

Table des matières

3

Dossier

Introduction au numéro thématique

La profession enseignante dans des contextes marqués par l'adversité :

Regards croisés

Lauwerier **Thibaut**, Université de Genève (Suisse)

Akkari **Abdeljalil**, Université de Genève (Suisse)

5

Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal

Lauwerier **Thibaut**, Université de Genève (Suisse)

Akkari **Abdeljalil**, Université de Genève (Suisse)

20

La formation initiale et continue au Bénin : entre professionnalisation et déprofessionnalisation

Christian **Adekou**, Université d'Abomey Calavi (Bénin)

Abdel Rahamane **Baba-Moussa**, Université d'Abomey Calavi (Bénin)

37

Colonialismes, adversités et statut apatride :

La condition enseignante dans le contexte palestinien

André Elias **Mazawi**, Université de la Colombie-Britannique (Canada)

53

Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane :

Transition professionnelle et négociations identitaires

Abdelhak **Qribi**, ESPE Guyane (Guyane française)

Jeannine **Ho-A-Sim**, ESPE Guyane (Guyane française)

HORS DOSSIER

70

Usages du groupe Facebook en situation de stage :

le cas des éducateurs de l'ENS d'Abidjan

Sehi Antoine **Mian Bi**, Université virtuelle de Côte d'Ivoire (Côte d'Ivoire)

84

Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun

Henri Rodrigue **Njengoué Ngamaleu**, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Céline **Dang Olinga**, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Chroniques

- 101 Intervention internationale
*Adopter un nouveau programme scolaire :
Quels défis et quelle formation pour les enseignants du Qatar?*
Rola **Koubeissy**, (Qatar)
- 105 Technologies en éducation
*Artificial intelligence in education:
The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools*
Jerry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)
- 112 Technologies en éducation
Acting as ethical and responsible digital citizens: The teacher's key role
Jerry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)
- 117 Éthique en éducation
Que pensent les futurs enseignants du plagiat scolaire?
Wagner **Dias**, Université Laval (Canada)
Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)
- 121 Recherche étudiante
*Les enseignants débutants en adaptation scolaire au Québec :
leurs besoins de soutien et le soutien pertinent à offrir*
Fanny **Giguère**, Université de Sherbrooke (Canada)
- 124 Recherche étudiante
*La dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en
enseignement professionnel*
Andréanne **Gagné**, Université à Chicoutimi (Canada)
- 128 Réponse à une chronique
*Les compétences du 21^e siècle sous l'angle d'une perspective didactique :
un appui à Bissonnette et Boyer, une invitation au dialogue*
Jérôme **Proulx**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Jean-François **Maheux**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Recensions

- 131 *Kanouté, F. et Charette, J. (dir.) (2018). La diversité ethnoculturelle dans
le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble. Montréal, QC :
Presses de l'Université de Montréal.*
Thomas **Rajotte**, Université du Québec à Rimouski (Canada)
- 134 *Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Joly-Lavoie, A. (dir.). (2018). Mondes
profanes : Enseignement, fiction et histoire. Québec, QC : Presses de
l'Université Laval.*
Simon **Parent**, Université de Montréal (Canada)

Introduction au dossier

La profession enseignante dans des contextes marqués par l'adversité : Regards croisés

Lauwerier **Thibaut**
Université de Genève
(Suisse)

Akkari **Abdeljalil**
Université de Genève
(Suisse)

doi:10.18162/fp.2018.463

Di érentes déclarations et conférences internationales ont mis en évidence ces dernières années au niveau mondial une crise de l'apprentissage. Pour y répondre, « tous les enfants [devraient] avoir accès à des enseignants formés et motivés, attachés à leur métier, capables de repérer les apprenants en difficulté et de leur venir en aide et pouvant s'appuyer sur un système éducatif bien géré » (UNESCO, 2014, p. 18).

Cependant, dans di érentes régions du monde, la profession enseignante se trouve confrontée à de nombreuses pressions. D'une part, on lui attribue, au nom de la professionnalisation ou de l'expertise, une responsabilité importante dans la mise en œuvre, voire dans la réussite des politiques éducatives. D'autre part, ses missions tendent à s'étendre. On attend des professionnels de l'enseignement qu'ils apportent des solutions aux problèmes non seulement éducatifs, mais aussi sociaux et économiques. Cette double pression est accentuée dans les contextes marqués par l'adversité.

Ces contextes comprennent des environnements socio-économiquement défavorisés ou avec des tensions d'ordre sociopolitique. Plus spécifiquement, pour l'éducation et la profession enseignante, l'adversité se caractérise notamment par la précarisation des conditions de travail (salaires faibles et irrégularité de leur versement, manque de motivation et de reconnaissance), l'absence ou la mauvaise qualité de la formation initiale et continue, la carence en infrastructures (bâtiments et classes), l'inadéquation des outils pédagogiques (manuels scolaires peu adaptés et peu disponibles) ou la gestion de classes hétérogènes (du point de vue socioéconomique ou culturel). Une des caractéristiques ou l'ensemble de ces caractéristiques peuvent se trouver aussi bien dans les pays du Nord que dans les pays du Sud.

Ce numéro thématique a donc pour objectif de poursuivre et d'approfondir, en apportant un nouvel éclairage théorique et méthodologique, la problématique du travail, de la formation et de la professionnalisation des enseignants dans des contextes marqués par l'adversité, en mettant l'accent sur les pays du Sud. Les regards croisés permettent des avancées indéniables sur la recherche comparative et internationale sur les enseignants afin d'esquisser des perspectives de travail en adéquation avec la réalité et les défis du travail enseignant.

Les deux premiers articles portent sur la profession enseignante en Afrique subsaharienne. ibaut Lauwerier et Abdeljalil Akkari ont cherché à comprendre dans quelle mesure une innovation curriculaire et pédagogique, à savoir l'approche par compétences, pensée avant tout dans les pays du Nord, est pertinente dans des contextes socioéconomiques et éducatifs connus pour la précarité des conditions d'enseignement comme en Afrique de l'Ouest francophone, en focalisant leur analyse sur les enseignants du Burkina Faso et du Sénégal. Ils ont ainsi voulu voir si les enseignants se sont approprié cette approche et si leur utilisation fait sens pour les apprenants malgré les maints défis auxquels ils sont confrontés. À côté des choix curriculaires, Christian Adekou et Abdel Rahamane Baba-Moussa constatent que la fonction enseignante au Bénin suscite des débats entre « professionnalisation » et « prolétarianisation ». Leur article montre qu'au-delà du recours aux enseignants non qualifiés se pose plus globalement le problème de la qualité de la formation des enseignants avec une tension entre des mesures favorables à la professionnalisation et des effets relevant plutôt de la prolétarianisation.

D'autres contextes géographiques sont étudiés dans les deux articles suivants. En e et, André Elias Mazawi traite de la profession enseignante dans le contexte palestinien qui connaît des conditions historiques d'adversités politiques, économiques et sociales. L'auteur porte un regard particulier sur la condition des enseignants depuis 1994, avec la fondation de l'Autorité palestinienne, comme entité transitoire vers un État palestinien. Pour finir, l'article de Jeannine Ho-A-Sim et Abdelhak Qribi aborde la situation des enseignants du territoire guyanais qui est largement défavorisé sur le plan de l'éducation et connaît également des inégalités internes. Les sites dits isolés représentent en ce sens un cas emblématique. Cette recherche se focalise justement sur le cas des enseignants débutants affectés dans ces zones.

Ces contributions montrent la nécessité d'une réflexion spécifique sur la professionnalisation dans les contextes marqués par l'adversité qui doit sortir des sentiers battus et éviter le transfert des recettes de développement professionnel des enseignants ayant été forgées dans le contexte des pays du Nord. Ces contributions ouvrent également de nouvelles perspectives de recherche dans la mesure où la construction des compétences professionnelles des enseignants est possible, malgré les difficultés, si les acteurs de la formation des enseignants et des politiques éducatives font preuve de persévérance, de créativité et de rigueur.

Références

UNESCO. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013/4. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

Pour citer cet article

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2019). La profession enseignante dans des contextes marqués par l'adversité : Regards croisés. *Formation et profession*, 27(1), 3-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.463>

Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal

Lauwerier **Thibaut**
Université de Genève
(Suisse)

Akkari **Abdeljalil**
Université de Genève
(Suisse)

Teachers in Francophone West Africa facing curricular approaches for exogenous contexts

doi: 10.18162/fp.2018.443

Résumé

Le présent article vise à comprendre dans quelle mesure une innovation curriculaire et pédagogique, à savoir l'approche par compétences, pensée avant tout dans les pays du Nord, est pertinente dans des contextes socioéconomiques et éducatifs connus pour la précarité des conditions d'enseignement comme l'Afrique de l'Ouest francophone, en focalisant notre analyse sur les enseignants¹ du Burkina Faso et du Sénégal. Autrement dit, nous voulons voir s'ils se sont approprié cette approche et si son utilisation fait sens pour les apprenants malgré les maints défis auxquels ils sont confrontés. Il s'agit d'une recherche qualitative dont les principales sources des données sont des entretiens et des observations de pratiques enseignantes.

Mots-clés

Enseignants, curriculum, pédagogie, Afrique.

Abstract

This paper aims to understand the extent to which a pedagogical innovation, namely the competency-based approach, which is primarily thought in the countries of the North, is relevant in socio-economic and educational contexts known for the precariousness of teaching conditions as in Francophone West Africa, by focusing our analysis on teachers in Burkina Faso and Senegal. In other words, we want to see if teachers have appropriated this approach and if their use makes sense for learners despite the many challenges they face. This is a qualitative research whose main sources of data are interviews and observations of teaching practices.

Keywords

Teachers, curriculum, pedagogy, Africa.

Introduction

Malgré certains progrès dans l'accès à l'éducation de base en Afrique de l'Ouest, de nombreux élèves quittent l'école primaire sans avoir acquis un niveau minimum de connaissances et de compétences. Kouraogo et Ouedraogo (2009) ont recensé quelques enjeux majeurs, toujours d'actualité, liés à la qualité de l'éducation de base au Burkina Faso, qui sont également valables pour le cas du Sénégal : des niveaux généralement faibles d'apprentissage dans l'enseignement primaire, des classes surchargées, une supervision superficielle de l'enseignement, un approvisionnement insuffisant en enseignants et en manuels scolaires, l'usage restreint des langues premières des élèves dans l'instruction, etc. Un défi crucial de la qualité de l'éducation de base dans ce contexte se situe également au niveau des réformes curriculaires et pédagogiques. Dans une précédente recherche, nous avons mis en évidence les difficultés de mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) au niveau de l'éducation de base en Afrique du Nord et de l'Ouest (Lauwerier et Akkari, 2013). Dans le cadre du présent article, nous souhaitons aller plus loin en nous focalisant sur les enseignants burkinabés et sénégalais.

L'originalité de notre étude réside dans le fait que très peu de recherches se sont penchées sur les perceptions des acteurs de l'éducation au niveau local, en particulier dans le contexte ouest-africain, alors qu'ils sont directement concernés. Ainsi, il ressort souvent un décalage entre le discours de l'État, des organisations internationales, et ce qui se passe réellement sur le terrain (Edge, Marphatia, Legault et Archer, 2010). Pour le cas spécifique de l'APC en Afrique de l'Ouest, les recherches récentes qui se sont engagées dans cette dynamique sont peu nombreuses (Fichtner, 2015; Pires-Ferreira, 2014; Yessoufou, 2011).

Nous allons ci-dessous présenter le contexte de la recherche en précisant comment l'APC est apparue en Afrique de l'Ouest francophone et pourquoi il est particulièrement intéressant de se pencher sur les enseignants pour adresser cette problématique, et en explicitant nos choix théorique et méthodologique.

Contexte de l'étude

L'APC dans les classes d'Afrique de l'Ouest francophone

De nombreux États africains, y compris le Burkina Faso et le Sénégal, ont adopté ces dernières décennies l'APC comme innovation pédagogique majeure susceptible d'améliorer la qualité de l'éducation. Se basant sur le fait que les curricula en vigueur étaient sclérosés et centralisés, des organisations internationales et des experts ont jugé nécessaire de proposer l'APC comme une solution crédible pour réformer l'école (Jean, 2014). À noter que les réformes curriculaires basées sur les compétences ont été initialement mises en œuvre, le plus souvent à titre expérimental (seul le Québec a généralisé l'approche), dans les pays francophones du Nord tels que la Belgique, la Suisse ou le Canada (Carette, 2009). Le bilan de ces réformes est d'ailleurs mitigé même dans ces contextes initiaux d'application (Boutin, 2004; Guillemette et Gauthier, 2009).

C'est dans les années 1990 que l'APC apparaît explicitement pour la première fois dans les curricula sur le continent africain (Roegiers, 2008). Des conférences régionales et internationales mettront par la suite l'accent sur cette question comme à Kigali en 2007 ou à Paris en 2010. Parmi les organisations en faveur de l'adoption de l'APC figuraient les suivantes : UNESCO, UNICEF, CONFEMEN, OIF, Union européenne, Banque africaine de développement (BAD), coopérations belge, canadienne et française, etc. Des bureaux d'expertise se sont également spécialisés dans la promotion de l'APC en Afrique. On peut citer le BIEF (Bureau d'ingénierie en éducation et en formation) fondé en 1989 en Belgique par De Ketele et dirigé actuellement par Roegiers. Au Canada, on peut mentionner Jonnaert, titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire. Arrivant souvent avec des modèles clés en main, mais dans un langage technique difficilement accessible aux décideurs nationaux, ces bureaux d'expertise fonctionnent au rythme des financements offerts par la coopération internationale, et dans une moindre mesure par les ministères de l'Éducation, ce qui peut d'ailleurs conduire à des incohérences conceptuelles et à de la confusion auprès des acteurs concernés. Altet et Fomba (2009) relatent l'exemple du Mali où l'approche a d'abord été traitée par un expert québécois, puis une équipe de formateurs français a pris le relais. Or, il y avait des divergences de conceptions de l'APC entre ces acteurs, ce qui ne facilitait pas la compréhension et l'appropriation par les interlocuteurs maliens. Ainsi, il faut souligner le caractère exogène initial de cette innovation pédagogique.

Le continent africain est devenu une sorte de laboratoire d'expérimentation de différentes approches curriculaires et pédagogiques pensées ailleurs (Fichtner, 2010). En effet, l'APC succède à d'autres approches (approche par objectifs, par contenu, pédagogie convergente, etc.) qui ont finalement été abandonnées après quelques années d'essai sans que des évaluations conséquentes et indépendantes sur l'efficacité de ces approches n'aient été vraiment réalisées, au-delà d'évaluations générales telles que celles du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les pays asiatiques, connus pour la qualité de leurs systèmes éducatifs, tels

que le Japon ou Singapour, n'ont pas autant cédé à cette course aux réformes basées sur les compétences, à l'exception notable du domaine de la formation professionnelle.

Pour définir l'APC, Roegiers (2008) met en évidence des caractéristiques clés, à savoir « la volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (p. 10). Par ailleurs, puisque nous nous intéressons aux enseignants, Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) mettent l'accent sur le fait que le « maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage » (p. 559). Il s'agit donc d'une « rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation » (Cros et al., 2010, p. 7). Toutefois, comme l'a suggéré à juste titre Boutin (2004), le mot « compétence » fait l'objet de nombreuses critiques qui se manifestent notamment par la confusion entre le paradigme constructiviste et le paradigme comportementaliste, la modification du rapport enseignement-apprentissage, la relation maître-élèves et l'avènement des bilans de compétences calqués sur ceux de l'entreprise.

À la lumière de ces caractéristiques, nous définissons donc l'APC comme l'ensemble des orientations et des mesures prises par les politiques éducatives en Afrique de l'Ouest visant à réformer l'enseignement et l'apprentissage en donnant la primauté à l'activité de l'élève et à des savoirs construits en lien avec son contexte socioculturel. Les réformes basées sur l'APC se traduisent le plus souvent par des paramètres curriculaires, des programmes et des manuels scolaires basés sur une orientation psychopédagogique qui se réclame du socioconstructivisme pour lequel « les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales » (Cros et al., 2010, p. 7), notamment par le biais de travaux de groupe.

Les enseignants au Burkina Faso et au Sénégal

Après avoir caractérisé et contextualisé l'APC, interrogeons-nous à présent sur la situation des enseignants en Afrique de l'Ouest francophone, et particulièrement au Burkina Faso et au Sénégal.

Même si elle est de nouveau au centre de l'attention aux niveaux international et national, la profession enseignante a connu une période de précarisation croissante et longue en Afrique de l'Ouest francophone. Cette précarisation correspondait à un double mouvement politique parallèle : premièrement, les Programmes d'ajustement structurel des années 1980-1990 dont un des effets a été le départ d'enseignants fonctionnaires qualifiés et la fermeture de nombreux centres de formation initiale; deuxièmement, les initiatives d'Éducation pour tous qui mettaient principalement l'accent sur l'accès à l'école à travers la scolarisation massive d'élèves au détriment de la qualité de l'éducation et, par conséquent, de la qualification des enseignants.

À travers une revue littérature approfondie sur cette question (Lauwerier et Akkari, 2013), nous avons montré que les conditions de travail des enseignants dans le contexte ouest-africain peuvent être un frein à la qualité de l'éducation : ces dernières peuvent favoriser un manque de motivation et d'engagement professionnel. Toujours dans ce contexte, la qualité des formations initiales et continues s'est dégradée pour des enseignants au niveau déjà faible de scolarisation (pour une majorité, niveau

de second cycle du secondaire). La durée de ces formations a fortement diminué, et les contenus sont souvent inadaptés. Finalement, « des lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et à la réussite des élèves » (Akyeampong, Pryor, Westbrook et Lussier, 2011, p. 7).

Le Burkina Faso et le Sénégal, pays sélectionnés pour cette étude, ne sont pas épargnés par ce constat général. Nous allons donner quelques caractéristiques particulières sur les enseignants dans ce pays, en particulier du primaire, pour mieux saisir les enjeux liés à la profession et mettre en lumière le contexte d'adversité auquel sont confrontés ces acteurs.

L'école primaire compte dans les deux pays trop peu d'enseignants pour répondre aux exigences tant d'accès que de qualité. Ainsi, pour combler ce déficit, le personnel enseignant devra croître de plus de 10 % (UIS-UNESCO, 2014). Au Burkina Faso, par exemple, l'école primaire comptait en 2014 plus de 50 000 enseignants, majoritairement des hommes, pour environ 2 200 000 élèves. Cela correspondait à 44 élèves pour 1 enseignant (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, 2014).

Les enseignants dans les deux pays sont pour plus de 50 % des enseignants contractuels, aussi appelés « volontaires », généralement sans contrats fixes, avec de bas salaires et gérés à des niveaux décentralisés (BREDA-UNESCO, 2009). Aussi, les enseignants du primaire ont été recrutés avec le niveau de fin de premier cycle du secondaire. Par exemple, au Burkina Faso, les instituteurs adjoints certifiés, représentant près de 40 % du corps enseignant, ont le niveau du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et ont été recrutés sur la base de « tests de niveau et/ou de tests psychotechniques qui ne révèlent pas leur niveau réel. D'autre part, leurs connaissances théoriques ou pratiques ne sont pas évaluées dans ce processus » (Altet, Paré Kaboré et Sall, 2015, p. 23). À noter que le choix du BEPC comme niveau de recrutement, au-delà du fait qu'il ait eu pour conséquence un large recrutement d'enseignants pour répondre à l'exigence de scolarisation massive, a permis de justifier de faibles revenus par rapport aux fonctionnaires (BREDA-UNESCO, 2009). D'ailleurs, selon l'étude PASEC 2014, 95 % des enseignants du Burkina Faso se disent insatisfaits de leur salaire (PASEC, 2015).

En 2014, 39 % des élèves en début de scolarité ayant passé l'évaluation du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) avaient un enseignant de niveau primaire, et 60,7 % de niveau secondaire au Burkina Faso. Au Sénégal, cette proportion est plus inquiétante dans la mesure où 59,2 % de ces élèves avaient un enseignant de niveau primaire, et 40,8 % de niveau secondaire (PASEC, 2015).

En 2014, plus de 50 % des enseignants sénégalais du primaire ne sont pas formés. Cela signifie qu'il n'y a environ qu'un enseignant formé pour 70 élèves (UIS-UNESCO, 2014). La formation pédagogique initiale est d'une durée de neuf mois. Elle était descendue à trois mois en 1994, ce qui faisait du Sénégal le pays le plus touché par la réduction de la préparation des enseignants (Dembélé et Mellouki, 2013). Quant aux formations continues, censées mettre à niveau les enseignants, elles ne semblent pas avoir d'effets positifs sur les acquis des élèves, notamment parce qu'elles sont de faible qualité et qu'elles ont pour effet de faire passer moins de temps aux enseignants dans leur classe (CONFEMEN, 2007).

En général au Burkina Faso, soit les enseignants du primaire n'ont suivi aucune formation initiale, soit ils ont suivi une formation initiale de deux années dans les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) et dans les Écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP). Ce programme de formation initiale, alternant cours théoriques et stages pratiques, est constitué de la pédagogie générale et de la didactique des disciplines enseignées au primaire. La formation initiale est également composée de cours spécifiques (éducation aux droits de l'enfant, éducation environnementale, éducation à la citoyenneté, etc.). Une fois enseignants, ils peuvent parfaire leurs compétences grâce aux différentes offres de formation continue proposées. Des stages de recyclage, des groupes d'animation et des conférences pédagogiques ou encore des visites de classes sont organisés. Mais la formation continue fait « face à des problèmes importants pour sa mise en œuvre notamment d'ordre logistique, de carburant et financier ou de pertinence » (Altet, Paré Kaboré et Sall, 2015, p. 29). Enfin, précisons que des disparités existent dans la répartition des enseignants sur les territoires burkinabé et sénégalais. Les statistiques nationales au Burkina Faso montrent clairement au début des années 2010 une distribution inégale des enseignants et, qui plus est, des enseignants expérimentés, en défaveur du milieu rural (UNESCO, 2014).

Ainsi, la situation des enseignants au Burkina Faso et au Sénégal (précarisation accrue, faiblesse de la formation, environnement d'enseignement défavorable) nous pousse à nous demander si l'APC, pensée avant tout pour des contextes exogènes, est pertinente en Afrique de l'Ouest francophone, région marquée par la précarisation de l'enseignement.

Approche théorique et méthodologique

Pour mieux comprendre la fécondité de l'APC en Afrique de l'Ouest francophone, en particulier au niveau des enseignants, nous avons privilégié une approche basée sur la « pertinence » de l'éducation (Barrett et Tikly, 2012; Lauwerier, 2015). Plus précisément, il s'agit d'une éducation qui aurait du sens pour tous les apprenants dans leur diversité et dont la finalité est qu'ils aient les capacités de faire face avec succès aux problématiques de leur environnement local, national et mondial. Cette conception suppose de s'intéresser en particulier au contenu des programmes éducatifs, à l'implication des communautés dans la conception de ce contenu, aux médiums utilisés pour favoriser l'enseignement de ce contenu (langues d'instruction, approches pédagogiques, matériel didactique).

Bien qu'elle puisse être abordée pour l'ensemble des systèmes éducatifs, y compris dans les pays dits « développés », la pertinence a une résonance toute particulière en Afrique subsaharienne. En effet, le continent est marqué historiquement par la domination extérieure, notamment par le biais de la colonisation et de l'aide internationale : « Pour comprendre ce souci d'une pertinence accrue dans les réformes des curricula, il convient de rappeler que l'école, dans sa forme actuelle, n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines » (Dembélé et Ndoye, 2003, p. 149).

Ainsi, au regard de l'exigence relative à l'APC (activités centrées sur les apprenants, enseignant comme médiateur, contextualisation socioculturelle, etc.), il nous paraît d'autant plus crucial de considérer la pertinence de cette approche.

Ainsi, afin de voir si les enseignants se sont approprié l'APC et si leur utilisation de l'approche fait sens pour les apprenants malgré les maints défis auxquels ils sont confrontés, nous nous sommes en particulier posé les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure les enseignants du Burkina Faso et du Sénégal ont-ils été impliqués dans le processus réformateur et dans quelle mesure se sont-ils approprié l'APC?
2. Le contenu proposé par ces enseignants dans le cadre de l'APC fait-il sens pour les apprenants?
3. Quels sont les moyens utilisés par ces enseignants pour permettre plus de pertinence?

Pour répondre à ces questionnements, nous avons mené au Burkina Faso et au Sénégal entre 2014 et 2015 une recherche qualitative basée sur une vingtaine d'entretiens individuels semi-directifs (14 au Sénégal, 12 au Burkina Faso) et neuf observations (6 au Sénégal, 3 au Burkina Faso) de pratiques en classe avec des enseignants du primaire dans les secteurs publics et privés. Nous avons récolté nos données dans les capitales, Ouagadougou et Dakar, aussi bien dans le centre que dans la périphérie. Nous avons porté une attention particulière aux maîtres du primaire, car c'est le corps enseignant le plus nombreux dans ces pays et celui qui endure les circonstances les plus difficiles dans le système formel. Pour les élèves, l'enseignement primaire correspond également à la construction des compétences de base sur laquelle tout apprentissage ultérieur dépend.

L'intérêt d'avoir recours à ces outils réside notamment dans le fait qu'ils s'enrichissent mutuellement. L'observation permet de saisir des actions dans le présent, de prendre du recul et de mettre du contenu sur le discours des acteurs au moment des entretiens; ces derniers autorisent l'approfondissement de l'observation à travers la rétroaction du chercheur aux personnes observées, le questionnement de points encore en suspens ou qui méritent d'être explicités et la mise en perspective du point de vue des acteurs interrogés sur les moments observés.

Nous avons initialement l'idée, à travers la comparaison des deux pays, de saisir les singularités et les points communs par rapport aux conceptions et aux traductions de l'APC. Nous verrons dans la présentation des résultats de recherche que les similitudes sont bien plus présentes, avec des systèmes éducatifs aux défis très semblables face à l'APC.

De manière générale, pour le traitement des données, nous avons procédé à une analyse de contenu qui a été développée en quatre étapes principales à considérer de manière itérative : préanalyse, catégorisation, codification et interprétation (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

Résultats

Pour présenter nos résultats de recherche, nous avons successivement repris les trois questions formulées plus haut.

Dans quelle mesure les enseignants ont-ils été impliqués dans le processus réformateur et dans quelle mesure se sont-ils approprié l'APC?

Demandons-nous dans un premier temps si les enseignants ont pris part, dans une certaine mesure, à la conception du curriculum, puisqu'ils sont particulièrement conscients des enjeux de la classe.

Dans l'ensemble, les enseignants rencontrés nous disent avoir été peu sollicités et écoutés lors de la conception du contenu qu'ils enseignent :

Dans ce pays, il n'y a pas de remontée de ce qui se fait sur le terrain avec les difficultés, avec les avancées. Les inspecteurs discutent avec les ministères, mais à ma connaissance, il n'y a jamais eu de suivi. Quelquefois, les supérieurs hiérarchiques, soit ils n'y adhèrent pas, soit ils ont baissé les bras. Moi, à mon avis, je pense qu'ils ont plus baissé les bras. Par rapport à cette approche par compétences, à un moment donné, on a essayé de faire remonter tous les écarts qu'on avait trouvés. (ES1)

Ils ont surtout évoqué le rôle prépondérant du ministère de l'Éducation dans la définition du contenu des programmes scolaires, tout en notant que leurs agents auraient une faible connaissance des cultures du terrain. La coopération internationale a également joué un rôle clé dans l'élaboration des curricula selon les enseignants.

L'autre défi que les enseignants ont grandement mentionné est le manque d'outils apportés par la formation pour s'approprier l'APC. Quand nous demandons aux enseignants s'ils ont reçu suffisamment de matière lors de la formation initiale pour s'approprier l'APC, ils répondent plutôt négativement. En effet, donner des outils à des enseignants ayant un faible niveau de scolarisation, dans un temps de formation limité, pour qu'ils les appliquent ensuite dans des contextes précaires s'avère un défi particulièrement complexe.

Aussi bien au Burkina Faso qu'au Sénégal, des enseignants ont souligné l'importance d'une formation conséquente pour saisir la complexité de l'APC :

Ce sont les connaissances que l'enseignant doit avoir par rapport au programme, par rapport à la psychologie de l'enfant. Il faut connaître l'enfant, car chacun est un peu différent de l'autre. Il faut pouvoir identifier ses caractéristiques. Du point de vue pédagogique, il faut comprendre le programme, l'approche qui est retenue. Pour nous, actuellement, c'est l'approche par compétences. Il faut trouver les stratégies pour que les enfants puissent apprendre à apprendre. Autrement, il sera difficile d'avoir une éducation de qualité. (ES1)

Cependant, les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à cette approche. La durée et la qualité de la formation des enseignants ont fortement diminué ces dernières années, ce qui entrave l'approfondissement d'une approche somme toute complexe : « La formation donne des éléments de base. Il ne faut pas se voiler la face. On ne fait que poser les jalons. On peut appeler cela une initiation » (ES1).

Même si les enseignants reconnaissent que les séances de formation initiale théorique observées font bien référence à des aspects fondamentaux de l'APC, tels que l'idée de traiter de problématiques porteuses pour les enfants dans les classes :

C'est le centre de notre formation. C'est la base. On nous dit qu'on ne peut pas enseigner quelque chose sans partir du vécu des enfants. Quand tu dois faire la leçon, tu dois d'abord partir du vécu des enfants. Tu ne peux pas parler dans le vague. Quand tu fais une leçon sur le gramme ou le kilogramme, tu amènes les enfants dans une situation où ils sont dans le besoin. Par exemple, tu dis : « papa apporte de la viande à la maison. C'est tellement lourd que tu aimerais savoir combien ça pèse ». Là, tu les suscites à vraiment vouloir aller chercher. Tu dois susciter l'intérêt pour qu'ils aient envie de peser. (ES4)

Par ailleurs, les enseignants regrettent des formations continues trop superficielles, souvent proposées par le directeur d'école qui lui-même peut être désemparé, pour mettre à jour leurs connaissances et en particulier pour mieux saisir les enjeux de l'APC.

Nous nous questionnons même sur la priorité de certains cours en formation continue, tels que celui sur la législation au Sénégal, qui sont éloignés de ce que les enseignants devraient maîtriser pour renforcer la qualité de leur enseignement.

En bref, pour répondre à la question posée plus haut, l'analyse des données montre que la contribution des enseignants à la conceptualisation de l'APC a été limitée et que ceux-ci n'ont pas contribué en substance au processus réformatrice. Par ailleurs, ils n'ont pas les outils qui leur permettent de s'approprier cette approche, en particulier faute de formation adéquate.

Le contenu proposé par les enseignants dans le cadre de l'APC fait-il sens pour les apprenants?

Les enseignants reconnaissent dans leur grande majorité l'apport positif de l'approche curriculaire choisie. Au Sénégal, ils mettent en avant les mérites du curriculum de l'éducation de base (CEB) lié à l'APC par rapport à la pertinence. Une des caractéristiques est que les élèves doivent trouver des solutions aux problèmes de leur milieu. Elle serait, selon bon nombre de nos interlocuteurs, un moyen de traiter les aspects liés au vécu des apprenants.

Les enseignants interrogés ont, dans leur majorité, reconnu l'intérêt d'une éducation ayant du sens pour les apprenants, comme il est souligné dans les curricula des deux pays. Il y a, en effet, une réelle prise de conscience de leur part :

La seule réponse que je peux donner, c'est qu'au finish les élèves réussissent à transmettre ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie courante. Cela ne sert à rien d'apprendre à quelqu'un à calculer, à compter si tes parents qui ne sont pas allés à l'école te demandent de compter et tu ne parviens pas à le faire. Un enseignant ne pourra être heureux que s'il voit que l'enfant a appris quelque chose à l'école, qu'il puisse vraiment le transcrire dans la vie courante. (ES4)

Certains acteurs interrogés reconnaissent que les approches utilisées précédemment au Sénégal proposaient des connaissances trop générales, désincarnées par rapport aux réalités de la vie courante :

J'ai eu la chance de travailler et d'être formé avec la pédagogie par les contenus. J'ai travaillé avec la pédagogie par objectifs. Et j'ai travaillé avec l'entrée par les compétences. Quand on forme quelqu'un, c'est pour lui donner les capacités de transformer qualitativement leur milieu. En réalité, l'observation, l'exploitation et la transformation du milieu sont des objectifs fondamentaux du système par les compétences. Les compétences jouent un rôle très important. Voulant dire par-là qu'à la sortie, nous devons former des gens compétents. L'entrée par les compétences qui prend en compte les fondamentaux de la psychopédagogie permettra à l'enfant de transformer le pays. Avant, on était capable de réciter les leçons sans être capable de faire quelque chose. Au Sénégal, on a des grands intellectuels, des grands penseurs, mais qu'est-ce qu'ils ont été capables de faire? Rien. Pourquoi? Parce qu'on a formé des techniciens. Avec les compétences, on forme le théoricien qui sera au service du praticien. Cette approche est donc extraordinaire. (ES7)

Nous avons donc à travers cette citation un exemple d'engouement envers l'APC qui est plus à même d'amener les enseignants à tisser des liens entre théorie et pratique alors qu'avant il y avait une désincarnation des connaissances acquises par rapport aux réalités du milieu (« techniciens »), point de vue que nous rejoignons. Cependant, au cours de nos observations, seuls deux enseignants étaient en mesure d'ancrer leur enseignement dans le milieu des apprenants. Par exemple, nous avons suivi des leçons sur les royaumes du Sénégal, sur l'exode rural, la sécheresse, la pauvreté, le mythe de la prospérité en ville ou le surpeuplement. Les entretiens ont également permis de constater l'ajustement de l'enseignement au milieu socioculturel des élèves :

Quand on fait des activités, on tient compte du milieu de l'enfant. Avec le curriculum, nous avons un programme préétabli qui est parti du ministère. Mais n'empêche qu'avec les exemples, les activités que nous menons, on part toujours du milieu. (ES9)

Mais de manière générale, il y a un décalage entre le discours des enseignants et les observations effectuées. Ils semblent démunis lorsqu'il s'agit de proposer des contenus significatifs pour les élèves. En effet, la plupart des activités proposées par les enseignants en classe sont déconnectées des réalités des apprenants. Bien souvent, les enseignants suivent les orientations provenant du ministère sans adaptation au contexte : « *Nous, on vient, on trouve déjà un programme en place. On ne fait que prendre en quelque sorte* » (ES4). Les formateurs d'enseignants et les inspecteurs poussent les enseignants à respecter scrupuleusement le programme national. C'est d'ailleurs la principale grille d'évaluation de ces derniers. Les enseignants basent donc en grande partie leur enseignement sur les guides pour enseignants, avec une obsession de la « fiche pédagogique » : il s'agit d'une fiche bristol souvent de couleur rose dans laquelle l'enseignant inscrit généralement l'objectif d'une leçon, les principaux aspects à aborder et des exemples d'exercices, mais sans qu'elle reflète fondamentalement l'esprit de l'APC. Ce qui est surprenant, c'est que nous retrouvons cette fiche à l'identique aussi bien au Burkina Faso qu'au Sénégal, ce qui ne fait que renforcer l'idée de « recettes toutes préparées » venant de l'extérieur sans réelle réappropriation dans les contextes nationaux.

Le fait de suivre le programme à la lettre est aussi lié à la pression des résultats aux examens nationaux qui se basent sur le programme. Ce dernier point est enjeu crucial pour différentes raisons. Premièrement, l'évaluation d'un enseignant, par sa direction, l'inspection et les parents, est surtout basée sur les résultats des élèves aux examens nationaux. Deuxièmement, les enseignants sont récompensés, notamment à travers des mesures incitatives, si leurs élèves obtiennent de bons résultats dans les examens nationaux. Cette pression des résultats donne donc l'impression que les enseignants organisent leurs activités principalement autour de la préparation des examens. Un enseignant au Burkina Faso nous a d'ailleurs expliqué qu'il s'arrête d'enseigner deux mois avant les examens pour se concentrer uniquement sur leur préparation. Pour d'autres, l'enseignement va tout de même au-delà des seuls résultats aux examens. En effet, c'est l'avenir des enfants qui les préoccupe : « *C'est la formation que nous avons à donner aux enfants qui demain deviendront les leaders. C'est ceux qui vont prendre la destinée du pays. Les futurs citoyens. Donc les enfants qui seront demain responsables* » (EB10).

Par ailleurs, comme nous l'avions mentionné dans la définition de la pertinence, celle-ci suppose de ne pas s'enfermer dans des problématiques simplement locales, mais de s'ouvrir au reste du monde. Or, il y a aussi un décalage entre ce que suggère le curriculum en termes de décentration des apprenants et la pratique en classe. Il est notamment demandé aux enseignants de traiter de thématiques telles que la

philosophie des Lumières, le vaccin contre la rage, qui sont inconnues pour la plupart des enseignants. Dans les entretiens, la majorité d'entre eux précisent qu'ils traitent principalement de problématiques du Sénégal, n'ayant pas assez de connaissances sur ce qui se passe à l'extérieur :

On ne sait même pas ce qui se passe au niveau de la Gambie, voisin du Sénégal. [...] Nous, on se focalise seulement sur ce qui se passe au Sénégal parce que c'est notre réalité, ce qu'on connaît. Je n'ai jamais quitté le Sénégal : j'ai aucune idée de ce qui se fait ailleurs. (ES4)

En résumé, tout en reconnaissant l'intérêt pédagogique de l'APC, les enseignants ont des difficultés à proposer des contenus qui fassent sens pour les apprenants, enjeu principal de la pertinence de l'éducation. Et au-delà des contenus, il est également incontournable d'analyser les médiums qu'ils utilisent pour les transmettre. C'est ce dont nous souhaitons traiter à présent.

Quels moyens sont utilisés par les enseignants pour permettre plus de pertinence?

Dans un premier temps, nous avons souhaité mettre en évidence l'utilisation des langues par les enseignants. Dans quelle mesure le choix des langues contribue-t-il à la pertinence de l'APC?

Au Burkina Faso et au Sénégal, le français est la langue officielle d'enseignement. Malgré des tentatives d'introduction de langues nationales, cette langue reste bien ancrée dans les systèmes d'éducation de base. Pourtant, elle est mal maîtrisée par les élèves, mais également par les enseignants et même leurs formateurs. Nous avons en effet constaté des difficultés d'expression et de compréhension du français chez les enseignants :

En fait, la langue enseignée est une langue étrangère pour nous. Il faut d'abord que l'enseignant lui-même puisse s'approprier cet outil-là correctement avant de pouvoir transmettre le message aux enfants. Bon, la complexité justement de l'enseignement se trouve à ce niveau. (EB5)

De ce fait, les élèves ne réagissent pas positivement aux propos des enseignants. Par exemple, quand l'enseignant pose une question, peu d'élèves lèvent la main pour y répondre. Ces derniers sont actifs lorsqu'il s'agit de répéter des mots ou des phrases, mais sans que toutefois nous soyons assurés de la compréhension de ce qu'ils répètent. Certains enseignants apprennent même aux élèves des termes inexacts en français. Par exemple, le « poisson respire avec ses bronchites » : l'enseignant aurait dû dire « branchies » au lieu de « bronchites » (OS2).

Ainsi, il est ressorti des entretiens que les enseignants ont largement recours à la langue locale dans leurs cours pour contourner ce problème et se faire comprendre par les élèves :

Au CI ou au CP5, vous avez l'impression que l'apprentissage se fait dans les langues nationales parce que l'enseignant a recours à ces langues pour susciter la réaction des enfants. Même au CM1, il y a des enseignants qui utilisent beaucoup la langue maternelle pour amener les enfants à comprendre. Ils font presque tout le temps le va-et-vient entre les deux langues. (ES1)

Ce qui est d'ailleurs intéressant à noter, d'après nos observations, c'est qu'élèves et enseignants parlent une autre langue que le français, comme le wolof pour le cas du Sénégal, hors de la classe, par exemple dans la cour de récréation, donc dans la « vraie vie ».

Ce constat contrarie les orientations du ministère, essentiellement centrées sur l'usage du français. En cohérence avec la langue officielle d'enseignement, c'est tout le matériel de l'école qui est en français, évaluations et examens nationaux compris. Les enseignants préfèrent donc ne pas mettre en avant leur usage des langues non officielles.

Par conséquent, comment envisager une mise en œuvre effective de l'APC qui suppose des élèves au cœur de la construction des savoirs alors même que ces élèves rencontrent l'obstacle majeur des langues d'instruction? Pour reprendre la formule d'un récent rapport de l'UNESCO Global Education Monitoring Report (2016), « si tu ne comprends rien, comment peux-tu apprendre »?

Nous avons par ailleurs pris en considération la question des moyens pédagogiques pour analyser la pertinence de l'APC. En effet, au-delà du choix des langues d'instruction, cette approche est aussi exigeante d'un point de vue pédagogique. Cet aspect a surtout été analysé à travers les observations.

Ce que nous retenons dans l'ensemble est que le matériel à disposition des enseignants est bien souvent absent ou inadapté. Nous avons noté un décalage entre ce qui est demandé aux enseignants dans le curriculum et ce qu'ils peuvent effectivement mettre en pratique, faute de moyens :

Je pense que le curriculum, c'est très bien, car il part du vécu des enfants. Mais le côté un peu négatif du curriculum, c'est que ça demande un peu de moyens. Il faut vraiment l'avouer. Parce qu'on ne peut pas demander aux enseignants de partir du vécu des enfants sans qu'il y ait les moyens. (ES4)

Cette approche voudrait pourtant que les enseignants et les élèves puissent utiliser du matériel divers, adapté et en nombre suffisant. Nos interlocuteurs ont en particulier souligné la carence en manuels : « Avec l'approche par compétences, l'État donne une dizaine de livres pour une classe de 100, 120 élèves. Ils n'ont même pas un livre pour 4 élèves. L'enseignant est obligé de recopier au tableau » (ES3).

Par ailleurs, les quelques livres repérés en classe sont déconnectés des réalités burkinabés ou sénégalaises. Ils proviennent souvent de France et datent des années 1990. À côté des livres, de vieilles cartes sont souvent utilisées pour illustrer les cours de géographie.

Même si, durant la formation initiale au Sénégal, les enseignants sont sensibilisés à l'idée de fabriquer du matériel avec les moyens locaux pour illustrer une leçon, ils ne se sentent pas suffisamment qualifiés.

Aussi, alors que l'APC valorise les travaux de groupe ou l'enfant au centre des apprentissages, nous avons constaté que la disposition des petites tables-bancs, les effectifs pléthoriques ou la récitation/mémorisation ne vont pas dans le sens de ce type d'approche.

En effet, un facteur largement mentionné comme pouvant entraver la mise en œuvre effective de l'APC par les enseignants concerne les effectifs d'élèves dans les salles de classe aussi bien au Burkina Faso qu'au Sénégal :

Ce n'est pas un avantage. Parce qu'actuellement, c'est difficile qu'un seul maître s'occupe de 100 élèves. C'est vraiment compliqué. C'est parce que nous n'avons pas le choix que nous acceptons ça. Sinon, nous avons décrié ça au bureau des syndicats. Dans les revendications, dans le cahier des charges qu'on dépose tout le temps, il y a ce problème. Mais bon, le gouvernement promet de construire des écoles, de décongestionner les classes. On attend de voir. (EB8)

Finally, a certain number of teachers have recognized using old approaches in parallel to the APC, even if they are supposed to apply it to the letter :

De nature, l'enseignant est réfractaire au changement. Et un changement qui n'a pas tous les moyens de sa mise en œuvre pose problème. Et les enseignants retournent à leurs premiers amours : ils ont tendance à utiliser les anciennes approches, car il y a moins de difficultés. (ES1)

We see therefore through the presentation of these results that the means used by the teachers, inadequate or lacking for the APC, do not go in the sense of an education pertinent to Burkina Faso and Senegal.

Conclusion

In conclusion, we would like to remind that our article has focused on the pertinence of the APC in Africa of the West, an approach thought in the first place for exogenous contexts. We have addressed this problem at the level of teachers in Burkina Faso and Senegal.

On the way in which teachers have appropriated the APC, we have shown two main findings based on interviews and classroom observations. The first is that teachers have not been very involved in the conception of the APC even though they know well the challenges in terms of teaching and learning, given that they are at the heart of the process. The second finding corresponds to the lack of tools available for teachers to really appropriate the APC.

For what is proposed within the APC framework, contents that make sense for learners, even if teachers are in their majority satisfied with this curricular approach compared to old approaches, we have shown that they vacillate between scrupulous follow-up of orientations from the Ministry of Education and the attempt to anchor their teaching in the environment of learners.

Finally, in what concerns the means chosen by teachers to implement the APC, it appears from our analyses that the languages of instruction constitute a major challenge in the measure where they must teach in a language that neither the students nor they themselves master completely, knowing that the APC would like the students to be in an active posture, at the heart of the construction of knowledge. This is to be put in parallel with the pedagogical means that are inadequate compared to the challenges of the APC (effective pedagogical or inadequate material).

These challenges that we are synthesizing would be present for other types of curricular approaches implemented previously in Africa of the West francophone. However, the complexity of the APC from a theoretical point of view (active students and at the heart of learning, teacher as mediator, group activities, richness of material, etc.) accentuates these challenges.

All this leads us to put these research results in perspective with the larger challenges that the educational systems of Africa of the West francophone are facing. In addition, we can particularly question the role of international cooperation in the difficulties of appropriation and implementation of the APC. It seems clear that the APC, as it was initially conceived by international organizations that influenced educational policies, through the bias of expert offices, is not correctly implemented. It is even counterproductive in the measure

où elle a pu apporter de la confusion à des enseignants peu formés ou formés à d'autres approches et maîtrisant mal la langue d'instruction. Les dynamiques du terrain nous montrent donc qu'il ne s'agit pas d'insérer des politiques par le haut pour qu'elles soient appliquées à la lettre. Au contraire, les orientations initiales sont détournées : l'usage des langues nationales ou le recours excessif à la récitation/mémorisation sont de beaux exemples.

Ainsi, sur les moyens d'influence des organisations internationales, malgré des changements dans la méthodologie de l'aide, la réalisation de processus participatifs dans la conception des politiques éducatives est encore loin d'être effective. Il semble que l'alerte lancée il y a plus de 15 ans par Samo (1999) n'a pas encore été comprise. En effet, il dénonçait à l'époque la faible appropriation nationale du secteur de l'éducation en Afrique. Un véritable partenariat est donc nécessaire : les acteurs des ministères de l'Éducation ne devraient pas adhérer aveuglément à ce qui provient de l'extérieur. Avec l'appui des acteurs locaux, ils doivent prendre part à la conception de ces politiques, et faire des propositions qui rendent l'éducation plus pertinente dans leur contexte, au lieu de vouloir mettre en place des approches exogènes principalement pensées dans des contextes différents.

En définitive, l'APC est peut-être féconde pédagogiquement, mais elle vient sur deux terrains ouest-africains (Burkina Faso et Sénégal) qui doivent résoudre au moins deux problèmes structurels préalables pour permettre une approche plus pertinente : le choix de l'utilisation des langues maternelles avec le français dans le cadre d'une éducation bilingue et le faible niveau académique et professionnel des enseignants.

Références

- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. et Lussier, K. (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa*. Brighton : Centre for International Education, University of Sussex.
- Altet, M. et Fomba, C. O. (2009). *Rapport d'expertise. Étude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétences au Mali*. Paris : Centre international d'études pédagogiques.
- Altet, M., Paré Kaboré, A., & Sall, H. N. (2015). *Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014 : Rapport préliminaire février 2015*. Ouagadougou : République du Burkina Faso/Agence Universitaire de la Francophonie/ Agence Française de Développement/Partenariat Mondial pour l'Éducation.
- Barrett, A. M. et Tikly, L. (2012, avril). *Quality in education from an international perspective*. Communication présentée à la Conférence on General Education Quality, Access and Equity: Research into Practice, Addis-Abeba. Repéré à http://www.academia.edu/7313169/Quality_in_education_from_an_international_perspective
- Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P. et Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités. *International Review of Education*, 53(5-6), 555-575. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-007-9054-z>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (81), 25-41. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- BREDA-UNESCO (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : BREDA-UNESCO.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe? À la recherche du « cadrage instruit ». Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 147-163). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0147>
- CONFEMEN (2007). *Évaluation PASEC Sénégal*. 2007. Dakar : CONFEMEN.

- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriess, N., . . . Tehio, V. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Dembélé, M., & Mellouki, M. (2013). The drive towards UPE and the transformation of the teaching profession in French-speaking Sub-Saharan Africa. In J. Kirk, M. Dembélé, & S. Baxter (Éds.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (pp. 35-53). Brighton : Collaborative Works.
- Dembélé, M. et Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. Dans A. Verspoor (dir.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (p. 149-176). Paris : ADEA-L'Harmattan.
- Edge, K., Marphatia, A. A., Legault, E. et Archer, D. (2010). *Researching education outcomes in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda: using participatory tools and collaborative approaches*. Repéré à http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/ilops_methods_final.pdf
- Fichtner, S. (2010). A laboratory for education reform or a battlefield of donor intervention? Local debates on primary education and the New Study Programmes in Benin. *International Journal of Educational Development*, 30(5), 518-524. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.010>
- Fichtner, S. (2015). What's in the gap and what's in a copy? Local practices and discourses of competency-based education reform in Benin. *Revue Tiers Monde*, (223), 165-182. <http://dx.doi.org/10.3917/rtm.223.0165>
- Guillemette, F. et Gauthier, R. (dir.) (2009). *Recherches qualitatives. Contribution de la recherche qualitative à l'émancipation des populations négligées*. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(3\)/numero_complet_28\(3\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(3)/numero_complet_28(3).pdf)
- Jean, V. (2014). *Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientations d'experts* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5998>
- Kouraogo, P. et Ouedraogo, N. M. (2009). Exploring educational quality through classroom practices: A study in selected primary school classes in Burkina Faso. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 51-69. Repéré à <https://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/12-1-5.pdf>
- Lauwerier, T. (2015). Relevance and basic education in Africa. *Revue africaine de recherche en éducation*, (7), 28-41. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79284>
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, (5), 55-64. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36968>
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques*, (11). Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) du Burkina Faso. (2014). *Annuaire statistique de l'éducation nationale 2013-2014*. Ouagadougou : DEP/ MENA.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf
- PASEC (2015). *PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*. Dakar : CONFEMEN.
- Pires-Ferreira, A. C. (2014). Réforme du curriculum et approche par compétences au Cap-Vert. Entre injonction internationale et projet national? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 183-210. Repéré à <https://journals.openedition.org/cres/2651>

- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- Samo , J. (1999). Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4-5), 249-272. [http://dx.doi.org/10.1016/s0738-0593\(99\)00028-0](http://dx.doi.org/10.1016/s0738-0593(99)00028-0)
- UIS-UNESCO. (2014). *Wanted : Trained teachers to ensure every child's right to primary education*. Montréal, Québec : UIS-UNESCO.
- UNESCO Global Education Monitoring Report. (2016). *If you don't understand, how can you learn?* Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>
- UNESCO. (2014). *Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Éducation pour Tous : Études de cas du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo*. Paris : UNESCO.
- Yessoufou, A. (2011). *Local actors in top-down implementation of curricular reform in Benin's primary education system* (thèse de doctorat, Erasmus University Rotterdam). Repéré à <https://repub.eur.nl/pub/30657>

Note

¹ Dans ce texte, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.

Pour citer cet article

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, 26(x), 5-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.443>

La formation initiale et continue au Bénin : entre professionnalisation et déprofessionnalisation

Teaching function and reform of education in Benin: between professionalization and de-professionalization

doi:10.18162/fp.2018.442

Christian **Adekou**
Université d'Abomey Calavi
(Bénin)

Abdel Rahamane **Baba-Moussa**
Université d'Abomey Calavi
(Bénin)

Résumé

Introduction

L'Éducation pour tous, prônée depuis plus d'une quinzaine d'années, a favorisé dans la plupart des pays africains le phénomène de la massification scolaire. Cette dernière a plus souvent pris, selon Baba-Moussa (2006), l'allure d'une « démographisation » plutôt que d'une démocratisation puisque l'augmentation importante de l'accès ne s'est pas accompagnée de la qualité des acquis scolaires. La volonté de garantir l'éducation à tous a conduit bon nombre d'États d'Afrique occidentale à pourvoir les écoles en enseignants aux profils divers, parfois sans qualification. Une des conséquences en est la baisse de la qualité du corps enseignant avec un risque important de « déprofessionnalisation » (Perrenoud, 1996). Par ailleurs, le fait de confier l'enseignement à des tiers non enseignants suscite des interrogations face à la baisse de la qualité des apprentissages et relance le débat sur la profession enseignante. C'est cette situation que l'on envisage ici d'explorer au Bénin afin d'en tirer les informations utiles à la prise de décisions dans la perspective de la réforme de l'éducation. Des précisions conceptuelles et une présentation du contexte des enseignants du primaire permettront d'abord de cerner la problématique telle qu'elle se pose au Bénin. Ensuite, une enquête auprès de 53 élèves-maîtres en formation appuyée par des résultats d'études antérieures montreront que, si les mesures sont prises dans l'intention d'assurer la professionnalisation par l'adoption d'une formation à l'autonomie et à la réflexivité, la réalité des pratiques traduit, à l'opposé, une démarche « très directive » peu favorable aux résultats attendus.

La fonction enseignante suscite au Bénin des débats entre « professionnalisation » et « déprofessionnalisation » du fait des mesures de gratuité scolaire prises en 2006 en marge des prévisions du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation, et qui ont conduit à l'utilisation d'enseignants « communautaires » non qualifiés pour faire face aux effectifs croissants. Le présent article interroge doublement le rôle de la formation initiale et continue d'une part et l'utilisation des enseignants communautaires d'autre part, sur la professionnalisation des enseignants et la qualité de l'enseignement. L'enquête qualitative réalisée auprès de 53 élèves-maîtres en formation dans les Écoles normales d'instituteurs montre qu'au-delà de l'utilisation des enseignants non qualifiés se pose plus globalement le problème de la qualité de la formation des enseignants avec une tension entre des mesures favorables à la professionnalisation et des effets relevant plutôt de la déprofessionnalisation. Ainsi, la formation initiale ne semble apporter quasiment aucune plus-value et les données disponibles sur les résultats des établissements scolaires montrent que la présence des enseignants communautaires n'est pas corrélée à la baisse de la qualité de l'enseignement. L'article fournit ainsi un ensemble d'informations susceptibles d'aider à la prise en compte de la question enseignante dans la réforme de l'éducation.

Mots-clés

Fonction enseignante, formation initiale et continue, professionnalisation, déprofessionnalisation.

Abstract

The teaching function in Benin brings debate between «professionalization» and «de-professionalization» because of the measures of school free access, taken in 2006 outside the forecasts of the Ten-year Plan to develop the education sector, and which led to the use of «community» teachers not qualified to face the growing students. The present article questions both the role of the initial and continuous training on one hand and the use of the community teachers on the other hand, on the professionalization of the teachers and the quality of the education (teaching). The qualitative survey realized with 53 trainees in the teachers' training colleges for Primary school teachers shows that beyond the use of the not qualified teachers, there is more generally a problem relating to the quality of the teacher training with a tension between measures supporting the professionalization and the effects being rather like de-professionalization. So the initial training seems to bring almost no capital gain and the data available about the school results shows that the community presence of the teachers is not correlated to a sub-standard education. The paper provides a set of information that could help taking into account the teaching aspect in the reform of the education.

Keywords

Dual training, multilateral and shared support, instrument teaching, e-portfolio platform.

Cadre théorique et problématique de la recherche

Afin de pallier l'insuffisance d'enseignants, on a eu recours, dans les politiques éducatives successives au Bénin, aux enseignants non qualifiés dits « communautaires ». En 2008, le pays a opté pour le reversement des enseignants communautaires en enseignants contractuels de l'État afin de résorber le déficit en enseignants qualifiés. Si l'on tient compte de l'impact de l'utilisation des enseignants communautaires sur le ratio élèves-maître (REM), on pourrait même être tenté de conclure que leur utilisation est plutôt bénéfique. En effet, si le ratio élèves-maître n'explique pas la baisse de la qualité des acquis, il constitue une bonne source d'analyse puisque, par exemple, l'aide-mémoire de la revue sectorielle de l'éducation de mai 2016 montre une amélioration de la qualité des apprentissages entre 2011 et 2013, période où le ratio élèves-maître était d'environ 48. Cette amélioration ne s'est pas maintenue en 2014 et en 2015 où les ratios étaient respectivement à 53,1 puis à 52,4, soit une différence de 5 points en 2 ans qui traduit un lourd déficit en enseignant avec des écarts encore plus importants selon les départements. Ainsi, l'aide-mémoire souligne une aggravation chaque année depuis 2008 de l'écart entre les ratios élèves-maître (REM) des départements extrêmes : 26,4 en 2015 contre 8,7 en 2008. Cette contre-performance s'explique par l'accentuation du déficit de la dotation des écoles en enseignants : de 39,8 % en 2010, ce déficit est passé à 47,9 % en 2015 (STP-PDDSE, 2016).

Le bas niveau des acquis scolaires peut s'expliquer par le faible niveau des enseignants en général, mais aussi par l'absence d'un dispositif de formation continue efficace. En ce qui concerne le niveau des enseignants, l'évaluation intitulée « ce que je sais de ce que j'enseigne » a permis de mesurer le savoir des enseignants avec des outils standardisés (Bahna et Houédo, 2015). Cette évaluation concluait que les résultats obtenus par les enseignants du Cours élémentaire niveau 1 et du Cours élémentaire niveau 2, qui sont souvent tenus par des communautaires et des élèves-maîtres, étaient modérés, mais aussi que des enseignants titulaires d'un diplôme professionnel enregistraient de très faibles performances : « curieusement, la faible performance la plus inquiétante (7 %) est enregistrée au niveau des enseignants titulaires du CM2 qui sont par surcroît les Directeurs d'écoles, les enseignants les plus anciens » (Bahna et Houédo, 2015). Cette même étude montre que les enseignants, agents permanents de l'État (fonctionnaires et donc ayant bénéficié d'une formation initiale qualifiante) ne se distinguent pas, du point de vue de leurs performances, des enseignants contractuels (souvent des enseignants communautaires reversés). Partant de cela, on peut déduire que rien ne permet de valider l'idée selon laquelle la baisse du niveau scolaire serait attribuable à l'utilisation des enseignants communautaires.

En ce qui concerne la formation continue organisée dans les unités pédagogiques (UP), elle devait permettre aux enseignants de disposer d'outils nécessaires pour affronter les situations de classe. Cependant, les données existantes révèlent qu'elle se déroule sans une ingénierie de la formation. En effet, au cours de ses travaux sur le fonctionnement des unités pédagogiques, réalisés à partir de l'analyse des besoins (Ardoïn, 2013), Boko-vou (2015) a relevé plusieurs irrégularités. Il montre en particulier que la formation en UP est en déphasage par rapport aux besoins en formation des enseignants et qu'elle se fait en l'absence d'une démarche d'analyse des besoins. Ainsi, le formé reste bien distant de l'objet de formation. Selon Boko-vou, le modèle d'analyse des besoins a trois niveaux d'enjeux majeurs pour la formation. Il s'agit d'abord du niveau politique pour la définition des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante, ensuite du niveau organisationnel qui permet à la formation de constituer le levier de changement et d'accompagnement des enseignants

et enfin du niveau opérationnel qui concerne les apprentissages et le transfert des habiletés. Chaque niveau regroupe une catégorie d'acteurs, mais c'est le niveau opérationnel qui influe directement sur le développement de l'enseignant. Or, on peut constater à ce niveau un cloisonnement des fonctions dans lequel les conseillers pédagogiques et les inspecteurs peinent à associer les responsables d'unité pédagogique et les enseignants à l'élaboration des modules de formation. Ces modules sont élaborés par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs puis remis au responsable d'unité pédagogique pour exploitation alors même qu'« il n'existe pas d'instrument spécifique conçu et destiné à l'analyse des besoins » (Boko-vou, 2015).

Il en découle une problématique spécifique que l'on peut poser ici en termes de professionnalisation et de déprofessionnalisation des enseignants. Le présent article s'intéresse à deux profils d'enseignants : ceux formés dans les écoles de formation et ceux formés sur le tas généralement appelés « enseignants communautaires ». Il s'agit de voir si l'existence de cette deuxième catégorie d'enseignants, preuve que l'entrée dans la fonction enseignante n'est pas contrôlée par les enseignants, se traduirait par des effets de déprofessionnalisation. Il s'agit aussi de voir dans quelle mesure cela pourrait expliquer la mauvaise qualité de l'enseignement constatée dans les différentes évaluations. Mais au-delà de ces aspects, c'est la formation initiale qui distingue les enseignants formés dans les Écoles normales d'instituteurs (ENI) des communautaires formés sur le tas qu'il s'agit de mettre en avant pour apprécier sa pertinence dans son contexte actuel. Nous partirons donc des concepts « professionnalisation » et « déprofessionnalisation » pour poser la problématique de recherche.

Approche théorique des termes professionnalisation, déprofessionnalisation et autonomisation.

La professionnalisation désigne « le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2008, p. 2). Cette définition évoque la profession comme étant un cadre d'intervention nécessitant des compétences professionnelles précises, mais semble passer sous silence l'intérêt corporatiste qui sous-tend parfois les professions en quête d'une meilleure qualité de vie. L'environnement sociopolitique actuel des professions conduit Maingari (1997) à en proposer une définition plus complexe. Pour lui, la professionnalisation renvoie tantôt à la socialisation professionnelle (comme moyen d'acquisition d'une culture et des règles de pratiques professionnelles communes), tantôt à l'identité professionnelle (en vue de l'affirmation de l'appartenance à un groupe occupationnel et de reconnaissance sociale dudit groupe), tantôt au syndicalisme (comme mode d'affirmation des droits et de défense des intérêts du groupe). Il faut noter ici l'importance de l'intériorisation des savoirs comme dimension capitale de la professionnalisation. L'intériorisation des savoirs participe à la construction des savoirs (Becker, 2004) et constitue une phase capitale de la construction identitaire. De même, le syndicalisme représente souvent la forme principale de l'organisation enseignante et vise la défense des intérêts des salariés face aux employeurs, mais un déséquilibre peut s'observer lorsque les luttes syndicales portent de façon plus importante sur la revendication des augmentations de salaires au détriment de l'amélioration de la qualité de la formation initiale. Cela peut produire des effets pervers en matière de professionnalisation.

En identifiant le processus de professionnalisation de l'enseignement à la socialisation professionnelle, Maingari considère que le milieu professionnel constitue le cadre idéal de la construction des savoirs professionnels. Il rejoint donc Altet (2000) qui estime que la professionnalisation est caractérisée par

trois dimensions : la dimension sociale, la dimension institutionnelle et la dimension professionnelle. La dimension professionnelle concerne spécifiquement les professionnels qui se réunissent autour des questions exclusives de classe. Cette dimension met en avant l'étroitesse de la relation entre l'enseignant et sa profession. Ainsi, les stratégies développées sont de nature à rendre l'enseignant autonome, mais la professionnalisation de la fonction enseignante n'est pas un processus simple. Parfois, le rôle de l'État est défavorable à cette professionnalisation; dans d'autres cas, ce sont les professionnels eux-mêmes qui constituent un frein à la professionnalisation. Lorsque les savoirs professionnels des formateurs s'imposent aux futurs enseignants, il y a le risque de former des enseignants qui ne seront pas capables de répondre aux besoins du métier (Adékou et Baba-Moussa, 2017).

Perrenoud (1996) propose quant à lui le terme de « déprofessionnalisation » pour traduire l'accapement de certaines composantes de la fonction enseignante par des experts appartenant à la noosphère (Chevallard, cité dans Perrenoud, 1996). Pour Perrenoud, il existe une « déprofessionnalisation » dès lors que les enseignants ne sont pas les seuls acteurs au premier plan de l'exercice de la fonction enseignante. Cette intervention d'autres acteurs, tout comme celle de l'État (Attanasso, 2010) dans l'élaboration des programmes, par exemple, réduit la notoriété de la fonction enseignante.

C'est au regard de ces éléments théoriques que nous poserons le problème de la professionnalisation de la fonction enseignante dans le contexte du Bénin au regard, d'une part, des modalités de la formation initiale et continue et, d'autre part, de l'intervention des enseignants communautaires recrutés sans formation.

La professionnalisation de la fonction enseignante et ses difficultés au Bénin

Au Bénin, les données disponibles montrent une volonté de professionnalisation de l'enseignement de par l'existence d'écoles de formation (Écoles normales d'instituteurs) régie par des textes, d'une déontologie (le guide du normalien), de diplômes qui sanctionnent la formation, de programmes de formation, etc. Cependant, le processus est confronté à des situations telles que l'intervention de l'État comme recruteur du personnel, avec comme conséquence que la corporation se trouve ainsi inféodée à l'État qui la contrôle de façon stricte, gère l'évolution des fonctionnaires et décore les plus méritants selon les procédures administratives en vigueur. De la même manière, les savoirs à enseigner ainsi que leur production sont assurés par une autre catégorie d'experts. En effet, au Bénin, à la suite de l'adoption de l'approche par compétences, la production des programmes et des guides est assurée par des équipes dont la plupart des membres n'ont pas travaillé comme enseignants. De façon générale, les réformes curriculaires opérées dans les pays de l'Afrique occidentale dont le Bénin sont souvent portées par des voix autres que celles des enseignants. Ces différents constats créent souvent une tension entre professionnalisation et déprofessionnalisation, que semblent renforcer les conditions de formation peu propices à l'autonomisation.

Le développement de l'autonomie dans l'exercice de la fonction enseignante peut être considéré comme un indicateur de la professionnalisation. Or, l'autonomisation n'est possible que lorsque l'enseignant est confronté à des situations dans lesquelles il sollicite ses propres ressources pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. Si les élèves-maîtres formés dans les écoles de formation d'enseignants bénéficient d'un stage sur le terrain professionnel après un an de formation, les enseignants communautaires, jusqu'en 2006, ne suivaient aucune formation avant d'enseigner. Or, le développement

des compétences professionnelles et de l'autonomie se fait à travers les dispositifs d'accompagnement en formation initiale (Altet, 2015). L'autonomisation devient difficile lorsque l'enseignant ne peut choisir ses méthodes ou définir les stratégies propices à l'apprentissage des élèves et qu'il se voit plutôt dans l'obligation d'exécuter des formules dont il ne mesure ni la portée ni la pertinence. En effet, l'élève-maître en formation a besoin de se convaincre de ce qu'il fait. Une intervention qui lui imposerait des recettes ne favoriserait pas cela. Ainsi, le risque résiderait dans la pression que pourrait exercer les formateurs sur les futurs enseignants dans un pays comme le Bénin où la formation des enseignants comporte un caractère prescriptif dont l'enseignant en formation ne peut se défaire que si son niveau intellectuel lui permet une prise de recul pour rejeter les prescriptions jugées non pertinentes afin de construire son savoir dans l'action et dans la réflexion.

Des questionnements pour conduire la réflexion sur la fonction enseignante

Au Bénin, l'utilisation des enseignants communautaires remonte à 1986. Elle visait à faire face au gel du recrutement à la fonction publique alors que l'État marxiste-léniniste des années 1970-1980 était resté essentiellement l'unique employeur (Kakai, Lègba, Gansa, Tossou et Salami, 2008). Ce désengagement de l'État, renforcé depuis 2006 par les mesures de gratuité scolaire, notamment dans l'enseignement primaire, prises en marge des prévisions du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation (PDDSE 2006-2015), a accentué les besoins en enseignants et conduit les parents d'élèves, en collaboration avec les écoles, à conclure des contrats avec des enseignants communautaires parmi les jeunes instruits du village. Cela a suscité l'inquiétude des autorités au regard de la faible qualité des apprentissages et a conduit l'État à imposer le BEPC (Brevet d'études du premier cycle) comme niveau minimum de recrutement de tout enseignant. Toutefois, dans la pratique, les indicateurs de qualité n'ont pas toujours été respectés : on a plutôt recherché celui qui ferait « l'œuvre d'enseignant » plutôt que « l'enseignant professionnel » (STP-PDDSE, 2016). En somme, la professionnalisation des enseignants suppose la professionnalisation de leur formation. C'est sur cette base que l'on se propose d'appréhender les conséquences de l'utilisation des enseignants non qualifiés dans l'enseignement primaire au Bénin. Cependant, il faut retenir que si on peut faire l'hypothèse que l'utilisation des enseignants non qualifiés dits « communautaires » peut être un facteur de baisse de la qualité des apprentissages, il reste que le niveau académique desdits enseignants est assez variable, ce qui permettait d'observer une intervention différenciée selon les niveaux et par conséquent des effets tout aussi différenciés sur les apprentissages (Kakai, Lègba, Gansa, Tossou et Salami, 2008). Parfois, certains d'entre eux suivent après leur recrutement des formations qui leur permettent d'améliorer leur prestation, mais il s'agit souvent de formations « sur le tas », au contact du métier et sans le minimum de savoirs théoriques, contrairement aux formations dispensées dans les écoles de formation d'instituteurs qui portent sur des savoirs à la fois théoriques et pratiques.

Ces premiers développements amènent deux questions :

- *la formation initiale apporte-t-elle effectivement une plus-value en matière de professionnalité et de qualité de l'enseignement-apprentissage?*
- *la présence d'enseignants communautaires influe-t-elle négativement sur la qualité de l'enseignement?*

La première question est d'autant plus pertinente qu'elle a été soulevée à plusieurs reprises dans différents documents de référence sans qu'on y trouve de réponse. Ainsi, en 1991, à la suite du diagnostic établi lors des États généraux de l'éducation; il a été suggéré « de repenser toute la politique de formation des professeurs d'Écoles normales et de personnes destinées à intervenir dans la formation initiale » (*Actes des États généraux*, 1991, p. 61). Plus tard en décembre 2014, les Actes du deuxième forum national sur le secteur de l'éducation relevaient pour l'enseignement primaire, la « faible pertinence de la formation dans les ENI » (*Actes du deuxième forum national sur le secteur de l'éducation*, 2015, p.74). Cela montre que, sur une période de 25 ans, les avancées en termes de formation dans les écoles normales sont peu visibles, d'où l'intérêt de remettre en question ici le dispositif de formation des futurs enseignants du primaire afin de savoir si les écoles de formation contribuent véritablement à la professionnalisation des enseignants. Il convient par ailleurs de remettre en question le contexte de la formation en général, ce qui nous amène à nous interroger sur le processus de formation continue. Les unités pédagogiques (UP) constituent le principal dispositif de formation continue. Elles ont pour objectif d'offrir à tous les enseignants l'occasion d'apprendre en situation professionnelle avec comme avantage les retours de leurs pairs sur leurs pratiques (Boko-vou, 2015; République du Bénin, 2013). Conformément à l'arrêté n° 2013-324 portant attributions, organisation et fonctionnement des directions départementales des enseignements maternel et primaire, chaque zone pédagogique est organisée en unité pédagogique réunissant 3 ou 4 écoles en fonction du nombre d'écoles qui la composent. Chaque UP est dirigée par un responsable d'unité pédagogique et un coresponsable choisis par les directeurs d'écoles et les enseignants parmi les plus anciens considérés comme travailleurs et expérimentés (Boko-vou, 2015). Le responsable et le coresponsable jouent le rôle de formateurs.

Les résultats de l'évaluation de la maîtrise des contenus notionnels évoquée plus haut permettront de montrer que le recrutement d'enseignants communautaires n'est pas forcément le premier facteur à la base de la mauvaise qualité des enseignements. Le rapport d'étude intitulé *Ce que je sais de ce que j'enseigne* restitue les résultats d'évaluation de 3 280 enseignants du primaire. Ces 3 280 enseignants identifiés dans les six cours du primaire ont été observés en français et en mathématiques; 44,8 % des enseignants de cet échantillon sont des enseignants communautaires, 29,5 % sont des enseignants contractuels et 17,3 % sont des agents permanents de l'État. Les épreuves de français et de mathématiques ont été conçues sur le modèle PASEC sous la forme de QCM (voir outil en annexe). Les épreuves de français ont couvert les domaines ci-après : la grammaire fonctionnelle, l'orthographe d'usage, la syntaxe des mots, le vocabulaire soutenu, les exercices d'appariement, les exercices à trous et les exercices de sémantique pour la détermination du sens des mots et l'expression. Les épreuves de mathématiques concernent les quatre opérations, à savoir l'addition, la soustraction, la multiplication, la division; des exercices de géométrie; des exercices de numération relatifs aux nombres complexes et aux fractions; des exercices de mesures relatifs aux mesures agraires; aux mesures de capacité et aux mesures de masse. Cette évaluation permet d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche.

Méthodologie de la recherche

Pour répondre à la première question de recherche, plusieurs catégories de données ont été mobilisées. D'abord, les données d'une enquête de terrain réalisée auprès de 53 élèves-maîtres des écoles publiques et privées de formation d'instituteurs permettront de mettre en exergue les difficultés d'ordre didactique et pédagogique rencontrées par ces derniers dans l'exercice de la fonction et la faible pertinence de la formation initiale. Ces élèves-maîtres ont été suivis lors de leur stage de professionnalisation dans des écoles primaires au cours de l'année 2015. L'enquête utilise une grille d'observation intitulée « Outil de suivi et d'évaluation pédagogique » (OSEP), composé de 16 critères regroupés en cinq domaines (cf. encadré) afin d'identifier globalement les compétences acquises par les enseignants. Dans le cadre du présent article, l'analyse est circonscrite à l'identification des habiletés développées par les élèves-maîtres relativement au référentiel de compétences de la formation.

Domaine 1 : Gérer efficacement le temps d'enseignement/apprentissage, les techniques, les ressources, les connaissances.

1. Gère efficacement le temps d'enseignement.
2. Fait preuve d'habiletés et d'efficacité dans la gestion de la classe.
3. Utilise efficacement différentes ressources pédagogiques et stratégies d'enseignement pour construire des connaissances.

Domaine 2 : Créer un environnement d'apprentissage collaboratif et équitable.

4. Implique les élèves dans des activités d'apprentissage coopératif soigneusement organisées.
5. Met en œuvre un enseignement qui se fixe comme objectif le développement par les élèves d'habiletés sociales et collaboratives.
6. Fait participer activement tous les élèves aux activités d'apprentissage, quels que soient le sexe, le niveau de réussite, les acquis antérieurs, les aptitudes, les besoins spéciaux et les autres différences.

Domaine 3 : Promouvoir une ambiance où l'élève-maître est placé au centre de ses apprentissages, une ambiance qui privilégie des activités d'enseignement et des échanges.

7. Utilise des stratégies d'enseignement variées pour promouvoir une participation active de l'élève à son apprentissage.
8. Pose des questions ouvertes qui incitent les élèves-maîtres à la réflexion et facilitent l'explicitation de leur pensée.
9. Encourage les élèves-maîtres à s'exprimer librement quand ils se retrouvent dans l'environnement pédagogique.

Domaine 4 : Promouvoir un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l'intégration des apprentissages.

10. Offre aux élèves des occasions d'établir des liens significatifs entre les résultats de leurs différents apprentissages et la vie courante.
11. Présente aux élèves des situations et des problèmes de la vie courante leur permettant de réinvestir les résultats de leurs apprentissages.
12. Donne aux élèves des occasions de réfléchir sur leurs démarches et sur les résultats de leurs apprentissages.
13. Engage les élèves dans un processus constructif de rétroaction.
14. Se réfère aux connaissances et aux expériences antérieures de ses élèves-maîtres pour planifier et pour ajuster au besoin les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Domaine 5 : Promouvoir la résolution des problèmes, l'émulation et l'exercice de la pensée critique.

15. Offre aux élèves des occasions de faire des analyses et synthèses, de construire des preuves et de faire des déductions.
16. Donne aux élèves des occasions de résoudre des problèmes.

Figure 1
Présentation de l'OSEP.

Les critères de l’OSEP sont évalués en fonction d’une échelle présentée dans le tableau 1.

Tableau 1

Pondération des critères de l’échelle d’appréciation.

Critères d’appréciation	Points attribués
Décevant	0 point
Pas satisfaisant	1 point
Satisfaisant	2 points
Très satisfaisant	3 points

Cette pondération permet d’attribuer aux différents domaines de l’OSEP les barèmes ci-après :

Tableau 2

Barème appliqué aux domaines de l’outil OSEP après pondération.

N°	Domaines	Barèmes
I	Gérer efficacement le temps d’enseignement/apprentissage, les techniques, les ressources, les connaissances.	9 points
II	Créer un environnement d’apprentissage collaboratif et équitable.	9 points
III	Promouvoir une ambiance où l’élève-maître est placé au centre de ses apprentissages, une ambiance qui privilégie des activités d’enseignement et des échanges.	9 points
IV	Promouvoir un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l’intégration des apprentissages.	15 points
V	Promouvoir la résolution des problèmes, l’émulation et l’exercice de la pensée critique.	6 points
Total		48 points

On suppose que le stagiaire qui obtient un score supérieur ou égal à 24 points est moyen et celui qui obtient moins de 24 points est faible.

Les 53 élèves-maîtres ont été observés en salle de classe de mathématiques et de français par les directeurs d’écoles, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs. Il s’agissait de focaliser l’attention sur la démarche d’apprentissage et sur la démarche d’enseignement. Pour cela, l’observation en situation de classe n’était pas suffisante. Il fallait suivre un entretien dirigé par le conseiller pédagogique. Les résultats issus de l’analyse des données collectées grâce à l’outil OSEP permettent de comprendre que l’état de la formation initiale est infime. L’analyse de contenu sémantique et syntaxique de l’entretien enregistré et transcrit laisse entrevoir une posture du formateur (le conseiller pédagogique) qui n’est pas toujours favorable à l’intériorisation des savoirs par l’élève-maître (Adékou et Baba-Moussa, 2017).

Présentation, analyse et interprétation des résultats de la recherche

Les données traitées sur les 53 élèves-maîtres révèlent des faiblesses au regard des critères de cinq domaines retenus pour l'analyse. L'interprétation des données renvoie au constat d'insuccès liés à la formation initiale qui ne semble pas apporter une plus-value au profit de ceux qui la suivent.

Des résultats globalement faibles au regard des critères retenus pour les cinq domaines

Les critères pour lesquels les élèves-maîtres sont véritablement faibles sont ceux situés dans la partie mise en exergue par le cercle. Moins de 50 % des élèves-maîtres satisfont à ces critères.

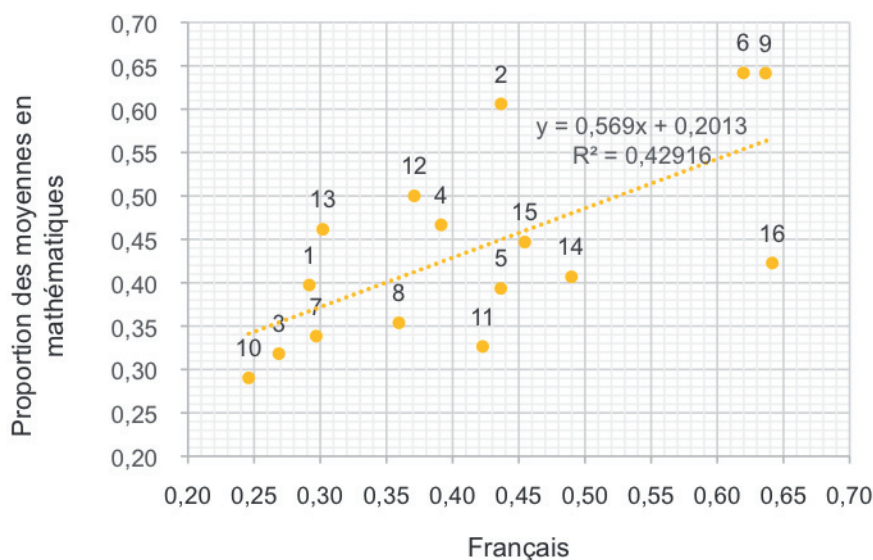


Figure 2
Distribution des critères OSEP.

Comme le montre la figure 2, la proportion d'élèves-maîtres qui réussit les critères 3-5-7-8-10-11-13 est très faible. Par ailleurs, on note chez les élèves-maîtres qui sont moyens dans différents domaines plusieurs difficultés au niveau des critères. Le développement qui suit résume pour chaque domaine les difficultés enregistrées lors des observations de classe.

Au niveau du domaine 1, on peut citer comme difficultés rencontrées la mauvaise utilisation des stratégies ou la non-variation des stratégies, une mauvaise programmation des activités qui ne correspond pas aux situations d'apprentissage, le non-maintien de la motivation des élèves, un défaut d'interaction soutenue entre maître et élève, une mauvaise formulation des consignes, une mauvaise utilisation des outils pédagogiques (moyens auditifs, audiovisuels). Tous ces aspects peuvent conduire à une mauvaise gestion du temps.

Au sujet du domaine 2, il est réellement difficile pour les élèves-maîtres de communiquer efficacement. Au risque de s'exposer, les élèves-maîtres préfèrent poser des questions aux élèves plus éveillés. Cette attitude des élèves-maîtres porte entorse au principe de l'équité. Mais au-delà du problème lié à la communication, la difficulté pour les élèves-maîtres de se projeter dans le futur lors de la préparation de la situation d'apprentissage constitue un véritable frein en ce sens qu'ils n'arrivent pas vraiment à prévoir, à anticiper et à gérer. Il y a donc des difficultés de conception des activités qui s'ajoutent aux problèmes relatifs à la communication.

Pour le domaine 3, parfois l'élève-maître propose une stratégie inappropriée. Il peut avoir connaissance des différentes stratégies sans réellement les solliciter en temps opportun. L'élève-maître doit pouvoir encourager les élèves à s'exprimer. Certains se résignent à favoriser l'expression libre, soit en raison du risque auquel ils pourraient s'exposer face à des préoccupations des élèves auxquelles ils ne pourraient pas répondre ou en raison d'autres aspects que la recherche peut davantage creuser pour mieux comprendre le phénomène.

Pour le domaine 4, la confrontation des apprentissages à l'environnement des apprenants doit constituer une préoccupation de l'enseignant. Pouvoir rapprocher les connaissances disciplinaires des connaissances transdisciplinaires est l'intérêt principalement attendu ici dans ce critère. Les observations faites permettent d'estimer qu'il n'existe souvent aucune occasion de faire ce rapprochement. Seuls quelques élèves-maîtres utilisent les résultats de groupes comme des occasions propices permettant l'établissement de lien entre les apprentissages et la vie courante.

Enfin, pour le domaine 5, la difficulté pour les enseignants de repérer les perceptions des élèves ne leur permet pas également de faire le lien entre la situation et la vie courante. Pour réussir ce domaine, l'élève-maître doit proposer une mise en situation parfaite. Lorsque la mise en situation est réussie, les élèves éprouvent moins de difficulté selon les observateurs. Les élèves-maîtres pensent que ce domaine s'observe uniquement à la phase de retour et de projection d'une situation d'apprentissage.

La figure 2 présentée ci-dessus montre bien les difficultés rencontrées par les élèves-maîtres, observés à quatre mois de leur examen professionnel. Ces difficultés prouvent que la formation initiale n'a pas permis aux élèves-maîtres d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires ou que les élèves-maîtres n'acquièrent que très faiblement les compétences professionnelles exigées.

Au cours du stage de professionnalisation qui se déroule en deuxième année de formation, les élèves-maîtres sont mis en responsabilité dans une classe à effectif variable. Ils reçoivent la visite des conseillers pédagogiques de façon périodique. À ce niveau également on constate que la posture du conseiller pédagogique n'a pas favorisé le développement de l'autonomie professionnelle.

La posture du formateur comme frein à la construction des compétences professionnelles

Les résultats de l'enquête auprès des 53 enseignants révèlent qu'en formation initiale, les élèves-maîtres sont exposés à la prégnance des savoirs des formateurs transmis selon une démarche quasi impositive qui dicte les savoirs de la pratique tout comme si l'expérience des aînés était à rééditer. Or, l'expérience des aînés n'est pas forcément de l'expertise. Au cours des stages de professionnalisation, les conseillers pédagogiques adoptent une posture de « chef », avec des conseils qui prennent souvent l'allure d'injonctions. Ainsi, lors du vécu pédagogique, après avoir observé plusieurs élèves-maîtres, le

conseiller pédagogique les regroupe pour relever lui-même une à une leurs difficultés. Cette démarche ne s'identifie pas aux pratiques réflexives. Les pratiques réflexives exigent que l'élève-maître soit lui-même acteur de ses apprentissages et qu'il participe à identifier lui-même ses erreurs et même ses points forts. Dans l'extrait ci-dessous tiré des propos d'un conseiller pédagogique s'adressant à plusieurs élèves-maîtres, nous identifions plusieurs recettes émanant des savoirs de l'expérience. La démarche du CP est faite de constats séquencés par des appréciations de diverses natures. Ensuite, le CP propose ou impose sa démarche, celle dont il a connaissance qu'il étaye avec un argumentaire issu de son expérience. « [...] *Aujourd'hui, la maîtresse a fait la lecture systématique. Elle est allée directement au manuel. **Non! Partir d'abord de l'introduction.** Comme vous connaissez vos enfants qui ne participent pas activement là. – Vous pouvez même partir d'une image – Là, vous voyez ceci là – ça ressemble à quoi? Et aujourd'hui, **ah!** Nous allons lire un texte **hein** qui va parler de quelque chose de comme ça... donc suivez! Vous allez observer les images. Vous allez lire le texte et imaginer le contenu du texte. Mais quand vous n'arrivez pas à lire le texte, vous allez faire quoi? (15'20). **Si** la maîtresse a l'habitude de faire ça, aujourd'hui, les stratégies de lecture vont sortir seulement de la bouche de ces enfants. Ces enfants ont soif de connaître, mais il y a quelques 2 ou 3 seulement qui animent et timidement la classe avec la maîtresse. **Donc, rappelez chaque fois les stratégies,** les petites stratégies de lecture dans les basses classes là aux enfants » (extrait de l'entretien du conseiller pédagogique, 2016).*

Cet extrait comporte des interjections auxquelles a recours le CP soit pour dire que le futur enseignant fait fausse route (Non!), soit pour attirer l'attention du futur enseignant sur la formule proposée (ah) ou sur la formule qui peut marcher selon le CP. Comme pour proposer un style d'expression aux futurs enseignants qui devront à leur tour en faire usage dans leur classe pour, par exemple, rallier les élèves à leur cause, le CP utilise un ton flexible, voire adouci en guise d'exemple, un ton que le futur enseignant lui-même utilisera pour rallier les élèves à sa cause.

L'intervention des formateurs semble renvoyer ainsi, certes de façon caricaturale, aux pratiques des patrons d'ateliers artisanaux qui développent chez les apprentis un apprentissage par mimétisme des gestes du patron (Baba-Moussa et Flénon, 2014; Davodoun, 2014; Sidibé et Baba-Moussa, 2016). En conséquence, les élèves-maîtres ne développent pas tous une pratique réflexive et ne développent pas non plus les compétences attendues. En situation réelle de classe, ils sont confrontés à des problèmes d'ordre didactique, pédagogique et disciplinaire dans un système sans assistance qui les rend aussi bien vulnérables que responsables.

Cette faiblesse du mode de formation se double du faible niveau de maîtrise des savoirs professionnels par les élèves-maîtres. Le tableau 3 qui présente, en les croisant, les scores obtenus par les élèves-maîtres à la suite des observations relatives à leur prestation en salle de classe pour l'enseignement du français (en ligne) et des mathématiques (en colonne) montre un faible pourcentage de réussite (16,98 %) des élèves-maîtres des ENI à la fois en français et en mathématiques. En ce qui concerne les élèves des établissements privés de formation d'instituteurs (EPFI) qui réussissent à la fois en français et en mathématiques, ils sont 6, soit 11,32 % d'élèves-maîtres. Par contre, 32,08 % d'élèves-maîtres des ENI échouent à la fois en français et en mathématiques contre 24,53 % des élèves des EPFI.

Tableau 3*Répartition des élèves-maîtres selon l'établissement et le niveau de réussite.*

Niveau atteint en français par élèves des ENI et des EPFI	<i>Faibles en math</i>	<i>Moyens en math</i>	<i>Total général</i>
<i>Élèves des ENI faibles en français</i>	17 (32,08 %)	3 (5,66 %)	20 (37,74 %)
<i>Élèves des ENI moyens en français</i>	2 (3,77 %)	9 (16,98 %)	11 (20,75 %)
<i>Total élèves des ENI appréciés en français</i>	19 (35,85 %)	12 (22,64 %)	31 (58,49 %)
<i>Élèves des EPFI faibles en français</i>	13 (24,53 %)	2 (3,77 %)	15 (28,30 %)
<i>Élèves des EPFI moyens en français</i>	1 (1,89 %)	6 (11,32 %)	7 (13,21 %)
<i>Total élèves des EPFI appréciés en français</i>	14 (26,42 %)	8 (15,09 %)	22 (41,51 %)
<i>Total général des élèves appréciés en français</i>	33 (62,26 %)	20 (37,74 %)	53 (100,00 %)

On peut constater que plus de 50 % (soit 32,08 % des élèves maîtres des ENI et 24,53 % des élèves-maîtres des EPFI) d'élèves-maîtres des ENI et des EPFI ne réussissent ni l'enseignement du français ni l'enseignement des mathématiques. Les élèves-maîtres moyens dans les deux disciplines sont au nombre de 15, soit un peu plus de 25 % de l'échantillon (c'est-à-dire 16,98 % des élèves-maîtres des ENI et 11,32 % des élèves-maîtres des EPFI).

Au regard de ces résultats, la formation initiale montre une valeur ajoutée assez modérée puisque les élèves-maîtres n'ont pas acquis un niveau de compétence suffisant dans les savoirs professionnels. La formation continue, cependant, n'est pas forcément pertinente pour relever ce défi. À ce niveau-là, les travaux menés par Boko-vou (2015), évoqués plus haut, révèlent des dysfonctionnements semblables à ceux de la formation initiale.

L'absence d'une démarche d'ingénierie en formation continue : un véritable handicap au processus de construction des compétences professionnelles

En analysant les résultats des élèves-maîtres évalués sur la base de l'Outil de suivi et d'évaluation pédagogique (OSEP) et qui n'atteignent pas les compétences requises pour enseigner; en analysant la posture du conseiller pédagogique, qui impose son savoir d'expérience aux élèves-maîtres au lieu de mettre en place un dispositif d'analyse des pratiques et en étudiant les résultats du dispositif de formation continue, notamment les unités pédagogiques, on convient que les futurs enseignants, les enseignants communautaires et même les enseignants qualifiés évoluent dans un environnement peu propice au développement de compétences professionnelles et à une réelle autonomisation professionnelle. Nous avons vu dans le développement précédent que la formation initiale produit des résultats peu satisfaisants. Cette section insiste sur l'environnement professionnel de l'enseignant qui, pour l'heure, n'est pas de nature à renforcer les compétences professionnelles des enseignants en général. En effet, le dispositif de la formation continue souffre de l'absence d'ingénierie de la formation. Or, il aurait fallu mettre véritablement en œuvre un dispositif efficace à partir de l'analyse réelle des besoins en formation des enseignants pour espérer une meilleure performance des enseignants. Selon les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, l'organisation des unités pédagogiques relève d'abord de

leur prérogative. Ils rédigent eux-mêmes les modules de formation en impliquant rarement les acteurs principaux qui sont entre autres les responsables d'unités pédagogiques, les enseignants et les futurs enseignants. Loin d'être une démarche sagement orchestrée par les formateurs, cette pratique de formation observée chez les formateurs est plutôt le signe de la méconnaissance totale du principe de l'ingénierie de la formation. Normalement, les responsables d'unités pédagogiques et les enseignants sont en droit de participer à l'identification de leurs propres besoins en formation afin de s'identifier à travers les thématiques qui seront développées lors des formations. Mais les inspecteurs et les conseillers pédagogiques considèrent qu'il leur échoit particulièrement le rôle de produire le savoir qui sera mis à la disposition des responsables d'unités pédagogiques chargés à leur tour d'exécuter ces modules. Dans une telle dynamique, l'objectif visé, qui est la formation de l'enseignant à la réflexivité, est détourné.

Dès lors que les dispositifs de formation continue comportent des insuffisances qui les rendent inopérants, on peut en déduire que les enseignants débutants et/ou communautaires ne bénéficient pas vraiment d'un dispositif de formation favorisant l'accès à l'autonomie dans les prises de décisions. Or, il s'agit là d'une condition importante de la professionnalisation des enseignants puisque « l'acquisition des compétences n'est possible que s'il existe une reconnaissance et une intériorisation par l'apprenant des observations qu'ils reçoivent en coaching » (Becker, 2004, p. 6). Cette dimension n'est valorisée ici ni en formation initiale ni en formation continue des enseignants. Si la présence des enseignants communautaires augmente le besoin en formation, en revanche, elle n'est pas forcément la source principale de la déprofessionnalisation de la fonction enseignante.

Malgré le statut de l'enseignant communautaire, sa prestation en salle de classe n'est pas pour autant alarmante lorsqu'on la compare à celle des plus anciens enseignants. En faisant référence à l'évaluation des contenus notionnels, toute suspicion disparaît au profit d'une cote particulière accordée à cette catégorie d'enseignants. Cette évaluation permet de constater que l'ancienneté n'est pas une variable qui discrimine les enseignants et que les enseignants communautaires n'ont pas toujours démerité. Autrement dit, les plus anciens ne sont pas forcément les meilleurs. Au contraire, ils sont parfois moins bons que les plus jeunes (Bahna et Houédo, 2015). Il existe donc un malaise profond qui n'est pas lié au recrutement des enseignants communautaires, mais plutôt à l'absence d'engagement de la part de l'enseignant. Cet engagement, qui est possible à travers une réelle implication du professionnel dans le processus de formation continue, peut constituer une réelle source motivationnelle et un point d'ancrage fort pour la construction de l'autonomie professionnelle.

Conclusion

Les dysfonctionnements de la formation initiale et continue ne permettent pas le développement harmonieux des compétences professionnelles. Si la formation initiale effectuée en deux ans ne comble pas les attentes, on peut s'attendre à ce que la formation continue joue le rôle de relais pour combler les éventuelles lacunes. Les constats de terrains effectués dans le cadre des études citées plus haut relèvent des blocages au niveau opérationnel, hypothéquant ainsi la valeur ajoutée que devrait avoir la formation en unité pédagogique. On retient en somme un effet assez modéré de la formation (formation initiale et formation continue) sur les enseignants et notamment sur les élèves-maîtres.

Les avancées en matière de professionnalisation sont ainsi freinées par l'absence d'autonomie (même relative) des enseignants qui ne sont pas en mesure d'agir de façon efficace en situation. Le présent article a permis de montrer que les enseignants en général ont des difficultés aussi bien au niveau des compétences professionnelles que des compétences disciplinaires et que l'amélioration des dispositifs de formation pourrait contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements. En revanche, la stigmatisation d'une catégorie d'enseignant, dans le contexte actuel de formation, réduirait la portée des actions novatrices qui doivent, pour être efficaces, prendre en compte les besoins de tous les enseignants du Bénin.

Références

- Adékou, C. (2017). « Professionnalisation » ou « professionnalisations »? *Le paradoxe de la formation dans les écoles normales et établissements privés de formation d'instituteurs au Bénin* (thèse de doctorat inédite). Université d'Abomey-Calavi.
- Adékou, C. et Baba-Moussa, A. R. (2017). Savoirs d'expérience et culture de la professionnalité dans la formation des enseignants de l'école primaire au Bénin. *Transmettre*, 1(4), 129-139. Repéré à http://bec.uac.bj/uploads/publication/9cca9f9649ec0_a7dbfc24f3b556f5c.pdf
- Altet, M. (2014). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs* (p. 39-59). Bruxelles : de Boeck.
- Altet, M. (2015). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs* (p. 43-57). Bruxelles : de Boeck.
- Attanasso, M. O. (2010). *Bénin – Prestation efficace des services publics de l'éducation*. Repéré à <https://fr.scribd.com/document/80789087/Benin-Education-sector-FRENCH-Web-Benin>
- Baba-Moussa, A. R. (2006). Problématique de la crise de l'éducation en Afrique francophone subsaharienne. Dans *Actes des assises francophones de l'éducation et de la formation* (p. 229-240). Paris : Organisation internationale de la Francophonie.
- Baba-Moussa, A. R. (2017). La prise en compte de la relation entre formation et emploi dans la réforme de l'éducation au Bénin : contribution à l'élaboration d'un nouveau modèle éducatif. *International Review of Education*, 63(5), 631-656. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-017-9659-9>
- Baba-Moussa, A. R. et Flénon, A. (2014). L'apprentissage artisanal, un contexte d'action éducative non formelle. Les stratégies d'orientation des apprentis au Bénin. *Éducation permanente*, (199), 93-104.
- Bahna, A. H. et Houédo, V. F. (2015). *Évaluation de la maîtrise des contenus notionnels par les enseignants : « Ce que je sais de ce que j'enseigne »*. Rapport d'évaluation. Document inédit.
- Boko-vou, E. C. (2015). *Évaluer la formation en unité pédagogique et proposer une démarche de mise en œuvre à visée de professionnalisation* (Mémoire de master). Université de Lille.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, (105), 83-119. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1993.1283>
- Davodoun, C. (2014). L'apprentissage des métiers artisanaux. Dans *Actes des ateliers thématiques en préparation au deuxième forum national de l'éducation* (vol. 2, p. 525-556).
- Kakai, A. G., Lègba, R., Gansa, B., Tossou, R. et Salami, N. D. (2008). *Le métier d'enseignant communautaire : profil de l'éducateur et impact sur le système éducatif béninois*. Cotonou : ROCARE.
- Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Des sources aux fins. *Recherche et formation*, (25), 97-112. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.1997.1432>

- Paquay, L. (2015). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Avant-propos de la 4^e édition. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs* (p. 6-26). Bruxelles : de Boeck.
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspective*, 26(3), 543-562.
- République du Bénin. (2013). *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation actualisé. Phase 3/2013-2015*. Cotonou, Bénin.
- République du Bénin. (2015). *Actes du deuxième forum national sur le secteur de l'éducation*. Cotonou, Bénin.
- STP-PDDSE. (2016). *Rapport de la première revue sectorielle de l'éducation - avril 2016*, Cotonou, STP-PDDSE.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 11-38.

Pour citer cet article

- Adekou, C. et Baba-Moussa, A. R. (2019). La formation initiale et continue au Bénin : entre professionnalisation et déprofessionnalisation. *Formation et profession*, 27(1), 20-36. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.442>

Annexe

Outil d'évaluation de la langue française (45 min) dans le cadre de l'étude intitulée « ce que je sais de ce que j'enseigne »

Texte d'appui : l'Égypte est un don du Nil

La civilisation égyptienne naît il y a environ 5 000 ans dans la vallée et le delta du Nil. Le Nil est le plus long fleuve d'Afrique. Il coule du sud vers le nord et se jette dans la mer Méditerranée. Il prend sa source dans la région des Grands Lacs en Afrique de l'Est. L'Égypte est un pays désertique où l'installation des hommes aurait été impossible sans la présence du Nil.

À cette époque, la majorité des Égyptiens vivaient le long du fleuve. Ils chassaient, pratiquaient la pêche et cueillaient le lotus et le papyrus sur ses rives. Chaque année, de juillet à décembre, le Nil entrait en crue, ce qui provoquait une inondation importante de la vallée. Pendant sa décrue de juin à mai, le Nil déposait sur les terres qui le bordent une boue fertile comme un engrais, appelée limon. Le Nil était même considéré comme un Dieu par les Égyptiens, car il apportait la vie.

En 1970, un grand barrage a été construit sur le Nil. Depuis sa construction, le barrage permet de diminuer les inondations et garantit l'eau courante et l'électricité à tous. Les paysans peuvent maintenant réaliser plusieurs récoltes par an et cultiver plus de terre pour mieux nourrir la population.

Consigne : Réponds aux questions de 1 à 10 en cochant la case de la bonne réponse.

1. Qu'est-ce que le Nil?		2. Il y a 5 000 ans, la plupart des Égyptiens vivaient...	
A.	Le plus long fleuve d'Afrique	A.	dans la région des Grands Lacs
B.	Un papyrus égyptien très ancien	B.	le long du fleuve
C.	Une boue fertile d'un fleuve	C.	dans des maisons en lotus et en papyrus
D.	Un dieu égyptien d'un fleuve	D.	dans les pyramides des Égyptiens

3. Chaque année, le limon déposé par le Nil permet de...		4. L'Égypte est un don du Nil, car...	
A.	construire des maisons.	A.	le Nil se jette dans la Méditerranée.
B.	cueillir le lotus et le papyrus.	B.	l'Égypte est un pays désertique.
C.	cultiver les champs.	C.	la civilisation égyptienne a environ 5 000 ans.
D.	chasser et pêcher.	D.	le Nil apporte l'eau et la vie à l'Égypte.

5. « L'Égypte est un pays désertique ». Je mets cette phrase au plus-que-parfait :		6. « Le Nil est le plus long fleuve d'Afrique ». Cette phrase est :	
A.	L'Égypte avait été un pays désertique.	A.	une proposition principale
B.	L'Égypte sera un pays désertique	B.	une proposition indépendante
C.	L'Égypte a été un pays désertique	C.	une proposition subordonnée relative
D.	L'Égypte eut été un pays désertique.	D.	une proposition conjonctive

7. Je donne un paronyme du mot « barrage ».			8. « Le barrage permet de diminuer les inondations », cela veut dire que :		
A.		démarrage	A.		le barrage permet d'annuler les inondations.
B.		mariage	B.		le barrage permet de supprimer les inondations.
C.		garage	C.		le barrage permet de modifier les inondations.
D.		bavardage	D.		le barrage permet de réduire les inondations.

9. Dans ce texte, j'identifie des terminaisons.			10. Le barrage construit sur le Nil en 1970 est :		
A.		Méditerranée, terminaison « e »	A.		un ouvrage économique.
B.		paysans, terminaison « s »	B.		un instrument de pêche.
C.		population, terminaison « n »	C.		un outil agricole.
D.		juillet, terminaison « t »	D.		un don du Nil.

Note : nous ne présentons qu'un seul outil. Il y a d'autres outils qui ont servi à mesurer les connaissances des enseignants.

Colonialismes, adversités et statut apatride : La condition enseignante dans le contexte palestinien

Colonialism, adversities, and statelessness:
Teachers and teaching in the Palestinian context

doi:10.18162/fp.2018.467

André Elias **Mazawi**
Université de la Colombie-Britannique
(Canada)

Résumé

L'essor de la condition enseignante palestinienne a eu lieu au long de plus d'un siècle parsemé de colonisation et de résistance. Le défi principal est de comprendre comment les constructions vernaculaires de la condition enseignante palestinienne se positionnent les unes par rapport aux autres, et par rapport à un territoire et à un champ de pouvoir de plus en plus fragmentés, attisant des luttes autour d'imaginaires collectifs contestés.

Mots-clés

Colonialisme, apatride, condition enseignante, fonction enseignante, Palestiniens, adversité.

Abstract

The evolution of the teaching force happened over more than a century of colonialism and resistance. The main challenge is to understand how the vernacular constructions of what teaching stands for are positioned in relation to each other, over an increasingly fragmented territory and field of power, and how these constructions interface with political struggles around contested collective imaginaries.

Keywords

Colonialism, statelessness, teaching condition, teaching function, Palestinians, adversity.

Introduction

Mes réflexions sur le travail enseignant sont marquées par des expériences vécues, en tant que Palestinien arabe, dans le cadre d'institutions scolaires, universitaires et de formation initiale en Israël et dans la Cisjordanie occupée. Jusqu'à présent, les trames qui imprègnèrent le travail enseignant palestinien depuis la fin de la période ottomane en Palestine (1917), durant la colonisation britannique (1917-1948), et depuis la *Nakba* de 1948 – cette expérience de dépossession et d'exil des Palestiniens à la suite de la partition de la Palestine et de la création de l'État d'Israël (Masalha, 2012) – n'ont reçu qu'une attention marginale dans la recherche.

Le présent article cherche à comprendre les expériences vécues des enseignants et enseignantes dans la société palestinienne, leurs choix et pratiques dans l'école et à l'extérieur de celle-ci, sous différents contextes d'adversité. L'objectif est de problématiser les discours réductionnistes sur le professionnalisme enseignant qui mettent l'accent sur des pratiques certifiables, sans pour autant souligner l'importance des conditions de liberté et de justice qui doivent prévaloir pour donner un sens à ces pratiques. Je maintiens que la dimension « professionnelle » du travail enseignant ne peut se définir qu'en la plaçant sur l'arrière-fond des enjeux sociopolitiques qui permettent de réfracter son « noyau normatif qui donne sens à cette activité » (Tardif, 2014, p. 23).

Profession entre « fonction » et « condition » enseignante

Le statut professionnel de la fonction enseignante est contesté. Pour certains, la fonction enseignante représente un métier publiquement exercé, reposant sur une formation et une expérience acquises par rapport à un savoir-faire et dans un cadre institutionnel spécialisé.

D'autres soutiennent que le corps enseignant a un pouvoir limité sur l'articulation des connaissances et pratiques professionnelles. Ce sont des organes régulateurs, situés en dehors du champ éducatif, qui colonisent les normes professionnelles par la certification de « compétences » (Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve et Ulvik, 2017; Sachs, 2016; Wu, Cheung et Chan, 2017). Nonobstant, ces débats sont déconnectés des expériences vécues dans les sociétés du Sud, y compris dans la société palestinienne. Ils imposent « des discours mondialisés » sur les savoirs scolaires et les normes professionnelles, véhiculés par des organisations internationales contrôlées par le Nord (Tsehay, 2015). Les politiques qui en découlent attisent souvent des conflits violents qui accentuent la précarité de la fonction enseignante en ce qui a trait au recrutement, à la rémunération et à la formation (Lanoue, 2006).

Pour y remédier, je m'inspire des travaux de Tardif (2013) sur l'évolution de l'enseignement au Québec, et de Fairclough (2007) sur l'enseignement dans les communautés noires aux États-Unis. Malgré les différences radicales entre ces contextes, ces études me permettent de distinguer entre la notion de « fonction enseignante » dans ses attributs formellement professionnalisants, et la notion de « condition enseignante » dans ses réalités vécues ancrées dans « l'esprit du temps » (*Zeitgeist*), c'est-à-dire dans le climat économique, politique, socioculturel et syndical dans lequel s'inscrit l'action éducative et les luttes qui l'attisent. Tardif (2014), qui contraste « rhétorique professionnalisante » et « réalités professionnelles », marque cette distinction, tout en nous rappelant que « l'enseignement est d'abord et avant tout un travail relationnel entre des êtres humains » (p. 23). Pour lui, « l'autonomie, le respect, la liberté pédagogique et le professionnalisme authentique » sont des acquis qui exigent à l'enseignant et à l'enseignante « de mobiliser un large spectre de savoirs, de ressources et d'habiletés qui couvre en fait les diverses modalités de l'interaction humaine : affective, normative, intellectuelle, culturelle, langagière, spirituelle » (p. 23). Ce cadrage place l'enseignement au cœur du *hic et nunc* de toute expérience de « l'agir » qui, comme le note Arendt (1995), représente une capacité insondable de l'être humain de « pouvoir-commencer », de passer de l'être à l'acte, malgré les défis, pour régénérer des espaces relationnels alternatifs en vue de changer le monde. C'est cette capacité de mobilisation située – ce « pouvoir-commencer » – des enseignants et enseignantes que je vise à comprendre dans le contexte palestinien, dans ses espaces sociaux, politiques et géographiques en mutation constante depuis plus d'un siècle, et dans lesquels des imaginaires collectifs d'un passé, et ceux d'un *à-venir*, informent et forgent les pratiques. L'étude de Fairclough (2007) illustre la pertinence d'un tel cadrage. Fairclough observe que « la demande pour des enseignants noirs [aux États-Unis au début du XX^e siècle] était soutenue par un désir de leadership noir et d'autonomie culturelle » (p. 67). Ainsi, « le lien entre l'éducation et la politique était brutalement clair. Les enseignants noirs étaient en ligne de front dans les batailles sur l'éducation » (p. 7). Ils ont favorisé « un sens plus général de fierté raciale qui joua un rôle important – si envahissant qu'il était souvent tenu pour acquis – dans la motivation du mouvement pour les droits civiques » (p. 388) à partir des années 1950. Fonction et condition enseignante sont donc imbriquées, « structurées » et « structurantes » (pour reprendre Bourdieu) par rapport au champ politique.

Sur cet arrière-fond conceptuel, deux questions interdépendantes guident ma réflexion sur la condition enseignante palestinienne.

Premièrement, dans des contextes d'adversité coloniale, comme en est le cas palestinien, professionnalisme enseignant et aspirations collectives s'alimentent réciproquement. Cela nécessite une sensibilité conceptuelle aux enjeux multiformes entre l'action éducative dans la salle de classe et les luttes politiques dans lesquelles s'insèrent les enseignants et enseignantes en son dehors. L'étude de ces enjeux requiert un accent sur les interactions réciproques entre vie « publique » et « privée », comme données complémentaires, pour comprendre les constructions qui sous-tendent le professionnalisme enseignant dans un contexte donné. Dans le contexte palestinien, comment se jouent les tensions entre fonction et condition enseignante en termes d'enjeux entre pratiques à l'intérieur de l'école et de la salle de classe, et d'insertion politique des enseignants et enseignantes en dehors de ces lieux?

Deuxièmement, dans les contextes d'adversité, la violence milite contre la capacité de l'agir de la condition enseignante. Les pertes de vie, les déplacements forcés, l'exil, la dépossession et la destruction des écoles sont monnaie courante dans de nombreux pays du Sud (Lanoue, 2006; Tawil, 1998), y compris dans le contexte palestinien (Veronese, Pepe, Dagdukee et Yaghi, 2018). Pourtant, cette violence est considérée sous l'angle de l'« aide humanitaire » alors que les lectures qu'en font les enseignants et enseignantes sont marginalisées. Dans le contexte palestinien, la violence (sous forme d'exil, et l'expérience de réfugié et de dépossession associée avec la *Nakba* et la colonisation israélienne) attise des composantes existentielles, identitaires et épistémiques. Ces composantes se manifestent, entre autres, dans les lectures « à contrepoint » (Said, 1994) qu'en font des enseignants et enseignantes, comme agents actifs, dans la construction d'imaginaires collectifs par rapport auxquels ces agents se positionnent. L'étude de ces lectures nous instruirait non seulement sur les vernaculaires professionnels qui se forment au fil des circonstances, mais aussi sur les espaces relationnels alternatifs que les enseignants et enseignantes tentent d'articuler. Dans le contexte palestinien, quels espaces relationnels alternatifs les enseignants et enseignantes tentent-ils d'articuler dans leurs lectures des conditions d'adversité vécues?

Démarche méthodologique

Ma démarche méthodologique est exploratoire et interprétative. Elle s'appuie sur l'analyse de quatre catégories distinctes de matériaux :

- a) des textes érudits sur le travail enseignant palestinien. Ces textes me permettent d'établir les éléments clés – d'ordre historique, sociologique et anthropologique – qui ont caractérisé le travail enseignant dans la société palestinienne arabe depuis la fin de la période ottomane au XIX^e siècle et jusqu'à présent;
- b) des données statistiques publiées officiellement par les agences statistiques israélienne et palestinienne qui permettent de retracer l'essor de la fonction enseignante et les clivages sociaux autour desquels elle a évolué au fil du temps;
- c) des textes autobiographiques offrant une narration à la première personne des expériences vécues par des Palestiniens et des Palestiniennes qui ont commencé leur cheminement dans l'enseignement, ou qui ont eu une carrière enseignante. Ces textes situent l'expérience de l'enseignement sur l'arrière-fond des dynamiques sociales et politiques vécues par les protagonistes et les réseaux sociaux dans lesquels ils ou elles opéraient, dans la salle de classe et l'école, mais aussi hors de ces lieux. Je reconnais les limitations méthodologiques inhérentes à une analyse de

textes autobiographiques composés *ex post facto*. Pour cette raison, je soumetts ces textes à une analyse critique du discours par rapport à leurs contextes de production;

- d) des documents d'archives qui comprennent une gamme de ressources comme des photographies, des œuvres d'art et des témoignages ou documents non publiés. Cette dernière catégorie n'a pas été pleinement incluse dans le présent article pour des raisons d'espace, quoique j'intègre certains aspects dans mon analyse, à titre illustratif.

Ces matériaux permettent d'établir les complémentarités et les ruptures qui se jouent entre pratiques enseignantes et champ politique. Dans l'intégration de tous ces matériaux, je suis inspiré par les travaux de Mills (1967), de Bateson (1989) et de Said (1994), qui consistent à « composer la vie » des enseignants et enseignantes, en reconstituant les imbrications, les ruptures et les continuités entre les pratiques et les choix faits à différentes jonctions de leurs vies. Une telle approche permet de réfracter des lectures critiques qui révèlent comment ces acteurs ou actrices « extraient » les significations qu'ils ou qu'elles attribuent à leurs expériences vécues – et les « lectures à contrepoint » qu'ils ou qu'elles en font – dans des contextes d'adversité, de vies chaotiques, non linéaires, dans des situations improvisées et désordonnées, dans lesquelles les aspects « privés » et « publics » sont entrelacés de manières multiformes.

Colonisation et nationalisme

La période de 1917 à 1948 donne lieu à l'expansion de la scolarisation gratuite, mais pas obligatoire, et à l'émergence d'une classe enseignante arabe, cela dans un contexte de colonisation britannique et sioniste de la Palestine. Je m'attarde ici aux tensions qui sous-tendent cette dynamique et à leurs effets sur la condition enseignante palestinienne.

Avant 1917, l'Empire ottoman avait introduit des écoles publiques où l'enseignement était offert en turc. En 1914-1915, les 98 écoles du gouvernement ottoman en Palestine employaient 234 enseignants et enseignantes pour 8 248 élèves (dont 17 % de filles), soit 11,5 % des enfants arabes en âge de scolarisation (7 à 11 ans) (Tibawi, 1956, p. 270). Des écoles gérées par des communautés palestiniennes musulmanes (organisées autour de la *madrassa* et du *kuttab* dans les grandes mosquées) enseignaient en arabe.

D'autres écoles étaient gérées par des communautés palestiniennes chrétiennes et juives alors que des institutions missionnaires et religieuses chrétiennes, installées en Palestine, enseignaient dans différentes langues, dont le français et le russe. Cette diversité a amené Hauser, Lindner et Möller (2016) à observer qu'à travers le Levant l'éducation durant la période ottomane était « particulièrement dense par la concentration de différents établissements » (p. 14) et que « les enseignants se présentaient en modèles éducatifs vivants, tandis qu'ils étaient soumis à la censure organisationnelle » (p. 17). À partir de la fin du XIX^e siècle, l'éducation « moderne » « n'était pas imposée de l'extérieur, mais émergeait plutôt de ce réseau de rencontres enchevêtrées » (p. 21), en même temps que la politique éducative ottomane « usait de l'éducation comme outil pour standardiser et centraliser ses relations avec ses sujets ottomans » (p. 14).

L'introduction d'écoles palestiniennes arabes locales, dotées d'un programme qui englobe les matières au-delà des études religieuses, revient à des initiatives privées. En 1906, le Cheikh Muhammad Suleiman al-Salih (décédé en 1940), de Jérusalem, fonda la *Rawdat al-ma'arif al-wataniya* ou « Jardin national [ou patriotique] des connaissances », « la première école islamique qui développa un curriculum moderne » (Boullata, 2009, p. 73). En 1909, Khalil al-Sakakini (né en 1878 et décédé en 1953) fonda *Al-madrasa al-doustouriyya* ou « École constitutionnelle » à Jérusalem, ouverte à toute communauté religieuse, dans l'esprit de l'éducation progressive et des réformes constitutionnelles ottomanes introduites en 1908 et inspirée des valeurs des Lumières et du progrès.

Sous la colonisation britannique, la langue arabe devint langue d'instruction. Les autorités coloniales fondèrent le Collège arabe de Jérusalem (jusqu'en 1927, *Men's Teachers Training College*) pour la formation initiale d'enseignants en langue arabe. Al-Sakakini en fut nommé directeur en 1919 (Davis, 2003). S'il est vrai que le Collège était une fondation élitiste, suivie bientôt par des collèges pour femmes, il n'est pas moins vrai qu'il devint un foyer d'activisme nationaliste. Soumis à des critiques « de la part d'éducateurs arabes et des leaders nationalistes » (p. 192), le Collège fut paralysé par des démonstrations antibritanniques en 1925, menant au départ de son deuxième directeur, Khalil Totah (né à Ramallah en 1886 et décédé aux États-Unis en 1955). S'opposant à la clôture du Collège durant les grèves, et face à l'activisme de ses étudiants et de certains professeurs, Totah écrivit :

Mon attitude vis-à-vis des grèves arabes, qui sont trop fréquentes et généralement futiles, était négative. Je prêchais pour un travail ardu de la part des Arabes et non des grèves, s'ils voulaient tenir tête aux Sionistes. Je leur ai dit que la perte de leur travail chaque jour permettait aux Juifs de les devancer pour autant. Je ne voudrais pas rejoindre la foule bruyante dans les rues ou défiler avec la démonstration. (Ricks, 2008, p. 62)

Le départ de Totah souligna la difficulté de réconcilier les aspirations nationales arabes et les attentes qu'avait le gouvernement colonial de ses employés indigènes. Nonobstant, l'accès à l'école de la population arabe en âge de scolarisation passa de 11,5 % (en 1914, veille de l'occupation britannique) à 31,2 % (en 1948, veille de la création d'Israël), restant bien inférieur à celui de la société juive (Tibawi, 1956, p. 270). Le nombre d'enseignants et d'enseignantes dans les écoles arabes publiques passa de 1 036 en 1914-1915, à plus de 4 600 en 1945-1948, consolidant une fonction enseignante, salariée par le gouvernement, professant en langue arabe. Son poids passa de 22,6 % à 58,7 % du corps enseignant dans les écoles publiques et non publiques réunies. Ceci dit, vers 1948, les enseignants et enseignantes dans la société palestinienne arabe ne représentaient que 39 % de la force enseignante de Palestine, alors que les Arabes représentaient 70 % de la population. L'intensification du conflit politique entre Palestiniens arabes et Sionistes poussa un bon nombre d'entre eux à rejoindre des groupements militants. Abdul Latif Tibawi (né à Taybeh en 1910 – décédé à Londres en 1981) est l'un des rares cadres supérieurs palestiniens au ministère de l'Éducation; il a protesté contre la politique coloniale britannique en Palestine. Il nota que durant l'insurrection arabe de 1936-1939 « il n'y avait aucun pouvoir capable de contrôler toutes leurs activités tout le temps dans cette sphère de leur travail. Tout en se conformant à la lettre du syllabus officiellement publié, ils ne perdirent aucune occasion pour lui donner un esprit national qui est leur ». Arrêtés pour sédition, « beaucoup d'autres ont été maintenus dans des camps de détention », alors que d'autres furent renvoyés (Tibawi, 1956, p. 197-199).

La fonction enseignante dans les écoles arabes publiques dépendait entièrement du ministère de l'Éducation alors que les écoles sionistes et chrétiennes relevaient de leurs organisations autonomes respectives, l'Agence juive et les églises ou congrégations. Toute tentative d'altérer cette gouvernance inégale poussa les leaders sionistes et ceux des écoles chrétiennes à s'y opposer. Du côté sioniste, le secrétaire du comité culturel de l'Union des enseignants, Yaacov Klibansky (né en Lituanie en 1888 – décédé en Israël en 1950), publia sous son nom de plume, « Y. Ushpiz », un article dans lequel il critiqua les tentatives d'ingérence du gouvernement colonial dans les écoles sionistes, à l'instar de ce qui a été déjà fait « sans aucune opposition à l'éducation des Arabes » (Ushpiz, 1940, p. 207). Pour lui, l'introduction d'une nouvelle ordonnance sur la gouvernance scolaire ferait « écrouler le bâtiment tout entier que nous sommes en train de construire sur notre terre pour faire valoir notre renaissance sur la terre des aïeux ». Alors, « notre forteresse la plus précieuse – l'école – serait prise d'assaut étape par étape » (p. 208).

Deux projets nationaux – arabe et sioniste – bouillaient sous la colonisation britannique, atteignant leur paroxysme en 1947 avec la partition de la Palestine par l'Organisation des Nations Unies (ONU). Dans les dénouements qui attisèrent la *Nakba*, les enseignants et enseignantes arabes furent pris dans un étau. D'une part, la domination des élites palestiniennes reléguait au second plan les apports de ces jeunes *litterati* politisés, d'origines modestes, atténuant leur position sur le champ politique. D'autre part, la mainmise du colonialisme britannique sur l'école publique arabe les empêcha de se tailler un espace professionnel autonome. Leurs lectures à contrepoint, publiées dans la presse et sous forme de pamphlets, propagèrent pourtant un discours identitaire militant.

Profession d'exilés, profession exilée

La *Nakba* palestinienne signala l'entrée en scène des réfugiés palestiniens, comme acteurs politiques, particulièrement dans l'enseignement (Moussa, 1972). En 1948, on comptait environ 700 000 réfugiés, appartenant pour la plupart aux classes sociales et rurales défavorisées, sur une population arabe de 1,3 million de personnes. La création de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA), en 1949, stabilisa leur statut dans la géopolitique régionale.

Les enseignants et enseignantes d'origine réfugiée étaient actifs dans le recrutement de membres soit pour l'Organisation de libération de la Palestine (OLP), fondée en 1964, soit pour des organismes qui l'ont précédée (Sayigh, 1997). Un des cofondateurs du Fath, composante majeure de l'OLP, Salah Khalaf (né à Jaffa en 1933 – assassiné en Tunisie en 1991), raconta ses débuts à Gaza (sous contrôle égyptien), en 1957-1958, à l'âge de 24 ans, comme enseignant du primaire :

Licencié en philosophie et en psychologie [...] [en Égypte, je] pouvais donc aisément postuler pour un poste dans l'enseignement.

Les services de sécurité comprirent que ce n'était pas sans arrière-pensées que je cherchais à m'employer à Gaza. [...] À ma surprise, on me nomma instituteur dans une école de filles, mesure exceptionnelle que l'on prenait généralement en guise de sanction. [...] Je compris que l'on tentait de m'isoler pour m'empêcher d'avoir une activité politique quelconque...

[...] Je ne me décourageais pas pour autant. Je décidai d'abuser de la position que j'occupais pour me livrer ouvertement à l'agitation politique. [...] [J]'invitai les élèves de mes classes à constituer des groupes de formation civique que je nommai « comités patriotiques ». Ils étaient chargés de susciter et d'animer des débats pendant les heures de cours. Six mois plus tard, en pleine année scolaire, la directrice de l'établissement m'informa que j'étais muté à une école primaire de garçons...

[...] Située en plein désert, hors de Gaza, [l'école de garçons] était fréquentée par les enfants de réfugiés palestiniens habitant les camps tout proches. Les classes étaient exigües, surpeuplées (soixante à soixante-dix élèves par cours) et délabrées. En hiver, nous grelottions de froid tandis que la pluie s'infiltrait à travers de fragiles plafonds. En revanche tout était propice aux activités politiques auxquelles je comptais me livrer. [...] Ayant constitué un comité d'aide à la révolution algérienne [parmi les élèves], je leur demandai de contribuer, chacun selon ses moyens, à une collecte de fonds. (Khalaf, 1978, p. 51-56)

La lecture de Khalaf dépeint l'enseignant comme activiste engagé dans la promotion d'une conscience de classe sociale solidaire avec les peuples colonisés. Il faut placer cette lecture dans le contexte de la résistance palestinienne à l'occupation israélienne de la bande de Gaza et du Sinaï en 1956. Aussi importante fut la décolonisation africaine, dont l'Algérie représentait alors le cas emblématique. Pour Khalaf, la légitimité professionnelle de la fonction enseignante émanait d'une déontologie politique qui considère l'enseignant comme activiste politique et engagé.²

L'expérience de la condition enseignante était difficile pour les Palestiniens employés dans les écoles des États du Golfe. Depuis les années 1950, l'exploitation des gisements pétroliers et de gaz orientait aux réfugiés palestiniens, aux Palestiniens de la Cisjordanie et de la bande de Gaza, et à des ressortissants arabes, des débouchés économiques considérables. Leila Khaled (née à Haïfa en 1944) raconte ainsi son travail au Koweït, où elle débuta comme enseignante, à l'âge de 19 ans, en 1963 :

Le seul aspect vivant de l'école était la multitude de dialectes « étrangers » que l'on y parlait. Les groupes les plus importants étaient constitués par les Égyptiens, les Palestiniens et les Syriens. [...] Souad, la directrice, [...] était la femme autoritaire par excellence et une parfaite petite bureaucrate à caractère obsessionnel [...] qui se prosternait devant le ministère de l'Éducation nationale tout en s'organisant pour discipliner ses collègues enseignants par l'intermédiaire d'un réseau d'informateurs.

[...] La directrice avait menacé de me faire renvoyer si je persistai à me produire vêtue de corsages à manches courtes. [...] Je persistai néanmoins et la menaçai même d'exposer encore plus largement mon corps aux regards.

[...] [Les] enfants présentaient tous les caractéristiques de la pauvreté culturelle d'une population bédouine et isolée, mais ils étaient intelligents et assimilaient les connaissances avec une grande facilité. Pour eux, notre école était la seule porte ouverte sur le monde extérieur. Il aurait fallu enseigner les rudiments de la vie aux enfants de cette communauté à croissance rapide, et les mettre en garde à l'esclavage urbain. Au lieu de cela, je leur enseignais l'anglais et les sciences. Pourtant, je ne laissais jamais passer une occasion de mettre en avant mes idées politiques.

[...] [J]'injectais mon virus politique à petites doses. Je reliais tous les problèmes au monde qui nous entourait et, chaque fois que possible, à la question palestinienne.

[...] [Mutée en 1964 à une autre école], je constatai que l'on m'a fait baisser de grade : des classes intermédiaires, j'étais passée à l'enseignement élémentaire. Pendant cinq ans, je fus réduite au cours préparatoire et, ainsi, privée de mon audience d'adolescents et de la possibilité d'utiliser ma classe comme plate-forme politique. [...] Mes élèves étaient presque tous d'origine iranienne. Leurs parents avaient immigré au Koweït en quête de travail.

[...] Au niveau du corps enseignant, peu ou prou de tensions et pas d'accrochages avec d'autres collègues ou la direction. À partir de 1968, le directeur et un grand nombre de professeurs virèrent en faveur du Fath. Ceux d'entre nous qui soutenaient le Front populaire n'avaient pas de difficulté pour coexister avec eux. [...] [Je] ne révélai jamais publiquement mes véritables affinités politiques. J'avais, en outre, une petite expérience de l'enseignement, ce qui mévita les affrontements avec des fonctionnaires imbus de leurs fonctions. (Khaled, 1973, p. 89-92 et p. 95-97)

Durant son travail au Koweït, Khaled dit avoir connu « une période d'incubation intellectuelle et de réflexion ». Quelques-uns de ses collègues « menaient une vie hédonique », d'autres « envoyaient une grande partie de leur traitement à leurs parents et menaient une vie plus austère » (p. 97). Son engagement au sein du Front populaire de libération de la Palestine (FPLP), à tendance marxiste-léniniste, la confirma dans sa conviction que, « je ne suis plus une réfugiée car je suis une révolutionnaire » (p. 125). Au sein du FPLP, elle participera à l'enlèvement d'avions (1969-1970). Emprisonnée, elle fut libérée par le gouvernement britannique en échange d'otages.

L'expérience de Khaled rejoint celle de Khalaf par son activisme clandestin et l'engagement politique en classe. Khaled enseigna cependant dans des écoles qui servaient les enfants d'immigrants et ceux provenant de communautés en processus d'urbanisation. Sa lecture nous offre une perspective sur le vécu de jeunes femmes enseignantes en exil, où les Palestiniens représentaient 50 % de l'ensemble de la fonction enseignante en 1965 au Koweït. Khaled visait à secouer les normes patriarcales, tout en mettant l'accent sur la lutte armée. Dans les écoles publiques du Golfe se brassaient donc des activistes palestiniens alliés à différents mouvements idéologiques.

En contraste, la trajectoire de Jabra Ibrahim Jabra – poète, écrivain, et artiste – fut différente. De parents illettrés, Jabra (né à Bethléem en 1919 – décédé en Irak en 1994) fut éduqué à Bethléem et à Jérusalem. Diplômé du Collège arabe de Jérusalem en 1937, il obtint une bourse pour poursuivre ses études en littérature anglaise en Angleterre, avant de rejoindre le corps enseignant de l'école secondaire Rashidiya à Jérusalem en 1943. Prenant la route de l'exil sous le feu de la *Nakba*, il fut nommé à 29 ans à un poste d'enseignant dans un collège supérieur de Bagdad (Irak), dont la moitié de ses collègues était des réfugiés palestiniens :

On m'avait attribué un logement dans l'enceinte du collège où j'enseignais. Et puis j'aimais les étudiants, tous brillants esprits, triés sur le volet, en passe d'être expédiés dans des universités étrangères.

[...] Je lançai une société de débats au collège, une autre de musique et, lors des fêtes, je dansais la dabkeh avec les étudiants. Un an plus tard, je montais un groupe de théâtre et inaugurai un atelier pour les peintres amateurs. Toutes les conditions étaient ainsi réunies

pour aborder l'ère nouvelle qui s'ouvrait à nous, me disais-je. Je prêchais le changement, sans honte aucune. Nous avons été trompés et trahis par mille ans de déclin, victimes de notre belle et absurde rhétorique. Nous avons perdu la Palestine pour avoir tenté de combattre une force impitoyable avec pour seule arme une tradition d'un autre temps. Il fallait tout changer. Et ce, de fond en comble, en commençant par changer de perspective. Adopter un regard nouveau sur la réalité. Une manière nouvelle de s'exprimer. Une approche, une représentation nouvelle de l'homme et du monde.

[...]

Les professeurs palestiniens figuraient également en grand nombre dans les autres établissements supérieurs de la ville. Nouveaux venus tout comme moi, certains étaient des mathématiciens de premier rang sortis de Cambridge, ou encore des ingénieurs, des économistes ou des historiens. Chacun dans notre domaine, nous nous étions tacitement fixés pour objectif de maintenir un niveau d'enseignement de qualité. Nous changions souvent de programme afin d'offrir à nos étudiants des cours toujours plus stimulants. Nous entretenions avec ces derniers des relations informelles, fondées sur la confiance et l'échange, ce qui nous valait parfois les remontrances de l'administration. Cela n'a pas duré. En l'espace de trois ou quatre ans, nous nous étions de nouveau dispersés. (Jabra, 1997, p. 7)

La lecture à contrepoint qu'o re Jabra vise plutôt l'intérieur de la société palestinienne et arabe en vue de déclencher une renaissance d'une envergure socioculturelle.

Les lectures à contrepoint o ertes par Khalaf, Khaled et Jabra – présentées ici à titre illustratif – soulignent le caractère situé de la déontologie de la profession enseignante. L'activité enseignante émerge comme espace de conscientisation solidaire (Khalaf), mouvement révolutionnaire (Khaled), renaissance socioculturelle (Jabra) ou moyen de survie économique.

L'exil intérieur

Quelque 160 000 Palestiniens restèrent à l'intérieur de ce qui devint l'État d'Israël (sur une population de 1,2 million d'habitants en 1948). Soumis jusqu'en 1966 à un gouvernement militaire, leur accès à la fonction enseignante dépendait d'un système de patronage politique et de surveillance sécuritaire auxquels furent soumises les écoles publiques « pour Arabes ». Sa'di (2014) montre que « le dépistage et la surveillance des candidats pour l'enseignement commença avec leur inscription au collège » de formation initiale. Des renseignements obtenus sur chaque candidat, provenant de fonctionnaires et collaborateurs, permettaient d'identifier les « éléments négatifs » avant leur admission (p. 123). En outre, des « informateurs étaient recrutés parmi les enseignants, les élèves (même à un jeune âge), les directeurs, les inspecteurs et les parents » (p. 127). Cette surveillance rendit les enseignants et enseignantes « à la fois des sujets et des objets actifs de surveillance » (p. 130). Séparés au sein du syndicat professionnel, tout essai d'établir des listes professionnelles qui représenteraient les enseignants et enseignantes palestiniens était poursuivi de mesures disciplinaires (p. 132-134).

Entre 1948-1949 et 2014-2015, la main-d'œuvre enseignante palestinienne à l'intérieur d'Israël passa de 170 équivalents temps plein pour une population de 10 005 étudiants à 31 124 équivalents temps plein pour une population de 434 759 étudiants, soit le quart des postes enseignants dans le pays (State

of Israel, Central Bureau of Statistics, 2015). Le taux de féminisation passa de 3,8 % à 70,6 % au primaire et à 60,9 % au secondaire. Étant donné la discrimination institutionnalisée des Palestiniens, la fonction enseignante ouvre une filière économique et de mobilité à l'intérieur des communautés palestiniennes, surtout pour les femmes. En outre, cette condition enseignante est prise entre une conformité aux règlements et lois et un combat civique, dans le cadre d'organisations non gouvernementales, pour une éducation adaptée à la spécificité culturelle de la population palestinienne. Des législations israéliennes pénalisant la commémoration de la *Nakba* dans l'école amplifient l'exil épistémique et pédagogique du corps professoral (Mazawi, 2017), poussant les enseignants et enseignantes à ne pas discuter du conflit politique en classe de « peur d'ouvrir la bouche, personne ne veut avoir affaire avec l'établissement [l'État] » (Khoury-Watad, 2008, p. 273). Cette impuissance politique a été exprimée ainsi par un enseignant d'une école publique « pour Arabes » dans une communauté bédouine :

Quelqu'un [d'autre] détermine ce que nous devons enseigner. Cela a à faire avec la politique. Prenons l'histoire de notre peuple. Je ne peux pas l'enseigner à l'école. [...] Le Ministère me la détermine. Nos aspirations, nous devrions [pouvoir] construire notre programme scolaire, en arabe, religion, histoire. [...] Le programme scolaire actuel est très faible. Si nous voyageons dans un pays [arabe] voisin, nous réaliserons que nous ne connaissons pas la langue arabe. En ce qui concerne l'histoire, je sais que les minorités à travers le monde construisent leurs propres programmes scolaires. Pas nous, nous ne le pouvons pas. (Mazawi, 2005, p. 100)

De fait, cet enseignant déplorait l'absence d'un « pouvoir-commencer » dans la signification que lui prête Arendt (1995). Cette absence lui barre la possibilité, pour emprunter les mots de Tardif (2013), « de façonner une bonne part de l'avenir d'une société » (p. 5). Veronese et al. (2018) conclurent que les enseignants et enseignantes arabes en Israël « argumentent que le système éducatif entrave leur travail et a un impact négatif sur leur vie » (p. 24).

Enseigner sous occupation militaire

L'occupation de la Cisjordanie et de la bande de Gaza par l'État d'Israël en juin 1967 déclencha une seconde vague d'exils parmi la population palestinienne. Un cadre de militaires israéliens assumait le contrôle du secteur éducatif, particulièrement la gestion directe des écoles palestiniennes « publiques ».

Entre 1967 et 1987, la fonction enseignante dans les écoles « publiques » passa d'environ 5 000 à 10 700 membres. La féminisation resta plus faible dans la bande de Gaza (autour d'un tiers) par rapport à la Cisjordanie (41,6 %). Elle était plus élevée dans les écoles UNRWA et atteignit les deux tiers dans les écoles privées par rapport aux écoles publiques (Al-Zaroo, 1988; Royaume hachémite de Jordanie, Ministère de l'Éducation, 1966). La précarité matérielle de la condition enseignante était considérable. Les salaires restèrent attachés, non pas au coût de vie sous l'occupation israélienne, mais aux échelles de traitement en vigueur en Jordanie et en Égypte à la veille de l'occupation. Le personnel enseignant était dépourvu de toute « formation significative en cours d'emploi pour améliorer ses compétences et porter à jour les stratégies et méthodes d'enseignement » (UNESCO, 1995, p. 24). Selon l'étude de Graham-Brown (1984), les autorités militaires israéliennes empêchèrent la création de syndicats professionnels pour éviter « l'unification de tout groupe palestinien doté de conscience

politique ». Toute grève « conduisit aux transferts punitifs des enseignants » (p. 79). En outre, les autorités militaires avaient aussi « interrogé des enseignants pour obtenir des informations sur des élèves actifs politiquement. À l'occasion, des enseignants furent emprisonnés pour avoir refusé de divulguer cette information » (p. 79). La profession enseignante manquait d'instruments collectifs pour déterminer ses normes éthiques et professionnelles.

La résistance contre l'occupation israélienne entraîna la participation de membres de la fonction enseignante. Du 30 octobre 1968 au 7 avril 1988, 30 enseignants furent exilés, dont cinq enseignantes. De juillet 1970 à juillet 1987 – à la veille de l'*Intifada* – 17 enseignants, dont cinq enseignantes, furent placés en résidence surveillée (Al-Zaroo, 1988). Avec l'irruption de la première *Intifada* (décembre 1987), des confrontations mortelles prirent lieu. Les autorités militaires imposèrent la clôture des établissements éducatifs par le biais d'ordres militaires. Des enseignants et enseignantes considérés comme « subversifs » furent licenciés, d'autres furent exilés, emprisonnés, pénalisés par une réduction salariale, ou bien mutés à la retraite. Durant la première année de l'*Intifada*, depuis sa veille le 27 octobre 1987 et jusqu'au 6 juillet 1988, 77 enseignants furent arrêtés, dont trois enseignantes (Al-Haq, 1990; Al-Zaroo, 1988). Des enseignants et enseignantes mirent sur pied des filières clandestines d'études, coordonnées par des « comités populaires », pour maintenir la scolarisation comme résistance non violente dans des maisons et des espaces privés.³

Sous l'Autorité palestinienne (AP), entre 1994 et 2016, la fonction enseignante dans les territoires occupés a plus que doublé ses effectifs, qui sont passés de 21 054 à 55 160. Dans les écoles publiques, le nombre a presque triplé, représentant le plus grand secteur de la fonction publique de l'AP. Le taux de féminisation de l'ensemble de la population enseignante, qui était déjà marqué en 1994 (47,2 %), dépassa en 2016 la marque des 57 % dans les écoles publiques, des 65 % dans les écoles UNRWA et des 75 % dans les écoles privées (Palestinian Central Bureau of Statistics, and Ministry of Education and Higher Education, 1995; State of Palestine, Central Bureau of Statistics, 2016). Dans la même veine, le développement professionnel de la fonction enseignante prit un élan à partir des années 2000, dans le cadre d'un ministère de l'Éducation établi avec le soutien d'organisations internationales comme l'UNESCO. Cependant, si les capacités cruciales des enseignants et enseignantes de résister à l'occupation israélienne assurèrent la continuité de l'enseignement durant les longues périodes de clôture militaire sous l'*Intifada*, l'AP et son ministère « n'ont pas tenu compte de l'éducation clandestine en dehors des écoles qui s'est développée » pour construire sur cette expérience et régénérer la fonction enseignante (Tawil, 1998, p. 13). Plutôt, dans un contexte où plus de 60 % de toute l'aide à l'éducation de base parvient des États-Unis, de l'Union européenne, de l'ONU, de la Banque mondiale et de l'Allemagne, la capacité des enseignants et enseignantes à exercer une influence sur les politiques éducatives adoptées reste limitée (Shinn, 2012, p. 614). À partir de 2005, une série de réformes ont été donc lancées pour la formation des enseignants palestiniens, en commençant par l'établissement d'un Institut national pour l'éducation et la formation. En 2008-2009, une initiative intitulée « Des systèmes de qualité pour des enseignants de qualité » fut introduite dans le cadre d'un programme financé par l'UNESCO, pour améliorer la qualité de la formation initiale et la formation continue. D'autres initiatives furent introduites, par exemple par la Banque mondiale en 2010, pour promouvoir la responsabilisation des enseignants et enseignantes à base de compétences « surveillées et gérées » par le ministère de l'Éducation. Ces initiatives se trouvèrent prises dans des engrenages bureaucratiques de l'AP, à la suite de l'accent mal placé sur le rôle des universités dans la formation continue, exacerbant

la « confusion sur l'autorité et la responsabilité » en ce qui concerne « le développement de nouvelles connaissances et compétences pour les enseignants » (p. 626). À partir de 2007, la scission entre les mouvements du Hamas et du Fatah résulta en deux gouvernements palestiniens, à Gaza et à Ramallah respectivement, compliquant l'application de politiques éducatives cohérentes à travers les deux régions.

Sous l'ère et d'une AP non souveraine et d'une occupation israélienne persistante, d'une part, les questions salariales sous-tendent les relations entre l'AP et les syndicats enseignants. Un accord sur les salaires conclu en 2013 n'empêcha pas l'irruption en 2016 d'une grève massive du corps enseignant en Cisjordanie. D'autre part, les enseignantes et enseignants sont pris dans les engrenages violents de l'occupation militaire israélienne qui dure depuis plus d'un demi-siècle. Leur maintien d'une routine scolaire est compromis par les incursions militaires dans les écoles et par les points de contrôle qui empêchent le mouvement libre des élèves et du corps enseignant (Shalhoub-Kevorkian, 2010). Sultana (2006) rapporte que, dans la ville de Hébron (Cisjordanie) – divisée entre colons israéliens et habitants palestiniens –, des membres de la fonction enseignante ont été battus et exposés aux tirs. D'autres étaient « incapables de se concentrer, oubliant souvent ce qu'ils voulaient enseigner car ils utilisaient beaucoup de leurs énergies et de leurs ressources personnelles pour éviter les soldats dans les rues, en faisant un détour pour arriver à école » (p. 58). Plus récemment, le ciblage d'institutions éducatives dans la bande de Gaza a été signalé durant le conflit du 7 juillet au 26 août 2014, qui opposa l'État d'Israël et des groupes armés dans la bande de Gaza : « 22 écoles ont été complètement détruites et 118 écoles endommagées », avec 75 écoles de l'UNRWA endommagées, alors que ce territoire manquait déjà, avant le conflit, de « presque 200 écoles, avec des classes qui fonctionnaient à double-vacation ». Parmi les 2 131 Palestiniens morts, 501 étaient des enfants. Le rapport estimait qu'avec la reprise des classes, en septembre 2014, « des centaines de milliers d'enfants ont besoin de support psychologique » (UNOCHA, 2014, p. 1) et que « les enseignants et le personnel éducatif (dont beaucoup souffraient de traumatisme aigu) seront étirés pour fournir le support requis pour faciliter le retour des enfants à l'école et pour fournir un support continu durant l'année scolaire » (UNOCHA, 2014, p. 3-4). Aliénés, les enseignants et enseignantes sont pris dans un colonialisme « double » : interne, contrôlés par une élite palestinienne impuissante à l'initiative politique; et externe, victimes d'une colonisation israélienne totale.

Conclusion

La distinction entre « fonction enseignante » et « condition enseignante » offre un outillage conceptuel sensible aux enjeux qui façonnent le travail enseignant dans le contexte palestinien. Elle permet d'interroger le réductionnisme qui anime les discours courants sur la fonction enseignante, comme les décrit Shinn (2012). Ces discours négligent les complexités qui sous-tendent toute récupération du travail enseignant *pour* une société palestinienne ravagée et subjuguée par plus d'un siècle de colonialisme.

Comme fonction, le travail enseignant palestinien a émergé à la fois à la suite d'initiatives privées et par le pouvoir en place. Depuis la *Nakba*, son essor quantitatif eut lieu sous condition apatride et sous des régimes coloniaux. Ces derniers contrarient l'autodétermination palestinienne par le biais de systèmes de gouvernance perçus comme exogènes et fondés sur un patronage politique et social. Ironiquement,

l'essor le plus marqué de la fonction eut lieu dans les « écoles du gouvernement », alors que l'absence d'un État (en Cisjordanie et à Gaza) et la subordination politico-culturelle (en Israël) perdurent. Je maintiens que cette donne institutionnalise une tension relationnelle d'aliénation, accentuant la méfiance et la résistance – explicites ou implicites, selon les contextes – entre la fonction enseignante et le pouvoir en place.

Comme condition, les réalités vécues du travail enseignant palestinien ont connu des changements dans ses clivages sociaux. La dominance des élites sociales masculines s'est éclipsée durant la colonisation britannique avec l'entrée des femmes, et surtout des classes sociales moyennes, rurales et défavorisées, pour qui l'enseignement représentait une première base de mobilité dans une société colonisée, en pleine urbanisation, connaissant l'émergence d'un mouvement national. À la suite de la *Nakba*, la condition apatride et l'expérience exilique transformèrent le travail enseignant en activité transrégionale. L'entrée d'enseignants et d'enseignantes d'origine réfugiée et de classes sociales défavorisées représentait leur première position à la fois dans le champ économique et dans un champ politique reconfiguré par rapport à l'avant-*Nakba*. La féminisation de la fonction enseignante fut accompagnée par une précarisation économique et sociale considérable de la fonction enseignante.

Deux questions interdépendantes ont guidé ma réflexion sur la condition enseignante palestinienne. La première a problématisé les tensions entre insertion politique des enseignants et enseignantes et leurs pratiques dans la salle de classe. Ce fil rouge témoigne de la perméabilité entre le champ éducatif et les flux et reflux des réseaux qui jonchent le champ politique. Il témoigne aussi de la vulnérabilité institutionnelle de l'école et de la salle de classe, suggérant que « la coupure entre le monde et l'école » (Galvão, 2015) n'a pas été institutionnalisée dans le contexte palestinien. Plutôt, « le brouillage des frontières » entre école et Cité – symboliquement, cet ordre politique humain et les luttes qui l'attisent – est constant. Di érentes parties cherchent à imposer la clôture de l'école, ou à assurer son ouverture, pour favoriser ou perturber les agencements entre les champs politique et éducatif. La Cité « déborde » dans l'école palestinienne, reflétant, d'une part, l'acharnement des pouvoirs en place à subjuguer le travail enseignant à des projets coloniaux (internes et externes); et, d'autre part, la réticence des enseignants et enseignantes à être réduits à ce que j'appelle un « pédagogisme désincarné », sans sens ni vision. Veronese et al. (2018) indiquent que les enseignants et enseignantes dans la société palestinienne en Israël et dans les Territoires palestiniens occupés « se sentent exclus des processus de prise de décisions tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles, et leur développement professionnel est limité en raison du racisme et de la répression généralisés et institutionnalisés », accentuant leur « sentiment de marginalisation » (p. 24).

La deuxième question a touché aux lectures à contrepoint que font les enseignants et enseignantes des violences vécues. Ces lectures montrent la réinscription du sujet dans son autobiographie, comme cheminement professionnel incarné. En outre, elles illustrent « comment la culture enseignante s'immisce dans les projets politiques nationaux » et les liens qu'elles établissent entre école, enseignement et Cité (Col, 2008). Ceci étant, les lectures à contrepoint effectuées durant la colonisation britannique, et subséquemment en exil, par exemple par Khalaf, Khaled et Jabra dans les années 1950-1960 ou encore durant l'*Intifada* captent cette capacité des enseignants et enseignantes de « pouvoir-commencer » (Arendt, 1995), de faire face à l'adversité et de se diriger vers de nouveaux horizons de possibilité. En contraste, depuis les années 1990, les lectures des enseignants et enseignantes en Israël et dans les

Territoires palestiniens occupés suggèrent un rétrécissement considérable de leur capacité d'aller au-delà du chiasme qui s'imisce entre école et Cité avec la présence régulatrice croissante des pouvoirs en place, comme si les enseignants et enseignantes étaient dorénavant condamnés à vivre comme des étrangers, à la lumière de normes « professionnelles » sisyphiennes situées en dehors de leur temps et de leurs espaces.

NOTES

- 1 La composante identitaire commune entre enseignants, enseignantes et élèves perdue parmi les 21 571 membres du corps enseignant dans les 692 écoles de l'UNRWA, servant plus d'un demi-million d'élèves dans 58 camps de réfugiés palestiniens à travers le Moyen-Orient (2016). Souad Srej, réfugiée et directrice de l'école primaire de l'UNRWA, « Haïfa » (Beyrouth, Liban), l'exprima ainsi : « nous sommes tous des réfugiés », en se référant à l'accueil d'élèves palestiniens affectés par les violences armées auxquelles leurs camps sont exposés au Liban et, actuellement, en Syrie. Source : UN Volontaires, <https://www.unv.org/fr/actualités/au-liban-des-professeurs-volontaires-de-l-onu-enseignement-dans-les-écoles-de-lunrwa-aux>
- 2 Un tableau peint en 1989 par Tamam Al-Akhal (née en 1935) – réfugiée, ancienne enseignante dans une école pour filles à Beyrouth, activiste dans le cadre de l'OLP et artiste palestinienne – capte bien par ses symbolismes l'activisme des enseignantes et enseignants durant l'*Intifada*. Dans son tableau, intitulé « Dans l'ombre de l'*Intifada* » (huile sur toile, 75 x 60 cm), Al-Akhal met l'accent sur le rôle de la fonction enseignante dans l'inculcation d'un esprit de résistance non violente contre l'occupation militaire israélienne (dans le tableau, la plupart des protagonistes tournent le dos au feu des tirs représenté dans la partie gauche du tableau ou bien ils en sont distanciés). La résistance à l'occupation est imaginée non point par rapport aux pierres – symbole iconique de la confrontation avec l'armée israélienne durant l'*Intifada* – même si ceux-ci jonchent le tableau entièrement. Plutôt, c'est la capacité des jeunes Palestiniens de reconstruire leur vieille maison commune – malgré son état délabré et ruiné – en s'organisant, en étudiant et en plantant ces oliviers, symbole de paix, de vie, de fortitude et de pérennité de la nation. Dans cet espace artistique, les enseignants – homme et femme – évoquent un rôle de dirigeants par leur passion, portés par un zèle et un engagement solidaire (dans le tableau, remarquez leurs poings fermés, lancés vers l'action; les deux enseignants sont aussi les seuls qui parlent, avec leur bouche clairement ouverte, alors que les étudiants – filles et garçons, assis côte à côte – écoutent intensément). (Voir sur le site de l'artiste à l'adresse <http://www.ismail-shammout.com/cms/tamam-alkhal-gallery.html>, le tableau tam-81, dans la section des années 1980-1989.) Ce tableau contraste avec la représentation bien plus récente de l'enseignant sur une paire de timbres postaux, émis par l'AP en 2018. Sur ce timbre, la forme stylisée d'un enseignant (à déduire par la forme) est drapée du drapeau palestinien, en posture de mobilisation nationale, pointant – avec autorité – un bâton vers une carte de la Palestine. (Voir le site à l'adresse <http://www.palstamps.eu/PSRamallah.htm>, émission numéro 397 intitulée « Palestinian Teachers' Day ».)

Références

- Al-Haq. (1990). *A nation under siege: Al-Haq annual report on human rights in the occupied Palestinian territories – 1989*. Ramallah : Al-Haq. http://dx.doi.org/10.1163/2210-7975_hrd-0965-0065
- Al-Zaroo, S. (1988). *L'enseignement sous l'occupation, 1967-1987*. Hébron : Association des Universitaires. (Arabe)
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique?* Paris : Seuil.
- Bateson, M. C. (1989). *Composing a life*. New York, NY : Grove Press.
- Boullata, K. (2009). *Palestinian art, 1850-2005*. Londres : Al-Saqi.
- Col, C. (2008). Les enseignants produisent-ils ou reproduisent-ils du lien? Construction des médiations socio-scolaires à l'école primaire. *Pensée plurielle*, (18), 57-72. <http://dx.doi.org/10.3917/pp.018.0057>
- Davis, R. (2003). Commemorating education: recollections of the Arab College in Jerusalem, 1918-1948. *Comparative Studies in South Asia, Africa and the Middle East*, 23(1-2), 190-204. <http://dx.doi.org/10.1215/1089201x-23-1-2-190>
- Fairclough, A. (2007). *A class of their own: Black teachers in the segregated South*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Galvão, I. (2015). Au-delà des murs : penser les frontières entre l'école et la Cité. *Le sujet dans la Cité*, (6), 59-70.

- Graham-Brown, S. (1984). *Education, repression, liberation: Palestinians*. Londres : World University Service.
- Hauser, J., Lindner, C. B. et Möller, E. (2016). *Entangled education: foreign and local schools in Ottoman Syria and Mandate Lebanon (19th–20th centuries)*. Beyrouth : Orient-Institut.
- Jabra, I. J. (1997). Portrait de l'exilé palestinien en écrivain. *Revue d'études palestiniennes*, (63), 3-11.
- Khalaf, S. [Abou Iyad]. (1978). *Palestinien sans patrie*. Paris : Fayolle.
- Khaled, L. (1973). *Mon peuple vivra*. Paris : Gallimard.
- Khoury-Watad, K. (2008). Les répercussions du conflit israélo-palestinien sur le rôle de l'enseignant arabe en Israël. *Ba-mikhlala : mehkar, 'iyoun, ve-yetsira* [Au Collège : Recherche, revue, et créativité], 21, 263-284. (Hébreu)
- Lanoue, E. (2006). Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne. Dans M. Pilon (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (p. 223-242). Paris : CEPED.
- Masalha, N. (2012). *The Palestine Nakba*. Londres : Zed Books.
- Mazawi, A. E. (2005). Pathologizing the schooling experience of Negev Bedouin Arab children in Israel. Dans C. M. Shields, R. Bishop, et A. E. Mazawi, *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking in education* (p. 85-117). New York, NY : Peter Lang.
- Mazawi, A. E. (2017). School textbooks and entanglements of the 'colonial present' in Israel and Palestine. Dans C. Borg et M. Grech (dir.), *Pedagogy, politics and philosophy of peace* (p. 160-180). New York, NY : Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474282826.0019>
- Mills, C. W. (1967). *L'imagination sociologique* (traduit par P. Clinquant). Paris : Maspero.
- Moussa, S. (1972). Quelques remarques concernant l'expérience de l'Union générale des enseignants palestiniens. *Shou'oun Filastiniya* [Aires palestiniennes], 16, 150-162. (Arabe)
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. et Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Palestinian Central Bureau of Statistics, and Ministry of Education and Higher Education (1995). *Education statistics yearbook, 1994/1995*. Ramallah : West Bank. Repéré à <http://www.pcbs.gov.ps/Downloads/book4.pdf>
- Ricks, T. M. (2008). Khalil Totah: the unknown years. *Jerusalem Quarterly*, 34, 51-77.
- Royaume hachémite de Jordanie. Ministère de l'Éducation. (1966). *Rapport annuel sur l'éducation dans les écoles du ministère de l'Éducation durant l'année scolaire 1965-1966*. Amman : Ministère de l'Éducation. (Arabe)
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sâdi, A. H. (2014). *Through surveillance: The genesis of Israeli policies of population management, surveillance and political control towards the Palestinian minority*. Manchester : Manchester University Press.
- Said, E. W. (1994). *Representations of the intellectual*. New York, NY : Vintage.
- Sayigh, Y. (1997). *Armed struggle and the search for state: the Palestinian national movement, 1949-1993*. Oxford : Clarendon Press.
- Shalhoub-Kevorkian, N. (2010). Palestinians, education, and the Israeli 'industry of fear'. Dans A. E. Mazawi et R. G. Sultana (dir.), *World yearbook of education 2010 – Education and the Arab 'world': Political projects, struggles, and geometries of power* (p. 335-349). Londres : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315083834-20>
- Shinn, C. (2012). Teacher education reform in Palestine: Policy challenges amid donor expectations. *Comparative Education Review*, 56(4), 608-633. <http://dx.doi.org/10.1086/667434>
- State of Israel, Central Bureau of Statistics. (2015). *Statistical abstract of Israel*. Jérusalem : Central Bureau of Statistics.
- State of Palestine, Central Bureau of Statistics. (2016). *Palestinians at the end of 2016*. Ramallah : Central Bureau of Statistics.
- Sultana, R. G. (2006). Education in conflict situations: Palestinian children and distance education in Hebron. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 11(1), 49-81.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle : Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Laval, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2014). Liberté et reconnaissance au cœur de l'enseignement. *Relations*, (774), 22-23. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rel/2014-n774-rel01507/72457ac/>

- Tawil, S. (1998). Rapport final de la réunion, Genève, 15-16 mai 1997. Dans S. Tawil (dir.), *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées* (p. 7-17). Repéré à https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b61f862c-c915-4e53-b7c6-1fc836db3170?_id=149377fre.pdf
- Tibawi, A. L. (1956). *Arab education in mandatory Palestine: a study of three decades of British administration*. Londres : Luzac & Co.
- Tsehay, R. S. (2015). Les stratégies scolaires face aux enjeux normatifs internationaux. *Revue Tiers Monde*, (223), 183-204. <http://dx.doi.org/10.3917/rtm.223.0183>
- UNESCO. (1995). *Primary and secondary education in the West Bank and Gaza Strip. Overview of the system and needs for the development of the Ministry of Education*. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_68bf2a5f-e969-4721-896a-19a235a35a64?_id=103049engb.pdf
- UNOCHA [United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs – Occupied Palestinian Territory]. (2014). *Gaza emergency. Situation report* (as of 4 September 2014, 08:00 hrs). Repéré à <https://www.ochaopt.org/content/occupied-palestinian-territory-gaza-emergency-situation-report-4-september-2014-0800-hrs>
- Ushpiz, Y. (1940). Quand l'éducation sera dans les mains du gouvernement. *Héd Habinoukh* [Écho de l'Éducation], (9-11), 203-208. (Hébreu)
- Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J. et Yaghi, S. (2018). Teaching in conflict settings: dimensions of subjective wellbeing in Arab teachers living in Israel and Palestine. *International Journal of Educational Development*, 61, 16-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.009>
- Wu, J., Cheung, H. Y. et Chan, R. M. C. (2017). Changing definition of teacher professionalism: Autonomy and accountability. Dans I. H. Amzat et N. P. Valdez (dir.), *Teacher empowerment toward professional development practices: perspectives across borders* (p. 59-70). Singapour : Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-4151-8_4

Pour citer cet article

- Mazawi, A. E. (2019). Colonialismes, adversités et statut apatride : La condition enseignante dans le contexte palestinien. *Formation et profession*. 27(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.467>

Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires

Abdelhak **Oribi**
ESPE-Guyane
(Guyane française)

Jeannine **Ho-A-Sim**
ESPE-Guyane
(Guyane française)

Teachers in Remote and Isolated Sites
in French Guiana – Professional Transition
and Identity Negotiations

doi: 10.18162/fp.2018.447



ésumé

Largement défavorisé sur le plan de l'éducation, le territoire guyanais connaît également des inégalités internes. Les sites dits isolés représentent en ce sens un cas emblématique. La présente recherche se focalise sur le cas des enseignants débutants affectés dans ces zones. Son objectif consiste en la mise au jour de leurs conditions d'adaptation dans un contexte réputé difficile. Prenant appui sur un cadre théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions et de l'interconnexion des secteurs d'activité, et partant d'analyses d'entretiens, la recherche révèle les dynamiques identitaires de ces acteurs dans le contexte socioprofessionnel étudié.

Mots-clés

Enseignants, sites isolés, Guyane, transition professionnelle, personnalisation, dynamique identitaire.

Abstract

Significantly disadvantaged in terms of education, French Guiana also experiences internal inequalities. Geographic sites qualified as remote and isolated typically exemplify such a situation. The present research focuses on the case of beginning teachers posted to these areas. Its objective consists in showing how they adapt and adjust their daily routines in a context known as difficult and challenging. Founded on the theoretical frameworks of the inter-structuring of the subject and of the institutions and interlinking of business sectors, and based on several observations and interview analyses, the research reveals the identity dynamics of these actors in the socio-professional context studied here.

Keywords

Teachers, remote and isolated sites, French Guiana, professional transition, personalization, identity dynamics.

Propos introductifs

Située entre le Brésil et le Suriname, la Guyane, territoire français de 830 846 km², soit l'équivalent de la superficie du Portugal, est l'une des neuf régions ultrapériphériques de l'Union européenne. Cependant, bien que ce territoire apparaisse favorisé dans son environnement régional, les indicateurs de développement humain révèlent des insuffisances considérables, situant ce territoire au 76^e rang dans le classement mondial du Programme des Nations Unies pour le développement de 2010, loin derrière la France qui occupe le 20^e rang. Un tel écart est encore plus accentué dans le domaine de l'éducation. Là où la France métropolitaine occupe le 23^e rang, la Guyane se situe à la 123^e place (Sudrie, 2013). À titre d'illustration, la quasi-totalité du territoire est déclarée aujourd'hui en réseau d'éducation prioritaire renforcé. Mais les écarts ne se situent pas uniquement entre la métropole et sa périphérie. Le territoire guyanais demeure marqué par des inégalités internes, territoriales, sociales et ethniques, les trois pouvant se cumuler. Il en est ainsi, plus particulièrement, des sites dits « isolés » situés quasi exclusivement sur les fleuves du Maroni à l'ouest et sur l'Oyapock à l'est. Occupés principalement par des Amérindiens et des Noirs marrons, ces territoires ont connu pendant longtemps un régime colonial spécifique et n'ont intégré pleinement la République qu'en 1969. C'est dire le retard pris au niveau de la scolarisation, pour ne citer que ce seul paramètre de développement.

À ce facteur historique et institutionnel se rajoute un autre : la configuration géographique. Ces territoires sont accessibles essentiellement par voie fluviale. Coûteuse financièrement, la navigation peut s'avérer également dangereuse sur les parties constituées de « rapides », ou « sauts » selon le vocabulaire local. Du point de vue sanitaire, l'on note un risque paludique réel. Sur le plan matériel, les conditions sont également rudes. Dans certaines zones,

le logement d'un enseignant peut se réduire à un carbet ouvert avec un couchage en hamac. L'eau potable manque. Parfois, l'électricité aussi. La connexion internet et le réseau de téléphonie mobile peuvent s'avérer inexistantes. Sur le plan culturel, les populations locales ayant gardé leurs modes de vie et leurs langues maternelles, les enseignants se trouvent souvent dans une situation d'étranger dans les villages et les écoles d'affectation. En découle une difficulté majeure du système éducatif : un taux de rotation considérable à l'échelle du territoire guyanais et une instabilité remarquable des équipes d'enseignants dans les sites dits isolés plus particulièrement. Cependant, si une très grande majorité des affectations dans ces zones paraît subie par les intéressés, certains d'entre eux parviennent, en dépit des conditions adverses, non seulement à s'adapter, mais à transformer leurs conditions et à se transformer durant leurs expériences sociopersonnelles et professionnelles.

Effectivement, hormis quelques témoignages (Perrin, 2012), cette thématique des conditions d'adaptation des enseignants étant très peu abordée dans les écrits scientifiques (Godon, 2008; Légise et Migge, 2007)¹, nous souhaitons ici l'étudier au moyen d'un certain nombre d'entretiens effectués avec des enseignants affectés sur quelques sites du fleuve Maroni, dans des bourgs que nous appelons, pour des raisons d'anonymat, Malukou et Roukou. Pour ce faire, nous adoptons un point de vue psychosocial et situons notre investigation dans une perspective d'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye, Malrieu et Tap, 1987) et d'interconnexion des activités du sujet (Dupuy et Le Blanc, 2001). En effet, si l'influence des conditions objectives d'existence ne peut en aucun cas être négligée, la place du sujet en tant qu'acteur de sa destinée ne peut être ignorée. Les processus subjectifs de délibération permettent l'objectivation des contraintes et leur dépassement dans une visée de transformation de soi et de son environnement. Le temps de transition que représente l'affectation dans une zone réputée difficile est en réalité une période charnière propice aux interrogations et aux remaniements identitaires. L'objectif de la recherche consiste ici à tenter d'appréhender les modalités d'adaptation et les formes de négociation qu'entreprennent ces enseignants selon une perspective où enjeux professionnels et vie personnelle paraissent intimement liés. Avant de développer davantage cette option théorique et de présenter les résultats de l'investigation, arrêtons-nous sur le contexte socioculturel et écologique de l'étude.

Contexte de l'étude

Repères historiques sur l'enseignement en Guyane

La situation actuelle de l'enseignement dans les territoires isolés ne prend véritablement son sens qu'en étant située dans son contexte historique et celui des évolutions institutionnelles du territoire. Les inégalités scolaires d'aujourd'hui prennent racine dans les discriminations du passé (esclavage, indigénat, domination politique et culturelle...). Sur le plan géographique, il est incontestable que le littoral guyanais, et plus particulièrement le chef-lieu Cayenne, a toujours été favorisé concernant le développement structurel. Historiquement, la présence française a débuté dans cette zone. La scolarisation en Guyane est principalement organisée jusqu'au XIX^e siècle par des congrégations religieuses et ne concerne que les enfants de colons. L'école sera accessible aux enfants d'esclaves en 1845 avec la monarchie de Juillet (loi Mackau) pour la formation professionnelle des populations de couleur. Après l'abolition de l'esclavage en 1848, des problèmes de maintien de l'ordre et de préservation de

l'économie de plantation se sont posés. L'administration coloniale s'est engagée, non sans ambivalence, dans un projet de scolarisation des enfants des nouveaux a ranchis. D'un côté, l'école lui paraissait comme un moyen adapté de contrôle d'une population, potentiellement dangereuse, et de l'autre, elle craignait l'émergence d'une élite de lettrés susceptible de remettre en cause l'ordre établi (Farraudière, 1989). Du point de vue des populations locales, la perception de l'école n'était pas franchement positive. Son fonctionnement et ses finalités ont connu des critiques. L'école tenue par les religieux jouissait même d'une opinion plus favorable par comparaison à l'école publique (Mam-Lam-Fouck, 1987).

Globalement, la fréquentation des écoles reste irrégulière, preuve en est qu'au début du XX^e siècle, un tiers des enfants n'est pas scolarisé. La priorité d'alphabétiser le plus grand nombre entre 1840 et 1870 n'est toujours pas atteinte quand la Guyane devient département français en 1946 (Farraudière, 1989). Mais si l'enseignement concernait essentiellement les milieux urbains du littoral, tel n'est plus tout à fait le cas aujourd'hui. Des progrès indéniables ont été opérés en matière de scolarisation, et ce, en dépit d'une explosion démographique exceptionnelle. Le problème séculaire du sous-peuplement du territoire a été largement résolu grâce aux diverses migrations qu'a connues le territoire². L'on est passé ainsi de 23 000 habitants au moment de la départementalisation en 1946 (Tsayem Demaze, 2008) à 275 000 à l'heure actuelle (INSEE). Une telle dynamique démographique se poursuit puisqu'on prévoit un doublement de la population à l'horizon de l'année 2030 ou 2040 selon le type de scénario privilégié par les démographes (Schmit et Bonnal, 2013). Plus d'un élève sur deux a une langue maternelle autre que le français et 60 % de la population n'est pas née en Guyane; 80 % de la population étrangère est d'origine surinamaïse, brésilienne ou haïtienne.

Ces repères historiques résument les étapes de la structuration de l'institution scolaire pour l'assimilation des populations a ranchies d'abord, celles issues du territoire de l'Inini ensuite, et celles issues des immigrations récentes enfin. Cependant, le défi démographique actuel ne pose pas uniquement des di cultés en termes d'infrastructures éducatives, mais soulève également des questions d'ordre pédagogique concernant les contenus de l'enseignement et la place des langues maternelles des élèves au sein du système scolaire (Alby et Ho-A-Sim, 2010). L'idéologie assimilationniste s'est certes assouplie, mais son dépassement n'est toujours pas véritablement acquis dans les faits (Léglise et Migge, 2007).

Le cas particulier du territoire de l'Inini : comment civiliser les primitifs?

Lors de la création du territoire de l'Inini³ en 1930, la Guyane se trouvait dès lors divisée en deux circonscriptions administratives. Jusqu'alors, le Maroni, le haut Lawa et ses confluent étaient exclusivement habités par les Amérindiens Wayana et les populations marrones du Suriname. Ces populations autochtones régies par l'indigénat ont le statut inférieur de sujet. Un tel découpage introduit une fracture sociospatiale entre les populations du littoral, et celles d'origine exogène installées dans l'intérieur (Piantoni, 2009). Le processus d'assimilation permettra le passage du statut d'indigène vers l'accès à un état civil français en 1946, ce sera la période de *francisation*. Cette dernière prendra la forme, dans le domaine éducatif, d'une scolarisation forcée des enfants dans des pensionnats administrés par des religieux : les *homes*. Ces structures, présentes dans l'ensemble de la colonie à l'est à Saint-Georges de l'Oyapock, à l'ouest à Mana et à Maripasoula, devaient pallier l'absence d'écoles dans ces régions éloignées. L'idéologie d'une mission civilisatrice justifiait des pratiques brutales. Les enfants arrachés à leur environnement familial se retrouvaient en situation d'aliénation, d'acculturation. La suppression

du statut particulier de l'Inini en 1969 n'a pas modifié fondamentalement la politique éducative et culturelle menée en direction des populations de l'intérieur. Le trio institutionnel que constituent l'église, le dispensaire et l'école ne visait autre chose que l'élévation de l'âme par le prêtre, le soin du corps par le médecin et le développement de l'esprit par l'instituteur. Entre la mission évangélicatrice des religieux et celle civilisatrice de l'école, il y a une continuité remarquable (Puren, 2007).

Situation actuelle sur les sites dits isolés en général et sur le fleuve Maroni en particulier

Les régions éloignées répertoriées aujourd'hui comme sites dits isolés sont toujours difficiles d'accès : la pirogue ou l'avion sont les seuls moyens de communication. Le système scolaire a évolué depuis la départementalisation suivant les programmes officiels et réformes ministérielles émanant du ministère de l'Éducation nationale. Pour mieux appréhender les difficultés des élèves, l'ensemble des écoles et collèges de l'académie de Guyane est d'ailleurs désormais classé en réseau d'éducation prioritaire renforcé. Des écoles sont implantées dans les principales communes et autres lieux situés le long du fleuve Maroni. Les élèves accueillis ont tous une langue maternelle différente de celle de l'école, le nengue tongo, le wayana ou le créole, et ne maîtrisent pas le français, langue de scolarisation. Les circonscriptions dans lesquelles on retrouve les sites dits isolés se répartissent majoritairement le long des fleuves frontières, l'Oyapock et le Maroni.

Selon les données du rectorat de Guyane, la circonscription de l'Oyapock se compose de 24 classes dans lesquelles se répartissent 527 élèves, soit 1,2 % des élèves du primaire. Celle du Maroni représente 6,78 % et les deux réunies correspondent à 7,98 % des 44 005 élèves du primaire (Rectorat de Guyane, 2016). On constate un roulement important des équipes pédagogiques à cause des conditions de vie et de l'éloignement des axes routiers ainsi que des infrastructures sanitaires et de commerce entre autres. La plupart des enseignants inexpérimentés viennent en très grande majorité de la France hexagonale, mais aussi des Antilles et des régions côtières de la Guyane, et ce, pour des raisons liées à la faible sélectivité du concours dans une région déficitaire en nombre d'enseignants, mais aussi parfois pour l'attrait d'un territoire amazonien riche en diversité naturelle et humaine. Quoiqu'il en soit, ils y demeurent très rarement plus de trois ans. Élèves et enseignants partagent peu de références à cause des expériences vécues dans leurs environnements respectifs avec des écarts socioculturels importants. En effet, écrivent Alby et Launey (2007), « entre ces populations sylvoicoles et les normes métropolitaines, l'écart est considérable : l'ensemble des références présentes dans le système éducatif français et ses supports pédagogiques – le cadre et le mode de vie, la nature, l'organisation sociale, et bien entendu la langue de scolarisation – se trouve en porte à faux dans l'univers traditionnel de la forêt, des fleuves, de la faune et de la flore, de la relation aux adultes et aux pairs, du système de valeurs et d'accès à la connaissance, et de la langue véhicule de cette culture ». La pédagogie passe ici par un rapprochement mutuel et une ouverture réciproque entre les protagonistes dans une situation éducative marquée par l'hétérogénéité culturelle. Le taux d'élèves en situation de difficulté scolaire dans un tel contexte est l'un des plus élevés du département.

Perspective théorique

L'étude des modalités d'adaptation des enseignants à un contexte marqué par une adversité multidimensionnelle nécessite le recours à un cadre d'analyse qui reconnaît la part active du sujet dans ses interactions avec ses environnements. Engagé dans une pluralité de systèmes (professionnel, familial, communautaire...), le sujet, l'enseignant affecté à un site dit isolé en l'occurrence se trouve confronté à une pluralité de normes, de valeurs et de modèles culturels et sommé d'effectuer des choix et de négocier sa place et ses rôles en rapport avec la spécificité du contexte. Il est sommé d'inventer des conduites en agissant sur soi et sur son environnement. La perspective théorique de l'interstructuration du sujet et des institutions représente un cadre pertinent pour appréhender ces dynamiques.

Transition, identisation et personnalisation

L'objectif central d'une perspective d'interstructuration du sujet et des institutions consiste à forger une conception de la socialisation qui accorde une place capitale aux capacités de négociation du sujet et de positionnement actif face aux multiples sollicitations et pressions émanant de son environnement. Dans une telle dynamique, le sujet n'est pas prisonnier d'une seule logique institutionnelle ou d'un champ professionnel ou culturel, mais utilise l'ensemble de ses acquis et expériences pour faire face à la nouveauté et inventer ses réponses personnelles. En ce sens, il est dans une mobilisation globale et se montre « en mesure d'utiliser les acquis de ses expériences en certains domaines de sa socialisation pour les transférer et les instrumenter en d'autres » (Baubion-Broye et Hajjar, 1998, p. 30).

Le temps de transition, entendu comme un moment critique correspondant à de nouvelles nécessités dans la vie de tout individu, représente une opportunité exceptionnelle pour appréhender la dialectique d'interconstruction du sujet et de ses milieux de vie. Ces temps étant chargés d'incertitudes, ils s'avèrent propices aux remaniements identitaires et renferment un véritable potentiel de développement (Mégemont et Baubion-Broye, 2001; Qribi, 2014). Il en est ainsi du passage de la formation professionnelle à l'exercice du métier d'enseigner, dans un contexte socioculturel et écologique nouveau. Les personnes concernées se voient conduites à mobiliser des ressources multiples pour intégrer un nouveau rôle et prendre place non seulement sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan socioculturel. Ces composantes ainsi posées, nous soutenons l'idée que c'est à l'intérieur d'une dynamique à la fois intrapsychique et interpsychique et sociale que se jouent les scénarios et que se déploient les stratégies d'une véritable négociation identitaire. Cependant, cette dernière ne peut se comprendre véritablement qu'en étant envisagée comme un des processus globaux de la personnalisation, « processus par lesquels la personne émerge, s'ancre, se signifie, se valorise et s'oriente, au travers et au-delà des crises périodiques » (Tap, 1991, p. 64). Car, au-delà de l'armation identitaire, il s'agit de s'intéresser à la traduction des valeurs dans la réalité et aux tentatives du sujet, en l'occurrence, l'enseignant affecté à un site dit isolé, pour objectiver ses dépendances, et de repérer comment il tente de dépasser les aliénations, mais aussi de s'engager dans des activités de transformation de soi et de ses conditions d'existence.

Interrelations entre systèmes

La socialisation du sujet ne s'opère pas dans des univers clos, mais relève d'une multiplicité de mondes sociaux qui communiquent entre eux, s'interfèrent et qui influent certes sur les conduites, mais ne les déterminent jamais de manière absolue. Loin d'être passif face à ces déterminismes, le sujet mène un travail de mise en lien, opère des intersignifications et construit de l'unique à partir du multiple. Son identité sociopersonnelle se nourrit de ses appartenances, mais elle s'ane et se singularise à partir d'une mise en sens de ces influences, fruit d'une lecture critique des mondes sociaux, des choix de valeurs, des modèles identificatoires, de projets et d'un « modèle de vie ». Aussi, l'étude d'une période de transition dans un domaine donné ne peut-elle s'opérer de manière isolée. Entre les systèmes de vie, il y a bien des liens d'interconstruction comme il existe des interconstructions entre ces expériences et la construction psychique du sujet (Baubion-Broye, 1998).

Les projets spécifiques s'interpénètrent et s'agencent dans un projet de vie. Un tel agencement s'opère grâce à un travail d'intersignification. Ce travail signifie que les valeurs ou les aspirations accordées à un domaine de travail ou de formation « sont définies relativement à d'autres sphères d'activités et d'aspirations, à des projets de vie [...] comme à des autres significatifs en ces différentes sphères » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 68).

S'agissant des enseignants affectés sur le fleuve, il nous semble pertinent de situer cette nouvelle expérience dans le contexte global d'un parcours personnel en rapport avec les expériences passées, le système de valeurs qui en est issu et les aspirations et projections que formule le sujet à un moment de son évolution. Il convient aussi d'examiner les articulations de cette transition professionnelle avec l'ensemble des autres sphères de la vie sociopersonnelle pour en repérer les déterminants, passés et actuels, et tenter de cerner les motivations et les intersignifications qui en orientent le cours. La construction identitaire est le fruit d'une articulation et de tentatives d'harmonisation entre les valeurs associées aux différents milieux de vie, milieux de travail et milieux hors travail. Cependant, si l'identité tend à ancrer le sujet dans la continuité et la stabilité lui donnant le sentiment de rester soi-même en dépit des changements qui l'affectent (Camilleri, 1991), une telle dynamique s'inscrit dans un mouvement global de personnalisation, plus tourné vers les défis du moment et les épreuves liées aux projets qui émergent. La dynamique de personnalisation tend non seulement à restructurer le système d'attitudes acquises durant l'éducation (Malrieu, 1973), mais désigne un processus global par lequel la personne « s'oriente, s'adapte, s'ajuste, se défend, se mobilise dans un projet, légitime ses actes en fonction d'une hiérarchie de valeurs personnelles et collectives » (Tap, Esparbès-Pistre et Sordes-Ader, 1997, p. 191).

Choix méthodologiques : des entretiens visant l'accès au sens

Nous avons opté pour le recueil de données qualitatives au moyen d'entretiens semi-directifs. Le choix de cette méthode est en rapport avec les objectifs poursuivis. En effet, visant l'accès au sens que le sujet accorde à ses multiples expériences, au travail de personnalisation qu'opère le sujet face aux multiples sollicitations socialisatrices, le recours au témoignage parlé du sujet paraît irremplaçable (Malrieu, 2003). Par ailleurs, la technique de semi-directivité présente une souplesse permettant la poursuite des objectifs de la recherche en centrant l'échange autour des hypothèses qui la fondent

tout en restant flexible et ouvert pour accueillir « des développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger » (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 195). En ce sens, l'ordre des questions n'a pas été définitivement fixé et le déroulement de l'entretien suivait le cheminement de la pensée de la personne interviewée. Des interventions courtes permettaient à cette dernière de préciser un mot ou un événement dans le but de féconder le récit et de gagner en profondeur ou en illustration.

Notre guide d'entretien avec les professeurs des écoles portait sur des thèmes généraux et ouverts. Des sous-thèmes ont été également précisés. Les domaines appréhendés lors des entretiens concernent le parcours personnel, scolaire et professionnel, les conditions d'affectation sur le fleuve et le bilan personnel de l'expérience vécue sur le fleuve. Le premier thème porte plus précisément sur l'expérience scolaire de l'enseignant interrogé en tant qu'élève, puis étudiant, son éducation familiale, son expérience de vie, son choix du métier et ses représentations. Le deuxième thème porte sur l'idée générale qu'il se faisait sur les sites dits isolés et comment il s'est organisé personnellement et professionnellement pour appréhender cette nouvelle réalité, ses ressources culturelles, professionnelles et personnelles. Enfin, le troisième thème, plus ancré dans sa réalité actuelle d'enseignant en site dit isolé, aborde des sous-thèmes portant sur l'appréciation concernant les conditions d'enseignement, la situation des élèves et des familles, son insertion dans une équipe, ses rapports à la population, ses activités hors enseignement, sa vie personnelle, associative et familiale.

Pas moins de dix entretiens ont été menés avec dix enseignants et deux entretiens avec deux formateurs chargés de leur professionnalisation. Les entretiens ont eu lieu fin octobre de l'année 2016, soit deux mois après la rentrée scolaire. Cependant, compte tenu des contraintes de la taille d'un article, nous avons opté pour l'analyse de deux entretiens particulièrement significatifs dans la mesure où ils illustrent des dynamiques d'adaptation très contrastées, articulées à des perceptions de contexte et à des projets variés⁴. Le premier entretien a été mené avec un enseignant à l'aube de sa deuxième année sur un territoire pluriethnique, que nous appelons ici Malukou. Le deuxième a été mené avec un enseignant qui entame sa cinquième année, dans un bourg amérindien de moindre importance, situé dans le Haut Maroni, accessible uniquement en pirogue à partir de Malukou. Nous nous sommes rendus sur le territoire, avons pris contact avec les professeurs des écoles, et expliqué l'objectif de notre recherche, à savoir : comprendre la « condition enseignante sur le fleuve ». La durée moyenne des entretiens, quasiment tous enregistrés, est d'une heure environ par entretien. Après transcription intégrale de l'enregistrement sonore et plusieurs lectures, l'analyse des données s'est opérée sur la base des thèmes explorés. Pour chacun d'eux, aidés par notre éclairage théorique, nous avons relevé les indices (actes, événements et sens) les plus significatifs et les plus caractéristiques de l'expérience enseignante en termes de construction identitaire et de dynamique de personnalisation.

Analyse des données et résultats

L'analyse qui va suivre s'articule autour de quatre dimensions particulièrement significatives des modalités d'adaptation des enseignants affectés sur le fleuve du Maroni et leur dynamique globale de changement dans un contexte de transition professionnelle et personnelle. La première dimension renvoie aux sources de la motivation pour enseigner en sites dits isolés. Quel sens donnent-ils à cette épreuve? La deuxième traite des manières d'arriver et des conditions d'installation dans ces territoires. Comment est envisagé, organisé et négocié l'investissement d'un nouveau lieu de travail et de vie?

La troisième dimension concerne la gestion de l'inscription dans le collectif communautaire d'une communauté villageoise restreinte d'une part, et la place de l'individu autonome et libre d'autre part. Enfin, l'adaptation aux particularités des élèves et aux attentes familiales s'avère un déterminant crucial dans l'expérience de vie et de travail de ces nouveaux enseignants.

Aux sources de la motivation pour enseigner en sites dits isolés

À l'image de la très grande majorité des enseignants dans les sites dits isolés, les deux interviewés ne sont pas natifs de Guyane, mais de migration relativement récente, effectuée dans une optique professionnelle, celle de devenir enseignant et d'exercer, du moins pour une durée déterminée, le métier sur le territoire. Le concours de professeur des écoles (PE) étant à la fois exigeant et variable en sélectivité selon les académies, bon nombre de candidats pratiquent un nomadisme calculé en vue d'augmenter leurs chances de réussite. Dans ce contexte, c'est dans les académies les plus déficitaires en enseignants que le concours s'avère le plus accessible. C'est le cas, par exemple, de Créteil et Versailles dans la région parisienne, mais aussi de la Guyane⁵. Cependant, l'examen approfondi des motivations de ces nomades révèle des raisons un peu plus complexes et interdit la simplification et la généralisation. C'est le cas de Léonard, 28 ans, qui reconnaît le critère de sélectivité comme motivation manifeste, mais dont le parcours et les choix sont loin de se réduire à ce seul motif :

Le directeur de l'IUFM à l'époque [...] disait : vous avez plus de chances d'aller en Guyane. [...] Et moi je me suis dit : Guyane! [...] Et comme je n'avais rien de spécial à l'académie de Lyon, j'ai fait le tour et comme [...] j'ai beaucoup déménagé, je n'avais pas peur d'arriver quelque part.

En filigrane, et au-delà du concours, se dessine une volonté de mouvements et de changements inscrite dans une biographie. C'est aussi une des motivations avancées par Michel, 28 ans, qui vient des Antilles après avoir commencé une licence en France hexagonale et obtenu un master 1 en Martinique.

Donc, moi déjà ça me fatigue d'être en Martinique. J'ai déjà été en France, donc... Il y a aussi le fait que ma sœur ait réussi ici. Et puis, il y a aussi le fait qu'il y ait, effectivement, plus de places [au concours] qu'en Martinique.

Nous le voyons, c'est encore une conjonction de facteurs qui fondent et orientent la décision d'élire la Guyane comme territoire pour réaliser le projet de s'y installer et d'y réaliser son projet professionnel. Une fois le concours réussi et l'année de stagiarisation effectuée à Cayenne, vient le moment du choix du lieu d'a ectation. Sauf en cas de dérogation particulière, les débutants ayant un faible barème pour choisir une ville sur le littoral se trouvent a ectés majoritairement sur les sites les moins prisés. Cette réalité étant aussi subjective, elle est réappropriée, assimilée de manières variées par ces enseignants. Ils l'intègrent psychiquement et l'inscrivent de manière singulière dans leurs parcours personnel et professionnel. Il en est ainsi des deux cas étudiés.

Prenons la situation de Léonard qui va choisir volontairement un des sites les plus isolés en pays amérindien. Un tel choix est le fruit d'une réflexion personnelle en rapport avec des croyances et une voix intime et forte qui lui indiquait la voie à suivre. Déjà pour venir en Guyane, ce fut le cas : « ... bon je suis croyant aussi. Je ne sais pas, j'ai ressenti un appel qui me disait "allez, bon, tu peux aller en Guyane". Par contre, je n'avais pas d'argent... Mais je continuais d'y croire jusqu'au bout ». Ce premier voyage

étant accompli, Léonard prolonge sa démarche en conformité avec ses convictions en choisissant volontairement un territoire défavorisé et éloigné en pays amérindien.

Di érente, la démarche de Michel est animée par un certain réalisme. Il connaît beaucoup mieux le pays et est bien informé sur la condition enseignante en site isolé. Il sait qu'il y a plus de postes à Malukou. Sa sœur y a été affectée en tant qu'enseignante quelques années auparavant. *« Je me suis dit : quitte à choisir, autant choisir un endroit que je maîtrise à peu près. [...] Je suis déjà venu ici avant l'affectation. Je suis venu aussi les années précédentes ».*

L'installation des nouveaux PE – nous allons le voir – est très di érente selon qu'elle est préparée ou effectuée dans l'improvisation.

Des manières d'arriver et de s'installer en sites dits isolés

Léonard n'est pas dans le calcul et la programmation, mais uniquement dans l'intuition et le don. Il ne disposait pas de connaissances particulières sur le pays ni de plan pour organiser son arrivée sur le territoire. Démuni également financièrement, il a connu des moments extrêmement difficiles dont il garde des souvenirs encore douloureux au moment de l'entretien. *« Je connaissais le littoral et Cayenne, mais là c'est autre chose. [...] La première fois que j'ai mis les pieds ici, un cosmonaute qui débarque sur une nouvelle planète. C'est ce que j'ai ressenti ».* N'ayant pu bénéficier d'aucune aide pour son installation, hormis un logement disponible sur place, il connaîtra un mois et demi de disette. Commence alors une période où il s'est senti et a été considéré comme *« mendiant. Étranger et mendiant. Vulnérable »*, selon ses mots. Confronté à une perte de repères et démuni en termes de savoir-faire de base, il s'accroche, grâce à sa foi : *« Je ne savais même pas mettre un hamac. J'ai dû dormir chez des gens [...] mais je savais que j'étais au bon endroit ».*

Toute di érente est l'installation de Michel. Plus pragmatique et bénéficiant d'un réseau sur place, il a noué des liens avant son installation. *« J'ai tout fait monter de Cayenne. À mon arrivée, je connaissais tout le monde ici ».*

La première année a été compliquée pour Michel, car il lui manquait toujours l'épreuve du « mémoire » pour obtenir le Master, condition *sine qua non* pour une titularisation définitive dans la fonction publique. Il devait donc assurer à la fois le rôle de PE, à temps plein, loin de Cayenne, tout en préparant ses travaux de recherche et de rédaction du mémoire. Son cas était connu des formateurs, et sa détermination a été donnée comme exemple de ce genre de professionnels qui parviennent à se transformer en agissant sur soi et sur ses conditions d'existence. Voilà comment en parle une formatrice interrogée : *« Il débarque à Malukou, contraint et forcé. Il m'a dit : "je me suis rendu compte que la connexion était pas top. J'étais très malheureux un weekend, je me suis dit : 'bon, puis-je me passer de Facebook?'... 'oui' ».* Quand Michel prend ses fonctions, il réalise concrètement ce que représente la distance entre son lieu de travail et son logement : *« quatre kilomètres en plein cagnard sur une piste latéritique. Quand il est arrivé à l'école couvert de poussière, il a fait "bon, je vais chercher ma moto". Il a fait monter sa moto à Malukou ».* Mais Michel réalise que sa moto a besoin parfois de réparations et que, sur place, il n'y a pas de mécanicien *« eh ben il m'a dit : "eh bien, j'ai fait des progrès en mécanique, je répare ma moto tout seul" ».* Michel, jeune homme en quête d'activités et de contacts, adepte du karaoké, crée un club destiné à cette activité. Il aime le badminton, il agit de même. De plus, il ne reste pas prisonnier de ce qu'il a déjà expérimenté, mais

s'ouvre aux activités qu'offre son environnement pour découvrir, apprendre. La formatrice poursuit : « *il m'a dit : "maintenant tous les weekends, au lieu de descendre à Cayenne, et bien je vais pêcher"* ».

Il faut souligner que les deux territoires n'ont pas la même dynamique. Malukou est plus métissée, plurilingue, plus peuplée, alors que Roukou dispose de caractéristiques inverses : elle est moins peuplée et, pour ainsi dire, monoculturelle et monolingue. Ce n'est pas tout. Le caractère et la personnalité des nouveaux arrivants semblent jouer un rôle important dans la manière de s'installer et d'habiter un territoire. Léonard a éprouvé des difficultés considérables à apprivoiser son nouvel environnement et à y faire sa place : « *le premier contact avec les Amérindiens, c'était bizarre. Ils me disent bonjour du bout des lèvres* ». Mais comme il était également réservé, il restait en retrait : « *Moi, je ne force pas les gens. Je reste chez moi, et eux à côté. Je me disais, qu'est-ce que je fais là?* ». D'ailleurs, ce n'est pas un fait anodin que sur l'ensemble des professeurs affectés sur ce bourg et qui tenaient à y être logés, il soit le seul à s'être porté candidat pour occuper l'unique logement disponible situé sur un petit village en face du bourg de Roukou, accessible uniquement en pirogue. Pour être autonome, il fallait s'en procurer une. Il l'a fait. Mais le lien avec les habitants restait extrêmement limité, du moins, durant les premiers mois. Dans cette vie marginale et solitaire, intervient un Amérindien quelque peu marginal, originaire d'un autre village, qui remplira une fonction de passeur. Léonard déclare : « *Le seul qui m'a vraiment parlé, c'était un Amérindien un peu simple d'esprit, un peu handicapé* ». Il interpréta ce fait comme un signe de Dieu : « *Donc un étranger et un simple d'esprit. Cela m'a conforté dans ma foi chrétienne. C'est bien le genre de trucs qu'on retrouve* ». L'intégration de Léonard va s'opérer beaucoup plus dans le petit village, que nous appellerons « Air frais », que dans le bourg de Roukou. Or, cette intégration paraît lente et laborieuse. Son activité ne sera d'ailleurs admise par Léonard que vers la fin de l'entretien. Nous relevons, au détour d'une discussion sur l'apprentissage de la langue amérindienne, qu'il participe parfois aux travaux agricoles dans les abattis, qu'il aide les habitants dans leurs démarches administratives, qu'il les accompagne à cet effet et jusqu'à Malukou, bourg distant à plusieurs heures de pirogue. Il finit par reconnaître qu'il a une place et une identité : « *Si, je fais partie du village, ça c'est sûr. Celui qui fait les papiers [...] En vous parlant, je réalise que je suis vraiment intégré. Ils m'ont dit le jour que tu vas partir, on va tous pleurer* ».

Le communautaire versus l'individuel

Une des particularités qui heurte les citadins qui atterrissent dans des villages ou petits bourgs, c'est l'importance du communautaire dans la vie sur ces territoires, encore marqués par la tradition. La pression à la conformité y étant forte, se pose la question de la négociation de la liberté individuelle. C'est aussi dans la gestion de cette tension que se joue l'intégration de l'individu dans son environnement. Les cas de Léonard et de Michel offrent une illustration de modalités distinctes de s'y prendre, non seulement pour exercer son métier de PE, mais aussi pour construire sa place dans un nouveau milieu de vie. Les interférences entre systèmes d'activités débouchent sur des organisations singulières qui prennent sens en rapport avec des « modèles de vie » qui irriguent des projets et structurent des conduites.

Léonard établit une distinction forte entre le fait d'être intégré dans un village en y occupant une fonction particulière, celle de professeur et de « *Blanc qui accompagne dans les démarches administratives* », d'une part, et de « *faire partie de la communauté amérindienne* », d'autre part. Il mesure l'écart en soulignant qu'il ne pourra jamais tenir le propos d'André Cognat prétendant devenir Amérindien⁶.

Pourtant, Léonard semble aspirer, au plus profond de lui-même, à faire partie de cette communauté amérindienne. Il partage les préoccupations de ses membres et comprend leur attitude quelque peu distante ou réservée à l'égard des gens de passage. Lui-même finit, disait-il, par avoir un comportement similaire : « *Je préfère m'investir dans des relations avec des gens qui vont rester. Vu que moi je reste. Toute ma vie, j'étais avec des gens que je voyais un an ou deux* ». Il explique qu'il est seulement dans sa cinquième année sur le territoire et qu'il en est à sa troisième équipe pédagogique. Léonard n'émet aucune critique sur le mode de vie : il se sent bien là où il est. Porté par une conviction intime selon laquelle c'est la destinée qui préside à sa présence, il aspire à prendre racine, non pas à travers la fonction de PE, mais à travers la sphère de la vie personnelle : « *Peut-être que, si je fonde une vie de famille ici, là je crois que je considérerai que je fais partie de la communauté* ». Cette idée de fonder une famille et de faire partie d'une famille est exprimée à différents moments de l'entretien. Il souligne aussi, non sans émotion, comment il fut accueilli, quelques semaines avant notre entretien, dans une famille amérindienne lors de son retour de vacances en France alors qu'il se sentait déprimé.

Léonard est en empathie avec le monde amérindien dans la mesure où celui-ci représente non pas une opportunité professionnelle, mais correspondrait à un don émanant d'une force divine. Léonard écrit certes son histoire, mais cette écriture semble suivre un chemin dicté par la Providence. La perception subjective structure la conduite et le rapport au monde. Le fait communautaire est vécu non pas comme une contrainte, mais comme une donnée naturelle qu'il a apprivoisée et qui devient la sienne.

Michel se montre vigilant et critique par rapport au fonctionnement du système global des activités et use d'une stratégie consciente visant à préserver son espace personnel par rapport à l'espace professionnel et à l'espace social de manière plus générale. Cependant, un tel objectif ne passe pas par une séparation radicale entre sphères d'activités, mais par une articulation conjuguant une implication significative dans les activités professionnelles et sociales d'une part, et une autoprotection calculée de la sphère personnelle, d'autre part. En termes d'intégration dans l'espace social, il souligne sa détermination d'apprendre la langue locale dominante, l'aluku, un créole à base lexicale anglaise. Cette tendance au rapprochement est modérée par une volonté de maîtrise des risques d'interférence avec la vie personnelle. Le centre du bourg étant le théâtre d'une animation importante, les rencontres entre habitants y sont fréquentes. Michel en parle ainsi : « *à Cayenne, tu ne croises pas la même personne dix fois dans la journée. Ici, tu croises les mêmes personnes dix fois dans la journée* ». Cette proximité exposant la personne au regard quasi permanent de l'autre influe sur les conduites à tenir. Ce qui est en jeu ici, c'est la réputation de l'enseignant en rapport avec l'image et les attentes des habitants à l'égard d'un enseignant. Les enfants paraissent également attentifs aux conduites de leur enseignant en dehors de l'école. Voici ce qu'en dit Michel : « *J'ai essayé de leur expliquer que, quand je suis à l'école, je suis le maître, mais quand je suis sur mon balcon, je suis chez moi. Je ne suis plus le maître* ». Michel ne paraît pas subir passivement ces contraintes liées aux particularités du territoire, mais les intègre tout en se permettant de modifier le regard de l'autre. « *Il faut rester diplomate* », dit-il.

L'adaptation aux élèves et aux attentes parentales

L'enseignement en site isolé confronte les enseignants débutants non seulement à une certaine austérité matérielle et à l'éloignement géographique, mais aussi, compte tenu des spécificités linguistiques et culturelles des élèves et de leurs familles, à un effort d'adaptation pédagogique. Comment ces enseignants perçoivent-ils ces difficultés et comment s'y prennent-ils pour l'application de programmes élaborés loin des réalités locales?

C'est essentiellement la rencontre des élèves en chair et en os qui permet réellement aux enseignants de se rendre compte des limites d'une pensée préfabriquée et de l'exigence de se laisser renseigner par le réel. Une telle rencontre s'est avérée particulièrement douloureuse pour Léonard : « *Les élèves, c'était pareil, ils étaient très timides. La première semaine : rien du tout. "Comment tu t'appelles? (silence) et toi? (silence). Pardon, je ne t'entends pas"* ». Un sentiment de doute et d'impuissance s'empare de lui. « *Et puis moi-même j'étais pas à l'aise. C'était la première fois que je prenais une classe* ». En l'absence d'un soutien institutionnel, les enseignants, tous débutants et nouvellement arrivés, sauf un, entament ce qui s'apparente à « un rite de passage » dans une relative solitude, avant de parvenir progressivement à former une équipe.

Contrairement à Léonard qui a affaire à des élèves exclusivement amérindiens et tous débutants en langue française, Michel, lui, sera confronté à une classe plus hétérogène. Il se rend compte que « *la fracture est grosse* », selon ses termes, entre de bons lecteurs et de véritables « *allophones* ». Il s'interroge sur la manière de gérer cette réalité dans le but de ne pas abandonner les plus éloignés de la langue française :

J'étais à Cayenne voir un ami qui travaille avec les primo-arrivants [...] Il m'a dit : « souvent parmi les allophones, il y en a un qui parlera un petit peu plus le français, il faudra te servir de lui comme un pivot ».

Il n'est pas question ici de rentrer dans le débat sur les méthodes d'enseignement du français en tant que langue seconde ou langue de scolarisation, mais uniquement d'appréhender les postures de ces enseignants débutants face à une adversité qui se pose ici sur le plan pédagogique. La détermination et les ressources de l'individu sont mises à rude épreuve. Si Michel parvient à objectiver les difficultés et à prendre appui sur son réseau personnel pour les résoudre, Léonard avance en tâtonnant, armé essentiellement de sa patience et surtout de sa foi.

Dans son objectivation des difficultés, Michel revient sur les responsabilités de l'institution Éducation nationale et exprime sa déception quant à l'accompagnement offert par ses fonctionnaires tant sur le plan matériel que sur le plan pédagogique. Sur ce dernier aspect, il souligne un sentiment de quasi-abandon, une situation où l'enseignant est conduit à s'autoformer par ses propres moyens : « *Il faut se l'avouer, on est un peu autodidacte* ».

Quant aux attentes parentales en matière d'éducation et d'instruction, nombreux sont les témoignages qui contredisent bien des idées reçues sur les « sauvages » qui résistent à l'instruction ou la démission des parents quant à l'éducation de leur progéniture. Notre séjour à Roukou a été l'occasion de rencontrer des parents qui nous ont fait part d'attentes considérables à l'égard de l'école et de sacrifices qu'ils sont prêts à faire pour que leurs enfants puissent poursuivre la scolarité au collège.

À Malukou, Michel a pu mesurer avec une finesse remarquable les attentes et les conduites parentales à l'égard de l'école. Si certains jeunes d'origine surinamaïse cumulent les retards scolaires, c'est en lien, dit-il, avec des pratiques familiales qui les conduisent à anticiper les vacances ou à les prolonger conformément à un autre calendrier propre à l'autre rive du Maroni, côté Suriname. En dehors de ce cas, il a pu se rendre compte que, généralement, le désir parental de voir son enfant s'instruire est grand. Le respect que témoignent les parents à l'égard des enseignants est proportionnel à l'investissement dont ils font preuve auprès des élèves. C'est ce que de nombreux témoignages soulignent. Michel en atteste :

Il y a deux ans, le capitaine du village est venu et il a vu que l'enseignant est souvent au téléphone, qu'il y a pas d'affichage. Les enfants, c'est l'anarchie dans la classe. [...] Il lui a parlé, il lui a dit « il faut faire un choix : soit il vient travailler, soit il vient s'amuser, et s'il vient s'amuser, il n'a rien à faire ici ». Lui, il a pris peur, il n'est pas revenu.

Le capitaine du village est extérieur à l'institution et n'a aucun pouvoir sur le corps enseignant. Cependant, usant de son autorité symbolique et en tant que représentant de sa communauté, il s'est senti parfaitement autorisé à intervenir et à mettre de l'ordre dans ce qui lui apparaissait non conforme au contrat entre l'institution et la société.

Essai d'interprétation

Articulées au cadre théorique de l'investigation, quatre observations retiennent plus particulièrement l'attention. La première réside dans le contraste saisissant entre les deux profils étudiés en termes de projections, de perception du contexte et des modalités concrètes de s'y prendre pour se forger une place dans un nouveau milieu de vie. En ce sens, le défi d'adaptation à une nouvelle réalité professionnelle et socioculturelle reconnue comme difficile, ou du moins perçue comme telle dans les représentations dominantes dans le territoire étudié, un tel défi demeure une expérience fondamentalement « intime, subjective, existentielle » (Perez-Roux, 2016, p. 83). Et c'est avec leurs ressources propres et leur personnalité singulière que les deux enseignants investissent leur nouveau milieu de travail et de vie. La deuxième observation consiste à souligner que si l'engagement dans le métier paraît désiré et assumé, la confrontation avec le réel environnemental du fleuve représente un enjeu identitaire qui engage le sujet dans une dynamique qui dépasse largement l'enjeu technique de l'enseignement ou la sphère proprement professionnelle. Enjeux professionnels et personnels s'entremêlent. Travail et hors travail s'interstructurent. Pour Léonard, à titre d'exemple, une inscription au long cours dans le territoire est associée à un désir profond de fonder une famille et de devenir membre à part entière de la communauté amérindienne. Pour Michel, la stratégie est toute autre. Elle consiste à s'impliquer dans la vie locale, mais aussi à préserver son espace personnel. La troisième observation, qui découle de la précédente, a trait à la dynamique identitaire de ces enseignants qui, en même temps qu'ils construisent des compétences professionnelles en rapport avec les spécificités des élèves et des populations, appréhendent un environnement global dans lequel ils négocient leur place et leur image. Le mode d'intégration dans le contexte global paraît ici décisif. Le centre névralgique de l'identité enseignante sur le fleuve paraît se situer moins dans l'espace scolaire et plus dans un enchevêtrement de déterminants socioculturels et personnels. Au-delà de l'adaptation au travail, le sujet s'invente en faisant face aux réalités hors travail, aux conflits tels qu'il les vit et aux issues tels qu'il les imagine ou les désire (Massy, 2001). La réponse à la question centrale : « qu'est-ce que je fais là dans ce territoire? », et la réponse qui lui est donnée en rapport avec des valeurs et des projets semble irriguer l'ensemble de l'expérience professionnelle et sociopersonnelle. Les aménagements opérés entre différentes sphères de la vie de l'individu (professionnelle, associative, familiale, personnelle) découlent du sens donné à cette expérience et la structurent à la fois. Cette objectivation des conditions multiples d'existence implique une mise en perspective des différentes socialités et constitue un moment fondateur de la personnalisation (Mègemont et Dupuy, 2013). Enfin, la quatrième observation renvoie au rôle déterminant de la dimension axiologique durant ce temps particulier de transition. Celle-ci a une

« fonction personnalisante » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001). Elle génère des interrogations multiples, des délibérations et des arbitrages. Les choix effectués sont corrélés à une affirmation de valeurs et correspondent à un « modèle de vie ». En guise d'illustration, le cas de Léonard est exemplaire. Ce qui domine chez lui, c'est l'idée de se mettre au service de l'autre, le plus vulnérable, en conformité avec ce que lui enseigne une certaine lecture de la religion chrétienne. Animé par cette conviction profonde, il vit l'adversité, non pas comme une contrainte, mais comme une épreuve qui lui permet de grandir et de se rapprocher davantage de son idéal. En conséquence, enseigner sur le fleuve interroge le sujet non seulement sur ses capacités techniques créatives, mais convoque radicalement son choix d'un métier et ses finalités humaines. Gagner sa vie prend ici un sens plus fort, et plus existentiel que le sens qui lui est donné ordinairement.

Conclusion et prolongements

Les deux PE interrogés ont inscrit leur présence en territoire d'adoption sur des durées variables, mais significatives. Michel se projette sur une période minimale de 4 ans, alors que Léonard envisage 10 ans en conditionnant son enracinement par la fondation d'une famille en terre amérindienne. Les deux PE ont su, chacun à sa manière, construire un équilibre psychosocial en se saisissant des contraintes et des opportunités de leur environnement et en les mettant au service d'un projet personnel en rapport avec un « modèle de vie ». En ce sens, les trajectoires des nouveaux PE passent dans cette phase de transition par des remaniements identitaires qui les mettent dans une véritable activité de personnalisation où la question des valeurs, du sens et du projet devient l'élément structurant de l'expérience. La motivation à l'origine du choix de la Guyane et des sites dits isolés pour enseigner est loin de se réduire à des calculs rationnels en termes de chances de réussite (concours plus abordable), mais s'inscrit dans des histoires singulières animées par la volonté de la découverte de soi et de nouvelles réalités. En somme, si les contraintes liées à l'austérité matérielle et à l'éloignement géographique sont réelles, et si la distance culturelle qui sépare ces enseignants et les populations locales est belle et bien commune, l'appréhension du nouveau contexte est loin d'être uniforme. Si l'épreuve se présente comme un défi plus ou moins partagé et inscrit dans une histoire socioculturelle commune (Martuccelli, 2006), l'éprouvé, lui, demeure singulier. Sur le plan sociopersonnel, la négociation du mode d'intégration dans un contexte communautaire cohésif paraît variable selon la perception de ce mode de vie et le désir de s'en distancier ou de s'en rapprocher. Sur le plan pédagogique, si le sentiment de solitude semble partagé par les deux enseignants, les ressources mobilisées font appel davantage à la créativité individuelle ou à l'aide de l'entourage proche qu'à un soutien institutionnel.

Cependant, les résultats ainsi esquissés ne peuvent prétendre à la généralisation. Bien d'autres enquêtes restent à mener pour cerner les déterminants objectifs et subjectifs qui structurent l'expérience de vie et de travail dans ces contextes si particuliers du territoire guyanais. L'exploration (en cours) des autres entretiens révèle, à titre d'exemple, l'importance de la variable sexe dans le mode d'adaptation dans ces territoires. Les enseignantes semblent présenter une vulnérabilité spécifique. Cette piste mérite exploration. Un autre aspect crucial mérite attention : le roulement particulièrement élevé. Celui-ci étant préoccupant dans les écoles des fleuves en Guyane, il serait judicieux d'examiner de très près l'expérience humaine et professionnelle des enseignants qui ne parviennent pas à se stabiliser dans leur poste plus d'une année ou deux pour comprendre les ressorts d'un tel phénomène (Lothaire, Dumay

et Dupriez, 2012). Enfin, certains enseignants affectés dans ces territoires sont originaires du fleuve. Leurs motivations pour s'installer et enseigner dans ces sites sont marquées par leur histoire. Ils ne sont pas étrangers par rapport aux cultures locales. Il serait tout à fait pertinent d'étudier ces trajectoires et d'essayer de comprendre l'apport spécifique ou la valeur ajoutée éventuelle de ces enseignants dans la dynamique scolaire et la réussite des élèves (Changkakoti et Broyon, 2013; Howard, 2010).

Pour conclure, et en attendant un approfondissement de cette problématique des conditions d'adaptation des enseignants dans le contexte étudié, quelques observations pédagogiques retiennent notre attention. Un regard critique sur la formation initiale à l'enseignement et l'accompagnement des enseignants débutants qui se trouvent aux prises avec des contraintes particulières s'impose. Il apparaît, selon ces témoignages et ces analyses, qu'un certain décalage soit ressenti entre les besoins personnels et professionnels, d'un côté, et les apports de l'institution Éducation nationale de l'autre. Sur le plan pédagogique, il est clair qu'une préparation spécifique aux dimensions interculturelles ainsi que la conscientisation autour des aspects sociohistoriques et politiques des réalités des sites dits isolés demeurent incontournables. La présence des intervenants en langue maternelle gagne par ailleurs à être renforcée et généralisée. L'accompagnement dans la prise de poste par des débutants est également à envisager pour éviter le sentiment de délaissement. Par ailleurs, les conditions matérielles ne peuvent être ignorées. Une véritable aide sur ce plan demeure nécessaire. Ce serait, là aussi, des signes de reconnaissance de l'institution à l'égard de ses professionnels. La stabilisation des équipes étant un facteur important de la réussite scolaire, toute attention aux conditions d'exercice du métier représente dans cette perspective une contribution majeure pour réduire les inégalités scolaires tant à l'intérieur de la Guyane (littoral *versus* fleuve) qu'entre la Guyane et la France hexagonale.

Notes

- 1 Les études rassemblées par Isabelle Légise et Bettina Migge sont centrées sur les représentations linguistiques en Guyane et les dynamiques interethniques. Une seule contribution est consacrée à la formation des enseignants dans ce contexte plurilingue est rédigée par Alby et Launey. Quelques paragraphes décrivent les difficultés des enseignants des fleuves tant au niveau des conditions de vie qu'au niveau culturel et pédagogique. L'étude de Godon retrace son parcours de psychologue aux prises avec les difficultés des enfants. Mais, chemin faisant, elle souligne certains aspects du travail des enseignants sur le fleuve Maroni.
- 2 Nous pouvons évoquer à titre d'exemple quelques moments emblématiques de cette histoire migratoire à travers l'expédition dramatique de Kourou en 1767, l'instauration du bagne en 1852, la ruée vers l'or en 1880, ou encore, l'appel à une main-d'œuvre venue des pays voisins pour les travaux liés à la création du Centre spatial de Kourou au milieu des années 1960.
- 3 Partant de la zone côtière vers l'intérieur, soit 60 km à l'est et 30 km à l'ouest commence alors le territoire de l'Inini couvrant 72 000 km². Il fallait attendre un décret de 1969 pour voir supprimer ce statut particulier.
- 4 Pour des raisons d'anonymat, nous modifions les noms des villages et des personnes interviewées.
- 5 Nunès, É. (2015, 21 septembre). Concours de professeur des écoles : les académies qui sélectionnent le plus. *Le Monde.fr*. Repéré à https://www.lemonde.fr/etudes-superieures/article/2015/09/21/concours-des-professeurs-des-ecoles-le-grand-ecart-de-la-selection_4765929_4468191.html
- 6 Cognat, A. (2000). *J'ai choisi d'être Indien*. Paris : L'Harmattan.

Références

- Alby, S. et Ho-A-Sim, J. (2010). Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane. Dans A. Akkari et J.-P. Payet (dir.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (p. 197-218). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<http://dx.doi.org/10.3917/dbu.baudo.2010.01.0197>
- Alby, S. et Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Dans I. Léglise et B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 317-347). Paris : IRD.
- Baubion-Broye, A. (dir.). (1998). *Événements de vie, transition et construction de la personne*. Saint Agne : Érès.
- Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transition et construction de la personne*. Saint Agne : Érès.
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P. et Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, (379), 435-447. Repéré à <http://www.pierretap.com/pdfs/65.pdf>
- Camilleri, C. (1991). La construction identitaire : essai d'une vision d'ensemble. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (9-10), 77-90.
- Changkakoti, N. et Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 99-110. <http://dx.doi.org/10.4000/ries.3491>
- Cognat, A. (2000). *J'ai choisi d'être Indien*. Paris : L'Harmattan.
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, (76), 61-79. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.076.0061>
- Farraudière, Y. (1989). *École et société en Guyane française : scolarisation et colonisation*. Paris : L'Harmattan.
- Géry, Y., Mathieu, A. et Gruner, C. (2014). *Les Abandonnés de la République : vie et mort des Amérindiens de Guyane française*. Paris : Albin Michel.
- Godon, E. (2008). *Les enfants du fleuve. Les écoles du fleuve en Guyane française : le parcours d'une psy*. Paris : L'Harmattan.
- Howard, J. M. (2010). The value of ethnic diversity in the teaching profession: a New Zealand case study. *International Journal of Education*, 2(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v2i1.377>
- Léglise, I. et Migge, B. (2007). (dir.). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD.
- Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (181), 99-126.
<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Malrieu, P. (1973). La socialisation. Dans H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (dir.), *Traité de psychologie de l'enfant* (tome 5, p. 10-234). Paris : Presses universitaires de France.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Saint-Agne : Érès.
<http://dx.doi.org/10.3917/eres.malri.2003.01>
- Mam-Lam-Fouck, S. (1987). *Histoire de la société guyanaise. Les années cruciales : 1848-1946*. Paris : Éditions caribéennes.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Massy, P. (2001). J. Curie. Travail, personnalisation, changements sociaux, archives pour les histoires de la psychologie du travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3). Repéré à <https://journals.openedition.org/osp/5166>
- Mégemont, J. L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, (76), 15-28. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.076.0015>
- Mégemont, J. L. et Dupuy, R. (2013). La personnalisation au travail : enjeux et processus de reconnaissance. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie* (p. 153-170). Toulouse : Érès.

- Nunès, É. (2015, 21 septembre). Concours de professeur des écoles : les académies qui sélectionnent le plus. *Le Monde.fr*. Repéré à https://www.lemonde.fr/etudes-superieures/article/2015/09/21/concours-des-professeurs-des-ecoles-le-grand-ecart-de-la-selection_4765929_4468191.html
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, (41), 81-93. <http://dx.doi.org/10.3917/pp.041.0081>
- Perrin, J.-P. (2012). *Les enseignants du fleuve. Journal d'un formateur dans les écoles du Maroni*. Paris : L'Harmattan.
- Piantoni, F. (2009). La question migratoire en Guyane française : histoire, société et territoires. *Hommes et migrations*, (1278), 198-216. <http://dx.doi.org/10.4000/hommesmigrations.259>
- Puren, L. (2007). Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle. Dans I. L'église et B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 278-295). Paris : IRD.
- Qribi, A. (2014). La dimension groupale de la formation identitaire : quelques repères pour l'éducation spécialisée. *Empan*, (96), 137-143. <http://dx.doi.org/10.3917/empa.096.0137>
- Quivy, R. et Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Rectorat de Guyane. (2016). *Nouvelle organisation territoriale académique des circonscriptions du premier degré, rentrée 2016/2017*.
- Schmit, P. et Bonnal, P. (2013). *Opportunité et faisabilité d'une opération d'intérêt national (OIN) en Guyane. Rapport final*. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000772.pdf>
- Sudrie, O. (2013). *Quel niveau de développement des départements et collectivités d'outre-mer? Une approche par l'indice de développement humain* (Document de travail n° 129). Repéré à <http://www.afd.fr/fr/quel-niveau-de-developpement-des-departements-et-collectivites-doutre-mer-une-approche-par-lindice-de-developpement-humain>
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Paris : Presses universitaires de France.
- Tap, P., Esparbès-Pistre, S. et Sordes-Ader, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie*, (428), 185-196.
- Tsayem Demaze, M. (2008). Croissance démographique, pression foncière et insertion territoriale par les abattis en Guyane française. *Noroi*, (206), 111-127. <http://dx.doi.org/10.4000/noroi.1131>

Pour citer cet article

- Qribi, A. et Ho-A-Sim, J. (2019). Les enseignants dans les sites dits isolés en Guyane : Transition professionnelle et négociations identitaires. *Formation et profession*, 27(1), 53-69. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.447>

Usages du groupe Facebook en situation de stage : le cas des éducateurs de l'ENS d'Abidjan

Sehi Antoine **Mian Bi**
Université virtuelle de Côte d'Ivoire
(Côte d'Ivoire)

doi: 10.18162/fp.2018.488

Résumé

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les usages d'un groupe du réseau social Facebook par des étudiants dans le cadre de leur stage pratique. La collecte et l'analyse des données se sont basées sur une méthodologie qualitative par entretiens semi-directifs et sur une méthodologie quantitative par questionnaire. Les résultats montrent que le groupe Facebook est un nouvel espace de socialisation qui permet aux stagiaires de briser l'isolement en favorisant les relations interpersonnelles. En effet, le groupe leur permet d'avoir des informations sur la formation, de garder le contact avec leurs collègues, d'avoir du soutien et de partager des expériences de terrain.

Mots-clés

Réseaux sociaux, École normale supérieure d'Abidjan, usage de Facebook, stage, Côte d'Ivoire.

Abstract

This research aims to better understand the uses of a Facebook social network group by students as part of their internship. Data collection and analysis were based on qualitative and quantitative methodology through semi-structured interviews and survey. The results show that the Facebook group is a new social space that allows trainees to break the isolation by consolidating interpersonal relationships. Indeed, the group allows them to have information on training, to keep in touch with their colleagues, to have support and to share experiences in the field.

Keywords

Social networks, ENS Abidjan, Facebook use, Placement, Côte d'Ivoire.

Introduction

Longtemps considérés comme outils ludiques pour entretenir des relations amicales et passer le temps (Lévy, 2011), les réseaux sociaux, et précisément Facebook, n'ont cessé d'évoluer, ouvrant d'autres possibilités d'usage en contexte de formation (Pera et Bonfils, 2014). En effet, comme le reconnaissent Loiseau, Potolia et Zourou (2011), ce site de réseautage social ouvrira de nouvelles pistes dans l'apprentissage des langues, par exemple, en raison de son potentiel collaboratif. En présentant Facebook comme une vaste plateforme d'interactions, Diakhaté et Akam (2015) montrent qu'il facilite la communication entre ses abonnés et permet le partage de différents types de contenus (vidéos, photos, fichiers divers, etc.). En mettant à profit le potentiel collaboratif de Facebook, des recherches ont montré comment des étudiants ont intégré cet outil dans leurs pratiques d'apprentissage en formation initiale dans le contexte aussi bien africain (Ben Rebah et Dabove, 2017; Diakhaté et Akam, 2015; Mian Bi, 2012) qu'europpéen (Pera et Bonfils, 2014).

La présente étude, qui a pour cadre la formation initiale des éducateurs en Côte d'Ivoire, vise à mieux comprendre les usages d'un groupe Facebook par des étudiants de l'ENS d'Abidjan dans le cadre de leur stage pratique.

Contexte et justification

À l'instar de la majorité des pays d'Afrique, les usages sans cesse évolutifs des TIC influencent non seulement les pratiques communicationnelles, mais aussi les pratiques économiques et sociales des habitants de la Côte d'Ivoire (Loukou, 2015). Et comme un peu partout en Afrique (Tchameni Ngamo, 2007), les TIC sont de plus en plus présentes dans la société ivoirienne (Bogui, 2007). Les chiffres

de l'Autorité de régulation des télécommunications de Côte d'Ivoire (ARTCI) montrent que le taux de pénétration du téléphone mobile est de plus de 100 %. En 2017, la Côte d'Ivoire comptait près de 10 490 000 millions d'utilisateurs d'internet sur une population totale de 22 671 331 d'habitants. La grande majorité des utilisateurs (10 401 187) sont des abonnés à internet mobile. Selon le ministère de l'Économie numérique et de la Poste, la Côte d'Ivoire compte aussi 3 millions d'utilisateurs de Facebook.

À travers la mise en œuvre du projet e-Éducation et de la réforme Licence Master Doctorat (Krou Adohi, 2012), le système éducatif ivoirien a franchi un palier dans sa volonté d'intégrer les TIC. Même si les institutions d'enseignement de façon générale, et particulièrement celles du supérieur, ne sont pas équipées en matériel (Loukou, 2015; Mian Bi, 2016), les TIC sont intégrées comme une matière transversale dans les maquettes pédagogiques (Mian Bi, 2016). À l'ENS d'Abidjan, depuis la rentrée universitaire 2012, la formation initiale du personnel d'appui technique à l'éducation (PATE), anciennement appelé éducateur, s'est vue renforcée avec un volume horaire de 50 heures pour les TICE, contre 10 heures dans l'ancien programme de formation (Mian Bi, 2016). Comme tous les concours d'entrée à l'ENS d'Abidjan (Ko , 2012), l'accès à la formation de PATE se fait par concours direct pour ceux n'ayant pas de statut de fonctionnaire et par concours professionnel pour les fonctionnaires. Ainsi, la population estudiantine en formation initiale des PATE comprend aussi bien des fonctionnaires en reprise de formation que des étudiants ayant un parcours plus rectiligne de formation. Il faut mentionner que cette formation initiale des éducateurs se déroule sur deux années, dont la première, in situ, est théorique et la seconde, pratique, sous forme de stage dans les établissements d'enseignement secondaire.

Les fonctionnaires en reprise de formation et inscrits en formation initiale à l'ENS éprouvent des difficultés comme il est mentionné par Ko (2012). Dans son étude portant sur 13 stagiaires en formation initiale à l'ENS, l'auteur a identifié six difficultés rencontrées par ces derniers dans le cadre de leur formation. La première porte sur le concours professionnel d'entrée à l'ENS d'Abidjan auquel sont soumis ces fonctionnaires en poste. Pour favoriser leur réussite à ce concours organisé par le ministère de la Fonction publique, certains d'entre eux ont suivi des cours de préparation en plus d'être inscrits pour suivre des cours de formation continue. La seconde est liée à l'ENS et s'intéresse essentiellement sur leur adaptation à leur nouvelle vie d'étudiant. Les troisième et quatrième difficultés, qui sont d'ordre pédagogique, concernent l'apprentissage et la gestion du temps. Les deux dernières difficultés sont d'ordre socioéconomique et portent sur la gestion de la famille et des questions financières du fait de leur nouvelle vie. Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes intéressés aux difficultés d'apprentissage qui peuvent être rencontrées par ces fonctionnaires en reprise de formation, mais aussi par les étudiants non fonctionnaires. En effet, les enseignements à l'ENS d'Abidjan étant plus transmissifs et centrés sur l'enseignant comme l'a mentionné l'étude de Ko (2007), ces mêmes difficultés d'apprentissage peuvent être rencontrées par les étudiants non fonctionnaires. Selon l'auteur, les difficultés d'apprentissage rencontrées par ces fonctionnaires en reprise de formation portent sur la mémorisation des notes de cours qui requiert assez de concentration. Il y a aussi la question de la prise de notes, puisque la plupart des enseignants ne mettent pas à la disposition des étudiants des supports de cours. En plus des difficultés liées à l'apprentissage, en formation in situ, relevées par Ko (2012), on peut ajouter les conditions souvent défavorables du déroulement des stages pratiques. En effet, à la fin de leur première année de formation in situ à Abidjan, les étudiants sont envoyés en stage dans

des établissements d'enseignement secondaire dans les villes de l'intérieur du pays. En l'absence de dispositifs institutionnels pour favoriser les interactions entre étudiants en stage, ces derniers éprouvent d'énormes difficultés pour réduire leur isolement, se soutenir mutuellement, échanger des expériences, des informations et discuter de leur formation. En effet, comme l'a mentionné Asselin (2002) dans sa recherche, du fait de l'absence de lien constant et sécurisant avec leurs compagnons de classe, les étudiants en stage peuvent éprouver des sentiments d'isolement et d'abandon.

Pour pallier le manque d'infrastructures TIC dans les universités, les étudiants font de plus en plus usage de leurs équipements personnels. En 2015, une étude de Mian Bi (2016) sur une population de 166 éducateurs en première année de formation à l'ENS d'Abidjan a montré que la totalité disposait d'un téléphone mobile et 43,7 % d'un ordinateur. Si 57,8 % arrivaient accéder à internet dans un cybercafé, 51,8 % y accédaient via les terminaux mobiles. Fortement présents (87,9 %) sur les réseaux sociaux, ces éducateurs en formation initiale étaient dans leur grande majorité inscrits sur Facebook (87,6 %). Comme l'ont montré les travaux de Attenoukon, Coulibaly et Karsenti (2016) au Bénin, le manque d'infrastructures TIC pour la formation à l'ENS d'Abidjan fait que les seuls moyens de communication entre les étudiants sont, en plus du téléphone mobile, les médias sociaux tels que Facebook Messenger et WhatsApp. Par ailleurs, les travaux de Mian Bi (2012, 2016) avaient montré aussi que, dans le cadre de leur formation initiale, les éducateurs avaient utilisé de leur propre initiative un groupe Facebook pour partager des contenus de formation.

Dans la littérature scientifique, on rencontre plusieurs façons d'utiliser Facebook dans l'enseignement supérieur. Les étudiants l'utilisent dans le cadre de leurs devoirs (Mian Bi, 2012), dans le cadre de leurs apprentissages pour la co-construction dynamique de connaissances (Diakhaté et Akam, 2015). Il peut aussi être utilisé comme outil en formation à distance (Ben Rebah et Dabove, 2017; Mélot, Strebelle, Mahauden et Depover, 2016; Peraya et Bonfils, 2014). Par ailleurs, Mélot et al. (2016) montraient dans leur étude que, grâce à Facebook, les étudiants sont capables de développer leur habileté à communiquer. Ben Rebah et Dabove (2017) vont dans le même sens et ajoutent que, comme outil de partage, de communication et d'échanges, Facebook favorise aujourd'hui l'interaction entre les apprenants.

Alors que les études sur les usages des médias sociaux en formation sont peu nombreuses en Côte d'Ivoire, la présente étude, qui s'inscrit dans le prolongement de l'étude de Mian Bi (2016), vise à mieux comprendre les usages que font ces étudiants du groupe Facebook pendant leur stage.

Cadre théorique

L'approche instrumentale développée par Rabardel (1995) nous semble assez pertinente pour servir d'appui théorique à notre étude. En effet, selon cet auteur, l'homme est entouré d'artefacts et de technologies culturellement constitués qu'il peut mobiliser au cours de son activité afin d'atteindre son objectif. Mais ceux-ci ne deviennent instruments que lorsqu'ils jouent le rôle de médiateur entre le sujet et l'objet. Pour Rabardel (1995), un objet technique n'est pas d'emblée un instrument, mais une proposition qui sera développée ou non par un utilisateur. C'est lorsque cet instrument est transformé dans l'activité par son utilisateur en fonction d'un usage construit par celui-ci qu'il deviendra instrument. Ainsi, l'artefact associé au geste qui le rend efficace constitue l'instrument. Et c'est à travers l'usage que se constitue progressivement une organisation invariante de l'action, un schème.

Dans cette approche, l'instrument, défini comme une entité mixte, est constitué d'un artefact, la forme matérielle de l'objet matériel (Plantard, 2016) et de schèmes considérés comme la composante psychologique du geste (Nogry, Decortis, Sort et Heurtier, 2013; Plantard, 2016; Vergnaud, 1991).

Selon Rabardel (1995), l'instrument peut avoir différentes fonctions et constituer un médiateur dans différents types de relations et de directions : vers l'objet de l'activité, vers soi et vers les autres. Comme médiateur de la relation entre sujet et objet de l'activité, l'instrument peut permettre de transformer cet objet (médiation pragmatique) ou de construire des connaissances sur celui-ci (médiation épistémique). L'instrument peut par ailleurs permettre de réguler l'activité propre de la personne (médiation réflexive), ou de supporter la communication et la collaboration entre les acteurs de l'activité (médiation interpersonnelle).

Dans la présente étude, nous nous sommes intéressés à la médiation interpersonnelle, à travers un réseau social numérique comme instrument. En effet, le monde universitaire semble s'approprier des environnements sociotechniques, comme les réseaux sociaux numériques qui offrent aujourd'hui l'opportunité de tisser de nouvelles formes de sociabilité et de partage. Pour Petiau (2011), ces nouveaux médias sont d'abord de nouvelles modalités techniques pour entretenir les liens, qui prolongent la sociabilité telle qu'elle peut se tenir dans d'autres espaces. Dans ses travaux, Akoun (2002) mentionnait déjà qu'avec ces instruments de l'internet, les modes de communication sont transformés puisqu'on est à distance de chacun et proche de tous. Petiau (2011) et Loisier (2014) mettent en exergue que les réseaux sociaux numériques offrent un grand potentiel de multiplication des relations sociales, ce qui, en réduisant virtuellement la distance entre les individus, permet à chacun de s'adresser à un groupe plus large. Toutefois, même s'il en montre l'importance, Loisier (2014) met en garde contre la théâtralisation des adeptes des réseaux sociaux qui consiste à mettre en vedette sa vie quotidienne censée être remarquable.

Utilisés souvent soit pour entretenir les relations amicales et faire passer le temps (Lévy, 2011), soit comme instruments pour la co-construction dynamique de connaissances chez les étudiants (Diakhaté et Akam, 2015; Mian Bi, 2012), soit pour l'apprentissage collaboratif à l'université (Chomienne et Lehmann, 2012), les réseaux sociaux semblent de plus en plus incontournables pour l'intégration sociale (Tinto, 1975) dans le monde universitaire aussi bien en formation initiale qu'en contexte de stage pratique. Dans son modèle initial, Tinto (1975) définit l'intégration sociale comme l'interaction entre l'étudiant et les différents intervenants du milieu universitaire. Dans leur recherche qui s'est attachée à valider le modèle initial de Tinto (1975), Berger et Milem (1999) ont montré que la perception de l'environnement de soutien inclut le soutien des pairs qui renvoie au fait de se sentir à l'aise ou en confiance avec d'autres étudiants, de partager des opinions et des valeurs avec d'autres étudiants et d'avoir l'opportunité de développer des amitiés. Si, dans le contexte des universités du Nord, l'utilisation des réseaux sociaux est souvent une initiative institutionnelle, en Afrique, elle est généralement le fait d'un groupe d'étudiants (Attenoukon et al., 2016; Mian Bi, 2012). Des travaux de Mian Bi (2012), il ressort que ces étudiants initiateurs sont généralement motivés par le fait de trouver un espace de communication. Après avoir créé le groupe, les initiateurs sensibilisent leurs collègues afin qu'ils l'intègrent. Pour la bonne marche du groupe, des règles d'utilisation sont mises en place de façon informelle et des modérateurs sont désignés.

Les travaux sur les usages des TIC durant les stages de fin d'études abondent aujourd'hui dans la littérature scientifique. Laferrière et al. (2001) montraient déjà dans leurs études que l'usage des TIC par les stagiaires favorisait la collaboration entre eux. Dans le même ordre d'idées, Nault et Nault (2001) ont montré dans leur recherche que l'utilisation de la plateforme WebTC par des étudiants durant le stage leur permettait de s'épauler. Citant d'autres expériences, ces chercheurs estiment qu'avoir la chance d'échanger des commentaires sur leurs expériences, grâce aux TIC, pourrait être un moyen de briser l'isolement chez les stagiaires. En complément des supervisions directes, les travaux d'Asselin (2002) se sont aussi penchés sur l'utilisation des outils virtuels de communication de l'environnement pédagogique WebCT durant le stage. L'un des principaux avantages mentionnés par les étudiants dans cette étude est le fait de pouvoir communiquer leurs idées et de pouvoir garder le contact avec le groupe. Comme Asselin (2002), Karsenti, Lepage et Gervais (2002) ont mené une étude pour mieux comprendre les interactions favorisées par le forum de discussion et le groupe électronique de discussion sur la supervision et l'accompagnement des stages. Les résultats de cette étude ont montré que ces outils virtuels de communication représentent un mode de soutien essentiel. Tout comme les travaux d'Asselin (2002) et de Karsenti et al. (2002), ceux de Mayer (2002) mettent en évidence le potentiel des TIC qui fournit aux stagiaires de nouveaux espaces d'apprentissage permettant un réseautage ainsi qu'un soutien personnel et professionnel. En se basant sur la théorie de l'activité, Gérard (2007) a mis en exergue dans ses travaux qu'en contexte de stage, le réseau social virtuel permet à certains stagiaires d'être considérablement plus intégrés et d'avoir un réseau social beaucoup plus important que le réseau social en présentiel. En plus d'une intégration accrue du stagiaire, le réseau social virtuel développe son employabilité comme le montrent les résultats d'une enquête de He, Gu, Wu, Zhai et Song (2017) menée auprès de 196 étudiants diplômés en Chine. Selon ces auteurs, l'utilisation des médias sociaux est positivement liée aux compétences relatives à l'employabilité. Pour eux, le caractère des stages sert de mécanisme de médiation par lequel l'utilisation des médias sociaux affecte les compétences d'employabilité.

Le contexte de la formation des éducateurs à l'ENS d'Abidjan est marqué par l'absence de dispositifs qui favorisent l'interaction des étudiants une fois en stage. Pour faire face à cet état de fait, il semble aujourd'hui pertinent de mettre en œuvre des environnements familiers aux étudiants et qui favorisent l'interaction afin de renforcer des moyens déjà utilisés par les étudiants en stage avec des visées formatrices. En première année de formation, in situ à l'ENS d'Abidjan, des étudiants avaient créé un groupe Facebook (Mian Bi, 2016). Nous voulons, à travers la présente étude, comprendre les usages que font ces étudiants de ce groupe, comme instrument pour la médiation interpersonnelle (Rabardel, 1995), dans le cadre de leurs stages pratiques qui ont lieu dans des établissements d'enseignement secondaire.

Méthodologie

La population cible est celle des éducateurs de la promotion 2014-2016 en stage inscrits dans un groupe Facebook. Dès que nous avons eu connaissance de son existence, étant leur enseignant en initiation à l'informatique, nous avons fait une demande aux administrateurs dudit groupe pour y être inscrit. Ainsi, depuis la première année de formation, nous avons pu suivre les échanges entre les étudiants et nous sommes souvent intervenu dans les débats lorsque les étudiants demandaient notre

avis ou mentionnaient notre nom dans des publications. Lorsque nous avons commencé les recherches dans le cadre de cette étude, ce groupe comptait près de 200 étudiants, tous de la promotion 2014-2016. Pour mieux comprendre les usages que font ces étudiants du groupe Facebook lors de leurs stages, nous avons adopté une démarche méthodologique quantitative (questionnaire) et qualitative (guide d'entretien semi-dirigé). Ainsi, pour la présente étude, deux instruments ont été utilisés pour la collecte des données. Le questionnaire, qui a été adressé à tous les éducateurs, comportait neuf questions : quatre questions à choix multiples et cinq questions ouvertes. Les questions à choix multiples ont porté sur le lieu de stage, les équipements utilisés pour accéder au groupe Facebook et les sujets abordés dans le groupe. Pour identifier ces sujets, nous nous sommes basé sur les catégories des messages envoyés dans le groupe de discussion issues des travaux de Karsenti et al. (2002) et des travaux de Mian Bi (2012) : soutien et encouragement mutuel, partage d'expérience, accès à l'information, renforcement des acquis académiques, rencontre et échanges, maintien du contact et tous les autres types de messages qui n'intègrent pas les catégories citées plus haut. Les questions ouvertes devraient nous permettre d'illustrer les sujets abordés. Le guide d'entretien semi-dirigé a été adressé aux deux initiateurs du groupe Facebook. Les points abordés dans ce guide sont issus des travaux de Mian Bi (2012) et portaient sur la motivation pour la création du groupe, l'existence d'un code de conduite, la modération du groupe et l'importance du groupe pendant le stage.

Pour la passation du questionnaire, nous avons, à travers les initiateurs du groupe, lancé un avis dans le groupe Facebook auquel seulement 32 étudiants en stage ont répondu favorablement. En ce qui concerne le guide d'entretien, nous avons organisé une rencontre avec les deux initiateurs du groupe Facebook. L'entretien avec les deux membres qui ont créé le groupe a été enregistré et retranscrit.

Pour le traitement des données quantitatives collectées à partir des questions à choix multiples, l'analyse statistique est plutôt descriptive. En ce qui concerne les données qualitatives récoltées à travers les questions ouvertes et le guide d'entretien semi-dirigé, l'analyse catégorielle a été retenue (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Mucchielli, 1979). En l'absence de nouvelles catégories ayant émergé, la grille d'analyse se base essentiellement sur les catégories identifiées par l'étude de Karsenti et al. (2002) et celle de Mian Bi (2012). Elle a permis de traiter les informations récoltées et de catégoriser les différentes réponses dans des ensembles en fonction de leur signification et de leur interprétation selon le contexte.

Résultats

L'objectif de la présente recherche est de mieux comprendre les usages que font des étudiants d'un groupe Facebook, comme instrument pour la médiation interpersonnelle (Rabardel, 1995), dans le cadre de leurs stages pratiques. Les deux premiers points de cette section abordent des éléments contextuels comme la présentation du groupe Facebook et les moyens utilisés par les étudiants pour y accéder. Les deux derniers nous permettent d'aborder la question des usages du groupe Facebook dans le cadre de leur stage et de son importance pour leur formation.

Pour les caractéristiques démographiques des répondants et la répartition géographique des lieux de stage, l'analyse des données du questionnaire adressé à tous les éducateurs fait ressortir que les répondants sont en majorité des hommes (71,9 %) dont l'âge varie de 28 à 38 ans. Pour leur stage,

ces étudiants sont envoyés dans les établissements d'enseignement secondaire répartis sur toute l'étendue du territoire. En effet, les 32 stagiaires ont fait leur stage dans des établissements situés dans 20 départements (figure 1).



Figure 1
Répartition géographique des lieux de stage dans les départements de Côte d'Ivoire.

Présentation du groupe Facebook « ÉDUCATEURS PROMOTION 2014-2016 »

L'analyse des données qualitatives du guide d'entretien semi-directif adressé aux initiateurs du groupe Facebook fait ressortir qu'il a été créé « dans le courant du mois d'octobre 2014, soit quelques semaines après la rentrée académique à l'ENS d'Abidjan » et répond à un besoin de rester « constamment en contact les uns avec les autres ». Pour encourager l'inscription des autres collègues dans le groupe, les initiateurs du groupe les ont sensibilisés en faisant passer des annonces : « lors d'un cours en Amphithéâtre Vakaba-Touré, j'ai profité de la pause pour informer mes condisciples des sciences de l'éducation de la création du groupe. Ensuite, ceux d'entre nous qui étaient déjà sur les réseaux sociaux ont été ajoutés au forum ». À la question de savoir si le groupe avait un code de conduite élaboré, les initiateurs répondent « nous n'avons pas de code formellement établi. Cependant, chacun des membres observe les règles de bienséance et connaît la ligne éditoriale du groupe ». Toutefois, ils reconnaissent qu'il arrive des fois où certains membres partagent des publications qui ne cadrent pas avec l'esprit du groupe. Pour veiller au bon fonctionnement du groupe, quatre modérateurs et trois administrateurs ont été cooptés.

Ces résultats semblent confirmer ceux de Mian Bi (2012) qui montraient que c'est la volonté de rester en contact qui poussait des étudiants à initier des groupes de travail sur Facebook. Dans ces groupes, même si les règles de gestion ne sont pas formalisées, les initiateurs, avec l'aide des autres membres, mettaient en place des systèmes de modération.

Accès au groupe Facebook

L'analyse des données quantitatives du questionnaire fait ressortir que pour accéder à Facebook (figure 2), les stagiaires se servent d'un téléphone intelligent (« smartphone », 90,6 %), d'un ordinateur (46,9 %) ou d'une tablette (6,3 %).

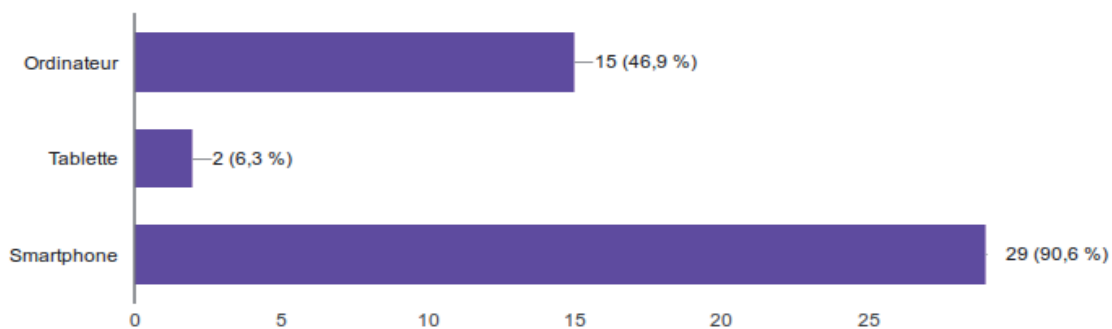


Figure 2

Équipements pour accéder à Facebook.

Les répondants accèdent à Facebook grâce à une connexion internet mobile (93,8 %) ou une connexion internet ADSL (25 %) (figure 3).

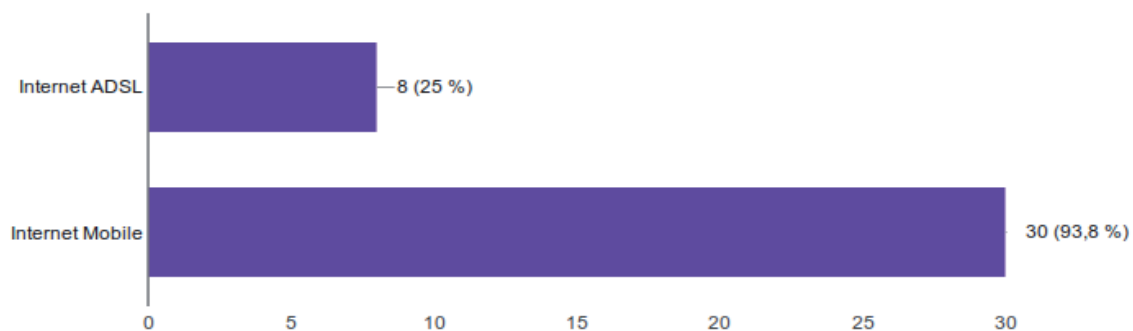


Figure 3

Type de connexion internet utilisé.

À la question ouverte « comment ont-ils connu le groupe Facebook » issue du questionnaire, les répondants affirment que c'est par l'intermédiaire des initiateurs (56 %) ou des collègues (46,9 %) qui en parlaient. Ce chiffre est corroboré par les dires des initiateurs du groupe Facebook : « Lors d'un cours en Amphithéâtre Vakaba-Touré, j'ai profité de la pause pour informer mes condisciples des sciences de l'éducation de la création du groupe. Ensuite, ceux d'entre nous qui étaient déjà sur les réseaux sociaux ont été ajoutés au forum. J'ai également mis certains d'entre nous à contribution dans le cadre de la sensibilisation des réticents, notamment le délégué de filière, l'un des initiateurs du groupe. »

Pour accéder au groupe Facebook, les résultats montrent que les stagiaires utilisent majoritairement les terminaux mobiles et l'internet mobile. Pour faire connaître le groupe, initiative propre des étudiants, la sensibilisation semble le moyen privilégié comme l'a montré l'étude de Mian Bi (2012).

Les usages du groupe Facebook pendant le stage

La majorité des répondants (62,3 %) accède au groupe Facebook plus d'une fois par jour et 37,5 % affirment y accéder plusieurs fois par semaine. Ce qui les motive à fréquenter le groupe Facebook est la quête d'information sur leur formation. En effet, l'analyse des réponses de la question ouverte « Qu'est-ce qui vous motive à venir sur le groupe? » montre que 28 répondants sur les 32 affirment y venir pour accéder à des informations. Ceci est corroboré par les dires de ce répondant « Je viens sur le groupe pour avoir des informations sur la promotion et l'actualité de l'ENS d'Abidjan ». Pour 15 répondants sur les 32, le groupe Facebook est un lieu de rencontre et d'échanges comme l'affirme celui-ci « Sur ce groupe, sans me déplacer, je rencontre des collègues avec qui nous échangeons des informations relativement à notre formation ». Sur les 32 répondants, 20 y viennent pour rester en contact avec des collègues. C'est cette idée de rester en contact qui a motivé la création du groupe comme l'affirment les initiateurs « nous avons été motivé par le besoin de rester constamment en contact les uns avec les autres ». Pour 13 répondants sur 32, le groupe Facebook est aussi un lieu de partage de connaissances et d'expériences comme l'indique ce répondant « j'y viens pour [...] le partage d'expériences ». Ces résultats semblent mettre en exergue que Facebook devient un nouvel espace de socialisation (Loisier, 2014; Petiau, 2011) qui permet aux étudiants en stage de garder le contact avec le groupe (Asselin, 2002) et de s'informer dans le cadre de leur formation (Karsenti et al., 2002).

Si la majorité des répondants vient plus d'une fois par jour sur le groupe, ils ne sont que 37,5 % à partager souvent des publications (*posts*) dans le groupe Facebook. La majorité (62,5 %) partage moins souvent les *posts* dans le groupe. L'analyse des réponses à la question ouverte « Qu'est-ce qui vous motive à partager des *posts* dans le groupe? » montre qu'ils le font généralement pour donner des informations, partager des expériences et lancer des débats à travers des cas concrets rencontrés sur le terrain comme le soutient ce participant : « c'est toujours dans l'optique d'échanger nos expériences, et aussi permettre aux autres membres de donner leur avis ». Il y a aussi le « besoin d'échanger sur les questions liées à la formation et à l'orientation », comme le soutient un autre répondant. Ainsi, les sujets généralement abordés par les répondants dans leurs *posts* (figure 4) portent sur le soutien et l'encouragement mutuel (75 %), l'échange d'expériences (71,9 %), les informations sur la formation (46,9 %) et le renforcement des acquis académiques (43,8 %).

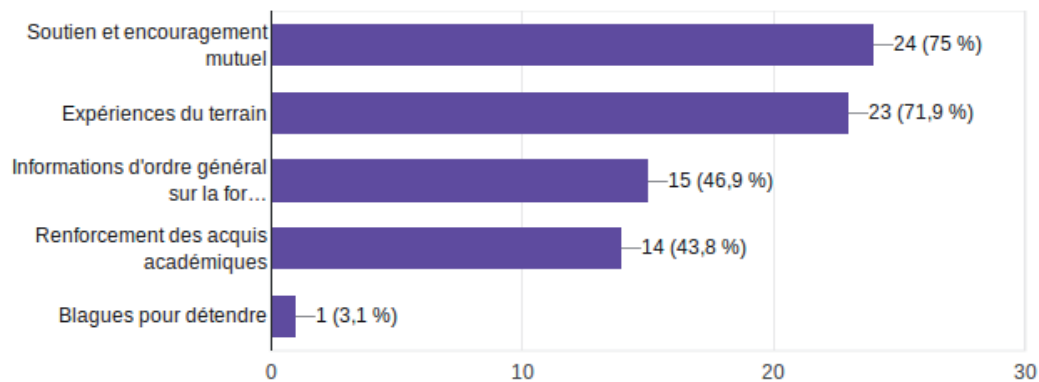


Figure 4
Sujets abordés par les étudiants dans le groupe Facebook.

En ce qui concerne les usages, 84,4 % des répondants estiment que le groupe Facebook est un espace pour s'informer sur la formation et le déroulement du stage. Pour 78,1 % d'entre eux, il est un espace pour partager les expériences du terrain. Le groupe Facebook est aussi considéré par 71,9 % des répondants comme un espace de soutien et d'encouragement mutuel. Seulement 43,3 % des répondants estiment que le groupe Facebook est un espace de collaboration et de renforcement des acquis académiques. Les résultats semblent montrer que le groupe Facebook offre aux stagiaires un mode de soutien essentiel (Asselin, 2002; Karsenti et al., 2002). De plus, il permet le réseautage et un soutien personnel et professionnel (Mayer, 2002).

Groupe Facebook dans la formation et la pratique professionnelle

À partir de leurs expériences d'usage de Facebook dans le cadre de leur stage, les répondants estiment que Facebook peut jouer un rôle important au cours de la formation des éducateurs. L'analyse des réponses à la question ouverte « quel rôle pensez-vous que Facebook de façon générale et plus particulièrement le groupe Facebook peuvent jouer dans la formation? » montre que, pour 26 répondants sur 32, il peut être un outil de partage d'expériences et d'accès à l'information. Pour l'initiateur du groupe, « pendant le stage, le groupe a servi de véritable outil de diffusion d'informations et de partage d'expériences entre les éducateurs stagiaires. Nombreux sont ceux d'entre nous qui posaient des préoccupations liées aux activités pratiques dans le cadre du stage ». Cela est corroboré par l'affirmation de ce répondant : « De cette façon, Facebook est un moyen de partage d'expériences, de collaboration et de partage d'informations ».

Conscients des potentialités du groupe Facebook, 29 répondants sur les 32 envisagent de l'utiliser dans l'exercice de leur profession. Ainsi, la question ouverte « Selon vous, comment Facebook peut-il aider l'éducateur dans sa fonction d'encadrement de la vie scolaire? », 20 répondants sur 32 répondent pour le partage d'expériences comme corroboré par cette réponse « partager les expériences réussies, mettre en valeur les expériences des élèves et critiquer souvent ». Sur les 32 répondants, 25 estiment qu'ils vont l'utiliser pour la communication et l'accès à l'information, car « les possibilités qu'offre Facebook en matière de communication sont énormes et également la majorité des apprenants s'intéresse à ces réseaux sociaux ». Par ailleurs, ils pensent l'utiliser dans leur pratique professionnelle, parce que cet outil peut aider l'éducateur à accéder aux informations et à les partager, mais aussi à partager les expériences de terrain.

Le groupe Facebook peut être un complément pour la formation des étudiants surtout en situation de stage. En effet, selon les résultats de l'analyse des données, il favorise un réseautage et un soutien personnel et professionnel (Asselin, 2002; Mayer, 2002) et le partage d'expériences (Karsenti et al., 2002). L'usage de cet outil peut être avantageux, car il permet de développer l'employabilité des étudiants en stage (He et al., 2017).

Discussion

Dans le contexte de la formation initiale à l'ENS d'Abidjan où des étudiants éprouvent souvent des difficultés lors des stages, l'objectif de la présente étude était de mieux comprendre les usages du groupe Facebook par des éducateurs, comme instruments de la médiation interpersonnelle en situation de stage. Alors que les réseaux sociaux sont très souvent présentés comme ludiques ou comme lieux d'échanges amicaux (Gokra, 2013) ou encore comme des moyens d'entretenir les relations amicales et faire passer le temps (Civierge, 2011), la présente étude montre que Facebook peut être un outil au service de la formation en Afrique. En effet, les résultats font ressortir que le réseau social Facebook peut aussi être utilisé par des étudiants en stage pratique comme instrument de médiation interpersonnelle (Rabardel, 1995) pour favoriser leur intégration sociale (Tinto, 1975). Les résultats mettent ainsi en exergue que le détournement créatif et collectif de Facebook semble bénéfique pour des étudiants en situation de stage. En effet, en plus de leur permettre de garder le contact avec le groupe (Asselin, 2002), ce réseau social se révèle comme un outil permettant un réseautage et un soutien personnel et professionnel (Mayer, 2002). Mais contrairement aux travaux de Peraya et Bonfils (2014), de Lotfi et Hafedh (2016), et de Ben Rebah et Dabove (2017) où l'usage du groupe Facebook était une volonté de l'institution de formation, la présente étude met en exergue qu'en l'absence d'initiative institutionnelle, des étudiants en stage, de leur propre initiative, font usage des fonctions communicationnelles et informationnelles du groupe Facebook pour maintenir le contact et échanger des expériences. Toutefois, si cette prise d'initiative des étudiants est salutaire, elle n'est pas intégrée dans un véritable scénario pédagogique qui pourrait organiser le déroulement de l'activité dans le groupe Facebook (Ben Rebah et Dabove, 2017).

Conclusion

En matière de recherche, tout choix méthodologique présente toujours des limites. Le fait d'effectuer une étude par questionnaire sur une population de 32 étudiants dans un groupe Facebook qui en comptait plus de 200 peut être limitatif. Cette étude comporte aussi des limites, car l'analyse s'appuie en grande partie sur le discours des sujets. Conscient du fait que les analyses reposant sur le discours des sujets peuvent entraîner des oublis qui pourraient biaiser les résultats, nous avons, pendant plus d'une année, suivi les échanges entre les étudiants dans le groupe Facebook. Cette présence prolongée dans le groupe nous a permis de vérifier et de valider les discours des sujets. Par ailleurs, cette étude se fait en milieu naturel, car nous avons côtoyé les étudiants et vécu le quotidien des étudiants dans le groupe Facebook.

Cette présence quotidienne peut, selon Laperrière (1997), crédibiliser la présente recherche dont les résultats montrent qu'au-delà d'être un simple outil de communication, Facebook peut être un vrai outil au service de la formation initiale. En effet, comme semblent le montrer les résultats de la présente recherche, dans le contexte actuel de la formation initiale à l'ENS d'Abidjan, le groupe Facebook permet à des étudiants en stage de rester en contact, de partager des expériences de terrain et de collaborer. Alors que la Côte d'Ivoire amorce un important virage dans l'intégration des TIC dans le système éducatif, les résultats de la présente étude semblent mettre en évidence le rôle important que pourrait jouer Facebook dans la formation initiale des personnels d'encadrement. Et pour un usage efficace de cet outil dans l'encadrement des stages de terrain, les résultats de l'étude suggèrent la mise en place de scénarios pédagogiques qui intègrent le groupe Facebook dans le cadre des stages pratiques. L'intégration de ce réseau social dans les scénarios pédagogiques en formation initiale à l'ENS d'Abidjan devra être faite en tirant des leçons des dernières déboires de Facebook sur la question de la protection des données personnelles et en tenant compte de l'entrée en vigueur de la réglementation européenne sur la protection des données.

À la suite de la présente étude qui semble mettre en exergue l'importance de Facebook comme outil en formation initiale à l'ENS d'Abidjan, une étude d'envergure portant sur l'amélioration de la qualité de la formation initiale par la mise en place des communautés de pratiques à travers les réseaux sociaux serait indiquée.

Références

- Akoun, A. (2002). Nouvelles techniques de communication et nouveaux liens sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, (112), 7-15. <http://dx.doi.org/10.3917/cis.112.0007>
- Asselin, H. (2002). *L'utilisation pédagogique d'outils de communication virtuelle durant le stage de fin d'études au collégial : un complément à la supervision directe*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Asselin__2002_.pdf
- Attenoukon, S. A., Coulibaly, M. et Karsenti, T. (2016). WhatsApp, un enjeu d'enseignement/apprentissage en Afrique? Enquête auprès des acteurs scolaires au Bénin. *Transmettre*, 1(3), 87-112. Repéré à http://www.karsenti.ca/Revue_Transmettre_3_Tire_a_part_Attenoukon_Coulibaly_Karsenti.pdf
- Ben Rebah, H. et Dabove, G. M. (2017). Usage pédagogique de Facebook dans une activité d'apprentissage en groupe par des étudiants tunisiens : analyse de l'efficacité du travail collaboratif. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(1), 6-18. <http://dx.doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n1-01>
- Berger, J. B., et Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1018708813711>
- Bogui, M. J.-J. (2007). *Intégration et usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005)* (Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, Pessac). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00265498>
- Chomienne, E. et Lehmans, A. (2012). *Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université : pratiques innovantes dans une communauté connectée*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00688562>
- Diakhaté, D. et Akam, N. (2015, novembre). *L'usage du réseau social Facebook dans la coconstruction des connaissances chez les étudiants*. Communication présentée au congrès international « Les écosystèmes numériques et la démocratisation informationnelle : intelligence collective, développement durable, interculturalité, transfert de connaissances », Schœlcher. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01258319v1>

- Gérard, J.-P. (2007). Formation des enseignants : réseau social en présentiel vs réseau social virtuel. Une plateforme de travail collaboratif, outil de construction de relations sociales différentes. *Revue Expressions*, (32), 179-212. Repéré à <https://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/32/Gerard.pdf>
- Gokra, D. A. O. J. (2013). *Médias ou réseaux sociaux : un point de vue africain*. Repéré à http://www.academia.edu/4197146/Médias_ou_reseaux_sociaux_un_point_de_vue_africain
- He, C., Gu, J., Wu, W., Zhai, X. et Song, J. (2017). Social media use in the career development of graduate students: the mediating role of internship effectiveness and the moderating role of Zhongyong. *Higher Education*, 74(6), 1033-1051. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0107-8>
- Karsenti, T., Lepage, M. et Gervais, C. (2002). Accompagnement des stagiaires à l'ère des TIC : forum électronique ou groupe de discussion? *Formation et profession*, 8(2), 7-12. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/267035243_accompagnement_des_stagiaires_a_l%27ere_des_TIC_forum_electronique_ou_groupe_de_discussion
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Montréal, QC : ERPI.
- Ko , G. E. E. (2007). *Formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan : un exemple d'appropriation culturelle et cognitive des TICE*. Agence universitaire de la Francophonie.
- Ko , K. A. (2012). Motivations et difficultés de stagiaires en formation d'éducateurs à l'ENS. *African Education Development Issues*, (4), 61-85. Repéré à <http://www.rocare.org/aedi4/ch3-AEDI4.pdf>
- Krou Adohi, V. (2012). *La réforme LMD en Côte d'Ivoire : Mise en œuvre et enjeux*. Repéré à http://enseignement.gouv.ci/fichiers/mise_en_oeuvre_enjeux.pdf
- Laferrrière, T., Bracewell, R., Breuleux, A., Erickson, G., Lamon, M. et Owston, R. (2001). *La formation du personnel enseignant œuvrant dans la classe en réseau*. Communication présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Québec, QC. Repéré à https://web.archive.org/web/20160805234617/http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Laferrriere_etal_f.pdf
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Loisier, J. (2014). *La socialisation des étudiants en FAD au Canada francophone*. Repéré à http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2014/04/Guide_sur_la_socialisation_en_FAD.pdf
- Loiseau, M., Potolia, A. et Zourou, K. (2011). Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu. Dans M. Bétrancourt, C. Depover, V. Luengo, B. De Lièvre et G. Temperman (dir.), *Actes du colloque Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (ELAH 2011)* (p. 111-123). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762v3>
- Lotfi, B. A. et Hafedh, B. (2016). *Les réseaux sociaux dans l'enseignement supérieur : un outil de partage et de coordination. Cas des groupes fermés de la formation à distance*. Repéré à http://www.academia.edu/25480756/Les_r%C3%A9seaux_sociaux_dans_lenseignement_sup%C3%A9rieur_un_outil_de_partage_et_de_coordination. Cas_des_groupes_ferm%C3%A9s_de_la_formation_%C3%A0_distance
- Loukou, A. F. (2015). Niveau de diffusion des TIC dans les établissements d'enseignement de la ville de Bouaké et application du concept « TIC en éducation ». *Germivoire*, (2), 210-225. Repéré à <https://web.archive.org/web/20170329063937/http://www.germivoire.net/download/160104031931.pdf>
- Mayer, D. (2002). An electronic lifeline: information and communication technologies in a teacher education internship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(2), 181-195. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660220135685>
- Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden, J. et Depover, C. (2016). Le réseau social Facebook comme support d'apprentissage pour les étudiants universitaires. Dans S. George, G. Molinari, C. Cherkaoui, D. Mammias et L. Oubahssi (dir.), *Actes de la 7^e Conférence sur les Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (ELAH 2015)* (p. 102-113). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01405938>

- Mian Bi, S. A. (2012). *Usages de Facebook pour l'apprentissage par des étudiants de l'Institut Universitaire d'Abidjan (IUA)*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article142>
- Mian Bi, S. A. (2016). Le profil TIC des personnels d'appui technique à l'éducation en formation initiale à l'ENS d'Abidjan. Dans T. Karsenti (dir.), *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs* (p. 6-17). Montréal, QC : AUF.
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF.
- Nault, T. et Nault, G. (2001). Quand les stages attrapent les TIC. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 145-164). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Nogry, S., Decortis, F., Sort, C. et Heurtier, S. (2013). Apports de la théorie instrumentale à l'étude des usages et de l'appropriation des artefacts mobiles tactiles à l'école. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, (20), 413-443. <http://dx.doi.org/10.3406/stice.2013.1077>
- Peraya, D. et Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, (21), 239-268. <http://dx.doi.org/10.3406/stice.2014.1098>
- Petiau, A. (2011). Internet et les nouvelles formes de socialité. *Vie sociale*, (2), 117-127. <http://dx.doi.org/10.3917/vsoc.112.0117>
- Plantard, P. (2016). Anthropologie des usages des technologies numériques. *Champs culturels*, (28).
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Tchameni Ngamo, S. (2007). *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : étude d'écoles pionnières* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17687>
- ivierge, J. (2011). *Jeunes, TIC et nouveaux médias : une étude exploratoire au Cégep de Jonquière*. Repéré à https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Publication-Education/RappNvMedias_ELECTRONIQUE_11Nov11.pdf
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <http://dx.doi.org/10.2307/1170024>
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

Pour citer cet article

- Mian Bi, S. A. (2019). Usages du groupe Facebook en situation de stage : le cas des éducateurs de l'ENS d'Abidjan. *Formation et profession*, 27(1), 70-83. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.488>

Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun

Henri Rodrigue **Njengoué Ngamaleu**
Université de Yaoundé 1
(Cameroun)

Céline **Dang Olinga**
Université de Yaoundé 1
(Cameroun)

Socio-professional aspirations and career development strategies among high school teachers in Cameroon

doi: 10.18162/fp.2018.438



Résumé

Le présent article s'intéresse aux stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire. Il explore leurs aspirations socioprofessionnelles en tenant compte de l'incertitude qui caractérise le système éducatif au Cameroun. L'échantillon est constitué de 289 participants ayant rempli des échelles à sept niveaux suivant le modèle de Likert. Ils se montrent intéressés par les nominations aux postes de responsabilité, le détachement dans d'autres administrations, les affaires et la politique. Le renforcement des capacités et surtout l'implication au travail s'avèrent des stratégies moins favorables au développement de carrière, contrairement à l'engagement en politique et au recours aux réseaux relationnels importants.

Mots-clés

Aspirations socioprofessionnelles, développement de carrière, enseignants du secondaire, Cameroun

Abstract

Abstract

This paper focuses on secondary school teachers' career development strategies. It explores thereby their social and professional aspirations by taking into consideration the level of uncertainty which characterized the educational system in Cameroon. The sample is constituted of 289 participants who filled 7-point Likert scales. They show themselves interested in nominations at high positions, transfer in others administrations, business and politics. The capacity building and mostly professional commitment are less effective career development strategies than political engagement and the using of influential relational networks.

Keywords

Socio-professional aspirations, career development, high school teachers, Cameroon.

Introduction

L'expression « faire carrière » renvoie à la progression d'un individu dans sa vie professionnelle, suivant des étapes s'ordonnant généralement dans un sens positif, d'une moindre à une plus grande qualification (Guichard et Huteau, 2007). Le contexte communautaire, sociétal et culturel est fondamental pour comprendre le sens d'une action, d'un projet ou d'une carrière (Young, Marshall et Valach, 2007; Young et Valach, 2000, 2006). D'une culture à l'autre, les systèmes d'interprétation de la carrière diffèrent. Au sein d'un contexte social et culturel, elle constitue une construction et une représentation déterminées d'actions dans le long terme. La culture est envisagée comme un processus réflexif, partagé, interactif et intergénérationnel portant sur les actions, les projets et les carrières (Young et al., 2007). C'est dans cette perspective que l'autodétermination, autrement l'agentivité de l'enseignant du secondaire camerounais, est envisagée en rapport avec le développement de sa carrière, dans un environnement socioadministratif dont nous décrivons les irrégularités.

Agentivité humaine et développement de carrière

Depuis les dernières décennies du XX^e siècle, le concept de carrière est au cœur des théories et pratiques de l'orientation scolaire et professionnelle en Amérique du Nord et dans la plupart des pays anglo-saxons. L'un des cadres théoriques dans lesquels ces pratiques s'enracinent est celui de la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1989, 1994) qui postule un déterminisme triadique entre la personnalité, le comportement et l'environnement. La TSC relève d'une psychologie de la compétence et met l'accent sur l'agentivité humaine, autrement dit la capacité d'autodirection de l'être humain. En cela, Bandura (1977, 1997, 2003) soutient que l'être humain est à la fois produit et producteur de son environnement. Lent,

Brown et Hackett (1994, 2000) se sont servis des fondamentaux de la TSC de Bandura afin de cerner le développement de carrière : il s'agit de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, 2008). Dans la langue d'origine, les auteurs parlent de « Social Cognitive Theory of Career Development » (Lent, 2005). Cette théorie propose une compréhension du choix professionnel et du développement de carrière en convoquant les croyances d'efficacité personnelle, les attentes de résultats, les buts et les obstacles (contraintes environnementales).

En matière d'autodétermination, l'auto-efficacité renvoie aux jugements que font les individus à propos de leurs capacités à atteindre des niveaux de performance définis (Bandura, 2003). Les attentes de résultats ont trait aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. Les activités que les personnes choisissent de réaliser ou d'éviter sont en grande partie déterminées par les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats. Pour ce qui concerne les buts personnels, Bandura (1986) les présente comme l'intention qu'a une personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier. En se fixant des buts, les personnes contribuent à organiser, à diriger, et à renforcer leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes. Les buts sont de ce fait déterminants dans l'expression de l'agentivité personnelle, dans la réalisation de projets d'études ou professionnels. Le choix professionnel et le développement de carrière sont envisagés comme un processus dynamique et continu. Dans le cadre de la TSCOP, le choix et le parcours professionnel est un processus interactif qui tient de la réceptivité de l'individu à l'environnement.

Pour l'enseignant du secondaire au Cameroun, l'environnement dans lequel il développe sa carrière peut renvoyer au système éducatif, en tant qu'il est géré d'après les modes de gouvernance administratifs plus généraux. Il importe de s'appesantir sur les caractéristiques de cet environnement marqué par l'absence de respect et d'application scrupuleuse des textes (Ngon, 2015). L'enseignant interagit avec un environnement socioprofessionnel qui favorise des dysfonctionnements relatifs aux usages informels, illicites et illégaux, mais revêtant tout de même le statut de normes, du fait de leur pouvoir régulateur de comportements. L'ajustement des acteurs tient dans ce cas compte aussi bien des opportunités de développement de carrière prévues par les textes que de celles qui relèvent de la malgouvernance du système éducatif, notamment la gestion décriée des ressources humaines des corps concernés. On peut alors s'intéresser à la relation entre les aspirations socioprofessionnelles et les stratégies de développement de carrières qu'ils mobilisent en conséquence.

Les aspirations sont des buts à long terme (*distal goal mechanisms*) qui organisent les comportements de l'individu, notamment ceux liés aux études, et ce, même dans un contexte où les renforcements immédiats sont absents (Rasheed Ali et Saunders, 2008). O'Brien (1996) indique par exemple que les aspirations professionnelles sont définies par le degré avec lequel les individus aspirent à des postes de leadership et désirent poursuivre leur éducation tout au long de leur carrière. Les perceptions de compétence, autrement dit l'auto-efficacité de Bandura (2003), sont associées à la motivation autodéterminée qui, à son tour, prédit positivement les aspirations professionnelles (Litalien et Guay, 2010). La motivation orientant l'organisme vers un but tout en déterminant l'intensité et la persévérance du comportement, si l'on souhaite examiner les stratégies que les enseignants du secondaire adoptent, en fonction de leurs aspirations, pour assurer le développement de leur carrière, il faut effectuer une exploration empirique.

L'environnement culturel du système éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais appartient à un macro-système, au sujet duquel Blundo et van Beek (2002) soutiennent la double thèse de la personnalisation de l'accès à l'administration et la privatisation informelle des institutions. La lutte contre la corruption prend toutes les allures du combat contre l'hydre à sept têtes au Cameroun (Titi Nwel, 1999, 2009; Transparency International, 2007). La Commission nationale anti-corruption déclare d'ailleurs que « la corruption semble la règle et l'intégrité l'exception » (CONAC, 2011). Elle cite l'éducation parmi les secteurs gangrénés par ce fléau.

À la veille de la rentrée scolaire 2015-2016, le bureau Cameroun de la Fondation Friedrich Ebert a organisé une conférence sous le thème « Éducation et corruption : comment combattre la corruption dans le système éducatif au Cameroun? ». Il en ressort le constat suivant : « Le Cameroun a remporté le prix du pays le plus corrompu de la planète à deux reprises, entre 1988 et 1999 dans le classement de l'indice de perception de la corruption de Transparency International. Dans un environnement comme celui-là, tout s'achète et se vend : l'élève ou l'étudiant achète les notes pour passer en classe supérieure, ensuite il achète le concours pour entrer dans une grande école, puis il achète les notes pour sortir de l'école et être affecté dans une grande métropole, et enfin il verse des prébendes pour être nommé plus tard. À son tour, il exige aux jeunes élèves de faire pareil et tout le système est infesté par ce cercle vicieux » (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2015).

La CONAC (2010, p. 56) cite le « monnayage des recrutements, promotions, affectation et nominations » en tête de liste parmi les « manifestations de la corruption dans le secteur de l'éducation », et parmi les « causes de la corruption », elle fait mention, entre autres, du « non-respect du profil de carrière ». Les causes et les manifestations de la corruption dans le secteur éducatif sont d'ordre politique et institutionnel. L'absence de transparence, d'équité et de justice dans le processus de traitement du personnel des administrations chargées de la gestion du secteur éducatif sont décriées et confirment bien que le développement de carrière de l'enseignant ne relève pas exclusivement de la régulation formelle du management de l'éducation. Il est d'ailleurs relevé que la gestion des carrières fait l'objet d'un « marché », du fait de la centralisation excessive de l'administration (CONAC, 2010, p. 57).

Ndongmo et Bayang (2015) soutiennent qu'en matière de gestion des ressources humaines du secteur éducatif, les affectations, les mutations et les nominations s'obtiennent en payant tout simplement. « Tous les postes d'administration sont "marchandables" et les prix sont connus. Ceux qui s'y connaissent vous abordent pour vous proposer ce marché salvateur pour votre carrière [...] l'achat des postes est devenu monnaie courante dans le secteur éducatif » (p. 45-46). Les auteurs mentionnent également qu'en dehors du monnayage comme moyen de promotion, « les relations comptent aussi énormément. Ainsi, on est nommé parce qu'on a une relation au ministère ou dans les autres instances décisionnelles importantes ». Il s'agit de ce que Njengoué Ngamaleu (2015) a essayé de conceptualiser en parlant de psychologie des relations sociales en contexte camerounais. Djateng (2012, p. 29-30) relève, par exemple, que les épouses des personnes influentes dans l'échelle politico-administrative du système accèdent facilement aux postes de responsabilité afin d'échapper aux contraintes liées aux obligations d'un « simple professeur des salles de classe ».

Un statut particulier des corps des fonctionnaires de l'Éducation nationale existe pourtant depuis 2001. Il aménage une esquisse de profil de carrière censée régir les promotions. Djateng (2012) constate que dix ans après, le texte demeure sans application et il ajoute que le ministère de l'Éducation secondaire et ses structures déconcentrées « s'apparentent aujourd'hui à de vastes comptoirs commerciaux » (p. 29). Comme résultat, « on observe sur le terrain des personnes qui passent six mois au poste de surveillant général, un an à celui de censeur et puis font un grand saut l'année suivante comme chef d'établissement. [...] Le poste de chef d'établissement est très couru. Les prétendants se recrutent à des niveaux très divers des administrations scolaires. Même les Inspecteurs Nationaux, ceux-là qui sont parvenus au grade prestigieux de sous-directeur de l'administration centrale, retournent se faire nommer chef d'établissement, un grade moins prestigieux sur le plan protocolaire ou de la préséance » (p. 30).

Une autre manière de faire carrière consiste pour l'enseignant, aussi aberrant que cela puisse paraître, à s'absenter ou à carrément abandonner le poste, sans que le salaire soit suspendu. Les concernés y parviennent en usant de stratagèmes qui impliquent les responsables hiérarchiques. Ils couvrent leurs protégés, en contrepartie d'une rémunération régulière convenue, et leur donnent la possibilité de recruter des vacataires qui interviennent dans leurs salles de classe en leur absence. Lorsque les contrôles sont annoncés et que la présence physique des absents irréguliers est requise pour un recensement physique du personnel, ils sont discrètement informés et/ou couverts, par la hiérarchie complice, et conservent ainsi leur statut de salarié de la fonction publique. Djateng (2012, p. 33) indique à cet effet que des enseignants résidant au Canada, aux États-Unis ou au Gabon sont, sur le plan administratif, paradoxalement présents à leur poste de travail. Ils s'arrangent à payer le vacataire qui les supplée et multiplient leurs sources de revenus en exerçant d'autres activités d'ailleurs.

Cette recherche d'un meilleur pouvoir d'achat et l'amélioration des conditions de vie font constater ce que Omgba (2015, p. 194) appelle la « forte mobilité » des agents de l'administration publique camerounaise. Un de ses aspects a trait à l'aspiration indéniable des enseignants, affectés dans les zones rurales, à s'évertuer à les quitter pour des postes dans les établissements des zones urbaines, ceux des grandes villes notamment. « La corruption et le népotisme aidant, la mobilité se fait encore de manière plus facile, voire banale. Les enseignants sont affectés à tout moment de l'année, sans tenir compte des besoins de l'établissement scolaire d'où ils partent ni de ceux de l'école de leur destination » (p. 194).

Ils peuvent à cet effet choisir délibérément la localité et l'établissement où ils vont en fonction de son prestige, de sa proximité avec le domicile, ou même du nombre élevé d'enseignants dans la discipline enseignée, ce qui, selon Omgba (2015, p. 194), « augmente les chances de l'enseignant concerné d'avoir le moins de travail possible ».

Une autre possibilité consiste à se faire affecter ou promouvoir de manière à occuper des fonctions administratives : un bureau de fonctionnaire est désormais le lieu permanent de travail de l'enseignant qui cesse de fréquenter les salles de classe. Il s'agit dans le langage courant « d'abandonner la craie ». Les charges administratives recèleraient plus de privilèges, pour moins de contraintes perçues en termes de charge de travail. Le temps ainsi dégagé permet de vaquer à d'autres occupations et de multiplier les sources de revenus. « Cette mobilité peut aussi prendre la forme d'une promotion à des responsabilités administratives, lesquelles peuvent également avoir lieu tout au long de l'année. Ils sont nombreux les enseignants qui se voient promus aux postes de surveillant général, censeur, ou même chef d'établissement, indépendamment de leur ancienneté ou de toute autre condition requise par la réglementation » (p. 195).

Le détachement est également une forme de promotion prisée. Il s'agit de la position de l'enseignant placé hors de son corps d'origine, mais continuant à bénéficier, dans ce corps, de ses droits à l'avancement et à la retraite. L'enseignant est ainsi retiré à son administration d'origine pour être inséré dans une autre, n'ayant le plus souvent rien à voir avec l'éducation, où il fait désormais carrière, et ne retourne que rarement à son administration d'origine. Les enseignants du secondaire sont de ce fait présents dans les autres administrations.

Leur développement de carrière, sans doute autant que celui d'autres agents de la fonction publique (Njengoué Ngamaleu et Nkelzok Komtsindi, 2017), s'opère dans un environnement culturel et administratif qui amène à remettre en question l'autodétermination de l'individu en contexte d'incertitude. Dans une logique sociale cognitive, au sens de Bandura, le développement de carrière participe de l'agentivité humaine, en tant que capacité à construire sa propre trajectoire socioprofessionnelle. L'agent de la fonction publique développe un sens de l'efficacité en rapport avec les buts et objectifs qu'il se fixe, ses attentes de résultats, les opportunités et obstacles auxquels l'environnement le confronte. Dans les contextes d'Afrique noire, il importe d'insister sur ce caractère incertain de l'environnement, lequel s'avère complexe de fait. Les repères ne sont pas que formels, ce d'autant que la régulation sociale est, pour une part significative, assurée par les logiques et normes informelles, voire illicites ou illégales. Des faits et pratiques sont souvent documentés, comme dans les rapports précédemment mentionnés, sans pour autant faire l'objet d'une théorisation systématique des comportements d'autodétermination. C'est dans cette perspective que ce travail s'intéresse aux mécanismes cognitifs communs des individus ayant à transiger à la fois avec des normes formelles et informelles. L'objectif de ce travail est de décrire les relations entre les aspirations socioprofessionnelles des enseignants du secondaire camerounais et les stratégies de développement de leur carrière dans un environnement socioprofessionnel complexe.

Méthodologie

Participants

Un échantillon par convenance de 289 enseignants et enseignantes du secondaire a été constitué. En dehors des trois personnes qui n'ont pas donné de renseignement quant à leur sexe, 159 autres, soit 55,6 % des effectifs valides, sont des hommes. La moyenne d'âge est de 36,87 (\pm 7,407) ans; le plus jeune ayant 23 ans et le plus âgé, 57 ans. Les mariés sont les plus représentés dans l'échantillon (49 %) contre 21,5 % de fiancés, 25 % de célibataires et 4,5 % de divorcés. Le régime matrimonial dominant est la monogamie (51,3 %). Le nombre moyen de personnes à charge pour chaque répondant est de 3,96 (\pm 2,528); le nombre le plus élevé étant de 14. Les dix régions du Cameroun sont diversement représentées dans l'échantillon. Les ressortissants de la région du Centre sont plus nombreux (37,8 %), suivis de ceux de l'Ouest (19,4 %), du Sud (10,6 %) et de l'Est (8,1 %), parmi les plus représentés. L'ancienneté moyenne est de 8,02 (\pm 6,122) ans; le plus jeune a moins d'une année de service alors que le plus ancien en compte 31 ans. En ce qui concerne les postes de responsabilité par nomination, 33,5 % des répondants disent être concernés du fait qu'ils en occupent un au moment de l'enquête. Les disciplines enseignées sont variées et diversement représentées. Elles sont au nombre de 23 et recouvrent aussi bien les sciences pures, les sciences sociales et humaines, les langues, la comptabilité, les sciences

économiques, l'économie sociale et familiale que la didactique. L'échantillon est majoritairement chrétien (91,3 %). Ils sont 50,2 % et 7 % à se dire respectivement engagés et très engagés sur le plan religieux. Le terrain ayant été fait dans la région du Centre, la plupart des enseignants rencontrés accidentellement sont en service au moment de l'enquête dans les établissements de la ville de Yaoundé et de ses environs. Toutefois, environ 10 % des répondants sont en service dans d'autres régions du pays, même s'ils séjournent dans la ville de Yaoundé au moment de l'enquête.

Échelles de mesure et test de cohérence interne

Eu égard à la qualité de la gestion des ressources humaines dans l'enseignement secondaire camerounais, les aspirations socioprofessionnelles ont été opérationnalisées de manière empirique en quatre modalités. Il s'agit de : 1) l'intérêt pour les postes de nomination (items 1-6); l'intérêt pour le détachement dans des administrations autres que le ministère des Enseignements secondaires (items 7-11); les ambitions d'aires (items 12-15); l'intérêt pour une carrière en politique (items 16-20). Pour ce qui concerne les stratégies de développement de carrière, également opérationnalisées de manière empirique, quatre autres modalités sont définies. Elles concernent : 1) le renforcement des capacités (items 21-24); 2) l'implication au travail (items 25-34); 3) le militantisme politique (items 35-38) et 4) le réseau relationnel (items 39-43).

En dehors des variables sociodémographiques, de l'item 6 qui porte sur les différents postes de responsabilité auxquels aspirent les répondants et de l'item 11 qui les invite à indiquer par ordre de préférences trois administrations où ils aimeraient être détachés, tout en justifiant leur choix, tous les autres items correspondent à des échelles de mesure ordinale. Il s'agit précisément des échelles de Likert à 7 niveaux (Absolument faux-1-2-3-4-5-6-7-Absolument vrai). Le tableau 1 renseigne sur les valeurs de l'alpha de Cronbach basées sur les éléments normalisées pour toutes les dimensions mesurées. Elles ont été calculées au cours de la préenquête auprès de 33 enseignants du secondaire. En dehors des items portant sur les ambitions d'aires, la cohérence interne est satisfaisante, voire excellente pour deux dimensions.

Tableau 1

Consistance interne des dimensions attitudinales.

Dimension	Nombre d'items	α de Cronbach
Intérêt pour les postes de nomination	5	0,731
Intérêt pour le détachement dans d'autres administrations	4	0,735
Ambitions d'homme d'aires	4	0,381
Intérêt pour une carrière en politique	5	0,940
Renforcement des capacités	4	0,640
Implication au travail	10	0,673
Militantisme politique	4	0,946
Réseau relationnel	5	0,667

Analyse des données

Avant l'analyse des données proprement dite, l'item 1 est recodé parce que la formulation de la proposition qui s'y rapporte dans le questionnaire est inversée. Les outils des statistiques descriptive et inférentielle sont exploités dans le cadre de l'analyse des données collectées. Pour chaque item, la moyenne échantillonnale est déterminée ainsi que l'écart-type s'y rapportant. La médiane de l'échelle étant 4, les pourcentages de répondants réalisant des scores supérieurs à cette valeur, qui correspond théoriquement à la neutralité, indiquent le niveau d'adhésion à la proposition correspondante. Quant aux dimensions mesurées, les scores s'y rapportant s'obtiennent en additionnant pour chaque participant ses réponses aux items concernés. L'analyse peut également être faite de la même manière que celle des items pris individuellement. Les scores des dimensions sont toutefois traités comme de véritables variables numériques. La moyenne échantillonnale peut être calculée. Les pourcentages de participants réalisant des scores supérieurs à la moyenne théorique peuvent l'être également. Des tests de comparaison portant sur une moyenne permettent dans ce cas de déterminer la significativité des résultats dans une démarche inférentielle. La matrice de corrélation impliquant toutes les dimensions étudiées permet d'apprécier, pour chacune des aspirations socioprofessionnelles, le lien avec les stratégies de développement de carrière énumérées.

Résultats

La présentation des résultats commence par l'exposé des données relatives aux différentes aspirations socioprofessionnelles (tableau 2), ensuite celui des stratégies de développement de carrière (tableau 3). Le commentaire de la matrice de corrélations permettra de clarifier le lien entre les modalités des unes et des autres.

Aspirations socioprofessionnelles

Tableau 2

Dimensions des aspirations socioprofessionnelles.

	Item	Moy	Et	t	ddl	p	Adhésion (%)
Intérêt pour les postes de nomination	q1 Je me contente d'être enseignant, je suis indifférent aux postes de nomination.	2,27	1,596	-18,341	286	,000	14,6
	q2 Achever une carrière n'ayant tenu que la craie est une sorte de frustration.	4,49	1,853	4,483	287	,000	56,9
	q3 Aller de poste en poste dans la hiérarchie administrative est une preuve de l'évolution de la carrière.	5,04	1,535	11,475	287	,000	75,0
	q4 Ce sont les postes qui procurent pouvoirs, honneurs, argents et avantages sociaux qui m'intéressent.	4,58	1,787	5,494	285	,000	66,8
	q5 Les collègues nommés aux postes convoités sont en général les plus épanouis dans notre pays.	4,93	1,629	9,659	287	,000	76,0

Intérêt pour le détachement	q7	Une nomination dans un autre département ministériel me réjouirait.	5,05	1,610	10,985	283	,000	78,2
	q8	J'accepterai volontiers si la proposition d'être détaché dans une autre administration m'était faite.	5,46	1,271	19,343	284	,000	88,4
	q9	Les enseignants détachés dans d'autres administrations sont plus épanouis que ceux qui tiennent la craie.	5,40	1,407	16,766	285	,000	85,7
	q10	Le détachement d'un enseignant du secondaire dans une autre administration a toujours l'air d'une promotion.	5,60	1,132	23,753	283	,000	90,1
Ambitions d'aires	q12	Je suis déterminé à créer des sources de revenus autres que mon seul salaire.	5,80	1,042	29,086	283	,000	93,7
	q13	J'envisage de monter des projets qui emploient des personnes.	5,65	1,199	23,260	284	,000	90,2
	q14	Si mes activités parallèles réussissent, je suis capable de me reconvertir dénitivement dans les aires.	5,02	1,776	9,705	284	,000	71,9
	q15	J'aspire à gagner décement ma vie en montant et réalisant des projets d'aires personnels.	5,58	1,338	19,811	281	,000	87,9
Intérêt pour une carrière en politique	q16	Je suis intéressé par la politique.	5,10	2,114	8,784	285	,000	71,3
	q17	J'aspire à faire partie des élites de ma localité par mon engagement en politique.	5,21	2,168	9,438	285	,000	69,9
	q18	J'ai l'ambition d'exercer des fonctions importantes grâce à mon engagement en politique.	5,12	2,242	8,466	285	,000	66,4
	q19	Je me sentirais encore plus utile en tant qu'acteur politique.	5,06	2,194	8,166	285	,000	65,7
	q20	À travers le militantisme politique, j'ai de bonnes chances de réaliser mes projets.	4,98	2,094	7,906	285	,000	67,8

Seuls 14,6 % des enseignants ayant participé à l'enquête avouent se contenter d'enseigner, sans intérêt aucun pour les postes de nomination. Autrement, pour plus de 80 % de l'échantillon, cet intérêt est avéré. De ce fait, la réussite d'une carrière tient également de l'occupation de postes de responsabilités dans la hiérarchie administrative. En réalité, ils confèrent honneurs, ressources financières et de multiples avantages sociaux que convoitent ceux qui n'occupent aucun poste de responsabilité. Plus des trois quarts de l'échantillon adhèrent en e et à la proposition qui présente les collègues nommés aux postes convoités comme les plus épanouis au Cameroun. L'intérêt pour les postes de nomination est mesuré par cinq items. Pour un répondant qui exprime en permanence son désaccord entier, le score marqué est 5 alors qu'un pair qui est entièrement d'accord avec toutes les propositions fait un score de 35. Pour un répondant neutre qui se situe à 4 pour chaque item, son score de neutralité totale est de 20. Il s'agit de la moyenne hypothétique à partir de laquelle le test d'hypothèse portant sur une moyenne est fait. Sur cette considération, il est à relever que les scores échantillonnaires d'intérêt pour les postes de nomination sont significatifs chez les enseignants du secondaire étant donné que leur moyenne est remarquablement supérieure à 20 [$\bar{X} = 24,94; s = 5,433; \mu_0 = 20; t = 15,085; ddl = 274; p = ,000$].

À l'item 6, une liste de postes de responsabilité dans l'enseignement secondaire a été proposée aux enseignants afin qu'ils indiquent s'ils y aspirent dans le cadre de leur carrière. Les pourcentages obtenus sont les suivants : 1) animateur pédagogique (3,1 %); 2) surveillant (2,1 %); 3) surveillant général (6,3 %); 4) censeur (16,7 %); 5) intendant (11,1 %); 6) proviseur (41,1 %); 7) délégué départemental (11,1 %); 8) délégué régional (10,8 %); 9) inspecteur départemental de pédagogie (4,9 %); 10) inspecteur national de pédagogie (11,1 %); 11) chef de service au ministère (6,6 %); 12) chef de bureau au ministère (3,5 %); 13) cadre à l'OC du baccalauréat (7,7 %); 14) directeur à l'OC du baccalauréat (8,7 %); 15) sous-directeur au ministère (5,6 %); 16) directeur au ministère (1,1 %); 17) secrétaire d'État à l'éducation (9,1 %); et enfin 18) ministre des Enseignements secondaires (11,1 %). Le poste de proviseur semble celui qui suscite le plus d'aspirations. Il correspond à celui de chef d'établissement au sujet duquel des enquêtes ont déjà suggéré qu'il était le plus convoité.

Concernant l'intérêt pour les détachements dans les administrations autres que le ministère des Enseignements secondaires, plus de 78 % des répondants avouent qu'ils se réjouiraient si une telle opportunité leur échouait en partage. Davantage, plus de 88 %, se disent prêts à accepter une telle offre, et ce, d'autant plus qu'ils estiment que les enseignants détachés dans d'autres administrations sont plus épanouis que leurs collègues qui « tiennent la craie » : il s'agit d'une image pour parler de ceux qui, en dehors de dispenser des cours, n'occupent aucun poste de responsabilité officiel dans l'administration. La justification avancée par plus de 90 % tient de ce que les détachements dans d'autres administrations ont tout l'air de véritables promotions. Les scores moyens en matière d'intérêt pour le détachement sont tout aussi significatifs [$\bar{X} = 21,67; s = 4,146; \mu_0 = 16; t = 15,085; ddl = 271; p = ,000$; $\bar{X} = 21,67; s = 4,146; \mu_0 = 16; t = 15,085; ddl = 271; p = ,000$].

Une question ouverte (item 11) invite les répondants à faire, tout en les justifiant, des propositions d'administrations dans lesquelles ils souhaiteraient être détachés. Parmi les départements ministériels les plus sollicités figurent : les Finances, l'Agriculture et le Développement rural, la Communication, le Plan et Aménagement du territoire, les Marchés publics, la Santé, les Postes et Télécommunications, les Travaux publics, la Jeunesse et Éducation civique, l'Enseignement supérieur, le Tourisme, la Recherche scientifique, les Eaux et Forêts, les Transports. Des administrations telles que la Présidence de la République, la Primature et le Sénat sont sollicitées. La Société nationale de drainage (SONARA) est indiquée par un répondant.

Quant aux raisons les plus évoquées, en guise de justification, les enquêtés parlent surtout d'argent, d'honneur, d'avantages, de service divers et, dans quelques cas, de vocation. Quelques arguments choisis pour les illustrer sont : « la craie n'a aucun avantage, pas de mission, pas de primes », « les cadres de ces ministères sont respectés », « les enseignants détachés sont au moins des chefs de services dans les autres ministères; donc, ils ont plus d'avantages », « Les finances parce que l'argent est à tout moment présent dans ce ministère et le pourboire est nombreux », « les missions existent, les cadres sont mieux traités », « les primes trimestrielles sont élevées ailleurs », « tout travailleur a besoin d'être bien rémunéré ». Il est opportun de relever que certains enseignants avancent d'autres raisons n'ayant rien à voir, en apparence, avec les motivations ci-devant citées. Ils parlent par exemple de vivre d'autres expériences professionnelles que celles de l'enseignant, ou alors de la valorisation de compétences et de formations acquises antérieurement.

La détermination à créer des sources de revenus autres que le salaire est l'apanage de près de 94 % des enseignants enquêtés. Plus de 90 % envisagent d'ailleurs de monter des projets qui emploient plusieurs personnes. À cet effet, une réussite en affaires pourrait amener près de 72 % des répondants à renoncer à leur carrière d'enseignant. En définitive, l'aspiration à gagner de l'argent et à mener un train de vie décent semble plus valorisée que l'exercice de la profession d'enseignant. Les scores d'ambitions d'hommes d'affaires sont tout aussi significatifs [$\bar{X} = 22,15; s = 3,981; \mu_0 = 16; t = 25,272; ddl = 267; p = ,000$]. Une étude récente a d'ailleurs montré que l'un des éléments saillants de la représentation de l'emploi salarié publique est son offre d'opportunités de s'enrichir, en se servant dans les lignes de crédit, lorsqu'on est nommé à des postes de responsabilités importants (Njengoué Ngamaleu et Nkelzok Komtsindi, 2017).

L'intérêt pour la politique est une réalité avouée par plus de 71 % des enseignants. Ils aspirent à faire partie des élites de leur localité par leur militantisme politique. C'est un moyen d'exercer des fonctions importantes en guise de compensation de leur engagement politique. Pour près de 66 % des répondants, le sentiment d'être plus utile en tant qu'acteur politique plutôt qu'enseignant du secondaire ne fait pas l'ombre d'un doute. La perception de l'engagement en politique est de nature à favoriser des attentes de résultats plus valorisant que ce à quoi leur donne droit une simple carrière d'enseignant. Pour près de 68 %, les chances de réaliser leurs projets sont plus grandes à travers une implication en politique. Les scores relatifs à l'intérêt pour la politique comme moyen d'ascension socioprofessionnelle sont aussi significatifs que les précédents [$\bar{X} = 25,88; s = 10,147; \mu_0 = 20; t = 9,627; ddl = 275; p = ,000$].

Stratégies de développement de carrière

Tableau 3

Dimensions des stratégies de développement de carrière.

	Item	Moy	ET	t	ddl	p	Adhésion (%)
Renforcement des capacités	q21 Je mets en permanence à jour mes connaissances.	5,88	,914	34,815	285	,000	96,9
	q22 Je poursuis mes études.	5,40	1,415	16,717	285	,000	86,7
	q23 Je fais des formations parallèles.	5,31	1,435	15,411	285	,000	86,4
	q24 Je ne manque pas les occasions de recyclage (séminaires, ateliers, stage, etc.)	5,65	1,055	26,394	285	,000	94,1
Engagement au travail	q25 J'enseigne pour être le meilleur parmi ceux de ma discipline.	5,54	1,127	23,049	282	,000	92,6
	q26 Je me fais distinguer par mon travail.	5,40	1,073	21,981	285	,000	82,5
	q27 Je me fais remarquer par mon intégrité.	5,45	1,044	23,446	285	,000	85,0
	q28 Je respecte scrupuleusement ma hiérarchie.	5,58	1,011	26,487	285	,000	85,3
	q29 Je donne toujours au travail plus que ce qu'on attend de moi.	5,39	1,066	21,954	281	,000	87,2
	q30 Je suis rarement absent.	5,51	1,018	25,147	285	,000	88,1
	q31 Je suis ponctuel.	5,53	,968	26,812	285	,000	89,5
	q32 J'assure toujours une excellente couverture des programmes.	5,70	,901	31,729	283	,000	90,1
	q33 J'évalue et corrige de manière irréprochable.	5,74	,913	32,205	285	,000	89,9
	q34 Je recherche de bons bulletins de notes.	5,38	1,277	18,272	284	,000	81,8

Militantisme politique	q35	Je m'implique dans les activités politiques de ma localité.	5,00	2,243	7,500	284	,000	65,6
	q36	Je côtoie les hommes politiques capables de se souvenir de moi.	5,08	2,309	7,927	284	,000	66,7
	q37	Je pose des actes dans les milieux de la politique qui puissent me faire remarquer.	5,04	2,327	7,561	284	,000	65,3
	q38	Je me lance en politique avec l'intention de briguer des fonctions importantes.	4,93	2,300	6,771	280	,000	64,8
Réseau relationnel	q39	Je m'arrange à avoir des relations sur qui je peux compter à tout moment.	5,55	1,532	17,060	285	,000	85,0
	q40	Je mets l'argent en jeu pour être affecté où je veux.	4,75	2,078	6,073	284	,000	64,9
	q41	Je mets l'argent en jeu pour être nommé aux postes que je convoite.	4,51	2,143	4,055	285	,000	62,6
	q42	Je mets mon intimité en jeu si c'est nécessaire pour faire avancer ma carrière.	4,28	2,212	2,119	283	,035	59,2
	q43	J'adhère aux associations où j'ai l'occasion de rencontrer des personnes qui peuvent donner un coup de pouce à ma carrière.	4,77	1,832	6,777	256	,000	73,9

En dépit des aspirations socioprofessionnelles qui tendent à indiquer que les motivations des enseignants sont plutôt extrinsèques, il se trouve qu'ils actualisent leurs connaissances (près de 97 %), sachant que cette démarche est indispensable pour tout formateur. Ils sont près de 87 % qui disent poursuivre leurs études, ce qui est raisonnable étant donné que la plupart des répondants sont en service dans la ville de Yaoundé ou dans ses environs. Cela leur permet de fréquenter l'université avec plus d'aisance que ne le ferait un collègue qui vit et travaille dans une zone désenclavée, à des centaines de kilomètres des villes universitaires. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle un peu plus de 86,4 % avouent suivre des formations parallèles à l'exercice de leur profession d'enseignant du secondaire. Dans la même logique, ils saisissent toutes les occasions qui se présentent à eux pour bénéficier de l'organisation des séminaires, des ateliers, des stages, etc. Ce constat fait, les scores de renforcement de capacité sont significativement supérieurs à la moyenne hypothétique [$\bar{X} = 22,24; s = 3,462; \mu_0 = 16; t = 29,954; ddl = 275; p = ,000$].

Les dix items qui mesurent l'engagement au travail permettent d'enregistrer des scores très élevés, lesquels suscitent moult questionnements tant ils semblent contredire ceux des aspirations socioprofessionnelles. En effet, près de 93 % des répondants prétendent qu'ils enseignent malgré tout pour être parmi les meilleurs de la discipline concernée. Ils disent d'ailleurs se distinguer par leur travail et se font remarquer également par leur intégrité. Ils donneraient au travail plus que ce qu'on attend effectivement d'eux, assurent une couverture des programmes convenable, évaluent les apprenants et corrigent dûment les copies, sont rarement absents, s'avèrent ponctuels, respectent la hiérarchie de la part de laquelle ils quêtent de bonnes notes, en termes d'évaluation et d'appréciation administratives. La question est de savoir pourquoi ils sont fascinés par les détachements dans d'autres administrations malgré cette dévotion béate au travail. Quoi qu'il en soit, force est de constater que les scores en matière d'engagement sont statistiquement significatifs [$\bar{X} = 55,22; s = 6,049; \mu_0 = 40; t = 41,043; ddl = 265; p = ,000$].

Les proportions d'adhésion aux propositions concernant le militantisme politique sont moins grandes que celles qui portent sur l'implication au travail certes, mais elles demeurent somme toute importantes du fait qu'elles concernent pour chacune d'elles plus de 64 % de l'échantillon. Le militantisme politique renvoie pour les enseignants à l'implication dans les activités politiques de leur localité, les accointances avec les hommes politiques exerçant un certain pouvoir dont ils peuvent tirer profit en faveur de leur carrière. C'est sans doute la raison pour laquelle plus de 65 % des répondants avouent poser des actes qui les fassent remarquer dans les milieux politiques, et ce, d'autant plus qu'ils s'engagent en politique avec l'intention de briguer des fonctions importantes. Les scores en matière de militantisme politique sont à tout le moins significatifs [$\bar{X} = 20,47; s = 8,842; \mu_0 = 16; t = 22,567; ddl = 271; p = ,000$].

La psychologie des relations sociales étant de nature à favoriser l'ascension socioprofessionnelle (Njengoué Ngamaleu, 2015), les répondants avouent, pour 85 %, rechercher des relations sur lesquelles compter à tout moment. Près de 65 % avouent mettre de l'argent en jeu pour être acceptés où ils souhaitent travailler. Il a été démontré dans l'étude précédemment citée qu'il ne suffit pas de disposer de l'argent à cet effet, encore faut-il savoir à qui le remettre pour ne pas le donner en vain. En cela s'avère importante l'habileté à dénicher les personnes effectivement capables de mener à l'aboutissement de telles initiatives. C'est la réalité socioculturelle du « bon réseau ». L'enjeu de l'argent misé sert dans la même logique à l'accès aux postes de responsabilité par voie de nomination (62,6 %). Près de 60 % avouent « mettre leur intimité en jeu si c'est nécessaire pour faire avancer leur carrière ». Les implications de cet aveu sont multiples et remettent en question dans de tout autres perspectives la morale individuelle et le prix à payer, en termes de dignité, pour arriver à ses fins. Que signifie pour une femme mettre en jeu son intimité pour favoriser sa carrière? Que signifie la même chose pour un homme? Il peut être épilogué sur cette préoccupation sans en finir, tellement elle révélerait des anecdotes des plus ondoyantes et diverses. Toutefois, pour près de 74 % des répondants, l'adhésion aux associations est aussi motivée par la possibilité qu'elles offrent de rencontrer des personnes qui peuvent contribuer à l'embellissement de leur carrière. Les scores en termes de réseau relationnel sont statistiquement significatifs [$\bar{X} = 23,73; s = 8,674; \mu_0 = 20; t = 6,732; ddl = 244; p = ,000$].

Les stratégies de développement de carrière sont diversifiées, et les unes aussi importantes que les autres. Essayer de renforcer en permanence ses capacités et bien faire son travail semblent compter au même titre que militer en politique ou recourir aux relations sociales influentes. Il devient intéressant d'examiner les corrélations entre les différentes dimensions mesurées. Le tableau 4 y renseigne en tant que matrice de corrélations.

Toutes les dimensions des aspirations socioprofessionnelles sont significativement corrélées entre elles. La matrice de corrélations indique qu'elles le sont à un seuil critique de 0,01. L'intérêt pour les nominations, l'intérêt pour le détachement, les ambitions relatives aux affaires et l'intérêt pour la politique ont les unes avec les autres une relation positive. La corrélation la plus forte est celle qui décrit la relation entre l'intérêt pour la politique et les ambitions d'affaires ($r = 0,506; p < ,01$).

Pour ce qui concerne les modalités des stratégies de développement de carrière, elles sont certes significativement corrélées entre elles, mais dans une tout autre configuration que celle qui concerne les modalités des aspirations socioprofessionnelles. En effet, certaines sont négativement corrélées entre elles tandis que d'autres le sont positivement. Le renforcement des capacités est positivement corrélé à l'implication au travail ($r = 0,228; p < ,01$), mais bien moins qu'au militantisme politique ($r = 0,436$;

$p < ,01$) et au réseau relationnel ($r = 0,438$; $p < ,01$). Justement, l'implication au travail attire l'attention parce qu'elle est négativement corrélée au réseau relationnel ($r = -0,217$; $p < ,01$) et au militantisme politique ($r = -0,184$; $p < ,01$). La relation est positive et forte entre la stratégie consistant à militer en politique et celle qui consiste à recourir au réseau relationnel ($r = 0,876$; $p < ,01$).

S'agissant des relations entre les aspirations socioprofessionnelles et les stratégies de développement de carrière, l'intérêt pour les nominations est positivement corrélé aux quatre stratégies envisagées : toutefois, le lien est plus fort avec le militantisme politique ($r = 0,350$; $p < ,01$) et le réseau relationnel ($r = 0,332$; $p < ,01$) qu'avec les deux autres que sont le renforcement de capacités ($r = 0,209$; $p < ,01$) et l'implication au travail ($r = 0,217$; $p < ,01$).

Concernant l'intérêt pour le détachement, cette aspiration socioprofessionnelle n'est pas du tout corrélée à l'implication au travail. Elle est par contre mieux corrélée au militantisme politique ($r = 0,384$; $p < ,01$) et au réseau relationnel ($r = 0,466$; $p < ,01$) qu'au renforcement de capacités. Cette tendance est confirmée par la troisième forme d'aspirations socioprofessionnelles, à savoir les ambitions d'autres. Elles n'ont aucun lien avec l'implication au travail et s'avèrent plus liées au réseau relationnel ($r = 0,529$; $p < ,01$) et au militantisme politique ($r = 0,513$; $p < ,01$) qu'au renforcement de capacités ($r = 0,271$; $p < ,01$).

Quant aux ambitions politiques, elles sont négativement corrélées à l'implication au travail ($r = -0,167$; $p < ,01$). Autrement dit, plus les ambitions politiques sont élevées, moins l'implication au travail semble pertinente comme stratégie de développement de carrière. Par contre, le lien avec le renforcement des capacités est non seulement positif, mais plus fort ($r = 0,442$; $p < ,01$). Ce lien est davantage considérable avec les stratégies que sont le réseau relationnel ($r = 0,840$; $p < ,01$) et surtout le militantisme politique ($r = 0,928$; $p < ,01$).

Tableau 4
Matrice de corrélations.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Intérêt pour les nominations								
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)								
N	275							
2. Intérêt pour le détachement	,484**							
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000							
N	269	272						
3. Ambition d'affaires	,364**	,450**						
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,000						
N	265	265	268					
4. Intérêt pour la politique	,432**	,418**	,506**					
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000					
N	273	272	268	276				
5. Renforcement des capacités	,209**	,201**	,271**	,442**				
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000				
N	273	272	268	276	276			
6. Implication au travail	,217**	,006	-,051	-,167**	,228**			
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,920	,412	,006	,000			
N	263	262	258	266	266	266		
7. Militantisme politique	,350**	,384**	,513**	,928**	,436**	-,184**		
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,003		
N	267	267	262	270	270	261	271	
8. Réseau relationnel	,332**	,466**	,529**	,840**	,438**	-,217**	,876**	
Corrélation de Pearson								
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	
N	241	240	238	244	244	237	242	245

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Discussion et conclusion

Nous avons mesuré les aspirations socioprofessionnelles d'enseignants du secondaire au Cameroun et les stratégies de développement de carrière qui s'y rapportent. Il s'agit, pour les premières, de l'intérêt pour les postes de nomination, l'intérêt pour le détachement dans d'autres administrations, les ambitions d'aires et l'intérêt pour une carrière en politique; et, pour les secondes, du renforcement des capacités, de l'implication au travail, du militantisme politique et du réseau relationnel. Ces modalités sont choisies en fonction du contexte managérial des ressources humaines de l'enseignement secondaire, caractérisé par des dysfonctionnements qui laissent libre cours aux pratiques non conformes aux textes réglementaires.

Le grand paradoxe des résultats de cette étude réside dans le fait que les professionnels, formés à un métier et destinés à l'exercer, considèrent qu'ils sont mieux gratifiés et privilégiés une fois insérés dans d'autres administrations, pour s'occuper au quotidien de tâches en rupture avec la pratique de l'enseignement ou des activités et fonctions s'y rapportant. Le choix initial de la profession d'enseignant semble celui dont on se contente en attendant de trouver de meilleures occupations professionnelles, ou alors mieux qui puisse procurer plus d'honneurs, de prestige, de privilèges sociaux et un pouvoir d'achat satisfaisant.

Plus l'implication au travail est valorisée comme stratégie de développement de carrière, moins les enseignants ont recours au militantisme politique et au réseau relationnel. Le renforcement des capacités n'exclut ni le militantisme politique ni le recours au réseau relationnel, alors que ce n'est pas le cas pour l'implication au travail. Le renforcement des capacités et l'implication au travail sont des stratégies qui semblent moins garantes de promotions, à travers les nominations, que le militantisme politique et le réseau relationnel. Autrement dit, pour espérer bénéficier d'un détachement dans une autre administration, l'enseignant du secondaire s'appuie plus sur son entêtement et son activisme en politique. Le militantisme politique et le réseau relationnel sont également favorables à la réalisation des ambitions d'aires. Par ailleurs, lorsque les ambitions politiques sont armées, la stratégie idéale pour les réaliser n'est ni plus ni moins que le militantisme politique. Toutefois, le renforcement des capacités sert aussi l'ambition politique. Faire preuve de compétences pourrait être un atout en politique.

Les aspirations socioprofessionnelles des enseignants du secondaire au Cameroun sous-tendent des buts et des attentes de résultats qui ont trait aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. D'après Lent (2008), les valeurs relatives à la vie professionnelle sont construites dans le cadre du concept des attentes de résultats. Il précise que ces attentes de résultats sont une combinaison de préférences des personnes pour des caractéristiques professionnelles particulières ou pour des renforçateurs (le statut, l'argent, l'autonomie) et de croyances relatives au fait de savoir jusqu'à quel point ces professions particulières offrent bien ces avantages.

Les enseignants recherchent ces renforçateurs dans l'occupation des postes de nomination, à travers le détachement dans d'autres administrations (les ministères des Finances ou des Marchés publics, par exemple), dans la possibilité de faire des aires, à travers une implication en politique ou la recherche d'un réseau relationnel influent. Le contexte camerounais leur permet aisément d'orienter leur devenir professionnel hors du cadre de l'enseignement secondaire. Ces aspirations se muent en véritables buts personnels, à savoir des intentions de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif

particulier (Bandura, 1986). En cela interviennent les stratégies de développement de carrière. Le contexte managérial et administratif pèse de son poids en influant sur les capacités des enseignants ou sur leur volonté de traduire leurs intérêts en buts et leurs buts en actions. Ceci est d'ailleurs fidèle à la pensée de Lent (2008) qui estime que les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts, lesquels à leur tour ont une probabilité plus grande d'être atteints, quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables.

En ce qui concerne le développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun, les soutiens environnementaux en question relèvent en grande partie de la malgouvernance des ressources humaines. Le constat selon lequel l'autodétermination des professionnels d'un corps de métier doit transiger à la fois avec les règles formelles, au pouvoir régulateur affaibli, et des pratiques informelles, prévalant de manière importante, amène à poser le problème de l'agentivité humaine dans des contextes d'incertitude. L'agentivité relevant d'une psychologie positive, il est tout indiqué de poser le problème scientifique de l'autodétermination en Afrique noire en général et au Cameroun, en particulier, où le pouvoir régulateur des normes informelles fait une concurrence, parfois victorieuse, aux normes formelles au pouvoir régulateur fragilisé. Comme c'est le cas avec les enseignants du secondaire, les renforcements sont alors délivrés par des opportunités et des buts, qui profitent certes à quelques individus, mais compromettent les performances du système dans lequel ils évoluent.

Références

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Dans V. S. Ramachandran (dir.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, p. 71-81). Repéré à <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Blundo, G., van Beek, W. E. A. (2002). Synthèse de l'atelier « Corruption et bureaucratie ». *Bulletin de l'APAD*, (23-24).
- Commission nationale anti-corruption (CONAC). (2010). *Stratégie nationale de lutte contre la corruption 2010-2015*.
- Commission nationale anti-corruption (CONAC). (2011). *Rapport sur l'état de la lutte contre la corruption au Cameroun*. Repéré à <https://www.acauthorities.org/sites/aca/files/countrydoc/Republique%20Du%20Cameroun%20Paix%20E2%80%93%20Travail%20E2%80%93%20Patrie%20.pdf>
- Djateng, F. (dir.) (2012). *La corruption dans le secteur éducatif. Pratiques et faits, mécanisme de lutte dans le secteur de l'éducation secondaire : le cas de la région de l'Ouest Cameroun* (Document de travail). Bafoussam, Cameroun.
- Friedrich-Ebert-Stiftung, (2015). *La corruption pervertit-elle le système éducatif au Cameroun ?* Repéré à <http://www.fes-kamerun.org/cameroon/index.php/activities/113-la-corruption-pervertit-elle-le-systeme-educatif-au-cameroun>
- Guichard, J. et Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. Dans S. D. Brown et R. W. Lent (dir.), *Career development and counselling: putting theory and research to work* (p. 101-127). Hoboken, NJ : Wiley.

- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0167.47.1.36>
- Litalien, D. et Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 732-760. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2192/1818>
- Ndongmo, M. et Bayang, D. (2015). *Comment pouvons-nous envisager une lutte préventive pour une société camerounaise plus juste? Débarrassons nos écoles de la corruption*. Repéré à <http://gredevel.fr/phocadownload/publications/Luttons%20centre%20la%20corruption.pdf>
- Ngon, O. (2015). Cameroun – Éducation : Un réseau de vente des postes de « Provisseurs de Lycées » démantelé. Repéré à <http://www.cameroun-info.net/article/cameroun-education-un-reseau-de-vente-des-postes-de-proviseur-de-lycees-demantele-246006.html>
- Njengoué Ngamaleu, H. R. (2015). Concours administratifs et psychologie des relations sociales au Cameroun. *Revue Perspectives et société*, 6(1), 30-47.
- Njengoué Ngamaleu, H. R. et Nkelzok Komtsindi, V. (2017). Prestige de la fonction publique camerounaise et attitude des étudiants vis-à-vis de l'entrepreneuriat. *Revue Sociétés et Économies*, (11), 164-184.
- O'Brien, K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48(3), 257-274. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1996.0024>
- Ongba, J.-F. (2015). *Pouvoir discrétionnaire des acteurs de première ligne en contexte de développement : analyse des stratégies d'enseignants dans l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun* (Thèse de doctorat, Université du Québec). Repéré à <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2015/08/030889225.pdf>
- Rasheed Ali, S. et Saunders, J. L. (2008). The career aspirations of rural Appalachian high school students. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 172-188. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072708328897>
- Titi Nwel, P. (1999). *De la corruption au Cameroun*. Repéré à <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kamerun/07798.pdf>
- Titi Nwel, P. (2009). *La lutte contre la corruption au Cameroun de 1999 à 2008*. Yaoundé : Presses universitaires d'Afrique.
- Transparency International. (2007). *Système national d'intégrité*. Yaoundé : Transparency International.
- Young, R. A., Marshall, S. K. et Valach, L. (2007). Making career theories more culturally sensitive: Implications for counseling. *The Career Development Quarterly*, 56(1), 4-18. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00016.x>
- Young, R. A. et Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. Dans A. Collin et R. A. Young (dir.), *The future of career* (p. 181-196). Cambridge : Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511520853.012>
- Young, R. A. et Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1168>

Pour citer cet article

- Njengoué Ngamaleu, H. R. et Dang Olinga, C. (2019). Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun. *Formation et profession*, 27(2), 84-100. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.438>

Adopter un nouveau programme scolaire : Quels défis et quelle formation pour les enseignants du Qatar ?

Rola Koubeissy¹
(Qatar)

doi:10.18162/fp.2019.a165

CHRONIQUE • Point de vue international

La problématique du développement professionnel des enseignants est un enjeu auquel plusieurs pays du monde font face depuis plus d'une décennie (Cooc, 2018; OCDE, 2009, 2014). Cette problématique fut aussi soulevée au Qatar² avec la réforme éducative des années 2000. Ce pays dont la population est d'environ 2,6 millions d'habitants (313 000 citoyens qatariens et 2,3 millions d'expatriés) est considéré par les Nations Unies comme le pays arabe le plus avancé en matière de développement humain. En ce qui a trait à l'éducation, les différents gouvernements ont soutenu, entre autres, les changements dans ce secteur dans le but d'améliorer le système éducatif national et le rapprocher des standards internationaux (Observatoire du Qatar, 2016). Une loi sur l'instruction obligatoire à partir du primaire voit le jour dans les années qui suivent la réforme et le taux de décrochage s'est réduit (Lazar, 2013). Dans la même veine, pour bien former les enseignants, le ministère de l'Éducation au Qatar exige que toutes les écoles du pays aient un programme de développement professionnel basé sur les besoins de l'école, et que chaque école mesure son impact sur l'apprentissage des élèves. De ce fait, nous abordons dans cet article le cas d'un programme de développement professionnel des enseignants dans une école primaire privée au Qatar.

Problématique et contexte de l'école

Il s'agit d'une école internationale nouvellement établie et candidate au programme primaire du baccalauréat international PP³. Ce programme international, basé sur un cadre transdisciplinaire, sollicite l'enseignement à partir des thèmes, et invite les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage. L'école adopte la politique d'inclusion : ainsi, deux à trois élèves diagnostiqués comme ayant des besoins spécifiques peuvent être intégrés dans chaque classe. Plus de 90 % des enseignants recrutés à l'école n'ont pas d'expérience avec le PP. De plus, la plupart viennent d'ailleurs, ce qui exige de leur part une adaptation au contexte social du pays et au nouveau programme scolaire. Les enseignants sont ainsi confrontés au défi d'enseigner dans un programme qui est nouveau pour eux et dont les exigences sont différentes de celles qu'ils ont remplies auparavant : les pratiques éducatives, les ressources, la planification du cours par l'approche transdisciplinaire, l'utilisation des nouveaux outils pour l'évaluation des élèves et l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques sont tous différents de ce que les enseignants sont habitués à faire dans un programme scolaire national. Comment faire pour former les enseignants et développer leurs compétences pour qu'ils répondent aux exigences du nouveau programme, et ainsi promouvoir l'apprentissage des élèves?

Un programme pour le développement professionnel des enseignants

Le programme⁴ mis en place a évolué et a été révisé au fur et à mesure à la suite de la consultation réalisée auprès des enseignants. Il a donc été mis sur pied en considérant les besoins des enseignants dans le contexte réel de leur travail auprès des élèves. Le programme consiste en une série d'ateliers et de réunions collaboratives hebdomadaires, et en un portfolio professionnel que chaque enseignant doit soumettre vers la fin de l'année scolaire aux fins d'évaluation. Le programme est conçu de façon à ce que l'équipe pédagogique comprenant le directeur de l'école et les coordinateurs des disciplines accompagnent les enseignants tout au long de leur parcours.

Les ateliers de 90 minutes qui ont lieu chaque semaine couvrent des sujets variés en lien direct avec les exigences du PP⁵, et d'autres⁶, plus généraux, concernent les besoins spécifiques des enseignants. Les ateliers sont offerts à l'école, soit par l'équipe pédagogique, soit par des experts de l'extérieur de l'école. De plus, les enseignants sont appelés à assister à des ateliers et des conférences dans le pays et hors du pays aux frais de l'école. Pour veiller à ce que les enseignants soient capables d'intégrer en classe ce qu'ils apprennent dans les ateliers, ces derniers sont suivis d'une observation de classe faite par un ou plusieurs membres de l'équipe pédagogique. Cela permet d'une part de soutenir les enseignants dans l'intégration de nouveaux acquis en classe et, d'autre part, d'identifier davantage leurs besoins, de leur donner une rétroaction et de les outiller avec de nouvelles stratégies.

Par ailleurs, des réunions hebdomadaires de 120 minutes sont mises en place au cours desquelles les enseignants de la même classe discutent avec les coordinateurs de leurs plans de travail. En fait, on a adopté un modèle de coordination multidisciplinaire selon lequel les coordinateurs de différentes disciplines travaillent ensemble avec l'enseignant pour promouvoir l'enseignement à travers les thèmes.

Pour encourager davantage l'enseignant à prendre en charge son propre développement, on exige qu'il soumette un portfolio professionnel vers la fin de l'année scolaire. Le portfolio doit contenir des éléments qui reflètent l'évolution du travail de l'enseignant au cours de l'année. Il est organisé de manière à inclure deux ou trois objectifs professionnels que l'enseignant fixe avec la direction de l'école au début de l'année. Ainsi, l'enseignant est appelé à fournir des preuves de l'atteinte des objectifs. Il peut contenir aussi d'autres preuves, comme des extraits de ce que l'enseignant a lu, une description de nouvelles stratégies adoptées, des extraits du travail des élèves, et autres. Le portfolio est supervisé par un mentor et est considéré comme un outil d'évaluation.

Tout ce qui précède se situe sur le plan formel. De plus, sur le plan informel, les enseignants sont encouragés à lire et à mener des discussions, à faire des observations de classe chez leurs collègues, à faire des réflexions sur leurs propres pratiques et à consulter les coordinateurs de l'école pour améliorer leurs pratiques.

Limites et perspectives

La mise en place du programme de développement professionnel n'aboutit pas nécessairement aux résultats désirés en ce qui concerne l'amélioration de l'apprentissage des élèves à la lumière du PP. Il se peut que les enseignants n'arrivent pas à développer une synthèse de ce qu'ils ont appris pour l'utiliser dans la classe ou pour le faire évoluer, surtout considérant la grande quantité d'informations qu'ils doivent appréhender. Pour réformer le programme, une politique d'évaluation est mise en place. L'évaluation se déroule vers la fin de l'année et se base, entre autres, sur l'analyse des résultats des élèves, la collecte du point de vue des parents sur le progrès de leurs enfants, et aussi selon le point de vue des enseignants sur le programme lui-même. Il est important que le programme de développement tienne compte des conditions de travail de l'enseignant et que ce dernier ait un rôle actif dans l'évaluation du processus.

Notes

- 1 L'auteure a un Ph. D. en psychopédagogie de l'Université de Montréal, son champ d'études est l'intervention éducative, le soutien aux apprentissages et l'éducation interculturelle, selon une perspective socioconstructiviste et de l'analyse du travail.
- 2 Pays du Moyen-Orient d'une superficie de 11 586 km². La langue officielle est l'arabe.
- 3 Le Programme primaire (PP) du Baccalauréat international (IB) a été lancé en 1997. Pour mettre en œuvre le PP, les écoles doivent avoir entrepris un processus de deux ou trois ans.
- 4 Nous avons participé à l'élaboration de ce programme en tant que directrice de l'école, pour l'enseignement primaire.
- 5 Par exemple, faire une réalité du PP dans la salle de classe, l'apprentissage basé sur le jeu...
- 6 Par exemple, gestion de classe, pédagogie différenciée...

Références

- Cooc, N. (2018). *Who needs special education professional development? International trends from TALIS 2013*. Paris : OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en>
- Lazar, M. (2013). *L'éducation au Qatar : réalité et perspectives* (traduit de l'arabe). Repéré à
<http://studies.aljazeera.net/ar/reports/2013/09/20139411058424406.html>

Observatoire du Qatar. (2016). *Bilan du rapport PISA sur l'éducation au Qatar : peut mieux faire*. Repéré à <https://www.observatoire-qatar.com/societe/item/658-bilan-du-rapport-pisa-sur-l-education-au-qatar-peut-mieux-faire>.

OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>

OCDE. (2014). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>

Pour en savoir plus sur l'éducation au Qatar, le lecteur est invité à consulter ce site : <https://lactualite.com/monde/2012/11/18/qatar-cap-sur-leducation/>

Pour citer cet article

Koubeissy, R. (2019). Adopter un nouveau programme scolaire : Quels défis et quelle formation pour les enseignants du Qatar ?. *Formation et profession*, 27(1), 101-104. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a165>

Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools

Thierry Karsenti
Université de Montréal
(Canada)



doi:10.18162/fp.2019.a166

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Introduction

Two decades ago, no one had heard about Google, Facebook, YouTube, or Wikipedia. Today they are the most used digital tools on the planet. In this swiftly mutating world, digital technology exerts a tremendous influence on the economic, social, and cultural evolution of all societies. As new forms of technology continue to pervade our lives and captivate our youth, schools have no choice but to make room for them. At the same time, and in line with 21st century visions, countries expect their teachers and students to behave as informed and responsible digital citizens. Not to be left behind, Québec launched its Digital Action Plan for Education and Higher Education¹ in May 2018. It states that, “*The shift to digital is a unique opportunity for the development and growth of Québec*” (p. 3), and that, “*digital technologies play a role in the educational success of our young people by offering them new ways to learn, communicate, share, create and collaborate: in short, by breathing new life into our schools*” (p. 5). Moreover, these tools must be integrated effectively and used optimally in order to develop digital literacy and to foster informed and critical citizenship in the digital age. In addition, teachers need to be prepared for Québec’s shift to digital: “*Training and support for teachers and other school staff are extremely important, since they are the cornerstone of the action plan*” (p. 5).

It is now 2018, and we can no longer afford to turn a deaf ear to these winds of change or turn our backs on the new avenues for education. Nor can we ignore the massive inroads that artificial intelligence (AI) has made into every corner of society. Although AI has not yet

completely conquered the classroom, at least officially, it has certainly established a presence. Students and teachers are using AI every time they fire up a smart phone app or web browser, while perhaps unaware of the ethical implications. From now on, AI will be an integral part of our lives. Unfortunately, most school curricula and teacher training programs don't offer AI courses.

The objective of this column is to provide an overview of the educational uses of AI. This topic is far too broad to cover in a few pages, so we will narrow our focus to the importance of training teachers in the basics of AI for education. We can't ask all teachers to become AI experts, but they should at least be prepared to work in the schools of the future. At the same time, we must equip our young people with the tools they'll need to build tomorrow's society.

Artificial intelligence: key concepts

The aim here is not to provide an exhaustive description of how AI is used for education, but instead to define a few key terms.

Artificial intelligence (AI)

What is AI? In a nutshell, it's a branch of computer science that creates "intelligent" machines to work and react something like the human brain. Examples are computer programs (e.g., online platforms) and computerized machines (e.g., robots). Thanks to knowledge engineering and machine learning, these machines can process data, patterns, and models in order to perceive, reason, plan, solve problems, make predictions, and manipulate objects. One of the main advantages is that by automating complicated and time-consuming tasks, AI frees up time that would be spent on them. AI has many uses in the education field, as we shall see below.

Big data

Big data can be pictured as a digital ecosystem containing extremely large data sets that can be captured, managed, processed, and transferred. This is where AI comes in. AI uses algorithms to process huge amounts of data that regular computing techniques can't handle. AI is ideal for identifying trends and patterns and for making predictions. For example, the UTIFEN² online platform connects 20,000 teachers, 7,000 teachers-in-training, and 1,500 teacher trainers to a certification program via their smart phones. The system responds to learner input, so individuals can learn according to their own pace and circumstances. The program covers eight to ten modules, each requiring about a hundred computer actions. This amounts to about 20,000,000 actions (or data units) that can be interpreted as patterns, or models. These models in turn provide insights into the learning pathways of those who complete the course and those who don't. In this way, AI enables the platform to "learn," and the outcome is that a wider range of students can earn a teaching certificate.

Algorithms

AI is based on algorithms, which are basically sets of instructions that tell a computerized system, such as UTIFEN, how to handle data. Algorithms can be thought of as shortcuts to getting a computer to do something with data that it normally couldn't. An example is image recognition, as explained below.

Machine learning / automated learning

In machine learning, algorithms are tested and tuned so that they can treat data automatically to generate certain desired results, such as predictions and decisions. For example, the UTIFEN platform takes all the success and failure pathways of its users into account and then creates "ideal" intervention models for learner success. The platform then sends automated personalized reminders to users to help them get through the course. This type of machine learning does not use hand-coded software routines with specific sets of instructions. Instead, it is "trained" according to the best tested algorithms for specific problems. Machine learning is particularly suitable for image recognition. For example, leafsnap³ is a mobile app that uses visual recognition software to identify tree species from smart phone photos. It also provides detailed information about the trees. As schools continue to use tablets in classrooms, machine learning offers tremendous cognitive potential, far beyond the benefits for student motivation.

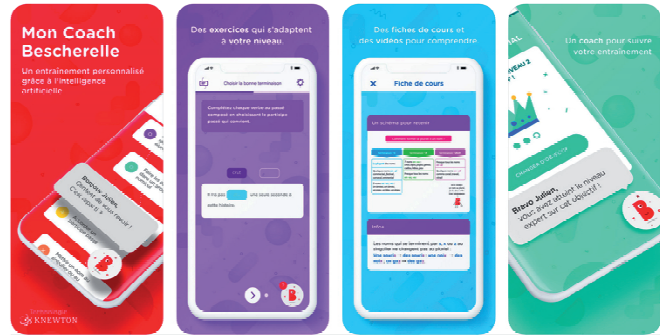
Deep learning

Deep learning is a weighted algorithmic approach that was inspired by the stratified neural networks that make up the brain's architecture. It is a hierarchical training system where data are interpreted in terms of interconnections, layers of meaning, and propagation directions. To illustrate, a cat has a set of typical features: certain shapes for its head, fur, nose, ears, and so on. To recognize an image of a cat, a search engine such as Google interprets a vast number of the elements of these features, or inputs. These inputs are weighted for relevance and accuracy as the system advances through a series of interconnected data layers that grow in complexity and accuracy. Finally, the system makes a highly educated guess (akin to a human conclusion) that a certain image is indeed a cat. More interestingly, Google can recognize any cat as a cat. This kind of deep learning is very useful for making predictions. So, instead of manually coding software with specific instructions, the machine is given a set of training data and then tasked to sort through huge amounts of data on its own. For example, Facebook and Apple Photos build their training data sets from millions of accessed photos, from which they "learn" to identify people in photos.



Artificial intelligence for learning is here in Québec and the rest of Canada

As we have seen, AI is already being used for learning. Teachers and students use smart phones and web browsers on a daily basis. For example, Duolingo,⁴ a language learning platform based on AI and voice recognition,



is a very popular learning companion, with over 200 million users worldwide. Thousands of teachers use it to liven up their language classes, and these numbers are only expected to rise. Using AI, the app can track students' progress and provide personalized feedback and practice. Other language learning platforms such as ELSA⁵ (in English) offer personalized help with pronunciation skills.

From now on, universities will make increasing use of AI-based apps to detect plagiarism in students' work. For example, Turnitin⁶ recognizes degrees of plagiarism in students' work when they "turn it in." It shows the parts that are likely to have been plagiarized, the potential sources, and the percentages of these sources that have been plagiarized.

Adaptive learning is another important AI trend. In this case, AI is used to match students with learning pathways that are appropriate for their needs, learning style, and characteristics. The algorithm adapts in real time to each interaction with the student. Content can be added or removed and the difficulty level can be varied so that students can learn at their own pace. Major actors such as Pearson⁷ and McGraw-Hill⁸ have invested heavily in this area, offering digital learning platforms that allow teachers to personalize and enrich their courses. The concept is simple: the learning pathway evolves continuously according to the learner's performance, needs, skills, interest level, and other characteristics.

Unfortunately, AI has made few inroads into Canadian and Québec education systems. The heavy costs are partly to blame. However, some promising applications are on the horizon, for example, Classcraft.⁹ Created in 2018, this online platform turns learning into a role-playing adventure. Teachers swear that it fosters teamwork, improves classroom behavior, and boosts engagement and motivation. As part of an ongoing project, Classcraft is drawing on data from over two million users to develop an AI-assisted system that will make day-to-day classroom management easier and teaching more effective.

26 positive impacts of AI on education

Here are 26 contributions that artificial intelligence can make to education:

1. Personalized learning, for example, the UTIFEN project. This is arguably AI's greatest gift to education.
2. Greater academic success, again, as demonstrated by UTIFEN.
3. Automatic correction of certain kinds of schoolwork, which frees up teachers' time for other tasks. Unfortunately, the current thesis correction software (mostly available in English) leaves something to be desired. Despite the amazing progress made, the human touch remains essential.

4. Ongoing student assessment: learners' experiences along the learning pathway are tracked in real time to accurately gauge skills acquisition over time.
5. Teachers can adjust their courses, to some extent. For example, Coursera¹⁰, a MOOC¹¹ platform, tells teachers when too many students answer a question incorrectly or hand in inadequate work.
6. Intelligent tutoring platforms for distance learning. This is a growing trend, and combined with the rapid expansion of mobile technology, it opens up exciting opportunities for learners and educators alike.
7. New ways to interact with information. For example, Google adjusts our search results according to our geographic location or previous searches, generally without our knowledge. Amazon does the same when it suggests purchases in light of what we bought in the past. Siri, Apple's voice recognition assistant, adapts to individual voices, needs, and requests.
8. Educational feedback. For example, UTIFEN sends personalized texts to students as they follow their learning pathway. Not only is the feedback personalized, it's faster and more frequent, it allows automated grading, and it offers support and tailored recommendations.
9. Adapted teaching content, such as the digital bookshelves published by Pearson and McGraw-Hill.
10. Expanded opportunities for learners to communicate and collaborate with each other.
11. Greater interaction between learners and academic content. An example is the chatbot, an offspring of the original smart speakers like HomePod, Amazon Echo, and Google Home. A chatbot can recognize the user's language and simulate a real conversation.
12. Better teaching through facilitation rather than content transmission. But make no mistake: the teacher remains the star of the classroom, while AI plays a supporting role by handling complex digital tasks.
13. Homework assistance: students can do personalized homework that suits their academic skills and challenges. The online homework helper Allô prof,¹² which has assisted students for over 20 years, would certainly benefit from AI.
14. More learning, because AI can personalize exercises to make learning more meaningful and enjoyable.
15. Immersive environments, or virtual reality. These highly interactive, three-dimensional virtual worlds encourage students to engage with course material. For example, the educational game Assassin's Creed lets students appreciate history as they "live" through vivid and detailed historical situations and carry out intriguing missions.¹³ Such enriched, interactive experiences have direct positive impacts on learning.
16. Dropout prevention: AI can gather student data and rapidly warn schools about those who are at risk for dropping out so they can receive appropriate support before matters deteriorate.
17. AI makes distance learning more accessible and appealing. People can learn anywhere, anytime, and programs can be made to measure. The language learning system Duolingo is an outstanding example.

18. Learner autonomy, a key mission for educators.
19. Better classroom management. For example, a virtual experience like Classcraft engages students.
20. Extensive gamification potential, and gaming contributes directly to student engagement.
21. More efficient administrative management: newsletters, student absences, and so on can be handled quickly and easily.
22. To some extent, AI can detect learners' moods, which is useful for adjusting teaching practices.
23. Data collection, storage, and security: AI's cloud technology allows capturing, organizing, analyzing, and producing knowledge from vast amounts of data, while keeping them secure. This addresses both ethical and educational issues.
24. Students with special needs stand to particularly benefit from AI.
25. Automated tasks: much time that is normally spent on important education tasks can be taken over by AI systems.
26. Humanoid robots: although they will probably never replace real-life teachers, despite Hollywood fantasies, life-like robots will play an ever larger role in classrooms. They will act as teacher's assistants by performing complex and time-consuming tasks.¹⁴

Conclusion: What kind of schools do we want in the future?

Is there a need to prepare teachers-in-training to work with AI? Yes, for so many reasons. AI already has a heavy influence on individuals and societies, and we need to develop critical perspectives on AI issues. If teachers are trained in AI use, it will help prevent technology abuses. Importantly, for AI to make a real contribution to academic success, and for all students, the teacher's role remains as central as ever, perhaps more than ever. Because intelligent robots will transform tomorrow's workplaces, children should begin preparing for the new reality as early as primary school. The technology players must not be allowed to have the only say in all this. We have seen that AI has penetrated all the education spheres, in the form of intelligent books, web browsers, education apps, and learning platforms, to name a few. Yet "education" gets only one mention on the Wikipedia page devoted to "artificial intelligence."¹⁵ The question therefore arises: what is our vision for the schools of the future? Will the technology giants be in sole charge of the ways that artificial intelligence is used for learning? Or will students and teachers be able to ask questions and provide clear, constructive, responsible, and ethical guidelines for how technology is used? The money-makers should not be allowed to decide our future without our say-so.

The uses of AI must be carefully planned by the entire spectrum of education actors, starting with the teachers and learners. All this aligns with Québec's vision for its proposed international observatory on the societal impacts of artificial intelligence and digital technologies. According to Rémi Quirion,¹⁶ Chief Scientist of Québec, it will serve as an international hub for AI research, and it will demonstrate Québec's leadership in the ethically and socially responsible development of AI.

Many experts, including Yoshua Bengio at the Université de Montréal,¹⁷ worry about the risks of AI for society if the forward march of intelligent machines is left unchecked. But before we apply the breaks, we need to have some idea of how it works and what it does. It would also be wise to bring in advisors and experts who are not technology stakeholders. From now on, we'll have to live with AI, so isn't it about time that we get our teachers ready for it?

In terms of the benefits for education, AI is neither a panacea nor the Holy Grail. Instead, it's a tool with tremendous potential, and one that we must learn to use to its full advantage. One major challenge is to find the right balance between the time-honoured teaching practices that have been handed down for centuries and the new possibilities afforded by AI. Moreover, we should not limit ourselves to a simple utilitarian vision of AI. Instead, we could try to imagine how learning can be nurtured and transformed. Ultimately, AI is not just good for school: it's also good for creating greater understanding and respect between all people.

Notes

- 1 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Québec : Gouvernement du Québec.
- 2 UTIFEN: Use of Technology for Mobile Teacher Training in Niger. <http://www.utifen.org:81/wp/>
- 3 <https://itunes.apple.com/us/app/leafsnap-for-ipad/id433522683?mt=8>
- 4 <https://www.duolingo.com/>
- 5 <https://itunes.apple.com/us/app/elsa-speak-accent-reduction/id1083804886?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>
- 6 <https://www.turnitin.com/>
- 7 <http://researchnetwork.pearson.com/digital-data-analytics-and-adaptive-learning>
- 8 <http://www.learnsmartadvantage.com/about/>
- 9 <https://www.classcraft.com/fr/>
- 10 <https://www.coursera.org/>
- 11 Massive Open Online Courses
- 12 <http://alloprof.qc.ca>
- 13 See Karsenti, T. ; Bugmann, J. et Parent, S. (2018). Apprendre l'histoire avec le jeu Assassin's Creed ? Une étude exploratoire menée auprès de 329 élèves du secondaire. Montréal : CRIFPE.
- 14 See, e.g., Karsenti, T., Bugmann, J., & Gros, P-P. (2017). Using Humanoid Robots to Support Students with Autism Spectrum Disorder. *Formation et profession*, 25(3) 134-136. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a135>
- 15 https://en.wikipedia.org/wiki/Artificial_intelligence
- 16 Government of Québec, March 29, 2018. Québec lays the groundwork for a world observatory on the social impacts of artificial intelligence and digital technologies. <http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/en/nouvelles/quebec-jette-bases-dun-observatoire->
- 17 Interview with Yoshua Bengio (2016). Will Machines Eliminate Us ? MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/s/546301/will-machines-eliminate-us/> .

Pour citer cet article

Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: the urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et profession*, 27(1), 105-111. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a166>

Acting as ethical and responsible digital citizens: The teacher's key role

doi:10.18162/fp.2019.a167

HRONIQUE • Technologies en éducation

The global information society was eagerly awaited in the 1970s and joyously celebrated in the 1980s, but as the new millennium loomed closer, it began to be viewed with distrust and trepidation. In the 21st century, it's a fact of life that's impossible to escape or ignore. And it poses a growing concern for educators: the issue of digital citizenship.

What is digital citizenship?

The term *digital citizenship* is a melding of two concepts: *citizen* and *digital*. According to the *Grand dictionnaire terminologique* (GDT, Office québécois de la langue française, Gouvernement du Québec, Canada), a *citizen* is an individual who benefits from certain rights and must fulfill certain duties in a democratic community.¹ Extending the concept, the *Thésaurus de l'activité gouvernementale* (Gouvernement du Québec, Canada) defines *citizenship* as a legal status that guarantees the enjoyment of civil liberties and the vote.² When this is combined with the term *digital*, which, according to Wikipedia, “usually refers to something using digits, particularly binary digits [...] in technology and computing,”³ we get *digital citizen* and *digital citizenship*.

The term *digital citizen* was coined in the education field over a dozen years ago. Since then, it has accumulated layers of definitions. For example, UNESCO draws its definition from the book *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation* (Mossberger et al., 2007),⁴ as follows: “A digital citizen is a person who uses the Internet regularly and effectively. In qualifying as a digital citizen, a person generally must have extensive skills and knowledge in using the Internet

*through computers, mobile phones, and web-ready devices to interact with private and public organizations (Karen Mossberger, 2007).*⁵ In this sense, digital citizenship means having the right equipment and the skills to use it.

Mossberger and Tolbert (2008) also place great weight on engagement and active participation: *“A digital citizen utilizes information technology in order to engage in society, politics, and government participation.”*⁶ Other authors have built on this groundwork to develop educational approaches to digital citizenship. For instance, Ohler (2010) proposed that, in a world where anything is possible, cybernauts should make enlightened choices, add new material, and maintain a sense of responsibility, community awareness, and self-regulation.⁷

In the book *Digital Citizenship in Schools*,⁸ Mike Ribble lays out nine elements of digital citizenship to help teachers understand emerging technology issues, including misuse and abuse. The nine elements are reiterated on the Digital Citizenship site, as follows:⁹ 1) digital access (full electronic participation in society), 2) digital commerce (electronic buying and selling of goods), 3) digital communication (electronic exchange of information), 4) digital literacy (process of teaching and learning about technology and the use of technology), 5) digital etiquette (electronic standards of conduct or procedure), 6) digital law (electronic responsibility for actions and deeds), 7) digital rights and responsibilities (those freedoms extended to everyone in a digital world), 8) digital health & wellness (physical and psychological well-being in a digital technology world), and 9) digital security (self-protection, or electronic precautions to guarantee safety).

Jones and Fox (2009),¹⁰ writing for the Pew Research Center,¹¹ point out that, compared to their older counterparts, young people use the Internet more for personal communication, entertainment, social networking, gaming, virtual worlds, blogging, and instant messaging. This suggests that while the upcoming generations are savvier with their gadgets and keener on new technologies, they're at greater risk for both receiving and perpetuating harmful Internet behaviors, from mean jokes to criminal activity. Along with other digital skills, therefore, they'll need to recognize the difference between innocuous fun and reprehensible behavior, including sabotage and bullying. Some countries have enacted laws to punish Internet wrongdoers. For example, in Canada's cyberbullying legislation, *“It is an offence under Canada's Criminal Code to share intimate images of a person without the consent of the person in the image.”*¹² Youth, parents, and schools alike should be aware of the legal consequences of Internet behavior as well as the measures that are available to protect online privacy (e.g., Canada's *Digital Privacy Act*, 2015).¹³

In recent years, our research team¹⁴ has investigated a number of issues of digital citizenship in education. We have argued for the need to prepare ethical and responsible citizens to participate in the digital age. We have demonstrated the importance, for both teachers and students, of acting ethically and responsibly while taking into consideration the social, cultural, and philosophical diversity of all stakeholders in the digital society, as well as the social, economic, environmental, and professional contexts of those who interact online. We have underscored that both teachers and students should be aware of how digital use can impact their own and others' physical and psychological well-being. And joining an expanding chorus of voices, we have advocated for a better understanding of issues related to the commodification of personal information, the impact of digital advertising, and the credibility of websites. Furthermore, we have called for the development of critical thinking and both ethical compliance and awareness of the laws in force, including digital copyright laws.

Digital citizenship issues and education

The take-away from the multilayered definitions of digital citizenship is that this is a complex issue that is undergoing change. Moreover, it's a timely and imperative issue that must be taught at school. Studies in the field, including by our team, clearly show that countries increasingly tend to regard digital citizenship as a core area in their digital competency frameworks. Digital citizenship and the ability to use digital tools effectively and appropriately serve as the basic foundation for all the other digital competencies.

It's a common complaint that classrooms and education systems haven't changed all that much. For all intents and purposes, teachers still attempt to transmit knowledge that is thought to be important. And although the knowledge transition methods have evolved, many authors conclude that, when all is said and done, knowledge transmission remains the goal. Yet digital technology seems to have overturned traditional teaching methods. The one-directional, top-down model of force-feeding information to students who know little about the subject is on its last legs. One explanation is the brisk rise of learning networks. For example, Wikipedia, an online encyclopedia whose authors form a network of digital citizens, can stand proudly next to the most prestigious hard copy encyclopaedia (e.g., *Encyclopedia Britannica*), with its stable of designated scholars.¹⁵ The Wikipedia adventure is producing new teaching sources and spearheading new ways of learning. Meanwhile, fake news sites are beginning to lose their clout. Why? Because unlike formerly, the networked life requires a high level of digital aptitude. Witness the fact that Google, which is barely 20 years old, adroitly handles 6 billion queries a day.

In sum, if they are to act as responsible, clear-headed, and ethical digital citizens, students will need to acquire a full quiver of skills at school. They'll use digital technology not just for gaming and socializing, but to learn and discern. Beyond basic online searches for information, they'll be armed with the digital and technological skills required to engage, create, collaborate, and communicate in a digital world. And who knows what new skills will be the must-haves of tomorrow?

Acting as an informed digital citizen: knowing how to use social networks and understanding how they work

In the new digital reality, students must learn to think critically. Social networks and web browsers are particularly worrisome in terms of privacy and safety issues. For Sandra Wachter at the Oxford Internet Institute, "*Citizens should not need to rely on the 'ethical conscience' of tech companies to know their fundamental rights are protected.*"¹⁶ "Free expression" on social networks is all fine and good, but what if it foments controversy and division? For a case in point, just take a glance at the headlines in the United States. At the same time, the radicalism that's defiling the world has been blamed largely on algorithm-backed recommender systems. Based on covisitation counts, repeat buying, and prior viewing history, these filter engines encourage users to stay in their information bubble so that their opinions are never challenged. These may appear to be harmless nudges in a useful direction, but they act to foster a silo effect, or isolation and reinforcement, as opposed to sharing and enrichment fuelled by diverse viewpoints.

These recommender systems work by applying mathematical and psychological models, algorithms, and heuristics in order to reduce cognitive dissonance as far as possible. Developed by Festinger¹⁷ over half a century ago, cognitive dissonance theory proposes that people tend to seek consistency by eliminating the distance between incompatible beliefs or actions. In other words, birds of a feather flock together.

Still, the social networks themselves are not the real villains in this story. The real problem is the questionable uses they are put to, and more importantly, the failure to understand these uses. Accordingly, in the wake of recent revelations, Facebook has changed its mission from “making the world more open and connected”¹⁸ to a more empowered vision: “give people the power to build community and bring the world closer together.”¹⁹

If we really want to prepare young people to become ethical and responsible digital citizens, teachers must continue to play a leading role. Too often our youth are left to themselves, endlessly connecting on all manner of devices and social networks in blissful ignorance of what’s under the hood. Schools can no longer shut their eyes to this benightedness. In less than two decades, the major cyber players—Google, Facebook, YouTube, Snapchat, Instagram, and Wikipedia—have dominated the global market, and new entrants are capturing masses of young people daily. Schools can’t afford *not* to teach digital citizenship. Moreover, the teaching should go beyond a nuts and bolts approach: it should lever the full educational potential of digital technology. This means that, in the information and social networking age, the teacher’s role has become even more important. Preparing students to act as ethical and responsible citizens in the information society will also go some way toward helping them understand and respect themselves as human beings. At the end of the day, digital citizens are also human beings.

Notes

- 1 « individu qui bénéficie de droits et qui doit s’acquitter de certains devoirs dans une collectivité démocratique » : <http://www.granddictionnaire.com>
- 2 « *Qualité juridique qui garantit à son titulaire la jouissance des libertés publiques et l’électorat [...]* ». <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2547>
- 3 https://en.wikipedia.org/wiki/Digital#Technology_and_computing
- 4 Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. MIT Press.
- 5 https://en.unesco.org/sites/default/files/knowledge_societies_policy_library.pdf
- 6 Mossberger, K. & Tolbert, C. (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society and Participation*. MIT Press.
- 7 Ohler, J. B. (2010). *Digital Community, Digital Citizen*. Corwin Press.
- 8 Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- 9 <http://digitalcitizenship.net>
- 10 Jones, S. and Fox, S. (2009). Generations Online in 2009. *Pew Internet & American Life Project*. Accessed at: <http://www.pewinternet.org/2009/01/28/generations-online-in-2009/>
- 11 <http://www.pewresearch.org/>
- 12 <https://www.publicsafety.gc.ca/cnt/ntnl-scrnt/cbr-scrnt/cbrllng/prnts/lgl-cnsqncs-en.aspx>
- 13 *Digital Privacy Act*. S.C. 2015, c. 32. https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/annualstatutes/2015_32/page-1.html
- 14 Karsenti, T.; Poellhuber, B.; Michelot, F.; Tremblay, C.; & Parent, S. (2018). *Vers de nouvelles compétences numériques*. Presentation at the 5th International Education Conference, Montreal (Canada), May 4, 2018.
- 15 See Karsenti, T. (2006). Wikipédia contre Britannica. *Autre Forum*, 10(1), 30-31.
- 16 Source : <https://twitter.com/Economist/status/993013879277015040>
- 17 Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance* (Vol. 2). Stanford University Press.

- 18 Source: <https://www.facebook.com/notes/mark-zuckerberg/bringing-the-world-closer-together/10154944663901634/>
- 19 Source : <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-06-22/zuckerberg-s-new-mission-for-facebook-bringing-the-world-closer>

Pour citer cet article

Karsenti, T., (2019). Acting as ethical and responsible digital citizens: le teacher's key role. *Formation et profession*, 27(1), 112-116. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a167>

Wagner Dias
Université Laval
(Canada)



Denis Je rey
Université Laval
(Canada)



Que pensent les futurs enseignants du plagiat scolaire?

doi:10.10.18162/fp.2019.a162

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Ce court article présente quelques résultats d'une enquête menée en 2018 auprès d'une population de 300 étudiants de dernière année inscrits dans un programme de formation à l'enseignement de l'Université Laval. Son premier objectif était de tracer un portrait des perceptions qu'ont les futurs enseignants du plagiat chez les élèves du primaire et du secondaire. Il porte également sur des stratégies éthiques et pédagogiques pour prévenir le plagiat chez les élèves du primaire et du secondaire.

1. Plagiat : de la réflexion à la prévention

Le plagiat scolaire existe depuis très longtemps. Toutefois, avec le développement des technologies numériques, il est devenu un problème très important qui attire l'attention des institutions éducatives et des chercheurs. Il est connu que la fonction copier-coller, qui permet de rédiger rapidement un texte sans citer les sources, a révolutionné l'histoire des travaux scolaires (Ison, 2018; Park, 2003).

Le plagiat scolaire, qui est une forme de tricherie, touche plusieurs dimensions. On peut le définir, selon les termes d'Hélène Mauriel-Indart, comme une action qui « consiste à détourner l'œuvre d'autrui à son profit et sous son propre nom, en procédant à un recopiage plus ou moins littéral » (2018, paragr. 1). Denis Je rey (2013) présente six scénarios de plagiat : 1) s'approprier une idée ou un argument sans donner la référence; 2) se dire l'auteur d'un texte ou d'une partie d'un texte écrit par un autre; 3) présenter pour une nouvelle évaluation un travail déjà noté et corrigé par un autre enseignant; 4) passer en douce le travail d'un autre étudiant; 5) demander à un tiers de faire un travail à sa place; 6) acheter un texte sur lequel on écrit son nom.

Les définitions juridiques du plagiat insistent sur l'idée que tout plagiaire est fautif, même involontairement, alors que nous préférons travailler avec une perspective éthico-pédagogique pour laquelle le plagiat doit être volontaire, intentionnel et délibéré (Dias et Eisenberg, 2015). Le plagiaire doit obligatoirement savoir qu'il commet une faute. En fait, on ne pourrait sanctionner un élève du primaire qui ne sait pas que le copier-coller est une forme de plagiat. C'est pourquoi sa prévention commence par l'enseignement de compétences intellectuelles reconnues pour la réalisation d'un travail scolaire.

Nous avons retenu les trois compétences fondamentales suivantes pour mener un travail scolaire sans plagiat : a) informationnelle, b) en méthodologie de recherche et c) en littératie. La compétence informationnelle désigne la procédure pour chercher une information, l'identifier, l'évaluer, l'exploiter et la citer. Le chemin à suivre pour faire un travail exempt de plagiat requiert aussi des compétences en méthodologie de la recherche. Pour entamer une recherche, il faut d'abord trouver un bon sujet. Puis suivent les étapes de la question de recherche, de la définition des concepts importants, de la quête des informations, de la lecture et de la synthèse des informations (Mottet, Morin et Gagné, 2013; Peters, 2015). Si la recherche possède une dimension expérimentale, il s'avère que les élèves devront apprendre comment faire une expérimentation, comment recueillir des données, les analyser, les interpréter, puis rédiger un rapport et finalement le présenter aux autres élèves pour en discuter. La compétence en littératie est préalable et inconditionnelle aux deux premières avec lesquelles elles forment un trio de compétences interdépendantes. La littératie comprend des habiletés en lecture, en écriture et en communication (Lafontaine et Pharand, 2015). Elle couvre autant la compréhension d'un écrit que la rédaction d'un texte argumenté. En plus de prévenir le plagiat, la maîtrise de ces trois compétences procure aux élèves des outils intellectuels pour s'approprier une culture critique, pour exprimer leur propre pensée et pour devenir créateur et auteur de leur travail (Dias et Eisenberg, 2017).

2. Quelques données de l'enquête

Que pensent les futurs enseignants du plagiat? Nous avons mené une enquête par questionnaire en 2018 distribué en ligne à une population de 300 étudiants de dernière année inscrits dans un programme de formation à l'enseignement de l'Université Laval. Nous présentons ici uniquement quelques résultats de cette enquête qui comprenait six questions d'identification et 16 questions à choix multiples. L'objectif visé par cette enquête était de connaître les perceptions des répondants sur le plagiat et sur la manière de le prévenir. Plus de 28 % de la population visée a répondu au questionnaire. Un groupe de 8 % disent connaître la politique de l'université contre le plagiat, alors que 50 % d'entre eux considèrent comme insuffisantes leurs connaissances sur la politique du plagiat. Toutefois, 71,4 % aimeraient recevoir une formation plus complète sur le plagiat afin d'être apte à le prévenir en classe. Uniquement 19 % des répondants révèlent être bien formés pour contrer le plagiat scolaire.

Les répondants avaient presque tous terminé le stage 4 et la majorité d'entre eux avaient un emploi comme enseignant (85 %). Pourtant, uniquement 15 % connaissent l'existence de règles sur le plagiat dans les écoles de leurs stages ou du travail. Toutefois, 71 % des répondants ont partiellement connaissance, du moins partiellement, les enjeux éthiques du plagiat en milieu scolaire. Par contre, 30 % de ces derniers ne pourraient expliquer aux élèves les enjeux éthiques du plagiat. Soulignons tout de même que 76 % des répondants aimeraient expliquer aux élèves comment faire un travail sans plagiat. Mais ils ne sauraient pas comment procéder.

Si les répondants surprennent un élève à plagier, 10 % d'entre eux indiquent qu'ils lui mettraient la note zéro ou du moins qu'ils lui enlèveraient des points. Plus de 90 % ont écrit qu'ils en parleraient avec l'élève pour lui présenter les règles du plagiat et lui demander de refaire son travail. Ainsi, la plupart des répondants optent pour une approche éthico-pédagogique centrée sur l'enseignement des compétences pour contrer le plagiat.

Les données montrent également que 20 % des répondants connaissent les liens entre l'incompétence en littératie et le plagiat. En effet, pour ces derniers, il est normal que les élèves utilisent le plagiat lorsqu'on leur demande d'écrire un travail, mais qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour lire des textes et écrire un travail.

Concernant les motivations des élèves pour le plagiat, presque 90 % des répondants admettent que ces derniers ne savent pas comment faire un travail sans plagier, qu'ils n'ont pas les compétences pour le faire ou bien que le texte de référence est mieux écrit que le texte qu'ils pourraient eux-mêmes écrire. Ces trois types de justifications possèdent une dimension pédagogique.

3. Considérations finales

Pour écrire un texte scolaire en ses propres mots, encore faut-il que les élèves possèdent quelques compétences en littératie. La rédaction d'un texte de type scolaire constitue un immense défi que connaissent tous les étudiants universitaires en formation à l'enseignement. Beaucoup d'entre eux reconnaissent leurs faiblesses pour rédiger un texte selon les règles de l'art. Pourtant, lorsqu'ils seront enseignants, la majorité d'entre eux vont demander à leurs élèves de rédiger un travail de recherche sur des thèmes parfois complexes. En fait, est-il pédagogiquement rentable de demander à des élèves de réaliser un travail s'ils ne maîtrisent pas encore les trois compétences pour le rédiger sans plagiat?

Autrement dit, les enseignants pourraient contribuer au plagiat s'ils négligent d'enseigner aux élèves les compétences de base pour réaliser un travail scolaire. On voit alors que les questions d'éthique du plagiat concernent autant les enseignants que les élèves. Un enseignant qui néglige la pédagogie des trois compétences pour contrer le plagiat manque à son éthique professionnelle (Moreau, Jutras et Jeffrey, 2013). Une perspective éthique de prévention du plagiat passe inévitablement par des stratégies pédagogiques adéquates. L'enseignement des meilleures compétences pour réaliser un travail suffit pour prévenir la majorité des situations de plagiat.

Mais pas toutes les situations évidemment, puisque des élèves peuvent plagier pour diverses raisons. En fait, les motivations des plagiaires sont nombreuses. Celles qui reviennent le plus souvent sont le manque de temps, l'obtention d'une meilleure note, l'incompréhension des règles, la paresse dans les études, la pression familiale, la lourde charge de travail, le niveau de stress trop élevé lors d'un examen, le fait de penser que l'enseignant accorde une note à un travail sans le corriger, la facilité de tricher, le fait que tout le monde triche, le plaisir de plagier, le peu de chance d'être démasqué, le peu d'impact moral, l'incompétence linguistique et d'autres raisons personnelles (Jeffrey et Dias, 2019). Nombre de plagiaires ne portent pas sur leur tricherie un regard moral dans la mesure où ils croient posséder de bonnes raisons pour expliquer leurs actes, de la même manière que les citoyens ordinaires ont de bonnes raisons pour justifier le téléchargement illégal de la musique ou d'un film sur Internet.

Une perspective éthique sur le plagiat scolaire s'intéresse prioritairement à la pédagogie pour le prévenir, mais elle s'intéresse également à la justice scolaire et à l'honnêteté des élèves. À cet égard, nous pensons que le fait d'amener les élèves à se voir comme créateurs et auteurs de leurs productions scolaires puisse servir la prévention du plagiat. En effet, cet enjeu éthique est crucial, car il permet aux élèves de se percevoir comme sujets de leurs idées, de leurs opinions et de leur vision du monde. Cela peut les amener à comprendre, incidemment, qu'il y a un auteur et un créateur derrière chaque texte. Il est raisonnable de penser que les élèves puissent alors mieux comprendre le sens de la propriété intellectuelle.

Les pratiques du plagiat ne constituent pas toujours une question centrale pour les futurs enseignants. Ils savent qu'il y a là un problème, mais ils ne savent pas comment le traiter. En plus de permettre d'apprendre à réaliser un travail de recherche selon les règles de l'art, les compétences présentées dans ce trop court article pourraient amener les enseignants eux-mêmes à développer un esprit critique à l'égard de leurs propres idées et de celles d'autrui. Cet enjeu éthique de justice et de responsabilité suppose une pédagogie qui place l'autonomie de l'élève et des enseignants au centre de la vie scolaire.

Références

- Dias, W. T. et Eisenberg, Z. W. (2015). Vozes diluídas no plágio: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. *Pro-Posições*, 26(1), 179-197. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507602>
- Dias, W. T. et Eisenberg, Z. W. (2017). *Há espaço para a construção autoral nos trabalhos de pesquisa escolar* (Thèse de doctorat. PUC-Rio, Rio de Janeiro). <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.acad.31556>
- Ison, D. C. (2018). An empirical analysis of differences in plagiarism among world cultures. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(4), 291-304. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2018.1479949>
- Je rey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Je rey, D. et Dias, W. (2019). Perceptions du plagiat par des futurs enseignants : dimensions éthiques et pédagogiques. *Revue canadienne de l'éducation* (proposé).
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mauriel-Indart, H. (2018). Plagiat. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/plagiat/>
- Moreau, D., Jutras, F. et Je rey, D. (2013). L'éthique professionnelle de l'enseignement : regards croisés France-Québec. *Formation et profession*, 21(3), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.307>
- Mottet, M., Morin, É. et Gagné, J.-C. (2013). Faire une recherche d'information : des habiletés essentielles à développer. *Formation et profession*, 21(1), 68-70. Repéré à <http://formation-profession.org/fr/articles/live/15>
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930301677>
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3). Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878>

Pour citer cet article

- Dias, W et Je rey, D. (2019). Que pensent les futurs enseignants du plagiat scolaire. *Formation et profession*, 27(1), 117-120. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a162>

Les enseignants débutants en adaptation scolaire au Québec : leurs besoins de soutien et le soutien pertinent à offrir

doi:10.10.18162/fp.2019.a163

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Problématique

L'insertion professionnelle en enseignement correspond à une phase cruciale de la carrière, et les défis inhérents aux premières années dans la profession sont de mieux en mieux connus. Des mesures d'aide à l'insertion apparaissent non seulement comme bénéfiques pour atténuer les difficultés rencontrées, développer des compétences professionnelles, mais aussi pour persévérer en enseignement (Mukamurera et Fontaine, 2017). Au Québec, cependant, les études réalisées à ce jour donnent des résultats ne portant pas sur la situation particulière des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire. Puisque ces enseignants travaillent exclusivement avec des élèves en difficulté, leurs besoins de soutien se présentent sans doute plus ou moins différemment que ceux de leurs collègues œuvrant dans les classes dites régulières. Notre question de recherche est la suivante : quels sont les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire et quel soutien serait-il pertinent de leur offrir? Nos objectifs de recherche sont de décrire et comprendre les besoins de soutien des novices en adaptation scolaire; de décrire l'offre de soutien existante et l'appréciation qu'ils en ont; d'identifier les types de soutien souhaités.

Éléments théoriques

Nous avons privilégié l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013), laquelle offre une perspective globale de l'insertion impliquant

les cinq dimensions suivantes : l'intégration en emploi, l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité de même que la dimension personnelle et psychologique. Ces dimensions ont été prises en compte dans notre recherche (Giguère, 2018) afin de cerner les besoins de soutien et la nature de l'aide pouvant être offerte aux enseignants débutants en adaptation scolaire. Pour ce qui est du concept de besoin de soutien, il correspond au jugement personnel de l'enseignant quant à la nécessité de recevoir de l'aide par rapport à un aspect de l'insertion ou du travail jugé difficile, négligé, insatisfaisant ou susceptible d'être amélioré.

Méthodologie

Nous avons réalisé une analyse quantitative des données d'un sous-échantillon de 50 enseignants œuvrant exclusivement en adaptation scolaire et ayant participé à une enquête conduite en 2013 auprès de 250 enseignants débutants issus de divers champs d'enseignement. En complémentarité aux données de l'enquête par questionnaire et pour enrichir la compréhension des résultats quantitatifs, nous avons interviewé cinq enseignantes de notre sous-échantillon, puis réalisé une analyse thématique de leurs propos. Nos questions d'entrevues étaient orientées sur les difficultés vécues en relation avec les cinq dimensions de l'insertion professionnelle et les besoins de soutien qui en découlent, mais nous avons aussi cherché à faire parler les personnes au sujet du soutien reçu et de celui qu'elles auraient souhaité recevoir.

Résultats et discussion

Les résultats du questionnaire révèlent que les besoins de soutien ressentis par les novices en adaptation scolaire sont nombreux et variés. Ceux qui arrivent en tête de liste concernent l'évaluation des apprentissages (92 %), le besoin de soutien émotionnel dans les moments difficiles (90 %), le besoin d'être rassuré et confirmé dans ce qu'ils font (90 %), la connaissance des rouages administratifs et syndicaux (90 %) et la gestion des comportements inappropriés des élèves (86 %). Les propos recueillis lors des entrevues permettent de comprendre leur vécu au quotidien. Les conditions difficiles d'accès aux emplois, les contrats annoncés à la toute dernière minute, le manque de temps pour se préparer, le manque de matériel adapté, l'hétérogénéité des groupes, la prise en charge de programmes très variés et l'instabilité professionnelle sont des irritants exprimés. À cela s'ajoute l'impression d'être dépassé par la charge de travail, la collaboration avec les autres enseignants parfois problématique, mais aussi le sentiment d'être mal préparé par la formation initiale compte tenu de la variété des contextes dans lesquels ils sont appelés à travailler (difficultés des élèves, niveaux, matières et programmes pris en charge, etc.). Cette diversité de contextes de travail semble être à l'origine de plusieurs défis qui constituent également des enjeux en début de carrière chez les enseignants des classes spéciales aux États-Unis (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Youngs, Jones et Low, 2011).

En ce qui concerne l'offre de soutien existante, il en ressort que les mesures proposées dans les milieux sont diversifiées, mais les plus fréquemment offertes (présentation à l'équipe, soutien de la direction, rencontre d'information, trousse d'accueil et observation en classe) ne sont pas nécessairement les plus appréciées. On comprend dès lors l'importance d'offrir des mesures qui tiennent compte des besoins de soutien réels et spécifiques des enseignants (Perry et Hayes, 2011). Pour ce qui est du soutien souhaité,

il en ressort que l'accès à du matériel adapté est essentiel et qu'un accompagnement individualisé doit être offert systématiquement dès la prise de fonction. L'accessibilité des mesures de soutien, sans égard au statut d'emploi ou au moment de l'embauche (Duchesne et Kane, 2010), tout comme leur diffusion et leur promotion dans les milieux scolaires (Mukamurera et al., 2013) apparaissent comme des conditions à respecter pour encourager l'adhésion et la participation à celles-ci.

Les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire sont donc de nature plurielle et le soutien à leur offrir devrait tenir compte de l'ensemble de ceux-ci pour favoriser une entrée positive dans la profession.


Références

- Billingsley, B., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7202/1000030ar>
- Giguère, F. (2018). *Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12345/Giguere_Fanny_MA_2018.pdf?sequence=3
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyruba et K. D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective* (p. 181-203). Burlington, ON : Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Perry, B. et Hayes, K. (2011). The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ972907>
- Youngs, P., Jones, N. et Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record*, 113(7), 1506-1540.

Pour citer cet article

- Giguère, F. (2019). Les enseignants débutants en adaptation scolaire au Québec : leurs besoins de soutien et le soutien pertinent à offrir. *Formation et profession*, 27(1), 121-123. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a163>

La dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel

Andréanne Gagné 
Université du Québec à Chicoutimi
(Canada)

doi:10.18162/fp.2019.a164

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Problématique

Le présent article résume une recherche doctorale menée auprès de formateurs d'enseignants, soit des enseignants associés (EA), du secteur de l'enseignement professionnel au Québec. Cette étude découle de constatations indiquant que la transition qu'effectuent les enseignants de la formation professionnelle du métier vers l'enseignement entraîne des transformations importantes en matière de compétences professionnelles, d'identité professionnelle, d'environnement de travail et d'interactions (Balleux, 2013; Deschenaux et Roussel, 2008; Gagné, 2015; Gaudreault, 2011). Les nouveaux espaces fréquentés, avec les situations vécues et les interactions établies, influencent la façon dont l'individu se perçoit professionnellement et sa manière d'agir (Perez-Roux, 2011). Dans le continuum des parcours professionnels incluant les formations suivies, ces recherches ne prennent cependant pas en considération le rôle d'EA. Pourtant, plusieurs enseignants s'étant insérés dans la profession au point d'en arriver à une forme d'adaptation et de régulation de leur enseignement (Balleux et Gagnon, 2011) choisissent de former la relève. Ces EA, anciens travailleurs de métier et toujours enseignants en formation professionnelle, doivent alors s'approprier un nouveau rôle professionnel, celui de formateur d'enseignants (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Ils s'engagent ainsi dans de nouvelles transformations sur les plans expérientiel et identitaire. Dans le contexte où la formation continue destinée aux EA n'est ni formalisée pour l'ensemble des universités ni systématiquement adaptée au contexte de l'enseignement professionnel (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012), elle fournit donc un encadrement limité. Par conséquent, quelle interprétation les EA

font-ils de leur rôle de formateur? Quels évènements significatifs de leur vécu professionnel contribuent à cette interprétation? Ces questions mettent en lumière le peu d'informations dont disposent les milieux professionnels et universitaires à propos de ces formateurs qui participent significativement à la formation de la relève enseignante (Deschenaux et al., 2012).

Cadre de référence

Répondre aux interrogations soulevées exige de mobiliser divers fondements théoriques. D'une part, la théorie des identités (Burke et Stets, 2009) permet d'appréhender l'interprétation que les EA font de leur rôle au regard de leurs multiples identités, celles de métier, d'enseignant et de formateur d'enseignants. La recherche se distingue ainsi des travaux sur la transition vers l'enseignement qui ne prennent en compte qu'une ou deux identités professionnelles. D'autre part, la notion d'expérience (Zeitler et Barbier, 2012) contribue à circonscrire l'apport du vécu professionnel de l'EA depuis le métier jusqu'à la formation des stagiaires. L'attention se porte alors sur la forme discursive de l'expérience qui permet de relater et de saisir les évènements et les interactions qui ont marqué leurs parcours professionnels.

Cadre méthodologique

Sur le plan méthodologique, cette recherche interprétative s'appuie sur une perspective biographique cohérente à l'étude des parcours professionnels (Demazière, 2011). Elle fait appel à différentes stratégies de collecte et d'analyse pour assurer la validité de la recherche et enrichir théoriquement et empiriquement le phénomène de la dynamique expérientielle et identitaire des EA. Un questionnaire électronique a été rempli par 186 EA de partout au Québec (Fenneteau, 2015). Ce questionnaire, en plus de dresser le portrait de ce groupe, a permis de recruter 16 EA volontaires pour réaliser deux phases d'entretiens biographiques (Demazière, 2011). Au cours de la première phase, la chercheuse et les participants ont reconstruit le parcours professionnel de ces derniers, tout en y identifiant des évènements déterminants. Au cours de la seconde phase, les évènements ciblés ont été approfondis pour déterminer leur contribution par rapport à l'interprétation du rôle d'EA. Une analyse de contenu a été réalisée pour le questionnaire, alors qu'une démarche d'analyse structurale a été effectuée sur les verbatims des entretiens.

Résultats

Les résultats présentés constituent un aperçu des principaux constats dégagés au cours de la recherche doctorale. À propos de l'interprétation de leur rôle, près de la moitié des EA n'arrivent pas à se percevoir comme des formateurs d'enseignants. Ils déclarent plutôt : « *Je me perçois plus comme un accompagnateur qu'un formateur. La plupart de mes stagiaires sont déjà enseignants. Ils ont des connaissances, de l'expérience et des compétences* » (EA70). Puisque les EA et les stagiaires du secteur professionnel enseignent généralement tous les deux, il semble particulièrement difficile pour les EA de se construire une identité de formateur d'enseignants.

Concernant les événements et les interactions significatifs de leur vécu professionnel, les EA évoquent l'importance du soutien reçu de la part d'un collègue lors de leur propre insertion dans la profession. Un EA mentionne : « Il [le collègue] m'a dit de tenir un bon cinq ans. Ça m'a aidée qu'il m'encourage à tenir un an ou deux de plus et regarde où cela m'a menée » (EA1). Les participants réfèrent également au soutien offert par les EA les ayant accompagnés pendant leurs stages de formation. Comme le montre l'extrait, l'aspect du soutien moral prime sur celui de la formation, ce qui souligne la complexité du rôle d'EA et rejoint la difficulté à se définir en tant que formateur d'enseignants. Plus encore, la formation continue en accompagnement et les collègues EA ne sont pas apparus comme particulièrement marquants.

Conclusions

La recherche conclut à une interprétation du rôle d'EA éminemment individuelle, car cette interprétation s'enracine principalement dans des événements et des interactions antérieurs aux fonctions d'EA. Les EA en exercice ont également peu l'occasion de confronter l'interprétation qu'ils font de leur rôle avec leurs homologues. De ce fait, l'identité de l'EA, qui oscille entre formateur et accompagnateur, s'en voit fragilisée. Les recommandations avancées par la recherche doctorale proposent donc de réfléchir à la conjugaison entre les facettes d'accompagnement et de formation inhérentes au rôle d'EA. Elles suggèrent de développer une vision partagée de ce rôle au sein des instances universitaires et des milieux de pratique afin notamment de favoriser l'arrimage entre le mandat confié aux EA et la réalité de leur contexte d'exercice auprès des stagiaires.

Références

- Balleux, A. (2013). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner* (Rapport scientifique intégral). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_BalleuxA_rapport+2013_transition+m%C3%A9tier+enseignant/cd4039e2-8d5f-411e-9d8b-ad4b064ade5d
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153-166). Anjou, QC : CEC.
- Burke, P. J. et Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York, NY : Oxford University Press.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01510177>
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec* (Rapport final). Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Rapport_final_Groupe_reflexion_FP_janv12.pdf
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7202/1017506ar>
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant* (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (10010912)

- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/240/1/030165959.pdf>
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, (11), 39-54. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01715841>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires – Cadre de référence* (Rapport de recherche). Repéré à https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_o_ciels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, (70), 107-118. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

Pour citer cet article

- Gagné, A. (2019). La dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement. *Formation et profession*, 27(1), 124-127. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a164>

Les compétences du 21^e siècle sous l'angle d'une perspective didactique : un appui à Bissonnette et Boyer, une invitation au dialogue

Jérôme Proulx
Université du Québec à Montréal
(Canada)

Jean-François Maheux
Université du Québec à Montréal
(Canada)

doi:10.18162/fp.2019.a170

CHRONIQUE • Réponse à une Chronique

Comme didacticiens des mathématiques, nous sommes surpris de réaliser combien la récente chronique de Bissonnette et Boyer (2018) résonne avec nos préoccupations, malgré le fait que nos perspectives (didactiques) soient fortement opposées. En effet, d'un point de vue didactique (des mathématiques), l'initiative de Bissonnette et Boyer (2018) est importante, car elle souligne deux dimensions que nous avons souvent tendance à oublier concernant l'enseignement : la question des disciplines scolaires et celle des prescriptions pédagogiques.

L'importance des disciplines scolaires

L'argument central de Bissonnette et Boyer au sujet des compétences transversales et/ou du 21^e siècle est qu'en dehors d'un champ disciplinaire précis, ces compétences ne signifient pas grand-chose. Suivant leur analyse, des compétences telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, l'utilisation d'heuristiques, la communication, etc., n'ont de sens que si elles sont rattachées à une discipline, et sont à former, à mobiliser et à exploiter qu'en fonction et en relation avec ces disciplines. Comme didacticiens des mathématiques, nous ne pouvons évidemment parler que pour notre domaine d'expertise, soit les mathématiques, mais ce sont des propos qui résonnent fort pour nous.

En effet, les didacticiens des mathématiques ont, dès l'émergence de leur domaine de recherche, insisté pour une entrée sur les questions d'enseignement et d'apprentissage à travers la considération de la spécificité des mathématiques (ses contenus, ses méthodes, ses visées, ses pratiques, etc.). Par exemple, lorsque Guy Brousseau a développé sa théorie des situations didactiques au début des années 1970, il a expliqué très clairement comment, pour lui, la didactique des

mathématiques est une « science s'intéressant à la production et à la communication des connaissances mathématiques dans ce que cette production et cette communication ont de spécifique de ces connaissances » (1991). Bien qu'énoncés il y a plus de 25 ans, ces propos ont souvent été repris depuis par les didacticiens des mathématiques pour bien définir le champ d'études.

Ainsi, en adoptant une perspective didactique (des mathématiques), on se retrouve au cœur de l'étude de phénomènes relatifs à l'enseignement-apprentissage relativement à ce que les mathématiques ont de spécifique, et pour prendre en compte cette spécificité. Le didacticien des mathématiques entre sur les questions d'enseignement-apprentissage des mathématiques par les mathématiques. Lorsqu'il se penche sur les questions d'enseignement, par exemple, il s'y intéresse pour que cet enseignement soit une activité mathématique représentative de ce qu'est la discipline et de ce qu'elle exige, et cela passe par une réflexion profonde sur le contenu d'enseignement. Et, de la même façon pour les questions de réussites scolaires ou d'apprentissage des élèves : ce sont pour le didacticien des mathématiques des questions analysées à la lumière des mathématiques, reliées au besoin de comprendre les situations d'enseignement-apprentissage pour les mathématiques elles-mêmes.

C'est cette idée qui revient pour nous dans les propos de Bissonnette et Boyer concernant les compétences du 21^e siècle et le danger de les considérer de façon absolue, hors champ disciplinaire. Bissonnette et Boyer sont évidemment loin d'être contre le développement chez les élèves de la pensée critique, de la résolution de problèmes, de la créativité, de l'innovation, et ainsi de suite. Qui pourrait être contre la vertu? Par contre, ils remettent en question la pertinence de concevoir ces compétences dans l'absolu, hors des champs disciplinaires qui les font vivre. C'est cette position qui nous interpelle comme didacticiens des mathématiques, car elle s'aligne directement avec l'épistémologie de notre domaine.

La vigilance face aux prescriptions pédagogiques

Bissonnette et Boyer sont d'entrée de jeu très affirmatifs en soulignant que « le concept de compétence transversale, générale ou générique, n'est fondé sur aucune donnée probante » (p. 131). Sans adhérer à l'approche des données probantes, nous adhérons toutefois, comme didacticiens des mathématiques, à la dimension importante qu'ils soulèvent : la pensée critique, l'innovation et toutes ces compétences ne sont pas des éléments mesurables et ils ne se décrivent pas en termes de performances. Ce sont des valeurs, des visées, des finalités d'un système éducatif. Et ici encore, peu de gens s'opposeraient à ces valeurs, soit à l'idée que les enfants déploient leur créativité, fassent preuve d'innovation, communiquent adéquatement, et ainsi de suite. Toutefois, comme le disait il y a déjà plus de 10 ans Gert Biesta (2007), des valeurs éducatives, des finalités de la sorte, ça ne s'enseigne pas!

À titre d'exemple, concernant la résolution de problèmes, les didacticiens des mathématiques distinguent depuis longtemps ce qui serait l'enseignement de « techniques » et la pratique complexe de résolution de problèmes qui consiste à poser des questions et à les résoudre, à développer des heuristiques, à les mettre en œuvre, à s'ajuster, etc.; voir par exemple les ouvrages de Brown et Walter (2005), de Mason, Burton et Stacey (1994) ou encore de Polya (1957). De ce point de vue, la résolution de problèmes ne peut pas être vue comme un « contenu d'enseignement ». Elle ne s'enseigne pas, pas plus que les pratiques d'argumentation et de justification mathématiques. Ce sont des pratiques, des activités mathématiques qui se vivent, qui se déploient dans l'action : nous en parlons souvent comme des expériences mathématiques.

Bissonnette et Boyer nous montrent qu'on a (beaucoup!) glissé en tentant d'inscrire cela dans un programme d'études, où on en revient à « chosifier » ces activités en voulant les rendre « enseignables »... plutôt que de les faire vivre. Le cognitif a pris le dessus sur l'expérientiel, ce qui, au final, risque même de faire perdre de vue le sens véritable de ces visées du système éducatif justement en tant que visées. C'est la raison pour laquelle il est important de résister au mouvement des prescriptions pédagogiques. Une prescription – on se le rappelle – est un ordre, un protocole à suivre rigoureusement, voire une obligation. En anglais, le mot signifie très clairement non seulement qu'on doit faire x , mais qu'on ne peut pas faire autrement que x . Si les visées d'un programme de formation pouvaient être si simplement réduites, si des choses à vivre et à faire vivre pouvaient être simplement données ou organisées, on en transformerait fondamentalement la nature de ce que signifie éduquer, former, instruire, etc. C'est pour cette raison qu'il nous apparaît important que tout acteur du monde de l'éducation exerce une vigilance accrue face aux prescriptions pédagogiques de toutes sortes. En fait, cette vigilance ne serait-elle pas une finalité du point de vue de la formation professionnelle, par exemple? C'est en effet un élément qui est souvent travaillé à travers nos cours de didactiques des mathématiques en formation des maîtres, autour de l'idée de développer le sens critique des futurs enseignants face aux diverses tendances dans l'enseignement des mathématiques.

Pour compléter et conclure

Au final, Bissonnette et Boyer nous re-sensibilisent sur ces deux points : il est problématique de considérer des compétences dans l'absolu, hors champ disciplinaire, et le développement des compétences pour le 21^e siècle est de l'ordre des visées et finalités éducatives, non pas d'un contenu d'enseignement, qui ne peut se réduire à un ensemble de prescriptions pédagogiques. Comme didacticiens des mathématiques, nous nous surprenons donc à accueillir la réflexion de Bissonnette et Boyer avec enthousiasme. Leur courte chronique permet de souligner que, malgré les différences d'orientations, le dialogue est possible, voire souhaité. Cette porte qu'ouvrent Bissonnette et Boyer est des plus réjouissante. La nôtre, comme didacticiens des mathématiques, est aussi grande ouverte. C'est une invitation...

Références

- Biesta, G. (2007). Why “what works” won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2018). Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21^e siècle. *Formation et profession*, 26(3), 131-133. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a154>
- Brousseau, G. (1991). *Glossaire de didactique*. Transmis à la 6^e école d'été de didactique des mathématiques.
- Brown, S. I. et Walter, M. I. (2005). *The art of problem posing* (3^e éd.). New York, NY : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781410611833>
- Mason, J., Burton, L. et Stacey, K. (1994). *L'esprit mathématique*. Mont-Royal, QC : Modulo.
- Polya, G. (1957). *How to solve it* (2^e éd.). New York, NY : Doubleday.

Pour citer cet article

- Proulx, J. et J-F. Maheux (2019). Les compétences du 21^e siècle sous l'angle d'une perspective didactique : un appui à Bissonnette et Boyer, une invitation au dialogue. *Formation et profession*, 27(1). 128-130. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a170>

Kanouté, F. et Charette, J. (dir.) (2018).
*La diversité ethnoculturelle
dans le contexte scolaire québécois :
Pratiquer le vivre-ensemble.*
Montréal, QC : Presses de
l'Université de Montréal.

Thomas Rajotte
Université du Québec à Rimouski
(Canada) 

doi:10.18162/fp.2019.a168

RECENSION

Sous la direction de Fasal Kanouté et de Josée Charette, cet ouvrage vise à mettre en valeur différentes contributions issues du milieu de la recherche concernant les enjeux de la diversité en contexte scolaire. Pour ce faire, près d'une vingtaine d'auteurs, provenant du milieu de l'éducation ou de la recherche en service social, se sont unis au sein de ce projet de livre afin de mettre en avant les résultats de leurs projets d'études respectifs.

Présentation

L'ouvrage dirigé par Kanouté et Charette (2018) propose onze chapitres distincts abordant la thématique de la diversité ethnoculturelle en contexte scolaire québécois. Ces chapitres se répartissent en trois sections distinctes. Au sein de la première section, quatre chapitres contribuent à documenter le cheminement scolaire de l'élève immigrant. Pour ce faire, le rapport à l'école des jeunes immigrants tout comme les défis et les éléments facilitateurs de leur intégration au sein du système scolaire québécois sont mis de l'avant. De plus, le rôle de l'activité artistique, selon une approche collaborative, dans la structuration et la prise en charge de leur identité est traité en profondeur. Finalement, un quatrième chapitre conclut cette première partie de l'ouvrage en décrivant les défis et les enjeux associés à un retour aux études des élèves immigrants.

Pour sa part, la deuxième partie du livre aborde la thématique de la prise en compte de la diversité en milieu scolaire. En abordant les résultats de leur projet de recherche, les auteurs ayant contribué à la rédaction de cette partie de l'ouvrage abordent les différentes approches pédagogiques (éducation inter/multiculturelle, virage antiraciste, éducation à la citoyenneté) qui se sont succédé dans l'histoire du Québec quant à la considération de la diversité sociale, ethnoculturelle et linguistique des élèves. Concernant l'apport respectif des différents chapitres à l'ouvrage, le premier texte aborde spécifiquement le thème de l'éducation interculturelle et inclusive par rapport à l'enseignement de la culture religieuse à l'école. Le deuxième chapitre traite quant à lui des modalités de leaderships mises en œuvre par des directeurs d'établissements scolaires montréalais afin de faciliter l'inclusion des élèves immigrants au sein du réseau scolaire. Finalement, le dernier texte de cette partie dresse un portrait ethnographique des écoles caractérisées comme étant « inclusives ».

Enfin, la troisième partie de l'ouvrage aborde spécifiquement les défis reliés à la prise en compte de la diversité. Pour ce faire, les points de vue de différents intervenants sont mis en lumière par les résultats de recherche issus des projets des différents auteurs ayant contribué à la rédaction de cette partie. Dans un premier temps, le thème de l'implication de parents maghrébins dans le cheminement scolaire d'élèves immigrants est détaillé. Ensuite, une deuxième étude présente le rôle des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) quant à l'intégration des parents et des élèves immigrants. Cette étude est suivie par un troisième texte traitant du parcours biographique d'intervenants communautaires travaillant en milieu pluriethnique. Cette section du livre est complétée par un texte traitant des principaux défis découlant de l'insertion socioprofessionnelle d'enseignants immigrants ayant reçu leur formation initiale en éducation à l'étranger.

Forces et faiblesses de l'ouvrage

À mon sens, le collectif dirigé par Kanouté et Charette (2018) saura combler les attentes du lecteur s'intéressant à la thématique de la diversité ethnoculturelle en contexte scolaire québécois. En effet, le partage des différents champs d'expertise des auteurs qui ont été interpellés afin de contribuer à la rédaction de cet ouvrage permet de répondre aux attentes d'un lectorat élargi. Personnellement, j'ai apprécié l'arrimage entre les auteurs issus du milieu des sciences de l'éducation ainsi que les collaborateurs provenant du domaine des sciences sociales, et ce, afin de présenter une importante diversité de chapitres.

De plus, la variété des sujets abordés au sein de l'ouvrage permet au lecteur, qui n'est pas un spécialiste dans le domaine, de s'appropriier les fondements théoriques liés à la thématique de la diversité ethnoculturelle ainsi que d'accéder facilement à des résultats vulgarisés issus d'études empiriques réalisées en milieu scolaire. À cet effet, je conçois que le collectif piloté par Kanouté et Charette (2018) constitue une contribution importante au milieu de l'éducation, et ce, en rassemblant divers textes scientifiques qui pourront éventuellement œuvrer en tant que compléments d'information pour le *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* (2014) récemment publié par le ministère de l'Éducation.

Par ailleurs, je crois que les retombées de l'ouvrage auraient pu être un peu plus grandes si les différents auteurs avaient donné davantage de précisions concernant la rigueur des devis méthodologiques mis de l'avant à l'intérieur de chacune des recherches présentées. En effet, la structure du collectif fait en sorte qu'il est difficile pour le lecteur d'être critique à l'égard des résultats scientifiques présentés puisque très peu d'informations permettent de décrire les modalités sous-jacentes à l'analyse des données qui a été réalisée. De plus, la très grande majorité des études présentées ont mis de l'avant un protocole d'étude se rapportant à la recherche qualitative. Ce constat m'a amené à me demander si la mise en place d'études quantitatives aurait pu permettre de détailler davantage la thématique de la diversité ethnoculturelle en mettant en lumière des résultats d'une autre nature qui auraient peut-être permis de répondre à une classe différente d'objectifs et de questions de recherche.

Pour citer cet article

Rajotte, T. (2019). Kanouté, F. et Charette, J. (dir.) (2018). La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal. *Formation et profession*, 27(1), 131-133. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.168>

Éthier, M.-A., Lefrançois, D.
et Joly-Lavoie, A. (dir.). (2018).
*Mondes profanes : Enseignement,
fiction et histoire*. Québec, QC : Presses
de l'Université Laval.

RECENSION

Mondes profanes est un ouvrage collectif où s'imposent les contrastes et dont la pertinence s'ancre profondément dans la société contemporaine, que ce soit dans le domaine de la recherche en sciences humaines ou dans une perspective d'enseignement de l'histoire en contexte scolaire. L'objectif principal se décline d'ailleurs selon ces deux pendants : d'une part, les auteurs souhaitent di user les connaissances et opinions relatives aux discours profanes de l'histoire, et d'autre part, en tracer les di érentes utilisations potentielles dans les salles de classe du Québec et d'ailleurs.

Afin de mieux comprendre ces notions de discours et d'histoire *profanes*, les auteurs nous introduisent à un clivage existant entre deux perspectives : l'histoire qualifiée de *savante*, issue de l'étude scientifique du récit historique, et l'histoire *profane*, véhiculée par un discours public qui trace un portrait simplifié, voire altéré, du récit historique. Afin de favoriser la progression du lecteur, cet ouvrage a été organisé en tenant compte de cette distinction qui peut d'emblée paraître subtile. Ainsi, les deux premiers chapitres jettent les bases conceptuelles et théoriques de l'histoire savante et profane, puis les chapitres ultérieurs abordent di érentes réflexions contextualisées et organisées en quatre catégories : arts de la scène (télévision, cinéma et théâtre); jeux vidéos (construction, stratégie et aventure); enseignement de l'histoire, fiction et narration (récit historique et enquête historique); et culture publique (artéfact, lieu, musée et reconstitution). Les 37 auteurs ayant collaboré à l'écriture de cet ouvrage possèdent des

expériences professionnelles variées (chercheurs, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.), permettant ainsi d'assurer une complémentarité qui caractérise la collaboration entre le milieu scientifique et les milieux de pratique. On se réjouit d'ailleurs de remarquer l'articulation constante des volets scientifique (recension d'écrits) et pratique (étude de cas et scénario pédagogique), dans chacun des 14 chapitres.

Dans la section *Histoire et arts de la scène*, on prend d'abord la mesure du phénomène télévisuel, qui possède un rôle de premier plan dans la construction des mémoires collectives. Alors que certains attribuent à ce type de discours l'épithète « simplifié », d'autres y voient plutôt une occasion de mobiliser des habiletés intellectuelles et la rigueur. Il en va de même pour les images médiatiques, qui sont très propices à la mobilisation de la pensée critique : les auteurs présentent d'ailleurs des exemples fortement évocateurs, comme la comparaison d'images originales et altérées de dirigeants de l'Union soviétique. On voit dès lors naître une préoccupation pour la pensée critique, qui est d'ailleurs évoquée et déclinée de plusieurs façons dans chacun des chapitres, en plus d'être souvent associée (voire intégrée) à la pensée historique. Le chapitre sur le cinéma et le théâtre n'y fait pas exception, alors qu'on réitère l'importance d'éduquer les jeunes aux médias, surtout en considérant que les sixième et septième arts seront sans doute appelés à évoluer au gré des innovations technologiques à venir.

Puis, dans la section *Histoire et jeux vidéos*, le lecteur est invité à découvrir des univers virtuels qui représentent des sources riches et fécondes d'opportunités d'étudier l'histoire, et ce, malgré de nombreux *a priori* négatifs issus d'une questionnable opposition entre le caractère sérieux de l'histoire et l'allure anodine du jeu. Ce discours profane permet une forme d'action particulièrement puissante et engageante au regard de l'apprentissage de concepts historiques et géographiques, que ce soit en construisant des maquettes historiques dans le monde virtuel du jeu *Minecraft*, ou encore en jouant à des jeux vidéos d'histoire comme *Assassin's Creed*, où l'élève est appelé à prendre des décisions et à intervenir dans des événements du passé. Or, les auteurs rappellent que la réflexivité doit impérativement être au cœur des préoccupations de l'enseignant, qui peut par exemple amener l'élève à s'exprimer pendant des séances de jeu pour verbaliser sa compréhension.

Vient ensuite la section *Enseignement de l'histoire, fiction et narration*, où il est question du roman historique, du roman graphique et de la chanson. Alors que le premier aurait la capacité de faciliter la compréhension de réalités historiques complexes et de sensibiliser les apprenants au présentisme, le second (roman graphique) combine l'histoire savante et profane en une approche dialectique propice au développement d'habiletés comme le scepticisme sain et la vigilance à l'égard de la pensée réductrice. La troisième (la chanson) s'ancre distinctement dans la culture populaire, considérant le rôle d'expression qu'elle a joué chez les individus et les groupes marginalisés dans l'histoire. En plus de favoriser l'empathie, elle peut être utilisée à la fois comme source historique et comme amorce d'une activité d'apprentissage.

Enfin, dans la section *Histoire et culture publique*, les auteurs déclinent les nombreux rôles assumés par les musées, outre leur mission primaire d'assurer l'accès à des artefacts. En effet, ces institutions permettent non seulement la genèse de réflexions critiques et la mobilisation de la pensée historique, mais elles permettent aussi d'acter positivement les attitudes des apprenants envers l'histoire, en tant que matière scolaire, et les musées, lieux d'éducation non formelle. Les auteurs évoquent aussi les reconstitutions historiques qui, malgré leur difficulté à mobiliser la pensée historique, permettent une appropriation du passé par les apprenants et un engagement notable. Le dernier chapitre aborde le

patrimoine bâti et la culture immatérielle, qui représentent sans doute dans cet ouvrage la manifestation la plus évocatrice de l'intérêt pour la démocratisation de l'étude de l'histoire. En effet, on suggère ici que l'environnement immédiat de l'apprenant peut être, en soi, une partie intégrante de l'histoire profane. On valorise donc ici l'idée selon laquelle l'histoire n'est pas « un ensemble immuable de faits objectifs et étanches à l'interprétation » et qu'elle peut être « actualisée dans un répertoire indéfini de situations ».

Cet ouvrage témoigne d'un souci constant et pertinent de briser les barrières imaginaires que semblent s'imposer plusieurs apprenants et qui entravent l'accès à l'interprétation de l'histoire. L'enseignant s'avère être un acteur-clé pour accompagner les élèves dans leur découverte critique, réflexive et autonome de celle-ci. Finalement, on ne saurait omettre l'intérêt omniprésent dont témoignent les auteurs pour la valorisation de l'histoire *profane* qui, à défaut d'être valide scientifiquement, peut contribuer de façon significative (tant par éloquence que par importance) à la compréhension du récit historique à l'école.

Pour citer cet article

Parent, S. (2019). Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Joly-Lavoie, A. (dir.). (2018). Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire. Québec, QC : Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*, 27(1), 134-136.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.169>