 4 – 1er trimestre, p3-4.
- Kanda, M., Djaneye-Boundjou, G., Wala, K., Gnandi, K., Batawila, K., Sanni, A., & Akpagana, K. (2013). Application des pesticides en agriculture maraichère au Togo. *Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement*, 13(1).
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans *Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc. Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ndao, T. (2008). *Étude des principaux paramètres permettant une évaluation et une réduction des risques d'exposition des opérateurs lors de l'application de traitements phytosanitaires en culture maraichère et cotonnière au Sénégal*. Dissertation originale présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences agronomiques et ingénierie biologique. Faculté Universitaire des Sciences Agronomiques de Gembloux. p. 60
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., p.171-198. Sherbrooke : Les Éditions du CRP
- Thiam, A., & Sagna, M. B. (2009). Monitoring des pesticides au niveau des communautés à la base. *Rapport régional Afrique. PAN Africa, Dakar, Senegal*.
- FAO (2011). Produire plus avec moins. *Guide à l'intention des décideurs sur l'intensification durable de l'agriculture paysanne*. Rome

Analyse de l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception et de l'élaboration des cours en ligne de la pédagogie universitaire à l'UCAD.

Résumé

La pédagogie universitaire constitue une grande innovation à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar. Elle est déployée dans toutes les facultés, écoles et instituts grâce au Contrat de performance (CDP) signée entre le Ministère de l'Enseignement et de la Recherche et l'université. La conception et la mise en ligne d'une centaine de cours transversaux (relevant de la pédagogie) et disciplinaires ont été réalisées à la suite d'ateliers d'harmonisation des plans de cours et de séminaires de formation à la médiatisation de cours. Les théories constructivistes et socioconstructivistes ont été fortement recommandées comme base d'élaboration des cours. Le changement de paradigme comporte des exigences qu'il convient de circonscrire et d'accompagner pour espérer des résultats appréciables. La présente étude porte sur l'analyse de l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste en se fondant sur une dizaine d'indicateurs. Elle propose des pistes pour améliorer l'existant et prévenir d'éventuels manquements dans le cadre d'actions futures.

Mots clés : Constructivisme - Socioconstructivisme - Innovation pédagogique en pédagogie universitaire - Indicateur

RESUME

Higher Education Pedagogy is undergoing tremendous changes at Dakar Cheikh Anta Diop University (UCAD). It is deployed in all faculties, schools and institutes thanks to Performance Contracts agreed and signed between the Ministry of Research and Higher Education and the University. The conception and the online posting of about a hundred transversal courses dealing with pedagogy and other subjects have been designed after workshops on course harmonization outlines and training seminars on online course development. Constructivist and socio-constructivist theories have strongly been recommended as principles for the course designs. This shift in paradigm entails some requirements that must be circumscribed with clear sign posts in order to reach the valuable expected results. The study focuses on the analysis of the effectiveness of the constructivist and socio-constructivist approach using around ten indicators. It suggests some guidelines in order to better the current practice and prevent possible shortcomings within future implementation frameworks.

Introduction

La présente étude porte sur l'analyse de l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception et de l'élaboration des cours en ligne de la Pédagogie universitaire à l'UCAD. Le passage du cours présentiel magistral fondé sur la transmission des connaissances par le professeur à un cours distant adossé à l'apprentissage par l'apprenant qui construit son savoir appelle des changements de perception de la relation enseignement/apprentissage.

La majorité des enseignants du Supérieur n'ont pas l'habitude d'écrire leur cours ou d'essayer à la pédagogie universitaire. La culture de l'oralité est peut-être passée par là. Il s'y ajoute que nombre d'enseignants, surtout parmi les plus âgés, sont réfractaires ou réticents aux innovations technologiques et percevaient ou perçoivent encore l'utilisation de l'ordinateur dans les pratiques d'enseignement/apprentissage comme une *torture techno-pédagogique*³³.

Les nouvelles exigences introduites par l'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE), appellent de la part des enseignants universitaires des nouveaux comportements relatifs au savoir à enseigner, à la pratique enseignante, à l'évaluation des apprentissages des étudiants, et à la quête perpétuelle de la qualité, mais aussi et surtout des théories réceptacles.

Dans la composante Promotion de la pédagogie universitaire (PPU), le CDP a mis en place une plateforme de formation à distance (<http://www.ucad-crete.edu.sn/pedagogie-universitaire/>) de tous les enseignants de l'université en général et, en particulier, des assistants nouvellement recrutés. Quelque 90 cours sur une centaine prévue sont déjà scénarisés et médiatisés. Une nouvelle dynamique de pédagogie universitaire articulée autour du bimodal centrée sur les activités présentesielles et d'e learning est née et en cours dans toutes les facultés, instituts et écoles de l'UCAD. Plusieurs séminaires et ateliers ont été tenus en vue de familiariser les concepteurs de cours en ligne avec les théories constructivistes et socioconstructivistes dans l'objectif de répondre aux stratégies d'apprentissages des bénéficiaires et accroître à terme le taux de réussite aux études universitaires.

Dans cet article, nous examinerons d'abord la problématique, suivie de la méthodologie de travail avant de présenter les résultats de cette étude, ainsi que les pistes d'amélioration.

I. Problématique

La PPU a développé au sein de l'UCAD des innovations pédagogiques, parmi lesquelles, le mixte pédagogique avec la cohabitation de la formation en présence et de la formation à distance. La pédagogie universitaire est actuellement une réalité acceptée et développée pour l'amélioration de la qualité du système. En tant qu'innovation, elle présente des objectifs, des caractéristiques, des modalités d'application, mais aussi des insuffisances dans sa pratique. L'innovation doit mettre en pratique une vision construite par l'institution qui reconnaît et institutionnalise la pédagogie universitaire ou un groupe de personnes motivés, en vue d'atteindre l'efficacité, l'efficience et renforcer les compétences. À l'UCAD, les équipes pédagogiques au sein des facultés portent la pédagogie universitaire en réalisant de multiples activités. La mise en place

³³ Mamadou Sarr (2014) Conception et suivi-évaluation de cours de formation à distance en biologie et éducation environnementale : Vers un modèle harmonisé. 1ère Conférence Internationale de l'Université Virtuelle Africaine (2013) Intégrer le eLearning et la formation ouverte pour accroître l'accès à une éducation et une formation de qualité en Afrique.17 p

de la plateforme et l'implémentation de cours médiatisés à côté des conférences, séminaires et des ateliers en constituent la preuve.

Mais pour autant, quel est le niveau de changement de paradigme ? Quel est le changement supposé ? Les stratégies d'accompagnement qui doivent en découler sont-elles prises en charge ? Quelles sont les exigences en matière de management, de pilotage et de valorisation de l'innovation pédagogique au sein de l'institution ? Si l'innovation vise l'amélioration des apprentissages des apprenants et donc leurs réussites, la résistance au changement ne risque-t-il pas de péjorer les résultats escomptés ? Autant de questions et tant d'autres pour accompagner la réflexion sur l'analyse et le diagnostic de l'innovation pédagogique en matière de pédagogie universitaire à l'UCAD.

Au regard des observations faites lors des différentes activités engagées par les équipes, nous formulons deux hypothèses qui justifient la présente recherche en nous focalisant sur les cours médiatisés dans la plateforme de formation à distance, mais aussi et surtout sur la place du constructivisme et du socioconstructivisme dans le développement de ces cours.

Hypothèse 1. Les concepteurs de cours restent toujours dans une logique d'enseignement

Hypothèse 2 : il y a une forte résistance au changement de paradigme consistant au passage de la pédagogie centré sur l'enseignement à la pédagogie centrée sur l'apprentissage.

Ces hypothèses seront testées grâce à une méthodologie de travail pertinente.

II. Analyse des concepts

Le changement de paradigme avec le passage de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage dans le cadre de l'innovation pédagogique qu'est la promotion de la pédagogie universitaire a pour fondement théorique la pratique du constructivisme et du socioconstructivisme. Une telle pratique est mise en exergue au moyen d'indicateurs qui sont des outils d'évaluation et d'aide à la prise de décision.

Quatre concepts clé ont été pris en compte. Il s'agit du constructivisme, du socioconstructivisme, de l'innovation pédagogique et d'indicateur. D'autres concepts comme la connectivité, les réseaux sociaux, la ludification (gamification en anglais), les MOOCS auraient pu être examinés. Ils ne pourront cependant pas être examinés dans le cadre de cette étude pour diverses raisons parmi lesquelles : l'absence des concepts dans les activités de la PPU, l'inadéquation avec les indicateurs ciblés. Des productions ultérieures pourront sans doute les intégrer compte tenu de leur importance.

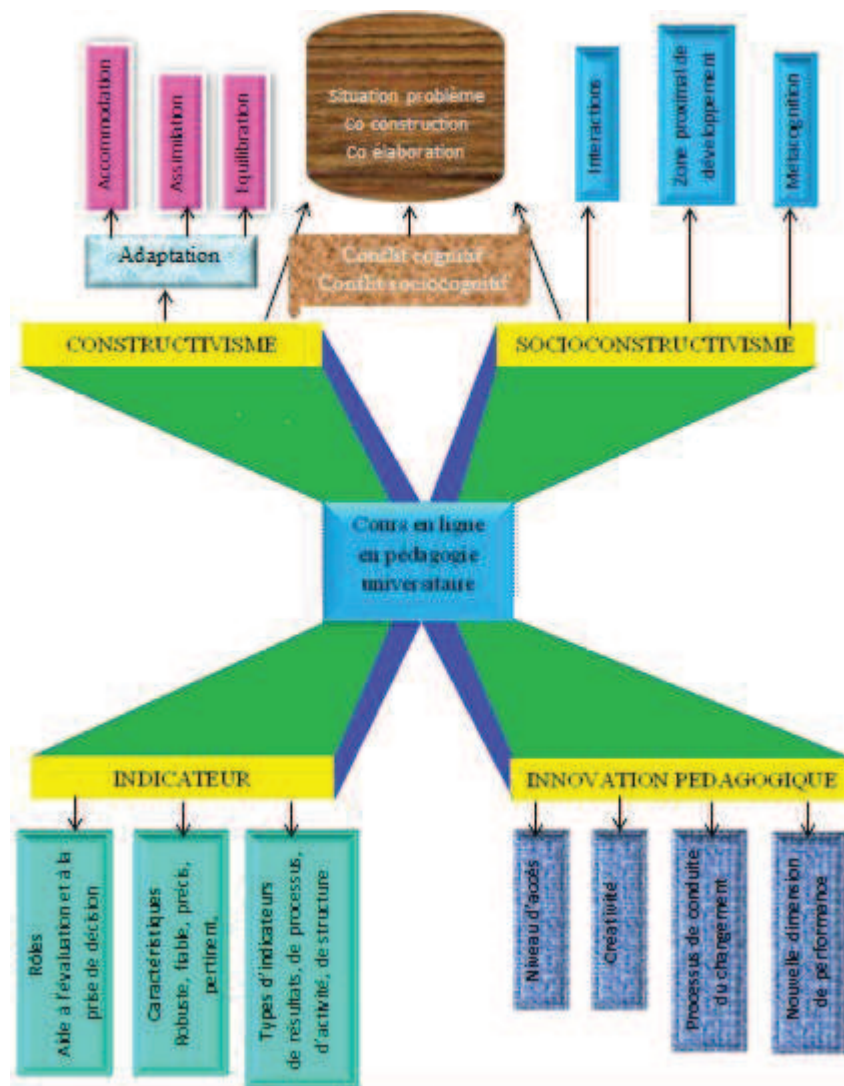


Figure 1. Conceptogramme (Mamadou Sarr 2015)

II.1 Le constructivisme

Ce sont les travaux de Jean Piaget et de Bruner qui font référence dans ce domaine. Par l'action, la connaissance se construit. L'apprentissage est un processus continu de construction et de déconstruction de la perception de la réalité qui est l'objet de savoir. Piaget identifie trois phases dans le constructivisme à savoir l'assimilation (phase d'intégration de nouvelles données), l'accommodation (phase d'adaptation aux situations nouvelles en modifiant les cadres mentaux) et l'équilibration recherche du meilleur équilibre entre assimilation et accommodation qui sont deux processus antagonistes et complémentaires).

Bruner pense que l'individu apprend en construisant du sens. L'apprentissage est actif mais il est adossé à un processus d'adaptation. Un des objets favoris est la situation-problème dont la résolution agrandit l'horizon du savoir.

Comme le souligne Anastassis Kosantis « les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de

celle-ci »³⁴. Pour Barnier « *acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions.* »³⁵.

Outre l'apprentissage, le constructivisme propose un deuxième pilier qu'est l'épistémologie, notamment par l'engagement d'une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances.

Des indicateurs traduisent l'incitation des concepteurs de cours à mettre en avant la pratique constructiviste. La préparation de l'apprenant à la recherche documentaire et à faire des résumés de lectures, l'invite qui lui est faite à réfléchir sur son processus de construction du savoir, ou à s'autoévaluer sont des instruments révélateurs des bonnes dispositions du concepteur à favoriser les situations d'apprentissage plutôt qu'à se mettre dans une posture d'enseignant cognitiviste.

II.2 Le socioconstructivisme

Contrairement au constructivisme qui traite de l'apprentissage individuel, le socioconstructivisme introduit une dimension sociale dans le processus d'acquisition de connaissances. Vygotsky en est l'un des principaux théoriciens. Pour lui, les interactions sociales sont très importantes dans le processus d'apprentissage. Selon Alioune M. Diouf³⁶, Vygotsky « *a développé le concept de zone proximale de développement (ZPD) qu'il définit comme étant la différence qui existe entre les compétences que l'individu acquiert quand il travaille seul et les compétences qu'il acquiert quand il est en interaction avec des pairs ou un individu plus expérimenté* ».

Le conflit sociocognitif qui apparaît lors des apprentissages de groupe détermine les interactions tout en créant des déséquilibres interindividuels nés des interférences des connaissances individuelles et pousse l'apprenant à élargir l'horizon de ses conceptions antérieures. Les résultats de ces interactions sont la co-construction des connaissances.

Comme dans le constructivisme, la métacognition est très présente dans la dynamique socioconstructiviste.

Les indicateurs qui pourraient révéler la tendance socioconstructiviste du concepteur de cours sont, entre autres :

- la systématisation des chats et des forums dans les chapitres pour faciliter les communications synchrones et asynchrones ;
- le travail réflexif
- l'incitation au travail collaboratif et/ou coopératif ; dans le travail collaboratif, « *Il n'y a pas répartition des tâches entre co-équipiers mais une compréhension commune du problème à résoudre. Ces derniers interagissent à chaque étape de l'exécution de la tâche. Il n'est pas possible d'identifier l'apport de chaque participant après une production collaborative* ». Par contre, le travail coopératif « *un travail d'équipe pour lequel chaque coéquipier doit jouer sa partition (division du travail) et mettre sa production à la disposition de l'équipe. Il doit apprendre à interagir avec les autres pour la cohérence du produit final et l'atteinte de l'objectif commun* »³⁷.

II. 3 L'innovation pédagogique

³⁴ Anastassis Kosantis (2005) : Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique.

³⁵ Gérard Barnier : Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement

³⁶ Alioune Moustapha Diouf : la planification et la réalisation d'un cours en ligne

³⁷ Alioune Moustapha Diouf Idem

La pédagogie universitaire constitue une véritable innovation dans l'espace « ucadien » en ce sens qu'elle bouscule les certitudes et habitudes (cours magistral). Selon Peraya³⁸ « *l'innovation est un changement qui, dans le but d'améliorer une situation, peut porter sur une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil ou de nouvelles clientèles, etc. Cette amélioration peut toucher un produit, un processus (en le rendant plus productif ou plus facile), elle peut également permettre d'atteindre de nouveaux objectifs ou objets qui n'auraient pu être abordés sans un changement de la situation* ». Quant à Béchard et Pelletier³⁹, l'innovation « *se traduit par l'idée de nouveauté, elle amène une nouvelle dimension de la performance et elle relève de l'influence des acteurs qui la portent et de la capacité des organisations à appuyer le processus.* ».

L'innovation, à l'université doit être abordée et analysée en référence

- au niveau d'accès : politique et institutionnel, et individuel : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Rectorat Programme Promotion de la pédagogie universitaire Equipes de pilotage locales Individus ;
- à la créativité des acteurs impliqués et à leur détermination et engagement à piloter l'innovation ;
- au processus de conduite du changement en termes de gestions et de développement d'activités diverses avec des acteurs divers.
- à la nouvelle dimension de performance : les résultats attendus sur les performances des assistants et autres enseignants de l'université matérialisées par l'amélioration des taux de réussite des étudiants. De Kétéle⁴⁰ souligne que de « *nombreuses recherches ont porté sur les facteurs de réussite et d'échec des étudiants dans le premier cycle universitaire* », notamment sur les facteurs de réussite, sur l'impact des résultats des activités pédagogiques sur les formations universitaires.

II.4 Les indicateurs

Comme indiqué plus haut, « *un **indicateur** est un outil d'évaluation et d'aide à la décision (pilotage, ajustements et rétro-correction) grâce auquel on va pouvoir mesurer une situation ou une tendance, de façon relativement objective, à un instant donné, ou dans le temps et/ou l'espace* »⁴¹.

L'indicateur doit être analysé au regard de ses rôles, de ses caractéristiques et de ses types.

Au titre des rôles, il faut souligner, entre autres, la capacité à refléter la réalité, à évaluer un fait, une situation, un résultat, un processus.

Comme caractéristiques, nous retiendrons la robustesse, la fiabilité, la sensibilité, la pertinence par rapport à l'objectif concerné.

Quant aux types d'indicateurs, il y a lieu de noter les indicateurs de résultats, de processus, d'activités, de structures.

³⁸ Daniel PERAYA & Bérénice JACCAZ Modèle ASPI

³⁹ Jean-Pierre Béchard et Patrick Pelletier : Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques? http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=RIGES_291_0048

⁴⁰ Jean-Marie De Ketele La pédagogie universitaire : un courant en plein développement

⁴¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Indicateur> (consulté le 05/01/2015)

III. Méthodologie de travail

La plateforme Moodle est conçue pour faciliter le développement d'activités d'apprentissages adossées au constructivisme et au socioconstructivisme. Ainsi, les outils de communication synchrones (chat) et asynchrones (forums) permettent des discussions, des échanges d'idées et de documents et des co-constructions de savoirs y compris avec le wiki. Les lectures proposées à partir de ressources, les recherches documentaires par les apprenants via internet ou tout autre moyen sont autant d'indicateurs pour situer la tendance constructiviste ou socioconstructiviste des concepteurs de cours. Il faut souligner que lors des ateliers et séminaires organisés en pédagogie universitaire, l'approche constructivisme et socioconstructiviste a occupé une place importante dans le but de faire évoluer la pratique enseignante à l'université. L'analyse de leur effectivité dans les cours conçus permettra de rendre compte de la confirmation ou l'infirmité des hypothèses précitées. Ce qui nous amène à mettre en place des balises à travers d'indicateurs ciblés pour caractériser le constructivisme et le socioconstructivisme, et à développer également une méthodologie de travail capable de produire des résultats pertinents.

La méthodologie de travail adoptée dans cette recherche se décline en quatre phases :

- ❖ La recherche documentaire et l'analyse portant sur la clarification conceptuelle et la stabilisation des indicateurs à appliquer à la moitié des 90 cours médiatisés /100 cours prévus sur la plateforme. La réalisation du conceptogramme ou trame conceptuelle issue des lectures s'est plus focalisée sur chaque concept et la première génération de notions explicatives. Nous avons volontairement choisi de ne pas aller jusqu'aux sous notions par souci de simplification. A propos des indicateurs, nous avons voulu nous en limiter à une dizaine pour ne pas alourdir la grille. Chaque indicateur a été testé avant d'être retenu.
- ❖ Entretien avec cinq (5) concepteurs de cours au moyen d'un guide d'entretien et portant sur l'absence de forum ou de chat dans les chapitres, le manque de consignes de lecture, le travail réflexif ; le travail collaboratif ou le travail coopératif. Le guide d'entretien a subi une légère retouche après l'entretien avec le premier concepteur compte tenu du fait que certains éléments retenus n'étaient pas univoques. Nous avons corrigé en étant plus précis avant de nous entretenir avec les quatre autres concepteurs ciblés. C'est le cas pour l'harmonisation de la compréhension entre travail coopératif et travail collaboratif.
- ❖ L'élaboration des outils d'analyse (grille de collecte et d'exploitation des données ; l'accès à tous les cours de la plateforme, tant les cours transversaux développés à la FASTEF et à l'ENSETP que les autres cours disciplinaires conçus par les autres facultés (Sciences, Lettes, Médecine...) nous a permis de faire un choix au hasard, mais en essayant de puiser dans les productions de la plupart des institutions. La grille d'exploitation a été testée sur un échantillon de cinq cours avant d'être validée et généralisée aux 45 cours retenus.
- ❖ la présentation des résultats avec l'utilisation d'Excel.

IV. Résultats

Les résultats portent sur l'analyse des données fournies par les différents indicateurs, mais aussi les éclairages des entretiens avec des concepteurs de cours.

Dans le cadre de cette étude nous avons ciblé une dizaine d'indicateurs pour analyser l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception des cours en ligne. Il s'agit, rappelons-le, de :

1. Existence d'un forum dans chaque chapitre ;
2. Recherche documentaire réalisée par l'apprenant ;
3. Résumé de texte réalisé par l'apprenant ;
4. Lecture proposé à l'apprenant ;
5. Activités réflexives faites par l'apprenant ;
6. Exercices d'autoévaluation ;
7. Proposition de consignes de réalisation des activités ;
8. Propose un travail collaboratif ;
9. Propose un travail coopératif ;
10. Existence d'un chat.

L'application des indicateurs sus cités pour analyser le niveau et le degré d'application du constructivisme et du socioconstructivisme donne des éléments de réponse relativement à nos hypothèses.

IV.1. Répartition des cours par institution

Le projet d'élaboration des cours en ligne accorde à la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) et l'Ecole normale supérieure d'enseignement technique et professionnel (ENSETP) la conception de 22 modules transversaux traitant de pédagogie. Les autres modules disciplinaires sont répartis entre les autres facultés, écoles et instituts de l'UCAD⁴². Les 45 cours choisis ont été répartis comme suit :

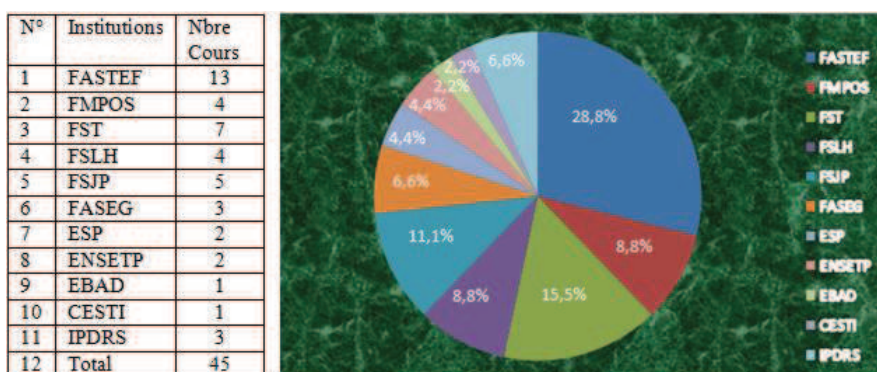
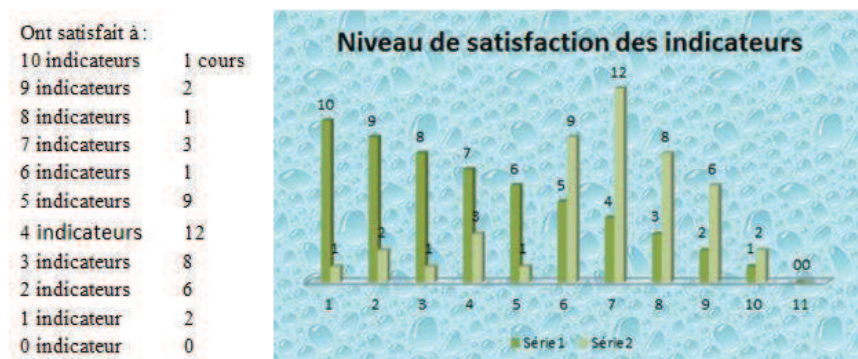


Figure 2. Répartition des cours par institution

IV.2. Niveau de satisfaction des indicateurs



L'exploitation de la grille d'analyse des données fournit des renseignements tant sur le niveau global de satisfaction que sur la réalité intrinsèque pour chaque indicateur.

Figure 3. Niveau de satisfaction des indicateurs

⁴² Rapport Séminaire CDP/PPU Saly Mbour, août 2014

Globalement, il apparaît qu'un seul cours a satisfait aux 10 indicateurs ciblés. 37,7% des cours ont réuni au moins cinq (5) indicateurs, soit plus du tiers. Ceci est appréciable pour le monde universitaire habitué à la méthode magistrale fondée sur le cognitivisme, mais actuellement malmenée, bien qu'ayant produit des résultats appréciables.

Une étude réalisée en 1960 par le *National Training Laboratories Institute* (Bethel, Maine) a montré que la méthode magistrale, reste très peu productive car, seulement 5% du savoir dispensé¹ est retenu par l'apprenant. Le degré d'efficacité est donc faible (voir pyramide ci-après).

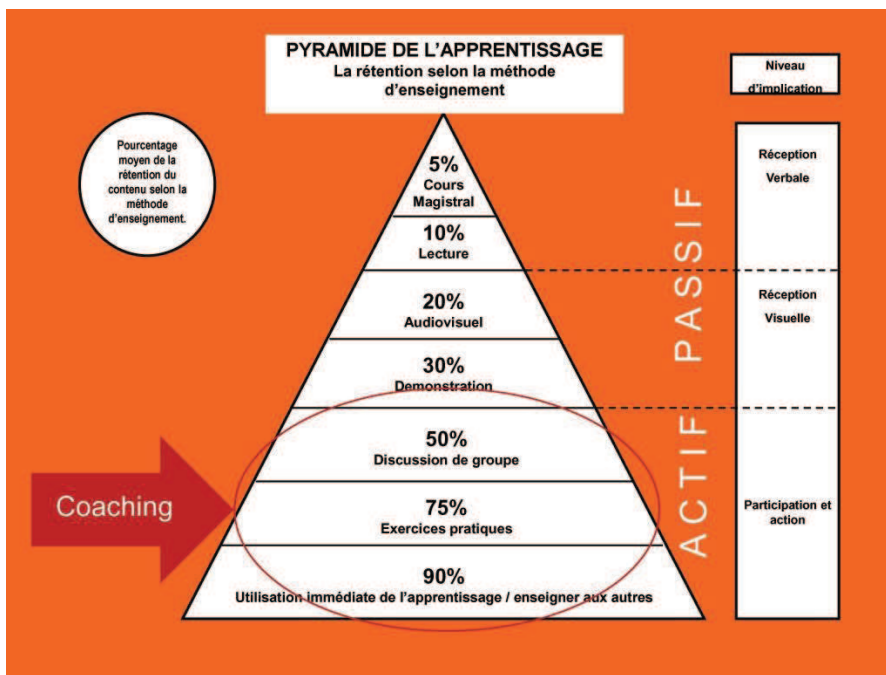


Figure 4. Pyramide de l'apprentissage

Source : <http://pmc-rh.blogspot.com/2010/03/coaching-de-gestion.html>

Mais, il demeure que tous les autres cours médiatisés sur la plateforme se situent à quatre indicateurs ou en deçà. Ce qui traduit une grande résistance au changement. Mais comme le préconise Perrenoud, il faut *préparer les enseignants au changement*⁴³, comme cela se déroule actuellement à l'UCAD au regard des nombreux ateliers et séminaires organisés dans ce sens.

Il convient cependant de souligner que les chiffres globaux cachent les spécificités et les disparités liées aux indicateurs et aux institutions.

IV.3 Les niveaux de présence des indicateurs dans les cours

⁴³ Perrenoud (2001) Préparer les enseignants au changement
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html

La proposition de documents à lire (43/45) est présente dans 95,5% des cours. Il représente le plus fort taux. Cependant moins de 30% accompagnent cette lecture de consignes. La lecture est suivie du forum et des consignes de travail qui accompagnent les activités des apprenants.

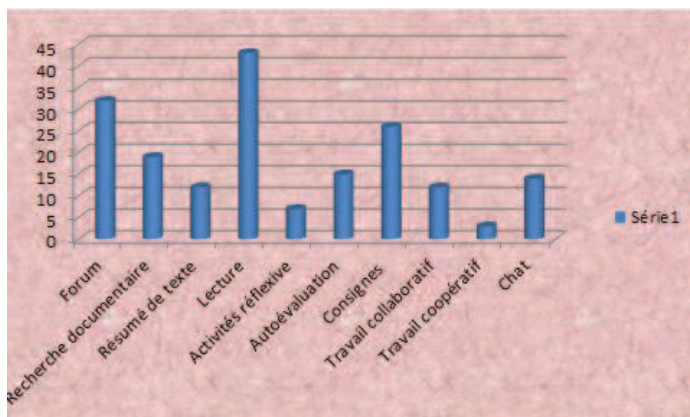


Figure 5. Niveau de présence des indicateurs

Par contre, le travail coopératif enregistre le plus faible taux de prise en compte, sans doute parce que les concepteurs peinent à différencier le travail collaboratif et le travail coopératif.

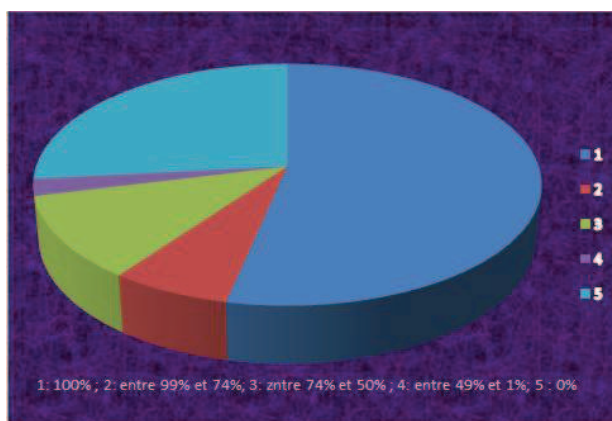


Figure 6. Niveau d'intégration du forum

Concernant l'existence de forum dans les différentes parties des modules, c'est pertinent de constater que plus de la moitié des concepteurs de cours (53,3%) l'intègre dans la totalité des chapitres. Le forum est un espace de discussion et d'échanges. Il est par conséquent un outil essentiel dans la pratique du constructivisme et surtout du socioconstructivisme dans le cadre d'une formation en ligne.

Les institutions les plus remarquables sont la Faculté des sciences et techniques (FST) et l'ENSETP qui totalisent (100%).

D'autres institutions comme la Faculté de médecine, la FASEG et l'ESP sont à 75 % de réalisation tandis que la FASTEFP et d'autres facultés sont en deçà de 50 %. Paradoxalement, c'est à la FASTEFP où l'on rencontre un cours sans forum de discussion.

L'absence de forum dans des cours trouve plusieurs explications d'après l'analyse des contenus d'entretiens réalisés avec les enseignants. 80 % des enseignants enquêtés soutiennent que le *forum des nouvelles* généré automatiquement suffit pour les échanges. Ils ignorent donc que la fonction de ce forum est bien spécifique. 60% estiment que ce n'est pas pertinent de mettre des forums dans tous les cours dans la mesure où les activités peuvent varier d'un chapitre à l'autre. Ils oublient que l'apprenant est distant géographiquement, sociologiquement, etc. Une troisième catégorie pense que le mail peut remplacer le forum dans le cadre d'un Google group, ce qui dispense de consulter régulièrement la plateforme.

Quant à la recherche documentaire à faire réaliser par l'apprenant, moins de la moitié des concepteurs (19/45) de cours y ont recours. Or le processus de construction du savoir doit se matérialiser par une plus grande implication de l'apprenant. L'incitation à la recherche documentaire, en amont comme en aval de l'acte d'enseigner, procède d'une volonté de créer une certaine autonomie dans l'acte d'apprendre.

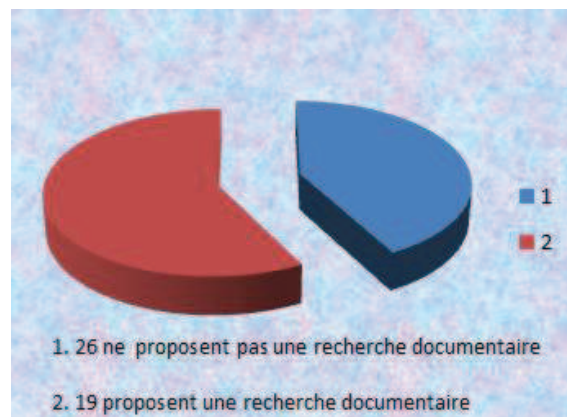


Figure 7. Place de la recherche documentaire

En amont, la recherche documentaire par l'apprenant armé de consignes de travail sous l'impulsion de l'enseignant facilitateur peut conduire à la réalisation de champs conceptuels (ou conceptogrammes). Comme le dit Giordan⁴⁴, *le conceptogramme est un outil qui facilite la mise en problème et aide à repérer les liens*. Il est, pour nous, un puissant outil diagnostique, prédictif et explicatif⁴⁵. En effet, le conceptogramme est diagnostique s'il permet de rechercher les signes et les causes d'un problème : cas de l'épuisement des ressources renouvelables. Il est prédictif, si à partir de signes avérés, il permet de faire des projections quant à l'évolution du phénomène en question. Il est enfin explicatif s'il aide à pénétrer la réalité du phénomène dans sa genèse, son déroulement et ses résultats. En anticipant l'élève gagne en connaissances et l'enseignant gagne en temps.

En aval, cette même recherche peut, d'une part, consolider les connaissances de l'apprenant, d'autre part, élargir sa base thématique en conférant de nouveaux champs de connaissance non abordés dans le cours.

L'activité réflexive est rencontrée dans 7 cours soit 15,5%, ce qui est très faible. L'activité réflexive articulée à la métacognition développe la capacité qu'à un individu à réfléchir sur sa propre activité. Son but, comme le souligne Gérard Barnier, *est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé*⁴⁶. Ces informations génèrent des connaissances qui « *permettent aux apprenants de porter des regards rétrospectif et prospectif sur leur propre fonctionnement* ». La métacognition fait appel à un travail interactif qui met en situation une part intrinsèque et une part extrinsèque (enseignant, autres acteurs).

Le travail réflexif est un indicateur très présent dans la démarche constructiviste et socioconstructiviste. Il mérite un effort appuyé dans le cadre des activités de formation en pédagogie universitaire. C'est tout le monde qui y gagne, l'assistant comme l'étudiant.

Concernant le chat de démarrage, des concepteurs le jugent inutiles à mettre dans la plateforme car, il est très improbable de le faire fonctionner. Les apprenants inscrits, déclarent-ils, n'ont qu'à aller directement suivre les cours choisis.

Il apparaît donc que le niveau de satisfaction des indicateurs est très variable d'un cours à l'autre. L'objectif de qualité des cours, malgré les efforts faits dans le sens d'une harmonisation des plans de cours et de médiatisation, est encore faible.

⁴⁴ André Giordan et Gérome Saltet : Apprendre à apprendre Libro 108 p

⁴⁵ Mamadou Sarr 1990 Thèse de doctorat : Utilisation rationnelle et gestion des ressources naturelles : cas du Sénégal. Université Paris 7 France

⁴⁶ Gérard Barnier : Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement

L'hypothèse selon laquelle les concepteurs de cours restent toujours dans une logique d'enseignement est largement vérifiée pour au moins 70% des enseignants. Ce qui dénote une forte résistance au changement de paradigme consistant au passage de la pédagogie centrée sur l'enseignement à la pédagogie centrée sur l'apprentissage.

V. Pistes d'amélioration

La dynamique de pédagogie universitaire, pour engendrer les résultats escomptés, c'est-à-dire, l'amélioration de la réussite universitaire des étudiants, demande un accompagnement conséquent, tant au niveau du pilotage institutionnel, de la motivation et du renforcement des capacités des équipes des enseignants qu'au niveau de la recherche et des évaluations périodiques.

IV.1 Amélioration du pilotage institutionnel

Les cours mis en ligne dans la plateforme subissent une évaluation sur la base d'une grille conçue à cet effet. Celle-ci présente cependant des limites dans la mesure où elle s'intéresse plus particulièrement à l'aspect *présence ou absence* et très peu aux démarches pédagogiques et aux processus engagés. Il y a donc urgence à améliorer la qualité de la grille. Nous pensons aussi, qu'au-delà de l'évaluation interne par les pairs, le Rectorat pourrait engager périodiquement des évaluations externes en vue de la certification de la qualité des produits de son institution, comme écrit dans la Déclaration de politique Qualité du Contrat de Performance de l'UCAD cité plus haut. En effet, il est clairement dit que *l'UCAD organisera son fonctionnement en s'appuyant sur un système de management de la qualité fondé, d'une part, sur une approche "par processus", intégrant l'ensemble de ses activités de pilotage, de réalisation et de support et, d'autre part, sur une approche dite "de norme minimale" à installer et à améliorer en continu....*

IV.2 Renforcement des capacités managériales et pédagogiques des équipes locales des facultés

L'équipe focale de la FASTEF chargé du management, ainsi que les équipes des facultés, instituts et écoles doivent bénéficier d'équipements informatiques conséquents et de formations plus pointues en matière de pilotage et de communication. Les équipements informatiques pourraient renforcer les capacités en matière de création de laboratoires virtuels, de micro-enseignement et d'autres pratiques pédagogiques utilisant les TIC.

IV.3 Organisation des recherches sur divers axes

Plusieurs recherches doivent accompagner la promotion de la pédagogie universitaire, à l'instar des grandes universités américaines et européennes.

Des domaines comme les interactions entre les enseignants et les étudiants via la plateforme, les facteurs de réussite dans de nouveaux styles d'apprentissage, l'impact des résultats de formation pédagogiques des

enseignants sur les formations universitaires, la dynamique motivationnelle sur les performances des enseignants, le développement professionnel des enseignants sont autant de pistes qui méritent d'être exploités.

Conclusion

La pédagogie universitaire est une innovation majeure dans l'espace universitaire *ucadien*.. Elle introduit une dynamique de changement tant au niveau politique, institutionnel, organisationnel qu'au niveau de toute la communauté des enseignants de l'UCAD. Des efforts considérables sont faits pour produire un changement de paradigme et améliorer la qualité du système et la réussite des étudiants. Le passage d'une logique d'enseignement par les enseignants à une logique d'apprentissage par les apprenants est fortement recommandé et des activités tendant à la maîtrise de l'approche constructiviste et de l'approche socioconstructiviste ont été développées dans ce sens. L'analyse de l'effectivité de cette maîtrise à travers les cours mis en ligne montre que des résistances sont encore perceptibles et que des corrections doivent être faites pour rendre le système plus performant. Des cours méritent d'être repris ou améliorés si l'UCAD veut atteindre les standards de qualité.

Bibliographie

1. BARNIER, Gérard (non daté) : Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement 17 p
2. BECHARD, Jean-Pierre et PELLETIER Patrick (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? Publié dans Gestion 2004/1 Vol 29 pp 48-55
http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=RIGES_291_0048
3. DE KETELE, Jean Marie (2010) La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. In Revue française de pédagogie Recherche en éducation pp 5-13
4. GIORDAN, André et SALTET, Gérome : (2011) Apprendre à apprendre Editeur *J'ai Lu* Collection Libro 108 p
5. KOSANTIS, Anastassis (2005) : Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. 14 p
6. Daniel Peraya, B'er'enice Jaccaz (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle " ASPI ". Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Oct 2004, Compiègne, France. Université de Technologie de Compiègne, pp.283-289, <ISBN : 2-913923-12-7>. <edutice-00000705>
7. Indicateur <http://fr.wikipedia.org/wiki/Indicateur> (consulté le 05/01/2015)
8. PERRENOUD, Philippe (2001) Préparer les enseignants au changement
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html
9. Rapport Séminaire CDP/PPU Saly Mbour, août 2014
10. SARR, Mamadou (2014). Conception et suivi-évaluation de cours de formation à distance en biologie et éducation environnementale : Vers un modèle harmonisé. 1ère Conférence Internationale de l'Université Virtuelle Africaine (2013) Intégrer le eLearning et la formation ouverte pour accroître l'accès à une éducation et une formation de qualité en Afrique..17 p
11. SARR, Mamadou (1990) Thèse de doctorat : Utilisation rationnelle et gestion des ressources naturelles : cas du Sénégal. Université Paris 7 France

ANNEXES

Annexe 1 Sigles

1. CESTI : Centre d'Etudes des Sciences et Techniques de l'Information
2. CDP : Contrat de performance
3. EBAD : Ecole de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes
4. ENSETP : Ecole nationale d'Enseignement Technique et Professionnel
5. ESP : Ecole supérieure polytechnique
6. FASEG : Faculté des Sciences économiques et de Gestion
7. FASTEFP : Faculté des Sciences et Technologies de L'Education et de la Formation
8. FMPOS : Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie
9. FSJP : Facultés des Sciences juridiques et politiques
10. FSLH : Faculté des Lettres et Sciences humaines
11. FST : Faculté des Sciences et Techniques
12. IPDRS/ institut de Population, Développement et Santé de la Reproduction
13. PPU : Promotion de la Pédagogie universitaire
14. TIC. Technologies de l'Information et de la Communication
15. UCAD : Université Cheikh Anta Diop

Annexe 2. Grille d'analyse des cours scénarisés de la PPU/CDP

	Existence d'un forum dans chaque chapitre	Recherche documentaire réalisée par l'apprenant	Résumé de texte réalisé par l'apprenant	Lecture proposée à l'apprenant	Activités réflexives faites par l'apprenant	Exercices d'autoévaluation	Proposition de consignes de réalisation des activités	Proposition un travail collaboratif	Proposition un travail coopératif	Existence d'un chat
1. Quelle méthodologie pour enseigner le raisonnement ?	1/2	-	-	-	-	+	-	-	-	-
2. Didactique de résolution de problèmes	0/3	-	-	+	-	+	-	-	-	-
3. La planification d'un cours	10/10	-	-	+	-	+	+	-	-	-
4. Le guide du concepteur de cours	4/4	+	+	+	+	+	+	+	+	-
5. L'analyse des pratiques enseignantes	0/5	-	-	+	+	+	+	-	-	-
6. Cadre conceptuel de la didactique des disciplines	4/4	+	+	+	+	+	+	+	+	-
7. Conception de module de formation	0/4	-	-	+	+	+	+	-	-	-
8. Ethique et déontologie	0/3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Evaluation des apprentissages	3/3	+	-	+	-	+	+	-	-	-
10. Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur	6/6	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11. Pédagogie des grands groupes	0/7	-	-	+	-	+	-	-	-	-
12. Pratiques expérimentales dans l'enseignement supérieur	3/5	-	-	+	-	+	-	-	-	-
13. Psychologie de l'apprentissage	4/6	-	-	+	-	-	-	-	-	-
14. La leçon de pathologies humaines à la grégation de médecine du camels	2/3	-	-	+	-	-	-	-	-	-
15. Sémologie médicale	0/8	+	+	+	-	-	-	-	-	-
16. Dermatologie-Vénérologie	4/4	+	-	+	-	+	-	-	-	+
17. Enseigner le raisonnement clinique	2/2	+	+	+	-	+	+	+	-	-
18. Intégration des TIC dans l'enseignement des mathématiques	0/3	-	-	+	-	-	-	-	-	-
19. Enseignement de la Topologie en L3 Mathématiques	4/4	-	+	+	-	+	+	-	-	-
20. Enseigner l'Optique ondulatoire élémentaire en L1-PCSM	4/4	+	+	+	-	+	-	-	-	-
21. Comment enseigner la Diversité parasitaire avec comme exemple les protistes en Master	4/4	+	-	+	-	+	+	-	-	-
22. Physiologie bactérienne	3/3	+	-	+	+	-	+	-	-	-
23. Géologie des ressources minérales en zone de socle	4/4	+	-	+	-	+	+	-	-	-
24. Enseigner les Réseaux locaux en L3 Informatique	4/4	+	-	+	-	+	-	-	-	-
25. Eléments de géographie humaine : approche didactique	0/4	-	+	+	-	+	-	-	-	-
26. Philosophie et pensées africaines	5/10	-	-	+	-	+	-	-	-	-
27. Géodynamique interne	0/5	-	-	+	-	+	-	-	-	-
28. Sociologie 1	3/4	-	-	+	-	-	-	-	-	+
29. Administration du personnel et Législation du travail	4/4	+	+	+	-	-	+	+	-	+
30. Cours d'histoire des institutions judiciaires	4/4	-	-	+	-	-	-	-	-	+
31. Cours de droit international privé	0/2	-	+	+	-	-	+	-	-	-
32. Cours de droit des suretés	2/2	-	-	+	-	+	+	-	-	+
33. Droit musulman	6/6	-	-	+	-	+	-	-	-	+
34. Introduction à la macroéconomie	5/5	-	-	+	-	+	-	-	-	-
35. Environnement économique international	0/5	-	-	+	-	-	-	-	-	-
36. Théorie des organisations	2/2	+	+	+	-	+	+	-	-	-
37. Enjeux et stratégies de la maintenance	3/4	+	-	+	-	+	+	-	-	+
38. Dynamique de groupe	0/4	-	-	+	-	+	+	-	-	+
39. Enseigner l'alimentation de la femme enceinte	4/4	-	-	-	-	-	-	-	-	+
40. Théories des apprentissages	4/4	-	-	+	-	-	+	+	-	-
41. Organisation et gestion des collections spécialisées	3/3	-	-	+	-	-	-	+	-	+
42. Communication efficace	1/3	+	-	+	-	-	+	-	-	-
43. Santé de la reproduction des adolescents (es)	3/3	+	+	+	-	-	+	+	-	+
44. Approche interdisciplinaire des questions de population	4/4	+	+	+	-	-	+	+	-	+
45. Analyse démographique	3/4	+	-	+	-	+	-	+	-	-

Elaboration d'une ressource numérique pour la modélisation et la conception de l'oxydoréduction

Résumé

L'intérêt de notre article se trouve dans l'élaboration d'une ressource numérique censé être un didacticiel conçu pour articuler la modélisation et la conceptualisation de l'oxydoréduction. Quatre séquences d'enseignement /apprentissage se rapportant à la construction des quatre modèles sont bâties dans une progression d'ensemble suivant l'évolution du concept d'oxydoréduction : modèle de transfert d'oxygène, modèle de transfert d'hydrogène, modèle de transfert d'électrons et modèle de variation de nombre d'oxydation. Des considérations didactiques et méthodologiques sont prises en compte avec soin dans la conception du logiciel, dans le choix des contenus à enseigner et des activités de modélisation dans les séquences d'enseignement/apprentissage. Le concept d'oxydoréduction étant un concept abstrait qui se réfère à un « non-objet », 91 représentations sémiotiques sont utilisées pour exprimer et véhiculer le savoir à enseigner dans le module proposé.

Pour évaluer l'efficacité de l'outil élaboré, une mise en œuvre du logiciel est effectuée en situation de classe. Des expérimentations sont réalisées auprès de 232 sujets constitués d'élèves de lycées et étudiants en Physique Chimie de l'Ecole Supérieure d'Antananarivo dans la période du 27 avril 2013 au 22 mai 2013. Les résultats d'analyse des corpus ont donné des performances encourageantes ce qui nous amène à dire que notre hypothèse de recherche est vérifiée. Le didacticiel a contribué à favoriser un apprentissage efficace dans la compréhension la mémorisation du concept d'oxydoréduction et de ses concepts associés.

Mots-clés : séquence d'enseignement/apprentissage, logiciel, modélisation, conceptualisation, représentation sémiotique, oxydoréduction.

Abstract

The interest of our article lies in the development of a digital resource supposed to be a tutorial designed to articulate modeling and conceptualizing redox. Four teaching / learning sequences related to the construction of the four models are built in an overall increase following the evolution of the concept of redox: oxygen transfer model, hydrogen transfer model, electron transfer model, and variation model in oxidation number. Educational and methodological considerations are taken into account carefully in designing the software, choosing the contents to be taught and the modeling activities in the teaching / learning sequences. As the concept of redox is an abstract concept that refers to a "non-object" 91 semiotic representations are used to express and convey the knowledge to be taught in the proposed module.

To evaluate the effectiveness of the developed tool, implementing the software is carried out in a classroom situation. Experiments are conducted with 232 subjects consisting of students from high schools and students in Physical Chemistry from the Ecole Normale Supérieure of Antananarivo in the period from 27 April 2013 to 22 May 2013. The findings from analyzing the corpus gave encouraging performances - which leads us to say that our research hypothesis is verified. The tutorial contributed to foster effective learning in understanding, memorizing the redox concept and its associated concepts.

Keywords: teaching / learning sequence, software, modeling, conceptualizing, semiotic

INTRODUCTION

Aussi bien à l'étranger qu'à Madagascar, le concept d'oxydoréduction présente des difficultés dans son enseignement et son apprentissage. Il fait partie des concepts les plus difficiles à assimiler par les élèves. Il est très préoccupant de constater des étudiants qui ont encore des problèmes pour différencier une réaction d'oxydation d'une réaction d'oxydoréduction car les notions d'oxydant et de réducteur ne sont pas assimilées.

Les interviews et enquêtes effectués auprès des enseignants de lycées et quelques élèves et étudiants évoquent les mêmes difficultés et les mêmes obstacles : l'assimilation des concepts n'est pas faite par manque de Travaux Pratiques, les élèves n'ont pas l'opportunité de manipuler des substances chimiques, d'observer des réactions chimiques, de faire le minimum d'exercices d'application à cause des contraintes dues à la surcharge des programmes scolaires...

Le fait que l'enseignement/apprentissage de l'oxydoréduction est quasiment centré sur un seul modèle celui de transfert d'électrons dans les classes secondaires alors que le concept possède quatre modèles de processus constitue un des facteurs de blocage.

L'on ne peut que se poser la question sur la manière dont on peut enseigner l'oxydoréduction compte tenu des difficultés conceptuelles des apprenants à propos des concepts de base de l'oxydoréduction, pour faire acquérir un savoir durable et fonctionnel.

Les résultats de recherche de Soudani Mohamed (1998), Boulabiar Kerkeni (2004), Martinand (1992), Tiberghien(1994,1999) nous amènent à nous intéresser à la démarche de modélisation et de conceptualisation pour introduire l'enseignement de l'oxydoréduction.

Partie de l'hypothèse que les TIC jouent un rôle dans la construction et l'appropriation du concept d'oxydoréduction, nous avons élaboré un logiciel d'enseignement /apprentissage permettant aux apprenants de faire des activités de modélisation pour construire les quatre modèles de processus de l'oxydoréduction : le transfert d'oxygène, le transfert d'hydrogène, le transfert d'électrons et la variation du nombre d'oxydoréduction.

Le présent article est une partie d'une thèse sur la modélisation et conceptualisation de l'oxydoréductions. Il s'intéresse à l'élaboration et l'utilisation des TIC pour introduire l'enseignement de l'oxydoréduction en tenant compte de l'évolution du concept à des élèves et étudiants qui ont appris le concept d'oxydoréduction uniquement par le transfert d'électrons dans le passé, ne possèdent pas de stratégies à utiliser pour comprendre et intégrer les nouvelles connaissances surtout si elles leur semblent en contradiction avec celles qu'ils possèdent et n'ont pas accès qu'à des observations macroscopiques, alors qu'on leur demande souvent de faire une description au niveau microscopique.

Dans la conception du logiciel, notre intention n'est pas d'élaborer des Travaux Pratiques virtuels, mais de rechercher la manière dont on peut les remplacer par la modélisation et la conception.

Les activités de modélisation envisagées se basent sur l'utilisation du modèle des deux mondes « perceptible » et « reconstruit » de Maréchal (1999 et 2010) et Kerkeni (2004). Le « monde perceptible » est le monde dans lequel nous percevons les mêmes informations. Exemple de la bougie qui brûle avec une flamme bleue : tout un chacun peut percevoir et observer la bougie et la flamme bleue, par contre, nous

ne pouvons pas observer le dioxygène de l'air qui entretient la combustion. Le monde « reconstruit » par le scientifique est ici constitué par l'objet conceptuel dioxygène.

Faisant référence aux travaux de Duval (1995 et 2005), le recours aux représentations est nécessaire dans toute activité de modélisation. Aussi des registres sémiotiques sont utilisées pour représenter différemment l'objet de savoir, chaque représentation apportant des informations spécifiques. L'outil pédagogique élaboré est censé être un didacticiel conçu pour articuler la modélisation et la conceptualisation de l'oxydoréduction. La modélisation pour comprendre et agir, la conceptualisation pour la compréhension conceptuelle. Deux modes d'appropriation y sont privilégiés : l'appropriation par construction et l'appropriation par compréhension.

Pour vérifier l'hypothèse émise, des expérimentations sont faites auprès de 232 apprenants des établissements scolaires et université d'Antananarivo. L'analyse des productions des apprenants nous renseigne sur les performances de l'apprentissage effectué et nous permet d'évaluer ainsi l'efficacité de l'outil pédagogique élaboré pour la modélisation et la conceptualisation de l'oxydoréduction.

METHODES

Afin d'évaluer si l'outil créé convient aux objectifs assignés, il nous est nécessaire de situer notre logiciel dans un cadre théorique d'apprentissage et de prendre en compte des considérations d'ordre didactique et pédagogique dans sa conception.

I. Conception du didacticiel

I.1. Logiciels utilisés

La création de notre didacticiel a nécessité l'utilisation quelques logiciels :

- Macromedia Dreamwerver 8, pour élaborer les pages web
- Macromédia Flash Professionnel 8, pour les animations
- Paint Pro et Photoshop pour les images.

I.2. Conception pédagogique du module d'enseignement et d'apprentissage

Nos intentions pédagogiques étant de susciter l'intérêt et l'implication de l'apprenant dans la modélisation du concept «oxydoréduction» et les concepts qui lui sont associés, le plus grand soin est donné au choix des contenus scientifiques et des stratégies nécessaires pour faire comprendre et intégrer les nouvelles connaissances qui peuvent être en contradiction avec celles que l'apprenant possède déjà. L'objectif est de construire un logiciel pédagogique porteur de théories d'apprentissage, de théories pédagogiques et un style d'enseignement incitatif centré à la fois sur le contenu et les apprenants.

La fonction pédagogique de notre didacticiel n'est pas véritablement enseigner selon l'approche traditionnelle, mais de présenter de l'information, dispenser des exercices et permettre un apprentissage aussi bien individuel que collaboratif.

Actuellement en sciences physiques, la tendance est pour les activités expérimentales virtuelles qui favorisent l'apprentissage d'une autonomie progressive dans la démarche expérimentale. Il ne s'agit pas pour nous de faire des Travaux Pratiques virtuels, mais de

rechercher comment remplacer cette activité expérimentale par la démarche de modélisation et l'utilisation de registres sémiotiques intégrés dans le didacticiel.

Toutefois, nous avons réalisé deux animations permettant de visualiser deux phénomènes chimiques : celui de la combustion du fer et celui de la photosynthèse.

Pourquoi le choix de la combustion du fer et de la photosynthèse ?

Nous les avons intégrées dans le contenu pour que les apprenants puissent effectuer leurs observations et descriptions dans les domaines macroscopique et microscopique d'une part, et d'autre part, à les initier à établir des liens. En nous référant aux deux grandes théories d'apprentissage : la conception behavioriste de Pavlov et la conception constructiviste de J.Piaget (Piaget,1896), l'apprentissage est extensif, il doit être utilisable et significatif, c'est-à-dire qu'il doit s'insérer dans un réseau connu par l'apprenant. La combustion du fer et la photosynthèse répondent à ce principe car ils figurent parmi les phénomènes étudiés dans le collège.

Il est à noter que ces simulations permettent à l'apprenant de visualiser seulement les représentations ; il ne peut pas interagir en modifiant des paramètres. Leur avantage est que l'apprenant a l'opportunité d'observer les résultats des expériences et de les comparer avec les résultats théoriques et/ou ses connaissances antérieures.

Quelles activités de modélisations les apprenants peuvent-ils réaliser ?

Pour essayer de répondre à cette question, nous avons pris en compte quelques considérations d'ordre didactique et pédagogique.

I.3. Organisation pédagogique du module d'enseignement et d'apprentissage

Notre cours modulaire est un ensemble de situations d'apprentissage organisées comme un tout. Nous avons apporté le plus de soin à sa conception. Le module consiste en un découpage des contenus à enseigner selon une organisation logique. Chaque découpage constitue ce que nous appelons séquence d'enseignement et d'apprentissage, elle est assortie de la présentation de ses objectifs spécifiques décrivant ce qui est attendu des apprenants. Les quatre séquences proposées sont organisées d'une manière telle qu'elles constituent un tout à la fois et peuvent s'intégrer et s'agencer entre elles pour constituer un ensemble cohérent de la définition du concept d'oxydoréduction.

Selon le point de vue que l'on adopte, on parle de module d'enseignement ou de module d'apprentissage. Dans notre travail, nous utilisons l'un et l'autre car dans la conception didactique du module, on s'intéresse davantage à l'enseignement, et dans la conception des activités on se place du point de vue du sujet qui apprend, c'est la raison pour laquelle on parle de module d'enseignement et d'apprentissage.

I.3.1. Considérations prises pour la préparation des séquences d'enseignement

Dans ce module sur l'introduction de l'enseignement de l'oxydoréduction, nous avons élaboré quatre séquences d'enseignement qui permettent aux apprenants des activités de modélisation par mise en

relation du « monde perceptible » avec « le monde reconstruit » et des activités de coordination de registres sémiotiques.

Les liens établis entre ces deux mondes permettent de caractériser les niveaux connaissances mobilisées dans la construction des modèles d'oxydoréduction. Les contenus scientifiques objet d'enseignement/apprentissage sont véhiculés dans différents types de représentations sémiotiques en langue naturelle, symboliques et iconiques.

Pour chacune des quatre séquences constituées respectivement par le modèle de transfert d'oxygène, le modèle de transfert d'hydrogène, le modèle de transfert d'électrons et le modèle de variation du nombre d'oxydoréduction, nous avons pris en considération :

- les programmes officiels des collèges et lycées d'une part, et les résultats de recherches en didactique des sciences d'autre part ;
- les objectifs spécifiques et le pré requis ;
- la nature des contenus scientifiques ;
- l'idée largement admise que les lois scientifiques sont déduites à partir d'observations : l'apprenant est sollicité de regarder, d'observer pour commencer à se mettre à l'action pour comprendre ;
- la lisibilité et la mobilité du savoir à enseigner : la possibilité d'une projection de l'écran de l'ordinateur, la distribution d'un document Word pour inscrire les réponses aux questions demandées ou l'utilisation de la feuille de réponses élaborée à partir de Galli's Quiz Faber 2.12.2 ;
- la typologie des fonctions pédagogiques, les tâches proposées à l'apprenant et la manière dont sont traitées les connaissances ;
- la cohérence et la cohésion entre les séquences .

I.3.2. Types de situations d'apprentissage

Si habituellement, l'enseignant parle dans la classe et les apprenants écoutent et prennent note ; dans notre cas, l'enseignant n'intervient pratiquement pas dans cet environnement d'apprentissage. L'intégration des technologies permet de modifier le mode d'enseignement et d'apprentissage. La technologie change le rôle de l'enseignant et celui de la classe qui devient un centre d'apprentissage pour apprendre en construisant, en naviguant, en tapant avec l'ordinateur. Ainsi, les apprenants peuvent visualiser les représentations et l'organisation des savoirs tout en prenant en charge les contenus scientifiques.

Deux types de situation d'enseignement émergent dans l'organisation et la structuration des séquences d'enseignement, ainsi que dans la formulation des nouvelles connaissances. La nouvelle connaissance est soit introduite sous forme de cours ou d'expérience déjà connue ; ou c'est l'apprenant lui-même qui a la possibilité de construire la nouvelle connaissance à travers les différentes questions qui lui sont demandées. Dans les deux cas, l'apprenant est ensuite chargé d'utiliser ces connaissances dans les exercices donnés.

Une feuille de réponse élaborée à partir de Galli's QuizFaber 2.12.2 permet l'apprenant de travailler de façon autonome. Dans cette situation d'apprentissage, l'apprenant est responsable de la construction de ses connaissances. Après validation des réponses choisies, il obtient ses scores et un feedback le renseigne sur ses compétences.

Un exemplaire de la correction prise en charge par l'ordinateur avec le logiciel Galli's QuizFaber 2.12.2 est donné en annexe.

I.3.3. Contenus scientifiques et emphases utilisés

Le module est de quatre séquences d'enseignement se rapportant respectivement aux quatre modèles d'enseignement du concept d'oxydoréduction : transfert d'oxygène, transfert d'hydrogène, transfert d'électron(s) et variation du nombre d'oxydation. De nombreuses études ont montré que la présentation de ces objectifs spécifiques est efficace car ils explicitent les compétences attendues de l'élève et leur présentation aide ce dernier dans ses apprentissages. L'élève informé de ce qu'on attend de lui, focalisera son attention sur les points importants et s'organisera dans son apprentissage.

Chaque séquence d'enseignement et d'apprentissage comporte des objectifs spécifiques qui sont formulés en termes de résultats attendus de l'apprenant, des pré requis que l'apprenant est censé maîtriser pour suivre efficacement le cours. Les pré-acquis désignent l'ensemble des compétences maîtrisées par l'élève en rapport avec un apprentissage déterminé.

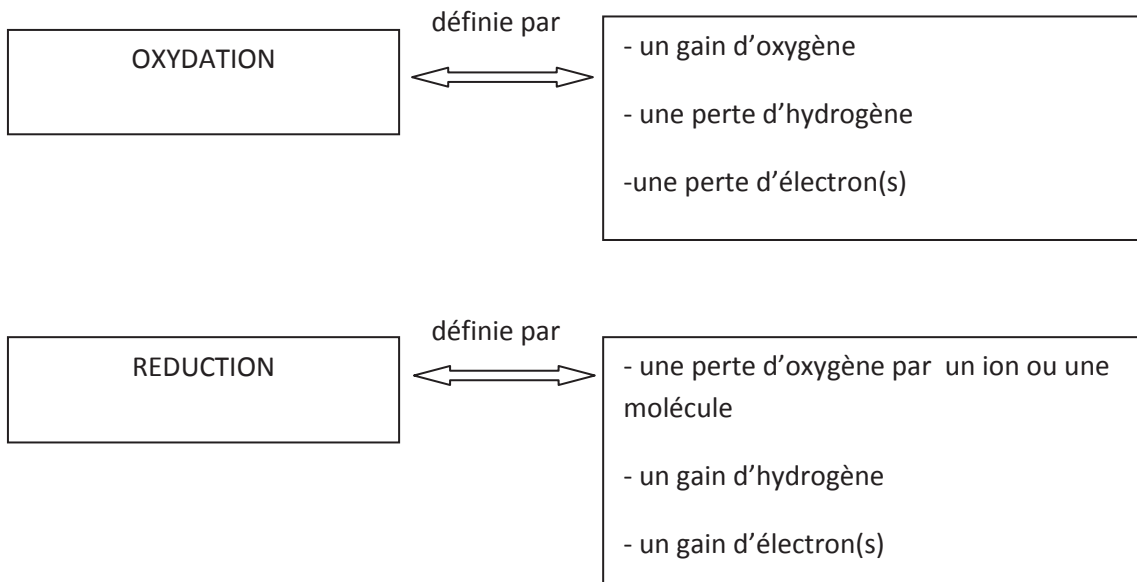
En conformité et cohérence avec les objectifs spécifiques attribués à chaque séquence, les contenus à enseigner portent sur des concepts : certains sont nouveaux, pour d'autres le travail consiste à étendre le champ d'application. Les objectifs sont assignés à la mise en œuvre de concepts précis qui sont l'objet d'apprentissage dans les séquences d'enseignement/apprentissage :

- séquence N°1 : construction du modèle de transfert d'oxygène avec les concepts associés : « fixation d'électrons, perte d'électrons, réducteur, oxydant, oxydation, réduction, oxydoréduction, couple redox ».
- séquence N°2 : construction du modèle de transfert d'hydrogène avec les concepts associés : « fixation d'hydrogène, perte d'hydrogène, réducteur, oxydant, oxydation, réduction, oxydoréduction, couple redox ».
- séquence N°3 : construction du modèle de transfert d'électrons avec les concepts associés : « fixation d'électrons, perte d'électrons, réducteur, oxydant, oxydation, réduction, oxydoréduction, couple redox ».
- séquence N°4 : construction du modèle de variation du nombre d'oxydation avec les concepts associés : « augmentation du nombre d'oxydation, diminution du nombre d'oxydation, réducteur, oxydant, oxydation, réduction, oxydoréduction, couple redox ».

Prenant en considération la « continuité » du savoir (Tiberghien, 2007), la reprise d'un élément du savoir nouvellement enseigné peut favoriser son apprentissage, nous avons procédé à la restructuration suivante : on intègre de nouvelles notions par restructuration de celles que l'on connaît déjà.

C'est ainsi que le modèle de transfert d'oxygène objet d'apprentissage dans la séquence N°1 est repris successivement dans la construction du modèle de transfert d'hydrogène, dans la construction du modèle transfert d'électrons et dans la construction du modèle de variation de nombre d'oxydation.

L'approche est appliquée dans chaque séquence : dans la séquence N°4 avant de construire le modèle de nombre d'oxydation, s'impose un rappel des concept-processus de l'oxydation et de la réduction se définissant comme suit :



La structure du module ainsi élaboré se présente comme suit :

Tableau 1 : Structure du module d'enseignement et d'apprentissage des quatre modèles de l'oxydoréduction
(auteur)

N°séquence	1	2	3	4
Intitulé séquence	Construction du modèle d'oxydoréduction par transfert d'oxygène.	Construction du modèle d'oxydoréduction par transfert d'hydrogène.	Construction du modèle d'oxydoréduction par transfert d'électrons.	Construction du modèle d'oxydoréduction par le nombre d'oxydation.
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> - Construire le modèle d'oxydation par transfert d'oxygène. - Construire le modèle de réduction par transfert d'oxygène. - Construire le modèle d'oxydoréduction par transfert d'oxygène. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire la relation entre modèle par transfert d'oxygène et transfert d'hydrogène. - Construire le modèle par transfert d'hydrogène. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire la relation entre modèle de transfert d'électrons et transfert d'oxygène. - Construire le modèle d'oxydoréduction par transfert d'électrons. - Construire la relation entre modèle de transfert d'hydrogène et transfert d'électrons . 	<ul style="list-style-type: none"> Construire le modèle d'oxydoréduction par la variation du nombre d'oxydation.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire le phénomène d'oxydation à partir de la réaction de combustion du fer. - Décrire la réaction de réduction à partir de la réaction de photosynthèse. -Vérifier que l'oxydant n'est pas exclusivement du dioxygène. -Définir les couples d'oxydoréduction par transfert d'oxygène. 	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire la réaction d'oxydation par transfert d'oxygène et transfert d'hydrogène. - Vérifier que le transfert d'hydrogène peut se faire sans le transfert d'oxygène. -Vérifier que la perte d'hydrogène correspond à une oxydation et le gain d'hydrogène à une réduction. - Identifier l'oxydant et le réducteur par le modèle de transfert d'hydrogène. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpréter le phénomène d'oxydation par transfert d'oxygène et transfert d'électrons. -Vérifier que le transfert d'électrons peut se faire sans le transfert d'oxygène. -Interpréter la réaction d'oxydation par transfert d'électrons et transfert d'hydrogène. -Vérifier que le transfert d'électrons peut se faire sans transfert d'hydrogène. -Reconnaître une réaction redox et les couples redox par le transfert d'électrons. 	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer le N.O des éléments dans une molécule et dans les ions. - Interpréter la signification de la variation du N.O dans une réaction chimique. -Identifier le réducteur et l'oxydant à partir de la variation du N.O. -Vérifier une réaction redox par le modèle de transfert d'oxygène et variation du N.O. - Vérifier qu'une réaction peut être interpréter par le modèle de transfert d'électrons et variation du N.O. -Vérifier qu'une réaction peut être interprétée par le modèle de transfert d'hydrogène et le modèle de variation de N.O.

Pré requis	<ul style="list-style-type: none"> - Eléments chimiques et leurs symboles. - Equation-bilan d'une réaction chimique - Réaction de combustion - Réaction de photosynthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modèle de transfert d'oxygène. - Equation-bilan d'une réaction chimique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure de l'atome. - Formation de liaisons chimiques. - Modèle de transfert d'oxygène. - Modèle de transfert d'hydrogène. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau périodique des éléments chimiques et leurs électronégativités. - Modèle de transfert d'oxygène - Modèle de transfert d'hydrogène - Modèle de transfert d'électrons.
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ainsi structuré, le savoir à enseigner est exprimé dans quatre vingt onze représentations sémiotiques en langue naturelle, iconiques et symboliques. L'apprenant est appelé à construire ses connaissances dans un environnement d'apprentissage technologisé selon le projet que le concepteur propose. Autrement dit, il donne un autre paradigme d'apprentissage.

Toujours dans le but de favoriser l'apprentissage, des éléments d'emphase visuelle sont utilisés : écriture en gras, utilisation des encadrés, variation des couleurs des caractères, présentation des tableaux pour souligner les relations existantes entre différents éléments. Nous donnons ci-dessus quelques exemples illustratifs de cette emphase visuelle.

- Les titres de séquences sont en caractères gras, de couleur rouge et encadrés .
- Les paragraphes sont en gras, de couleur rouge mais non encadrés.
- Les sous-paragraphes sont en caractères gras, de couleur verte.
- Les encadrés sont numérotés avec un fond vert.

Partant du principe que l'apprentissage est basé sur une appropriation active de connaissances par l'apprenant, nous considérons comme essentiel de solliciter en permanence l'activité de l'apprenant. Ce qui nous conduit à intégrer dans le module des questions d'évaluation formative pour avancer l'apprentissage.

I.3.4. Conception et élaboration des questions

Ces questions peuvent intervenir pendant ou à la fin des séquences d'enseignement et d'apprentissage.

Chaque question posée demande une réponse claire et précise qui permet de :

- situer la progression de l'apprenant par rapport à l'objectif fixé
- relever les obstacles auxquels l'apprenant se heurte.

Autrement dit, les questions posées sont censées :

- aider l'apprenant à apprendre,

- informer l'apprenant sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir faire,
- situer sa progression par rapport à un objectif,
- être des sources d'apprentissage,
- contribuer à l'entraide entre pairs et valoriser les réponses correctes quand les apprenants apprennent en groupe.

•Formes des questions

Pour mener à bien la construction du questionnement, nous avons recouru à différentes formes de questions parmi lesquelles on distingue :

- les questions à choix multiple : on présente à l'apprenant une série de propositions parmi lesquelles il devra choisir la bonne réponse, les autres propositions sont erronées et servent de distracteurs,
- les questions à choix dichotomique : l'apprenant choisit entre deux propositions en répondant par vrai ou faux,
- les questions de production à réponse courte,
- les phrases à compléter.

•Formulation des questions

Les questions assignées pour la modélisation et conceptualisation de l'oxydoréduction dans notre module sont formulées et réparties comme suit :

- Tableau 2 : Typologie des questions assignées dans le module d'enseignement et d'apprentissage (auteur)

Séquence 1	Décrire... Ecrire... Observer... Quel est ... Répondre par.... Pourquoi.... Trouver... Préciser... Que peut-on dire.... Donner...
Séquence 2	Décrire... Identifier...
Séquence 3	Décrire... Interpréter... Préciser... Donner... Cocher...
Séquence 4	Comment savoir que.... Lesquelles des interprétations vous semblent.... Observer et donner.... Montrer que... Déterminer... Donner Identifier... Vérifier... Calculer... Equilibrer...

Dans le module, nous ne nous sommes pas intéressés au « pourquoi » des choses ; mais plutôt dans le sens de comment interpréter, déterminer, vérifier, donner

A chaque question, une réponse claire est attendue. Elle doit nous satisfaire pour nous apporter les éléments qui nous permettent d'apprécier si le didacticiel élaboré contribue à amener l'élève responsable du savoir à construire.

En général, les questions de sélection sont qualifiées d'objectives et celles de production sont qualifiées de subjectives. Et cette différenciation entre dans le mode de correction. Comme il se trouve que nous sommes à la fois le concepteur et le correcteur des tâches demandées, nous avons donné les réponses attendues au moment de l'élaboration des questions pour diminuer la subjectivité du correcteur. Une grille de réponses est alors établie. Les corrections sont prises en charge par l'ordinateur. Il suffit à l'apprenant de taper la réponse dans la zone de texte, emplacement prévu à cet effet puis valider la réponse, et la correction s'affiche.

En guise de conclusion, nous pensons avoir considéré les facteurs essentiels à tenir en compte dans le développement et la conception pédagogique de notre logiciel pour favoriser l'apprentissage de l'oxydation. Les activités d'enseignement données ainsi que les autres paramètres sont censés contribuer à une utilisation optimum du logiciel pour créer des conditions favorables d'apprentissage.

Le but est-il atteint ?

Pour pouvoir y répondre, nous avons procédé à des expérimentations du logiciel.

I.4. Expérimentations du didacticiel

I.4.1. Choix des classes et déroulement de l'expérimentation

Les expérimentations sont faites auprès de 232 apprenants constitués d'élèves malgaches de classe de 1^{ère}, de classe de Terminales scientifiques et des étudiants de 3^{ème} en Physique-Chimie par nos enseignants-stagiaires en responsabilité et des maîtres de stage titulaires de classe dans la période du 27 avril 2013 au 22 mai 2013.

Les niveaux de classe choisis sont :

- les classes de première qui n'ont pas encore bénéficié d'enseignement sur l'oxydoréduction,
- les classes de Terminales qui ont déjà reçu un enseignement sur l'oxydoréduction l'année dernière en classe de première,
- et des étudiants de 3^{ème} année en Physique Chimie à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo qui sont censés avoir acquis des connaissances sur l'oxydoréduction depuis le lycée et pendant leur cursus à l'université.

Notons que tous les apprenants qui ont bien voulu participer à l'expérimentation du didacticiel se sont tous portés volontaires.

Avant de passer aux séances d'expérimentation, nous avons fait avec une réunion préliminaire avec nos enseignants-stagiaires et quelques maîtres de stage pour leur informer du but de l'expérimentation et de notre travail de recherche. Ont été discutés différents points d'organisation entre autres la manière à organiser les séances d'expérimentation pour que les apprenants puissent se sentir à l'aise pendant l'apprentissage. Les consignes leur sont données ainsi que des copies du logiciel version « réponses masquées » et des feuilles de réponses saisies en Word pour inscrire les réponses aux différentes questions demandées. Selon la disponibilité du stagiaire, l'apprenant peut répondre directement sur l'ordinateur et reçoit des feedback sur ses performances si non, l'apprenant répond sur la feuille saisie en Word prévue à cet effet et il nous revient après de faire la transcription pour l'analyse.

Comme l'écrit a des effets positifs sur les apprentissage, nous avons reproduit dans un document Word toutes les questions auxquelles l'apprenant doit répondre par écrit dans l'emplacement réservé.

Nous avons conçu deux versions différentes de notre logiciel, une version dans laquelle les réponses des questions sont données et une autre dans laquelle les réponses sont masquées. Pour notre expérimentation avec les élèves nous leur avons passé la version « réponses masquées ».

Les expérimentations sont faites en situation de classe, soit dans la salle d'informatique avec des ordinateurs (un ordinateur par élève ou groupe d'élèves), soit en salle de classe habituelle avec un vidéo projecteur et un écran.

L'enseignant-stagiaire introduit la leçon en mentionnant qu'il s'agit ici d'enseigner et d'apprendre autrement, il donne les instructions d'organisation et l'ensemble des comportements attendus de l'enseignant par les élèves et réciproquement, ce qu'on peut appelé « contrat didactique ».

En principe, ni le stagiaire ni le maître de stage ne doit plus intervenir pendant l'expérimentation après la phase introductive de mise en ambiance et de dévolution. Même si les connaissances de l'apprenant s'avèrent insuffisantes pour résoudre immédiatement la question posée, on lui fait comprendre qu'il doit considérer le problème posé comme le sien et qu'il doit envisager ce qu'est une réponse possible.

L'apprenant est ainsi conduit à produire des actions, choisir une stratégie et la modifier en cas d'échec, faire évoluer ses connaissances et en construire de nouvelles. Il peut être amené dans une situation-problème. Le terme « séquence » utilisé dans le module renvoie à une séance ou un ensemble de séances. Le temps didactique est laissé à l'initiative de l'enseignant-stagiaire qui supervise le déroulement de la séance. Mais il est d'environ de 3 H par séquence sauf pour la séquence N°2 qui demande moins d'une heure. L'ordre chronologique de passation des expérimentations doit être respecté en commençant par la séquence N°1, puis la séquence N°2 suivie de la séquence N°3 et en dernier lieu la séquence N°4. En cas de nécessité, après discussion dans les groupes par exemple, les apprenants peuvent revenir aux séquences précédentes par simple clic de la fenêtre correspondante. Les liens de navigation sont construits à cet effet.

Les apprenants peuvent travailler seuls ou en groupe selon leur affinité. S'ils choisissent de travailler en groupe, ils doivent garder le groupe pour traiter les quatre séances. S'ils travaillent individuellement, chaque apprenant doit remettre ses feuilles de réponses. S'ils travaillent en groupe, chaque groupe remet un seul exemplaire de réponses.

Nous avons pu remarquer dans les groupes la présence de phase de formulation de réponses avant de remplir les feuilles de réponses.

I.4.2. Séquences expérimentées

Rappelons que tous les apprenants qui ont participé à l'expérimentation se sont tous portés volontaires pour « apprendre autrement ». Le tableau suivant donne le nombre d'apprenants, leurs établissements d'origine et les séquences expérimentées.

Tableau 3 : Nombre d'apprenants, niveaux et séquences expérimentées par établissement

	LJRA	LJF	LMA	LI	EPC	ENS
Nombre groupes élèves	14 groupes de 7 ou 8 élèves	3 groupes de 4 élèves	92 élèves	6 élèves	7 élèves	6 groupes de 4 étudiants
Niveaux	Première C et D	Terminale D	Terminale C	Terminale C	Terminale C et D	3 ^{ème} Année en PC
Séquences expérimentées	1,2,3	1,2,3	1	1,2,3	1	1,2,3,4

LJRA : Lycée Joseph Ravoahangy Andrianavalona à Andranonahoatra – Antananarivo

LJF : Lycée Jules Ferry – Antananarivo

LMA : Lycée Moderne Ampefiloha – Antananarivo

LI : Lycée d'Imerintsiatosika-Antananarivo – Suburbaine

EPC : Ecoles Privées Confessionnelles (ESCA ; Lycée Maria Manjaka ; Sainte Antoine ; Sainte Famille) – Antananarivo

ENS : Ecole Normale Supérieure – Antananarivo

Notre corpus à analyser constitué de 160 productions se répartit comme suit :

Tableau 4 : Nombre de productions à analyser par séquence d'enseignement

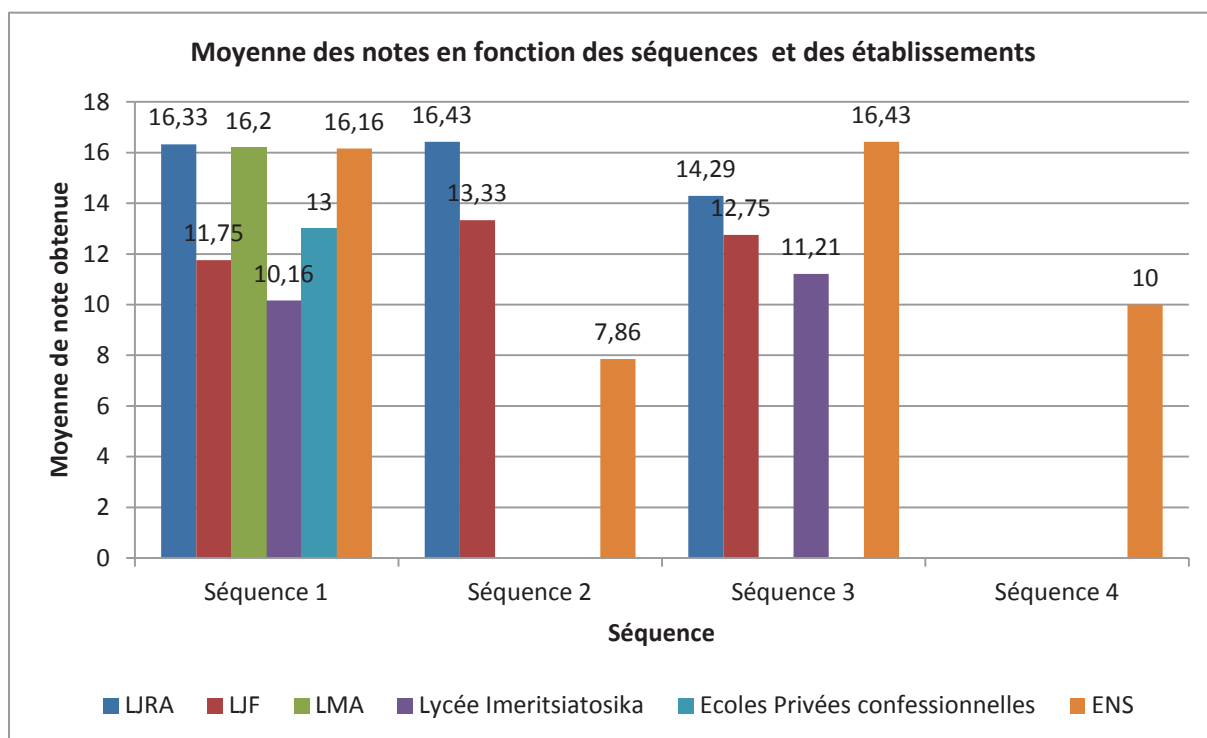
	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
Nombre productions	48	53	53	6

Nous pensons avoir pu inscrire les expérimentations dans la conception constructiviste de l'apprentissage.

Le but est-il atteint ? L'agencement des séquences d'enseignement/apprentissage a-t-il aidé l'apprenant dans l'assimilation des différents concepts enseignés ? Les activités données dans le didacticiel a-t-il contribué dans la construction et l'appropriation du concept d'oxydoréduction ? Les différentes représentations sémiotiques utilisées ont-elles contribué à la compréhension des concepts ?

Pour pouvoir répondre à ce questionnaire, nous allons nous référer aux résultats d'analyse des productions des apprenants lors des expérimentations effectuées dans les lycées et à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo.

RESULTATS



Le graphe nous renseigne que les performances des élèves de la classe de première du Lycée Jules Ferry sont encourageants dans les séquences N°1, N°2 et N°3. Notons que ces élèves n'ont pas encore bénéficié d'enseignement sur l'oxydoréduction avant les expérimentations. Les élèves du Lycée d'Imeritsiatosika n'ont pas réussi les expérimentations dans les séquences N°1 et N°4 : cette situation mérite d'être analysée plus profondément pour en déceler les causes.

CONCLUSION

Inscrit dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du concept d'oxydoréduction par les TICs , notre présent article se rapporte à l'élaboration d'un didacticiel permettant de faire des activités de modélisation et de conceptualisation de l'oxydoréduction. Le didacticiel est crée à partir de l'utilisation de quelques logiciels:

- Macromedia Dreamwerver 8, pour élaborer les pages web
- Macromédia Flash Professionnel 8, pour les animations
- Paint Pro et Photoshop pour les images.

Des considérations didactiques et méthodologiques sont prises en compte avec soin dans la conception du logiciel. Le module est découpé en quatre séquences d'enseignement /apprentissage assorties chacune d'objectifs généraux, d'objectifs spécifiques et de pré requis. S'inscrivant dans le constructivisme, les savoirs y sont organisés de manière à favoriser un apprentissage profond et non un apprentissage par cœur. Le nouveau savoir objet d'enseignement est en relation avec ce que l'apprenant sait déjà. Ainsi les nouvelles notions sont intégrées par restructuration dans celles que l'apprenant connaît déjà.

Comme le concept d'oxydoréduction se réfère à des « non-objets », sa conceptualisation passe par des registres sémiotiques.

Le savoir à enseigner dans le module est véhiculé dans quatre vingt onze représentations sémiotiques différentes : en langue naturelle, iconique, symbolique.

Pour évaluer l'efficacité de l'outil élaboré, nous l'avons expérimenté en situation de classe auprès de 232 sujets constitués d'élèves de lycées et étudiants en Physique Chimie de l'Ecole Supérieure d'Antananarivo. L'analyse des corpus a montré que les élèves des classes de première qui n'ont pas encore reçu d'enseignement sur l'oxydoréduction avant les expérimentations, ont obtenu des performances satisfaisantes. Ces résultats nous amènent à dire que notre hypothèse de recherche est vérifiée, que le didacticiel a contribué à favoriser un apprentissage efficace dans la compréhension et la mémorisation du concept d'oxydoréduction et de ses concepts associés. La progression des différents modèles ainsi que les activités qui les accompagnent et l'utilisation des représentations pour véhiculer les concepts ont contribué à l'amélioration de l'appropriation et la compréhension du concept d'oxydoréduction et de ses concepts associés. Le constat d'échec des expérimentations auprès des élèves du Lycée d'Imeritsiatosika et des étudiants de l'ENS nous interpelle à poursuivre ce travail pour déceler les obstacles liés à l'utilisation du logiciel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOLABIAR, K.(2004). *Notions et modèles fondateurs de la connaissance des élèves et des étudiants en oxydoréduction* ;Thèse de doctorat en Sciences de l'Education de l'Université LUMIERE LYON 2.

DUVAL, R (1993). *Registre de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée*. IMREM de Strasbourg, n°5, p.37-65

DUVAL, R(1995). *Sémiosis et pensée humaine, registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter Lang.

DUVAL, R(2005). Transformations de représentations sémiotiques et démarches de pensée en mathématiques. In-J-C. Rauscher (éd), *Actes du XXXIIème Colloque COPIRELEM*, Strasbourg : IREM, p.67-89.

Le MARCHAL, J.-F. (2010). Enseignement de la chimie à l'aide de l'histoire des sciences. Obstacles et approche nouvelle. *Acte de congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

MARTINAND, J.-L. (dir.) (1992). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.

PEKDAG, B & MARECHAL, J.-F. (1999). *Influence de la nature du texte d'un film de chimie sur son utilisation par un apprenant*. DIDASKALIA-n°28-2006.

PEKDAG, B & MARECHAL, J.-F. (2003). *Hyperfilm – un outil de recherche en didactique de la chimie*. ATIEF, Environnement informatique pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, avril 2003, p.547-550

PIAGET, J. (1964). *Six Etudes en Psychologie*. Genève : Editions Gauthier.

TIBERGHIE, A. (1994). *Modeling as a basis for analysing teaching-learning situations*. *Learning and Instruction*, vol. 10, n° 4, p. 71-87.

TIBERGHIE, A. (1995). *Les conceptions*. *Cours de didactique des disciplines scientifiques*, Université de Lyon 1.

.ANNEXES**Annexe 1**

Grille de correction des quatre séquences d'enseignement et d'apprentissage

Démarche de conceptualisation d'oxydoréduction**Séquence 1** : Construction du modèle de transfert d'oxygène

Quel est votre niveau ? [ex: Troisième année en université, Terminal ou première scientifique,...etc. , ou

n'ayant pas encore appréhender l'oxydoréduction] (obligatoire) Indiquez votre mode de travail [ex: Individuel, Groupe (nombre de personne non précisé), Groupe de 2 personnes, Groupe de 3 personnes, Groupe de plus de 3 personnes] (obligatoire)

DEMARRER

** Vous n'aurez besoin de vous soucier comment écrire les indices et les charges dans les formules chimiques. (Même si vous les écrivez dans Microsoft Word ou Math Type, elles ne seront pas prises en compte après collage). Vous n'aurez qu'à les écrire directement après les symboles chimiques sans aucune espace (ex: O2 pour le dioxygène et OH- pour l'ion hydroxyde). Quant aux flèches des réactions chimiques, elles y sont déjà figurées.*

** Il y a une espace entre un nombre et un symbole (ex: 2 e-)*

** Si vous avez deux citations, séparer les par "et"*

** Si vous avez plus de deux citations, séparer les par un tiret suivi d'une espace avant et après chaque citation en terminant la dernière par "et". (ex: lire la question - réfléchir - répondre et valider)*

question 1

Quels sont les réactifs et produits ?

Les réactifs sont .

Le produit est .

répondre

Il faut mettre une espace entre les coefficients et les symboles chimiques et sans espace pour les nombres représentant les indices des symboles chimiques.

question 2

Ecrire l'équation bilan de la réaction.

~>

répondre

question 3

Observer les formules chimiques dans l'équation bilan précédente. Quel est le rôle du fer dans la réaction ?

répondre

question 4

Quel est le rôle du dioxygène dans la réaction ?

Le dioxygène

répondre

question 5

Vrai ou faux ?

A Toute réaction qui met en jeu du dioxygène est une réaction d'oxydation.

Vrai Faux

B Toute substance qui fixe de l'oxygène est oxydée.

Vrai Faux

C Le dioxygène est un oxydant.

Vrai Faux

D Toute substance qui fixe de l'oxygène est un oxydant.

Vrai Faux

répondre

question 6

Pourquoi la combustion de la bougie est entretenue dans l'étape 1 ?

à cause de

répondre

question 7

Pourquoi la combustion de la bougie n'est pas entretenue dans l'étape 2 ?

question 8

Ecrire l'équation bilan de la réaction chimique dans l'étape 1.

 ~>

répondre

Parsonnette RAHARIJAONA , Jean- Claude Omer ANDRIANARIMANANA

N° 19 Juillet 2015

question 9

Réécrire l'équation bilan de la combustion du fer.

~>

répondre

question 10

Réécrire l'équation bilan de la photosynthèse.

~>

répondre

question 11

Trouver un point commun à ces deux réactions chimiques.

répondre

question 12

Trouver un point divergent à ces deux réactions chimiques.

Dans la combustion du fer et dans la photosynthèse .

répondre

question 13

Vrai ou faux ?

A Toute réaction qui libère du dioxygène est une réaction de réduction.

Vrai Faux

B Toute substance qui fixe de l'oxygène est un réducteur.

Vrai Faux

C Toute réaction qui fixe de l'oxygène est une réaction d'oxydation.

Vrai Faux

D Toute substance qui donne de l'oxygène est un oxydant.

Vrai Faux

répondre

question 14

Préciser le rôle des réactifs dans la réaction a.

Dans a, Al est et H₂O est .

répondre

question 15

Préciser le rôle des réactifs dans la réaction b.

Dans b, Al est et Fe₂O₃ est .

répondre

question 16

Préciser le rôle des réactifs dans la réaction c.

Dans c, CH₄ est et O₂ est .

répondre

question 17

Quels sont les oxydants identifiés ?

Les oxydants identifiés sont .

répondre

question 18

Que peut-on déduire ?

On déduit que .

répondre

question 19

Que peut-on dire à propos des réactions d'oxydation et de réduction dans une même réaction chimique ?

Il y a .

répondre

question 20

Compléter les cases vides par les mots appropriés : Fe₂O₃, Al, H₂, Al₂O₃, réducteur, réduite, oxydant, oxydé.

a) Le réducteur est sous la forme Al₂O₃. L' H₂O est réduite sous la forme .

b) Le est oxydé sous la forme . L'oxydant est sous la forme Fe.

répondre

question 21

Donner les deux couples redox dans la réaction a.

/ et /

répondre

question 22

Donner les deux couples redox dans la réaction b.

/ et /

répondre

Séquence 1 : terminé.

Séquence 2 : à parcourir

Annexe 2

Exemple d' écran affichée dans la séquence d'enseignement/apprentissage 1

Macromedia Flash Player 8


Fichier Affichage Contrôle Aide

DEMARCHE DE CONCEPTUALISATION DE L'OXYDOREDUCTION

Séquence 1: Construction du modèle de transfert d'oxygène

I. Combustion du fer

I.1- Expérience :
 Quand on porte dans une flamme de bougie un morceau de paille de fer. La paille de fer brûle et présente une incandescence. Il se forme une poudre de couleur brun rouge d'oxyde de fer (Fe_2O_3).



Comment expliquez-vous la formation de l'oxyde de fer (Fe_2O_3) ?

I.2 Observations
 Décrire l'expérience : quels sont les réactifs et produits ?

Zone de texte N°1

Réponses

I.3 Ecrire l'équation bilan de la réaction :

Zone de texte N°2

Réponses

I.4 Conceptualisation de l'oxydation sous forme littéraire

- Observer les formules chimiques de l'équation -bilan précédente. Quel est le rôle du fer dans la réaction ?

Zone de texte N°3

Réponses

Encadré 1

Le fer a fixé de l'oxygène, on dit qu'il y a oxygénation ; le fer est oxydé et la réaction est une oxydation.

Encadré 2

Fixation d'oxygène => Oxygénation => oxydation

- Quel est le rôle du dioxygène dans la réaction ?

Zone de texte N°4

Réponses

Encadré 3

Le dioxygène donne de l'oxygène au fer, on dit que le dioxygène est un oxydant.
 Le fer a fixé de l'oxygène, on dit qu'il est réducteur

CBLT⁴⁷ in the Large Classes of Ivorian Secondary Schools: Problems and Solutions

Résumé

Le but de cette étude était de réfléchir sur la mise en œuvre de l'approche par compétences (domaine des langues) dans nos classes à effectif pléthorique de l'enseignement secondaire. Notre préoccupation était la suivante: Etant donné les principes de l'approche par compétences (domaine des langues) et considérant les soucis liés à l'enseignement des langues dans les classes à effectif pléthorique, nous nous demandons comment on peut rendre l'approche par compétences (domaine des langues) plus profitable aux élèves de nos classes à effectif pléthorique. Cette préoccupation appelle les questions suivantes: Quel est la taille de l'effectif de nos classes? Quels soucis découlent du nombre d'élèves dans ces classes pendant la mise en œuvre de l'approche par compétences (domaine des langues). Quelles mesures didactiques peuvent aider à rendre l'approche par compétences (domaine des langues) plus profitable aux élèves dans un tel environnement? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une investigation qui a impliqué les enseignants, les conseillers pédagogiques et les élèves dans nos classes du secondaire. Les interprétations des résultats obtenus de notre recherche ont suggéré que nos classes à effectif pléthorique ne permettent pas aux enseignants de tenir compte des besoins personnels des élèves pendant les cours. Ils ont aussi révélé des faiblesses liées au matériel utilisé pour la mise en œuvre de l'approche par compétences (domaine des langues). Trois suggestions ont été faites en vue d'améliorer la situation: suppléer le matériel utilisé avec d'autres matériels qui intègrent des activités en rapport avec l'environnement immédiat des élèves (une occasion d'intégrer les réalités locales à la formation), encourager chaque enseignant à faire une analyse des besoins dans sa classe en vue d'avoir une image plus claire de ce à quoi ses élèves s'intéressent, et impliquer les élèves dans la recherche du matériel (textes, images, enregistrements, ...) pour les activités de la classe. Outre ces suggestions liées aux activités de la classe, nos autorités ont été encouragées à ajouter aux instructions dans le cadre de l'approche par compétences (domaine des langues) l'idée de la promotion d'un environnement d'apprentissage plus flexible, lequel pourrait offrir les conditions idéales d'un épanouissement des enseignants et des élèves.

Mots clés: Approche par compétences (domaine des langues), Effectif de la classe, Classe à effectif pléthorique, Education globale, Apprenant, Enseignant.

Abstracts

My aim in this study was to reflect on the implementation of CBLT in the large classes of our secondary schools. My concern was as follows: *Given the principles of CBLT and considering the worries relating to language teaching in large classes, I wonder about the way one can make CBLT more profitable to the learners in our large classes.* This preoccupation calls for the following questions: *How large are our classes? What worries derive from the number of learners in these classes during the implementation of CBLT? What didactic measures can help make CBLT more profitable to the learners in such an environment?* In order to answer these questions I carried out an investigation which involved the teachers, the teacher advisors and the learners in our secondary schools. The interpretations of the results of the investigation suggested that our large classes do not allow teachers to take account of the learners' individual needs during classroom sessions. They also revealed some weaknesses relating to the materials used for the implementation of CBLT. Three suggestions were made to improve the situation: supplementing the materials in use with other materials which include some activities relating to the learner's immediate environment (an opportunity to integrate the learners' local realities into their training), encouraging individual teachers to carry out needs analysis in their own classes in order to have a clearer image of the kinds of thing their learners are interested in, and involving the learners in the provision of materials (texts, pictures, recordings ...) for classroom activities. In addition to these suggestions relating to classroom activities, our authorities were encouraged to couple the assignments in the context of CBLT with the idea of promoting a more flexible learning environment, the one which might offer the ideal conditions for the teachers' and the learners' self-fulfillment.

Key Words: CBLT, Class Size, Large Classes, Global Education, Learner, Teacher.

⁴⁷Competency-Based Language Teaching

INTRODUCTION

Currently used in Ivorian secondary schools, CBLT entered its generalization phase in our educational system in the year 2006. It encourages the global development of learners during language classes. Apparently, this new approach is a gleam of hope for both teachers and learners. However, the implementation of CBLT raises the following relevant issue: *Given the principles of CBLT and considering the worries relating to language teaching in large classes, I wonder about the way one can make CBLT more profitable to the learners in our large classes.* This preoccupation calls for the following questions: *How large are our classes? What worries derive from the number of learners in these classes during the implementation of CBLT? What didactic measures can help make CBLT more profitable to the learners in such an environment?* In order to have more insight into the issue, a survey of the situation will be carried out through the use of a questionnaire and an interview. It will focus essentially on the views of some of our secondary school teachers and teacher advisors, and learners. My personal experience as an English language teacher who worked in the large classes of our secondary schools for about fourteen years would help suggest some relevant ideas for the successful implementation of CBLT in our large classes.

I. THEORETICAL FRAMEWORK

The theory of constructivism with its developmental approach (Jean Piaget) and its interactional dimension (Jerome Bruner) emerged in the middle of the twentieth century. For Piaget, the construction of new knowledge is dependent on the availability of the learner's mental structures which allow it. His idea that the intellectual development is an internal and autonomous process explains his view that knowledge is not provided but constructed by the learner. Bruner sustains that knowledge construction is a dynamic process during which the learner resorts to former knowledge in order to construct new knowledge. Despite their specificities, both approaches stress the outstanding role of the learner in the learning process.

This study focuses on the impact of class size on the implementation of CBLT. CBLT, as an approach to language learning, is rooted in constructivism. Therefore, the relevance of carrying out this reflection in this theoretical framework clearly stands out. The aim is to provide more insight into the extent to which the construction of knowledge by our learners is influenced by the size of their classes. Attention will then be given to the way they can be helped to construct knowledge despite the influence of class size. Such an endeavor calls for a twofold reflection: the possible gap between the praised theory of constructivism and its implementation in the context of school instruction, and the way one can make this implementation more effective.

II. CBLT IN LARGE CLASSES: INDIVIDUAL DIFFERENCES, THE MAIN OBSTACLE

2.1. The Global Perspectives of CBLT

Competency-based education (CBE) emerged in the 1970s in the United States of America. From its emergence up to now there has been an abundant literature on relevant issues concerning language

education. They range from CBLT and vocational training (Chyung et al., 2006) to the impact of CBLT on general education (Sampson et al., 2007) through CBLT and information technology (Chang, 2006).

According to Cates (2002), global education as a new approach to language teaching attempts to answer a question about the way one can prepare our students to cope with serious global issues such as terrorism, ethnic conflicts and social inequality among others. He goes on as to say that 'it aims to enable students to effectively acquire a foreign language while empowering them with the knowledge, skills, and commitment required by world citizens to solve global problems.' (P.41) Auerbach, in Richards and Rodgers (2001:145), gives a review of factors involved in the implementation of CBE programs in ESL:

1. A focus on successful functioning society;
2. A focus on life skill;
3. Task-or performance-centered orientation;
4. Modularized instructions;
5. Outcomes that are made explicit a priori;
6. Continuous and ongoing assessment;
7. Demonstrated mastery of performance objectives;
8. Individualized, student-centered instruction.
- 9.

The global perspectives of CBLT clearly stand out. Though not all the lessons in the language classroom are expected to address global issues, language teachers are encouraged to infuse global education into their classes by providing a connection between their learners and the world outside the classroom. The main concern of practitioners should not be to train their learners to acquire the language for its own sake but rather to help them perceive it as a developmental tool. However, being aware of the gap between theoretical ideas and their successful implementation, my apprehensions can be summarized in the following questions: *Can one implement CBLT regardless of classroom environmental factors? Global education implying the individual development of the learner, how can one integrate the individual preferences and interests of all our learners into the learning materials?*

2.2. The Harmful Effects of Individual Differences on Language Learning in Large Classes: implications for CBLT

Wang and Zhang (2011), Kennedy and Kennedy (1996), Hayes (1997) and Locastro (2001) among others share the view that individual differences are more acute in large classes where teachers have to train a big number of learners in the same classroom. This characteristic, they think, is harmful to language learning for it makes it difficult to discipline the class, satisfy all the needs of students who have different interests, personalities and capabilities, organize efficient class activities due to the constraints of time and space, provide equal chances for the students to participate and practice, and give timely and effective feedback and evaluation. This logically raises the issue of the way one can reduce the harmful effects of individual differences on language learning in large classes.

Most reflections on the issue suggest providing more variety in learning materials and activities. In so doing, there is a chance to incorporate the needs and preferences of most, if not all the classroom members. Gregory and Kuzmich (2004), Boyd-Batstone (2006) and Tomlinson (2003) among others encourage differentiated learning, an alternative to individualized instruction. Unlike the individualized instruction of the 1970's, differentiated learning does not entail using individualized materials or lessons in the classroom. Teachers are rather encouraged to create a balance between academic content and learners' individual needs. Learning opportunities should allow every learner to learn the same thing but in different ways. Learning materials and activities should reflect individual learner characteristics and needs. Despite all, researchers in the field seem to share the view that worries relating to individual differences are not on the point of disappearing and need to be addressed with special care, especially in the context of large classes.

The worries relating to increased individual differences in large classes are likely to be more acute in the context of CBLT and its global perspectives. In fact, learners' individual development being the main preoccupation, one can rightly infer that large classes, which reduce the chances of taking account of the individual needs of learners might not be the ideal environment for ensuring their personal development. This uncomfortable situation raises the following questions: *Given the large number of learners in the classroom, what didactic choices can help teachers overcome the obstacle caused by the impossibility to take into account learners' individual needs and preferences? What are the implications of such choices for materials development on the one hand, and the roles of learners and teachers on the other?*

The didactic choices that most specialists suggest encourage the use of activities which allow autonomous learning and enhance learner participation in classroom activities. These ideas provide a strong contribution to the field. However, with the requirements of CBLT, I feel more is still left to be done. For the particular characteristics of large classes might call for some adapted didactic strategies.

III. CBLT in the Large Classes of Ivorian Secondary Schools: Problems and solutions

3.1. The Context

Objective-Based Education (OBE) which was formerly praised in the Ivorian context has now been replaced by CBE. This shift from OBE to CBE is justified by educational authorities' effort to redefine the educational system in order to meet the requirements of our contemporary society: a successful development of the youth in all areas of social activities. In this perspective, CBLT has been adopted in our language classes to train the learners for their future active participation in all aspects of social life. There has been a shift from the mere communicative dimension to language learning to its dynamic dimension which emphasizes developing the learner's ability to use the language to cope with diverse situations in social life.

Many seminars and workshops have been organized in the country for the in-service training of teachers so that they will have more insight into the underlying rationale of the new approach to language teaching. Despite sustained efforts, there still exist some worries relating to the implementation of CBLT in our

language classes. These worries are many-fold. They range from some teachers' reluctance to use the new approach to the poor training environment in which CBLT is implemented.

This paper focuses on environmental issues with a particular interest in class size. The Ivorian educational authorities' concern about class size is not something new. Practitioners have been complaining about large classes but up to now no reliable remedy has been found. With the introduction of CBLT, a pressing question to answer is what chances are there to successfully train our learners in such difficult circumstances. Besides, a report of ROCARE⁴⁸ (2009) on the difficulties relating to the implementation of CBE in general and particularly CBLT in Ivorian classes mentioned the harmful effects of our large classes.

3.2. Research Design and Field Study

3.2.1. The Variables in the Study

My intention in this research was to reflect on the negative influence of the size of our classes on the implementation of CBLT in order to make some suggestions for the improvement of the situation. My reflection, therefore, was essentially concerned with two variables: class size (independent variable) and CBLT (dependent variable).

3.2.2. Research Methodology

Considering my initial intention mentioned earlier in this paper and taking account of the necessity to adopt a strategy which can lead to some useful suggestions, an experimental approach would have helped identify the causal relations between the two variables described in this paper. The ideal would have been to observe the effects of the independent variable on the dependent one under some conditions. The capacity to identify the causation makes the experimental approach the prototype of scientific method encouraged in the context of problem-solving. However, the particular conditions of its implementation make it unrealistic in our context. I therefore chose to carry out a survey involving Ivorian secondary school teachers of English, teacher advisors and learners.

3.2.2.1. Data Collection

A. Data Collection Technique and Instruments

During this study I adopted the technique of triangulation which allowed me to collect data from different perspectives. With the data collected from teachers, teacher advisors and learners I hoped to increase reliability and validity.

The instruments used for the investigation are the questionnaire and the interview. The questionnaire (see appendix1) consisted of qualitative variables. For the interview guide I used a semi-structured form consisting of three questions: *Are there worries relating to class size during the implementation of CBLT? How do you relate the materials in use to these worries? What do you think can be done to improve the situation?* The responses of the interviewees called for some sub-questions that helped me get the specific information I expected. This relatively flexible approach allowed the interviewees to express themselves as freely as possible while adding some information that provided more insight into the issue.

⁴⁸ Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education

B. Sampling

It was neither convenient nor practical to use the general population in this study. I therefore chose to work with a sample. The target population in this study being more or less homogenous (same initial training, same interests ...), I showed no particular interest in the size of the sample. The investigation involved 147 learners randomly selected from three different schools for the questionnaire and 10 teachers and teacher advisors randomly selected for the interview.

3.2.2.2. Data Analysis and Interpretation of the Results

A. Analysis of the Data from the Questionnaire Devoted to Learners and Interpretations of the Results

I carried out a frequency analysis for questions number 4 and number 5 (see Appendix1) which concern the effect of class size on learner training in the context of CBLT. The analysis gave the results presented in the following tables.

In the tables used for the presentation of the results, A, B, C, D, E, and F stand respectively for questions 4a, 4b, 4c, 5a, 5b, and 5c.

For each question, the respondent had to select the number (1, 2, 3, or 4) corresponding to his choice.

1= Totally disagree, 2= Disagree, 3= Agree, 4= Totally agree

During the analysis I decided that the choices 1 and 2 mean the respondent disagrees while 3 and 4 mean he agrees (1 and 2= Disagree, 3 and 4= Agree)

5= Non Response

Frequency Tables 1, 2, 3: The results of the analysis of the responses for question number 4

Frequency Table 1: Class Size and Learners' Individual Needs

A-The size of our class allows taking account of my needs			
	Frequency	Percent	Valid Percent
1	79	53.7	53.7
2	40	27.2	27.2
3	11	7.5	7.5
4	8	5.4	5.4
5	9	6.1	6.1
Total	147	100.0	100.0

Frequency Table 2: Class Size and Individual Learners' Tutoring

B- The size of our class allows teacher's tutoring of each learner			
	Frequency	Percent	Valid Percent
1	48	32.7	32.7
2	52	35.4	35.4
3	26	17.7	17.7
4	11	7.5	7.5
5	10	6.8	6.8
Total	147	100.0	100.0

Frequency Table 3: Class Size and Individual Learners' Active Participation

C- The size of our class allows the teacher to make sure that each learner participates actively in the activities			
	Frequency	Percent	Valid Percent
1	65	44.2	44.2
2	38	25.9	25.9
3	26	17.7	17.7
4	8	5.4	5.4
5	10	6.8	6.8
Total	147	100.0	100.0

Frequency Table 1 shows that most respondents (119 out of 147 representing 80.9 per cent) disagree on the view that the size of their class allows taking account of their individual needs. Frequency Table 2 indicates that most respondents (100 out of 147 representing 68.1 per cent) disagree on the view that the size of their class allows individual supervision during activities. Frequency Table 3 shows that most respondents (103 out of 147 representing 70.1 per cent) disagree on the view that the size of their class allows the teacher to make sure that each learner participates actively in the activities.

Frequency Table 4, 5, 6: The results of the analysis of the responses for question number 5

Frequency Table 4: Opinions on the Implementation of CBLT in Smaller Class Size

D- I feel that the implementation of CBLT would be more profitable to me if the size of our class was more reduced			
	Frequency	Percent	Valid Percent
1	1	0.7	0.7
2	1	0.7	0.7
3	26	17.7	17.7
4	111	75.5	75.5
5	8	5.4	5.4
Total	147	100.0	100.0

Frequency Table 5: Individual Tutoring as a Condition for Successful Implementation of CBLT

E- I feel that the implementation of CBLT would be more profitable to me if our teacher could provide me with personal tutoring during classroom activities			
	Frequency	Percent	Valid Percent
1	4	2.7	2.7
2	4	2.7	2.7
3	61	41.5	41.5
4	69	46.9	46.9
5	9	6.1	6.1
Total	147	100.0	100.0

Frequency Table 6: Taking Account of Personal Needs as a Condition for Successful Implementation of CBLT

F- I feel that the implementation of CBLT would be more profitable to me if the activities organized could effectively take account of my personal needs			
	Frequency	Percent	Valid Percent
1	1	0.7	.7
2	1	0.7	.7
3	38	25.9	25.9
4	99	67.3	67.3
5	8	5.4	5.4
Total	147	100.0	100.0

Frequency Table 4 shows that most respondents (137 out of 147 representing 93.2 per cent) agree on the view that the implementation of CBLT would be more profitable to them if the size of their class was more reduced. Frequency Table 5 indicates that most respondents (130 out of 147 representing 88.4 per cent) share the view that the implementation of CBLT would be more profitable to them if their teachers could provide them with individual tutoring during the activities. Frequency Table 6 shows that most respondents (137 out of 147 representing 93.2 per cent) agree on the view that the implementation of CBLT would be more profitable to them if the activities could effectively take account of their personal needs.

In addition to frequency tables, Table 7 provides information about the central tendencies: mean median, mode and standard deviation. This allows more insight into the statistical significance of the results obtained.

Frequency Table 7: Central Tendency Measures

		A-The size of our class allows taking account of my personal needs	B-The size of our class allows teacher's tutoring of the production of each learner	C-The size of our class allows our teacher to make sure of the active participation of all the learners during the activities	D-I feel that CBLT would be more profitable to me if the size of our class was more reduced	E-I feel that CBLT would be more profitable to me if our teacher could provide me with personal assistance	F-I feel that CBLT would be more profitable to me if the activities could take account of my personal needs
N	Valid	147	147	147	147	147	147
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		1.83	2.20	2.05	3.84	3.51	3.76
Median		1.00	2.00	2.00	4.00	4.00	4.00
Mode		1	2	1	4	4	4
Std. Deviation		1.167	1.176	1.207	.545	.771	.589

Mode and median are either 1 or 2 for questions A, B and C on the one hand, and 4 for questions D, E and F on the other. These figures, which represent the most frequent values, provide more evidence about the learners' feelings against large classes as shown in tables 1, 2 and 3. They also confirm learners' preference for reduced class size, personal tutoring and personal needs as indicated in tables 4 and 5.

Mean scores for questions A, B and C are respectively 1.83, 2.20, 2.05 whereas they are 3.84, 3.51 and 3.76 for questions D, E and F. These numbers represent the average performance of the respondents on each question. They clearly indicate respondents' tendency for response '3' or 'Agree' as regards reduced class size, personal tutoring and personal needs.

Standard deviation scores for the six questions are respectively 1.167, 1.176 and 1.207 for questions A, B, and C on the one hand and .545, .771 and .589 for questions D, E, and F on the other. It appears that standard deviation for D, E, and F is weaker than A, B, and C. This may mean that answers for A, B, and C are more varied whereas there is more homogeneity in the answers regarding D, E and F. This provides more consistency to the scores about learners' answers to question D, E, and F than their answers to questions A, B, and C.

The above results from frequency analysis call for two main remarks. On the one hand, most learners complain about class size, the average class size during this investigation being 70. The large number of learners in the classroom prevents them from receiving individual assistance from their teachers who cannot take account of their personal needs. Moreover, the fact that the average size of the ideal class suggested by the respondents is 35 provides strong evidence about their worries in their current classroom environment. On the other hand, most learners show a preference for smaller classes and activities that integrate their personal needs. This, they feel, will offer them a chance to be assisted individually by their teachers and thereby take more advantage of the activities in the context of the implementation of CBLT.

B. Analysis of the Data from the Interview of Teachers and Teacher Advisors and Interpretations of the Results

In general, the teachers and teacher advisors interviewed think that conceptually CBLT is not adapted for large classes. For them, this approach is designed and suitable for classrooms which contain around 25 learners. First, they denounce the fact that our large classes do not allow the discovery of learners' individual competences in order to provide better tutoring, monitoring and management. Secondly, they deplore the fact that most activities in *Go For English* and *English For Success*, the imposed text-books, are too general and thereby not adapted for the implementation of CBLT in large classes. This, they think, reduces the chances to take account of learners' individual interests and needs. Moreover, they feel that both the teachers and the learners have to face some difficulties relating to the learning material 'Mon Cahier d'intégration' designed for the implementation of CBLT. These difficulties include a poor mastery of the material in use, the presence of activities that are not adapted for this kind of training, and the existence of numerous errors. This might explain the current decision to get rid of it and plan the introduction of a new material 'Let's Keep in Touch', which, the interviewees feel, might provide some improvement without giving a definite solution to the existing problems. Finally, they complain about the fact that the large size of their classes makes it difficult and sometimes impossible to get enough extra-material for the whole class.

The interviewees' suggestions for the improvement of the situation are fourfold. First, they suggest carrying out a needs analysis session which might help include in the text-books activities that correspond to the learners' aspirations and the realities of their daily life. Secondly, they feel that more pragmatic texts might offer the learners more opportunity to learn by doing. Thirdly, they encourage using a variety of learning activities so that the learners can have a choice. Their fourth and last suggestion concerns the introduction of technology of information and communication (TIC) in the classrooms.

3.2.2.3. CBLT in Ivorian Secondary Schools: large classes, an obstacle

My interpretations of the results obtained from both quantitative and qualitative data are twofold. First, individual differences are an unquestionable obstacle to individual learner's personal development during the implementation of CBLT in large classes. All the participants in the investigations recognize that the large classes of Ivorian secondary schools expose the learners to difficulties relating to individual differences. These differences, which are more important in the context of our large classes, do not allow taking account of the learners' personal needs and interests. In fact, as most participants admit, this impedes their global education in the context of CBLT to the extent that the reduced opportunity for personal contacts between teacher and learner does not allow the former to have a clearer idea of the personal development of the latter. *How can a teacher take a learner further if he does not even know where he is? How is it possible to help a learner develop personally if one cannot share his worries during the training process? With the large size of our classes, is it realistic to think of taking account of individual differences during classroom activities?* These are as many issues which need to be addressed in the perspective of a successful implementation of CBLT in the Ivorian context.

Secondly, the learning materials in use do not fit the requirements of language learning in large classes. The respondents' reactions to question number 3 about the books in use indicate that *Go for English*, *English for Success* and '*Mon cahier d'intégration*' (which has now been removed) are the books used in their classrooms. These expose the learners to a variety of activities, themes and situations. Though there is no evidence that they incorporate all the personal needs and interests of individual learners, the effort of the materials writers to increase the chances of individual involvement needs to be mentioned. Despite this undeniable effort, all the participants recognize that there is something left to be done. For instance, a quick assessment of the contents of the three books in use clearly shows that the activities do not allow individual learners to work at their own pace and to use different learning strategies. In general, the activities they are presented with do not offer different paths for learners to follow. I feel the issue of choice needs to be addressed with special care in a context which encourages training the individual to achieve personal development while developing some competences for his successful integration into society. Moreover, most learning tasks lack authenticity. This keeps the learners distant from the material they work on and reduces their chances of participation in the different activities. For the learners are likely to show more interests in activities relating to situations that effectively occurred or are likely to occur in their immediate environment. The classes are large and the teachers cannot make sure that all their learners effectively engage in the activities. Unfortunately, the artificial nature of the material in use adds to the difficulty. This uncomfortable situation raises the following issues: *How can one improve the existing materials so that they will allow the use of a variety of learning strategies? Can the creation or the provision of extra or new materials help make*

CBLT more profitable to the learners in our large classes? The answers to these two questions might offer innovative paths for better material choices for our large classes.

IV. Some Ideas for a Successful Implementation of CBLT in Large Classes

4.1. Using Materials that Foster More Attention and Interest on the Part of Learners

The conclusions of the investigation show that though the materials used provide some variety, there is still a need to increase the chances of incorporating most, if not all the individual needs and interests of the learners. In order to meet this requirement I suggest supplementing the materials in use with other materials which include some activities relating to the learner's immediate environment. This might give him a chance to work on or talk about things that he is familiar with.

The classes are large and teachers cannot assist individual learners. Any practice that can allow the learner to feel concerned with classroom activities and thereby enhance his involvement in the activities is welcome. It is true that the materials in use do not only concern things that happen exclusively elsewhere. Equally true is the fact that with the advent of globalization, the learners are expected to know about world realities. Nevertheless, I feel that putting more stress on local realities while providing global education might help the learners get rid of the impression that their own realities cannot contribute to their global development. Talking about local realities in artificial situations is good but using situations that effectively occurred might help individual learners lost in the crowd to feel concerned with the activities and thereby participate without necessarily expecting constant assistance.

The idea of needs analysis suggested by the interviewees seems unrealistic for the design of a nationally used text-book. However, I feel individual teachers might carry out needs analysis in their own classes in order to have a clearer image of the kinds of thing their learners are interested in. In doing so, they will be able to think of ways of incorporating their learners' needs and interests into the existing material. This might increase their learners' motivation to provide effort and energy for the completion of the different tasks.

4.2. Turning the Learner into a Material Resource

The conclusions of the investigation indicate that teachers complain about the impossibility to find enough extra-materials for all the learners. In order to overcome this difficulty I suggest asking the learners to provide their own materials (texts, pictures, recordings ...), the ones they would like to work on. In so doing, the learners will feel proud to be involved in the finding of materials for their own training.

Our democratic societies discourage imposing things on people. Individual members should be offered the opportunity to make their own choices or to have a say. In a country like ours where citizenship education is encouraged in schools, I feel this kind of practice is likely to contribute to the training of the learners for their successful integration into the society they will have the responsibility to improve, transform and construct.

4.3. Encouraging New Roles for Both Learners and Teachers

For the implementation of CBLT to effectively contribute to learner's global development teachers and learners should have new perceptions of their different roles in the classroom. Teachers should get rid of the traditional out-dated role of instructor to those of facilitator, researcher and learner. As a facilitator, the teacher is expected to always show his readiness to find innovative ways and flexible didactic practices that can make learners feel concerned with classroom activities while increasing their involvement in the activities. The teacher's role as a researcher is often forgotten in our context. Should the necessity to know and understand the different phenomena that occur in the classroom be encouraged, then teachers need to add to their initial role that of researcher. In so doing, they are likely to adhere to alternative views of classroom activities. The most surprising role suggested is that of the learner. This does not entail that the roles in the classroom are inversed. The idea behind this is that the teacher should get rid of the complex of being the exclusive owner of knowledge. Learning from their learners might equip teachers with the knowledge that can help them make the right choice at the right moment.

As for learners, they need to effectively play their roles of participants and contributors to the learning process. Participatory learning requires on the part of the learner the willingness to rely on himself as being at the departure and by the end of his own training. Such a way of seeing things might increase his motivation to provide consistent contribution to classroom activities. In the context of CBLT, where the aim is to ensure learner's global development, one cannot reasonably devote passive roles to learners. For the success of global education depends essentially on the degree of learner involvement in his training. No global development can be expected unless the opportunities offered in the classroom allow individual learners to effectively play their roles. I feel that the assignments of our authorities in the context of CBLT should be coupled with the encouragement of a more flexible learning environment, the one which might offer the ideal conditions for teachers' and learners' self-fulfillment.

CONCLUSION

My aim in this study was to reflect on the implementation of CBLT in the large classes of our secondary schools. My concern was as follows: *Given the principles of CBLT and considering the worries relating to language teaching in large classes, I wonder about the way one can make CBLT more profitable to the learners in our large classes.* This preoccupation calls for the following questions: *How large are our classes? What worries derive from the number of learners in these classes during the implementation of CBLT? What didactic measures can help make CBLT more profitable to the learners in such an environment?* I based on the views of some teachers, teacher advisors and learners and my personal experience as a language teacher who worked in the large classes of Ivorian secondary schools for about fourteen years to provide more insight into the issue. The research consisted of an investigation of the situation through the use of a questionnaire and an interview. The interpretations of the results of the investigation suggested that our large classes do not allow teachers to take account of the learners' individual needs during classroom sessions. They also revealed some weaknesses relating to the materials used for the implementation of CBLT. In order to improve the situation my suggestions were threefold. First, I suggested supplementing the materials in use with other materials which include some activities relating to

the learner's immediate environment. I feel that taking account of local realities while providing global education might lead the learners to get rid of the impression that their own realities cannot contribute to their global development. Secondly, I proposed that individual teachers carry out needs analysis in their own classes in order to have a clearer image of the kinds of thing their learners are interested in. Finally, I suggested asking the learners to provide their own materials (texts, pictures, recordings ...), the ones they would like to work on. In addition, I proposed that the assignments of our authorities in the context of CBLT be coupled with the encouragement of a more flexible learning environment, the one which might offer the ideal conditions for teachers' and learners' self-fulfillment. I feel that further reflections in the field might focus on a deep investigation of teachers' and learners' perceptions of the global perspectives of CBLT in the context of large classes.

BIBLIOGRAPHY

Boyd-Batstone, P. (2006) *Differentiated Early Literacy for English Language Learners: Practical strategies*. Boston, MA: PEARSON, ALLYN and BACON.

Cates, K.A. (2002) Teaching for a better world: Global issues and language education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 5, 41-52.

Chang, C. (2006) Development and competency-based learning material and effect evaluation of self-directed learning aptitudes on learning achievements. *Interactive Learning Environments*, 14 (3), 265-286.

Chyung, S.Y.; Stepich, D.; Cox, D. (2006) Building a competency-based curriculum architecture to educate 21st-century business practitioner. *Journal of Education for Business*, 81(6), 307-314.

Gregory, G.; Kuzmich, L. (2004) *Data Driven Differentiation in the Standards-based Classroom*. London: SAGE PUBLICATIONS.

Hayes, D. (1997) Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, 51(2), April, 106-115.

Kennedy, C.; Kennedy, J. (2006) Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.

Locastro, V. (2001) Teaching English to large classes. *TESOL Quarterly*, 35(3), 493-496.

Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Second Edition, Cambridge: CUP.

ROCARE/ERNWACA (2009) La formation par compétences dans l'enseignement primaire en Côte-d'Ivoire : réalités et défis. *Programme des subventions ROCARE pour la Recherche en Education*.

Sampson, D.; Karampiperis, P.; Fytros, D. (2007) Developing a common metadata model for competencies description. *Interactive Learning Environments*, 15(2), 137-150.

Tomlinson, C. (2003) *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT.

Wang, Q.;Zhang, N.(2011) Teaching large classes in China. *English as a Foreign Language*, Beijing Normal University, China, April. www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/resources/telc/5._wang_qiang_overview_of_china_research_o

APPENDIX1: Questionnaire for learners in Ivorian Secondary Schools

Ce questionnaire a pour but de recueillir des données sur la mise en œuvre de l’Approche par Compétence (APC) dans les classes d’anglais du secondaire en Côte-d’Ivoire. Nous vous serions reconnaissant pour vos réponses sincères qui ne serviront qu’à des fins d’études.

1. Effectif de votre classe. élèves.
2. Effectif idéal. élèves par classe.
3. Manuel(s) scolaire(s) utilisé(s) (Entourez la lettre correspondant à votre choix)
 - a. Go for English (GFE).
 - b. English for Success (EFS).
 - c. Autres manuels ou supports didactiques utilisés. (Prière, les lister dans l’espace disponible).

.....

.....

.....

.....

NB : Pour la question numéro 4 ci-dessous,

1 correspond à **pas du tout d’accord**

2 correspond à **pas d’accord**

3 correspond à **d’accord**

4 correspond à **tout à fait d’accord**

(Entourez le chiffre correspondant à votre choix)

4. L’effectif de notre classe permet à notre professeur de:
 - a. prendre en compte mes besoins personnels. 1 2 3 4
 - b. suivre la production de chaque élève pendant le cours 1 2 3 4
 - c. s’assurer de la participation active de chaque élève aux activités de la classe 1 2 3 4
5. J’ai le sentiment que la mise en œuvre de l’APC me serait plus profitable si :
 - a. l’effectif de notre classe était plus réduit. 1 2 3 4
 - b. notre professeur pouvait me suivre personnellement pendant les activités de la classe. 1 2 3 4
 - c. les activités de la classe pouvaient effectivement tenir compte de mes besoins personnels. 1 2 3 4

NB : Pour la question numéro 6 ci-dessous, entourez votre choix.

6. Niveau d’étude: 6 ème, 5 ème, 4 ème, 3 ème.

APPENDIX 2: List of choices

Order	A	B	C	D	E	F
1	1	2	2	4	3	4
2	1	1	1	4	4	4
3	1	1	1	4	4	4
4	2	3	1	4	3	4
5	2	2	2	3	4	1
6	3	4	1	4	2	3
7	3	3	1	4	4	4
8	1	4	1	4	3	4
9	1	4	4	4	3	4
10	1	3	1	4	3	4
11	1	4	1	4	3	4
12	1	2	1	4	3	4
13	1	2	1	4	3	4
14	1	2	2	3	4	3
15	2	4	5	4	1	4
16	2	3	1	4	3	4
17	1	2	1	4	3	4
18	1	2	1	4	3	4
19	1	2	1	4	4	3
20	1	2	1	4	4	3
21	2	1	1	4	1	3
22	1	2	1	4	4	3
23	2	4	4	3	3	4
24	1	2	1	4	3	4
25	1	1	1	4	4	3
26	1	2	1	4	3	3
27	1	1	1	4	4	4
28	1	2	2	4	3	4
29	2	1	2	4	4	3
30	1	1	2	4	3	4
31	2	1	2	4	3	4
32	1	1	1	4	4	4
33	1	1	2	4	3	3
34	1	1	2	4	4	3
35	1	2	1	4	3	4
36	1	1	1	4	3	3
37	1	1	1	4	4	4
38	2	2	1	4	4	3
39	1	1	2	4	3	4
40	1	2	1	4	2	4
41	1	2	1	4	3	4
42	4	1	2	4	4	4
43	1	3	3	4	4	4
44	2	2	3	3	4	4
45	1	2	2	4	3	3
46	1	2	2	4	3	4
47	2	1	1	4	4	4
48	1	1	1	4	3	4
49	1	1	2	4	4	3
50	1	1	1	4	4	4
51	1	1	1	4	4	4
52	1	2	1	4	4	4

53	1	1	1	4	4	4
54	1	5	2	4	1	4
55	1	2	1	4	4	4
56	1	1	1	4	4	4
57	1	1	1	4	4	4
58	5	5	5	5	5	5
59	1	1	1	4	4	4
60	1	1	1	4	4	4
61	5	5	5	5	5	5
62	1	1	1	4	4	4
63	1	1	1	4	4	4
64	5	5	5	5	5	5
65	5	5	5	5	5	5
66	5	5	5	5	5	5
67	5	5	5	5	5	5
68	5	5	5	5	5	5
69	1	1	1	4	4	4
70	1	1	1	4	4	4
71	2	2	3	4	4	4
72	1	2	2	4	4	4
73	1	2	3	4	4	4
74	5	5	5	5	5	5
75	1	2	1	4	4	4
76	1	1	1	4	4	4
77	1	2	1	4	4	4
78	1	2	1	4	4	4
79	2	2	5	2	4	4
80	3	2	2	3	4	4
81	2	1	2	4	3	3
82	1	1	2	4	4	3
83	1	2	1	4	4	4
84	1	1	2	4	4	3
85	1	1	1	4	4	4
86	1	1	2	3	2	3
87	1	1	1	3	3	3
88	2	1	1	4	3	4
89	1	2	1	4	3	3
90	2	2	2	4	4	4
91	1	2	2	3	3	3
92	2	4	2	4	3	4
93	3	2	1	1	4	4
94	2	2	2	4	4	4
95	1	1	1	3	3	4
96	2	1	2	3	3	4
97	2	3	3	4	3	4
98	2	3	3	4	4	4
99	3	4	4	3	3	3
100	4	3	4	3	3	3
101	2	2	2	4	3	4
102	2	2	1	3	3	4
103	2	2	1	3	3	3
104	1	1	1	4	4	4
105	2	3	3	4	3	2
106	2	1	1	4	3	4
107	5	2	3	4	5	3

108	2	2	3	4	1	3
109	3	3	3	3	3	3
110	3	2	3	3	2	3
111	3	2	3	4	4	3
112	2	5	3	4	4	4
113	2	1	2	4	3	4
114	2	3	3	3	3	4
115	2	1	2	4	3	3
116	2	3	1	4	4	3
117	2	2	4	3	3	4
118	2	2	1	4	4	4
119	2	2	2	3	3	3
120	1	2	2	4	3	4
121	1	2	1	3	4	3
122	2	1	2	3	4	3
123	2	1	2	4	3	4
124	1	3	3	4	3	4
125	1	3	3	4	3	4
126	1	3	3	4	3	4
127	4	3	3	4	3	4
128	1	3	3	3	3	4
129	4	4	3	4	4	4
130	4	3	3	4	4	3
131	1	1	1	4	4	4
132	1	3	3	4	4	4
133	1	3	3	4	4	4
134	1	4	3	4	4	4
135	4	3	1	3	3	4
136	3	3	4	4	3	4
137	1	3	1	4	4	4
138	4	4	4	3	4	4
139	4	3	3	3	3	3
140	3	3	4	4	3	4
141	3	3	4	4	3	4
142	2	2	2	3	3	3
143	2	2	2	4	4	4
144	1	1	1	4	4	4
145	2	2	2	4	4	4
146	1	1	2	4	4	4
147	1	2	2	4	3	3

Quelle est la place (attendue et effective) des « méthodes actives » au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo ?

Résumé

En République démocratique du Congo, peut-être plus qu'ailleurs, il existe généralement un hiatus entre les prescrits de programmes et les pratiques d'enseignement dans le cours d'histoire au secondaire. Cette étude démontre, après un éclairage conceptuel et définition de certains indicateurs ayant facilité l'opérationnalisation du concept de « méthodes actives », que la plupart d'enseignants d'histoire au secondaire ne font pas usage de ces méthodes malgré la mise en application du nouveau programme de 2005 qui prône la « décolonisation » de l'enseignement de l'histoire dans ce pays.

Mots clés : Enseignement de l'histoire, méthodes actives, pratiques d'enseignement, réforme de programme.

Abstract

In the Democratic republic of Congo, perhaps more than elsewhere, it generally exists a gap between the curriculum prescripts and the practical teaching in the history course at the secondary schools. This study dismantles after a conceptual explanation (light) and the definition of some directories (signpost) that have facilitated the implementation of the concept of "Active Methods" that most of history teachers at secondary schools do not make use "despite the implementation stake of the new curriculum of the 2005 which advocates the "decolonization" of the history teaching in this country.

Key words: History teaching, active methods, education tasks, curriculum reform.

INTRODUCTION

La République démocratique du Congo (RDC), à l'instar d'autres pays africains, s'est engagée depuis 2005 dans un ambitieux projet de réforme de son système d'enseignement avec comme objectif de le coller au plus près des réalités locales et de satisfaire les besoins culturels, sociaux et économiques du pays. Cette réforme se traduit concrètement par un aménagement des programmes, des changements dans l'organisation du temps scolaire et la promotion de nouvelles méthodes pédagogiques. Cette étude s'intéresse à ce dernier aspect.

Dans le domaine de la didactique de l'histoire, il y a une volonté de «décoloniser» les programmes en accordant une place de choix à l'histoire nationale et à celle de l'Afrique. L'approche par compétences étant dans l'air du temps (Cros et al. 2010; Tehio, 2009; Ibe, 2008; Verdelhan-Bourgade, 2007), il ne s'agit plus simplement de dispenser des connaissances générales de l'histoire aux apprenants, mais de développer des savoir-faire et savoir-être proches des compétences de l'historien professionnel. Les méthodes actives trouvent tout leur sens ici. Celles-ci viennent rompre avec les pratiques anciennes qui favorisent plus l'accumulation de connaissances et non le développement de réelles compétences.

Dix ans après sa mise en œuvre, il nous a paru intéressant de questionner cette réforme dans ses fondements et dans ses réalisations sur le terrain. Entre les intentions annoncées et les réalités observées dans les classes, on note souvent des écarts. Qu'en est-il pour la RDC? Quelle est donc la place attendue des méthodes actives dans les programmes de l'enseignement de l'histoire en RDC? Quelle est la place effective des méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire dans ce pays?

Il semble en tous cas en RDC que les enseignants assurant le cours d'histoire font très peu usage des «méthodes actives».

Pour arriver à cette évaluation, nous présentons d'abord l'approche méthodologique. Il s'agit ici de la problématique, de la clarification du concept de « méthodes actives » et de la définition des indicateurs opérationnalisant le concept de «méthodes actives ». Il sera question, ensuite, de préciser la place attendue des méthodes actives selon le Nouveau Programme d'Histoire (NPH) de 2005. Et enfin, nous allons analyser la place effective des méthodes actives dans le NPH. Il s'agit précisément de l'analyse du programme de 2005 en référence aux indicateurs choisis, de l'analyse des données de terrain (questionnaires, observations et entretiens) par rapport aux indicateurs choisis et de la discussion des résultats pour en tirer la conclusion.

I. Approche méthodologique

1.1. Problématique

Si l'on jetait un regard sur l'enseignement de l'histoire en RDC, on s'apercevrait que, dès l'accession de ce pays à l'indépendance le 30 juin 1960, plusieurs réformes (en 1962, 1966 et 1982) des programmes de ce cours ont été réalisées. Ces réformes n'ont pas réussi à changer l'ossature des matières centrées à 77 % sur l'Europe Occidentale pour donner une place importante à l'histoire africaine et congolaise. Comment expliquer le fait que les élèves congolais, même ceux des classes terminales du secondaire, ne connaissent

pas les faits essentiels de l'histoire de leur pays et de leur continent ? En outre, les pratiques d'enseignement de cette discipline était centrée, du moins jusqu'en 2005, sur l'exposé de l'enseignant. Ce qui n'est pas de nature à motiver les élèves à cette discipline dite d'éveil⁴⁹.

Pour remédier à ces faiblesses, une autre réforme des programmes, celle de 2005, a été initiée, en vue notamment de mieux cadrer l'enseignement de cette discipline avec les exigences de la nouvelle politique éducative congolaise, à savoir la formation de citoyens complets, patriotes et travailleurs. Concrètement, il s'agit de former des citoyens dotés de bonnes capacités intellectuelles, morales et spirituelles ; des citoyens efficaces, utiles à eux-mêmes et à leur société ; des citoyens dignes, connaissant bien leur pays pour l'engager sur la voie du développement par le travail productif et l'esprit critique ; des citoyens fortement attachés à la nation et ouverts au monde, responsables, conscients de leurs droits (liberté, justice, paix...) et respectueux de leurs obligations (familiales, sociales et patriotiques), etc.

Mais, si le nouveau programme d'histoire de 2005 a « décolonisé » le contenu de la matière, a-t-il réellement « décolonisé » les pratiques d'enseignement de cette discipline ? Les pratiques recommandées par ce programme, les méthodes actives, sont-elles adoptées par les enseignants ? Ceux-ci ont-ils été formés ou recyclés pour acquérir des nouvelles procédures méthodologiques adaptées à ces pratiques ? Avant de tenter de répondre à ces quelques questions, il nous paraît intéressant de clarifier le concept de « méthodes actives ».

1.2. Clarification du concept de « méthodes actives »

Le concept de « méthodes actives » s'inscrit dans un vaste ensemble appelé « pratiques d'enseignement ». Le terme « pratiques d'enseignement »⁵⁰ est déjà largement présent dans le champ des sciences de l'éducation. Il est donc relié à diverses problématiques et porteur de significations multiples : savoirs pratiques, application pratique des savoirs théoriques, pratiques de terrain, relation entre recherche et pratique, mais aussi pratiques enseignantes, pratiques de classe, etc.

Beaucoup d'auteurs (Clanet, 2008 ; Marcel, 2008 ; Rey et Khan, 2008 ; Talbot, 2008 ; Carette, 2008 ; Bru, 2002 et 2001, Altet, 2002, etc.) ont tenté de clarifier le concept de « pratiques d'enseignement ». Talbot (2008), par exemple, a rappelé que différents concepts ou notions sont utilisés pour caractériser ce que réalise le professeur lorsqu'il enseigne. On parle alors de comportement, de travail, d'action, d'activité, de méthode, de conduite, de pratique(s)... Selon Talbot, tous ces termes sont souvent compris comme synonymes, mais quelques précisions s'imposent tout de même. Ce faisant, il apporte quelques précisions en partant de la définition donnée par Marcel (2008), celle qui caractérise les pratiques comme un système composé

⁴⁹ Voir à ce sujet les études de Tshund'Olela, E. S. et Kasereka, K. *Introduction à la méthodologie de l'histoire au second degré*, Lubumbashi, CERDAC, 1975 ; de Kabongo M. *Utilisation du matériel didactique dans l'enseignement d'histoire au secondaire. Résultats d'une enquête au degré terminal dans la ville de Kananga (1992-2000)*, Kananga, 2002 ; de Ekanga L. L. *Problèmes didactiques de l'enseignement de l'histoire au secondaire en République Démocratique du Congo*, mémoire DEA, ULB, 2006 ; Ekanga, L. L. et Tukanda, M. D. *La motivation des élèves du secondaire à l'enseignement de l'histoire dans la ville de Kananga en RDC*, Bruxelles, 2014.

⁵⁰ Ce concept a été développé dans le cadre des recherches de notre thèse doctorale intitulée « L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en République démocratique du Congo. Intentions d'une Réforme et pratiques de terrain » pp. 74-111 » menée entre avril et juin 2009 auprès de 600 élèves et 64 enseignants d'histoire de classes de 5^e et 6^e secondaires en RDC. Cette thèse fut soutenue le 13 février 2012 à l'Université Libre de Bruxelles.

fondamentalement de trois entités interdépendantes: l'action, l'environnement et l'acteur. Talbot a abandonné la notion de méthode d'enseignement, qui longtemps désigna la façon dont l'enseignant procède en classe, car trop restrictive. Il lui a donc substitué celle de «pratiques» d'enseignement qui marque ce que fait l'enseignant plus ou moins consciemment dans son activité professionnelle face à un groupe d'élèves au sein d'une situation didactique et pédagogique particulière. Ainsi, nous considérons ici le concept de «méthodes» comme un sous-ensemble de celui de «pratiques d'enseignement», qui à son tour, constitue une sous-partie des «pratiques enseignantes» qui englobent ce que fait l'enseignant lors des phases pré ou post-actives (préparations, corrections, réunions d'équipes, participations aux différents conseils, relations avec les parents d'élèves, surveillance, etc.). Certes, le concept de «méthode» est souvent compris comme synonyme de «pratique» en enseignement, mais, Bru (2006) fait remarquer que, quand on questionne les enseignants sur leur méthode de référence, on se rend compte que les configurations de leurs pratiques sont en rapport direct avec cette méthode, mais pas de façon exclusive. Dans la constitution de la configuration d'une pratique d'enseignement, plusieurs autres éléments interviennent. La méthode oriente les choix, mais ne les détermine pas entièrement et dans sa pratique, l'enseignant ne se contente pas d'appliquer une méthode.

Les pratiques d'enseignement résultent donc d'interactions ou d'actions d'un sujet (l'enseignant) avec des acteurs (notamment avec des élèves) dans un contexte singulier (la classe, l'école, l'actualité, les textes législatifs...). Les gestes, les conduites, le langage, les actions, mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations...les caractérisent aussi.

Dans le cadre de cet article, ce sont les activités pédagogiques déployées par les enseignants en classe d'histoire qui nous intéressent, étant donné qu'elles engagent ou non les élèves à l'apprentissage de l'histoire.

Ainsi, pour mieux comprendre la place qu'occupent actuellement les méthodes actives dans le processus enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école secondaire en RDC, les questionnaires, les observations de classes et les entretiens avec les enseignants se trouvent être nécessaires et incontournables. Cela nous permettra de mieux appréhender les pratiques effectives des enseignants d'histoire et de nous rendre compte de leur conformité aux directives du NPH.

1.3. Définition des indicateurs opérationnalisant le concept de «méthodes actives»

Pour appréhender la façon dont les enseignants utilisent les méthodes actives, nous avons eu recours à quatre approches:

1°) les perceptions de ces méthodes par les enseignants (questionnaire enseignants). 64 enseignants d'histoire de classes de 5e et 6e années secondaires d'enseignement général et technique ont répondu à notre questionnaire comportant 66 items. Ces 64 enseignants appartiennent à 60 écoles secondaires de deux provinces congolaises (la Ville de Kinshasa et le Kasai-Occidental); en raison de 30 écoles par province;

2°) les perceptions des élèves sur les méthodes utilisées par leur enseignant (questionnaire élèves). 600 élèves de ces mêmes écoles ont répondu à un autre questionnaire constitué de 55 items;

3°) les observations de dix classes d'histoire (grille d'observation);

4°) les entretiens avec les dix enseignants visités.

Les approches 1 et 4 donnent des indications sur la manière dont les professeurs «apprécient» les méthodes actives au sens où elles donnent des indications sur la manière dont ils se déclarent en accord avec ces méthodes. Par contre, les approches 2 et 3 donnent des indications sur la pratique réelle de ces enseignants.

Il importe de préciser que seuls les items et les questions susceptibles d'élucider l'emploi ou non des «méthodes actives» par les enseignants concernés par notre enquête, ont été retenus ici.

Tableau 1: Quelques variables de méthodes actives et leurs indicateurs

Méthodes	Indicateurs
Travail sur documents	Faire travailler les élèves sur les documents historiques (textes, manuels, éléments audio-visuels...).
Pédagogie de la découverte	Faire des visites de musées, de sites historiques...
Apprentissage par problèmes	Poser des problèmes à résoudre par les élèves, des énigmes...
Jeu de rôles	Théâtralisation de la leçon, exposés sous forme de dialogue entre les élèves.

La grille ci-dessus est conçue pour opérationnaliser le concept de «méthodes actives».

Le concept de «méthodes actives» part de l'idée selon laquelle, c'est par l'«action» (plus précisément de l'élève) qu'on apprend. Cette action peut être intellectuelle, manuelle, etc. Ainsi, pour une vérification de la validité des informations traitées, nous avons retenu ces quelques indicateurs par rapport au concept de «méthodes actives».

En ce qui concerne l'indicateur «Faire travailler les élèves sur les documents historiques», il se fonde sur l'idée selon laquelle les élèves se montreraient plus actifs, plus attentifs et concentrés quand ils travaillent «librement» sur les textes, manuels ou éléments audio-visuels au point que le rôle de l'enseignant se limite seulement à répondre aux préoccupations des élèves. On retrouve la recommandation d'exercer l'observation, de partir de la «nature» elle-même, de partir donc des «réalités», plutôt que d'un savoir livresque, formel chez de nombreux auteurs de l'Education Nouvelle (Comenius, Montessori, Dewey, etc.). Comenius, par exemple, un des pionniers de la pédagogie moderne, a fait une réflexion sur la manière d'enseigner, et en particulier l'idée que l'enseignant se doit d'éveiller l'intérêt de l'élève. Pour ce faire, Comenius préconise l'utilisation d'images, il défend aussi le rôle des jeux, en particulier des jeux de groupe; selon lui, il n'existe rien de tel qu'apprendre en s'amusant. L'enseignant doit aussi encourager la participation des élèves.

Quant à l'indicateur «Faire des visites des musées, des sites historiques...», il traduit une volonté d'ouverture de l'école sur le monde extérieur, généralement promue par les tenants des méthodes actives. Cet indicateur est fondamental aussi dans la mesure où dans tout le processus d'apprentissage, lors des

visites des sites historiques ou des musées, les élèves sont en activités incessantes (ils touchent, écrivent, dessinent, parlent, notent, discutent etc.).

L'indicateur «Poser des problèmes à résoudre par les élèves, des énigmes...». L'idée de la résolution des problèmes pour que les élèves puissent apprendre, on la retrouve même chez J. Dewey et chez Rousseau. J. Dewey (cité par Champy et Etévé, 2005: 267) fait remarquer que dans le processus de l'enseignement, «il faut poser des problèmes et des questions d'une actualité incontestable».

En critiquant l'excès du verbalisme de l'enseignant, Rousseau aussi insinue cette idée quand il dit «Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale, il n'en doit recevoir que de l'expérience». C'est par la pratique, par l'action qu'on apprend mieux. Il importe de souligner que cette idée a été source aussi de nombreuses confusions, au point de parler de méthodes actives simplement dès qu'au cours de l'apprentissage les élèves prennent la parole ou sont en mouvement, etc. Ce qui est évidemment fort réducteur et caricatural du concept «méthodes actives».

Pour ce qui est de l'indicateur «jeu de rôles», il est important de souligner que le «jeu de rôles» constitue effectivement une forme d'action. En fait, les jeux de rôles traduisent d'une part l'idée d'action, mais aussi l'idée de partir de réalités vécues. Comme le soulignent Bagès et Martinot (2011:107) «le modèle de rôle donne à l'individu la possibilité d'apprendre les stratégies clés pour atteindre une réussite comparable».

II. La place attendue des méthodes actives selon le NPH

L'enseignement de l'histoire au secondaire en RDC a connu, depuis 1960, plusieurs réformes curriculaires dont celles de 1982 et de 2005 sont les plus significatives sur le plan méthodologique. Au regard des directives méthodologiques de ces deux programmes, comment l'histoire devrait-elle être enseignée? C'est à cette principale question que nous répondons dans le développement suivant.

L'analyse des prescrits officiels, relatifs à la méthodologie de cette discipline, indique, clairement ou pas, un passage à travers trois modèles didactiques distincts: «exposé-récit», «discours-découverte» et «apprentissage-découverte» (Jadouille, 2009 et Bouhon, 2011)

Le programme de 1982: les instructions officielles qui accompagnent ce programme national précisent que le cours d'histoire, au niveau de 3^e et 4^e années secondaires, doit confirmer la formation et approfondir les connaissances données dans les deux premières années du secondaire. Sur le plan méthodologique, ce programme interdit à l'enseignant de recourir à l'exposé dogmatique⁵¹ et l'encourage à faire du document le support de la leçon. Il précise aussi que l'enseignant d'histoire doit allier judicieusement la méthode socratique et la méthode expositive⁵².

⁵¹ Il convient de mentionner que le cours d'histoire, dans le programme précédent (celui de 1962), reposait essentiellement sur cette méthode.

⁵² Lire à ce propos Ekanga, L. L. « L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en République démocratique du Congo. Intentions d'une Réforme et pratiques de terrain », Bruxelles, 2012, p. 296.

Au niveau des classes de 5e et 6e secondaires, le programme de 1982 conseille l'usage de cartes, documents, récits, anecdotes... comme le point de départ ou l'illustration d'une leçon. L'enseignant devra entraîner ses élèves à découvrir les lignes de force d'une évolution et les composantes d'une civilisation en exploitant les ressources des autres disciplines (géographie, économie politique...). Il est demandé à l'enseignant d'initier ses élèves à présenter, sous sa direction, certains chapitres du programme sous forme de travaux écrits ou oraux, collectifs ou individuels, analyses, schémas, compte-rendu de lecture, etc. Enfin, le programme note bien que l'enseignant habituera ses élèves à prendre des notes, qu'il contrôlera soigneusement, et s'interdira le cours dicté.

Comme on le constate, ces recommandations officielles semblent privilégier l'exposé de l'enseignant. Celui-ci se fonde sur les travaux, sur les documents ou autre matériel à demander aux élèves en classe ou à domicile qui ne sont pas de nature à les mettre réellement en activité. Un tel enseignement de l'histoire correspond au modèle de l'«exposé-récit» dans lequel, l'enseignant «sélectionne et organise les contenus essentiels sous forme d'un récit synthétique, qui offre à l'élève une vision préétablie du passé» (Jadoulle, 2009: 201). C'est donc un modèle marqué par la prédominance du discours de l'enseignant et le statut illustratif de document. L'«activité» de l'élève étant réduite à l'écoute, à la prise des notes ou à la copie, à la mémorisation et à la restitution du discours de l'enseignant (Ekanga, L.L. 2006 : 69-70).

Le nouveau programme d'histoire (NPH) de 2005: en cours d'application, ce programme remet en question les recommandations méthodologiques de 1982. Les concepteurs du NPH affirment leur volonté de permettre à l'histoire scolaire d'atteindre les objectifs généraux qui lui sont assignés: accroître la maturité et la créativité des élèves, développer chez eux un esprit scientifique, historique et critique, leur permettre de maîtriser le langage technique... Sur le plan méthodologique, le NPH «est construit selon la logique de la pédagogie moderne, active et participante, qui privilégie l'apprentissage de l'histoire et qui amène, de ce fait, l'élève à jouer le rôle d'apprenti historien. Le NPH a l'avantage de présenter des contenus-matières actualisés et réécrits selon une nouvelle approche «pédagogie des compétences» (p.1).

Remarquons que le NPH introduit beaucoup de nouveautés dont la préférence accordée à la pédagogie active. Ce qui revient à dire que l'exposé de l'enseignant se réduit en faveur de l'activité de l'élève qui s'intéresse, dorénavant, aux traces du passé et à leur analyse directe. D'illustratif, le document devient objet d'observation et d'analyse. Cette nouveauté marque le passage du modèle «exposé-récit» vers le modèle «discours-découverte», une autre manière de préparer et d'enseigner l'histoire. Ici, la logique de découverte prime sur celle de transmission, car apprendre: c'est «découvrir» de manière active et avec intérêt; c'est plus qu'écouter de l'information de l'enseignant, la noter, la mémoriser et la restituer. Cette conception de l'apprentissage modifie le rôle de l'enseignant: il devra bien préciser et choisir ce qui doit être découvert, avec quels documents et en fonction de quels savoir-faire. Même si la construction du récit reste du ressort de l'enseignant, ce récit n'est plus délivré à l'apprenant sous forme dominante d'un exposé, mais «masqué» par des documents. Ceux-ci sont présentés un à un à la classe, sous la direction de l'enseignant et «dévoilent» ainsi progressivement la structure du récit (Bouhon, 2011).

Pour reprendre les termes de Jadoulle (2009): «Outre les objets de savoir, l'enseignement de l'histoire se double d'objectifs de savoir-faire. Ceux-ci visent à équiper l'élève sur le plan du traitement de la documentation et, sur un plan plus fondamental, de lui faire apprendre un certain nombre de postures méthodologiques et épistémologiques typiques de l'historien [...]»(201).

Disons que le NPH prône l'activité de l'élève garantie par la découverte, sur base de documents et suivant le discours ou le récit de l'enseignant.

Une autre « nouveauté » de ce programme de 2005 est la promotion de l'« approche par compétences ». Ce concept qui est en vogue, depuis les années 1990, dans certains systèmes éducatifs (Belgique, France et Québec) se traduit, pour la classe d'histoire, par la confection d'un nouveau référentiel qui énonce les compétences et les savoirs essentiels que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur scolarité. Ces savoirs essentiels ne sont plus formulés en termes de matières ou de périodes à découvrir, mais plutôt en termes de concepts que les élèves doivent être progressivement capables de mobiliser pour comprendre le monde d'hier et d'aujourd'hui.

Ces innovations curriculaires renvoient à un nouveau modèle didactique, l'« apprentissage-recherche » qui s'inspire des théories (socio)-constructivistes qui, depuis les années 1980, ont profondément influencé le domaine éducatif. Ce modèle véhicule une conception de l'apprentissage où ce sont les apprenants qui construisent leur savoir à partir des situations proches de la réalité d'utilisation de ce savoir et, grâce aux interactions entre leurs savoirs préalables et celui des autres. Apprendre, c'est mettre en relation, organiser, élaborer le sens... Didactiquement, le rôle de l'enseignant change : il ne consiste plus à organiser les contenus en un récit préconstruit, mais à sélectionner les savoirs jugés essentiels au regard des situations de transfert, puis à les articuler autour de deux ensembles documentaires : la problématisation et l'enquête.

Il n'est pas inutile de rappeler que ce développement sur les deux programmes d'histoire et sur les modèles didactiques auxquels ils se réfèrent ne relèvent que la dimension prescriptive.

Pour tout dire, dans l'enseignement de l'histoire, les « méthodes actives », comme nous les avons définies plus haut, réfèrent aux deux de trois modèles⁵³ sur l'enseignement de l'histoire proposés par Jadouille (2009) ; il s'agit de « discours-découverte » et de l'« apprentissage-recherche ». Contrairement au premier modèle de Jadouille (l'« exposé-récit ») consacrant l'autorité de l'enseignant qui sélectionne et organise les contenus essentiels sous forme d'un récit synthétique offrant à l'élève une vision préétablie du passé, ces deux modèles prônent la mise en activité de l'élève. Le modèle de « discours-découverte », par exemple, correspond aux « méthodes actives » comme la « pédagogie de la découverte » et le « travail sur document ». Ici, l'élève est amené, par la confrontation active à la documentation que lui offre l'enseignant, à développer des savoir-faire relatifs au traitement des documents et de profiter des savoirs essentiels par le récit de l'enseignant.

Quant au modèle de l'« apprentissage-recherche », lié à l'approche (socio)constructiviste, il réfère plus aux « méthodes actives » comme l'« apprentissage par problème ». Ici, l'élève (ou avec ses pairs) apprend en se servant d'un problème comme stimulant pour découvrir les informations dont il a besoin pour le comprendre, et faciliter sa résolution.

Il est question ici d'analyser, de manière générale, les pratiques réelles des enseignants d'histoire. Cela permet de mieux appréhender les pratiques des enseignants observés dans le cadre de cette étude.

⁵³ Il y a une forte similitude entre la distinction que fait Jadouille sur les trois modèles sur l'enseignement de l'histoire (exposé-récit, discours-découverte et apprentissage-recherche) et la typologie sur les quatre principaux modèles d'intervention éducative (MIE) faite par Lenoir et al. (2001 :12). Il s'agit précisément du MIE1 appelé « pédagogie de la révélation » qui correspond au modèle « exposé-récit », le MIE3 appelé « pédagogie de la découverte ou du dévoilement » qui s'apparente au modèle « discours-découverte » et le MIE4, la « pédagogie interactive, de la recherche » comparable à l'« apprentissage-recherche ».

Cherchant aussi à savoir ce qui se passe en classe d'histoire, Martineau (1999) note que la Direction générale de l'évaluation du programme d'histoire au Québec et au Canada a conclu, après une évaluation en 1988, que 73 % des enseignants questionnés constataient que le programme exigeait des modifications importantes à leur façon d'enseigner qui était encore très traditionnelle. Fort curieusement, 89 % d'entre eux utilisaient régulièrement l'exposé pour enseigner l'histoire.

En 2002, le Groupe de Recherches et d'Études pour la Promotion de l'Enseignement de l'Histoire et de l'Éducation Civique (GREPEHEC) créé à l'Université de Kinshasa a fait un constat amer quant à la manière dont l'histoire est enseignée au niveau secondaire en RDC. En effet, ce groupe a démontré que l'enseignement de cette discipline était non seulement inadapté à l'état actuel des connaissances et aux réalités, aux préoccupations, aspirations... de la société congolaise mais aussi aux exigences de la pédagogie moderne et aux nouvelles exigences didactiques.

Dans notre étude menée en 2006 intitulée « Problèmes didactiques de l'enseignement de l'histoire au secondaire en République démocratique du Congo », nous nous sommes aussi intéressé aux méthodes utilisées par les enseignants d'histoire en classe. L'étude a révélé la prédominance des questions narratives et explicatives sur les questions explicatives; le savoir transmis l'emportait encore largement sur le savoir construit.

De leur côté, Lautier et Allieu-Mary (2008), se référant aux études de Colomb (1999) et de Mousseau et Pouette (1999), montrent qu'au sein des cours dialogués observés, qui constituent la norme, les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont essentiellement de l'«écoute, l'identification» ou le «repérage d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction». Les situations caractérisées par des opérations intellectuelles, plus complexes comme la «mise en relation et comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration...» sont très rares. Et pourtant, ces dernières opérations, que ces auteurs appellent de «haute tension» intellectuelle, permettent à l'élève de donner du sens et de conceptualiser ... L'enseignement de l'histoire est largement dominé par les opérations dites de «basse tension» intellectuelle, c'est-à-dire : écouter, identifier ou repérer un fait, une date, répondre à une question, mémoriser, restituer une information, etc. En d'autres termes, c'est le plus souvent en écoutant l'enseignant parler, en remplissant des pages de cahiers et en répondant à des questions que les élèves apprennent; la démarche d'apprentissage est rarement au centre de la classe d'histoire.

Enfin, tout récemment, les professeurs Ekanga, L.L. et Tukanda, M.D. (2014) ont cherché à comprendre ce qui peut expliquer le manque de motivation des élèves du secondaire au cours d'histoire dans les écoles de la ville de Kananga en RDC. L'enquête a démontré que parmi les facteurs explicatifs de ce fait figure en première position les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants, méthodes dominées quasiment par le récit de l'enseignant. Et cela malgré les recommandations du NPH !

Comme on peut le remarquer, il y a des écarts entre les recommandations officielles et les pratiques en classe d'histoire. De tels écarts ne sont généralement repérés que grâce aux études basées sur l'observation de classes, lesquelles études fournissent également une image beaucoup plus claire de la dynamique des interactions enseignant-élèves en classe d'histoire.

Les méthodes actives, comme mentionnées précédemment, connaissent un regain d'intérêt en éducation avec le constructivisme et l'approche par compétences. Elles sont promues en raison de la rénovation

pédagogique ou la professionnalisation de l'école. L'histoire comme matière scolaire n'échappe pas à cette règle. Sa didactique est influencée depuis quelques temps par ce courant rénovateur. On parle de méthodes actives dans le développement des compétences d'historien chez les élèves du secondaire. Mais comme pour tout projet de rénovation en éducation, on constate un écart entre les intentions déclarées et les pratiques de terrain.

Les méthodes actives étant multiréférencielles, il paraît important de nous limiter à quelques-unes qui semblent récurrentes dans la didactique de l'histoire, à savoir: le travail sur documents, l'apprentissage par problème, le jeu de rôles et la pédagogie de découverte. Ce choix s'explique par des contraintes du terrain. Cependant, d'autres études pourront s'atteler aux autres méthodes actives dans le cas de l'enseignement en RDC.

Rappelons en passant que la problématique à laquelle nous tentons de répondre est relative à la place attendue et effective des « méthodes actives » dans l'enseignement de l'histoire en RDC. Face à cette problématique, la principale hypothèse que nous voudrions mettre à l'épreuve est qu'en dépit des injonctions du NPH, l'enseignement de l'histoire en RDC accorde, du moins jusque-là, très peu de place aux « méthodes actives ».

III. La place effective des méthodes actives dans le NPH

3.1. Analyse du programme de 2005 en référence aux indicateurs choisis

La lecture attentive du texte du NPH indique plusieurs passages faisant référence à certains indicateurs du tableau n° 1. Ainsi, par exemple, au niveau des Compétences de Base 1 (CB1) attendues en 5e année, il est clairement mentionné: «Dans une situation de gestion d'informations, l'élève devra être capable d'analyser les sources selon les critères de fiabilité et de pertinence». Ici, on retrouve bien un indicateur de la « méthode active » que nous avons appelé « travail sur documents ». De même, la CB1 de la 6e année qui stipule: «Concernant les sources d'information, l'élève devra être capable de les classer et de déterminer leur importance». Ce qui nous semble être aussi un indicateur de la méthode active « travail sur documents ». Une autre indication liée aux « méthodes actives » et plus précisément à la « pédagogie de la découverte » est évoquée au niveau de la CB3 de 5e année qui note: «Concernant l'histoire de l'Europe du XVIIIe siècle à la Deuxième Guerre mondiale, l'élève devra établir le lien entre certains traités et alliances avec les changements profonds intervenus dans les Etats ».

On peut également lire, à la 5e CB de 6e année: «Concernant les grandes civilisations anciennes, l'élève devra établir une comparaison des modes de vie ». Les indications méthodologiques précisent que: «Le professeur présentera aux apprenants une ou deux civilisations et en dégagera les composantes essentielles. Un accent sera mis sur la comparaison entre les civilisations négro-africaines et les autres. Pour le reste des civilisations, la tâche sera confiée aux élèves pour les exposés suivis de débats ». Cela suppose que l'enseignant fera travailler les élèves sur « documents » afin de rechercher, discuter, structurer... les éléments devant faire l'objet d'exposés et de débats en classe.

Quant aux attentes relatives aux « méthodes actives » formulées par le NPH de la RDC, il y a lieu de préciser que la note introductive dudit programme, dans son énoncé, fait référence à la pédagogie active comme outil

au service de l'apprentissage de l'enseignement de l'histoire, en remplacement de la pédagogie «traditionnelle» dont le principal défaut est la mémorisation. Cette référence nous semble tout simplement allusive, elle n'est ni prescriptive ni suggestive.

Par ailleurs, l'analyse du texte du NPH révèle quelques ambiguïtés. Par exemple, la CB5 de la 5e: alors qu'au niveau de son énoncé il est dit: «L'élève devra être capable d'établir le rapport entre les causes et les conséquences politiques et socio-économiques». Dans la mise en place de la compétence, on remarque que c'est plutôt l'enseignant qui devra «décrire les événements de la Première Guerre mondiale en insistant particulièrement sur l'effort de guerre des Congolais et la participation des Africains».

De même, la CB6 de la 6e année précise : «Concernant le rapport entre les différentes parties du monde, l'élève devra expliquer les mouvements de clivage et de répartition du monde en ensembles politico-économiques ainsi que leurs conséquences». Mais, au lieu que l'enseignant fasse travailler les élèves de manière à les amener à expliquer ce fait historique qui marquera le monde jusqu'en 1990 (fin de la Guerre Froide), les indications méthodologiques vont en contresens: «Le professeur esquissera le développement du monde capitaliste et socialiste en dégagant les conséquences qui en découlent logiquement. Il insistera sur les rapports entre l'Afrique et le reste du monde».

On ne peut pas, d'un côté vouloir développer une compétence de l'apprenant et, de l'autre, laisser la parole à l'enseignant.

Tout bien considéré, le NPH dans son énoncé mentionne la référence aux «méthodes actives» comme orientation de la démarche méthodologique dans l'enseignement de l'histoire en RDC. Le libellé de plusieurs compétences de base le montre bien. Cependant, on constate au niveau des indications méthodologiques, une «survivance» des «méthodes traditionnelles», la place centrale étant toujours accordée à l'enseignant qui reste le «maître du jeu».

3.2. Analyse des données de terrain (questionnaires, observations et entretiens) en référence aux indicateurs choisis

En parcourant les différents outils de collecte de données que nous avons confectionnés, nous avons repéré quelques questions ou items qui apportent des informations en référence aux indicateurs retenus. Il s'agit des questions ou items suivants:

Tableau 2: Questions et items relatifs aux « méthodes actives » retenues

Méthode	Question ou item correspondant ⁵⁴
Travail sur documents	Item 10 : Nous apprenons à formuler des hypothèses, à les vérifier à l'aide des documents (questionnaire élèves) Item 24 : l'analyse régulière de documents historiques augmente le sens critique des élèves (questionnaire enseignant) Question 12 : L'enseignant fait travailler les élèves en groupes ou individuellement sur documents (observations de classes)
Pédagogie de la découverte	Item 57 : Visite des musées et des sites historiques (questionnaire enseignants)
Apprentissage par problèmes	Item 15 : après avoir posé un problème historique, nous formulons une hypothèse que nous tenterons de vérifier (questionnaire élèves)
Jeu de rôles	Item 8 : lors de la leçon, l'enseignant intervient le moins possible pour nous permettre de nous exercer à l'autonomie et aux rôles (questionnaire élèves)

En analysant les réponses données par les enseignants et les élèves à ces items et questions, nous obtenons les résultats ci-après:

Item 8 : 54,7% des élèves estiment que dans leurs tâches scolaires l'enseignant intervient le moins possible; ce qui leur permet de faire ce qu'ils pensent et de jouer pleinement leurs rôles alors que 45,3% expriment une opinion contraire.

Item 10 : 53 % des élèves disent que c'est très rarement (ou jamais) que l'enseignant les initie à formuler des hypothèses et à les vérifier à l'aide des documents historiques.

Item 15 : 54,5 % des élèves témoignent que, très rarement ou jamais, l'enseignant ne leur pose un problème historique et ne leur demande de formuler une hypothèse qu'ils tenteront de vérifier durant la leçon, contre 45,5% qui pensent le contraire.

Item 24 : 96,8 % d'enseignants pensent que l'analyse régulière de documents historiques augmente le sens critique des élèves.

⁵⁴Comme nous venons de le noter, cette numérotation des items et questions correspond à celle des questionnaires et des observations de classe telle qu'elle figure dans notre dissertation doctorale déjà évoquée.

Item 57 : 80 % d'enseignants déclarent n'avoir jamais organisé des visites de musées ou de lieux historiques pour leurs élèves.

Question 12 : à l'observation, un seul enseignant sur dix fait travailler les élèves en sous-groupes sur base de documents. Tous les autres (neuf sur dix) utilisent l'«exposé-récit» comme modèle didactique.

Enfin, lors de nos entretiens avec les dix enseignants, à la question de savoir «quelle(s) méthode(s) ils ont utilisée(s) lors de la leçon que nous avons observée», neuf d'entre eux nous ont répondu, sans ambages, qu'ils ont utilisé la méthode expo-interrogative, c'est-à-dire l'«exposé-récit» selon la catégorisation de Jadouille. Seul un enseignant a affirmé avoir appliqué la pédagogie active en faisant travailler les élèves sur documents et en sous-groupes, ce qui équivaut au modèle de «discours-découverte». Et à notre question subsidiaire: «La méthode expo-interrogative est-elle conseillée par le NPH?», huit de dix enseignants nous ont prétendument affirmé que la méthode expo-interrogative était bien une méthode active et serait même conseillée par le NPH.

Comme on peut le constater, les réponses des élèves ne semblent pas renseigner clairement sur l'emploi des méthodes actives par leur enseignant. Dans leurs réponses aux items 10 et 15 qui se rapportent respectivement aux méthodes de «travail sur documents» et sur l'«apprentissage par problèmes», plus de 50% des élèves ont exprimé une opinion selon laquelle, leurs enseignants ne recourent pas à cette méthode de «travail sur documents et à celle d'apprentissage par problèmes». Par contre à l'item 8 (relatif à la méthode de jeu de rôles), plus de 60% des élèves ont exprimé une opinion qui indique que la question a été probablement mal comprise. Cette affirmation a été confirmée lors de nos observations de classes et entretiens avec les enseignants.

Quant aux items et questions auxquels les enseignants ont répondu, on remarque que malgré, par exemple, le fait que la quasi-totalité (96,8 %) d'entre eux a affirmé (à l'item 24) que l'analyse régulière de documents historiques augmente le sens critique des élèves; lors des observations de classes, aucun de dix enseignants visités n'a recouru à cet indice de la méthode active «travail sur documents». On l'observe aussi à l'item 57 relatif à la méthode «pédagogie de la découverte», presque tous les enseignants (80 %) déclarent n'avoir jamais organisé des visites musées ou de sites historiques à l'intention de leurs élèves.

Le fait que presque tous les enseignants (huit sur dix) interviewés assimilent la méthode expo-interrogative aux méthodes actives, alors que huit sur dix d'entre eux ont affirmé appliquer déjà le NPH, pousse à croire qu'ils ont un problème de formation pédagogique.

Somme toute, les indications méthodologiques du NPH font prévaloir le recours aux «méthodes actives» pour enseigner actuellement l'histoire au secondaire en RDC, mais dans les faits, seulement très peu d'enseignants recourent à ces méthodes. Les réponses des élèves aux items 10 et 15, les réponses des enseignants eux-mêmes à l'item 57 ainsi que leurs réponses à nos entretiens et les fruits de nos observations de classes vont dans le même sens.

3.3. Discussion des résultats

Dans le vrai sens pédagogique du concept de «méthodes actives», en général, les résultats de notre étude montrent que les enseignants dispensant le cours d'histoire font très peu usage de ces méthodes. Ce constat a été aussi fait par d'autres chercheurs dans d'autres contextes comme Eyezo'o(1997) et Hassani

(2005) respectivement pour l'enseignement de l'histoire au Cameroun et au Maroc. Certaines raisons expliqueraient cet état de choses en RDC :

- Il y aurait un problème de formation, de méconnaissance des méthodes actives comme nous l'avons déjà fait remarquer dans notre développement sur l'enseignement au Congo.
- Il y aurait aussi une forte prégnance du modèle « exposé-récit » ou de la « logique de transmission » dans les conceptions pédagogiques et dans les pratiques de classe des enseignants d'histoire de la RDC. Pour reprendre Tutiaux-Guillon (2008), Ekanga, L.L. (2006) et GREPEHEC (2002), disons que l'enseignant d'histoire congolais confond encore la logique d'exposition des savoirs et la logique d'apprentissage. Ce qui justifierait le peu de place accordée aux méthodes actives dans leurs interactions en classe. Quand bien même ils recourent aux documents, ce n'est que pour appuyer le récit de l'enseignant, comme le dit si bien Jadouille (2009).
- Enfin, il se poserait les problèmes tels que le manque de manuels scolaires et des autres supports didactiques adaptés au NPH, l'insuffisance de conditions matérielles et le surpeuplement des classes, l'absence de musées ou sites historiques proches et accessibles voire l'abondance des matières à enseigner semblent « condamner » l'enseignant d'histoire de la RDC à utiliser des pratiques qui tendent à l'énoncé de savoirs positifs, ne laissant que brièvement la parole et l'initiative de réflexion aux élèves, alors que les textes officiels recommandent que ces derniers y participent. Il y a donc un fossé qui sépare les intentions du NPH et les pratiques de terrain quant à l'usage des « méthodes actives » dans les écoles concernées par notre enquête.

Notre analyse des méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire selon le nouveau programme présente certaines limites. Il s'agit en premier lieu de la taille de l'échantillon. Notre enquête n'a concerné que deux de onze provinces que compte la RDC: la province (ville) de Kinshasa et celle du Kasaï-Occidental. La recherche a touché 64 enseignants et 600 élèves du secondaire. Pour des recherches ultérieures, il serait intéressant d'étendre le champ d'investigation et l'échantillon.

La deuxième limite réside dans le choix du niveau d'études. Nous avons exclu du champ de notre enquête, l'enseignement de l'histoire aux niveaux primaire et supérieur pour deux principales raisons. Le cours d'histoire actuel au secondaire en RDC offre l'avantage d'être uniformément enseigné dans toutes les classes quel que soit le régime de gestion de l'école. De plus, ce cours fait objet d'un Examen d'Etat (au niveau national) au terme de la dernière année des études secondaires.

Troisièmement, le fait que l'observation des classes et les entrevues n'aient été effectuées que sur dix de soixante écoles concernées par notre enquête et le fait aussi que nous n'ayons pas interviewé les élèves sur ces mêmes activités d'enseignement ou d'apprentissage sont autant d'autres facteurs qui limitent la portée de nos résultats.

Quatrièmement, enfin, l'observation s'est déroulée dans un espace-temps bien déterminé. Elle n'est pas diachronique. Rien ne permet d'affirmer que les mêmes enseignants ne recourent pas aux « méthodes actives » à d'autres moments de leur travail; comme le souligne Bru (1992) dans « Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage ». Autrement dit, l'enseignant peut être emmené à utiliser plusieurs méthodes didactiques en fonction de contraintes et du contexte de travail.

CONCLUSION

En épilogue, nous voulions questionner l'usage des méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en RDC. Une clarification conceptuelle nous a amené à retenir quatre indicateurs de «méthodes actives» dans l'enseignement de l'histoire dans ce pays, à savoir: le travail sur documents, la pédagogie de la découverte, l'apprentissage par problèmes et le jeu de rôles. Les documents de référence (NPH) y font allusion, mais le travail sur le terrain nous a amené à faire un autre constat. Il y a un très faible usage des dites méthodes dans les pratiques de classe. Plusieurs hypothèses ont été avancées qui tiendraient à la formation et aux représentations pédagogiques des enseignants, ainsi qu'aux conditions matérielles et organisationnelles de l'enseignement en RDC. Notre recherche ne nous a pas permis de les éprouver.

Il est toutefois souhaitable que d'autres études soient menées sur l'enseignement de cette même discipline dans les autres classes du secondaire (de la première jusqu'en 4e année) et même aux niveaux primaire et supérieur. L'intérêt porté par les enseignants et les élèves congolais aux manuels sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire peut ouvrir à des recherches sur la production et l'utilisation de ce matériel en classe d'histoire. D'autres travaux pourraient également s'intéresser aux variables latentes, comme la résistance des enseignants au changement de pratiques pédagogiques, ou encore l'impact des décisions politiques sur la réussite des nouveaux programmes. Comme on le voit, il y a là matière à quelques travaux d'historiens et de pédagogues.

Au vu de ce qui précède, nous faisons quelques suggestions à l'intention des enseignants, de leurs formateurs et des responsables scolaires.

➤ Suggestions aux enseignants d'histoire des écoles secondaires en RDC

Il serait mieux que l'application du NPH passe par l'adoption de la pédagogie active qui met réellement les élèves en activité en favorisant la compréhension, l'analyse, l'explication, l'interprétation des faits historiques au détriment de modes transmissifs qui ne facilitent pas l'épanouissement des jeunes et des citoyens actifs de demain. Cette application du NPH devrait s'accompagner aussi d'une bonne organisation et animation des situations d'enseignement-apprentissage. Ce faisant, il faut que l'enseignant connaisse bien le contenu à enseigner afin de déterminer les savoirs ou les compétences à développer dans chaque leçon et cela, en tenant compte de la structure de la leçon et des finalités du cours visées.

➤ Suggestions aux formateurs des enseignants d'histoire (professeurs des ISP)

Les résultats de notre étude montrent que les enseignants d'histoire dans leur grande majorité, confondent la logique d'enseignement à celle d'apprentissage et, de ce fait s'écartent de la méthodologie conseillée par le NPH. Ainsi, il serait nécessaire que la formation initiale des enseignants d'histoire soit revue de manière à prendre appui sur un solide savoir conceptuel curriculaire. Cette formation devrait revaloriser les cours psychopédagogiques, en l'occurrence la didactique spéciale de l'histoire (confier le cours à des enseignants professionnels, compétents et expérimentés), il faudrait intensifier l'initiation des étudiants aux pratiques réflexives dès la deuxième année et renforcer le rôle des conseillers et inspecteurs de stage et revaloriser le séminaire de stage.

Du reste, il importerait de privilégier, dans la formation des enseignants, les pratiques novatrices (les compétences émergentes) qui orientent la formation initiale, voire continue, qui développent l'esprit critique, qui font appel à la recherche et mettent l'accent sur la place centrale de l'élève dans la construction de ses savoirs en classe. Dans le même ordre d'idées, il est souhaitable d'envisager la vulgarisation des résultats des recherches par la rédaction et la diffusion de manuels scolaires ainsi que de fichiers pédagogiques adaptés au niveau de l'enseignement secondaire.

➤ Suggestions aux directions d'école et inspections scolaires

Le soutien à la mise en œuvre des nouveaux programmes ne devrait pas, bien entendu, se limiter à la formation des enseignants, mais, il serait plus avantageux d'intégrer également des activités orientées vers le personnel d'encadrement comme les directeurs des écoles et inspecteurs. Ainsi, ces deux instances devraient faciliter la tâche aux enseignants en leur fournissant le texte des programmes du cours d'histoire, des manuels et autres supports didactiques nécessaires et conformes à ces programmes. Elles devraient aussi encourager la formation continue, à un rythme régulier, des enseignants d'histoire et motiver ces derniers à l'usage des méthodes actives (travail sur documents, visites des musées ou sites historiques, apprentissage par problèmes, jeux de rôles, etc.).

➤ Suggestions au Ministère de l'Education Nationale

Le lancement d'une réforme des programmes requiert la mobilisation à la fois d'énormes ressources humaines, matérielles et financières. Ainsi, pour espérer la réussite d'une nouvelle réforme des programmes d'histoire, il serait souhaitable:

- d'associer les enseignants (ou leurs représentants) d'histoire aux travaux de la commission et tenir compte de leur contribution en tant qu'acteurs de terrain;
- de vulgariser, suffisamment et dans les délais raisonnables, les nouveaux programmes par la publication de manuels et autres supports didactiques adéquats;
- de former les enseignants à la nouvelle méthodologie et d'organiser des ateliers permanents des rencontres en leur faveur;
- d'expérimenter les nouveaux programmes, pendant une durée réaliste, dans les écoles pilotes à travers toutes les provinces du pays.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux Cedex : ESF.

Altet, M. (2002). Les Sciences de l'Education approche pluridisciplinaire: l'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. In Marcel J.-L.(dir.), *Les Sciences de l'Education: des recherches, une discipline*. Paris :L'Harmattan.

Bagès, C. et Martinot, D. (dir.). (2011) *Qui inspire et qui menace les élèves : le rôle de l'explication de la réussite des modèles*. Paris : PUF.

Berbaum J. (1971). *L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré*. Paris : Fernand Nathan.

- Bouhon, M. (2011) «Comprendre les prises de position des enseignants au regard des paradigmes successifs de la discipline scolaire : le cas de l'enseignement de l'histoire». *Colloque international INRP*.
- Bouhon, M. (2009). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans contexte des réformes pédagogiques actuelles. In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et. Meunier A.(dir.), *Histoire, musée et éducation à la citoyenneté*. Québec : Multimondes, 29-55.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Bru, M. (2002). «Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer». *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (dir.). (2001). «Les pratiques enseignantes: contributions plurielles». In *Les Dossiers de Sciences de l'Éducation*. Toulouse : Presses Universitaires de Mirail.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Carette, V. (2008). «Les caractéristiques des enseignants efficaces en question ». *Revue Française de Pédagogie*, 162, 81-93.
- Champy, P. et Etévé, C. (dir.). (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Clanet, J. (2008). «Pratiques d'enseignement et performances scolaires dans les classes à effectif fortement réduit». In *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. et al. (2010). «Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique». In *AFD Document de travail*.
- Dioum, A. (1988). «Pertinence ou non des options pédagogiques dans le programme de 1977». In *Historiens et Géographes du Sénégal*, 3, 47-51.
- Ekanga, L. L. (2012). *L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en République démocratique du Congo. Intentions d'une Réforme et pratiques de terrain*. Université Libre de Bruxelles/Thèse de doctorat
- Ekanga, L. L. et Tukanda, M. D. (2014). « La motivation des élèves du secondaire à l'enseignement de l'histoire dans la ville de Kananga en RDC » In *Histoire et Enseignement*.
- Ekanga, L. L. (2006) *Problèmes didactiques de l'enseignement de l'histoire au secondaire en République Démocratique du Congo*, mémoire DEA, Université Libre de Bruxelles.
- Ferrer, F. (2009). *L'école moderne*. Bruxelles : Couleur livres.
- Foulquié, P. (1978). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.
- Hameline, D. (dir.). (1995). *L'école active: textes fondateurs*. Paris : PUF.
- Ibe, (2008). «L'approche par compétences en Afrique francophone: quelques tendances». In *Working Papers on Curriculum Issues*. Geneva.

- Jadoulle J.-L. (2009). «Du récit du professeur au récit construit par la classe? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone». In Georges Ph. (dir.), *Malmedy. Art & Histoire. 20^{ème} anniversaire*. Liège-Malmedy.
- Jain, J. (2003). *Pour des pédagogies actives. Avec ou sans l'école ?* Vigneux : Matrice.
- Kabongo M. (2002). *Utilisation du matériel didactique dans l'enseignement d'histoire au secondaire. Résultats d'une enquête au degré terminal dans la ville de Kananga (1992 –2000)*, mémoire de licence Institut Supérieur Pédagogique de Kananga.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). «La didactique de l'histoire». *Revue Française de Pédagogie*, 162, 95-131.
- Marcel J-F. (2008). «Nouveaux dispositifs pédagogiques, projets innovants et transformations des pratiques d'enseignement d'une professeure débutante». In *Les pratiques d'enseignements. Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris-Montréal : L'Harmattan.
- Maulini, O. et Perrenoud P. (2005) : *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport ausavoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mialaret, G. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : ESF.
- Rey B. & Khan S. (2008). «Injonctions politiques et pratiques enseignantes: le cas de la mise en place des cycles en Belgique et au Québec». In *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tehio, V. (2009). «Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires». *Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*.
- Verdelhan-Bourgade M. (2007). « Réflexion sur l'approche par compétences et sa pertinence pour l'enseignement du français langue seconde. In *Le français langue seconde un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck Université

Le cercle du Sine – Saloum (Sénégal) et la grande guerre (1914-1918)^o

Résumé :

Le cercle du Sine-Saloum, région arachidière la plus importante de la colonie du Sénégal, a souffert de la grande guerre (1914-1918). Cela parce que, les autorités coloniales ont voulu en faire, paradoxalement, un réservoir de soldats et un pourvoyeur de richesses. La forte ponction démographique, la fuite des populations, l'arrêt de l'immigration des cultivateurs saisonniers ainsi que les invasions acridiennes et les sécheresses récurrentes entraînent la baisse de la production agricole. En plus, la baisse des prix au producteur et la hausse de ceux des biens importés plongent les populations du Sine-Saloum dans une situation de pauvreté sans précédent.

Mots- clés : Sine-Saloum, guerre, recrutements, soldats, Gambie, production, arachides, métropole, Brocard, prix.

Abstracts:

The Sine-Saloum 'circle', which was the most important peanut producing region, suffered a lot from 1914/18 world war. This was so because of colonial authorities who would turn the region, paradoxically into a reservoir of soldiers and a provider of wealth at the same time. There followed a fall in the agricultural production due to: the 'demographic puncture', the fleeing of populations, the end of the seasonal farmers immigration as well as the invasion of locusts. In addition to that, the fall of the farm gate price and the rise of the imported goods price threw the Sine-Saloum populations into an unprecedented situation of poverty.

Keywords: Sine-Saloum, war, recruitments, soldiers, Gambia, production, peanuts, métropole, Brocard, price.

INTRODUCTION :

Le Sine-Saloum est érigé en Cercle en 1888, un an après la signature du traité de protectorat entre la France et les souverains respectifs des royaumes du Saloum et du Sine. Il avait comme chef-lieu Foundiougne jusqu' à la réorganisation administrative de 1898, réforme qui fait de Kaolack le nouveau chef-lieu du cercle. Et Kaolack le restera jusqu'à l'indépendance en 1960. Le cercle est coïncé entre la Gambie anglaise au sud et les cercles du Djolof et du Baol au nord, d'une part, entre le cercle de la Haute Gambie à l'est, l'océan atlantique et le cercle de Thiès à l'ouest, d'autre part.

Au moment où éclate le conflit, le centre de gravité de la culture de l'arachide commence à se déplacer vers le cercle du Sine-Saloum. Cela, parce que les régions anciennement mises en valeur (Cayor, Ndiambour, Baol), sont en perte de vitesse du fait de trois décennies d'intenses exploitations arachidières (1885-1915). Dès lors, en tant qu'espoir de la métropole pour augmenter la production arachidière aussi bien pour les industries métropolitaines que pour l'effort de guerre, le cercle du Sine-Saloum va pleinement subir, plus que les autres circonscriptions administratives de la colonie du Sénégal, les contrecoups de la grande guerre.

Par ailleurs, le programme d'Histoire, actuellement en vigueur dans les cycles moyen et secondaire du Sénégal⁵⁵ offre une place importante aux deux grandes guerres mondiales en général, à la place de l'Afrique et du Sénégal dans ces conflits en particulier. Ainsi la grande guerre qui nous intéresse est-elle abordée en classes de troisième et de première⁵⁶ avec un accent particulier sur ses manifestations au Sénégal. Autrement dit, en dehors de son importance au plan académique, ce travail revêt un caractère pédagogique parce qu'il est non seulement conforme au programme enseigné mais aussi aide-t-il à l'enseigner. Mieux, sa place dans l'enseignement du programme d'histoire trouve son importance aussi bien dans la préparation du cours (en tant que ressource documentaire) que dans son déroulement (support didactique).

Des travaux portant sur la colonie du Sénégal et la grande guerre existent mais ils abordent souvent un seul aspect de la question ou en font une approche d'ordre général. Parmi ceux-ci figurent les travaux portant essentiellement sur les tirailleurs et ceux traitant des conséquences surtout politiques du conflit dans la colonie du Sénégal⁵⁷. D'où l'intérêt d'une étude portant sur une entité administrative moins grande, une étude qui semble plus apte à analyser les aspects les plus importants de la problématique. Mieux, l'étude de la question au plan local est d'autant plus pertinente que la collecte de l'information, essentiellement contenue dans les archives du Sénégal, est plus facile.

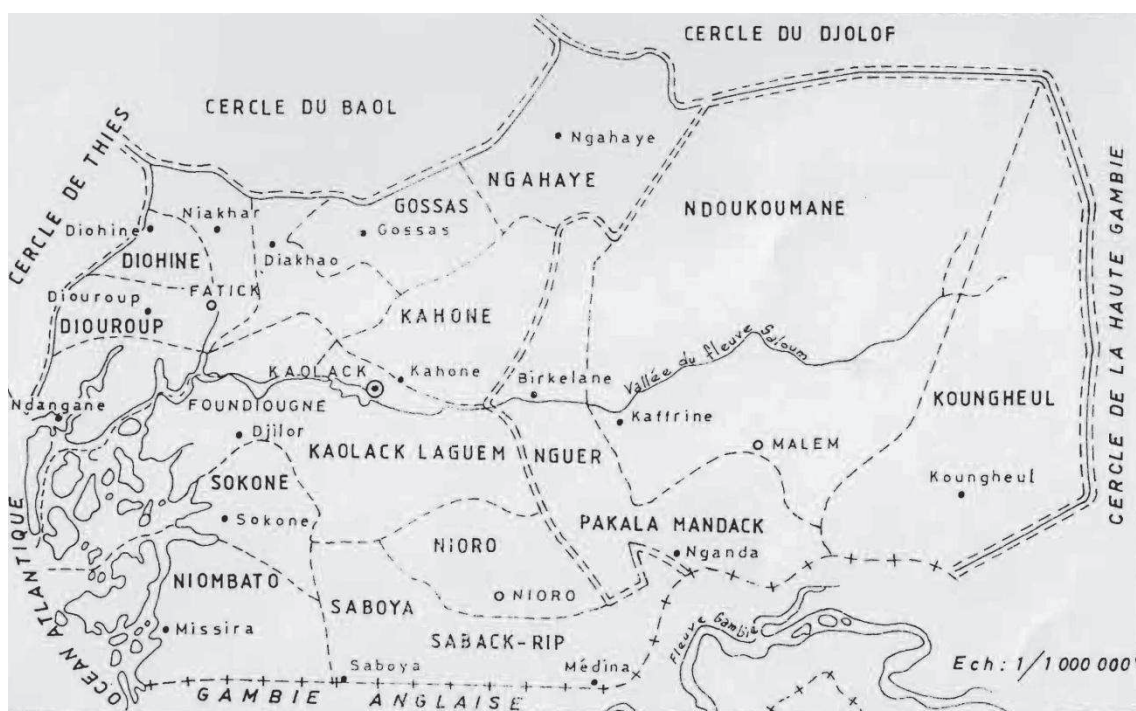
⁵⁵ Sénégal/MEN/IGEN/CNHG. (2006). *Programme d'Histoire*, octobre 2006, 28 p.

⁵⁶ En classe de troisième, il s'agit de la leçon 14 intitulé « *La première guerre mondiale et ses conséquences (insister sur les conséquences en Afrique et au Sénégal)* », op. cit., p. 17 ; en classe de première la leçon s'intitule : « *L'Afrique dans la première guerre mondiale* », op. cit., p. 24

⁵⁷ Les travaux portent en grande partie sur les tirailleurs ; ceux-ci ont fait d'ailleurs l'objet du colloque international de Dakar marquant le centenaire de la grande guerre. En plus de la leçon inaugurale du Pr Iba Der Thiam axée sur « le Sénégal dans la grande guerre : enjeux, défis et conséquences », les communications de Moustapha Kébé et d'Abdoul Sow nous semblent intéressantes. Cf. KEBE M., « Les résistances des populations de la Basse Casamance à l'effort de guerre (première et deuxième guerre mondiale) et SOW A., « L'apport de la religion dans l'effort de guerre au Sénégal, 1914-1918 »

Le cercle du Sine-Saloum a participé à l'effort de guerre par un important apport en soldats et par des souscriptions financières et en produits agricoles mais il en a également subi les contrecoups avec, surtout, la déstabilisation de la vie économique. Par ailleurs, en voulant faire de ce cercle un pourvoyeur de soldats, composés essentiellement de jeunes productifs, et une région de développement agricole, la France a mis à nu les contradictions de sa politique coloniale. Autrement dit, il serait illusoire de vouloir développer une agriculture fondée sur l'énergie humaine sans main-d'œuvre. Ce travail tentera alors d'analyser la participation du cercle dans l'effort de guerre et les conséquences du conflit dans la vie économique.

Le cercle du Sine-Saloum



Source : Atlas des cercles (1910), reproduction : IFAN/Dakar, 1996.

I. Les recrutements de soldats indigènes pour la métropole

I.1. ampleur du phénomène et réticence des populations

Les recrutements de soldats indigènes par la France remontent à 1857 avec la création du corps des tirailleurs sénégalais par Faidherbe. Ce corps de soldats indigènes va largement contribuer aux conquêtes coloniales aussi bien au Sénégal que dans le reste de l'Afrique. Des soldats indigènes originaires du Sine-Saloum vont même participer aux conquêtes du Dahomey (1892) et de Madagascar (1895) et à des campagnes militaires au Maroc (1908 et 1911)⁵⁸. Ensuite, pour des considérations d'ordre démographique et stratégique, le Colonel Mangin, théorise l'idée de création d'une « armée noire » en 1909. C'est ainsi qu'il

⁵⁸ FAYE V. (1999), La dynamique du peuplement dans les régions arachidières du Saloum : l'exemple du Saloum oriental (Kaffrine) de 1892 à 1960, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, UCAD, Dakar. p. 134.

analyse la situation : « *l'abaissement de la natalité en France et la réduction du service militaire à deux années ont produit dans les effectifs de l'armée, un déficit considérable et qui augmente : le nombre des appelés sous les drapeaux était de 457 000 en 1907 ; depuis l'application de la nouvelle loi, il n'est plus que de 433 000 et par la statistique des naissances masculines nous prévoyons que dans dix ans, il tombera à 399 000, dans vingt ans à 371 000, soit une perte de 62 000 hommes – l'effectif de quatre corps d'armée* »⁵⁹. C'est sur cette base que le décret instituant « l'armée noire » a été pris en 1912. Selon ce décret, les indigènes âgés de 20 à 28 ans seront recrutés par conscription pour une durée de quatre ans, dans la mesure où le volontariat ne sera pas suffisant.

Aussi les recrutements de soldats indigènes dans le cadre de la grande guerre s'inscrivent-ils dans une logique de continuité historique. Cette idée est bien défendue par Abdoul Sow quand il écrit : « *En pleine guerre 1914-1918, la France, confrontée à des besoins de soldats, décide de concrétiser l'idée de Mangin selon laquelle, les troupes coloniales pourraient être utilisées dans les champs de bataille de l'Europe pour contrebalancer le poids militaire de l'Allemagne* »⁶⁰. Le recrutement est ainsi institutionnalisé et se fait, théoriquement, par voie d'appel jusqu'en octobre 1915, date à laquelle est instauré le volontariat. Ensuite, la guerre aidant, la France procède à la conscription en 1915-1916 et intensifie le recrutement qui est confié aux chefs indigènes sous le contrôle de leurs supérieurs hiérarchiques.

Le cercle du Sine-Saloum est éprouvé par la guerre, vu le nombre important de soldats envoyés et les dérives notées dans le processus de leurs recrutements. Et les méthodes du recrutement sont d'autant plus dures qu'elles sont édictées entre 1916-1918 par l'administrateur Paul Brocard connu pour son autoritarisme. Ainsi a-t-il fourni 2520 recrues sur 4500 pour tout le Sénégal en 1916⁶¹ alors que le quota du cercle n'était que de 900 ; il en fournit ensuite 4257, soit près de 2% de la population du cercle en 1917⁶². Ces recrutements militaires ont eu des conséquences négatives tant sur le rythme d'accroissement démographique que sur les activités économiques.

La première réaction des populations réfractaires aux recrutements est de se réfugier dans la colonie anglaise de Gambie. Pourtant ces émigrations de populations, inhérentes aux recrutements, sont antérieures à la guerre et celle-ci n'a fait que les amplifier. Ainsi pouvait-on lire dans les rapports du commandant de cercle : « *la faible augmentation accusée par les chiffres des Résidences de Malème et Foundiougne doit être uniquement attribuée par les chiffres à l'émigration qui s'est produite cette année dans les cantons de COUNGHEUL (sic) et du Niombato voisins de la Gambie anglaise* », en 1911 ; « *mais dans la zone frontalière, les exodes ont failli prendre un caractère inquiétant* », en 1913. Mieux, l'administrateur Brocard soutient qu'il y aurait eu 5627 habitants de son cercle passés en Gambie anglaise de septembre 1915 à avril 1916⁶³, en l'espace de huit mois seulement. Le choix porté sur la Gambie anglaise, comme lieu de refuge, s'explique par le fait qu'elle partage avec le cercle du Sine-Saloum plus de trois cents kilomètres de frontière, que sa législation dans le domaine du recrutement est plus souple et que les populations ont de proches parents de l'autre côté de la frontière, dans le Pakala et le Sandial anglais notamment.

⁵⁹ - SURET-CANALE J (1964). L'Afrique noire, l'ère coloniale 1900-1945. Paris : Editions sociales p. 176.

⁶⁰ SOW A., op. cit., p. 1.

⁶¹ ANS 2G18 4, Rapport d'ensemble, Sénégal, 1916

⁶² ANSOM, Affaires politiques du Sénégal, Carton 3045, Rapport de Tixier sur les recrutements, mars 1918.

⁶³ Id. ib.

Les fuites des populations vers la colonie anglaise ont pris des proportions inquiétantes à partir de 1917 à cause, non seulement, du non respect de la promesse de suspendre les recrutements, mais aussi de leur intensification. Ainsi des cavaliers armés de fusils circulaient en brousse à la recherche de recrues qui allaient être incorporées de force, phénomène que les Wolofs appellent « *dawal-diapp* ou *chevaucher et attraper* ». Et la baisse de la population imposable du cercle de 1917 à 1919 traduit l'ampleur du phénomène : 203 306 en 1917, 200 992 en 1918 et 174 754 en 1919⁶⁴, soit une baisse de 14% des contribuables. L'administrateur Brocard évalue à 35 000 personnes le nombre de réfugiés en Gambie à la fin du conflit. Cependant, la colonie anglaise n'est pas la seule destination des fuyards, le Niombato (situé dans le Bas Saloum, subdivision de Foundiougne) en a également reçu. Cette région d'accès difficile, du fait des marécages, et infestés de mouches tsé-tsé (nuisibles aux chevaux des rabatteurs) a été aussi une zone de refuge, comme l'atteste le nombre de villages créés durant les années du conflit⁶⁵. Au début du conflit, la subdivision de Nioro-du-Rip a été peu touchée par les recrutements du fait de l'hostilité des autorités religieuses de cette région vis-à-vis de l'administration coloniale⁶⁶. Ainsi Nioro est-elle devenue, à l'instar du Niombato, une terre d'accueil pour les populations hostiles aux recrutements. D'après Alioune Touré, « *Cet afflux des indigènes réfractaires est bien visible sur l'évolution du stock de la population contribuable qui passe de 15 681 à 17 326 entre 1917 et 1918 ; soit une augmentation de 10,4%. Pour juguler cette astuce des indigènes, les autorités coloniales menacent les chefs de canton* »⁶⁷. Les réfugiés passent alors de l'autre côté de la frontière, en Gambie anglaise.

Plusieurs raisons expliquent les réticences des populations au service militaire. Il y a, d'abord la peur de la mort car les départs sont nombreux, mais rares sont ceux qui reviennent sains et saufs. Pis, les recrues sont souvent retenues sous les drapeaux de la durée légale du service militaire. Les abus perpétrés par les chefs sur leurs sujets expliquent l'impopularité du service militaire : les primes destinées à leur famille sont le plus souvent détournées ; c'était aussi l'occasion pour les chefs de régler des comptes avec leurs ennemis ou adversaires, les amis et les parents étant épargnés car les opérations de recrutement sont, avant tout, l'affaire des chefs indigènes. Le commandant de cercle fixe les quotas des cantons et les chefs de cantons, ceux des villages, ce qui fait que ce sont les gens de caste inférieure, les étrangers et les groupements ennemis qui sont le plus souvent enrôlés. Et l'administrateur Noirot, premier commandant de cercle du Sine-Saloum, est très conscient de cette situation quand il écrit au sujet des recrutements de 1895 pour Madagascar: « *des volontaires originaires de notre contrée, y ayant leur foyer, n'y comptons pas. Le roi me l'a dit et l'affirme que nul sujet du Sine ou du Saloum n'aurait contracté un engagement de son plein gré sans attirer sur sa famille des représailles comme il en advient si souvent en ces pays où le moindre prétexte les Bours et leur entourage surtout ne perdent pas une occasion de s'emparer du bien d'autrui* »⁶⁸.

⁶⁴ ANS 2G23 11, Rapport politique d'ensemble du Sénégal, 1922.

⁶⁵ ANS 13G 359, Tournées du Résident de Foundiougne, 1915-1918.

⁶⁶ Les autorités coloniales sont conscientes de la paix très précaire qui régnait au Rip ; la plupart des populations de la région digèrent mal leur défaite (1887) face au Bour Saloum soutenu par les Français. Les guerres dites « religieuses » qui ont opposé les marabouts du Rip, de Maba Diakhou à Saer Maty (son fils), au royaume du Saloum, ont pris fin en 1887 grâce à l'intervention des Français (colonels Coronnat et Villiers) qui ont contraint Saer Maty à l'exil en Gambie.

⁶⁷ TOURE A. (1987). La population de Nioro, 1887-1939. mémoire de maîtrise d'Histoire. UCAD. Dakar, p.

68.

⁶⁸ ANS 13G 325, Correspondance Sine-Saloum/Gorée, 1895-Noirot au gouverneur du Sénégal, Foundiougne, 27 février 1895.

Aussi le cercle du Sine-Saloum vit-il une crise sociale sans précédent car, en dehors des recrutements qui influent négativement sur le bilan migratoire, la période du conflit est également jalonnée d'épidémies de fièvre jaune, de peste et de variole très fatales à des populations déjà affaiblies par des disettes récurrentes. Celles-ci, nous dit Fatou N. Faye, ont entraîné une forte immigration de populations, surtout originaires du Saloum oriental, dans le canton de Gossas épargné⁶⁹.

I.2. Stratégies de l'administration coloniale en faveur des recrutements : de la persuasion à la coercition

L'administration tente, néanmoins, de trouver des solutions susceptibles d'encourager les populations aux recrutements. Des tournées de propagande sont alors entreprises par les administrateurs (les Résidents ou chefs de subdivisions) dans le but de palabrer au sujet des prochaines opérations de recrutement⁷⁰. Les chefs religieux musulmans sont également sollicités dans cette stratégie de propagande en faveur des recrutements. Ainsi, Abdoul Hamid Kane, imam de la grande mosquée de Kaolack, apparenté à la famille tidjane de Tivaouane est mis à contribution et pour gagner la confiance des musulmans de l'AOF, les autorités coloniales du Sénégal décident de l'envoyer, en pèlerinage, à la Mecque, en 1916. Et d'après Abdoul Sow, « *le but recherché par les autorités est double : d'une part, par cette mesure, montrer aux colonisés musulmans que la France entretient les meilleures relations avec le grand chérif et que les lieux saints se trouvaient placés sous la protection de la France et de ses alliés ; d'autre part, les honneurs - croix de la Légion d'Honneur décerné par le gouvernement français sont bien accueillis par les musulmans et à son retour, il est fêté* »⁷¹. Par ailleurs, le choix porté sur la personne d'Abdou Hamid Kane n'est pas gratuit, il est certainement guidé par sa représentativité religieuse et sociale. En effet au plan religieux, il est une haute autorité de la confrérie des Tidjanes, et au plan social, il est lié aux Sérères du Sine et à la haute hiérarchie toucouleur tidjane de Tivaouane par des alliances matrimoniales⁷² et sous un autre rapport, il est Foutanké, d'origine.

En définitive, par le choix de l'imam Kane de Kaolack, les autorités coloniales souhaitent entrer dans les bonnes grâces de la communauté musulmane du Saloum, communauté avec laquelle les relations n'étaient pas des meilleures, surtout durant les années de conquêtes (conflits avec Maba et ses successeurs) et pacification (révoltes des marabouts Diouma Ndiati Sow en 1901 et Assane Touré en 1912).

L'administration, après être revenue sur sa promesse de surseoir aux recrutements en 1917, envoie le député Blaise en mission auprès de ses compatriotes pour les convaincre à s'enrôler dans l'armée française. Mais cette mission a eu plus d'effet auprès des habitants des quatre communes qui réclamaient le même traitement que les soldats français de la métropole. Et dans le pays de protectorat en général, au Sine-Saloum en particulier, la coercition était la principale méthode d'enrôlement des indigènes.

⁶⁹ FAYE F. N. (1990). Le peuplement du Saloum Occidental : l'exemple du département de Gossas, de 1890 à 1940, mémoire de maîtrise. UCAD. Dakar, p. 96.

⁷⁰ ANS 2G13 46-55, rapport politique, cercle de Kaolack, 1914.

⁷¹ SOW A., op. cit., p. 5.

⁷² Abdou Hamid Kane a épousé une sérère du Sine ; celle-ci est la mère de sokhna Astou Kane, maman de Cheikh Ameth Tidjane SY, actuel Khalif général de Tidjanes.

Les tirailleurs sont également récompensés, au retour, afin de sensibiliser les jeunes gens réfractaires ; ils sont décorés en grande pompe et une prime leur est octroyée ; en plus certains postes de l'administration leur sont réservés : garde-cercle, commis, interprète, chef de canton. C'est dans ce contexte qu'il faut situer la nomination de certains chefs de canton comme Boubacar Camara à Koungheul, Fodé Diouf au Ndoucoumane (puis à Kahone), Waly Ndiaye à Kahone (puis au Ndoucoumane)⁷³. Mieux, l'administration est allée jusqu'à épargner aux cantons de Koungheul et de Pakala-Mandakh, limitrophes de la colonie anglaise, les règles du recrutement proportionnel à la population ; cette mesure vise à atténuer la crise de la main-d'œuvre agricole aggravée par l'émigration inhérente aux recrutements militaires car la production arachidière avait commencé à en souffrir.

Cependant, l'administration manie, à la fois, la carotte et le bâton, car à ces mesures incitatives s'ajoutent des décisions coercitives. Cela apparaît clairement dans le rapport politique de 1915 : « *les poursuites contre les insoumis et leurs complices continuent avec calme. Elles produisent sur la population un effet salutaire* »⁷⁴. D'ailleurs, les nombreuses défaillances observées dans le recrutement de 1915 ont entraîné l'intervention du tribunal du cercle qui a rendu des jugements par défaut, pour la plupart. C'est ainsi que l'administrateur Brocard, commandant du cercle d'alors, a fait au président du tribunal la proposition de peine suivante : « *deux ans et demi de prison pour que les recrues enrôlées trouvent en rentrant du régiment, les insoumis sous les verrous, et 500 F d'amende pour que la famille-presque toujours complice-prenne part à la punition* »⁷⁵.

II. Les difficultés économiques nées de la guerre

II.1. La participation économique à l'effort de guerre

Le cercle du Sine-Saloum ne s'est pas seulement limité à fournir des soldats à la métropole, il a également fourni aux belligérants français des céréales et de la viande traitée par l'usine. En plus, il a contribué à la souscription, en faveur des victimes de la guerre entre 1914-1918, à hauteur de 19, 86% (soit 158 911 F sur 800 000 F) ; et les 72,2% des souscriptions du cercle proviennent des donateurs indigènes⁷⁶. Les souscriptions en produits céréaliers ne sont pas très importantes parce que le cercle en était très déficitaire à cause des mauvaises récoltes (invasions acridiennes) et du manque de bras. Mais, les paysans ont eu à payer leurs impôts en arachides surtout pendant la crise monétaire. Ils subissent même une pression fiscale car l'impôt de capitation passe de 4 F à 5 F au début du conflit, taux assez élevé comparé au Niani-Ouli (3 F) et à la Gambie (1 F 25 par case)⁷⁷.

Aussi le cercle du Sine-Saloum s'est-il illustré dans l'approvisionnement de l'armée métropolitaine en viande congelée et en conserve de viande. Ces aliments sont produits par la Société Française d'Alimentation de Chanaud et Compagnie basée à Lyndiane, à une dizaine de kilomètres de Kaolack. L'usine a connu sa production record durant la grande guerre car de 18 000 têtes de bétail traitées en 1914, elle passe de

⁷³ FAYE V., op. cit., p. 136.

⁷⁴ ANS 2G15 40.

⁷⁵ ANS 2G15 40.

⁷⁶ MBODJ M. (1978). Un exemple d'économie coloniale, le Sine-Saloum, 1887-1940 : cultures arachidières et mutations sociales. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle d'Histoire. Université de Paris VII. (version numérisée), p. 86.

⁷⁷ FAYE V., op. cit., p. 133.

27 000 têtes en 1915 avant d'atteindre 54 000 têtes en 1917⁷⁸. A cela s'ajoute la production de glace. L'usine a également l'avantage d'avoir deux bateaux à vapeur dénommés respectivement « Lyndiane » et « Kaolack », ce qui lui permet de résoudre la question cruciale du transport maritime en cette période de guerre. Lyndiane est également favorisé par son appartenance à une région géographique, l'espace sénégalais, où les potentialités animales sont considérables et par sa proximité des voies de passage des migrants peul provenant de la Haute Gambie et du Ferlo. La guerre aidant, l'usine a gagné de l'importance car non seulement elle utilisait 600 travailleurs indigènes et 11 expatriés européens mais aussi fournissait de la viande aussi bien aux troupes métropolitaines que des conserves aux troupes d'occupation du Togo et du Cameroun.

En décidant de surseoir aux recrutements militaires à partir de 1917, le Gouverneur général Van Vollenhoven voulait préserver le peu de bras qui avaient survécu à la ponction démographique pour les consacrer à l'agriculture. Selon Mbodj, « on pense à mettre l'accent sur l'aide économique de l'AOF rendue nécessaire par les problèmes aigus du ravitaillement en Métropole et l'enlisement général de la situation militaire »⁷⁹. D'ailleurs, l'une des missions de Van Vollenhoven, était de relancer la production arachidière car les besoins de la France en oléagineux ne sont pas couverts depuis 1915 ; la France qui a besoin d'environ 720 000 tonnes n'en a reçu que 660 000 en 1915 et 468 000 en 1917.⁸⁰

Dans son discours du 7 juin 1917, Van Vollenhoven annonce que le ministère du Ravitaillement se porte acquéreur de toute la récolte de 1917 en AOF, en céréales, farineux et oléagineux. Au lieu d'employer la réquisition, il s'appuie sur un consortium composé des dix-neuf sociétés commerciales les plus grandes et dont le mandataire est Vézia. Le gouvernement s'engage ainsi à leur acheter tous les produits présentés à prix convenus⁸¹. Mbodj précise que : « l'achat de l'arachide et du mil se fait à des points déterminés seuls autorisés (60 au Sine-Saloum) et au prix uniforme de 250 F la tonne au producteur. Le prix de cession au Ravitaillement, livraison au port d'embarquement, varie suivant les ports de 275,25 F la tonne à Ziguinchor à 317,85 F à Foundiougne et Niamnioroh (port de Fatick) en passant par Kaolack (311,3 F), Saboya (301 F), Rufisque et Dakar (311,65) »⁸². Le Sine-Saloum compte quatre ports (Kaolack, Saboya, Foundiougne, Niamnioroh) sur les dix désignés.

La politique de Ravitaillement telle que conçue et déroulée par Joost Van Vollenhoven n'a pas donné les résultats escomptés. Le consortium du gros commerce en est le seul bénéficiaire. Les traitants et les commerçants indigènes en sont exclus. Les paysans du Sine-Saloum n'en ont pas tiré profit car au moment où démarrait ce programme (janvier 1917, en pleine traite), beaucoup de paysans avaient déjà vendu leurs récoltes. Ensuite, la production agricole a baissé à cause du manque de bras, de l'insécurité et des invasions acridiennes. Enfin, la situation de disette récurrente ne favorise pas l'exportation de produits

⁷⁸ THIAM I. D., op. cit. (communication), p. 19.

⁷⁹ Id., p. 87.

⁸⁰ ANSOM, Préparation de la Défense nationale, carton 7. Lettre Ministre du Ravitaillement au Ministre des Affaires étrangères, 17.2.1917.

⁸¹ SURET-CANALE J., op. cit., p. 178.

⁸² MBODJ M., op. cit. p. 87.

vivriers car les paysans pensent, d'abord, à leur survie. Ainsi, en 1918, la production agricole est tombée à 12,73% de son niveau de 1914⁸³.

II.2. La paupérisation des masses paysannes : la baisse de la production, la chute des cours au producteur et la hausse des prix des biens importés

Les recrutements réduisent la main-d'œuvre utile, les vieux et les femmes qui restent au pays ne peuvent pas cultiver suffisamment. En plus, l'absence des navétanes, dont la contribution dans l'augmentation de la production arachidière est déterminante, ne fait que compliquer la situation économique du cercle. Et la situation est d'autant plus catastrophique que la France avait besoin d'oléagineux. Faute de bras, la production agricole décline surtout avec l'intensification des recrutements à partir de 1915. La baisse des exportations d'arachides de la colonie du Sénégal traduit nettement la crise de la production : 280 256 tonnes en 1914, 250 176 tonnes en 1915, 124 142 tonnes en 1916, 175 712 tonnes en 1917, 125 947 tonnes en 1918 et 220 000 tonnes en 1919. La part très importante du Sine-Saloum dans la production arachidière du Sénégal, plus de 35% en 1914 (soit 99 083 tonnes sur 280 256 Tonnes)⁸⁴, laisse croire que la crise arachidière a été profonde dans ce cercle. Mieux les exportations arachidières du cercle n'atteignent leur niveau de 1914 qu'en 1915, d'une part, et la part du cercle dans les exportations du Sénégal suit la même tendance, d'autre part (voir tableau ci-après). Le tableau montre que la baisse de parts du cercle dans les exportations du Sénégal est inhérente à l'intensité du recrutement (1916 et surtout 1918). Ainsi, le Sine-Saloum perd-il, durant les années du conflit, sa vocation de région leader dans la production arachidière de la colonie du Sénégal.

Exportations d'arachides du cercle du Sine-Saloum et de la colonie du Sénégal : 1914-1920

Années	Sine-Saloum	Part Sine-Saloum dans exportations du Sénégal en %	Sénégal
1914	99 093	35,35	280 256
1915	114 265	45,67	250 176
1916	35 301	28,43	124 142
1917	62 472	35,55	175 712
1918	12 619	10,01	125 947
1919	50 344	22,82	220 585
1920	108 032	35,45	304 663

Sources : ANS 2G, rapports d'ensemble, Sénégal.

Les calculs (pourcentages) sont de nous.

⁸³ ANS 2G14 et 2G 15, Rapports annuels, Sine-Saloum.

⁸⁴ FOUQUET J. (1958). La traite des arachides dans le pays de Kaolack et ses conséquences économiques, sociales et juridiques. Saint-Louis. IFAN. p. 55.

Le premier réflexe des populations face aux difficultés de l'arachide (baisse des cours, sécheresse, invasion acridienne) est très souvent le retour aux cultures vivrières. Telle a été le cas pour les paysans du Sine-Saloum face aux difficultés nées du conflit mais, malheureusement, le début du conflit coïncide avec des invasions acridiennes qui détruisent les récoltes et installent, par conséquent, la disette. La baisse de la production arachidière du cercle est aggravée par l'absence des cultivateurs saisonniers communément appelés « navétanes » ; Brocard fixe leur effectif moyen d'avant-guerre à dix mille. Et pour David, chacun d'eux produit pour son propre compte au moins deux tonnes d'arachides sans compter maintenant la quantité produite pour son patron (tuteur)⁸⁵. Et celle-ci étant plus importante, la contribution des « navétanes » est, dès lors, très substantielle. Par ailleurs, le « navétane » permet à son patron de consacrer une bonne partie de son temps de travail aux cultures vivrières.

Au moment où les soldats sénégalais se battaient en Europe pour la défense de la métropole, des Français, qui normalement devaient être à leurs côtés pour défendre leur propre patrie, exploitent de manière éhontée les paysans sénégalais. En d'autres termes, les grandes maisons de commerce et leurs satellites profitent du conflit pour accroître leurs profits. Ainsi, les paysans du Sine-Saloum, producteurs d'arachides, qui devaient faire face à leur nourriture, payer l'impôt et leurs dettes, acheter des produits manufacturés, entre autres obligations, voient leurs revenus baisser à cause de la chute des cours accompagnée souvent d'une production agricole irrégulière due surtout aux aléas climatiques et aux invasions acridiennes.

Les arachides de la récolte de 1914 (traite 1914-1915) sont achetées à 7F 50 le quintal au début de la traite, prix très dérisoire car depuis 1910 les cours aux producteurs ne sont jamais descendus sous 22 F le quintal, sauf en 1910 (18 F le quintal). Plus grave encore, avec la hausse vertigineuse des frais de transport à destination de l'Europe qui passent de 30 F à 90 F la tonne, les cours tombent à 5 F le quintal dans le cercle du Sine-Saloum. Et l'administrateur Brocard écrit sous ce rapport : « *Les cours de famine qui ne couvraient pas les prix de transport jusqu'aux bascules, résultat d'une sorte de trust, empêchèrent l'indigène de vendre sa récolte, et la plupart dans l'espoir d'une hausse conservaient les graines* »⁸⁶. La situation des paysans du Sine-Saloum semble très critique parce que l'administrateur Brocard, connu pour ses méthodes de commandement fondées sur la terreur, est cette fois-ci très sensible à l'injustice dont sont victimes ses administrés. Les conditions de vie des populations sont d'autant plus difficiles que celles-ci ne parviennent même pas à écouler une maigre récolte obtenue après un dur labeur. Et la hausse des prix des biens importés à hauteur de 35% et la suppression des ventes à crédit ne font qu'aggraver la situation des paysans du cercle. D'après le Gouverneur général de l'A.O.F., « *seul le commerce fera une bonne affaire, car il a amassé 5 F, 7 F 50 et 10 F les 100 kg de formidables quantités d'arachides, bien triées qu'il espère vendre à 35 F* »⁸⁷.

La traite 1915-1916 démarre avec beaucoup d'espoir du fait des prix rémunérateurs : pour l'arachide 25 F à 37 F le quintal et pour le mil, 15 F à 20 F, au Sine-Saloum. Mais malheureusement, cette région n'a pas tiré

⁸⁵ DAVID P. (1980). Les navétanes, histoire des migrants saisonniers de l'arachide en Sénégambie, des origines à nos jours. Dakar. NEA .p. 63.

⁸⁶ ANS 2G14 50, lettre de Brocard à Gouverneur du Sénégal.

⁸⁷ ANSOM 1915, Affaires politiques, Rapport sur la situation politique et administrative du Sénégal. Lettre du Gouverneur général au Ministre des Colonies, carton 597, dossier 1.

un réel profit de la hausse des prix à cause de ses récoltes déficitaires dues au passage des sauterelles. D'ailleurs, cette situation de hausse est de courte durée à cause du manque d'argent et de la baisse subite des cours (15 F à 5 F). Le manque d'argent s'explique par le fait que la France émet de la monnaie-papier dévaluée à la place de la monnaie métallique car elle a besoin de beaucoup de métaux précieux dans le cadre de ses échanges avec ses alliés. Plus grave, le papier-monnaie est non seulement dévalué mais il est presque introuvable, d'où la pratique du troc. Les paysans sont ainsi confrontés aux difficultés de s'acquitter de leurs obligations fiscales et d'acheter les produits de consommation courante et vivent presque dans une situation de famine. Là encore, c'est le commerce qui gagne car le quintal d'arachides acheté à 5 F est vendu, six mois plus tard, à 35 F ou 40 F, soit presque huit fois plus cher. De l'avis d'Iba Der Thiam, le commerce réalise un bénéfice net de 130 F par tonne d'arachides vendue⁸⁸.

La traite 1916-1917 débute par un léger redressement, et l'année 1916 est abordée avec beaucoup d'espoir en raison d'une récolte abondante résultant d'une situation pluviométrique meilleure et de l'élévation des cours d'arachides : 17 F à 25 F le quintal. Ce qui permet aux paysans de s'acquitter de l'impôt et de payer une partie de leurs dettes. Cependant, la prospérité est de courte durée car la traite est interrompue par une crise économique consécutive aux difficultés de circulation monétaire, à la baisse des prix au producteur (le quintal d'arachide passe à 10 F) et la flambée des prix des biens importés⁸⁹. Cette hausse s'explique, en partie, par l'augmentation des frais d'assurance liée à la guerre sous-marine. L'hivernage suivant est, quant à lui, compromis par des invasions de sauterelles et une épidémie de peste bovine.

CONCLUSION

En faisant du Sine-Saloum un réservoir de soldats face à la grande guerre, l'administration n'a fait que perpétuer une œuvre expérimentée avec les guerres coloniales. Mais les recrutements militaires faits au Sine-Saloum, en faveur de la France à partir de 1914, se sont effectués avec une intensité et une terreur (avec l'administrateur Brocard) telles que les populations réfractaires se sont réfugiées en Gambie anglaise, au Niombato et au Rip et que le flux d'immigration des cultivateurs saisonniers a été arrêté.

Face à la résistance des populations aux recrutements, les autorités coloniales déploient des stratégies fondées aussi bien sur la persuasion que sur la coercition. Pour la première stratégie, elles utilisent l'influence des chefs religieux pour convaincre les musulmans de la légitimité de la guerre (c'est ainsi qu'elles ont envoyé l'imam de Kaolack en pèlerinage à la Mecque) . La mission confiée au député Blaise Diagne en 1918, pour convaincre ses compatriotes, de même que les récompenses faites aux tirailleurs démobilisés (décoration, primes, nomination à des postes administratifs) relèvent aussi de cette stratégie. Quant à la coercition, elle s'applique aux insoumis et à leurs familles, prises pour complices, et qui sont traduits devant les tribunaux et condamnés à des peines très sévères.

⁸⁸ - THIAM I. D. (1992). Le Sénégal dans la guerre 14-18 ou le prix du combat pour la légalité, Dakar, NEAS, 177 p.

⁸⁹ Id. ib.

L'économie du Sine-Saloum, essentiellement fondée sur la culture arachidière, est également déstabilisée parce que ledit cercle a non seulement participé à l'effort de guerre mais aussi sa production agricole a baissé. L'usine de viande installée à Lyndiane en 1912 a fourni d'importantes quantités de viande congelée aux soldats métropolitains et des conserves de viande aux troupes d'occupation du Cameroun et du Togo. Ensuite le Service du Ravitaillement, institué par le gouverneur général Van Vollenhoven afin de fournir à la métropole des produits agricoles n'a pas amélioré le quotidien des populations du Sine-Saloum : les grandes maisons de commerce en étaient les seules bénéficiaires.

Plus grave, la guerre installe les paysans du Sine-Saloum dans une situation de pauvreté sans précédent. Ce qui s'explique, d'abord, par la baisse de la production agricole inhérente au manque de bras, aux invasions acridiennes et aux sécheresses récurrentes ; ensuite par la baisse des cours des prix au producteur liée à la rareté de la monnaie et aux spéculations du commerce et enfin, par la hausse des prix des biens importés attribuée, surtout, à l'augmentation du coût de l'assurance.

Tout compte fait, l'étude du cercle du Sine-Saloum a mis à nu les contradictions de la politique coloniale française parce qu'en vidant de ses bras la région sur laquelle elle comptait pour relancer sa production arachidière, après le déclin des premières régions mises en valeur, la France était sûre de rater ses objectifs. Ainsi l'intensité du recrutement rime-t-elle avec le déclin de la production du cercle et la chute de sa part dans les exportations globales du Sénégal.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

David, Ph. (1980). *Les navétanes, histoire des migrants saisonniers de l'arachide en Sénégal, des origines à nos jours*. Dakar. NEAS. 525 p.

FAYE, F. N. (1990). *Le peuplement du Saloum occidental : l'exemple du département de Gossas de 1890 à 1940*. Mémoire de maîtrise d'Histoire. Dakar. UCAD. 143 p.

FAYE V. (1999). *La dynamique du peuplement dans les régions arachidières du Saloum : l'exemple du Saloum oriental (Kaffrine) de 1891 à 1960*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle. Dakar. UCAD. 1999. 378 p.

FOUQUET, J. (1958). *La traite des arachides dans le pays de Kaolack et ses conséquences économiques, sociales et juridiques*. Saint-Louis. IFAN. 261p.

KEBE M. (2014). Les résistances des populations de la Basse Casamance à l'effort de guerre (première et deuxième guerre mondiale). *Communication au Colloque International sur Les Tirailleurs sénégalais et la Grande Guerre : Europe, Afrique. Mise en perspective de la Grande Guerre et des enjeux géopolitiques en Afrique*. Dakar. 19-20 novembre 2014. Hôtel Ngor Diarama.

SOW A. (2014) L'apport de la religion dans l'effort de guerre au Sénégal, 1914-1918. *Communication au Colloque International sur Les Tirailleurs sénégalais et la Grande Guerre : Europe, Afrique. Mise en perspective de la Grande Guerre et des enjeux géopolitiques en Afrique*. Dakar. 19-20 novembre 2014. Hôtel Ngor Diarama.

TOURE A. (1987). *La population de Nioro, 1887-1939*. Mémoire de maîtrise d'Histoire. Dakar. UCAD. 87 p.

MBODJ M. (1978). *Un exemple d'économie coloniale, le Sine-Saloum, 1887-1940 : cultures arachidières et mutations sociales*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle d'Histoire. Université de Paris VII, (version numérisée).

MBODJ M. (1982). *Histoire du Sénégal, du début du XXème siècle à la seconde guerre mondiale, (document inédit)*. Université de Dakar. Département d'histoire. 1982, 59 p.

Sénégal/MEN/IGEN/CNHG. (2006). *Programme d'Histoire de l'Enseignement Moyen et Secondaire*, Dakar. 28 p.

SURET-CANALE J (1964). *L'Afrique noire, l'ère coloniale 1900-1945*. Paris. Editions sociales. 640 p.

THIAM I. D. (1992). *Le Sénégal dans la guerre 14-18 ou le prix du combat pour la légalité*, Dakar, NEAS, 177 p.

THIAM I. D. (2014). *Le Sénégal dans la grande guerre : enjeux, défis et conséquences_ Communication au Colloque International sur Les Tirailleurs sénégalais et la Grande Guerre : Europe, Afrique. Mise en perspective de la Grande Guerre et des enjeux géopolitiques en Afrique*. Dakar. 19-20 novembre 2014. Hôtel Ngor Diarama.

Archives Nationales du Sénégal (ANS) :

ANS 2G13 46-55, rapport politique, cercle de Kaolack, 1914.

ANS 2G14 et 2G 15, Rapports annuels, Sine-Saloum.

ANS 2G14 50, lettre de Brocard à Gouverneur du Sénégal.

ANS 2G15 40. Rapports mensuels d'ensemble, cercle du Sine-Saloum, 1915

ANS 2G16 25. Rapports trimestriels d'ensemble, cercle du Sine-Saloum, 1916

ANS 2G18 4, Rapport d'ensemble, Sénégal, 1916

ANS 2G20 29. Rapports trimestriels d'ensemble, cercle du Sine-Saloum, 1920

ANS 2G23 11, Rapport politique d'ensemble du Sénégal, 1922.

ANS 13G 359, Tournées du Résident de Foundiougne, 1915-1918.

ANS 13G 325, Correspondance Sine-Saloum/Gorée, 1895 - Noirot au gouverneur du Sénégal, Foundiougne, 27 février 1895.

Archives Nationales Section Outre-mer (ANSOM)

ANSOM 1915, Affaires politiques, Rapport sur la situation politique et administrative du Sénégal. Lettre du Gouverneur général au Ministre des Colonies, carton 597, dossier 1..

ANSOM 1917, Préparation de la Défense nationale, carton 7. Lettre Ministre du Ravitaillement au Ministre des Affaires étrangères, 17.2.1917.

ANSOM 1918, Affaires politiques du Sénégal, Carton 3045, Rapport de Tixier sur les recrutements, mars 1918.

Recherche sur le dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire au Burkina Faso et la proposition de remédiation cognitive

Résumé

L'enseignant est souvent le premier à constater qu'un élève est en difficulté d'apprentissage scolaire. S'il lui est reconnu d'être celui alerte sur la difficulté, il est moins établi qu'il soit aussi apte à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive dans la pratique de son métier pour juguler les difficultés d'apprentissage scolaire. Cet article présente une recherche sur le rôle des enseignants du primaire au Burkina Faso dans le dépistage des difficultés d'apprentissage scolaire, la conception et la mise en œuvre des activités de remédiation cognitive. Notre recherche est exploratoire. L'analyse des activités des pratiques des enseignants du primaire relève de l'existence d'activités et de dépistage et de remédiation cognitive spontanées menées au cours de la séance de classe. Ces activités sont en lien avec les formations continues reçues.

Mots clés : difficulté d'apprentissage scolaire, dépistage, remédiation cognitive, évaluation formative, pédagogie différenciée.

Abstract

Teachers are often the first to notice that a student is struggling in school learning. If it is recognized him to be the one to alert the difficulty, it is less established it is also suitable implement cognitive remediation activities in the practice of his profession to curb learning difficulties. This paper presents a research on the role of primary school teacher in Burkina Faso in the detection of learning difficulties, the design and implementation of cognitive remediation activities. Our research is exploratory. Analysis of practical activities for primary school teachers reveals the existence of activities of screening and spontaneous cognitive remediation undertaken during the class session. These activities are related to the continuous training received.

Keywords: learning difficulties, screening, cognitive remediation, formative assessment, differentiated instruction.

INTRODUCTION

L'accès à l'école reste le problème majeur dans les pays du sud comme le Burkina Faso. Des progrès considérables ont été réalisés dans ce pays en matière d'accès à l'école. Le taux brut de scolarisation est passé de 43,4% en 2001 à 83% en 2014 grâce au développement des infrastructures scolaires et des ressources enseignantes. Toutefois les résultats d'un point de vue qualitatif restent en deçà des attentes. Le taux des élèves qui ont terminé le cycle primaire en 2014 était de 57,6% encore loin de la scolarisation primaire universelle de 100% que le pays compte atteindre en 2021.

Plusieurs facteurs d'ordre institutionnel et socio-économique expliquent cette faible performance en matière d'achèvement des 6 années de scolarisation par les enfants qui entrent en première année. Les difficultés scolaires constituent l'une des causes de l'échec scolaire citées de manière récurrente. L'expression « aider les élèves en difficulté » est permanente dans le langage quotidien des enseignants. Cette aide semble être une pratique présente dans l'action quotidienne des maîtres. Les difficultés d'apprentissage sont en effet le plus souvent traitées dans le cadre de la classe, avec l'enseignant. Les enseignants sont invités à suivre de près les élèves et à apporter des aides à ceux qui rencontrent des difficultés.

L'examen des situations des élèves en difficulté selon la classe qu'ils fréquentent, révèle des situations très diversifiées. L'école primaire du Burkina Faso est confrontée à de multiples problèmes tels que le manque de formation ou la formation très peu suffisante d'un très grand nombre du personnel enseignant, l'insuffisance du matériel didactique, les effectifs élevés. La gestion de ces classes pléthoriques et hétérogènes du point de vue du niveau des élèves exige de plus en plus, de la part des enseignants, des capacités accrues d'adaptation et d'initiative d'aide à ceux en difficulté. Pour Loarer (1998), les « enseignants et formateurs sont, en effet, de plus en plus nombreux à voir dans les méthodes d'éducation cognitive, dites aussi méthodes de remédiation cognitive, le moyen de rendre l'éducation plus efficace et de sortir ainsi de la crise de l'enseignement et de la formation.»

Dans les contextes où l'enseignant est seul face à ses élèves sans le concours de psychologue ou de spécialiste de psychologie de l'éducation, parvient-il à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive efficaces en vue de résoudre les difficultés d'apprentissage scolaire ? Parvient-il à dépister et apprécier les niveaux de la difficulté ? Les enseignants du primaire sont-ils à même d'organiser des actions de remédiation cognitive au profit des élèves en difficulté d'apprentissage ?

Cette recherche, vise à décrire et à comprendre les pratiques et plus précisément les pratiques en lien avec l'intervention éducative dans des situations de gestion des difficultés d'apprentissage. Nous analyserons les pratiques enseignantes propices aux progrès des élèves en difficulté, notamment les pratiques de dépistage des difficultés scolaires et de leurs identifications par l'évaluation scolaire. Aussi il s'agit d'étudier les pratiques relatives à la remédiation cognitive développées et susceptibles de faire réussir le maximum d'élèves.

Nous aborderons premièrement les aspects théoriques relatifs au fondement de la remédiation cognitive, ensuite nous présenterons la méthode et les résultats de notre recherche empirique.

1. Clarification conceptuelle et cadre théorique

1.1. De la difficulté d'apprentissage

La notion de difficultés d'apprentissage pour Talbot (2005) revêt « une dimension beaucoup moins définitive, conclusive, sanctionnante et clôturante que celle « d'échec scolaire » qui stigmatise l'élève et l'enferme dans un « état » définitif. Cette conception s'inscrit dans un postulat d'éducabilité cognitive se référant principalement aux travaux théoriques de chercheurs tels que Vygotsky (1985), Bruner(1996,2000), Feuerstein (1990). Elle est la base de toute action éducative. Elle permet de considérer le phénomène comme passager et l'élève comme éduicable au sens large. C'est le cas où l'élève présente de faibles performances scolaires malgré un potentiel intellectuel normal. Dans ce cas, on peut penser que tout élève, au cours de son parcours scolaire, peut se retrouver en difficulté d'apprentissage. L'approche employée par Meirieu (1987) porte sur la distinction entre acquisition et apprentissage. Déterminer un apprenant qui n'a pas de difficultés peut être aussi une méthode pour savoir les critères de difficultés. Un apprenant qui n'est pas en difficulté est capable de restituer la leçon mais aussi peut l'appliquer, c'est-à-dire la contextualiser. Cette application fera appel soit à la capacité de reproduction, soit à celle plus complexe d'adaptation. On parlera lors de transfert de connaissance. Cette capacité de transfert de connaissance d'un contexte à un autre, exige de la part de l'élève qu'il soit capable de mettre en relation chaque connaissance nouvelle avec les connaissances plus anciennes. Un apprenant incapable de restructurer sa pensée pour intégrer les nouvelles connaissances et retrouver un équilibre est, d'un point de vue pédagogique, un apprenant en difficulté.

En somme la difficulté d'apprentissage évoque la ou les difficulté(s) d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes des programmes nationaux.

La difficulté se traduit, dans le constructivisme, par l'incapacité de l'élève à franchir l'obstacle parce qu'il ne dispose pas de ressources nécessaires (compétences ou connaissances) pour le faire. Les enseignants traduisent cette difficulté par d'autres expressions comme « n'arrive pas à suivre » ou encore « élève faible » qui sont des expressions à la fois imprécises et culpabilisantes. Picot-Dilly (2000) propose la classification suivante des élèves en difficulté scolaire. Pour lui, on peut distinguer des élèves en difficultés spécifiques d'apprentissage : strictement localisées à un type d'apprentissage. On peut distinguer aussi des élèves en retard scolaire (global) : la psychopathologie distingue classiquement le retard scolaire de l'échec scolaire. Ici le retard précède toujours l'échec et y aboutit fréquemment si aucune action préventive n'est mise en place. On peut enfin distinguer des élèves en échec scolaire : retard scolaire supérieur à deux (02) années. Nous avons aussi convoqué la conception de Tricot (2009), qui est beaucoup centrée sur le comportement et la cognition de l'élève. Il stipule que l'élève qui a des difficultés scolaires, au niveau motivationnel, est l'élève qui ne veut pas travailler dans une institution ; cet élève ne reconnaît pas l'institution, ou ses savoirs, comme pertinents. C'est celui qui a un statut de mauvais élève et qui est persuadé qu'il va échouer. Alors il ne fait rien plutôt que de risquer de montrer qu'il a échoué ou il ne fait que

ce qu'il est certain de réussir. Celui qui a des difficultés scolaires, au niveau cognitif, est celui qui manque de connaissances ou est en surcharge cognitive (sources cognitives, émotionnelles, attentionnelles, affectives, etc. mais aussi manque d'automatismes). C'est celui qui ne réussit pas à utiliser une connaissance qu'il possède, dans une situation particulière. Il ne traite pas l'information au bon niveau : pragmatique, logique, linguistique, etc. Il prend du « retard » sur des apprentissages implicites. Au niveau métacognitif, c'est celui qui ne sait pas gérer sa propre activité. Il ne sait pas comment faire, ne sait pas planifier, ne sait pas réguler sa propre activité. Il ne réussit pas à changer de façon de faire et utilise des stratégies stéréotypées, peu dépendantes de la tâche. Il ne parvient pas à savoir s'il a réussi ou pas.

En somme, nous pouvons dire que les principales difficultés de l'élève sont : le manque de connaissances, la difficulté à mobiliser une connaissance qu'il possède, une surcharge cognitive, une difficulté à identifier le niveau pertinent de traitement de l'information, la difficulté à gérer sa propre activité. Et qu'en plus, l'évaluation est un moyen de détermination des élèves en difficulté d'apprentissage. Mais les caractéristiques et les causes évoquées pour la réussite ou pour l'échec sont souvent difficiles à saisir. Qu'en est-il des causes de la difficulté scolaire ?

1.2. Les causes de la difficulté d'apprentissage scolaire

Il est également très difficile de déterminer la causalité en matière de difficulté d'apprentissage scolaire. Certains évoqueront des causes génétiques, d'autres des causes neurologiques, et d'autres encore des causes sociologiques ou des causes psychoaffectives. Nous avons essayé de comprendre la cause des difficultés d'apprentissage à partir des travaux de Bador (2003). Pour lui les difficultés d'apprentissage sont liées soit à l'élève, soit à l'école ou soit à l'enseignant. En ce qui concerne l'élève, les difficultés d'apprentissage peuvent être dues à un problème personnel de l'enfant qui a des difficultés à se détacher et à s'affranchir de la tutelle de ses parents et mais aussi à certains facteurs comme le divorce. Pour ce qui est de l'école, l'équipe pédagogique, la structure des locaux de l'établissement sont fondamentaux. Il est plus facile et encourageant de travailler dans un environnement agréable et avec du matériel adapté et moderne. Les établissements scolaires ne sont pourtant pas tous sur ce même pied d'égalité : les écoles en ville sont généralement plus équipées en matériel didactique que celles de la campagne. Pour ce qui est de l'enseignant, les rôles et devoirs des enseignants pour assurer la réussite scolaire des élèves et surtout ceux qui se trouvent en difficulté, sont aussi très importants. Les enseignants, dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles, portent des jugements sur l'apprentissage de leurs élèves. Pour Perraud (2005), « *étudier la difficulté scolaire signifie qu'on la considère comme un moment ordinaire de l'apprentissage qu'il ne s'agit pas de sanctionner mais de prendre comme indicateur de l'activité de l'élève.* » L'organisation du travail des élèves en difficulté d'apprentissage scolaire s'avère une nécessité dans la gestion de la difficulté scolaire. A une difficulté scolaire peuvent répondre plusieurs dispositifs. Le développement des dispositifs de remédiation est, aujourd'hui, considéré comme la solution contre l'échec scolaire. Une approche connue sous le nom d'éducation cognitive postule qu'il serait possible, à l'aide de méthodes spécifiques, d'agir sur certaines stratégies cognitives afin de rendre les élèves plus aptes à apprendre ou à résoudre des problèmes. Même si les effets de l'éducation cognitive ont fait l'objet de peu de

travaux d'évaluation, la remédiation cognitive semble être un moyen utile dans le développement des capacités à apprendre des élèves en difficulté.

2. La remédiation cognitive

Selon Carré (2010) «la remédiation cognitive repose sémantiquement sur deux notions importantes: celle du remède et celle de la médiation ». La remédiation cognitive est donc conçue comme un travail psychopédagogique alternatif aux méthodes traditionnelles d'apprentissage afin d'améliorer le fonctionnement cognitif d'une personne. C'est une prise en charge thérapeutique, qui place l'enfant au centre de l'intervention, surtout dans sa relation au savoir. Elle vise à l'aider à développer son intelligence et sa logique, afin qu'il puisse, dans le domaine des apprentissages, s'approprier l'enseignement qui lui est dispensé. Et au niveau social, elle vise à accroître la confiance en soi et les capacités d'adaptation de l'enfant. Puisque Carré (2010), dans son exposé, nous fait remarquer que la présence d'un tiers est importante dans l'intervention. Citant ainsi, les travaux de Bruner (1998) fondés sur le rôle fondamental de l'adulte (médiateur) dans le développement des compétences sociales et pragmatiques du jeune enfant. Elle ajoute que, Büchel et Paour (2005) considèrent que la remédiation cognitive doit s'efforcer de proposer une aide basée sur le développement d'une réflexion sur ses propres acquisitions.

Rappelons-que pour Vygotski (1985) les fonctions mentales supérieures (pensée, attention volontaire, mémoire logique, raisonnement, résolution des problèmes et conscience humaine) ont leur origine dans la médiation sociale. Et qu'elles existent, d'abord, sur le plan inter-psychologique entre les personnes dans une interaction sociale, en tant que caractéristiques d'un groupe social, et, ensuite, sur le plan intra-psychologique, en tant que caractéristiques de l'individu qui les intériorise. On va donc de l'extérieur vers l'intérieur et du social à l'intra-personnel. Dans ce cas, on peut dire que l'interaction sociale est caractérisée par des médiations verbales qui transmettent au jeune individu des enseignements. Le jeune s'approprie dès lors des outils, des contenus et des moyens d'action propres à son environnement et l'intériorisation façonne ainsi la structure et le fonctionnement cognitif intellectuel. L'intervention de l'adulte peut être considérée comme une médiation si elle présente certaines caractéristiques que nous allons aborder ci-après.

2.1. La médiation : transposition didactique

On n'enseigne pas les savoirs à l'école tels qu'on les trouve dans la société. Le problème est qu'il faut transposer à destination d'élèves qui sont le plus souvent étrangers au savoir mais à qui l'on veut apprendre. Une médiation entre le savoir et l'élève s'impose et se fait par la transposition didactique. La médiation d'après Rézeau (2002) « c'est l'action de celui, lors d'un conflit, s'efforce de le résoudre en rapprochant ou en conciliant les points de vue des adversaires, ou qui met en relation des personnes étrangères l'une à l'autre ». Pour Weil-Barais et Resta-Schweitzer (2008), la médiation pédagogique a pour objectif de réguler les problèmes que peut avoir l'apprenant par rapport au savoir qu'il a à acquérir.

Quel est le rôle de l'enseignant dans la relation d'enseignement-apprentissage pour le cas de remédiation cognitive ?

Nous avons vu que dans l'axe de la pédagogie (le processus former de Houssaye (1986)) que le processus enseigner, typique des pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu, exclut la médiation. Et aussi que le processus « former » est le type de pédagogie qui institue pleinement l'enseignant dans son rôle de médiateur. Plutôt que de suivre Houssaye (1986) dans son identification du processus « enseigner », avec l'axe didactique, Rezeau (2002) fait basculer ce processus en position médiatrice des axes pédagogique et didactique. Dans ce sens, Rézeau (2002) propose d'« attribuer au processus enseigné une place à part entière dans le triangle pédagogique, en le considérant comme la résultante des processus « former » et « didactiser ». Il précise qu'il « apparaît en effet que, s'il y a bien un processus « former » qui trouve naturellement sa place sur l'axe enseignant-apprenant du triangle (on forme quelqu'un), c'est restreindre la portée du processus Enseigner que de le placer sur l'axe enseignant-savoir (comme le fait Houssaye (1986)) ». On enseigne bien quelque chose (un savoir), mais on enseigne toujours ce savoir à quelqu'un. L'enseignant joue le rôle de facilitateur de l'apprentissage. Il devient un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations. Braescu (2011) précise que « le rôle de facilitateur de l'enseignant fait naître les meilleures idées au sein d'un groupe tout en protégeant et même en renforçant les relations de confiance entre les membres du groupe ainsi que leur capacité à travailler ensemble. La facilitation promeut ainsi une meilleure aptitude à travailler en équipe. L'individu ou/et le groupe deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir, avec l'aide du spécialiste consultable et privilégié qui reste l'enseignant. » Elle nous fait également comprendre que la médiation pédagogique a pour objectif de réguler les problèmes que peut avoir l'apprenant par rapport au savoir qu'il a à acquérir. Elle considère que la médiation pédagogique est une démarche et non une méthode en faisant appel à Moal (1999), et précise avec Cardinet (2000) que la médiation pédagogique est non seulement la thérapie de l'apprentissage, mais aussi l'attitude pédagogique la plus créatrice et la plus efficace dans tout acte d'apprentissage. De plus, elle affirme que « jouant un rôle d'intermédiaire, de passeur entre le contenu de l'enseignement et la personne qui reçoit cet enseignement, l'enseignant-médiateur agit comme un catalyseur, en conduisant l'apprenant à la découverte de ses propres mécanismes d'apprentissage ». Ce qui nous fait comprendre que l'enseignant doit déterminer les composantes de la médiation. Car l'enseignant est de plus en plus censé repérer les dysfonctionnements cognitifs des élèves, afin de créer les outils pédagogiques adaptés aux objectifs à atteindre. Il ressort de l'analyse des travaux de Braescu (2011), que ce sont entre autres les supports matériels de médiation (un livre, un exercice, un objet à réaliser, etc.) ; les supports immatériels (le débat, le travail en groupe, etc.) ; les outils de médiation (la verbalisation, l'écriture, le dessin, la schématisation, la manipulation...) ; les médiations cognitives sans lesquelles aucun apprentissage n'est possible : la résolution d'un conflit cognitif, le conflit sociocognitif, la métacognition et la pédagogie de projet qui permet à l'élève de comprendre le sens de la construction du savoir à condition que l'élève soit véritablement acteur de son projet. Il ressort également que nous devons distinguer deux types de médiations : la médiation qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir, et la médiation qui lie l'enseignant à la première médiation. Ce sont d'après Lenoir et al (2002), respectivement la médiation cognitive et la médiation pédagogique-didactique. Le concept de médiation cognitive met donc bien en exergue l'action de construction de la réalité par le sujet.

La médiation cognitive, qui en fait est de faire jouer à l'élève un rôle actif et moteur, en lui faisant abandonner la passivité, faire prendre conscience de ses capacités à produire des connaissances et à résoudre des problèmes.

2.2. La médiation cognitive : action sur les caractéristiques de la tâche scolaire et solution au conflit de l'élève avec le savoir.

Selon Lenoir et al (2002), la médiation cognitive en tant que composante intrinsèque et constitutive du rapport d'objet, assure le détour nécessaire, surmonte et résout la rupture (comble la distance) que le sujet établit en produisant l'objet. Ces situations médiatisées, souligne Cardinet (2000), ont un impact particulier sur le développement de l'intelligence et de la capacité à apprendre. Le résultat le plus immédiat de ces actions éducatives est de redonner confiance aux élèves car elles sont basées sur l'écoute et le respect, et visent à l'autonomie. L'apprenant retrouve le droit de penser, de réfléchir, et l'occasion d'utiliser les moyens intellectuels dont il dispose. En donnant à chacun de ses actes une signification et un but, l'enseignant-médiateur peut inscrire l'apprenant dans un projet social, en le responsabilisant et le conduisant vers l'autonomie. Rappelons que pour Bruner (1998), le bon médiateur est celui qui est à la bonne distance de l'élève, c'est à dire qui reste attentif à ses besoins et ne se substitue pas à lui. Il est un accompagnateur.

L'accompagnateur prête des connaissances au sujet et va travailler au-delà de ses compétences, donc dans sa zone proximale de développement, définie par Vygotski (1985). Il est son médiateur cognitif. Bour et Ivorra (2006), nous présentent la figure du médiateur cognitif comme suit. D'abord il a un rapport singulier à un élève singulier. La réflexion porte sur le fonctionnement cognitif de l'élève. C'est-à-dire que l'une des caractéristiques du médiateur cognitif, est son regard singulier qu'il porte sur l'apprenant en s'attachant prioritairement à son fonctionnement cognitif. Elle conduit à porter une attention réflexive soutenue aux réponses, aux erreurs et aux comportements de l'apprenant afin d'en saisir le fonctionnement cognitif. Il assure ainsi la régulation permanente de son action médiatrice. C'est ainsi, par l'acquisition de ces différentes postures professionnelles, que l'enseignant permet à tous d'apprendre et à chacun de progresser. La démarche est de guider le sujet vers des procédures de contrôle et de régulation, l'amenant ainsi à une transformation de ses capacités de raisonnement. Elle est orientée vers la métacognition.

Allal (2001) reprend dans son article, la définition de la métacognition donnée par Vezin (1990) « La métacognition est la connaissance de sa propre activité cognitive ou de celle d'autrui, qui permet l'évaluation puis la régulation de celle-ci pendant la communication d'informations » (p.317). D'une manière générale, sa recherche met en évidence l'impact positif, des stratégies métacognitives. Elles constituent des éléments essentiels à cibler pour l'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Intervenir dans le processus apprentissage, soit par la médiation de l'enseignant, soit par celle des pairs, favorise la stratégie métacognitive qui sert à réguler les processus cognitifs en fonction des exigences de cette tâche (régulation métacognitive). Elle joue un rôle de contrôle continu des processus cognitifs. C'est le remède par la médiation. Grâce à la psychologie cognitive contemporaine, la métacognition est devenue un concept clé pour comprendre le fonctionnement cognitif de l'homme. La métacognition est prise en compte dans la

plupart des méthodes d'éducation cognitive. Loarer (1998) rapporte que l'on peut même dire que l'objectif des méthodes d'éducation cognitive est de type métacognitif puisqu'elles se proposent de doter les sujets de stratégies générales qui doivent leur permettre de mieux gérer leur activité cognitive afin de la rendre plus efficace. On désigne, sous le terme de métacognition, les connaissances et les procédures de contrôle qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif.

2.3. La différenciation pédagogique

La pédagogie différenciée constitue une autre façon de travailler, d'organiser la classe pour mieux aider les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage qui leur permettront d'atteindre les objectifs et d'acquérir les compétences, prévus par les programmes.

Selon Descampe, Robin et Tremblay (2007): « lorsqu'on parle de "pédagogie différenciée", on se voit confronté à une grande variété de situations pédagogiques de la plus simple en apparence (recommencer l'explication d'une notion mal comprise en changeant de méthode) à la plus complexe (plusieurs groupes d'élèves travaillant en même temps dans des conditions différentes)». Nous comprenons par-là que la différenciation de la pédagogie concerne à la fois les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées, mais aussi les élèves plus habiles ou au rythme de travail rapide. Il nous paraît évident d'évoquer les dispositifs de mise en place de la pédagogie différenciée.

Penser la différenciation a priori, c'est planifier sa séquence d'enseignement sur base de la connaissance que l'on a de ses élèves. L'enseignant peut ainsi proposer différents itinéraires adaptés à ceux-ci dans l'espoir que chacun d'eux vive une réussite. Penser la différenciation pendant l'apprentissage, c'est continuer d'intervenir auprès de ses élèves de façon différenciée, leur apporter le soutien nécessaire pour les amener vers une solution appropriée. Pour cela, idéalement, l'enseignant doit prévoir des moments d'autoévaluation et d'autorégulation pour l'élève afin qu'il puisse détecter ses difficultés et se réajuster rapidement. Enfin, selon Descampe, Robin et Tremblay (2007), penser la différenciation a posteriori, c'est gérer ce que nous appelons classiquement la remédiation des élèves éprouvant certaines difficultés. Ces auteurs ont aussi indiqué que la définition classique de la «remédiation» fait référence «à une activité d'évaluation située en cours ou en fin d'apprentissage » (pp. ?) si tu mets des guillemets et donc que tu cites, tu dois indiquer la page). Celle-ci permet le diagnostic des effets d'un apprentissage avec l'intention de proposer en cas de lacunes de nouvelles activités idéalement différentes de celles utilisées précédemment. Ils ajoutent que « l'évaluation formative, dans un tel processus, permet d'élaborer un diagnostic préalable à une séquence d'apprentissage, afin de cerner les besoins de l'élève, ainsi qu'un diagnostic plus tard dans l'apprentissage.»

Remédier revient donc après les difficultés identifiées grâce à des activités spécifiques qui permettent un autre angle d'apprentissage ou de faire travailler de nouveau les élèves notamment en petits groupes et en utilisant des outils différents qui n'avaient pas forcément été utilisés lors de l'approche initiale.

Dans cette dynamique la forme d'évaluation utilisée est celle formative adaptée au processus de remédiation.

2.4. L'évaluation formative

Jorro (2005) rapporte que « faire de l'évaluation c'est assumer de réfléchir non pas à un idéal inatteignable mais à l'expression d'un « souhaitable » où les modalités déontiques (en termes de critères et d'indicateurs) traversant l'acte évaluatif permettent un retour dynamique sur l'action effectuée. » P.5. L'évaluation au niveau éducatif est fortement liée aux apprentissages dans le but d'améliorer l'action pédagogique. Cette conception n'est pas loin de celle de Grangeat (2014), pour qui l'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir de l'instruction (des enseignements et des apprentissages). L'évaluation qui s'effectue en cours d'apprentissage (découverte, maîtrise) est toujours en lien avec les apprentissages. Elle permet de prendre des décisions pédagogiques. Elle consiste à développer les apprentissages fondamentaux, lire, écrire, compter. Ces apprentissages doivent conduire à l'acquisition des compétences tenant à la maîtrise de la langue, aux mathématiques, aux langues, à l'éducation physique et sportive, aux capacités à vivre ensemble et à découvrir le monde.

Selon Cronbach (1963), l'idée d'évaluer devait être dans un but correctif pour l'amélioration encourus dans un processus d'apprentissage.

Scriven (1967) s'appuyant sur cette idée, a proposé le terme « d'évaluation formative », pour s'opposer à l'évaluation sommative traditionnelle. Son objectif est de guider l'élève dans son travail. A cette fin, on recueille des informations relatives aux difficultés d'apprentissage de l'élève. Ces informations sont interprétées afin de dégager les causes probables des difficultés rencontrées. C'est sur la base de cette interprétation que l'enseignant adapte ses aides pour faciliter l'apprentissage.

L'évaluation formative et la différenciation pédagogique sont permanentes dans les activités de remédiation cognitive.

3. Objectif et Hypothèses

3.1. Objectif de la recherche

La recherche vise à la fois à décrire les pratiques enseignantes déclarées auprès des élèves en difficulté et d'apprécier les activités sous-jacentes relatives à la remédiation cognitive. Elle a pour objectif non seulement d'identifier, dans les pratiques enseignantes, des aptitudes à dépister les difficultés scolaires et les capacités à mettre en œuvre des pratiques de remédiation cognitive à partir des activités dynamiques utilisées par les enseignants du primaire. Elle s'effectuera en deux axes. Le premier axe vise à analyser les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du primaire pour y dégager le mode de dépistage des difficultés d'apprentissage scolaire. Le deuxième axe a pour but

d'analyser les pratiques enseignantes à partir des activités de médiation cognitive, d'évaluation formative et de différenciation pédagogique, en tant que composantes d'une remédiation cognitive.

3.2. Les hypothèses de la recherche

Hypothèse générale :

L'enseignant du primaire se sent apte à dépister les difficultés d'apprentissage et à mettre en œuvre une alternative de remédiation cognitive.

Partant de cette hypothèse générale nous formulons deux hypothèses spécifiques :

Hypothèse 1 : Les enseignants ont une capacité à évaluer et à dépister des difficultés d'apprentissage des élèves.

Cette capacité est en lien avec leurs caractéristiques : sexe, formation initiale, expérience. Les critères d'évaluation visent également à déterminer le niveau de connaissance, le comportement dans la tâche. Dans Pour cette hypothèse, nos variables indépendantes sont les caractéristiques (formation, ancienneté, sexe); alors que la variable dépendante est : l'aptitude de l'enseignant à évaluer pour dépister la difficulté d'apprentissage.

Les enseignants qui déclarent être aptes à mettre en œuvre des pratiques de remédiation cognitive utilisent-ils quelles pratiques de médiation dans le traitement des difficultés scolaires ? Si c'est le cas, la démarche se fonde elle sur les critères de sélection orientés par l'évaluation formative ?

Hypothèse 2 : Les enseignants du primaire sont aptes à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire.

La remédiation cognitive porte alors sur la médiation cognitive et sur la médiation pédagogique-didactique dans la tâche scolaire. Cette alternative est fondée sur la médiation cognitive et sur la médiation pédagogique-didactique développées par Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, Roy, (2002). Les critères de sélection pour orienter l'élève vers une pratique de remédiation cognitive se fondent sur l'évaluation formative. Dans Pour cette hypothèse, nos les variables indépendantes sont les caractéristiques (formation, ancienneté, sexe); alors que la variable dépendante est la capacité de l'enseignant à la pratique de la remédiation cognitive.

4. Méthode

La méthodologie méthode de recherche employée est essentiellement quantitative, mais aussi qualitative et, s'inscrit dans une méthode démarche exploratoire visant à identifier et mesurer les aptitudes à dépister la difficulté d'apprentissage scolaire et la mise en œuvre d'une remédiation cognitive.

Pour étudier les pratiques enseignantes deux alternatives existent. La première est de procéder à des observations systématiques en classe, et la seconde c'est faire de réaliser des analyse à partir des pratiques déclarées par les enseignants. Pour des raisons opérationnelles et matérielles, nous avons fait le choix de la deuxième option, en l'occurrence travailler sur les pratiques déclarées. Toutefois pour être au plus près des pratiques, nous avons interrogé les enseignants à partir d'items précis validées par les recherches antérieures sur les enseignements et la remédiation. Le principe étant que l'enseignant par rapport à une situation d'apprentissage indique parmi un ensemble de possibles avérés ce qu'il fait. Ce qui permet à la fois une analyse quantitative à partir des tendances dominantes, mais aussi une analyse qualitative par l'examen des réponses retenues.

4.1. Définition opératoire des variables

Le choix porte sur une méthode qui vise à la fois de décrire les pratiques enseignantes auprès des élèves en difficulté et d'en apprécier les activités sous-jacentes en lien avec la remédiation cognitive.

La première s'intéresse aux caractéristiques personnelles des enseignants. La deuxième vise à recueillir leurs attitudes concernant d'une part, l'enseignement en général et d'autre part, la demande de production de traces écrites chez les élèves.

Les données personnelles de la première partie portent sur : le sexe ; l'expérience professionnelle ; le statut ; la formation initiale suivie et sa durée ; la disposition à la mise en œuvre d'activité de remédiation cognitive ; l'inscription à une formation continue. La seconde partie se compose de trois rubriques. La première rubrique, la représentation de la difficulté scolaire, demandent aux enseignants de mentionner trois finalités qui les guident dans la préparation des séquences d'apprentissage. La deuxième rubrique, le dépistage comme activité de l'enseignant et les pratiques d'évaluation. La troisième rubrique est relative à la remédiation cognitive comme activité présente dans les activités : représentations de la difficulté scolaire pour l'enseignant et les activités autour de la remédiation cognitive. Elle compte quatre sous rubriques. La première sous rubrique est relative aux représentations de la difficulté scolaire. La deuxième sous rubrique est relative aux représentations des causes de la difficulté scolaire. La troisième sous rubrique est relative à l'appréciation des réponses apportées à la difficulté scolaire. La quatrième sous rubrique est destinée à l'évaluation des attitudes sur les champs prioritaires en matière de remédiation cognitive.

4.2. Procédure

La collecte de données s'est fait par le biais d'un questionnaire individuel. Nous avons proposé le questionnaire aux enseignants sélectionnés du point de vue géographique dans trois zones situées aussi bien en milieu urbain, semi-urbain que rural. Ce sont la zone urbaine de Ouagadougou, la zone semi-

urbaine de Koudougou et la zone rurale de Ténado. Tous les enseignants sont retenus, sans critère d'exclusion.

Tableau n°1 :Le taux de retours des questionnaires satisfaisant

	Nombre	Pourcentage
Questionnaires envoyés	90	100%
Questionnaires traités	82	91 ,11%

Il ressort que 82 enseignants ont répondu sur les 90 sollicités, soit un taux de 91,11%. Les taux de répartition par sexe sont sensiblement égaux aux différents taux dans le système éducatif du Burkina taux national de 66% d'hommes et 34% de femmes (DEP/ MEBA 2007/2008). Le taux de l'échantillon se présente comme suit 56% sont contractuels, 43% sont fonctionnaires et 1% est volontaire.

Pour chacun d'eux, a été noté le niveau professionnel à partir de la classification des catégories de diplôme professionnel ou autre. La répartition des répondants selon la formation initiale. 31,1% ont reçu comme diplôme le DFENEP en formation initiale ; et 32,2% le CEAP et 17,8% le CAP. En somme 81,1% ont reçu des formations pédagogiques de l'enseignement primaire et 18,9% ont suivi un autre type de formation initiale. Aussi nous y retrouvons la répartition des répondants selon l'ancienneté : pour les années d'enseignement, notre échantillon est composé de 13% d'enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience, 55% ayant entre 5 et 12 ans d'expérience et 31% ayant plus de 12 ans d'enseignement. 86% de cet échantillon ont effectué au moins 5 rentrées scolaires et 55% entre 5 et 12 rentrées scolaires. Quant à la durée de la formation initiale des répondants, l'analyse montre que 81,7% de l'échantillon ont reçu une formation initiale d'au moins 1 an, dont 47,7% de 2ans et 34,1% de 1an.

Le questionnaire a également permis de collecter les informations sur les variables dépendantes relatives à l'aptitude de l'enseignant dans le dépistage de la difficulté d'apprentissage. Il s'agit donc d'évaluer des conditions vues par l'enseignant pour l'amélioration des capacités d'apprentissage en s'appuyant sur des méthodes d'éducabilité cognitive ou de remédiation cognitive. Il faut repérer chez l'enseignant-formateur, non pas ce qui est centré sur une didactique des contenus, mais ce qui vise à enseigner des processus d'acquisition de connaissances et de compétences. En quoi les usages des méthodes face à la difficulté scolaire sont définis comme de la remédiation cognitive et amènent de la valeur ajoutée dans l'acte d'apprendre à apprendre ? Sont-elles favorables au développement de l'autonomie de la personne? Peuvent-elles contribuer au développement de l'individualisation et à l'organisation plus efficiente du travail de l'élève en difficulté scolaire? Concourent-elles au développement de la pensée logique, aux capacités de raisonnement ?

En ce qui concerne les variables indépendantes le questionnaire est porté sur les caractéristiques (formation, ancienneté, sexe) de l'enseignant. L'évaluation de la caractéristique propre au sujet engage la

définition de la caractéristique propre en lien avec l'aptitude à la tâche de dépistage et de remédiation cognitive.,...).

5. Résultats et discussion

A partir des considérations évoquées plus haut et dans les contextes d'enseignement-apprentissage, et sans le concours de psychologues ou de spécialistes de psychologie de l'éducation, l'enseignant est seul face à ses élèves. Ce dernier parvient-il à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive en vue de résoudre les difficultés d'apprentissage scolaire ? Cela en lien avec l'appréciation du niveau de la difficulté. Notre étude est parvenue aux résultats et discussions suivants.

5.1. Résultats

Les résultats montrent un sentiment d'aptitude à dépister les difficultés d'apprentissage. Ils se sentent, en bon nombre (90,24%), capables d'évaluer les élèves, afin de dépister les difficultés d'apprentissage.

Les variables dépendantes sont l'aptitude de l'enseignant du primaire à mettre en place des activités de remédiation cognitive. Ils se sentent, en bon nombre (68,3%), capables de mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive.

Comment les enseignants dépiste et aide à la remédiation ?

Il ressort que Les élèves en difficulté scolaire sont pour les répondants, les élèves qui ne travaillent pas, qui n'ont pas acquis la connaissance de base et qui ne s'implique pas assez dans les activités scolaires. Ainsi le dépistage s'opère de manière intuitive et à partir d'une évaluation pour vérifier les acquisitions.

L'analyse des réponses aux items par les enseignants indique en ce qui concerne la façon dont il pratique l'activité de remédiation qu'ils en grande partie (92,8% souvent) mettent l'accent sur les créations de conditions, situations adaptés favorables pour permettre à l'apprenant en difficulté de progresser. L'écoute de l'apprenant en difficulté est une attitude qu'ils disent privilégier (89,3% toujours et souvent). Aussi ils développent une attitude positive (89,3% toujours), encourageante et essaye de se mettre à la place de l'apprenant (66%).

Par contre au niveau de la persistance et endurance dans une tâche d'aide seulement une partie le font toujours et souvent (54,6% toujours et souvent).

Ils disent mettre également pour la quasi -totalité en œuvre des situation de travail en groupes pour aider les élèves en difficultés. Ce sont des actions qui développent des relations plus étroites dans les élèves en groupes. Les enseignants disent également pratiquer un suivi plus « individualisé » par regroupements de besoins.

Les enseignants interrogés sur les fonctions cognitives qu'ils pensent exercer dans leurs actions,

Il ressort qu'une bonne partie (80% toujours et souvent) essaye de développer des stratégies d'attention, des stratégies de résolution de problème, des stratégies de motivation, pour améliorer la capacité d'apprentissage de des élèves en difficulté scolaire.

Les stratégies de mémorisation et de perception sont également prises en compte (60% en moyenne toujours et souvent).

Les enseignants pour ce faire disent utiliser des stratégies fondées sur le sentiment de compétence qui consiste à amener les élèves à se poser eux-mêmes des questions et à utiliser adéquatement les réponses, Les questions porte entre autres sur la manière dont les élèves s'y sont pris pour effectuer une tâche et Le sentiment d'être à l'origine de ses propres comportements .

Les différents outils utiliser sont: des activités pédagogiques basées sur les répétitions, les fixations, les consolidations, les évaluations ; des évaluations formatives ; de la lecture ; des outils de gestion et d'organisation pédagogique de la classe : regroupement, tutorat ; des plans d'amélioration ; des exercices. Le constat c'est que les enseignants interrogé utiliser en grande partie des outils qu'ils n'avaient pas forcément été utilisés lors de l'approche initiale d'une activité donné.

En somme, le but est d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires à développer des stratégies d'apprentissage. Il semble, à partir de l'analyse, que c'est non seulement un mode fondé sur l'exposition, mais aussi, celui fondé sur la coopération entre l'élève en difficulté et aussi bien l'enseignant et les autres élèves. Il s'agit d'apprentissage par la découverte ainsi que l'exploration et l'action, tout en accordant de l'importance aux activités de soutien dans le processus d'apprentissage. Adapter l'environnement de l'enfant et adapter le programme scolaire à l'enfant en difficulté, sont des actions qui cherchent à rapprocher le savoir de l'apprenant, mais aussi à rapprocher l'apprenant du savoir.

Quel type d'évaluation font les enseignants?

Parmi les types d'évaluation pratiquée, un bon nombre des répondants pratiquent les évaluations formatives toujours (76,9%). Il semble que ces enseignants évaluent afin d'élaborer et de réajuster les projets pédagogiques ; d'évaluer les capacités de l'élève en repérant les obstacles qu'ils rencontrent, d'évaluer les objectifs atteints et l'efficacité des stratégies pédagogiques utilisées. Ces évaluations servent à dépister les difficultés, à apprécier les progressions et aussi à réajuster. Son objectif est de guider l'élève dans son travail, comme l'a si bien dit Deaudelin (2004) en citant Scriven (1967). Les répondantes et répondants indiquent procéder à L'adaptation de la pratique pédagogique aux élèves en mettant l'accent sur l'autonomie et le travail en commun, l'usage de nouvelles modalités d'enseignement, l'adaptation au contexte et La difficulté des apprenants. Ils disent ne pas ne pas dans certains cas ne pas s'attacher de manière stricte au prescription didactiques reçu à l'école professionnelle de formation initiale. Il s'agit alors de travailler autrement pour résoudre les difficultés rencontrées par les élèves. Ils varient les processus d'apprentissage. C'est une des caractéristiques de la pédagogie différenciée.

Quelle relation entre l'aptitude à remédier et caractéristiques de l'enseignant ?

Il n'existe pas une relation entre l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage et les variables : sexe, formation initiale et ancienneté. Pour la formation initiale, cela s'explique par le fait que la formation en évaluation n'est pas une obligation dans la formation initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso. Les répondants, quel que soit la formation initiale, même s'ils se disent aptes à évaluer et à dépister la difficulté d'apprentissage, n'ont pas tous reçu, des formations en évaluation. Par contre, ce sentiment d'aptitude est en lien avec la formation continue. Il est aussi en la relation avec l'ancienneté des participants et l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage scolaire est forte.

Tableau n°2 : Relation entre l'ancienneté des participants et l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage scolaire.

nombre d'années d'enseignement	formation en évaluation lors de la formation initiale		formation en évaluation lors de la formation continue		aptitude à évaluer et dépister les difficultés d'apprentissage	
	oui	non	oui	non	oui	non
	N valide %	N valide %	N valide %	N valide %	N valide %	N valide %
Moins de 5ans	72,7%	27,3%	63,6%	36,4%	81,8%	18,2%
De 5ans à 12ans	62,2%	37,8%	70,5%	29,5%	93,3%	6,7%
Plus de 15ans	48,0%	52,0%	84,0%	16,0%	88,0%	12,0%

Mais le test d'hypothèse avec une probabilité $p=0,654 > .05$ n'est pas significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle et conclure que la relation observée entre l'ancienneté des participants et l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage scolaire semble due au hasard.

Les enseignants et enseignantes n'attribuent pas à l'élève les causes de la difficulté scolaire. Ils l'attribuent, d'abord à l'environnement dans lequel évolue l'élève (47,6%), puis à l'organisation du système scolaire dans lequel est ou est placé l'élève (45,1%). Les élèves en difficulté scolaire sont pour les répondants, les élèves qui ne travaillent pas, qui ne maîtrisent pas les apprentissages de base et qui ne participent pas au travail de classe. C'est un dépistage intuitif. Ce qui justifie leurs intentions d'évaluer qui sont la perspective de vérifier les acquisitions. Ces attitudes permettent de récupérer des informations. Non loin de la conception qui centre la difficulté scolaire sur la cognition de l'élève. L'élève qui a des difficultés scolaires, au niveau cognitif, est celui qui manque de connaissances ou celui qui ne réussit pas à utiliser une connaissance qu'il possède, dans une situation particulière ; il ne traite pas l'information au bon niveau : pragmatique, logique, linguistique, etc.

La deuxième hypothèse stipule que les enseignants du primaire se sentent aptes à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive. Les enseignants se sentent, en bon nombre (68,3%), capables de mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive.

Cette remédiation cognitive se fait par la médiation cognitive et par la médiation pédagogique-didactique dans la tâche scolaire. C'est une alternative fondée sur l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. Il s'agit d'identifier le mode de fonctionnement cognitif pendant l'apprentissage permettant la construction des stratégies pédagogiques. En influençant la structuration et gestion des contenus l'enseignant définit une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des

apprentissages. C'est une position de recherche de l'équilibre stable à un moment donné en relation à un contexte particulier d'apprentissage. Le sentiment d'aptitude est en lien avec la formation, qu'elle soit initiale ou continue. L'aptitude se développe par l'apprentissage au niveau de la formation. L'évaluation globale des répondants sur l'aptitude à mettre en œuvre une remédiation cognitive est liée à la formation.

5.2. Discussion

Nous cherchons à analyser et comprendre des activités perçues par l'enseignant du primaire en identifiant les situations de dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire et de remédiation cognitive. Nous jugeons que déterminer intuitivement les difficultés d'apprentissage des élèves n'est pas suffisant. Même les notes du bulletin constituent une source d'information importante, elles ne fournissent que des données en rapport avec les compétences disciplinaires. Or la réussite des élèves ne s'y résume pas et les compétences transversales doivent également être prises en considération. Des observations doivent aussi se faire pour mieux comprendre et déterminer le bilan neuropsychologique comme le suggère Berthet (2014). Car la remédiation cognitive s'avère ici une intervention de choix puisqu'elle facilite le modelage et l'enseignement explicite de stratégie en faisant du matériel éducatif des outils. De même, le recours à des intervenants psycho-éducatifs peut être capital suite à un soupçon d'une difficulté dont l'origine peut être approfondi par un examen médical, psychologique, neuropsychologique. Des informations telles que les ressources, les forces et les intérêts de l'élève peuvent également renseignées.

Si nous considérons que les pratiques à fonction pédagogique d'aide à la construction et gestion du savoir par la relation fonctionnelle et d'organisation des apprentissages, sont des attributs qui visent la gestion de la difficulté d'apprentissage scolaire, nous pouvons identifier un ensemble de caractéristiques propre à la remédiation cognitive. Il s'agit principalement de la considération de la difficulté d'apprentissage comme normale, de la médiation cognitive et pédagogico-didactique comme possible. L'idée d'une normalité de la difficulté d'apprentissage permet de considérer principalement deux aspects. D'abord on doit s'attendre à tout moment à une difficulté d'apprentissage dans toute activité d'apprentissage. Donc, elle est inhérente à tout apprentissage. Et on doit faire avec. Cependant les processus cognitifs sous-jacents aux scores observés, doivent permettre de comprendre les erreurs des sujets. Nous rappelons que le système cognitif est un système de traitement de l'information. Il est actif et transforme les informations en représentation mentales. C'est d'ailleurs dans ce sens que l'objectif de la psychologie cognitive est de spécifier les représentations mentales et les processus opérant sur ces représentations pour accomplir une tâche cognitive. D'où le fait que la présence d'un psychologue est tout à fait importante dans l'évaluation de la difficulté d'apprentissage scolaire. L'idée de la normalité laisse aussi admettre l'un des deux postulats de l'éducabilité cognitive. Il s'agit de l'idée que l'intelligence est éducable et que les structures cognitives peuvent être modifiées. Ou encore l'hypothèse d'une plasticité permanente, tout au long de la vie, évoquée par Feuerstein (1990). Pourvu qu'on puisse proposer une pédagogie adaptée. Mais le deuxième postulat n'apparaît pas dans cette idée, à savoir la conception générale de l'intelligence. Perret, P. et al (2013) estiment que l'intelligence pourrait faire l'objet d'une amélioration significative sous l'effet d'un entraînement cognitif dès lors que ses fondements s'appuient sur des données robustes et des arguments théoriques cohérents. Il faut donc pouvoir poser des repères et des limites à la situation d'apprentissage et intervenir

sur les facteurs motivationnels et émotionnels afin d'aider à la maîtrise des outils cognitifs et à leur transformation progressive. Il convient d'apporter l'analyse psychologique sur la situation définie comme système fonctionnel sujet-tâche. Selon Curchod (2012), il faut reconnaître qu'un apprentissage nécessite l'élaboration de stratégies cognitives et métacognitives explicites et étayées, au cours de laquelle les dimensions se rapportant à la motivation, au sentiment d'efficacité personnelle et à la capacité de régulation des émotions sont déterminantes. Les pratiques identifiées chez les enseignants de notre échantillon s'inscrivent dans cette logique.

toutefois l'enseignement psychopédagogique cognitif et stratégique qui s'inscrit dans le principe fondamental de l'éducabilité cognitive ne saurait être possible par l'enseignant sans l'élaboration d'un programme d'éducabilité cognitive. L'éducabilité cognitive est une méthode et des programmes destinés à améliorer l'efficacité intellectuelle. L'objectif des méthodes d'éducabilité cognitive, d'après Metrat, Pasquier et Raimbaut (2013), est de type métacognitif. Ces méthodes se proposent de doter les sujets de stratégies générales qui leur permettent de mieux gérer leur activité cognitive. Ce qui justifie la place du psychologue aux côtés des enseignants.

De plus, nous avons vu dans notre cadre théorique, avec Houpert (2005), que des compétences se construisent en formation continue, et sont par conséquent des compétences qu'un bon enseignant doit posséder. Ce sont, entre autres, des compétences de réflexivité. Prioritairement, les élèves en difficulté scolaire sont pour les répondants, des élèves qui ne travaillent pas, qui ne maîtrisent pas les apprentissages de base et qui ne participent pas au travail de classe.

Potvin et Rousseau (1991), nous ont orientés dans ce cas de figure. Pour ce cas, l'enseignant encourage et aide ceux qui éprouvent des difficultés scolaires quand, selon lui, les raisons sont toutes autres externes au contrôle de l'élève.

Ces résultats vont dans le sens de Houpert (2005), qui affirme que des compétences se construisent en formation continue rappelant que la formation initiale est largement insuffisante pour installer profondément, durablement, efficacement ce type de compétence. Ceci invite à accorder plus d'importance au contenu des formations continues, en l'occurrence dans le cadre de la prise en charge des difficultés d'apprentissage

CONCLUSION

Cette recherche a analysé le rapport entre l'enseignant et la difficulté d'apprentissage scolaire, notamment comment évaluer chez l'apprenant les mécanismes d'acquisition des connaissances pour en déceler les éventuelles déficiences. Les enseignantes et enseignants ont recours à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative dans l'objectif d'entreprendre des régulations susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs. Les enseignants ont une certaine perception de la difficulté d'apprentissage et dépiste selon cette perception. L'évaluation formative et l'évaluation sommative sont les premiers moyens pour dépister la difficulté d'apprentissage scolaire.

Par ailleurs, cette recherche reste exploratoire, sans doute d'une part en raison de la difficulté matérielle à observer les conduites des enseignants sans les modifier par l'observation et d'autre part la réticence, souvent constatée, des enseignants à se prêter à l'observation de leurs pratiques. Toutefois l'analyse des perceptions des enseignants en relation avec leurs caractéristiques a permis de mettre en évidence les différentes dimensions de leur actions allant du dépistage de la difficulté scolaire aux tentatives de remédiation cognitive par des activités d'aide . L'étude révèle la nécessité d'un apport de psychologue spécialiste de la question des apprentissages pour accompagner les enseignants qui ne sont pas assez outillés pour gérer et mettre seuls en œuvre des actions de remédiation cognitive. Néanmoins selon la présente recherche, le système éducatif ne peut ignorer l'existence aujourd'hui d'une vaste ressource de soutien scolaire aussi bien à l'École qu'en dehors de l'École. Cet article s'efforce de définir les axes d'une politique à long terme de l'accompagnement à la scolarité qui prenne en compte ces données dans l'objectif d'une plus grande égalité des chances. Il apparaît que les psychologues spécialistes des apprentissages et de l'éducation doivent épauler les enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans individuels et collectifs de soutien.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. (2001). Le rôle de la métacognition dans l'apprentissage collaboratif. DO II.4 –*Apprentissage : dimensions métacognitives et sociocognitives*. Université de Genève.

Bador, S. 2002-2003, mémoire professionnel : « *quels moyens l'enseignant peut-il mettre en œuvre pour lutter contre la difficulté scolaire en milieu professionnel* » I.U.F.M de Basse Normandie Année universitaire 2002-2003.

Berthet, D. (2014). *Remédiation cognitive et Psycho-éducation*. <http://www.neuropsychologue-nantes.fr/prises-en-charge/remediation-cognitive/>

Berzin, C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie : *Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles*-Université de Picardie |*Carrefours de l'éducation* 2001/1 - n° 11 pages 120 à 147.

Bruner, J. (1996). *the culture of education*. Cambridge : Cambridge university press.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Retz.

Büchel, F., & Paour, J.-L., (2005). Déficience intellectuelle : Déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, 57, 227-240. P.u.f. *Enfance* 2005/3 - vol. 57

Cardinet, A., (2000). *Écoles et médiations*”, Éd. Érès

Carré, J. (2010). Intérêt d'un atelier de la remédiation cognitive dans la prise en charge d'enfants avec déficience intellectuelle. *Colloque RIPSYDEVE « Apprentissages et interactions sociales »*. Reims : Laboratoire CLEA, EA 4296 .

Deaudelin, C. et al (2004). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation* - Rapport (2004-AC-95276) Université de Sherbrooke

Grangeat, M. (2014). *Connaître les principes de l'évaluation formative*.

<http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/evacodice>

Jorro, A. (2005). *Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignant*. Université de Provence. UMR-ADEF

Lenoir, Y. et al (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. "*L'intervention sociologique*" sous la direction d'Orazio Maria Valastro. *Esprit critique, revue électronique de sociologie* (www.espritcritique.org).

Leplat J. et Hoc, J-M (1983). Tâche et l'activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive* 49-63.

Loarer, E. 1998, L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*. Volume 122 N°1. p 121-161.

Metrat, B., Pasquier, E. et Raimbaut, F. (2013). *Effets d'une approche constructiviste de la remédiation cognitive*. Marseille : Université Aix-Marseille

Moal, A. (1999). *Les critères de la médiation pédagogique*. Conférence Beauvais.

Perraudeau, M. (1998). *Echanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin

Perret, P. et al (2013). Intégration relationnelle en mémoire de travail et intelligence fluide chez l'enfant. *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology* 113, 191-212

Picot-Dilly, J.P. (2000) La difficulté scolaire. Tucquegnieux : RASED. <http://rased.unblog.fr/2008/11/26/la-difficulte-scolaire-jp-picot-dilly-psychologue-scolaire/>

Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire: un modèle d'analyse des facteurs reliés aux attitudes et à leur évolution chez les enseignants et les élèves de sixième année primaire, de présecondaire, de cheminement particulier et des première et deuxième secondaire*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle. *Carré pédagogique*. n°35-36, pp. 183-200 , Paris

Tricot, A. (2009). La psychologie cognitive et l'approche développementale des difficultés d'apprentissage. *Conférence du dispositif de formation continue 1erDegré*.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Terrains / Editions Sociales, p 270.

Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – n°42 • 2eme trimestre.

Djibril SECK

Ordre colonial, identité et masculinité. La lutte à Dakar, 1914 – 1960

Résumé

Phénomène total et profondément ancré dans les traditions locales, la lutte fut fortement investie par les milieux africains de Dakar, surtout à partir de 1914. Pour, d'une part, ne pas se laisser broyés par la machine infernale de l'assimilation culturelle et, d'autre part, briser le carcan démasculinisant dans lequel l'ordre colonial les enfermait, ces milieux firent de la lutte (qui bénéficiait pourtant de l'agrément du pouvoir colonial) un espace de refuge de leurs cultures locales, un vecteur d'affirmation des identités ethniques et un instrument de revitalisation de la masculinité hégémonique autochtone.

Mots-clés : lutte, sport, identités, résistance, virilité.

Abstract

Total phenomenon deeply rooted in local traditions, the wrestling was heavily invested by African communities of Dakar, especially after 1914. In one hand, not to be crushed by the infernal machine of cultural assimilation and on the other hand, break the shackles demasculinising the colonial order in which locked up, these areas made the wrestling (which nevertheless benefited from the approval of colonial power) shelter space of their local crops, a vector affirmation of ethnic identities and an instrument to revitalize Aboriginal hegemonic masculinity.

Keyword: wrestling, sport, identities, resistance, virility

INTRODUCTION

Processus global et profond, la colonisation enfanta un ordre qui s'insinuait dans les creux les plus intimes du corps social autochtone et, tel un séisme, ébranla très fortement les phénomènes et pratiques socioculturels locaux qui se plièrent alors à sa logique. La lutte, notamment celle avec frappe (que la terminologie coloniale désignait sous le vocable de « lutte indigène »), par son ancrage dans les racines de la société autochtone⁹⁰, constituait sans doute un épicycle de ce séisme colonial et, par conséquent, un objet mais aussi un vecteur de profondes transformations sociales et culturelles. En effet, avec son hybridité qui la situe à un point de croisement entre les pratiques corporelles, sportives, ludiques, festives, guerrières et rituelles, la lutte était indéfectiblement liée, d'une part, à la masculinité autochtone dont l'un des principaux baromètres constituait l'activité physique, et d'autre part, aux identités locales dont un des vecteurs d'affirmation était le corps. En plus, l'immense enthousiasme populaire qu'elle suscitait, son installation dans la logique marchande (favorisée par la (néo)monétarisation de l'économie inhérente à la construction de l'ordre colonial) et les stratégies de détournement des normes coloniales auxquelles elle donnait lieu en faisaient un espace de déploiement de la résistance coloniale.

La lutte doit alors susciter une plus grande curiosité de la recherche historique qui ne l'a pas encore abordée à la lueur des processus d'affirmation des identités (ethnique, spatiale, masculine) et de résistance à la domination coloniale qui y étaient à l'œuvre. Cette présente étude se propose de combler cette lacune. Ainsi, elle s'interroge sur l'attitude du pouvoir colonial à l'égard de la lutte et se demande dans quelle mesure celle-ci a été une scène de contestation coloniale, un marqueur d'identités et un instrument de reconquête d'une masculinité fragilisée par l'ordre colonial.

Pour apporter des réponses à ces interrogations, le questionnement de sources d'archives, de documents officiels (journaux officiels et actes officiels portant sur le sport et l'activité physique), de périodiques (comme le quotidien *Paris-Dakar*), de sources orales et l'exploitation d'études et de travaux s'avèrent nécessaires.

Une ville comme Dakar, alors haut lieu de la colonisation⁹¹ et donc espace de réajustements et de reconfiguration des identités locales et des rapports de genre⁹² notamment de la masculinité, constitue un cadre idéal pour cette étude d'autant qu'à partir de 1914, date du triomphe manifeste des logiques de

⁹⁰ Pour se convaincre de l'ancrage précolonial de la lutte, qui est une pratique très ancienne au Sénégal, lire Paul Sigrid. Il fait cas de combats de lutte au Sénégal en 1689. Sigrid, P. (1987). *The wrestling tradition and its social functions*. In J. William Bqker and A. Manga, *Sport in Africa. Essays in social history*. New York: Africana Publishing Company, p. 25.

⁹¹ Dès que Louis Faidherbe relia Saint Louis à Dakar en 1857, cette dernière s'imposa comme un élément clé dans le dispositif de maillage du territoire de la colonie du Sénégal. Avec sa position géographique stratégique et l'implantation d'une armature administrative et d'un dispositif économique, elle devint un point de prestation de services administratifs et commerciaux, un site de lancement de la colonisation de ce qui sera l'AOF et un pôle d'attraction de nombreuses populations.

⁹² Les rapports de genre sont historiquement changeants et structurés par les idéologies et les croyances. De ce point de vue, nous pouvons affirmer que la colonisation avait favorisé des ajustements et des reconfigurations dans les rapports de genre locaux. Pour plus d'informations sur les bouleversements induits par la colonisation sur ces rapports, lire Christelle, T. (2011). *La virilité en situation coloniale*. In A. Corbin (dir.) *Histoire de la virilité*, tome 2, 331-347. Paris : Le Seuil. ; Gautier, A. (2003). *Femmes et colonialisme*. In M. Ferro. *Le Livre noir du colonialisme*, 569-607. Paris : Robert Laffont.

l'urbain avec la fondation de la "ville noire" de Médina (Faye, 2002: 311), elle offrait les conditions d'épanouissement des loisirs autochtones comme la lutte qui attira très tôt l'attention du pouvoir colonial .

I La lutte, dans les bonnes grâces du pouvoir colonial ?

Intégrant des pratiques physiques, sportives et culturelles, la lutte ne laissait guère indifférent un pouvoir colonial décidé à s'installer durablement dans la logique du « tout contrôle ». La prégnance de son versant physique ne pouvait la mettre hors du champ des préoccupations du colonisateur, surtout au lendemain de la Première Guerre mondiale. Les conclusions du recensement (établi en Afrique occidentale par le Ministère français de la guerre en 1921) stipulant que « *le noir de l'Afrique occidentale est un sous alimenté qui, à 19 ans, âge de l'incorporation n'a pas atteint un développement physique suffisant* » (Danthu, 1997 : 42) révélaient, selon les autorités coloniales, une situation démographique alarmante qui ne peut aider à la réalisation de l'objectif colonial de faire de l'AOF « *un réservoir d'hommes aptes à contribuer au développement de la France pendant la paix et prêts à la défendre si elle était attaquée* »⁹³. Cette situation incita les pouvoirs publics coloniaux à développer l'activité physique en AOF dans le but de former des individus robustes, capables d'assurer la sécurité de la puissance colonisatrice et la mise en valeur des colonies. Ainsi, par une circulaire du 15 juin 1923, le ministre des colonies Albert Sarraut enjoignit aux gouverneurs généraux « *de redoubler d'efforts en faveur du développement et de la diffusion de la culture physique parmi les populations coloniales* »⁹⁴. Même si le colonisateur considérait que sa culture physique était plus apte à servir de d'instrument de colonisation (Abassi, 2009) et de « *vecteur de civilisation* »⁹⁵, la lutte, pratiquée avec un investissement élevé d'efforts physiques, pouvait aussi être mise à contribution dans l'objectif colonial « *d'amélioration de la race noire* » (Danthu, 32). En plus pour l'envahisseur, la lutte concordait avec le caractère enfantin et l'intelligence inférieure que le discours colonial de l'époque attribuait aux « indigènes ». Ces derniers ne devaient ainsi pratiquer, selon les pouvoirs publics coloniaux, que des « *sports simples, qui ne nécessitent pas de matériel spécial, de fortes dépenses* », régis par des « *règles et principes techniques et tactiques qui ne sont pas compliqués* » (Danthu, 33)

La lutte bénéficiait alors de la bienveillance des autorités coloniales. Celle-ci se manifesta à la fin des années 20 par des autorisations d'organiser des séances payantes de lutte octroyées à des entrepreneurs de spectacles comme Maurice Jacquin et Décayeux Henri Camille. Le premier eut l'idée d'ériger en 1927 pour la première fois le *lamb* en spectacle payant sur un ring installé dans sa salle de projection cinématographique dénommée *Le Rialto* sis à ce qui s'appelait alors l'avenue du Barachois, actuel emplacement de la BCEAO Siège. (Seck, 2007 : 65) Quant au second, il était autorisé par l'administrateur de la Circonscription de Dakar à organiser régulièrement des spectacles de lutte sur un terrain situé en

⁹³ *L'éducation physique aux colonies*, fascicule édité par le Sous-secrétariat de l'Education, Joinville-le-Pont, 1930, p. 37. Source citée par Danthu, B. D. (1997). *Le sport en noir et blanc : du sport colonial au sport africain dans les territoires français d'Afrique occidentale (1920-1965)*. Paris : l'Harmattan, p. 30.

⁹⁴ Circulaire du Ministère des Colonies, n° 385 / 1, 15 juin 1923. Citée par Danthu, B. D. *op. cit.*, p. 34

⁹⁵ Le colonel Bonavita défendait cette conviction en affirmant en 1923 que « *l'organisation de l'éducation physique constitue un des buts les plus éminents et les plus essentiels de l'action civilisatrice dans un pays neuf* ». ANS, 5D 195 (83), Rapport annuel du comité central d'éducation physique et de préparation militaire établi en 1923 par le président, le colonel Bonavita.

bordure des routes de Ouakam et du champ de courses⁹⁶. Ces spectacles donnèrent d'ailleurs le coup d'envoi de la marchandisation de la lutte.

Cette bienveillance tenait aussi à la parfaite adaptation de la lutte avec le système sportif ségrégué que les autorités coloniales voulaient instaurer dans les colonies, surtout dans les années 20 et 30 (Timothee, 2006 : 63). En effet, une sorte d'apartheid sportif, qui relevait surtout de la réticence des Français à se mesurer avec des athlètes noirs, était de mise d'autant que le syndrome Siki restait encore vivace dans les esprits. Alors, le scandale qui fit suite à la victoire à Paris du boxeur sénégalais Battling Siki⁹⁷ sur Georges Carpentier le 22 septembre 1922 ne devait plus se reproduire. Déjà bien avant cette victoire que la presse française d'alors qualifiait de « véritable tragédie »⁹⁸, Pierre de Coubertin notait en 1913 qu'« une victoire, même pour rire, pour jouer de la race dominée sur la race dominatrice » peut être interprétée comme « un encouragement à la rébellion »⁹⁹. La frilosité d'organiser des compétitions entre Blancs et Noirs (puisqu'elles pouvaient, selon le pouvoir colonial remettre en cause l'ordre colonial et devenir des vecteurs d'idées subversives) et la crainte qu'une défaite ne ternît le prestige du Blanc et n'entamât son autorité perdurèrent jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Par exemple en 1935, le lieutenant-gouverneur du Niger se prononçait contre les matches de football, même amicaux, entre Français et autochtones parce que « le prestige de l'Européen sur quoi résidait notre domination en ce pays a tout à perdre en ces rencontres mixtes ou l'Européen n'est pas forcément le plus fort »¹⁰⁰. De même en 1936, le lieutenant-colonel Cazeilles, président du comité central, conseillait « pour des raisons de prestige, et pour éviter des incidents toujours possibles entre éléments blancs et noirs » de s'abstenir de compétitions mixtes¹⁰¹. Ainsi, les autorités coloniales tenaient à éviter aux Français « l'humiliation d'être parfois tapés par des éléments soumis la veille »¹⁰². Elles ne pouvaient alors qu'adopter une attitude tolérante à l'égard de la lutte, une affaire de Noirs, qui excluait la possibilité de réédition de l'exploit de Battling Siki¹⁰³.

Cette tolérance s'expliquait également par la quasi inexistence autour de la lutte d'associations sportives souvent placées sous haute surveillance par l'Etat colonial qui craignait qu'elles ne servent de paravent aux activités politiques et religieuses. D'ailleurs, pour éviter l'essor du mouvement associatif dans les colonies, les autorités « métropolitaines » n'y avaient pas étendu la loi du 1^{er} juillet 1901 sur les associations¹⁰⁴. Bien

⁹⁶ *Journal officiel de l'AOF*, n° 1372, 20 décembre 1930, p. 1059

⁹⁷ Battling Siki est un boxeur sénégalais né (avec le nom Amadou Mbarick Fall) le 16 septembre 1897 à Saint Louis et mort le 15 décembre 1925 à New York. Le nom « Siki » serait une déformation du terme wolof *siguil* (qui signifie relève toi) qu'il lançait à ses entraîneurs. Pour plus d'informations sur ce premier africain champion du monde de boxe, lire Peter, B. (2006). *Battling Siki : A tale of Ring Fixes, race and murder in the 1920 s*. Arkansas: University of Press. et Timothee, J. (2006). *Champions noirs, racisme blanc. La métropole et les sportifs noirs en contexte colonial (1901-1944)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

⁹⁸ « Le noble art de la boxe passe un sale moment. Notre Charpentier national a été battu par un nègre sénégalien... ». Veber, P. Les Noirs gagnent. In *Le Gaulois*, 27 septembre 1922, p. 1

⁹⁹ Coubertin, P. (1913). *Essai de psychologie sportive*. Paris : Payot. Cité par Danthu, *op.cit.*, p. 42.

¹⁰⁰ ANS, 5D183 (100) : Annotation du lieutenant gouverneur du Niger à propos du rapport annuel de 1934 sur l'organisation de l'Education physique en AOF établi par le lieutenant-colonel Montangerand, 14 août 1935.

¹⁰¹ ANS, 5D195 (100) : Rapport annuel sur le fonctionnement de l'éducation physique et de préparation militaire (année 1936), établi par le lieutenant-colonel Cazeilles, 11 mars 1937

¹⁰² Berger, M. Les athlètes noirs accomplissent parfois des prouesses extraordinaires. In *L'auto*, 20 mai 1927, p. 2

¹⁰³ « Ne recommençons pas cette expérience. Ces résultats ne sont pas à l'honneur de la rance blanche ». Veber, P. *op. cit.*, p. 1

¹⁰⁴ La loi du 1er juillet 1901 et le décret du 16 août de la même année constituent les deux textes fondamentaux sur lesquels repose le fonctionnement des associations en France. Elle définit l'association comme la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun d'une façon permanente, leurs connaissances ou leur activité dans un but autre que de partager des bénéfices. Pour de plus amples informations sur cette question, lire Laville, J.-L. (2010). *Politique de l'association*. Paris : Éditions du Seuil .

au contraire, le pouvoir colonial renforça la répression de l'activité associative¹⁰⁵ qui semblait connaître une recrudescence (Mignon, 1986 : 22) En 1923, le général Claudel, commandant supérieur des troupes du groupe AOF, déplorait la prolifération de « sociétés où les questions religieuses et politiques tenaient une place plus importante que le sport »¹⁰⁶ et estimait qu'il « était indispensable d'éviter des associations comprenant exclusivement des membres musulmans. »¹⁰⁷. Les autorités coloniales percevaient, en effet, les confréries musulmanes comme les seules forces de résistance capables de noyauter les associations sportives. Elles tentèrent alors, durant toute la période de l'entre-deux guerres, de placer sous très haute surveillance ces associations (Danthu, 65) qui n'étaient pas cependant indispensables à la pratique d'un sport individuel comme la lutte. Celle-ci ne pouvait donc être dans leur ligne de mire.

Si le pouvoir colonial donnait son assentiment à la lutte, c'est peut être aussi parce qu'il considérait que celle-ci pouvait contribuer à sa stabilité en servant d'exutoire à la soif de révolte violente contre l'ordre colonial. Les combats de lutte donnaient parfois lieu à des scènes de violence qui frisaient parfois l'inhumanité¹⁰⁸ et à des bagarres généralisées, surtout en cas de contestation du verdict. Et l'administration coloniale n'entreprenait aucune action d'envergure pour les enrayer. Peut être qu'elle avait compris que la violence dans l'arène pouvait assurer sa « paix armée » en constituant un canal d'évacuation pacifique à l'agressivité juvénile et une forme de contrôle du trop plein d'énergie des jeunes (Faye, 315).

En tant que loisir populaire¹⁰⁹, la lutte pouvait aussi être perçue par l'Etat colonial comme « opium du peuple » et donc comme moyen d'affaiblir les risques de soulèvements populaires. En effet, pour s'exiler d'une réalité aliénante et satisfaire ainsi leur besoin de desserrer l'étau colonial en rompant avec un quotidien synonyme de crainte, de frustrations, d'humiliation, les colonisés se refugiaient dans la lutte ; ce qui pouvait les distraire de la domination à laquelle ils étaient soumis, et les détourner alors de toute action revendicative ou subversive.

Enfin, avec les loyautés régionales et ethniques qu'elle entretenait, la lutte servait d'espace d'expression et de régénération des identités ethniques et spatiales, et pouvait alors ralentir le processus d'émergence et de consolidation du sentiment national. Elle s'inscrivait donc en droite ligne de « l'idéologie du tribalisme » que les colonisateurs avaient cherchée à construire en fomentant des divisions ethniques et spatiales¹¹⁰ et pouvait alors bénéficier de leur agrément.

Cependant, même si la lutte semblait être dans les bonnes grâces du colonisateur, une forme de résistance à l'ordre colonial s'y déployait.

¹⁰⁵ Mignon, J. M. (1986). Le destin de la loi de 1901 sur les associations en Afrique occidentale française. *Les Cahiers de l'animation*, 55, p. 22

¹⁰⁶ ANS, 2G23 (82) AOF, Lettre du général Claudel au gouverneur général de l'AOF, 22 janvier 1922.

¹⁰⁷ *Ibid*

¹⁰⁸ Voir p. 19 .

¹⁰⁹ Les combats de lutte drainaient une foule immense. Exemple, le duel mettant aux prises Moussa Ndiaye, lutteur originaire de Thiès, et Babacar Thiaw de Yoff, le 19 décembre 1937, avait mobilisé 3000 spectateurs. *Paris-Dakar*, n° 578, 23 décembre 1937, p. 3.

¹¹⁰ Speigel, 1989, cité par Ayesha, M. (2004). *Sexe, genre et société. Engendrer les sciences sociales africaines*. Paris, Dakar : Karthala et Codesria, p. 74.

II La lutte entre marqueur d'identité et acte de résistance coloniale

1 L'arène, un lieu d'affirmation identitaire

L'exponentielle croissance démographique de Dakar du début du XIX^e siècle à la veille de la Seconde Guerre mondiale¹¹¹ et la diversification de sa population¹¹² accentuèrent le besoin d'identité qui devint ainsi un outil de singularisation et de séparation des entités ethnoculturelles. En effet, c'est au contact avec l'autre que l'individu prend davantage conscience de son identité et éprouve le besoin de s'y accrocher et de la mettre en évidence. Dans ce contexte, l'expression identitaire multiplia ses lieux et vecteurs d'affirmation parmi lesquels la lutte occupait une place de choix. Se déclinant suivant des variantes ethniques et régionales¹¹³, la lutte constituait alors pour les autochtones un instrument de mise en relief de leurs spécificités ethniques et spatiales.

Parmi les expressions identitaires qui s'affirmaient dans l'arène, celle cristallisée autour d'un terroir était sans doute la plus audible car, les lutteurs les plus célèbres mettaient en avant leur origine géographique et se faisaient les porte-étendards de leur terroir. Par exemple, Médoune Khoulé (l'un des plus grands lutteurs des années 20 et 30) mettait en avant son ancrage dans le kajoor¹¹⁴. Babacar Thiaw (champion de l'AOF en 1933-1934) se considérait avant tout comme le représentant de Ouakam.¹¹⁵ Moussa Faye (lutteur célèbre des années 30) se drapait dans la bannière de Guerew.¹¹⁶ Abdourahmane Ndiaye (le plus célèbre lutteur des années 40) se faisait appelé « le lion du Jander » pour mettre en exergue sa localité d'origine, Jander.¹¹⁷ D'ailleurs, des villages comme Jander, Pekess (avec son lutteur porte-étendard, Khaly Ndiago), Soguère, Guerew, Yène (avec son représentant, le lutteur Billa) étaient sortis de l'anonymat grâce aux lutteurs. Et si ces derniers les mettaient en exergue, c'est parce que, transmués en terroirs, ils recelaient une forte dimension identitaire¹¹⁸ et étaient alors susceptibles de susciter des mobilisations et des ralliements¹¹⁹ autour des lutteurs.

Par ailleurs, puisque l'identité vécue n'est ni unique ni exclusive, il existait d'autres identités dépourvues d'assises spatiales. Il s'agit principalement de l'identité ethnique sous la bannière de laquelle bon nombre de

¹¹¹ De 18400 en 1904, la population de Dakar était passée à 92000 habitants en 1936 ; soit un quintuplement en trente ans. *Recensement démographique de 1955*, fascicule édité en 1956, p. 6

¹¹² A la fin des années 20, la population dakaroise était composée d'Européens Français (au nombre de 5483), d'Européens étrangers (2206), de Levantins (1877), de métis français (2563), de métis étrangers européens (304), d'Africains de nationalité française (56849), d'Africains étrangers (1697). *Paris-Dakar*, n° 21, 28 juin 1933, p. 2.

¹¹³ La lutte se faisait à l'échelle de la Sénégalie selon des techniques propres ou communes à différents groupes ou sous-groupes ethniques. Pour des détails sur les variantes ethniques de la lutte, lire Bidiar, I. (1990). *La lutte traditionnelle avec frappe à Dakar : quelles perspectives ?* Dakar : INSEPS, Mémoire de maîtrise STAPS, 1990.

¹¹⁴ *Paris-Dakar*, n° 13, 03 mai 1933, p. 3

¹¹⁵ *Paris-Dakar*, n° 16, 24 mai 1933, p. 4

¹¹⁶ *Paris-Dakar*, n° 17, 31 mai 1933, p. 3

¹¹⁷ *Paris-Dakar*, n° 1901, 24 avril 1942, p. 2

¹¹⁸ Dans le contexte colonial (et même bien après l'indépendance) et dakarois, le lien avec le terroir était un élément identificateur. Ainsi, les Africains de Dakar mettaient en avant leur appartenance à un terroir et se définissaient comme *jambur jambur*, *baol baol*, *cajor cajor*, etc. D'ailleurs, devant des boutiques ou sur les véhicules de transport en commun, il était fréquent de voir des écriteaux du genre « *jambur* boutique, *cajor* transport », etc.

¹¹⁹ Des associations de supporters regroupant souvent les ressortissants de la localité d'origine du lutteur concerné avaient pignon sur à Dakar dans les années 30. L'association des supporters de Babacar Thiaw (grand champion de l'AOF des années 30) en était une. *Paris-Dakar*, n° 03, 22 février 1933, p. 3.

lutteurs se drapaient. D'abord, les surnoms¹²⁰ des lutteurs témoignaient d'une appartenance ethnique. Samba Diallo par exemple, lutteur célèbre des années 30, se faisait appelé Firdou pour signaler son identité peulh et apparaître comme le porte-drapeau du Fouladou.¹²¹ Abdourahmane Ndiaye avait pour surnom *Falang*¹²² ; ce qui mettait en évidence son appartenance à l'ethnie lébou. Ensuite lors des *bak*¹²³, chaque lutteur s'efforçait d'exposer l'accoutrement, le folklore et surtout la corporéité de son groupe ethnique. Ainsi, le lutteur wolof déclamaient sa propre louange en déclinant son ascendance (pour mettre en exergue son appartenance à l'ethnie wolof) et en citant ses faits de gloire. *Falang* par exemple terminait toujours son fameux *bak* « *masambay mbery ndaw bey du rass demu falang* » par décliner sa filiation (fils d'Alé Fall Ndiaye et de Téning Ndoye) qui le rattachait à la communauté lébou¹²⁴. Quant au lutteur sérère, il signalait, lors des *bak*, sa spécificité culturelle par une gestuelle complexe (qui incluait le code des défis et des danses de victoire), un accoutrement appelé *Mbap*¹²⁵, la corne d'antilope qu'il tenait entre les mains et les jambières¹²⁶ qu'il portait. Samba Sarr, Fine Thiam de Fadiouth, Manga de Kaolack furent dans les années 30 et 40 les principaux porte-drapeaux des Sérères dans l'arène.¹²⁷ Enfin, le lutteur toucouleur comme Abou Tobo Guéye des années 40 et 50 cherchait aussi à refléter la culture du Fouta à travers son pantalon bouffant appelé *danla*.¹²⁸

En plus de ces pratiques (danses, accoutrements) qui suggéraient que le corps était un haut lieu d'expression des cultures locales, une crispation identitaire se manifestait également dans les arènes de Dakar, notamment par la réticence de certains lutteurs (souvent du fait de leurs supporters) originaires du même terroir ou appartenant à la même communauté ethnique de s'affronter. Le combat opposant Abdourahmane Ndiaye Falang à Soulèye Ndoye, deux lébous, avaient suscité une vive polémique et déclenché l'ire de certains membres de cette communauté.¹²⁹ D'ailleurs à partir des années 50, cette accentuation du cloisonnement identitaire¹³⁰ dans les arènes de Dakar donna naissance à des regroupements de lutteurs épousant les contours d'une ethnie ou d'un terroir. Celui constitué par Fodé

¹²⁰ Bon nombre de lutteurs cachaient leur nom à l'état civil pour se prémunir contre les mauvaises pratiques mystiques de leurs adversaires. Ils se faisaient alors appelés par un surnom. El Hadji Ousmane N'Doye est né le 01 janvier 1922 à Rufisque. Ancien comptable à la NOSOCO, il avait passé toute sa jeunesse entre Dakar et Rufisque. Il est mort en 2008. Entretien réalisé le 22/06/2006 à Keury Kao (un quartier de Rufisque) à l'occasion de la rédaction de notre thèse.

¹²¹ *Paris-Dakar*, n° 17, *op. cit.*, p. 3

¹²² *Falang*, un terme qui renvoie au parler *lébou*, signifie bousculer, pousser avec mépris.

¹²³ Composé avec un air rythmé et dansant, le *bak* ou exultation est assimilé à une jactance. En effet, pour apeurer son adversaire tout en s'insufflant un regain de courage, le lutteur récite ses titres de gloire en énumérant tous les champions qu'il a terrassés.

¹²⁴ El Hadji Ousmane Ndoye, informateur déjà cité.

¹²⁵ Le *mbap* ci comportait « *un pagne d'environ d'un mètre de long sur un mètre de large noué autour de la taille et passé entre les jambes, à l'inverse du sens du port habituel, de sorte que la partie tombante se retrouve derrière soi* ». Ndiaye (R.), Conférence publique tenue à l'Institut Goethe de Dakar le 09 avril 1996. Transcrite dans le site www.enda-sigie-org/bases/sigie/edocs-ndia-lutte_trad_serere.pdf. Consulté le 26 juillet 2015

¹²⁶ Les jambières étaient faites « *de cauris, de morceaux de peaux de certains animaux, de bouts de bois fixés à de solides fils de coton noués à plusieurs endroits* », *Ibid.*

¹²⁷ *Paris-Dakar*, n° 17, *op. cit.*, p. 3 ; *Paris-Dakar*, n° 1901, *op. cit.*, 1942, p. 2

¹²⁸ « Les icônes des arènes sénégalaises », Exposition organisée au musée Théodore Monod, IFAN, Dakar, novembre 2014

¹²⁹ El Hadji Ousmane Ndoye, informateur déjà cité.

¹³⁰ Dans les années 40 et 50, la consolidation d'une échelle globale, large et méconnue induite par l'expansion démographique à Dakar dont la population est passée de 185.400 en 1948 à 230.579 en 1955, soit une augmentation de 80%, (*Recensement démographique de 1955, op. cit.*, p. 6) a rendu plus prégnantes les identités locales et entraînait du coup un renforcement du cloisonnement identitaire à Dakar.

Doussouba¹³¹ et Falaye Baldé¹³² pour porter haut le flambeau du Fouladou Pakao dans l'arène en était un ; et son règne fut tellement hégémonique que la première défaite de son chef de fil Fodé Doussouba, le 18 avril 1958, devant Demba Thiaw Diène, un lébu de Yoff, était ressentie par toute la communauté léboue comme un immense succès et un fait historique.¹³³

Ce repli identitaire faisait de l'arène un lieu de reconstruction des solidarités ethniques ou villageoises¹³⁴ et un étayage identitaire à l'aide duquel les « néo dakarois », délestés de leur terroir c'est-à-dire leur premier ancrage, s'accrochaient à leur culture locale pour que leur délocalisation ne se paie pas en désaffiliation.

En somme, l'arène était, durant la période coloniale, un terrain où se déployaient des rivalités (parfois fraternelles) entre groupes ethniques et ressortissants de terroirs différents. Chacun de ces groupes cherchait à faire étalage de son adhésion aux valeurs célébrées dans l'arène (bravoure, honneur, héroïsme, etc.) en faisant briller son étoile au firmament de la lutte qui était aussi investie par les colonisés (surtout le segment non occidentalisé) pour poser des actes de résistance à l'ordre colonial.

2 La lutte, un acte de résistance anti coloniale

Pour venir à bout de la colonisation, présente dans toutes les sphères de la société coloniale, les autochtones déployèrent une résistance d'usure, multiforme qui s'opérait dans des domaines comme celui des pratiques corporelles et sportives. Cette résistance en sourdine pouvait se déployer sur ce terrain d'autant plus que les pratiques physiques et sportives de type occidental constituaient aussi un instrument de colonisation.

Elle s'exprimait d'abord à travers l'immense engouement populaire autour de la lutte. Face au rouleau compresseur de la politique coloniale d'assimilation et de façonnage de l'autochtone, des colonisés s'arc-boutèrent sur la lutte pour ne pas voir tarir les sources de leur culture. En effet, indissolublement liée aux valeurs locales, la lutte, qui n'était pas encore dénaturée par sa sur-marchandisation, apparaissait dans le contexte colonial comme un phénomène total, et était ainsi l'expression la plus achevée des cultures de terroir. Alors, l'enthousiasme populaire qu'elle suscitait procédait d'une tendance à la relocalisation et à la revitalisation de ces cultures, et était alors significative de leur résistance aux coups de boutoirs de la colonisation.

Cet enthousiasme populaire autour de la lutte était d'autant plus assimilable à une résistance culturelle et identitaire qu'il contrastait avec l'aversion des autochtones (notamment le segment non occidentalisé) pour les activités physiques et sportives de type occidental, surtout durant la période qui précéda la Seconde Guerre mondiale. Certaines autorités coloniales mettaient en avant les préoccupations religieuses des

¹³¹ Avec plus de 150kg de muscles pour près de 1,90m, Fodé Baldé plus connu sous le nom de Fodé Doussouba, a laissé une marque indélébile dans l'histoire de la lutte sénégalaise. Son coup de poing redoutable installa, à la fin des années 50 (la source n'a pas précisé la date), son adversaire Bécaye I dans le coma pendant 24h. www.Xibar.net, mercredi 20 avril 2011

¹³² Falaye Baldé, qui débute sa carrière au début des années 60, fut l'un des plus grands lutteurs sénégalais de tous les temps. *Sunu Lamb*, 24 octobre 2013.

¹³³ Le journal *Sud Quotidien* du 18 avril 2003 avait jugé nécessaire de se souvenir de cette chute de Fodé Doussouba en la qualifiant de « fait inoubliable dans l'histoire de la lutte sénégalaise ».

¹³⁴ « Supporter ensemble un lutteur originaire de notre terroir ou appartenant à notre ethnie nous donnait l'occasion de recréer à Dakar l'ambiance solidaire que nous connaissions au village ». El Hadji Ousmane Ndoye, *op. cit.* Cette information prouve que la lutte pouvait renforcer les liens identitaires entre membres d'une communauté.

colonisés pour expliquer cette aversion. C'était le cas du gouverneur général du Sénégal et du directeur des Affaires politiques et administratives. Le premier déplorait en 1939 la difficulté à « vaincre les scrupules de certains indigènes musulmans dont les croyances s'accordent mal avec les exercices de plein air »¹³⁵. Quant au second, il considérait que « l'abandon du costume et de l'attitude religieuse qu'implique l'entraînement physique, l'assimilation du sportif au joueur avec ce que le terme comporte de légèreté et de frivolité, heurtèrent le sentiment religieux des musulmans d'AOF »¹³⁶. L'explication sociologique était aussi souvent brandie par les administrateurs coloniaux pour justifier le refus des autochtones de s'adonner à la pratique des sports européens. Le directeur des Affaires politiques et administratives affirmait par exemple en 1939 que « la conception d'égalité et l'anonymat de l'équipe heurtent la mentalité indigène qui n'est pas familiarisée avec cette idée que le chef puisse abandonner les attributs du pouvoir pour entrer en compétition avec les gens du commun »¹³⁷.

Ces explications religieuses et sociologiques de l'aversion des autochtones pour les modèles physiques et sportifs du colonisateur ne sont guère convaincantes. D'abord, aucun passage dans le coran ne condamne la culture physique et sportive. Ensuite, la pratique de la lutte allait de pair avec la nudité (du buste, de presque toute la jambe) et s'associait à la frivolité et à la légèreté, de par son appellation en wolof¹³⁸. Enfin, des sports locaux comme les courses de pirogue se pratiquent en équipe et connaissent pourtant un immense succès populaire aussi bien parmi les colonisés qu'auprès du colonat, au point d'animer régulièrement les fêtes du 14 juillet à Dakar (Danthu, 49). Le mépris contre la pratique physique et sportive du colonisateur relevait donc d'une résistance passive à l'hégémonie culturelle de la puissance colonisatrice.

Pourtant la propagande coloniale mobilisait tout son arsenal pour venir à bout de cette résistance, en donnant aux sports de type occidental une vertu « civilisatrice ». Un dessin humoristique¹³⁹ représentant un indigène avant et après le développement des activités sportives en était une parfaite illustration. L'athlète en tenue de sport, fier de recevoir la juste récompense de ses efforts, allait se substituer « au bon sauvage », tel qu'il apparaissait dans l'imagerie coloniale de l'époque, vêtu d'un pagne et armé d'une sagaie et d'un bouclier (Danthu, 52). La lutte, qui mettait à l'honneur le pagne à travers le *guimb*¹⁴⁰, semblait constituer un pied de nez à cette propagande. Cependant, celle-ci avait réussi à faire de Dakar (surtout à partir des années 30) le paradis du sport occidental en AOF¹⁴¹ et à accoucher de fervents adeptes du sport occidental. Ces derniers se recrutaient dans les milieux des anciens combattants, des anciens élèves des établissements d'enseignement secondaire et supérieur, des fils des auxiliaires de l'administration coloniale, et manifestaient un désintérêt et parfois un mépris à l'encontre de la lutte¹⁴². Mais malgré tout, comme si elle servait de fortifiant identitaire à une société ébranlée jusque dans ses fondements culturels, la lutte n'avait

¹³⁵ A. D. N. : Dakar 154, Circulaire du gouverneur du Sénégal Georges Parisot aux commandants de cercle, datée du 26 août 1939. Citée par Danthu, B. D. *op. cit.*, p. 42.

¹³⁶ ANS, 5D 193 (100), Note du directeur des Affaires politiques et administratives, 30 septembre 1939.

¹³⁷ *Ibid*

¹³⁸ Les wolofs utilisaient le terme *lamb* (chercher à toucher) ou *bere* (jouer) pour désigner la lutte.

¹³⁹ Ce dessin humoristique, repris par Danthu (p. 52), est publié dans *L'Auto* du 17 août 1923

¹⁴⁰ Le *guimb* est un pagne noué autour de la taille et passé entre les jambes des lutteurs.

¹⁴¹ En 1934 par exemple, trois compétitions de Football (Coupe de la Circonscription, de la Chambre de Commerce, d'Entraînement), deux coupes de rugby (Coupe d'Excellence et de la Chambre de Commerce), deux Coupes d'athlétisme (Coupe Métropole et du Général Commandant Supérieur), un challenge de water-polo (Challenge Delorme) et un championnat de natation furent organisés à Dakar (Danthu, 110).

¹⁴² Les pratiquants du sport occidental ne se recrutaient jamais dans le milieu de la lutte, et les lutteurs aussi ne s'essayaient jamais à la pratique sportive occidentale et ne se reconvertissaient pas footballeur ou athlète par exemple.

jamais fléchie durant l'époque coloniale. Et en réactualisant à travers elle des normes et des techniques corporelles autochtones, les colonisés tentaient non seulement de contester le modèle sportif occidental mais cherchaient également à modifier le processus de domination culturelle à laquelle ils étaient assujettis¹⁴³.

Par ailleurs, si la lutte avait porté haut le flambeau de la résistance culturelle et identitaire, c'est parce qu'elle était aussi un levier d'accès aux richesses de la ville (Faye, 331). Avec sa marchandisation à la fin des années 20, la lutte pouvait constituer une voie de contournement du salariat et un moyen d'épanouissement personnel¹⁴⁴ en dehors des circuits coloniaux. Ce contournement traduisait souvent un esprit d'indépendance et une volonté d'échapper aux obligations qui se rattachaient au salariat assimilé à une condition de captivité par les autochtones¹⁴⁵. Il était alors un mode d'insoumission et relevait d'une forme de résistance à l'ordre colonial d'autant que le salariat était un instrument majeur de la contrainte coloniale (Benga, 2002 : 290).

Cependant, si la lutte constituait un des bastions de la résistance culturelle déployée par les colonisés, le pouvoir colonial avait réussi à l'infiltrer en associant un de ses symboles à la célébration des victoires. A la veille du second conflit mondial et jusqu'à l'indépendance, le champion de l'AOF recevait en guise de récompense symbolique le drapeau français¹⁴⁶.

Ainsi à travers la lutte, les Africains de Dakar avaient mené une véritable résistance d'usure (qui avait aussi investi l'habillement, la musique, les loisirs d'une manière générale, l'Ecole coloniale, etc.). Ceci est très révélateur de l'existence au Sénégal d'une culture de la résistance populaire qui se déploie en sourdine.

Mais tout en étant un lieu de résistance populaire, l'arène constituait aussi un espace de revitalisation de la masculinité autochtone alors fortement fragilisée par la colonisation.

III Colonisation, masculinité et lutte

1 La colonisation, source d'une crise de la masculinité autochtone

Dès la première moitié du XIX^e siècle, dans toutes les métropoles coloniales, se développait l'idée de la colonisation comme « fabrique » d'hommes véritables et comme espace de régénération virile et nationale (Taraud, 2011 : 331). Cette idée d'une remasculinisation des Européens par le moyen de l'entreprise coloniale fut surtout prégnante des années 1870 à la Grande Guerre, période au cours de laquelle le spectre

¹⁴³ Voir à ce sujet Bancel, N. (2002). L'AOF entre sport indigène et sport colonial. In N. Bancel et J.M. Gayman. *Du guerrier à l'athlète. Éléments d'histoire des pratiques corporelles*, 329-351. Paris : Presses Universitaires de France.

¹⁴⁴ A titre d'illustration, lors du combat opposant *Falang* et Soulèye NDoeye aux Arènes sénégalaises le 26 juillet 1942, chaque lutteur avait empoché 2000F, alors qu'on était en pleine période de crise économique. Ce cachet représentait le prix de 27 sacs de 100 kg de riz. *Paris-Dakar*, n° 1974, 23 juillet 1942, p. 4.

¹⁴⁵ Le salariat dans le contexte colonial était appelé par les autochtones « *ligeeyou toubab* » qui signifie littéralement le travail des Blancs. Et tous ceux qui exerçaient ce travail avec excès de zèle, désignés péjorativement sous le vocable de « *gem service* », étaient perçus comme des collaborateurs du pouvoir colonial. El Hadji Ousmane Ndoeye, informateur déjà cité.

¹⁴⁶ Communication personnelle du lutteur Abdourahmane Ndiaye Falang, le 21 juin 1990 à Diander. Citée par Danthu, p. 49

de la dévirilisation hantait les sociétés européennes¹⁴⁷. D'ailleurs, la littérature populaire de cette époque reflétait cette aspiration masculiniste du colonisateur. Dans le roman colonial par exemple, l'Afrique était décrite comme un corps féminin que l'homme blanc, hyper masculinisé, cherche à dévoiler, à pénétrer et à piller (Ayesha, 2002 : 79).

Avec cette connotation de la colonisation¹⁴⁸, la figure masculine¹⁴⁹ s'imposait comme le principal symbole autour duquel l'entreprise coloniale était bâtie. Sa virilité fut exacerbée en référence aux canons de la virilité militaire caractérisés par la résistance, l'endurance, la force, l'agressivité. Elle devait alors être en uniforme et presque toujours pourvue d'une arme (outil de puissance virile par excellence) pour exhiber devant les colonisés son courage, sa valeur martiale et l'image d'un homme fort, autoritaire et sans pitié.

Cette exaltation de la virilité du colonisateur s'accompagnait d'une rhétorique de démasculinisation des colonisés qui, réduits à un statut de vaincu et de faible, se voyait attribuer des caractéristiques féminines et étaient délégitimés en tant qu'hommes. Dans les représentations populaires européennes, ils apparaissaient comme dégradés physiquement, dégénérés moralement (Proschan, 2002 : p. 614), et porteurs d'une identité masculine efféminée et infantilisée. En témoigne l'affiche publicitaire « *Y'a bon banania* » qui vendait en 1915 le chocolat *banania*. Utilisant l'image du tirailleur sénégalais, devenu très populaire en raison de sa participation à la Première Guerre mondiale, cette affiche véhiculait le cliché du Noir grand et fort mais qui n'est qu'un « grand enfant », comme le montre son hilarité¹⁵⁰. De même, dans le film *Camp de Thiaroye* réalisé par Ousmane Sembène en 1988, le Capitaine Labrousse, Commandant du Camp de transit Thiaroye parlait « *de grands enfants* » en désignant les tirailleurs sénégalais. Les films sur L'Afrique dans les années 30 mettaient également en scène une Afrique noire ramenée à une dimension puérile, avec l'archétype du nègre benêt et bon enfant, voué au paternalisme et à l'ironie des Blancs. Comme exemples, nous pouvons citer des films comme *Bouboule Ier, roi nègre*¹⁵¹, *Trader Horn*¹⁵². Ils montraient le personnage africain marchant de manière lourde et hasardeuse, se logeant misérablement sur de grands espaces riches, riant à belles dents au passage d'une locomotive, à la vue d'une bicyclette conduite par un homme blanc, ou prenant ses jambes à son cou au bruit d'un moteur de voiture (Ukadike, 1994: p. 35).

Pour être en phase avec le soubassement et la rhétorique masculinistes de la colonisation, la pratique coloniale devait également jouer sur le registre d'une efféminisation de l'autochtone. D'abord, en venant à

¹⁴⁷ Claudia Bruns, *Politik des Eros. Der Männerbund in Wissenschaft, Politik und Jugendkultur (1880-1934)*, Cologne-Weimar-Vienne, Böhlau, 2008. Cité par Patrick Farges dans sa communication intitulée « Histoire des masculinités et modèle hégémonique », présentée lors du colloque « Féminismes allemands (1848- 1933) » tenu à Lyon du 27 au 28 janvier 2012. Texte consultable sur www.ciera.hypotheses.org/322.

¹⁴⁸ Certains auteurs percevaient également la colonisation comme une entreprise de revirilisation de l'Européen et par ricochet comme une entreprise d'infériorisation par la féminisation du colonisé soumis à l'autorité du viril conquérant. C'est le cas d'Edward Said (1935- 2003) l'un des premiers théoriciens de la déconstruction du colonialisme à mettre en évidence la féminisation du colonisé comme méthode de domination. Said, E, (1978). *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul.

¹⁴⁹ Des fonctions comme celle de Gouverneur, de Commandant de cercle, de chef de subdivision étaient exclusivement masculines.

¹⁵⁰ Affiche présentée et interprétée dans le site www.tpe-la-volonte-de-persuader.e-monsite.com. Consulté le 28 juillet 2015.

¹⁵¹ Certaines scènes de ce film de Georges Milton et de Léon Mathot étaient tournées à Dakar en 1934, avec la participation de l'acteur sénégalais Papa Demba Dia. *Paris-Dakar*, n° 109, 05 mars 1935, p. 4.

¹⁵² *Trader Horn* est le premier film non documentaire tourné en Afrique et diffusé pour la première fois en 1931. Il est réalisé par l'américain W. S. Van Dyke.

[http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Trader_Horner_\(film_1931\)&action=history](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Trader_Horner_(film_1931)&action=history). Consulté le 22 août 2015

bout des résistances armées et en exerçant, avec son puissant appareil de répression, une autorité implacable sur les colonisés qui leur devaient désormais soumission totale, l'Etat policier colonial rendait difficile la pratique, à l'encontre de l'ordre colonial, de certaines vertus locales comme l'héroïsme, la témérité, le courage, l'honneur, la force, etc. Ce qui fragilisa du coup la figure extrême à partir de laquelle se déclinait la masculinité hégémonique autochtone¹⁵³, car celle-ci, qui avait pour substrat le modèle *ceddo* de masculinité¹⁵⁴, reposaient sur ces vertus guerrières.

En outre, le colonisateur s'attela à exalter sa virilité et à dépouiller les colonisés de leur masculinité symbolique à travers un certain nombre de pratiques. Par exemple, celle consistant à décoiffer les Africains en leur faisant enlever le bonnet (symbole d'une masculinité mûre) en présence d'un colon relevait d'une entreprise de dévirilisation du colonisé. Elle fut tellement ancrée dans les mœurs locales que les lieux du pouvoir colonial, où le colon était seul habilité à se coiffer, étaient appelés *Fii mbakhana dooné bénn* (là où une seule personne porte un bonnet). Autre « coutume coloniale » qui pouvait saper les bases de la masculinité autochtone, la prolifération de « *boys indigènes* » dans les foyers du colonat de Dakar. Ces jeunes remplissaient non seulement des fonctions « féminines » mais devenaient souvent des « serveurs au lit » quand cela était souhaité ou nécessaire (Frank, 2002 : p. 610). Cette violence de la domination coloniale et sexuelle, combinée à la pratique par les Africains d'activités professionnelles (techniciens de surface, serveurs dans les restaurants, etc.) corrélées, dans les représentations locales, à la féminité, pouvait aussi induire une crise de la masculinité hégémonique autochtone.

La colonisation fit également émerger des modèles masculins qui ne cadraient pas avec la masculinité guerrière. C'était le cas de celui incarné par « l'évolué » : son attachement à la beauté¹⁵⁵, aux soins corporels, au paraître¹⁵⁶ le présentait aux yeux des non occidentalisés¹⁵⁷ comme un homme incomplet, efféminé ou porteur d'une masculinité féminisée. D'ailleurs dans les représentations populaires, le Saint Louisien (désigné sous le vocable de *gooru ndar*) qui symbolisait l'évolué parce que très tôt occidentalisé, était efféminé et considéré comme un homosexuel¹⁵⁸. Cela témoignait du rejet des contre-modèles qui incarnaient l'efféminement hors du champ de la masculinité hégémonique autochtone.

¹⁵³ La masculinité correspond, à une époque et dans un contexte social donné, à un ensemble d'éléments socialement reconnus comme devant être le propre des hommes. Les hommes se doivent donc d'acquérir, d'entretenir et de défendre ces aspects reconnaissables. Quant à la notion de « masculinité hégémonique » empruntée à R.W. Connell, elle permet de penser un modèle dominant de masculinité. Ce modèle sert, dans un contexte donné, de référence, et d'éventuelles formes de masculinité dominées et alternatives se positionnent par rapport à lui. Nous devons ces définitions aux auteurs Connell, R. W.; Messerschmidt, J. W. (2005). *Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept*, *Gender & Society*, 19.6, 829-859.

¹⁵⁴ Pour plus d'informations sur le modèle *ceddo* de masculinité dont les dimensions étaient les vertus guerrières et l'honneur, lire Fall, R. (2004). Sociétés wolof et violence politique, une lecture à travers l'histoire. *Les Cahiers Histoire et Civilisation*, 2, 57-63.

¹⁵⁵ Par exemple des jeunes de Dakar, obsédés par le souci d'exhiber des signes d'appartenance à la catégorie des évolués, prenaient en 1933 l'habitude de se réunir (dans le cadre d'une association dénommée « la Société de divertissements indigènes ») dans de petits banquets en organisant des concours de beauté et d'élégance. *Paris-Dakar*, n° 28, 16 août 1933, p. 3

¹⁵⁶ Entre 1919 et 1924, les Africains occidentalisés de Dakar consacraient 15% de leur budget mensuel aux dépenses liées à l'habillement et aux soins corporels. Pour les Européens, ces mêmes dépenses s'élevaient à 10 %. ANS, 21 G 134 ch. 4, comparaison du coût de la vie à Dakar entre 1913-1914 et 1919-1924.

¹⁵⁷ Pour railler les évolués, notamment leur comportement vestimentaire européen, les autochtones non occidentalisés les désignaient sous l'appellation péjorative de « *toubabou jalakhaar* » c'est-à-dire de blancs de rien du tout. El Hadji Ousmane Ndoye, informateur déjà cité.

¹⁵⁸ Dans les années 40 par exemple, la rumeur attribuait à des homosexuels en provenance de Saint Louis l'organisation à Diourbel de spectacles appelés « Cirques ». Dieng, A. A. (2011). *Mémoires d'un étudiant africain*. Vol 1 : *de l'école régionale de Diourbel à l'université de Paris (1945-1960)*. Dakar : Codesria, p. 15.

La domination coloniale n'avait pas donc laissé indemne la construction des genres (Gautier, 2003 : p. 569) notamment la masculinité hégémonique locale, fortement ébranlée dans ses fondements et amputée de ses dimensions héritées de l'éthos *ceddo*. Les populations africaines déployèrent alors des stratégies de reconquête et de préservation de cette masculinité. L'arène était un des lieux de déploiement de ces stratégies.

2 L'arène un lieu de reconstitution et de revitalisation du modèle autochtone de a masculinité

Si certains colonisés¹⁵⁹ empruntèrent la voix - très rude, avec l'Etat policier colonial - de la transgression des règles pour reconquérir leur masculinité dérobée par cette castration symbolique instaurée par la domination coloniale, d'autres jetèrent leur dévolu sur l'arène pour en faire (à travers la place accordée au corps, à la danse, à la femme, à la violence, à la douleur et aux blessures et à la distribution de biens) un espace de revitalisation de la masculinité locale d'autant plus qu'elle était déjà, à l'époque des *mbapatt*¹⁶⁰, un lieu de fabrique de cette masculinité.

D'abord par ses compétences physiques et viriles, sa puissance corporelle, le lutteur était tenu d'adopter les codes de la masculinité guerrière¹⁶¹ pour mieux incarner l'idéal-type de cette dernière. Alors son corps, valorisé, "narcissisé" et investi de tous les pouvoirs¹⁶², cristallisait une reconquête de la virilité.

Ensuite, pour faire de l'arène une sphère fortement masculinisée et le bastion des jeunes males robustes, tout acte qui n'entrait pas dans les canons de la virilité était dévalorisé, assimilé à la féminité et faisait alors objet de railleries. Par exemple, la passivité au combat suscitait la chanson « *bayiléén séénn yaaba dji té laalé, laalé bakhu goor, budoon lamb jiguen sakh jeekhna* »¹⁶³

En outre, pour mieux s'encastrier dans la masculinité, l'arène réduisait la femme au rôle de témoin, de laudatrice de la puissance de l'homme¹⁶⁴ et de trophée que ce dernier exhibait comme démonstration de sa masculinité restaurée. Dans les *bak*, le lutteur se posait en *kor jeek ji* (le bien-aimé des dames) pour mettre

¹⁵⁹ C'était le cas de Babacar Ndiaye plus connu sous le nom de *Yaadikoon*. Il reçut, selon ses propos, la révélation divine de sa mission : « me rebeller contre l'ordre établi par les toubabs de mon pays ». Il soutient qu'il était toujours encadré par deux *jiin* qui lui prêtaient main forte, en veillant sur lui, et ceci depuis qu'il est âgé de 7 ans. Ainsi, il était célèbre à cause de ses rixes effrénées dont il sortait toujours vainqueur, et de ses multiples et rocambolesques évasions de la prison de Dakar. Pour des informations sur la révolte anticoloniale menée par Yaadikoon, lire Faye, O. (2003). *Domination coloniale et banditisme social à Dakar : le cas de Yaadikoon (1946-1959)*. In L. Fourchard et I.A. Olawale. *Sécurité, crime et ségrégation dans les villes d'Afrique de l'Ouest du XIXe siècle à nos jours*, 245-261. Paris, Ibadan: Karthala-IFRA. et Thioub, I. (1992). *Banditisme et ordre colonial : yaadikoon (1922-1984)*. *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences de l'Université C.A. Diop de Dakar*, 22, 161- 173.

¹⁶⁰ Le *mbapatt* est un dérivé du mot wolof *mbap* qui renvoie à quelqu'un qui est assis à même le sol. Séance de lutte organisée la nuit durant les périodes de clair de lune plus précisément à la saison de la récolte du petit mil, le *mbapatt* était une école d'apprentissage de la lutte qui permettait aux plus jeunes d'acquérir les techniques et astuces de ce sport, mais surtout toutes les vertus et la corporalité guerrières prisées chez la jeunesse. D'ailleurs à ses origines, ce lieu d'un devenir homme offrait aux notables des royaumes wolofs et sérères l'occasion de repérer les jeunes qui se sont particulièrement distingués par leur virilité, leur courage et leur sens de l'honneur pour les enrôler dans l'armée royale. Faye, O. , *op cit*, p. 312.

¹⁶¹ Par exemple, pour mettre en valeur sa poitrine qui devait témoigner de la qualité de sa puissance musculaire, de sa robustesse et de sa virilité, le lutteur sérère arborait un double objet fixé à la hauteur de son sternum et à la partie correspondante sur la colonne vertébrale. Raphael Ndiaye, *op. cit*.

¹⁶² *Sama doolé sama kharit souma jakhé mba lamb ko sama khel dal* (ma puissance corporelle est mon ami. Et en être conscient me rassure à chaque fois que je suis mal-en-point). Ce refrain, que les lutteurs entonnaient lors des *bak*, était significatif de cette valorisation du corps.

¹⁶³ Cessez de danser le *yaaba* (une danse alors en vogue) et donnez-vous des coups, comme l'exige votre statut d'homme. Même des filles feraient mieux !

¹⁶⁴ Les femmes (et uniquement les femmes) devaient composer des chansons à l'honneur des lutteurs qui s'affrontaient.

en évidence sa capacité à séduire et à conquérir les femmes par sa virilité affichée. C'est donc dire que l'arène était un terrain d'expression de l'idéologie de la suprématie masculine. D'ailleurs, même quand la féminité voulait avoir droit de cité dans ce pré carré de la masculinité que constitue l'arène à travers la danse¹⁶⁵ (pratiquée par les lutteurs lors des *bak*), celle-ci devait être « déféminisée ». Alors, les lutteurs s'efforçaient de danser tout en vivant leur identité masculine par l'étalage de leur puissance à travers des actes qui suggéraient la virilité: seuls les sièges de la puissance musculaire (la poitrine, les bras, les jambes) devaient être remués au moment où la croupe (symbole de la féminité dans les représentations populaires) restait statique.

La violence, parfois stupéfiante, qui était en cours dans l'arène faisait également apparaître la lutte comme un mode de reconquête de la masculinité autochtone. Lors des combats, qui n'étaient pas encore soumis à une réglementation tacite, tous les coups comme les morsures, les coups de tête, les jeux de sable pour aveugler l'adversaire, *le kulac*¹⁶⁶, étaient permis. Et pour faire honneur à leur statut d'homme viril et incarner ainsi la masculinité guerrière, les lutteurs étaient obligés de supporter stoiquement la douleur et les blessures corollaires de cette violence considérée comme l'apanage des hommes¹⁶⁷. Ceux qui jouaient sur ce registre étaient adulés par les populations qui les considéraient comme le symbole de l'honneur, élément central de la masculinité autochtone. C'était le cas d'Abdourahmane Ndiaye Falang qui vit sa cote de popularité grimper en flèche lorsqu'il fit preuve, lors de son combat contre Babacar Thiaw aux arènes de la jeunesse dakaroise le 1^{er} mars 1942, d'un sens de l'honneur et d'un courage révélateurs, selon ses supporters, de sa valeur d'homme¹⁶⁸.

Par ailleurs, en tant que lieu d'exhibition des réussites sociales, l'arène contribuait à revitaliser un autre pan de la masculinité locale, celui constitué par la possession de biens matériels. En effet, les supporters d'âge mûr, qui ne pouvaient répondre à l'injonction sociale de virilité par une participation active aux spectacles (à travers des hurlements et une gestuelle de virilité¹⁶⁹), cherchaient à incarner le *Samba linger*¹⁷⁰, figure emblématique de cet autre versant de la masculinité, en rivalisant d'élégance et de générosité : drapés dans de grands boubous dont l'ampleur devait être proportionnelle au prestige social et tenant à la main une belle cravache (pour sacrifier à la mode d'alors)¹⁷¹, ils distribuaient à tour de bras de l'argent aux griots qui chantaient leurs louanges. Avec cette mise en scène de ce pan de la masculinité autochtone, l'arène était

¹⁶⁵ Dans le contexte colonial, la danse était fortement corrélée à la féminité en étant, d'une part, une activité à travers laquelle s'exprimaient la féminité et, d'autre part, un lieu d'apprentissage de la corporalité féminine. D'ailleurs, la grande figure de la danse dans les années 40, était Coura Thiaw, une fille idolâtrée par la jeunesse dakaroise au point d'inspirer une coiffure appelée *jamono coura*. Sadjji, A. (1958). *Maimouna*. Paris : Présence Africaine, p. 97. C'est dire qu'on était loin de la période actuelle où la danse est en train de se masculiniser : les grandes figures actuelles de la danse sont des hommes.

¹⁶⁶ Le *kulac* est une pratique qui consistait à chercher à crever les yeux de l'adversaire.

¹⁶⁷ La chanson citée plus haut dit sans ambages *laale baakhu goor* : se donner des coups est le propre de l'homme.

¹⁶⁸ Tout au début du combat, à la suite d'un violent coup de poing reçu en pleine figure, il saignait et dut même dissimuler ses deux dents en les embouchant jusqu'à sa victoire. *Paris-Dakar*, n° 1856, 23 mars 1942, p. 4

¹⁶⁹ Les spectateurs jeunes ne consommaient pas les combats de lutte dans la passivité. Bien au contraire, pour prendre une part active à ce moment de la célébration de la masculinité que constitue la lutte, ils adoptaient une gestuelle qui suggérait la violence et par ricochet leur virilité : ils simulaient des coups de poings et de tête, se tapaient la poitrine, bandaient les muscles, etc. Et parfois une petite étincelle, comme la contestation du verdict du combat, mettait le feu aux poudres de la violence verbale et physique ; ce qui déclenchait entre supporters des bagarres souvent mortelles. El hadji Ousmane, *op cit*.

¹⁷⁰ Le *Samba linger* était un personnage qui se faisait remarquer par son costume élégant et imposant, sa générosité, sa conduite digne. Diop (O. S), *Karim. Roman sénégalais*, Paris, Editions latines, 1948, p. 29

¹⁷¹ *Ibid*.

aussi un site de codification de formes de masculinités socialement hiérarchisées et largement imperméables les unes par rapport aux autres.

En ravalant la femme aux seconds rôles et en la réduisant au statut de trophée et d'ornement, la lutte avec frappe faisait apparaître l'arène comme un véritable lieu de refuge et de revitalisation de la masculinité hégémonique locale alors fragilisée par l'ordre colonial qui induisit même une masculinité rivale incarnée par la figure de l'évolué.

CONCLUSION

Par son caractère spécifiquement autochtone, la lutte à Dakar dans le contexte colonial offre un site idéal d'analyse des processus de colonisation, de résistance à la domination culturelle, d'affirmation de différentes identités (ethnique, spatiale, du genre) en cours dans cette ville. Phénomène total, elle obtint très tôt l'agrément du pouvoir colonial. En effet, pour celui-ci, elle était en phase avec son objectif de développement de la culture physique en AOF, s'adaptait avec le système sportif ségrégué qu'il encourageait dans les années 20 et 30 et pouvait contribuer à sa pérennisation puisqu'elle jouait le rôle de catharsis face à la soif de révolte des colonisés et orientait ceux-ci vers d'autres horizons que celui politique. Cependant, pour ne pas être emportés dans le tourbillon de l'assimilation culturelle, les milieux africains dakarois s'y arc-boutèrent dès que les conditions de son épanouissement furent plus favorables avec la création de la ville de Médina en 1914 : d'abord ils revigoraient à travers la lutte les techniques corporelles locales et leur patrimoine corporéique pour contester le modèle sportif occidental qui était aussi un instrument de colonisation. Ce qui est révélateur des enjeux symboliques dont le corps était le siège et des actes de résistance en sourdine que ces milieux posaient contre la colonisation. Ensuite, avec la massification de Dakar qui brouillait les repères identitaires et exacerbait le sentiment d'appartenance à une ethnie et/ou à un terroir, les populations africaines de Dakar investissaient l'arène pour donner un second souffle à leurs cultures locales. Ceci faisait de la lutte un vecteur d'affirmation identitaire et était significatif de la capacité de résistance des cultures locales face au rouleau compresseur de l'assimilation culturelle. Enfin, enfermés dans le carcan dévirilisant de l'entreprise coloniale, les colonisés (surtout le segment non occidentalisé) s'adonnaient à la lutte (pratique de célébration de la masculinité hégémonique autochtone) et à l'adulation de ses héros pour régénérer la masculinité hégémonique autochtone (adossée aux valeurs guerrières locales) fragilisée par l'envahisseur.

Se situant ainsi au carrefour du culturel, de l'économique et du politique, la lutte était très sensible aux transformations en cours à Dakar durant la période coloniale et peut même en être le baromètre. Son évolution post coloniale (marquée surtout par sa sur-marchandisation) et les dynamiques qui y sont à l'œuvre doivent faire l'objet d'une étude approfondie qui sera alors un des meilleurs révélateurs de la société sénégalaise dans toutes ses dimensions.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1 Sources d'archives

ANS, 5D 193 (100), Note du directeur des Affaires politiques et administratives, 30 septembre 1939.

ANS, 5D 195 (83), Rapport annuel du comité central d'éducation physique et de préparation militaire établi en 1923 par le président, le colonel Bonavita.

ANS, 5D195 (100) : Rapport annuel sur le fonctionnement de l'éducation physique et de préparation militaire (année 1936), établi par le lieutenant-colonel Cazeilles, 11 mars 1937.

ANS, 2G23 (82) AOF, Lettre du général Claudel au gouverneur général de l'AOF, 22 janvier 1922.

ANS, 21 G 134 ch. 4, comparaison du coût de la vie à Dakar entre 1913-1914 et 1919-1924.

2 Sources imprimées

2- 1 Les documents officiels

Journal officiel de l'AOF, n° 1372, 20 décembre 1930, p. 1059

Recensement démographique de 1955, fascicule édité en 1956

2 – 2 Les périodiques

Le Gaulois, n° 16429, 27 septembre 1922

L'Auto, vendredi 17 août 1923

L'auto, vendredi 20 mai 1927

Paris- Dakar, n° 03, 22 février 1933

Paris- Dakar, n° 13, 03 mai 1933.

Paris-Dakar, n° 16, 24 mai 1933.

Paris-Dakar, n° 17, 31 mai 1933.

Paris-Dakar, n° 21, 28 juin 1933.

Paris-Dakar, n° 28, 16 août 1933

Paris-Dakar, n° 109, 05 mars 1935

Paris-Dakar, n° 578, 23 décembre 1937

Paris-Dakar, n° 1856, 23 mars 1942

Paris-Dakar, n° 1901, 24 avril 1942.

Paris-Dakar, n° 1974, 23 juillet 1942

Sunu Lamb, 24 octobre 2013

Sud Quotidien du 18 avril 2003

3 Sources orales

El Hadji Ousmane N'Doye est né le 01 janvier 1922 à Rufisque. Ancien comptable à la NOSOCO, il avait passé toute sa jeunesse entre Dakar et Rufisque. Il est mort en 2008. Entretien réalisé le 22/06/2006 à Keury Kao (un quartier de Rufisque) à l'occasion de la rédaction de notre thèse.

Ndiaye (R.), Conférence sur la lutte, tenue à l'Institut Goethe de Dakar le 09 avril 1996.

4 Sources imagées

Camp de Thiaroye, film réalisé par Sembène Ousmane et Thierno Faty Sow, 1988.

Bouboule Ier, roi nègre, film réalisé par Léon Mathot et Georges Milton, 1934.

Trader Horner, film réalisé par W. S. Van Dyke, 1931

« Y'a bon Banania », affiche publicitaire, 1915

« Les icônes de l'arène sénégalaise », Exposition organisée au musée Théodore Monod, IFAN, novembre 2014.

5 Etudes et travaux

Abassi, D. (2009). Le sport dans l'empire français : un instrument de domination coloniale ? *Outre-mer, Revue d'Histoire*, 2e semestre, 183, 5-13.

Aysha, M. (2004). *Sexe, genre et société. Engendrer les sciences sociales africaines*. Paris, Dakar : Karthala et Codesria.

Bancel, N. (2002). L'AOF entre sport indigène et sport colonial. In N. Bancel et J.M. Gayman. *Du guerrier à l'athlète. Éléments d'histoire des pratiques corporelles*, 329-351. Paris : Presses Universitaires de France.

Benga, ND. A. (2002). Dakar et ses tempos. Significations et enjeux de la musique moderne urbaine (c. 1960 années 1990). In M.C. Diop. *Le Sénégal contemporain*, 289-308. Paris : Karthala.

Bidiar, I. (1990). *La lutte traditionnelle avec frappe à Dakar : quelles perspectives ?* Dakar : INSEPS, Mémoire de maîtrise STAPS, 1990.

Christelle, T. (2011). La virilité en situation coloniale. In A. Corbin (dir.) *Histoire de la virilité*, tome 2, 331-347. Paris : Le Seuil.

Connell, R. W.; Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept, *Gender & Society*, 19.6, 829-859.

Danthu, B. D. (1997). *Le sport en noir et blanc : du sport colonial au sport africain dans les territoires français d'Afrique occidentale (1920-1965)*. Paris : l'Harmattan.

Dieng, A. A. (2011). *Mémoires d'un étudiant africain. Vol 1 : de l'école régionale de Diourbel à l'université de Paris (1945-1960)*. Dakar : Codesria.

Diop, O. S. (1948). *Karim. Roman sénégalais*. Paris : Editions latines.

Fall, R. (2004). Sociétés wolof et violence politique, une lecture à travers l'histoire. *Les Cahiers Histoire et Civilisation*, 2, 57-63.

Farges, P. (2012). *Histoire des masculinités et modèle hégémonique*. Communication présentée lors du colloque « Féminismes allemands (1848- 1933) » tenu à Lyon du 27 au 28 janvier 2012. Texte consultable sur le site www.ciera.hypotheses.org/322

Faye, O. (2002). Sport, argent et politique : la lutte libre à Dakar (1800-2000). In M.C Diop. *Le Sénégal contemporain*, 309-340. Paris : Karthala.

Id, (2003). Domination coloniale et banditisme social à Dakar : le cas de Yaadikoon (1946-1959). In L. Fourchard et I.A. Olawale. *Sécurité, crime et ségrégation dans les villes d'Afrique de l'Ouest du XIXe siècle à nos jours*, 245-261. Paris, Ibadan: Karthala-IFRA.

Gautier, A. (2003). Femmes et colonialisme. In M. Ferro. *Le Livre noir du colonialisme*, 569-607. Paris : Robert Laffont.

Laville, J.-L. (2010). *Politique de l'association*. Paris : Éditions du Seuil

Mignon, J. M. (1986). Le destin de la loi de 1901 sur les associations en Afrique occidentale française. *Les Cahiers de l'animation*, 55.

Peter, B. (2006). *Battling Siki : A tale of Ring Fixes, race and murder in the 1920 s*. Arkansas: University of Press.

- Proschan, F. (2002). Syphilis, Opiomania, and Pederasty: Colonial Construction of Vietnamese (and French) Social Diseases. *Journal of the History of Sexuality*, 4, 610-636.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sadji, A. (1958). *Maimouna*. Paris : Présence Africaine.
- Seck, D. (2009). *Le loisir cinématographique à Dakar, 1926-1974*. Dakar : UCAD. Thèse de doctorat troisième cycle, Histoire.
- Sigrid, P. (1987). The wrestling tradition and its social functions. In J. William Bqker and A. Manga, *Sport in Africa. Essays in social history*. New York: Africana Publishing Company, p. 25
- Timothee, J. (2006). *Champions noirs, racisme blanc. La métropole et les sportifs noirs en contexte colonial (1901- 1944)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Thioub, I. (1992). Banditisme et ordre colonial : yaadikoon (1922-1984). *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences de l'Université C.A. Diop de Dakar*, 22, 161- 173.
- Ukadike, F. (1994). *Black African*. Berkeley: University of California Press.

6 Sites consultés

www.enda-sigie-org/bases/sigie/edocs-ndia-lutte_trad_serere.pdf. Consulté le 26 juillet 2015.

www. Xibar. net, mercredi 20 avril 2011.

www.ciera.hypotheses.org/322

www.tpe-la-volonte-de-persuader.e-monsite.com

[http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Trader_Horner_\(film_1931\)&action=history](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Trader_Horner_(film_1931)&action=history)

Débat scientifique et interaction pédagogique pour l'apprentissage en sciences.

Résumé

La mise en œuvre de l'enseignement expérimental dans les disciplines scientifiques est handicapée par des contraintes multiples. Se pose alors le défi de faire réaliser aux élèves l'apprentissage scientifique. Un dispositif pédagogique a été expérimenté pour l'étude de la respiration ; il vise la construction des connaissances à travers les interactions des élèves au cours de débats en situation de classe. Les résultats montrent la capacité des élèves à traiter et à mobiliser l'information scientifique pour apprendre. Les enseignants ont bien apprécié le dispositif étudié malgré des difficultés de régulation des échanges pour respecter leur fiche de préparation pédagogique. Une formation adéquate des enseignants et une nouvelle approche de la programmation des apprentissages s'avèrent nécessaires.

Mots clés : *interactions, débat scientifique, erreur, co-construction*

Abstract

The experimental teaching in science is handicapped by multiple constraints. This raises the challenge of achieving scientific learning. An educational device was tested for the study of respiration; it involves the construction of knowledge through interaction of students in debates in the classroom. The results show the ability of students to deal with and mobilize scientific information to learn. Teachers appreciated the studied device despite regulatory of exchanges difficulties in meeting their educational preparation sheet. Proper training for teachers and a new approach to programming of learning are needed.

INTRODUCTION

En s'engageant dans une activité pédagogique avec ses élèves, l'enseignant a le projet de leur faire apprendre, projet qu'il formule à travers une préparation pédagogique et le choix de moyens didactiques qu'il estime être les mieux indiqués pour l'atteinte de ses objectifs, en tenant compte des contraintes spécifiques de mise en œuvre de son enseignement. Les indications du curriculum imposent le contenu et aident au choix des méthodes mais l'essentiel des actions qui seront conduites au cours de la séquence relève des décisions et des compétences de l'enseignant à accompagner les élèves dans la réalisation de leurs apprentissages. L'idée que tout enseignant a pour intention de faire réussir les apprentissages de ses élèves est un a priori (et en même temps, un postulat) et cette intention entraîne l'adoption de postures et d'attitudes, parfois même susceptibles de compromettre l'atteinte des objectifs pour lesquels se conduit l'activité pédagogique. L'élève quant à lui est dans la situation paradoxale de celui pour lequel tout se prévoit et se fait, mais dont la participation à l'élaboration de l'intention éducative n'est pas requise. « Le métier d'élève est assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statuaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'État dans un jury ou une armée. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie » (Perrenoud, 1994).

Bien souvent – trop souvent ! – même la contribution de l'apprenant à la mise en œuvre de la séance d'enseignement-apprentissage reste marginale en dépit d'approches déclarées socioconstructivistes selon lesquelles, pourtant, les restructurations conceptuelles de l'élève par l'élève lui-même est la clé de voute de la construction progressive de ses connaissances, construction se faisant au travers des interactions sociales. Pour offrir des opportunités de réussite à l'action éducative, les stratégies en classe doivent donc comprendre celles de l'adhésion de l'élève aux enjeux de la séance d'enseignement.

Au-delà de l'étape de motivation de l'apprenant pour la leçon telle qu'indiquée dans les modèles de fiches de préparation pédagogique, l'enseignant est amené à penser son activité en termes de qualité d'interactions (contenus, fréquences, styles) entre lui et ses élèves (interactions verticales) et entre les élèves eux-mêmes (interactions horizontales) afin que la relation de ceux-ci avec le savoir proposé puisse être porteuse de sens et favorable à l'apprentissage. C'est en cela que l'enseignement est « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1994, p. 125) ; la pertinence d'une approche pédagogique s'apprécie à ses capacités de réaliser un tel processus.

L'adoption officielle d'approches relevant des pédagogies « actives » à la suite de la pédagogie par objectifs (PPO) procède de la volonté des acteurs de l'éducation du Burkina Faso de mettre vraiment « l'élève au cœur de ses apprentissages » ; cependant, sur le terrain, les enseignants peinent à mettre en œuvre ce choix et la PPO reste généralement en œuvre en sciences de la vie et de Terre dans un contexte où l'insuffisance des ressources didactiques et l'importance des effectifs de classe handicapent presque partout la mise en œuvre de l'enseignement expérimental.

L'examen de quelques indicateurs de l'éducation montre que l'efficacité interne du système éducatif burkinabè est insatisfaisante au regard des objectifs et de l'agenda de l'éducation pour tous. En effet, l'annuaire statistique 2013 de l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) indique que pour l'année 2010-2011, le taux d'admission dans l'enseignement post-primaire était de 32,6 % (29,5 % pour les filles et 35,6 % pour les garçons) et le taux brut de scolarisation pour le post-primaire et le secondaire de 23,9 % (20,4 % pour les filles et 27,5 % pour les garçons). S'agissant des résultats des élèves aux examens de l'enseignement secondaire général (ordre concerné par le présent travail), en 2012, le taux de succès au BEPC était de 52,3 % et celui au Baccalauréat de 40,9 %.

L'importance de l'action enseignante et l'existence de l'effet-enseignant sont largement reconnus par la communauté scientifique avec la remise en cause des conceptions selon lesquelles l'enseignement consisterait « en une application directe de modèles théoriquement préconstruits » et qu'il existerait « un lien immédiat, direct et exclusif entre l'enseignement et les apprentissages » (Lenoir, 2009, p. 11). Et même si « l'effet enseignant » reste difficile à évaluer de manière précise du fait de l'intégration complexe des

variables intervenant dans l'analyse de la réussite d'un élève, son importance peut se reconnaître à travers l'impact de l'agir enseignant en situation de classe que ce soit en termes de planification, d'interaction avec les élèves et de retour sur l'action. (Martineau et Gauthier, 1999, p. 492).

La recherche de dispositifs d'enseignement-apprentissage efficaces, au cœur du présent travail, participe au traitement de la problématique d'amélioration des performances du système éducatif. Dans des classes de première D, a été expérimenté un dispositif pédagogique prenant appui sur le statut de l'erreur dans la dynamique des apprentissages et utilisant le débat sociocognitif dans des cours portant sur la respiration.

CADRE THEORIQUE

L'apprentissage consiste en l'acquisition des connaissances par déconstruction des représentations (Giordan, 1996) et de compétences d'utilisation des connaissances construites pour la résolution de problèmes de la vie. Les méthodes pédagogiques traditionnelles ont fait la preuve que même avec un corpus de connaissances parfaitement élaborées et découpées en leçons, les objectifs d'apprentissage ne peuvent être atteints lorsque l'élève reste confiné au rôle de récepteur passif. Dans la perspective « d'identifier et de promouvoir les pratiques [...] qui aident les élèves à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités, [...] tous (chercheurs, décideurs, formateurs d'enseignants, encadreurs pédagogiques, parents, praticiens de la classe) s'accordent à rejeter l'enseignement dit «traditionnel». (Gauthier et Dembélé, 2004, p. 1).

Selon Morf (1994, p. 31), « l'effet majeur du constructivisme sur la pédagogie est un effet d'ouverture: il justifie l'entrée en scène de pédagogies et de didactiques qui fondent l'acquisition du savoir sur l'élaboration des connaissances par l'élève lui-même ». Dans une perspective socioconstructiviste, il se réalise donc à travers la résolution collective des problèmes proposés au regard des objectifs de la leçon. La pertinence du problème proposé par l'enseignant et l'autonomie des apprenants dans l'exploration des solutions possibles sont des conditions essentielles pour que les élèves acquièrent les compétences de mobilisation des apprentissages réalisés en classe pour la résolution des problèmes réels (Yager et McCormack, 1989). C'est pourquoi le problème est formulé sous forme de situation-problème et la qualité des interactions entre enseignant et élèves et des élèves entre eux est un facteur essentiel pour les apprentissages.

La modélisation de la pratique enseignante de Altet (2002) fait ressortir que cette pratique « se déroule dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions » et le processus d'enseignement-apprentissage se réalise grâce au type de médiation et de compromis que [l'enseignant] met en œuvre avec ses élèves ». Comme l'écrit Lerbet-Sereni (2006, p. 15), cet entre-deux « définit un état de tensions, un inter-monde par lequel chacun passe et trouve l'autre pour revenir à lui-même » et c'est cet espace, lieu d'expression et d'accueil des différences, qui « contribue à la dynamique du système relationnel. » Et selon Cusset (2011, p. 1), « c'est dans l'interaction avec les élèves que se joue l'essentiel des différences » d'efficacité des enseignants.

Une interaction sociale donnant l'occasion aux élèves de prendre conscience de la différence de leurs points de vue est source de conflit sociocognitif qui, « porté jusqu'aux limites supportables » pour eux (Doise et Mugny, 1981), favorise une forme de décentration et une réorganisation des connaissances initiales. Selon Altet (1994, p. 124), « le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe ». La confrontation des représentations des élèves en classe provoque « une perturbation interne de la pensée » (Giordan, 1998, p. 134) sur des connaissances établies et non réfutables pour l'élève, favorise ainsi la motivation et le questionnement et permet, par « investigations et structurations progressives » (intégration de sa position dans une nouvelle régulation), la mise en place de savoirs nouveaux, élaborés à travers la résolution collective des problèmes.

Le dispositif préconisé pour le traitement pédagogique des conflits cognitifs suscités par la situation-problème est le débat sociocognitif : à partir d'un problème donnant lieu à une expression de positions divergentes de la part des participants, l'enseignant conduit le « débat avec trois règles pour catalyser l'évolution des représentations » (Reynaud et Favre, 1997, p. 125). Ces trois règles sont ainsi formulées :

- chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense (postulat de cohérence) ;
- ses arguments méritent d'être exposés à l'assistance ;
- une personne ayant un avis différent est incitée à reformuler le développement de la thèse adverse.

Cependant, le dispositif préconisé ne peut rendre possible « la construction du sens, de la signification [...] d'un objet en situation d'apprentissage » (Vinatier, 2007, p. 35) que si certaines conditions sont respectées. Ainsi, aux trois règles précédemment énoncées, s'ajoute l'interdiction des comportements tendant à dévaloriser l'interlocuteur ou à lui manquer de respect ainsi que les moqueries, les jugements et toute autre attitude susceptible de compromettre la sécurité affective des participants aux débats. Il s'agit là de mettre en place un cadre favorable à l'expression sans censure des représentations et l'adhésion des élèves à la mise en œuvre des débats.

Un enseignement fondé sur la construction des compétences des élèves à résoudre des problèmes s'appuie sur leur autonomie et leur engagement personnel dans la réalisation de leurs apprentissages. Il définit le rôle de l'enseignant qui est celui de facilitateur, de guide, pour stimuler la participation du groupe, aider les élèves en mettant l'accent sur leur aptitude à la réflexion et leur autonomie dans la recherche de l'information à travers un questionnement pertinent (Barron et Darling-Hammond, 2008; Chamberlin et Moon, 2013). Le débat scientifique doit remplir trois fonctions essentielles : une fonction didactique épistémique, une fonction didactique et une fonction pédagogique (Orange, 1999). Ainsi, l'essentiel de l'activité pédagogique devant conduire à la construction de ces connaissances ne consiste pas à laisser les élèves débattre entre eux et ne peut échapper à l'autorité pédagogique de l'enseignant, dont l'avis « apparaît à un moment nécessaire pour apporter, notamment, l'information nécessaire à la résolution du problème ». (Brunet, 1998, p. 156). De la pertinence et de la fréquence des interventions de l'enseignant dans les débats conduits entre les élèves dépend la réalisation des objectifs qu'il s'était fixés.

La relation que l'enseignant entretient avec ses élèves entre dans le cadre d'un contrat didactique, concept introduit en mathématiques par Brousseau, qui désigne l'ensemble des comportements de l'enseignant attendus par l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par l'enseignant dans la mise en œuvre d'une activité d'apprentissage (Brousseau, 1980, p. 181). Il fait donc référence à ce que chacun des deux partenaires aura à gérer dans la relation didactique mais pour être efficace, il est en grande partie implicite afin que le problème proposé à l'élève par l'enseignant ne soit pas vidé de l'obstacle didactique vecteur de l'apprentissage attendu de l'élève par l'enseignant. Les interventions de l'enseignant dans les échanges des élèves seront d'autant plus importantes que ceux-ci le solliciteront beaucoup ou qu'il estimera trop souvent devoir les aider, en particulier, s'il estime que la conduite de la leçon est susceptible de compromettre l'atteinte de ses objectifs.

METHODOLOGIE

Le dispositif proposé à l'étude met en interaction le statut de l'erreur, le débat sociocognitif et l'apprentissage par résolution de problèmes. Une représentation de l'erreur comprise comme une composante intrinsèque à la dynamique des apprentissages est nécessaire à la conduite de débats sociocognitifs, dans le respect de chacun et de ses idées, permettant ainsi une expression vraiment ouverte et un traitement des conflits cognitifs (Kyélem, 2014).

Trois phases ont marqué la conduite de l'étude :

- la formation d'enseignants en vue de l'appropriation et à la mise en œuvre du dispositif pédagogique ;

- la conduite des leçons et l'observation des classes ;
- l'entretien avec les enseignants et les élèves.

1. La formation des enseignants

La formation des enseignants a eu trois contenus :

- le statut de l'erreur dans les apprentissages et l'importance d'une représentation de l'erreur lui donnant un statut d'information dont la prise de conscience est nécessaire pour apprendre (donc distincte de la faute). Les participants ont été invités à exprimer leurs représentations de l'erreur et, confrontés à leurs propres erreurs à travers le test dit du lézard (Favre, 1995, Kyélem, 2013), ils ont été amenés à exprimer leurs ressentis. Cette formation était un préalable jugé indispensable pour la réussite d'un vrai débat scientifique ;
- le concept de situation-problème et sa pédagogie ;
- la mise en œuvre de débats sociocognitifs avec ses règles, ses interdits et l'utilisation de ces débats comme activité en vue de la réalisation des objectifs du cours.

Les enseignants devaient à leur tour, avant les séances de cours, entraîner les élèves au dispositif notamment en ce qui concerne une représentation positive de l'erreur en tant qu'élément du processus d'apprentissage distinct de la faute et sur les règles du débat sociocognitif.

2. La conduite des leçons et les observations de classe

Les élèves ont été au préalable répartis en groupe de cinq élèves pour la recherche de l'information et le traitement des situations-problèmes.

L'option a été faite pour des problèmes scientifiques, avec l'intention de rester dans le cadre des buts énoncés des programmes officiels qui visent une maîtrise des concepts scientifiques et une capacité de transfert des connaissances acquises vers la résolution de problèmes.

Dans toutes les classes, chacune des deux séances de cours a duré 55 mn. L'observation des activités menées, faite à l'aide d'une grille d'observation élaborée à cet effet, a consisté à suivre les interactions entre l'enseignant et les élèves et les élèves entre eux et à apprécier la gestion de la classe par l'enseignant au fil des débats. Quatre groupes d'indicateurs ont été utilisés pour apprécier la qualité des interactions dans la classe :

- la tendance des élèves à s'exprimer librement,
- l'importance et la qualité des échanges entre les élèves,
- l'importance et la qualité des échanges avec l'enseignant,
- la qualité des régulations de l'enseignant (sa capacité à faire respecter les règles du débat et ses interventions auprès des élèves).

Les interactions sont attendues à deux moments :

- le temps des travaux de groupes qui comprend une part d'activité de recherches documentaires et une part de travail en commun pour l'exploitation des documents rapportés, le partage de l'information et son traitement en vue des réponses à apporter aux situations-problèmes ;
- le temps de la séance d'enseignement-apprentissage pendant lequel les interactions se font entre les élèves appartenant à des groupes différents, entre les élèves d'un même groupe quand les représentations figurant dans les propositions commencent à changer et entre l'ensemble des élèves et l'enseignant.

3. Les entretiens post-cours

Les entretiens avec les enseignants ont consisté à leur demander leurs appréciations sur trois points : les difficultés/facilités à conduire la leçon (gestion de la classe notamment), la qualité de la participation des élèves, la pertinence du dispositif proposé pour les apprentissages.

Les élèves et enseignants de quatre classes de première D de la ville de Ouagadougou (deux du privé et deux du public) ont participé entre janvier 2013 et mars 2014 à l'étude dont une partie des résultats est présentée dans le présent document. Les classes étaient mixtes et avaient un total de deux cent trente élèves, le plus faible effectif étant de 36 et le plus grand de 82.

RESULTATS

1. Appréciation de la formation et du dispositif pédagogique par les enseignants

Au cours des entretiens post-expérimentations que nous avons eus, les enseignants ont exprimé les appréciations suivantes :

- la confrontation à l'erreur leur a été très vive et ils ont mieux compris l'insécurité affective que peuvent avoir les élèves lorsque les pratiques d'enseignement occultent la prise en compte du traitement de l'erreur et de l'émotion,
- la mise en œuvre du débat sociocognitif a été facilitée par l'évolution de leur relation à l'erreur,
- les cours étaient beaucoup plus animés que leurs séances habituelles et en écoutant les hypothèses et les arguments des élèves, ils avaient le sentiment de suivre le cheminement de la construction de leurs connaissances. Mais le dynamisme de la classe pose aussi un problème de gestion de classe dans la mesure où la mise en œuvre du curriculum suit une progression décidée par l'autorité scolaire,
- les enseignants ont estimé que l'approche leur a donné de mieux comprendre leurs motivations dans les situations où ils ont jugé bon d'introduire une régulation dans les interactions entre les élèves, voire de réorienter le sens des débats,
- la durée de la formation a été jugée trop courte et pour un public restreint ; de ce fait, les enseignants ont exprimé la crainte que les acquis ne restent que très peu de temps.

2. Observations sur la conduite des activités de classe par les enseignants

2.1. Appréciation d'ensemble de la mise en œuvre des cours

La première séance de mise en œuvre a été très approximative dans une classe, plus laborieuse dans une autre tandis que dans les trois autres, les élèves et les enseignants sont immédiatement entrés dans le processus sans difficultés apparentes. Mais les séances se sont bien déroulées par la suite.

Les élèves eux aussi ont fait preuve d'une relative réserve au début de la première leçon, un peu comme s'ils ne croyaient pas encore aux principes de travail annoncés par l'enseignant. Puis, le sentiment de liberté est allé se renforçant en même temps que la diversité des propositions et la richesse des échanges.

Le changement d'attitude des enseignants s'est traduit par une très bonne qualité de participation des élèves aux séances de cours. Bien souvent, la gestion de la classe a été difficile et la tendance à revenir sur les pratiques habituelles n'était pas loin chez certains enseignants lorsque les débats leur donnaient la conviction de perdre le contrôle des événements.

2.2. Les différentes situations observées dans la conduite des apprentissages

Quatre types de situations ont été observés dans les classes qui permettent d'apprécier la qualité des interactions entre les élèves et entre élèves et enseignant.

2.2.1 Situation de régulation des interactions réussie

Les élèves bénéficient d'une large autonomie dans les échanges, d'une régulation efficace des prises de parole et de bonnes reformulations jusqu'à la construction d'un consensus ou d'une réponse servant de base à la synthèse du professeur et à la poursuite du cours.

2.2.2 Situation de perte de contrôle des débats

Les élèves, mettant à profit leur liberté de parole, proposent des arguments et contre arguments si abondants que le professeur ne sait plus à quel moment il doit intervenir pour faire une synthèse sur les réponses proposées. Mais il n'interrompt pas les élèves et la leçon se termine sans que l'ensemble des objectifs du cours aient été atteints ; ce qui met le professeur dans une forme de désarroi concernant l'exécution de la suite de ses planifications pédagogiques.

2.2.3 Situation de reprise en main de la classe

Ces situations surviennent dans des circonstances diverses :

- il y a d'abord celles où le professeur suit scrupuleusement son découpage horaire et au moment où il estime qu'il est temps de passer à l'activité suivante, interrompt les débats, parfois en plein échange. Il fait une synthèse correspondant davantage à ce qui figure dans ses préparations qu'aux contenus des échanges des élèves.

- il y a ensuite celles où le professeur se sent perdu dans le fil des débats, estimant alors que les échanges ne sont pas strictement circonscrits aux objets du cours ; il interrompt les débats avec sa synthèse et décide soit de passer à l'activité suivante, soit de poursuivre le cours par un exposé magistral de la leçon du jour.

- il y a celles où le professeur estime que le contenu des débats ne va pas dans le sens de ses attentes ; les élèves choisissent des hypothèses ou des réponses qui ne sont pas celles figurant dans ses réponses attendues. Il veut que la réponse ou l'hypothèse figurant dans sa préparation fasse partie des propositions des élèves aussi textuellement que possible, ce qui lui permettrait de poursuivre aisément son enseignement. Il fait des intrusions intempestives dans les échanges des élèves, les interrompt parfois, suggère des réponses ou réfute de façon péremptoire celles proposées et finit par livrer un exposé magistral de la leçon.

2.2.4 Situation où l'activité est compromise

La relation entre l'enseignant avec les élèves ne se construit pas et les interactions se passent mal ; l'enseignant donne des consignes que les élèves ne suivent pas notamment en ce qui concerne les travaux de groupe. La conduite des débats sociocognitifs est compromise non seulement du fait de l'insuffisance du volume des échanges et des arguments développés par les élèves mais aussi parce que l'enseignant exprime ouvertement sa contrariété, notamment par des remontrances et des menaces verbales. L'enseignant décide de changer d'activité et annonce les sanctions prévues pour les élèves qui ne feront pas le travail pour la séance suivante. A la séance suivante, plus du tiers des élèves de la classe est absent, mais en revanche, ceux qui sont présents sont beaucoup plus participatifs et les interactions sont de bonne qualité.

3. Co-constructions des connaissances en situation de classe par le débat

La situation-problème proposée prend appui sur l'expérience de Paul Bert et engage les élèves dans les apprentissages portant sur la respiration dans le cadre de la thématique du curriculum intitulée « utilisation des aliments ». Elle était ainsi formulée :

Des élèves n'arrivent pas à se mettre d'accord sur ce qu'est la respiration. Afin de les y aider, on vous propose les activités suivantes basées sur quelques observations :

- un fragment de muscle frais placé dans un tube à essais dégage du dioxyde de carbone qui trouble l'eau de chaux. Paul Bert en conclut que le muscle respire ;

I

- a teneur en oxygène du sang entrant et sortant d'un muscle au repos sont respectivement de 20 ml et de 12 ml. Au vu de ces valeurs, on s'attendrait à ce que le muscle augmente sans cesse de volume puisque la quantité d'oxygène qui entre est plus grande que celle qui sort ;
- la teneur en oxygène du sang entrant et sortant d'un muscle au repos sont respectivement de 20 ml et de 3 ml.

Activité 1: répondez aux questions suivantes en justifiant toujours votre réponse par une argumentation scientifique :

1. Est-ce possible que le muscle respire?
2. Si ce sont nos organes qui respirent, alors à quoi servent nos poumons?
3. Le dégagement de dioxyde de carbone suffit-elle pour montrer que le muscle frais respire ?

Dans toutes les cinq classes, les échanges entre les élèves ont été très animés à tel point que dans une des classes (Cl.3), l'enseignant s'est laissé déborder au point de se retrouver dans l'incapacité de réaliser toutes les activités prévues pour la séance. Voici quelques extraits de classe :

Question 1 : Est-ce possible que le muscle respire?

Classe 1 (Cl.1)

- E1.1 : *Oui l'expérience montre que le muscle respire puisqu'il y a dégagement de dioxyde de carbone.*
- E1.2 : *Non un organisme qui respire absorbe du dioxygène ; or ici il n'est pas dit qu'il en absorbe.*
- E1.3 : *Oui le muscle frais contient du sang et le sang du dioxygène ; si le muscle dégage du dioxyde de carbone donc il respire.*
- E1.4 : *Non, l'absorption du dioxygène est essentielle pour la définition de la respiration ; ici ce n'est pas clair.*
- E1.5 : *Oui, on dit aux athlètes de ne pas porter d'habits serrés car le dioxyde de carbone rejeté reste comprimé si les habits sont serrés, ce qui entraîne des difficultés respiratoires. Donc les muscles respirent.*
- E1.6 : *Non, c'est vrai le muscle respire, mais un muscle disséqué ne peut pas absorber soi-même le dioxygène ; or la respiration suppose absorption d'O₂.*
- E1.7 : *Non le muscle ne respire pas ; si on parle de respiration, on parle de voies respiratoires ; s'il n'y a pas de voies respiratoires, on n'a qu'à me démontrer qu'il y a respiration.*
- E1.8 : *Oui, ici l'absorption de O₂, c'est par le sang ; le dioxyde de carbone vient du muscle. L'O₂ est contenu dans le sang du muscle frais.*

Le professeur intervient sur la question des voies respiratoires en demandant à l'élève si son observation pourrait s'appliquer aux plantes. La réponse de l'élève est « non ». Il remarque que si la respiration existe aussi chez les végétaux, l'élève devrait alors envisager « le fait que les voies respiratoires ne sont pas essentielles dans la définition de la respiration ». Il invite ensuite tous les élèves à faire une synthèse en partant de la dernière proposition étant donné que c'est la question de la présence ou non du dioxygène qui les divise.

Question 2 : Si ce sont nos organes qui respirent, alors à quoi servent nos poumons?

Classe 2 (Cl.2)

Dans cette classe, l'enseignant a eu beaucoup de mal à assurer la régulation des débats quand les échanges sont devenus très fournis, bien que les élèves soient restés très respectueux des consignes relatives à la prise de parole et au respect de l'autre dans les propos. Il a omis alors de demander des reformulations des propositions en particulier lorsque des élèves apportaient une contradiction à la réponse de leurs condisciples. L'enseignant reconnaîtra au cours de l'entretien qu'il y eut des moments où il se

demandait si les échanges cadraient toujours avec l'objet de la leçon et comment « reprendre la main ». Voici quelques extraits des débats :

E2.1 : *Les poumons sont un carrefour des voies respiratoires : les poumons sont présentés comme un rond-point pour le dioxygène et le dioxyde de carbone, rond-point car chaque gaz vient d'un sens pour en emprunter un autre.*

E2.2 : *Les poumons servent au ravitaillement des tissus en dioxygène.*

E2.3 : *Les poumons servent à l'extraction du dioxygène des gaz pour le remettre au sang à travers des canaux très ramifiés.*

E2.4 : *Les poumons sont des organes respiratoires : extraction du dioxygène et rejet de dioxyde de carbone. Les poumons sont chargés de prélever O_2 de l'air atmosphérique et de le mettre à la disposition des autres organes et de restituer à l'air atmosphérique le dioxyde de carbone venant de ces organes.*

Le professeur fait l'observation que les réponses de E2.1 et E2.2 se rapprochent, celle de E2.2 étant plus élaborée. Il invite le groupe auquel appartient E2.1 à prendre note de cette formulation et de dire par la suite ce qu'il en pense. Il redonne ensuite la parole aux élèves pour d'autres propositions.

E2.5 : *L' O_2 sert à détruire l'acide lactique pour empêcher l'acidification du sang.*

E2.6 : *Les poumons servent à enrichir le sang en O_2 et à la purification du sang.*

E2.7 : *Une proposition de reformulation est proposée à l'interne du groupe : les poumons servent à charger le sang du dioxygène et à le débarrasser de dioxyde de carbone.*

E2.8 : *Les poumons sont des réservoirs, contribuant à la purification de l'air respiratoire. La respiration de l'organisme reste insuffisante sans les poumons.*

E2.5, E2.6 et E2.7 font partie du même groupe. A la suite de la proposition de E2.8, E2.7 pose une question et E2.6 fait une observation :

E2.7 : *Est-ce que nous pouvons respirer en dehors des poumons ?*

E2.6 : *si E2.8 dit que la respiration de l'organisme reste insuffisante sans les poumons, c'est qu'il y a une autre voie respiratoire qui ne donne pas assez de gaz.*

Une discussion s'engage entre les élèves sur cette formulation de E2.8 et les élèves finissent par tomber d'accord que s'il s'agit d'une respiration pulmonaire, il n'y a que les poumons. Le professeur invite alors le groupe à reformuler sa phrase avant de demander d'autres propositions.

E2.10 : *Les poumons sont aussi des organes ; si on dit que les organes respirent, donc les poumons comme les muscles respirent. Seulement les poumons servent aussi à véhiculer l'air (...) en inspiration et en expiration.*

Certains élèves relèvent que dans leurs recherches l'acide lactique vient des processus chimiques qui ne déroulent pas dans les poumons. D'autres élèves contestent la localisation de ces processus chimiques et indiquent que selon leurs informations, il s'agit plutôt des cellules. Le professeur intervient en appréciant positivement cette dernière proposition. Puis il indique que les processus chimiques feront l'objet de la suite du cours. Il relance ensuite les échanges :

PCI.2 : *vous avez des propositions intéressantes mais je voudrais une précision : certains parlent de carrefour, de rond-point, d'autres de prélèvement, d'extraction, de mise à disposition et de restitution de O_2 ou de dioxyde de carbone ; d'autres encore de canaux très fins à travers lesquels se fait l'extraction ou la remise. A partir de ces éléments, vous devrez être en mesure de mieux reformuler le rôle des poumons.*

Les élèves proposent en fin de séance de mettre en commun les éléments de réponse de E2.1, E2.2, E2.3 et E2.4 pour formuler une réponse: il ressort de cette proposition que « les poumons sont au centre des

échanges de gaz entre l'organisme et l'environnement et dont entre le sang et le milieu extérieur ». Le professeur fait alors un exposé sur la notion de poumon en tant que surface d'échanges.

Question 3. Le dégagement de dioxyde de carbone suffit-elle pour montrer que le muscle frais respire ?

Voici deux extraits des échanges entre les élèves dans deux classes.

Classe 3 (Cl. 3)

E3.1 : *Non car les échanges gazeux consistent en l'absorption d'O₂ et dégagement de dioxyde de carbone. (...) Or ici, l'absorption du dioxygène n'est pas montrée.*

E3.2 : *Oui, ça suffit car s'il y a dégagement de dioxyde de carbone, c'est qu'il y a absorption du dioxygène.*

E3.3 : *Non car dans l'expérience de Paul Bert, l'absorption d'O₂ n'a pas été montrée.*

E3.4 : *Non, un muscle frais soumis à une forte température dégage du dioxyde de carbone qui n'est pas due à une consommation du dioxygène.*

E3.5 : *Non un corps pourri dégage du dioxyde de carbone ; cela ne signifie pas qu'il absorbe du dioxygène.*

E3.6 : *On peut faire une combustion sans que ce soit un phénomène respiratoire ; et il y a dégagement de dioxyde de carbone.*

Le professeur a tenu particulièrement à faire faire pour chacune des propositions une ou deux reformulations. A la fin, il propose une synthèse de l'ensemble des propositions et vérifie l'évolution des positions des uns et des autres. Il rappelle une consigne :

PCI.3 : *Notez dans le cahier votre nouvelle réponse si votre position a évolué et aussi si possible les arguments qui vous ont poussés à changer votre proposition.*

Il revient sur les conclusions auxquelles les élèves ont abouti :

- Le muscle respire parce qu'il absorbe du dioxygène et rejette le dioxyde de carbone.
- Les poumons servent à la ventilation qui permet le renouvellement de l'air de l'organisme.
- Le rejet de dioxyde de carbone ne suffit pas car il y a lieu de démontrer l'absorption du dioxygène en plus de la preuve du rejet de dioxyde de carbone.

A la suite de ce récapitulatif, un élève (E3.9) revient sur la comparaison faite par son camarade (E3.6) entre la combustion et la respiration en indiquant que l'une concerne le non vivant et l'autre le vivant. Le professeur lui demande alors de clarifier sa position ; il est d'accord avec les conclusions mais relève seulement que la comparaison ne constitue pas pour lui un argument convaincant. Le professeur complète alors avec ceci :

PCI.3 : *L'expérience de Paul Bert a été complétée par un dispositif permettant de constater que le muscle frais absorbe du dioxygène. Il faut donc montrer à la fois l'absorption du dioxygène et le rejet du dioxyde de carbone.*

Cl. 2.

A cette question aussi les élèves de la classe Cl.2 ont eu une participation très active. Certes, le professeur a encore éprouvé quelques difficultés à réguler les échanges, mais ses interactions avec les élèves ont été plus régulières. En particulier, elles ont permis de faire des reformulations et à des élèves de proposer des réponses permettant de corriger certaines représentations de leurs camarades. Voici quelques extraits des échanges :

:

- E2.11 *Oui le dégagement de dioxyde de carbone suffit parce que la respiration permet de dégager du dioxyde de carbone à partir de l'approvisionnement en O₂.*
- E2.12 : *Non Il faut monter qu'il y a entrée de O₂ et dégagement de dioxyde de carbone pour conclure que le muscle respire.*
- E2.13 : *Non sans explication et des détails, ça ne suffit pas. La respiration ne peut être définie que s'il y a entrée d'O₂ et sortie de dioxyde de carbone et l'expérience ne le dit pas explicitement.*
- E2.14 : *Oui le dégagement de dioxyde de carbone par le muscle suffit ; on peut comparer la respiration avec un moteur à combustion : il est impossible pour le moteur de dégager de la fumée sans combustion de carburant. Donc s'il y a dégagement de dioxyde de carbone, il y a consommation du dioxygène*
- E2.15 : *Non, la comparaison n'est pas évidente : la fermentation dégage du dioxyde de carbone mais il n'y a pas consommation du dioxygène ; ce n'est pas pourtant une respiration.*

Une discussion s'engage alors entre les élèves sur la possibilité ou non d'avoir du dioxyde de carbone sans présence du dioxygène. Les élèves finissent par tomber d'accord qu'ils disent la même chose à savoir que la respiration suppose absorption d'O₂ et dégagement de dioxyde de carbone mais que la conclusion ne peut être donnée que si le protocole expérimental indique clairement qu'il y a eu consommation d'O₂. Les propositions des élèves échappent souvent aux attendus du professeur qui a souvent de la peine à suivre toutes les pistes explorées par les élèves.

A l'issue des débats, le professeur fait une synthèse de l'ensemble des réponses et conclut que les réponses des élèves font ressortir que les poumons sont une surface d'échange et que le protocole expérimental devrait être plus explicite sur l'approvisionnement du muscle en O₂.

Le professeur poursuit directement avec la lecture d'un résumé sur l'anatomie (rappels de 3^{ème}) et la physiologie des poumons.

Activité 2 : Emettez quelques hypothèses pour expliquer pourquoi le muscle n'augmente pas de volume.

Classe 4 (Cl.4)

H1 : le muscle ne grossit pas parce que le dioxygène qui reste dans le muscle est utilisé dans la respiration. Il intervient dans les différentes réactions.

H2 : Si le muscle n'augmente pas de volume, cela signifie que l'oxygène ne reste pas dans le muscle.

H3 : le dioxygène a été utilisé et rejeté.

Le professeur décide de se limiter à trois propositions et demande aux autres élèves de les apprécier à la lumière de leurs propres hypothèses. Un élève fait tout de suite une remarque :

- E4.1 : *Si l'oxygène ne reste pas dans le muscle et n'est pas compris dans le volume sortant mesuré, où va-t-il ?*
- E4.2 : *Nous voulons dire qu'il ne reste pas en l'état dans le muscle mais utilisé et transformé.*
- E4.3 : *Dans ce cas, H2 et H3 pourraient être rassemblées.*
- E4.4 : *Concernant H3, le muscle ne peut pas rejeter le dioxygène et l'expérience ne le dit pas aussi.*
- E4.5 : *Si, l'expérience dit que le muscle rejette du dioxygène, mais H3 précise que O₂ est utilisé et rejeté. Comment est-ce possible ? Est-ce que c'est du dioxygène alors ?*
- E4.6 : *L'O₂ est rejeté sous forme d'eau.*
- E4.7 : *Le muscle n'augmente pas de volume car le dioxygène a été utilisé pour la formation de l'eau.*

Sur cette dernière proposition, le professeur invite les élèves à utiliser H1 comme hypothèse de base et de la compléter avec la proposition de E4.7.

CI.1

Une seule hypothèse est donnée par un groupe. Malgré la demande insistante du professeur, aucun groupe ne réagit et le constat qu'il fait c'est que les autres groupes n'en ont pas élaborée. Voici la seule hypothèse proposée : Une partie du dioxygène inspirée se combine à l'hydrogène pour donner de l'eau et une partie du dioxygène inspirée se combine au carbone pour donner le dioxyde de carbone. On se réfère à l'équation équilibrée : $C_6H_{12}O_6 + 6O_2 \rightarrow 6CO_2 + 6H_2O$.

Le professeur observe alors :

PCI.1 : *Je félicite le groupe pour avoir fait une proposition. Mais est-ce que votre hypothèse correspond vraiment au travail demandé ? Ceux qui n'ont pas travaillé là, qu'est-ce que vous en pensez ?*

Après un silence, trois doigts se lèvent :

E1.9 : *L'O₂ inspiré se retrouve dans l'eau formée ; or dans l'équation il y a apparition de dioxyde de carbone, donc ce dioxyde de carbone provient de la décarboxylation.*

E1.10 : *Pourquoi H₂O a un seul O alors que l'on respire de l'O₂ ?*

E1.11 : *Le dioxyde de carbone est toujours présent dans toute expérience avec le glucose par exemple la fermentation. Ce qui veut dire que le dioxyde de carbone provient de la molécule de glucose. Ex : dans la fermentation, à côté de l'alcool produit, il y a du dioxyde de carbone.*

Le professeur ne cache pas un certain agacement face à ces observations qui manifestement ne vont pas dans le sens de ses attentes. D'une manière générale, aucun des groupes n'a véritablement travaillé selon les consignes données et les élèves font preuve d'un refus manifeste d'entrer dans le cours avec des signes de désintérêt adressés de façon visible au professeur. Celui-ci se montre vraiment irrité face à des élèves qui ne répondent pas à ses questions, ne donnent pas d'explications à l'insuffisance du travail de recherches documentaires qui leur avait été demandé. Il les invite alors à travailler de nouveau en menaçant de retrait de point et d'expulsion de la classe ceux qui ne feraient pas le nécessaire demandé.

Par la suite, il poursuit la séance avec un exposé quelque peu haché et sans entrain portant sur l'intensité respiratoire et le quotient respiratoire sans qu'on ne sache vraiment le lien entre ces concepts et ce qui était prévu dans sa préparation pédagogique.

Activité 3 : Ecrire un texte permettant de comprendre pourquoi le muscle n'augmente pas de volume malgré cette consommation d'oxygène.

CI.3

Le professeur décide de se limiter à la proposition de texte d'un groupe choisi au hasard et demande aux autres élèves de l'apprécier en se servant de leurs propres textes. Voici le texte proposé :

Les muscles utilisent du dioxygène et du glucose pour leur fonctionnement ; en effet un muscle en activité utilise beaucoup du dioxygène qui permettra l'oxydation du glucose. L'oxydation du glucose permettra la libération d'énergie nécessaire au fonctionnement du muscle et ensuite le muscle rejette des déchets tels que le dioxyde de carbone et de l'acide lactique. Donc en conclusion, le dioxygène permet la combustion du glucose qui à son tour libère l'énergie nécessaire au fonctionnement du muscle ; il n'y a donc pas d'augmentation de volume du muscle.

Ce texte est recopié au tableau. Des élèves lisent les propositions de texte de leurs groupes respectifs. Par exemples, un des textes s'appuie davantage sur les volumes entrant et sortant d'O₂ et fait des comparaisons

entre le muscle en activité et au repos. Un autre propose une décomposition de l'eau pour donner du dioxygène : cette dernière proposition est tout de suite rejetée au cours des débats par les élèves des autres groupes.

Le professeur organise ensuite l'activité sur le texte recopié au tableau et demande aux élèves de se prononcer sur les informations contenues dans le texte. Les mécanismes réactionnels d'oxydation du glucose sont alors proposés en appui par les élèves pour expliquer la non augmentation du volume du muscle.

A l'issue de cela, les élèves sont invités à reformuler leurs textes.

Le professeur fait dans la suite une synthèse en partant des processus d'oxydoréduction. Il aborde la notion d'accepteur final de protons et montre que le dioxygène intervient en fin de processus. L'O₂ du dioxyde de carbone ne provient donc pas d'une combinaison entre le carbone du glucose et l'oxygène entrant. L'eau n'est pas le premier composé formé mais le dioxyde de carbone qui provient du processus de décarboxylation.

DISCUSSION

L'importance des interactions dans la construction des connaissances est largement développée dans les apprentissages des langues, où la perspective interactionniste est très sollicitée (Pekarek Doehler, S., 2000 ; Arditty, J., 2004 ; Vinatier, 2007).

Selon Kerbrat-Orecchioni, (2001, p. 53), « la perspective interactionniste confirme et même renforce l'idée selon laquelle parler c'est agir – ou interagir, en ce sens que tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants exercent, les uns sur les autres, des influences de natures diverses ». Il s'agit pour cet auteur de « langage en action ».

Dans le domaine des sciences « exactes », l'importance du débat scientifique et la contribution du conflit cognitif sont reconnus essentiels pour la déconstruction des représentations. Une « véritable déconstruction de ses conceptions » est indispensable pour qu'un apprenant s'approprie un morceau de savoir (Giordan, 1998, p. 125) et « le conflit cognitif reste le présupposé théorique le plus propice à la production de savoirs quand la corroboration expérimentale est impraticable » (*Ibidem*, p. 134). Giordan (*Ibidem*, p. 134) ajoute : « mieux que le cours magistral, [la confrontation des points de vue] provoque une perturbation interne de la pensée sur des points que l'élève pensait maîtriser, sur des idées qu'il supposait établies et conduit à une transformation des idées par la production, toujours à l'aide du groupe, de nouveaux savoirs ». Ainsi, « c'est dans la confrontation avec autrui, avec le monde, que l'apprentissage peut se faire » (Gremmo et Riley, 1995, p. 84).

Les observations de classe ont montré que les élèves étaient capables de traiter les informations recueillies mais aussi de les mettre au service d'une construction collective de leurs connaissances. On ne saurait oublier dans cette perspective Bachelard (2004, p. 239) : « l'esprit scientifique se constitue sur un ensemble d'erreurs rectifiées ».

Toutefois, une difficulté essentielle de la mise en œuvre du débat en situation de classe est celle relative à la régulation des interactions et leur mise au service de l'atteinte des objectifs de la séquence d'enseignement-apprentissage tels que définis dans le curriculum. Le principal souci de l'institution scolaire est « la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées, [qui] permet une acquisition progressive des expertises » (Chevallard, 1985, p. 57). Et les enseignants, au cours des entretiens conduits à l'issue des cours, n'ont pas manqué d'exprimer leurs inquiétudes quant à la possibilité de réaliser les apprentissages selon les progressions prévues.

Il convient cependant de remarquer, comme ils l'ont aussi relevé, que les débats d'une séance débordent généralement l'objet du cours et que les recherches documentaires effectuées par les élèves pour le traitement d'une situation-problème les amènent le plus souvent à des échanges couvrant largement les objectifs d'autres séances de cours prévues sur la même thématique. Une formation renforcée des enseignants sur la mise en œuvre du dispositif pédagogique devrait permettre de mieux exploiter les interactions des élèves en vue d'une couverture entière des contenus d'enseignement.

Cette formation devrait aussi viser la maîtrise des contenus disciplinaires afin que l'enseignant ait toujours un avis « d'expert représentant de ce savoir constitué [pour], à un moment nécessaire, (...) apporter, notamment, l'information nécessaire à la résolution du problème »¹⁷², mais aussi avoir suffisamment d'assurance pour inviter « les élèves à s'exprimer, à justifier, à rechercher de nouveaux points de vue, à prendre en compte les propositions des autres » (Schneeberger *et al.*, 2007, p. 2). Il faut éviter que le débat soit fermé par la solution unique attendue à l'issue des confrontations des propositions des élèves » (Schneeberger *et al.*, *op. cit.*, p. 4).

CONCLUSION

Au regard des défis que pose l'enseignement expérimental et des difficultés régulièrement rapportées de sa mise en œuvre, l'enseignement des sciences au Burkina Faso nécessite l'exploration de dispositifs didactiques prenant appui sur des confrontations intra et intersubjectives dans le cadre de débats entre les élèves. Le dispositif préconisé ne peut couvrir à lui seul tous les objectifs d'un enseignement conduit avec des travaux pratiques. Il est même un atout pour l'apprentissage des concepts s'il est associé à l'expérimentation. Cependant, à travers la recherche et le traitement de l'information, la mobilisation des réponses aux problèmes, élaborées en groupe pour argumenter et confronter les points de vue, l'élève fait appel aux processus en œuvre dans la construction des savoirs par les chercheurs et notamment en son étape de validation. En classe, l'enseignant est au cœur de ce processus de validation en tant qu'expert du contenu déterminé pour être enseigné ; ses compétences à valoriser et à mettre à contribution l'autonomie des élèves, à réguler les échanges et à les relancer pour la réalisation des objectifs d'apprentissage sont essentielles pour la réussite du dispositif étudié. Une nouvelle perspective s'ouvre probablement ainsi: une forme de transposition didactique interne, celle réalisée par l'élève et son groupe de travail pour participer aux débats conformément aux consignes de l'enseignant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, 123-139.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*. Vol. 138, 85-93.
- Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. Acquisition et interaction en langue étrangère, n°21, 167-201. [En ligne], consulté le 21 mars 2015. URL : <http://aile.revues.org/1733>
- Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, 306 p.
- Barron, B et Darling-Hammond, L (2008). Teaching for meaningful learning. *Edutopia*, John Wiley & Sons. 15 p.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brunet, P. (1998). Enseigner et apprendre par problèmes scientifiques dans les sciences de la vie. État de la question, *Aster*, n°27, 145-181.

¹⁷² Op. cit. 1996

è

- Chamberlin, S. C. et Moon, S. M. (2013). How does the problem based learning approach compare to the model-eliciting activity approach in Mathematics? [En ligne], consulté le 20 septembre 2013. URL : <<http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/chamberlin.pdf>>.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage. 126 p.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'"effet enseignant" ? *Note d'analyse*, n° 232,1-12. [En ligne] Consulté le 19 mars 2015. URL : <http://archives.strategie.gouv.fr/system/files/na-qsociales-232.pdf>.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions. 196 p.
- Gauthier C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*. UNESCO, EFA Global Monitoring Report. [En ligne], consulté le 14 avril 2015. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>
- Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines Hors-série n°12*, p. 48-50.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Bélin. 254 p.
- Gremmo, M-J et Riley, P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges pédagogiques*, 23, p. 81-107.
- Kerbrat-Orecchioni C., (2001). *Les Actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Kyélem, M. (2013). *Le statut de l'erreur dans la dynamique des apprentissages en sciences*. Thèse de doctorat. Montpellier : Université Montpellier 2.
- Kyélem, M. (2014). Etude d'un dispositif pédagogique pour l'éducation à la santé au Burkina Faso. *Education, santé et sociétés*, vol. 1, n°1, 73-94. <http://unires-edusante.fr/education-sante-societes-numero-1/>
- Lenoir, Yves (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, N°1, 9-29
- Lerbet-Sereni, F (2006). La relation pédagogique : éclairage systémique et travail de paradoxes. [En ligne], consulté le 20 septembre 2014. URL: http://www.mcxapc.org/fileadmin/docs/ateliers/6_doc1.pdf
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n°3, p. 467-496.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique : spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 1, p. 29-40.
- Orange, C. (2009). Organiser et mener un débat scientifique en classe. In. Schneeberger P. et Verin A. (dir). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences : quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon : INRP.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* . . [En ligne], consulté le 19 mars 2015. URL : <http://aile.revues.org/934>;
- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Reynaud, C. et Favre, D. (1997). *Un dispositif didactique utilisant une approche conceptuelle en écologie, l'apprentissage par résolution de problème et le débat socio-cognitif à l'université*. *Didaskalia* n°10, p. 113-135.
- Schneeberger, P., Robisson, P., Liger-Martin, J. et Darley B. (2007). Conduire un débat pour faire construire des connaissances en sciences. *Aster*, n°45, 39-64.
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et formation*, n° 56, 33-46
- Yager, R. E., et McCormack, A. J. (1989). Assessing teaching/learning successes in multiple domains of science and science education. *Science Education*, 73, 45 – 58.

Les Auteurs de LIENS *Nouvelle Série* N° 19

Jean Claude Omer: ANDRIANARIMANANA. Ecole Normale Supérieure d'Ampefiloha. Université d'Antananarivo. Madagascar. andrinarione@yahoo.fr,

Oumar BARRY : Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Université Cheikh Anta Diop, Dakar. Sénégal. oumarbarry5@gmail.com ou barry_oumar@hotmail.com.

Elie Corneille DAKUYO: Université de Koudougou, Laboratoire LAPAME05/11/2015 Burkina Faso. celiedakuyo@gmail.com

Souleymane DIALLO : Sociologue de l'éducation. Institut National Supérieur de l'Éducation Populaire et du Sport. Université Cheikh Anta Diop, Dakar. Sénégal

Lambert EKAKANGA LOKOLA: Institut Supérieur Pédagogique de Kananga .République démocratique du Congo. Université Libre de Bruxelles. Belgique. dikete100@yahoo.fr

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

Valy FAYE: Faculté des Sciences et Technologies de la Formation et de l'Éducation. Université Cheikh Anta Diop. Dakar. Sénégal. valyfaye@yahoo.fr,

Elie Michel KEDJO: Ecole Doctorale ED2DS (Université de Thiès) ; Laboratoire GIRES/FASTEF (UCAD). Université Cheikh Anta Diop / Université de Thiès. Sénégal. elie.kedjo@univ-thies.sn,

Jérôme KOUASSI. Université Félix Houphouët-Boigny. Cocody-Abidjan. Côte d'Ivoire. jrmekouassi@yahoo.fr

Mathias KYELEM : Ecole normale supérieure. Université de Koudougou. Burkina Faso. mkyelem@yahoo.fr

Parsonnette RAHARIJAONA : Ecole Normale Supérieure d'Ampefiloha. Université d'Antananarivo. Madagascar. parsonnetteraharijaona@hotmail.com,

Mamadou SARR: Faculté des Sciences et Technologies de la Formation et de l'Éducation. Université Cheikh Anta Diop. Dakar. Sénégal. maminsarr@yahoo.fr, mbisdiaga@gmail.com,

François SAWADOGO. Université de Koudougou, Laboratoire LAPAME05/11/2015 Burkina Faso. sawadogo_c@yahoo.com

Djibril SECK: Faculté des Sciences et Technologies de la Formation et de l'Éducation. Université Cheikh Anta Diop. Dakar. Sénégal. djibrilsecka@yahoo.fr,

Sileymane SYLLA: Université Gaston Berger, Laboratoire CIERVAL. Saint Louis. Sénégal. ssileymane@yahoo.fr