

REPUBLIQUE DU BENIN

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

**INSTITUT NATIONAL POUR LA FORMATION ET
LA RECHERCHE EN EDUCATION**

SERVICE DE LA FORMATION

**MODULE DE PREPARATION AU
CERTIFICAT D'APTITUDE A
L'INSPECTION PRIMAIRE (CAIP)**

Version révisée

Mars 2013

TABLE DES MATIERES

THEME N°1: POLITIQUE ET EDUCATION	5
INTRODUCTION.....	6
I.CLARIFICATION CONCEPTUELLE	6
I-1. POLITIQUE	6
I-2. EDUCATION.....	7
II. LIENS ENTRE POLITIQUE ET EDUCATION	8
CONCLUSION.....	10
THEME N° 2 : LA GESTION DE L'ECOLE DANS LE CONTEXTE DE LA DECENTRALISATION	11
INTRODUCTION.....	12
I- CLARIFICATION CONCEPTUELLE	12
II- L'ECOLE ET LA DECENTRALISATION	13
AU NIVEAU CENTRAL.....	14
AU NIVEAU DEPARTEMENTAL	15
AU NIVEAU COMMUNAL.....	15
AU NIVEAU LOCAL : L'ECOLE	16
III - L'ECOLE ET LA DECENTRALISATION : CAS DU BENIN	18
PERSPECTIVES.....	19
CONCLUSION.....	20
THEME N°3 : MEMOIRE ET APPRENTISSAGE EN MILIEU SCOLAIRE	21
I- CLARIFICATION CONCEPTUELLE	22
II- TYPOLOGIE DE LA MEMOIRE	22
III- CONDITIONS PEDAGOGIQUES DE DEVELOPPEMENT DE LA MEMOIRE	23
THEME N°4 : TECHNIQUES D'ANIMATION DE GROUPES ET DE FACILITATION	25
1. Approche définitionnelle	26
2. Fondements de l'adoption de la stratégie de travail en groupe dans le contexte scolaire béninois ;.....	26
3. Vertus de la stratégie du travail en groupes et conditions d'utilisation ;.....	26
4. Application ou description de la mise en application en salle de la stratégie du travail en groupes : problèmes posés ;	26
5. Voies possibles de sortie.....	26

THEME N° 5 : HANDICAP ET INCLUSION SCOLAIRE	43
I- MISE EN CONTEXTE.....	44
II- APPROCHE DEFINITIONNELLE :	45
II.1- Intégration/inclusion :	45
II.2- Le handicap	47
III- LES TYPES DE HANDICAPS FREQUENTS EN MILIEU SCOLAIRE :.....	48
IV- IMPACTS DES SITUATIONS DE HANDICAP SUR LA SCOLARITE DES APPRENANTS	49
V- LA GESTION PEDAGOGIQUE DES SITUATIONS DE HANDICAP POUR UNE INCLUSION SCOLAIRE	49
THEME N°6: LA MOTIVATION SCOLAIRE	51
Introduction : Aspects définitionnels de la motivation.....	52
1- Définition de la motivation.....	52
2- Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.....	52
THEORIES DE LA MOTIVATION.....	52
Théorie de la hiérarchie des besoins de MASLOW	53
Autres théories :	54
2.1 L'anxiété	55
2.2 La curiosité.....	56
2.3 L'attitude face aux études	56
2.4 Le lieu de contrôle	56
2.5 La résignation apprise	57
2.6 Autres facteurs d'influence sur la motivation scolaire	57
THEME N°7 : PRINCIPAUX TYPES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES, D'INTERPRÉTATION DES RESULTATS ET DE PRISE DE DECISION	58
- Ce thème sera complété par l'Application de la Taxonomie révisée de Bloom pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation dans le contexte de l'APC et de la Pédagogie de l'Intégration.....	Erreur ! Signet non défini.
INTRODUCTION.....	59
1-1. Sélection des habiletés, connaissances et techniques à évaluer de manière sommative ...	59
1-2. Analyse d'une tâche en fonction d'une taxonomie, d'un tableau de spécification ou d'un profil de compétence	60
1-3. Rôle des critères dans l'appréciation des compétences, des performances, des apprentissages et des productions des élèves.	61
1-4. Fixation du seuil de réussite, degré minimum de compétence, critères d'exclusion,	62

1-5. Gestion de l'ensemble des " épreuves sommatives " et décision de la réussite ou de	63
1-6. Communication des résultats des évaluations sommatives	64
II. FONCTION ET TYPE D'INTERPRÉTATION DES RESULTATS	70
2-1. Fonction de l'interprétation des résultats.....	70
2-2. Exemple d'interprétation utilisant l'indice de difficulté.....	70
2-3. Le jugement	71
2-4. Les types d'interprétation des résultats	72
2-4-1. Evaluation à interprétation normative (standard relatif)	72
2-4-2. Evaluation à interprétation critériée	73
2-4-2-1. Test à interprétation basée sur les critères.....	75
2-4-2-2. Test à interprétation basée sur les domaines	75
2-4-2-3. Test à interprétation basée sur les objectifs.....	75
2-4-2-4. Test à interprétation basée sur un standard de maîtrise des compétences.....	75
2-4-3. Evaluation à interprétation axée sur le changement personnel.....	76
2-5. Facteurs à considérer dans la construction d'un test à interprétation critériée	77
2-6. Comparaison entre les différents types d'interprétation.....	77
THEME N°8 : LA MORALE ET L'ÉTHIQUE	82
NB : Ce thème n'est pas structuré comme les précédents parce qu'il sera présenté sous forme de conférence.....	Erreur ! Signet non défini.

● **THEME N°1: POLITIQUE ET EDUCATION**

Présenté par l'inspecteur Salimane KARIMOU

INTRODUCTION

Au moment où des voix s'élèvent de plus en plus pour déplorer la trop forte implication de la politique dans la conduite des affaires administratives en général et dans le secteur de l'éducation en particulier, au point d'en arriver à plaider pour la dépolitisation de l'administration publique, il nous paraît utile de jeter un regard critique sur le phénomène en élucidant les contours de chaque concept afin d'établir la nature des relations qui existent ou qui devraient exister entre les deux.

I. CLARIFICATION CONCEPTUELLE

I-1. POLITIQUE

Le substantif "la politique" vient du mot grec [politik] qui se traduit par "la politique". [politik] se décompose en grec en [polis] qui veut dire la ville, la cité, l'Etat, le pays et [t knn] qui veut dire métier, art, profession, science. Littéralement, la politique c'est l'art de gérer la cité. Le Petit Larousse illustré accorde plusieurs sens au concept de politique. Pris comme adjectif qualificatif, il est relatif à l'organisation du pouvoir dans l'Etat, à son exercice. Ainsi, on parle **des institutions politiques, de l'Homme politique, de celui qui s'occupe des affaires publiques, de philosophie politique** qui est une étude comparative des formes de pouvoir pratiquées dans les Etats et des autres formes possibles, de **science politique** qui n'est rien d'autre qu'une analyse des formes de pouvoir exercées dans les Etats et institutions, des **droits politiques** en vertu desquels un citoyen peut participer à l'exercice du pouvoir, directement ou par son vote, de **prisonnier politique** s'agissant d'une personne emprisonnée pour des motifs politiques. L'adjectif "politique" peut signifier également habile ou intéressé : une invitation toute politique. En tant que substantif masculin, il désigne ce qui est politique ou le politique lui-même, la personne qui s'occupe des affaires publiques, qui fait de la politique. Au féminin, le mot désigne l'ensemble des options prises collectivement ou individuellement par le gouvernement d'un Etat ou d'une société dans les domaines relevant de son autorité. C'est la manière d'exercer l'autorité dans un Etat ou une société, d'agir de façon concertée, de conduire une affaire. C'est la direction d'un Etat et de la détermination des formes de son activité. C'est l'ensemble des affaires qui intéressent l'Etat et aussi la manière de les conduire. Au sens figuré, la politique peut se définir comme l'adresse que nous mettons dans la conduite des affaires particulières.

C'est donc la phase initiale où s'effectuent les choix fondamentaux, formulés au nom de la collectivité par des organes ou des individus mandatés à cet effet, avec la participation plus ou moins large de la population, ou avec l'accord implicite de celle-ci. Depuis que l'Homme a pris conscience de lui-même et des autres, il participe de la politique. La vie en société et en communauté couplée de la nécessité d'une organisation formelle a placé les Hommes dans la pratique de la politique qui n'est rien d'autre que la lutte pour le pouvoir. A la différence de la nature, l'Homme parle pour donner une signification au monde qui l'entoure, et aller vers ce qu'il appelle l'essence des phénomènes. Léon Louis GRATELOUP dans les "questions philosophiques dans le monde contemporain" disait déjà que *"La nature même n'a rien à dire et, d'ailleurs, elle ne dit rien. Seul l'Homme parle et ne cesse de parler, revêtant chacune de*

ses paroles, même s'il s'en défend, donne une valeur de vérité". Plus loin, et sur la même lancée, il ajoute que : "les sciences, les techniques, les arts, les religions, les diverses doctrines philosophiques apparaissent comme des bribes discordantes d'une immense rumeur, qui serait le monologue de l'humanité car qu'ils s'entretiennent de la pluie et du beau temps, de la nature des astres, de la vitesse de la lumière ou de l'existence de Dieu, les Hommes en réalité ne parlent que d'eux-mêmes". PROTAGORAS dira dans la même logique que "l'homme est la mesure de toute chose". La politique semble donc être pratiquée uniquement pour la réalisation de soi-même.

Une position que ne partage pas PLATON qui fonde sa réflexion sur une question préalable et non sur la critique des faits. Pour lui, *"la simple volonté de conquérir le pouvoir en vue de la satisfaction de désirs ne définit pas un but à l'action politique car les désirs des individus sont par essence en conflit entre eux et ne peuvent conduire qu'à la destruction de l'unité, à la lutte des factions, à la révolte de ceux qui se voient exclus des avantages auxquels ils pensent avoir un droit ou un titre. Le bien de l'Etat, le seul vrai bien, est son unité même"*. Pour lui et son disciple ARISTOTE, le problème spécifique de la politique est non la définition d'un Etat quelconque mais du vrai Etat. En leur entendement, le citoyen n'a pas d'existence en dehors de la cité. Par la loi, l'Etat est l'éducateur de ses citoyens. Pour réaliser le bon gouvernement, il faut éduquer. Il faut écarter des hommes tout intérêt matériel, leur apprendre à devenir des sages en obéissant aux sages. C'est donc de la découverte d'un mode de vie en commun qui maintienne la paix à l'intérieur au moyen d'une éducation telle que chacun place l'intérêt général au-dessus de son intérêt particulier qu'il s'agit. HEGEL et MARX ne disent pas le contraire lorsqu'ils insistent à leur tour sur l'éducation en affirmant qu'il est indispensable que le prolétariat comprenne sa propre situation et celle de la société toute entière. L'on est en droit de s'interroger sur la pertinence d'une telle approche lorsqu'on sait que les Hommes, naturellement égoïstes et égocentriques ne cherchent que le plaisir des sens et les satisfactions de l'amour de soi, la richesse et l'honneur. Dans l'état de non éduqué, c'est-à-dire en état de nature, les hommes sont sous la domination de leurs passions, et leurs passions ne connaissent, en ce qui concerne les rapports humains, que des ennemis ou des compétiteurs, avec lesquels on s'alliera tout au plus en vue de fins limitées. Seule une politique raisonnable c'est-à-dire celle qui entraîne la satisfaction de tous et de chacun, mais de chacun surtout, à la place que lui attribuent sa nature et son éducation, garantira la morale vivante, vécue et vivable.

I-2. EDUCATION

Etymologiquement, le verbe éduquer signifie "développer" faire sortir ce qui est en germe, réaliser ce qui n'existe que potentiellement. Tiré du latin, le concept d'éducation a une origine double :

Educare qui signifie nourrir et Educere qui veut dire tirer hors de ; conduire vers. En un mot, il s'agit de nourrir et d'élever. Nourrir l'enfant de connaissances et l'élever pour en tirer toutes les potentialités. L'éducation est une science qui vise à former l'Homme dans toutes ses dimensions : physique (santé, force, beauté corporelle) ; intellectuelle (acquisition du savoir, éducation des sens, du jugement, de la raison) ; manuelle (développement des habiletés,

apprentissage d'un métier) ; sociale (comportements sociaux devant lui permettre de s'intégrer sans heurt parmi ses semblables) ; morale (conscience morale pour distinguer le bien du mal et opter pour le bien ; le savoir-vivre, l'esprit de solidarité, le développement du citoyen, la formation du bon citoyen).

De la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, on retient que l'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. Elle est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la détermine. Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme, de la société.

II. LIENS ENTRE POLITIQUE ET EDUCATION

Si la politique constitue la phase initiale où s'effectuent les choix fondamentaux, formulés au nom de la collectivité par des organes ou par des individus mandatés à cet effet, avec la participation plus ou moins large de la population, ou avec l'accord implicite de celle-ci (si elle est suffisamment intégrée socialement et culturellement) sur certains postulats, l'éducation quant à elle joue un rôle déterminant dans la société, voire dans toutes les sociétés. Elle accompagne toutes les philosophies politiques et toutes les politiques de façon générale. C'est la politique qui enfante l'éducation et non le contraire. Toute politique de l'éducation reflète les options politiques, les traditions et les valeurs d'un pays, ainsi que l'idée qu'il se fait de son devenir ; c'est donc au premier chef une fonction qui relève de la souveraineté nationale.

L'éducation, par contre, apparaît comme le devoir suprême de toute communauté humaine. Par elle "la société formule ses propres fins, organise ses propres moyens et ressources et se façonne ainsi dans la direction où elle désire aller". L'école est le lieu où se déroule le processus de cette éducation. Elle est une forme communautaire dans laquelle sont concentrés les moyens d'action les plus efficaces susceptibles d'amener l'enfant à tirer meilleur parti de son héritage culturel, et à utiliser ses propres capacités à des fins sociales. C'est à ce niveau qu'intervient l'enseignant dont la tâche est, "non seulement l'éducation des individus mais également la formation de la vie sociale elle-même". C'est d'ailleurs dans ce sens que JOHN DEWEY dira que "l'enseignant est toujours le prophète du vrai Dieu et le dignitaire qui introduit les hommes dans le vrai royaume de Dieu". L'établissement de la conformité des objectifs éducatifs avec les objectifs globaux de la communauté, la déduction de ces objectifs des finalités de la politique générale et l'assurance de la concordance des objectifs éducatifs avec ceux afférents aux autres secteurs de l'activité nationale constituent les éléments essentiels du processus d'élaboration de la politique éducative. Une politique éducative ne se réduit pas à la proclamation de quelques grands principes directeurs. Elle doit comprendre un ensemble d'objectifs spécifiés, solidement structurés : d'abord, des objectifs généraux d'ordre spirituel, philosophique et culturel, reflétant une certaine conception de l'homme ; ensuite, des objectifs politiques, correspondant aux grandes options de la communauté nationale ; des objectifs d'ordre socio-économique, fixant les buts à atteindre en fonction d'une certaine conception de la société et du développement ; puis des objectifs éducatifs larges en vue

d'atteindre les objectifs extra-éducatifs qui lui sont assignés ; enfin, des objectifs proprement éducatifs, traduisant les orientations retenues pour les différents types et les différents niveaux d'institution et d'action du système éducatif.

Une chose est de déterminer les objectifs, une autre est de les ranger par ordre de priorité et de les inscrire dans un ensemble articulé qui confère l'appellation de politique éducative. Ce n'est qu'après ceci qu'on est en droit de réaliser le passage en douceur de la phase politique à la phase stratégie. Par stratégie, il faut entendre l'organisation d'éléments réunis dans un ensemble cohérent ponctué de la prise en compte de l'incertitude relative à la gestion d'un projet comme celui-là et de la volonté de l'affronter et de le maîtriser. Il est question à travers la stratégie de traduire la politique en un ensemble de décisions conditionnelles, déterminant les actes à accomplir en fonction des différentes situations qui peuvent se présenter dans l'avenir. Ces objectifs politiques méritent d'être traduits en objectifs opérationnels qui permettent de déterminer le but à atteindre, les ressources susceptibles d'être affectées, les critères de décision et les modèles qui composent l'éventail des possibilités.

Il s'agit en termes clairs, de stratégie éducative qui traduit la politique au plan opérationnel en la clarifiant dans tous ses aspects d'une part, et en fournissant aux planificateurs les éléments à partir desquels ceux-ci vont envisager les différents moyens susceptibles d'être mis en œuvre au service des objectifs politiques d'autre part. Cette double fonction de la stratégie éducative lui impose les caractéristiques de globalité, d'intégration, de justification, de détermination et de dynamisme.

La stratégie éducative est dite globale lorsqu'elle embrasse l'ensemble des formes et niveaux d'éducation. Elle est intégrée quand elle s'imbrique avec d'autres objectifs politiques, sociaux et économiques dans lesquels l'éducation entre en tant qu'élément constitutif ou subordonné. La justification de la stratégie éducative voudrait qu'elle soit raisonnable c'est-à-dire être en rapport avec la cadence probable d'évolution des choix politiques. Le caractère déterminant de la stratégie éducative relève de l'obligation qui lui est faite de répondre aux exigences techniques de la planification qui, à son tour, doit table sur des éléments fixes. A force de tenir pleinement compte du processus créateur d'évolution et d'innovation, qui est appelé à modifier en cours de route les données du système telles qu'elles étaient connues au départ, la stratégie éducative se veut nécessairement dynamique.

L'évolution de l'éducation se trouve donc étroitement liée à celle des facteurs socio-économiques. De ce point de vue, la stratégie éducative ne peut remplir efficacement son rôle qu'à condition d'être constamment référée aux aspirations, aux besoins et aux ressources de la société nationale dans son ensemble. C'est dire que le problème de l'éducation, dans tous les pays du monde, est un problème national et l'éducation sert toujours une idéologie donnée. C'est donc d'un abus de langage qu'il est question lorsqu'on parle d'intrusion de la politique dans la chose éducative. "C'est la politique qui enfante l'éducation et non le contraire".

Toutefois, on peut se permettre quelques réflexions sur la nature des relations qui existent de nos jours entre la politique et l'éducation formelle et les probables interférences dénoncées çà et là. Le système éducatif béninois paraît encore trop centralisé. L'observation de son fonctionnement permet de relever les insuffisances ayant pour nom : forte concentration des

pouvoirs de décision, des compétences, des ressources, et de l'information au niveau central ; faible implication des acteurs du terrain à l'analyse des besoins et aux prises de décisions ; maîtrise approximative des besoins des structures déconcentrées et des établissements scolaires ; impossibilité pour les directeurs d'école d'être associés au recrutement et de sanctionner les enseignants souvent mutés, affectés et évalués par l'administration et ; l'insuffisance voire l'absence de prise d'initiatives par les directeurs d'école en raison du fait qu'ils disposent de peu ou pas d'autonomie et de responsabilités par rapport à la gestion de leur établissement. La procédure de nomination du directeur d'école est, elle aussi, sujette aux élans politiques. Elle n'offre pas la garantie de considérations professionnelles en terme de compétences, mais fait plutôt le lit de l'appartenance politique, régionale ou ethnique. Il en est de même pour tous les postes nominatifs dans le système éducatif. Bref, aucun axe du système ne semble échapper à ce phénomène.

CONCLUSION

La politique et l'éducation entretiennent des relations semblables à celles qui existent entre l'écorce et le bois. Chercher à les séparer relèverait d'entreprise au lendemain incertain. Il vaut mieux consacrer son temps à autre chose plutôt que de vouloir réaliser l'irréalisable. Ce qui est possible et ce à quoi il convient de s'atteler à tout moment, c'est le combat pour la séparation effective des rôles.

● **THEME N° 2 : LA GESTION DE L'ÉCOLE
DANS LE CONTEXTE DE LA
DECENTRALISATION**

Présenté par l'inspecteur Salimane KARIMOU

INTRODUCTION

L'une des recommandations de la Conférence des Forces Vives de la Nation de février 1990 est la décentralisation de l'administration publique afin de permettre aux collectivités territoriales de prendre en main leur destinée. La Constitution du 11 décembre de la même année stipule en son article 151 que les collectivités territoriales s'administrent librement par des conseils élus et dans les conditions prévues par la loi. C'est dans ce cadre que, treize ans plus tard, les premières élections communales ont eu lieu au Bénin après le vote en 1997 et 1998 des lois sur la décentralisation. Il a donc fallu attendre pendant un peu plus d'une décennie pour amorcer un processus pourtant inévitable et irréversible car témoignant de la réelle et véritable démocratie. L'éducation, l'un des secteurs vitaux de tout Etat soucieux de son développement, ne saurait échapper aux règles et principes de cette réforme. Ainsi, l'article 97 de la loi N° 97-029 du 15 janvier 1999 portant organisation des Communes en République du Bénin confère à la Commune la charge de la construction, de l'équipement et des réparations des établissements publics des enseignements maternel et primaire et de leur entretien. L'Etat se doit de lui transférer les ressources nécessaires. Dès lors, on peut, à bon droit se poser la question de la portée de telles dispositions législatives. Le rôle des collectivités territoriales dans le cadre de la gestion de l'école dans le contexte de la décentralisation se limite-t-il à la construction, l'équipement et l'entretien des écoles ? Le droit de regard des élus locaux sur la gestion administrative, pédagogique et financière de l'école relève-t-il d'immixtion ou d'intrusion dans les affaires de l'école qui n'est rien d'autre que l'école du peuple parce que ouvrant pour son bien-être ? Quelle compréhension faut-il avoir du concept de la décentralisation dans le domaine de l'éducation ? Voilà les questions essentielles autour desquelles s'articulera notre réflexion.

I- CLARIFICATION CONCEPTUELLE

A l'opposé de la centralisation qui consiste à réunir sous l'autorité d'un organisme central les diverses attributions de la puissance publique, **la décentralisation** est un système dans lequel une collectivité ou un service technique s'administrent eux-mêmes sous le contrôle de l'Etat. C'est un processus qui recouvre un ensemble de dispositions permettant de faire participer les citoyens à la gestion des affaires publiques. Ces structures étatiques autonomes, aux niveaux régional et local, sont dotées de pouvoirs de décision et de gestion leur permettant de prendre en main leur destinée. La décentralisation donne aux collectivités locales et à leurs représentants des responsabilités dans l'offre de services de base et dans le développement du territoire communal. Elle permet de gérer au niveau local les affaires concernant directement les populations. Les décisions financières et autres sont prises par les intéressés eux-mêmes, par le biais de leurs représentants au sein des organes élus. Elle est l'expression de la démocratie au niveau local. Les conditions de l'exercice de pouvoir à la base sont définies par la loi N° 98-006 du 06 mars 2000 portant régime électoral communal et municipal pour ce qui est du Bénin. Cette loi fixe entre autres, les règles générales et particulières applicables aux élections communales et municipales. Quand bien même elle se présente comme la sœur jumelle de la déconcentration, elle présente des caractéristiques toutes particulières. Deux éléments majeurs distinguent les deux. Il s'agit du mode d'entrée dans l'un et l'autre système et de la nature de leurs mandants respectifs. **La déconcentration** concerne généralement en

premier lieu les représentants de l'État dans les circonscriptions administratives. Elle transfère aux agents locaux de l'État, qui demeurent soumis au pouvoir hiérarchique, le pouvoir de prendre certaines décisions et, le cas échéant, d'exécuter certaines dépenses sur les crédits délégués ou déconcentrés¹. Dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire, les Directions Départementales des Enseignements Maternel et Primaire et les Circonscriptions Scolaires sont des structures déconcentrées du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. Dans la déconcentration, la décision est prise au nom de l'État par l'agent mis en place à la suite de nomination ou de désignation par l'autorité centrale. Par contre, dans la décentralisation, la décision est prise au nom et pour le compte de la collectivité décentralisée par un organe émanant d'elle. Les animateurs de cet organe sont des élus communaux ou municipaux.

La polémique sur la formulation "décentralisation dans l'éducation" ou "décentralisation de l'éducation" trouve ici son épilogue. Dans un système où les principaux animateurs ne doivent leur existence qu'à la bienveillance d'une autorité centrale à travers nomination, affectation et mutation, on ne saurait parler de décentralisation. Il n'y a qu'à voir les modes de recrutement et de gestion des enseignants responsables des établissements scolaires ou non pour s'en rendre compte. L'organisation des parents d'élèves en association, quand bien même elle constitue une avancée en matière de démocratisation de la gestion de l'école, paraît ridicule à maints égards.

De l'administration centrale jusqu'à l'établissement scolaire en passant par la direction départementale des enseignements et les circonscriptions scolaires, il y a gestion de la chose scolaire. **La gestion de l'école** n'est rien d'autre que l'ensemble des questions relatives au pilotage du système éducatif, à sa gestion administrative et pédagogique ainsi qu'à son évaluation. Elle se définit comme l'exercice de l'autorité politique, économique, administrative et pédagogique dans le cadre de la gouvernance de l'école. C'est aussi l'ensemble des activités qui font le lien entre la sphère des politiques éducatives et celle des résultats obtenus, entre les ressources et les acquisitions scolaires.

II- L'ÉCOLE ET LA DECENTRALISATION

Dans le contexte de la décentralisation, la gestion de l'école recouvre une signification toute particulière. Elle confère aux acteurs locaux, notamment les établissements scolaires, des rôles prépondérants. Les directeurs d'école, les enseignants, les parents d'élèves, les collectivités locales et autres acteurs à la base disposent d'une autonomie et d'une responsabilité plus grandes en matière de gestion administrative, pédagogique et financière du système éducatif. Ils ne subissent pas des directives d'où qu'elles viennent, y compris des plus hautes autorités du pays. Les activités qui se mènent à la base font, en principe, le lien entre la sphère des politiques éducatives et celle des résultats obtenus, entre les ressources et les acquisitions scolaires. Cette perception de la décentralisation dans le système éducatif contraste avec la réalité d'aujourd'hui dans la plupart des pays d'Afrique francophone, notamment ceux situés au sud du Sahara. Prétextant de la sauvegarde de l'Unité nationale, la

¹ Document de réflexion et d'orientation CONFEMEN

plupart des Etats conservent au niveau central, la conception et l'élaboration des programmes scolaires de même que la définition des finalités de l'école, ignorant du coup l'incontournable diversité géographique, historique, climatique, économique, sociale, etc. qui existe entre les diverses régions. Toutes choses qui impactent positivement ou négativement les résultats scolaires.

Les organisations syndicales du personnel enseignant quant à elles, de peur de perdre certains de leurs acquis, notamment les salaires et les conditions d'emploi, refusent de déléguer le sort du corps enseignant aux autorités locales. Pourtant les parents d'élèves constituent les interlocuteurs de premier ordre des enseignants sur le terrain et les élèves leur raison d'existence professionnelle. On semble ignorer à ces deux niveaux les avantages combien nombreux et pertinents de la décentralisation dans l'éducation. L'impression de la méconnaissance des rôles et responsabilités paraît évidente et il va de soi que les choses soient clarifiées.

AU NIVEAU CENTRAL

Dans le contexte de la décentralisation, la vocation des services centraux consiste à élaborer, dans un premier temps, les éléments de politique éducative et en assurer l'exécution, puis dans un second temps, à coordonner et contrôler techniquement les services déconcentrés. C'est donc de fonctions d'orientation, de coordination, de contrôle et d'évaluation de la politique de l'Etat en matière d'éducation qu'il est question. La politique de décentralisation dans l'éducation va au-delà de la construction, de l'équipement et des réparations des établissements publics pour un plus grand transfert des compétences et des ressources aux structures régionales et locales. Les structures locales devront être davantage responsabilisées et l'autonomisation des chefs d'établissement scolaire renforcée dans les domaines de la pédagogie et de la gestion des ressources de l'école. Afin de permettre à ces derniers d'affirmer leur leadership, il est important que soient renforcées leurs capacités par un soutien et un accompagnement continus. C'est seulement à ces conditions que le niveau central serait à même d'exiger des structures déconcentrées une meilleure gouvernance de l'école et des résultats scolaires à la hauteur des investissements consentis par l'Etat. Il va s'en dire que la procédure conduisant à la nomination des chefs d'établissement soit revue. Les dispositions réglementaires² en la matière et qui restent toujours en vigueur ne sont pas de nature à favoriser la responsabilisation et l'autonomisation qui concourent à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation. Le nouveau mécanisme à mettre en place tant pour le recrutement des enseignants que pour la nomination des directeurs d'école devra impliquer les collectivités locales.

L'administration centrale, en tant que garante de la performance du secteur de l'éducation devra adopter un système de gestion axée sur les résultats et créer une véritable culture de la réussite à tous les niveaux.

² Arrêté N° 34/MEPS/CAB/DC/SG/SA du 29 mai 2002 portant attributions et modalités de nomination des directeurs d'écoles des enseignements maternel et primaire

AU NIVEAU DEPARTEMENTAL

Le rôle essentiel de la direction départementale est de coordonner les activités d'éducation au niveau du département en travaillant en étroite collaboration avec les collectivités territoriales représentatives des populations, notamment les parents d'élèves, qui, de leur côté, s'assurent de la mise en œuvre de la politique éducative.

Au niveau départemental, les missions de formation pédagogique du personnel d'encadrement (Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques), de suivi et de contrôle des structures locales devront être renforcées; de même que les relations de travail des structures déconcentrées de l'éducation avec les collectivités régionales et les autres services techniques (santé, urbanisme, budget, commerce, tourisme, énergie, eau, communication, impôts etc.). Ceci permettra l'implication effective des structures locales dans le processus de décentralisation dans l'éducation. En tant que structure technique déconcentrée, l'administration scolaire départementale devra apporter aux collectivités de la région, tout l'appui-conseil nécessaire. Le niveau départemental devra créer les conditions nécessaires pour faciliter la création des réseaux de partenariats entre les différents partenaires et les structures locales et assurer une meilleure coordination de leurs activités. Pour ce faire, la structure départementale déconcentrée devra être dotée de ressources conséquentes et ses capacités en planification, formation, suivi-évaluation, gestion et communication devront être renforcées. Ce n'est qu'à cette seule condition qu'elle pourra apporter les appuis techniques nécessaires aux différents acteurs que sont les structures techniques, les collectivités territoriales, les communautés, les promoteurs privés, etc. et leur proposer les ajustements nécessaires.

AU NIVEAU COMMUNAL

L'instance communale de mise en œuvre de la politique de l'Etat en matière d'éducation est la Circonscription Scolaire. Elle est chargée du suivi des écoles. Son rôle dans la formation continue des enseignants est déterminant. La Circonscription Scolaire devra assurer des fonctions de gestion, d'exécution et d'assistance aux collectivités territoriales et aux communautés. Les missions d'encadrement pédagogique des enseignants et des chefs d'établissement scolaire, de suivi et de contrôle des écoles doivent être renforcées au niveau de la Circonscription Scolaire.

En tant que structure déconcentrée la plus proche des écoles, la Circonscription Scolaire devra être dotée en ressources matérielles, financières et surtout humaines à la hauteur de ses missions. La qualité des relations de travail entre les responsables des structures communales déconcentrées, les communautés et les collectivités territoriales est importante dans la vie de l'école. La Circonscription Scolaire devra jouer un rôle d'appui-conseil de proximité auprès des collectivités territoriales. Les relations de travail des Circonscriptions Scolaires avec les collectivités locales et les autres services techniques déconcentrés (santé, urbanisme, énergie, impôt, budget, communication, tourisme, etc.) devront être renforcées en vue de la mise à disposition effective des établissements scolaires, des ressources infrastructurelles, humaines, matérielles et financières nécessaires pour l'atteinte des objectifs assignés. La Circonscription Scolaire devra créer les conditions nécessaires pour faciliter la création des réseaux de partenariats entre les différents partenaires et les structures locales et assurer une meilleure

coordination de leurs activités. Les Circonscriptions Scolaires en tant que structures techniques, devront apporter aux collectivités tout l'appui-conseil nécessaire.

AU NIVEAU LOCAL : L'ECOLE

Les missions de l'établissement scolaire résident principalement dans l'exécution des programmes d'enseignement, l'évaluation des apprentissages et l'atteinte des résultats scolaires satisfaisants. La réalisation de ces missions est liée à l'organisation pédagogique et au fonctionnement de l'école.

Au niveau local, un accent particulier devra être mis sur la responsabilisation et l'autonomisation des chefs d'établissement dans divers domaines, notamment ceux de la pédagogie, de la gestion des manuels scolaires, de la gestion administrative et financière ainsi que des activités de communication avec ses différents partenaires. Leurs pouvoirs se trouveraient ainsi accrus à travers le renforcement et la professionnalisation de leur formation pour l'accomplissement efficace de leurs tâches. Dans la professionnalisation des chefs d'établissement scolaire, un accent particulier devra être accordé à la mise en place des équipes pédagogiques et des comités de gestion scolaire ainsi qu'à l'élaboration des projets d'école. S'agissant de l'élaboration de projets, il pourra constituer l'une des pièces maîtresses du processus de nomination du directeur d'école. En effet, le postulant au poste de chef d'établissement doit, dans un mémoire rédigé et soutenu, exprimer clairement les différents projets qu'il entend développer une fois à la tête de l'école car ses rôles et ses responsabilités sont déterminants dans la réussite des élèves. Au-delà du renforcement de ses capacités qui est primordial, il faut ajouter la nécessité impérieuse de mettre à sa disposition les ressources qui se situent à la hauteur de ses missions car, n'oublions pas qu'en définitive, **c'est seulement à l'école et dans la classe que se règle la question de la performance du système éducatif.** Toutes les écoles qui obtiennent de bons résultats scolaires le doivent en grande partie à la qualité du chef d'établissement et de son équipe pédagogique. Dans cette vision nouvelle de la gestion scolaire, et à partir des observations faites dans des écoles qui obtiennent des résultats scolaires satisfaisants³ le rôle du chef d'établissement pourrait s'articuler autour des principales fonctions suivantes, à savoir :

- la définition des orientations et le développement de l'établissement scolaire à travers des projets d'école ;
- l'implication des directeurs d'école dans le processus de recrutement des maîtres ainsi que dans la gestion administrative et pédagogique du personnel enseignant y compris les agents de l'Etat ;
- le suivi régulier des activités pédagogiques à travers l'observation de l'exécution et de la progression dans les programmes d'enseignement tels que prévus par les instructions officielles ;
- l'évaluation à mi-parcours des pratiques et des stratégies d'enseignement afin de procéder à une adaptation ou au renouvellement de celles-ci ;
- la mise en œuvre des programmes trimestriels ou annuels de motivation qui ouvrent la voie au renforcement de l'estime de soi chez l'enfant;

³ Des écoles privées du Bénin, des écoles hors du Bénin

- la prise de dispositions amenant les enseignants à participer de manière effective aux prises de décisions à travers la répartition des responsabilités en considérant que le directeur n'est pas le seul responsable de l'établissement ;
- la gestion et l'animation du personnel ;
- la prise de mesure pour affecter les enseignants dans les classes et les impliquer dans la supervision et le soutien pédagogiques ;
- le compte rendu des activités ;
- la prise de dispositions amenant tous les partenaires à participer de manière effective à la gestion de l'école à travers des comités de gestion scolaire (APE, syndicats, société civile, partenaires au développement, etc.) ;
- la mise en place de réseaux de partenariats autour et au service de l'école.

Cette dernière fonction nous plonge droit dans l'identification de ces partenaires de l'école au nombre desquels on distingue les acteurs politiques, les administrateurs ainsi que les partenaires internationaux, nationaux, régionaux et locaux (syndicats, ONG, OSC, etc.).

De façon précise, les partenaires-acteurs du système éducatif peuvent s'identifier ainsi qu'il suit : l'État, les collectivités territoriales, les communautés, l'association des parents d'élèves, les comités de gestion, les associations de développement, les ONG, les partenaires techniques et financiers, les syndicats d'enseignants, le secteur privé, les associations d'élèves et d'étudiants.

Il importe que les rôles et les responsabilités des uns et des autres soient définis et clarifiés en tant que personnes morales ou physiques, de manière à ce que **chacun joue son rôle, tout son rôle et rien que son rôle**. Dans cette perspective, le rôle de l'État, à travers les cadres chargés d'animer les structures centrales, se résume en quatre grands points essentiels :

- définir la politique nationale en matière d'éducation ;
- appuyer les autres partenaires pour la mise en œuvre de la politique nationale ;
- contrôler et coordonner la mise en œuvre de la politique éducative ;
- évaluer le système éducatif.

En ce qui concerne les collectivités territoriales, elles sont chargées de :

- élaborer leurs programmes de développement de l'éducation ;
- participer à la définition de la carte scolaire ;
- participer à l'élaboration des curricula et du calendrier scolaire ;
- recruter et prendre en charge la carrière des enseignants ;
- construire et équiper les écoles ;
- gérer les compétences transférées par l'État en matière d'éducation.

Les communautés, associations de parents d'élèves et conseils de gestion scolaire ont pour responsabilités de :

- participer à l'élaboration des curricula et du calendrier scolaire ;
- recruter et prendre en charge la gestion des enseignants ;
- construire, équiper et entretenir les infrastructures ; gérer l'école ;

- sensibiliser les populations et recruter les élèves ;
- mobiliser les ressources ;
- identifier les sites pour les écoles ;
- participer à l'évaluation des activités scolaires ;
- recruter les élèves.

Les partenaires internationaux :

Essentiellement constitués de PTF et d'ONG, ils ont pour rôle d'accompagner les Etats dans la mise en œuvre des politiques éducatives en partageant avec eux leurs expériences et expertises ainsi qu'en apportant leur appui financier et logistique. Leurs rôles et responsabilités doivent aller au-delà de l'appui financier pour s'étendre au renforcement des capacités institutionnelles des structures de mise en œuvre de la politique nationale d'éducation. L'instauration d'un partenariat vivant autour et au service de l'école exige que les actions prioritaires suivantes soient mises en œuvre :

- la mise en place d'un conseil de gestion scolaire au sein de chaque école ;
- l'élaboration de cahiers des charges partenariales entre les partenaires ainsi que l'adoption des instruments juridiques nécessaires ;
- la formation des acteurs du partenariat ;
- le renforcement des capacités en moyens logistiques, financiers et matériels ;
- la reconnaissance de l'utilité publique des APE (Association des Parents d'Elèves);
- la mise en œuvre d'une stratégie de communication.

A partir de la définition du cadre institutionnel de la décentralisation tel qu'il est conçu pour être utile au système éducatif, il est loisible, voire nécessaire de jeter un regard sur l'expérience béninoise.

III - L'ECOLE ET LA DECENTRALISATION : CAS DU BENIN

Au regard de tout ce qui précède, on constate aisément que les efforts consentis par le Bénin et qui se traduisent par la détermination de cadres législatifs et réglementaires, et le transfert de ressources aux collectivités territoriales méritent d'être poursuivis et renforcés. Les compétences des élus locaux sont, jusqu'à nouvel ordre, réduites à la construction, l'équipement et l'entretien des infrastructures scolaires. C'est du moins ce que prévoit la loi. Les autres aspects de la vie scolaire qui touchent les volets pédagogique, administratif et financier, et qui ne sont pas des moindres dans la gestion de l'école échappent totalement au contrôle des élus locaux. Ce transfert de compétences, malgré son caractère restrictif, aurait pu constituer une avancée s'il était accompagné de toutes les ressources nécessaires à sa mise en œuvre. Il a fallu attendre l'année 2006 pour constater les premières actions de transfert de ressources aux communes. Des actes administratifs ont été pris pour transférer des ressources pour l'entretien des infrastructures et l'acquisition de matériels didactiques. Il est aisé de constater qu'il ne s'agit pas encore de construction et d'équipement d'infrastructures scolaires même si des dispositions ont été prises à partir de l'exercice budgétaire 2010 pour le rendre effectif. Les structures déconcentrées telles que la direction départementale et la circonscription scolaire bénéficient quant à elles de fonds dénommés crédits délégués pour

leur fonctionnement. Des subventions sont mises en place pour dispenser les parents d'élèves de paiement de frais d'écolage. Ces subventions qui sont de cent soixante mille francs par classe du primaire ou section de la maternelle aident dans une certaine mesure les directeurs d'école à faire face aux charges qui sont les leurs en termes de fonctionnement de leurs écoles. On peut retenir, sans risque de se tromper, que la décentralisation dans l'éducation au Bénin est encore embryonnaire. Le système reste encore trop centralisé. Cette centralisation se caractérise par une forte concentration au niveau central des pouvoirs de décision, des compétences, des ressources, et de l'information; une faible implication des acteurs du terrain à l'analyse des besoins et aux prises de décisions; une maîtrise approximative des besoins des structures déconcentrées et des établissements scolaires; l'impossibilité pour les directeurs d'école d'être associés au recrutement et à la sanction des enseignants souvent mutés, affectés et évalués par l'administration; et l'insuffisance, voire l'absence de prise d'initiatives par les directeurs d'école en raison du fait qu'ils disposent de peu ou pas d'autonomie et de responsabilités à gérer leur établissement. Les restrictions sont le fait même des lois⁴ votées dans le cadre de la décentralisation, limitant malheureusement les compétences des acteurs locaux et plongeant ainsi la gestion des procédures de fonctionnement des structures dans une opacité et une inefficacité sans pareilles. Conséquence, c'est qu'on assiste à une pénurie chronique des ressources humaines, financières et matérielles au niveau des structures déconcentrées; ce qui aboutit à des résultats scolaires très peu crédibles.

Au regard donc de ce diagnostic fait, de l'expérience en cours, des principes sus énumérés et compte tenu de l'implantation irréversible de la décentralisation dans tous les domaines de la vie (sociale, politique et économique), que faire pour donner à cette réforme tout le contenu et toute la forme qui doivent être les siens dans le domaine de l'éducation?

PERSPECTIVES

L'implantation de la décentralisation dans le système éducatif béninois, notamment dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire passe par la révision du cadre législatif et réglementaire. Le premier acte d'urgence qu'il convient de poser à court terme est la modification des lois citées ci-dessus. Les membres de l'Assemblée Nationale doivent être saisis d'un projet de loi modificative qui étend les compétences des élus locaux à tous les domaines de la vie scolaire. La Commune ne doit plus se contenter de la construction, de l'équipement et de l'entretien des infrastructures scolaires. Elle doit prendre une part active dans la gestion administrative, pédagogique et financière de l'école. Le Ministre en charge des enseignements maternel et primaire a l'obligation de prendre courageusement l'initiative du projet de loi à soumettre au gouvernement qui, après l'avoir adopté, se chargera de son introduction à l'Assemblée Nationale pour être voté. Quand on se souvient des récriminations incessantes des représentants du peuple à l'Assemblée Nationale depuis l'avènement de la décentralisation à propos du transfert des compétences, il n'y a de doute qu'un pareil projet ne souffrira d'aucune réserve pour être voté. Là où le même Ministre est attendu, c'est dans la prise du projet de décret conjoint d'application de la loi sur la décentralisation dans l'éducation, et dans la signature, par ses soins, des arrêtés subséquents. La délicatesse et la

⁴ Articles 97 et 98 de la loi N° 97-029 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes en République du Bénin

complexité des responsabilités dévolues aux différents acteurs nécessitent le renforcement des capacités de ces derniers en matière de gestion des compétences et des ressources transférées.

A court terme, un organe de gestion des questions scolaires en rapport avec les compétences transférées devra être mis en place. Il pourra regrouper en son sein des représentants des élus locaux, des associations de parents d'élèves, des organisations syndicales, des élèves et autres partenaires locaux. Dotées de textes réglementaires, ses missions se rapporteront à celles dévolues aux collectivités territoriales et aux communautés à la base. Le recrutement des enseignants et la nomination des chefs d'établissement, éléments déterminants dans les comportements professionnels de ces derniers, devront désormais passer par le tamis du Comité Communal de Gestion de l'École (CCGE). Les étapes suivantes peuvent, par exemple, être suivies dans le processus de nomination du directeur d'école :

- 1- le CCGE annonce les postes vacants et procède à un appel à candidature ;
- 2- le CCGE reçoit les dossiers et procède à la sélection des candidats après les avoir soumis au test d'inspection pédagogique devant une commission technique mise en place à cet effet, et à l'entretien sur le mémoire rédigé par le requérant ;
- 3- le CCGE établit par poste la liste des trois premiers parmi lesquels le futur directeur sera nommé.

CONCLUSION

Si la décentralisation n'est pas une panacée pour tous les problèmes du système éducatif, elle contribue à coup sûr au relèvement des défis d'accès et de qualité de l'éducation en ce sens qu'elle responsabilise le chef d'établissement vis-à-vis des programmes scolaires, du personnel enseignant, des compétences ainsi que des ressources transférées au niveau décentralisé. L'administration centrale ne saurait résister pendant longtemps et garder par devers elle les ressources et compétences sous prétexte de la faiblesse des capacités institutionnelles des structures déconcentrées. Elle est tenue de se conformer aux règles et principes de la décentralisation et de revenir à sa mission de conception et de suivi-évaluation. Il apparaît donc nécessaire de s'approprier, dans un premier temps, les rôles et les responsabilités de tous les acteurs intéressés par les questions de l'école, de renforcer, dans un second temps, les capacités des responsables chargés de mettre en œuvre la politique éducative, puis d'apporter, dans un troisième temps, les appuis nécessaires en matière de conseil et de logistique. L'augmentation de l'efficacité interne et externe du système éducatif est à ce prix. C'est une question de vision et de détermination. Chacun est appelé à jouer pleinement sa partition et le premier responsable en charge du sous-secteur doit, en leader averti, accepter de conduire l'opération.

● **THEME N°3 : MEMOIRE ET
APPRENTISSAGE EN MILIEU SCOLAIRE**

Présenté par Dr Moussiliou A. MOUSTAPHA

La mémoire, bien que n'étant pas l'objectif ultime des apprentissages en milieu scolaire, reste tout de même un des points d'appui pour réaliser cet objectif. Elle est la faculté au service de bien des actions pour lesquelles on mobilise les ressources tant intellectuelles que physiques. L'élève est appelé à transférer des connaissances acquises dans un contexte donné ou dans un autre, à se rappeler telle ou telle structure cognitive apprise pour le réinvestissement dans des situations de résolution de problème, de revenir en rappel sur des choses déjà vues ou rencontrées une fois au moins. Ce n'est que par la mémoire qu'il peut réussir tous ces exercices. La mémoire demeure donc un outil de gestion efficace des différentes situations-problèmes qui peuvent surgir.

Que recouvre donc cette faculté ?

Quels sont les différents types de mémoire existants et comment l'école peut-elle contribuer à les développer chez les apprenants ?

I- CLARIFICATION CONCEPTUELLE

La mémoire est définie en psychologie comme la faculté qu'a l'homme de conserver et de rappeler les états de conscience passés et ce qui s'y trouve associé. C'est pourquoi on l'assimile à l'activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations. Sur un autre plan, elle est assimilée à l'esprit, en tant qu'il garde le souvenir du passé. De façon générale donc, on peut dire que la mémoire est la possibilité que l'on a de garder un souvenir, de conserver une information afin de pouvoir y recourir au besoin.

L'évènement temporel semble donc jouer un rôle important dans le fonctionnement de la mémoire. La typologie qu'on y opère souvent se base d'ailleurs sur le facteur temps.

II- TYPOLOGIE DE LA MEMOIRE

Traditionnellement, on distingue deux types de mémoire en fonction du temps qui s'écoule entre l'insertion de l'objet dans la mémoire et sa restitution. Il s'agit de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme.

La mémoire à court terme est celle qui est déclenchée quelques minutes seulement après le stockage de l'information dans le cerveau. Ce temps est souvent évalué entre cinq (05) et dix (10) minutes. L'exercice conduisant à éprouver ce type de mémoire est celui par lequel on amène l'auditeur à restituer un discours, un texte lu quelques minutes après audition.

De l'exhaustivité de la restitution ou de son caractère partiel, on jugera de l'efficacité ou non de la mémoire à court terme de l'intéressé.

En fait, la mémoire à court terme constitue l'étape obligée du passage de l'information dans la mémoire à long terme, c'est donc l'étape qui prépare la mémoire à long terme. Une information qu'on éprouve de difficulté à localiser ou repérer dans la mémoire à court terme échouera à passer dans la mémoire à long terme.

La mémoire à court terme est celle qui permet de restituer à travers les comptes rendus les séances de travail auxquelles l'on a participé. Dans le contexte scolaire c'est elle qui permet aux apprenants de retenir les consignes oralement données par l'enseignant à l'occasion d'une activité d'apprentissage ou d'évaluation. C'est encore à ce type de mémoire que, dans le cadre

d'une activité menée en groupe, le rapporteur peut restituer les résultats auxquels le groupe est parvenu. Il existe beaucoup d'occasions scolaires au cours desquelles la mémoire à court terme est sollicitée.

L'autre type de mémoire auquel on fait souvent allusion, est la mémoire à long terme.

La mémoire à long terme est celle qui opère sur des échéances bien lointaines et qui donc permet de garder sur une longue période les informations entendues ou lues.

C'est cette mémoire qui nous suit toute la vie et c'est à elle que nous devons notre capacité à remonter le cours des événements les plus reculés dans le temps. Dans le contexte scolaire, la mémoire à long terme aide les apprenants à se remémorer les connaissances acquises des mois, des années en arrière. Il est donc capital d'aider les enfants à développer ce type de mémoire

Mais il y a un troisième type de mémoire découvert par les psychologues russes et qui est appelé la mémoire opérationnelle. C'est la mémoire qui accompagne l'action en cours de réalisation. Elle est au service de l'action immédiate et c'est pourquoi elle est appelée la mémoire ouvrière.

Elle est différente des deux précédentes par son caractère instantané. Cette mémoire se déploie dans les activités de prise de note qui se mène au même moment qu'on écoute l'émetteur du message. Cette mémoire est bien développée chez les sténographes, les traducteurs-interprètes et autres professionnels qui sont appelés à restituer, à reproduire en même temps qu'ils écoutent.

En milieu scolaire, cette mémoire est d'importance dans la mesure où elle contribue à développer les autres types de mémoire et qu'elle accroît la capacité de l'élève à gérer l'information en cours de diffusion ou d'émission. Les activités liées à la dictée et à toute communication orale sont des moments par excellence de mise à l'épreuve de la mémoire opérationnelle, de son développement.

Le développement de la mémoire quelle qu'elle soit est toujours fonction de préalables pédagogiques que l'école doit observer.

III- CONDITIONS PEDAGOGIQUES DE DEVELOPPEMENT DE LA MEMOIRE

Pour aider les apprenants à développer leur mémoire, plusieurs dispositions doivent être prises dans le cadre de l'organisation et de mise en œuvre des processus conduisant à l'acquisition des savoirs.

Nous pouvons en citer quelques-unes dans le présent texte.

1. Implication individuelle des apprenants dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

Ce principe est d'autant plus déterminant qu'on ne retient pendant longtemps que les connaissances à la construction desquelles on a soi-même activement contribué.

2. La succession logique des savoirs enseignés : les différents savoirs qui se suivent et se construisent, doivent être dans une interrelation fonctionnelle parce qu'ils se seront construits dans un ordre précis et rigoureux. La mise en ordre des savoirs enseignés est

capitale pour le stockage et la restitution dans la mesure où le cerveau retrouve plus facilement les informations stockées si ces dernières sont rangées dans un certain ordre.

Cela interpelle l'enseignant quant à la logique qui doit présider à la succession des différents contenus enseignés. Il est vrai que la mémoire peut contenir de nombreuses informations, c'est à condition que leur entrée dans la mémoire se fasse dans un ordre précis.

3. Concrétiser toujours les enseignements pour une meilleure compréhension chez les apprenants.

Plus un enseignement est compris par les élèves, mieux il est stocké et plus facilement il peut être restitué.

4. Mener des activités diverses et variées de restitution avec les apprenants et ce faisant, trouver toujours de lien entre différents compartiments d'un cours et de plusieurs cours.

● **THEME N°4 : TECHNIQUES D'ANIMATION
DE GROUPES ET DE FACILITATION**

Présenté par l'inspecteur Pierre GANSE

INTRODUCTION

Le travail en groupes est une technique efficace permettant de faire des apprentissages liés à un domaine de formation; c'est un moyen d'apprentissage utilisé dans la plupart des programmes de formation générale ou professionnelle. Ainsi, dans le cadre de la préparation des candidats au concours du Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire (CAIP), il est inscrit au nombre des thèmes à développer en Pédagogie et Education, *les techniques d'animation de groupes et de facilitation*. Le développement de ce thème suivra les axes ci-après :

1. Approche définitionnelle
2. Fondements de l'adoption de la stratégie de travail en groupe dans le contexte scolaire béninois ;
3. Vertus de la stratégie du travail en groupes et conditions d'utilisation ;
4. Application ou description de la mise en application en salle de la stratégie du travail en groupes : problèmes posés ;
5. Voies possibles de sortie.

I- Objectif général

Ce module de formation vise à renforcer les capacités professionnelles des conseillers pédagogiques, candidats au CAIP, en vue de la mise en œuvre efficace et efficiente des techniques d'animation de groupes et de facilitation.

2- Objectifs spécifiques

Il s'agira de :

- clarifier les concepts suivants : techniques d'animation de groupes ; rôle du facilitateur au cours d'une séance d'animation ;
- déterminer les fondements de l'adoption de la stratégie du travail en groupes dans le contexte scolaire béninois ;
- identifier les vertus de la stratégie du travail en groupes et les conditions d'utilisation ;
- mettre en application la stratégie du travail en groupes, dégager les problèmes posés et proposer les voies possibles de sortie.

Durée : 14 h

3-Activités de préconception

Objectif : Faire le point des acquis antérieurs des participants sur le thème en étude.

Durée : 30 min

Stratégie : Brainstorming

Consigne :

Au nombre des stratégies préconisées dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche par compétences au Bénin, figurent en bonne place, les techniques d'animation de groupes et de facilitation.

Dis ce que tu sais :

- des techniques d'animation de groupes;
- du rôle de facilitateur au cours d'une séance d'animation.

4- Situation problème

Support : Un directeur d'école de ta zone pédagogique vient te demander conseils en vue d'une animation pédagogique dans son école. Il veut surtout être édifié sur les techniques d'animation de groupes et de facilitation.

Tâche : tu es invité (e) à aider ce directeur, en lui fournissant les informations nécessaires dont tu peux disposer à partir des activités que tu vas mener à présent.

5- Activités d'apprentissage

Activité N°1: Approche définitionnelle

Durée: 1H

Support :

Texte N°1: Participation des apprenants

La technique d'animation de groupes est une «technique fondée sur la participation de l'animateur dans la situation qu'il vise à transformer, en agissant de l'intérieur sur les individus et, grâce à des mécanismes fonctionnels d'échanges de points de vue et de communication, en les motivant et les conditionnant à percevoir d'abord les situations dans leur globalité, à repérer ensuite, par un processus logique de réflexion, les objectifs ultimes à atteindre et, finalement, à mobiliser leurs sentiments et leurs énergies en fonction de leur réalisation. Cette technique peut facilement se transformer en manipulation, lorsque l'animateur impose subtilement sa propre perception de la situation, son échelle de valeurs ainsi que les objectifs qu'il poursuit lui-même.» Pour encourager tous les élèves à participer à leurs apprentissages, les enseignants peuvent exploiter la gamme de techniques d'animation suivantes : le tour de table ; la discussion en panel ; le brainstorming ; l'étude de cas ; le Phillips 6/6 ; la simulation, les jeux de rôle ; le photolangage et les questions-réponses. En outre, les stratégies d'enseignement/apprentissage/évaluation privilégiées pour une bonne animation de groupes sont : le brainstorming, le travail individuel, le travail en équipe, le travail par paire, le travail par les pairs, le travail coopératif, le travail collectif, le jeu de rôle, la plénière etc. Enfin, Les conditions d'utilisation des techniques d'animation sont : La

constitution, la structuration et le fonctionnement des équipes. Afin de mieux réussir les techniques d'animation de groupes, le modérateur doit bien assurer la facilitation.

Texte adapté

Tâche : tu es appelé (e) à lire le texte ci-dessus et à répondre à la consigne suivante.

Consigne : En t'appuyant sur le texte N°1 et te fondant sur tes expériences professionnelles, on te demande de clarifier les concepts suivants : techniques d'animation ; rôle du facilitateur au cours d'une séance d'animation.

Activité N°2 : Fondements de l'adoption de la stratégie de travail en groupe dans le contexte scolaire béninois

Durée : 2H30 min

Support : Textes N°1 et N°2

Texte N°2

Le travail en groupes est centré sur l'apprenant et sur les interactions entre les membres du groupe car ceux-ci doivent réaliser une activité en mettant en commun leurs ressources individuelles. Avant de lancer le travail en groupes, l'enseignant ou l'enseignante doit clairement expliquer le travail à exécuter ainsi que toutes les règles de fonctionnement. Ensuite, il ou elle agit comme superviseur en circulant d'un groupe à l'autre. Au cours du travail en groupe, chaque participant a un rôle à jouer. Les rôles les plus importants sont ceux du modérateur et du rapporteur. Le modérateur distribue la parole et incite chacun à s'exprimer. Il fait la synthèse des interventions et demande au rapporteur de prendre notes. Le rapporteur est celui qui prend notes des travaux du groupe et fait part au reste de la classe des résultats des travaux du groupe. Chaque membre de l'équipe devient une ressource pour les autres membres et doit contribuer, animer et soutenir la motivation nécessaire à la participation et à l'apprentissage des autres personnes de l'équipe. En tant que membre d'une équipe, vous devez garder en tête que la qualité de votre travail ou de votre projet final dépend de la qualité du travail réalisé par chacun.

Les techniques d'animation de groupes se fondent essentiellement sur un concept central de la psychosociologie, discipline-carrefour dont l'un des théoriciens les plus connus est Kurt Lewin qui s'est beaucoup intéressé à l'étude des relations interindividuelles au sein des groupes dans le cadre du travail en équipe ; de la conduite des réunions, de la dynamique des groupes, de la communication, des méthodes d'animation, etc.

L'hypothèse confirmée par beaucoup d'études expérimentales sur la vie des groupes est que l'interaction au sein du groupe exerce une action importante sur l'apprentissage et l'attitude des individus.

Texte adapté

Tâche : tu es appelé (e) à lire les textes ci-dessus et à répondre à la consigne suivante.

Consigne :

En te référant au texte ci-dessus, et en te fondant sur tes expériences professionnelles, détermine les fondements de l'adoption de la stratégie du travail en groupes dans le contexte scolaire béninois.

Activité N°3 : Vertus de la stratégie de travail en groupes et condition d'utilisation

Durée : 3 h

Support : Textes N°1 et N°2

Tâche : lis de façon attentive les textes N°1 et N°2 pour t'approprier le sens de leurs contenus en vue de répondre aux questions de la consigne suivante.

Consigne :

En t'inspirant des textes N°1 et N°2, et sur la base de tes expériences professionnelles, énumère les vertus de la stratégie du travail en groupes et explique les conditions de leur utilisation.

Activité N°4 : Application de la stratégie du travail en groupes ; problèmes posés et voies possibles de sortie

Durée : 4 h

Support : Simulation

Tâche : Tu es invité(e) à présent à mettre en pratique les acquis de cette formation à travers la consigne suivante.

Consigne : Au regard des informations reçues jusque-là, et en te fondant sur tes expériences professionnelles, on te demande de :

- constituer des groupes de travail et de débattre d'un des sujets suivants :

N°1. les avantages de la stratégie du travail en groupes

N°2 les inconvénients de la stratégie du travail en groupes

N°3 les dispositions à prendre en vue d'une mise en œuvre efficace de la stratégie du travail en groupes :

- recenser les problèmes posés au cours de cette séance d'animation et proposer des voies possibles de sortie.

CONCLUSION

Le travail d'équipe est de plus en plus nécessaire afin de satisfaire aux exigences du Bénin des temps modernes, caractérisé par la mondialisation et la globalisation des connaissances. Travailler avec d'autres est nécessaire et permet de se partager des tâches de plus en plus

complexes et difficiles à réaliser et permet également de disposer de connaissances nouvelles pour accomplir ces mêmes tâches. Mais, on accomplit bien à plusieurs ce qu'on sait ne pas pouvoir réaliser seul! C'est le sentiment de nécessité qui motive à mettre le temps et les efforts requis pour clarifier la tâche, se la répartir convenablement, communiquer ensemble de manière sincère et efficiente afin d'en arriver à un produit fini satisfaisant. Les interactions au sein d'un groupe lui confèrent un certain dynamisme. D'où une certaine culture, une structure, une existence propre, un climat affectif surtout lorsqu'il s'agit d'un groupe primaire. Il est plus facile de changer les individus constitués en groupes que de changer chacun d'eux séparément.

Le travail en groupes est une stratégie d'enseignement/apprentissage, privilégiée par l'approche par compétences. C'est une technique qu'il faut apprendre et maîtriser pour pouvoir l'utiliser à bon escient.

6- Activités d'évaluation

Durée : 3 h

Stratégies : Travail individuel et travail collectif

Sujet de dissertation

"Dans un groupe efficace, les prises de décision sont à la fois individuelles et collectives selon la nature de la décision, selon le problème à résoudre, selon le temps et les enjeux, etc. Cela signifie qu'un leader peut, selon les cas, s'en remettre soit à des prises de décision individuelles soit à des décisions collectives du groupe, soit à des combinaisons de l'une et l'autre formule.

Toujours est-il qu'un bon leader doit savoir jauger et apprécier à quel moment il doit déléguer la prise de décision à l'individu ou au groupe pour ne pas tomber dans des erreurs graves".

Consigne : Après avoir expliqué et commenté cette déclaration, décrivez les rôles d'un facilitateur au cours d'une animation de groupes.

7- Bibliographie

ANZIEU Didier, *la dynamique des groupes restreints*, PUF, Paris, 1990.

BULLE Nathalie, *Sociologie et Education* Collection premier cycle, PUF, Paris, 2000.

De LANDSHEERE Viviane, *l'éducation et la formation*, Collection premier cycle, PUF, Paris, 1992.

MAISONNEUVE Jean, *La dynamique des groupes*, PUF, Paris, 1973 (4^{ème} édition)

VANOYE .F, *Travailler en groupe*, Hatier, 1976

8- Glossaire

Un **groupe de travail** est un regroupement dont l'objet est la réalisation d'un travail. Le groupe de travail n'est ni une famille ni une bande, ni un groupe d'amis, c'est un groupe de personnes qui ont des relations interpersonnelles de face à face, il est caractérisé par la convergence des efforts, par l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune

-Une équipe peut être définie comme étant un groupe de personnes *interagissant* afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe. Cette définition fait ressortir trois caractéristiques essentielles que présente une équipe de travail:

- une cible commune: un but ultime à atteindre, un produit final à réaliser;
- une tâche à opérationnaliser: une opération qui s'appuie sur les moyens, ressources et outils de chacun, ainsi que sur une procédure spécifique à suivre;
- la convergence des efforts de chacun des membres: une collaboration, lors de la réalisation des tâches, qui s'exerce dans un climat de travail sain et de solidarité.

9- Eléments de réponse

Activité N°1: Approche définitionnelle

La technique d'animation de groupes est une «technique fondée sur la participation de l'animateur dans la situation qu'il vise à transformer, en agissant de l'intérieur sur les individus et, grâce à des **mécanismes** fonctionnels **d'échanges de points de vue et de communication**, en les **motivants** et les **conditionnant à percevoir** d'abord **les situations** dans leur globalité, **à repérer** ensuite par un processus logique de réflexion **les objectifs ultimes à atteindre** et, finalement, à mobiliser leurs sentiments et leurs énergies en fonction de leur réalisation ».

Les différentes techniques d'animation de groupes sont :

1°) Le tour de table : on pose une question ou un problème simple et chaque participant à **tour de rôle** donne son avis ou sa réponse. La durée peut être très différente d'un groupe à l'autre. Faire des essais pour voir si le groupe s'exprime longuement ou au contraire très succinctement.

2°) La discussion en panel : 3 ou 4 « **spécialistes** » (étudiants ayant travaillé le sujet) font face à un groupe et exposent un sujet choisi à l'avance, scientifique ou non. Ils exposent brièvement une synthèse et répondent en alternance aux questions de la salle.

Cela s'apparente à une soutenance orale et la plupart des sujets scientifiques peuvent être discutés en panel. On peut également prendre des sujets d'organisation, de gestion du temps, de méthodes de travail, de qualités d'un oral, etc.

3°) Le brainstorming est essentiellement créatif. Son objectif est de faire produire des idées nouvelles et originales. En effet un groupe est souvent plus productif que l'addition de ses membres isolés.

Il faut : un animateur, 8 à 15 participants et 2 à 3 observateurs.

Le **problème à poser doit être simple** (c'est-à-dire ne pas se subdiviser en plusieurs questions qui pourraient chacune faire l'objet d'un exercice). L'animateur le présente brièvement, de manière claire et en apportant toutes les précisions souhaitables pour que ce soit bien compris. Ensuite il laisse la parole au groupe pendant 20 à 45 minutes selon les principes suivants :

Chacun peut prendre la parole et soumettre n'importe quelle idée, même la plus saugrenue.

Chacun s'efforce de communiquer toutes les idées qui lui viennent sans sélection.

Aucune critique ou discussion sur les idées n'est autorisée : on émet ses propres idées et on écoute celles des autres, c'est tout.

L'animateur se contente de donner la parole à tous, dans l'ordre ou on la lui demande, sans réagir aux idées émises. Il reformule les idées confuses ou mal comprises ; fait des synthèses partielles, des regroupements convergents ; il relance l'émission des idées, encourage chacun à parler et recentre le groupe sur le problème.

Les observateurs **notent toutes les idées** émises sans sélection (ce peut être l'animateur qui note au tableau ou sur un paper-board).

Dans un 2^{ème} temps, par groupes de 3 à 6 personnes les participants reprennent toutes les idées notées par les observateurs, **les classent en 4 à 5 catégories** et éventuellement sélectionnent celles qui leur paraissent les plus intéressantes à retenir pour les appliquer.

Chaque petit groupe **expose son classement** à l'ensemble du groupe et propose les idées qui lui paraissent les meilleures. A la fin, l'animateur essaie de faire une synthèse et de concrétiser quelques solutions pour l'avenir.

Dans le cadre de nos modules on peut employer le brainstorming (éventuellement raccourci) pour :

- trouver des sujets de dossiers, de posters ou d'exercices ;
- trouver tous les mots ou phrases décrivant un phénomène ou permettant de progresser dans l'étude d'un phénomène ;
- trouver tous les sens d'un mot (ou phrase) et tous les mots pouvant y être associés ;
- trouver les démarches et qualités d'une bonne recherche documentaire ;
- trouver les critères de qualité orale et comment bien les préparer ;
- donner des idées d'activités du groupe ;
- trouver les moyens de la gestion du temps ; des méthodes de travail pour réussir etc.

4°) L'étude de cas : un cas est une **situation concrète problématique**. C'est l'exposé d'une situation observée dans la vie quotidienne ou professionnelle et qui réclame une résolution ou une décision. Il peut être relaté par un document ou tiré de l'expérience du groupe lui-même (pourquoi tel exercice devant être traité en 15 mn a demandé 45 mn ; pourquoi tel travail,

préparé depuis longtemps n'a pas abouti, n'a pas donné satisfaction, pourquoi est-il difficile pour certains de comprendre la mathématique ?)

Le cas est soumis à chaque participant qui l'étudie. Ensuite, en groupes de 3 à 6 personnes, il s'agira :

- de préciser les différents aspects du problème ;
- de proposer des solutions ;
- d'examiner et de confronter les diverses solutions ;
- d'en **retenir une** et de la formuler clairement.

Ensuite chaque groupe expose une synthèse à l'ensemble du groupe et on essaie de dégager les solutions à mettre en œuvre par ordre d'efficacité.

Cette méthode donne l'occasion de provoquer la confrontation des opinions, la découverte des idées d'autrui et de l'analyse des problèmes.

Il est tout à fait possible de transposer cette méthode à l'étude d'un problème scientifique.

5°) Le Phillips 6/6 : L'animateur expose et marque au tableau le **problème à étudier**.

Des groupes de 6 sont formés par tirage au sort, par affinité ou autoritairement. Ces groupes élisent un **président** et un **rapporteur**. Puis ils **délibèrent** sur le sujet en 6 minutes (cette indication est théorique et on peut aménager cette méthode en fonction de la tâche et des contraintes matérielles).

Dans un 2^{ème} temps, les rapporteurs se rassemblent autour d'une table sous la conduite de l'animateur et devant les autres participants silencieux. Ils **exposent** brièvement l'idée principale retenue et esquissent un débat.

Les petits groupes se réunissent **de nouveau** et reprennent l'analyse du problème différemment.

On peut recommencer plusieurs fois jusqu'à ce qu'un accord ou une décision consensuelle soit prise.

Dans chaque groupe, chacun est à tour de rôle président et rapporteur. Le président fera en sorte que chacun s'exprime et ne donnera son avis qu'à la fin de chaque période.

Cette méthode s'applique à de nombreux problèmes pourvu qu'il y ait une solution à apporter : problèmes de mathématique, de physique, d'économie, d'organisation, d'explication de textes, d'analyse d'œuvres ou d'expériences, d'analyse critique í

6°) La simulation: la simulation est une **situation concrète reconstituée** selon un modèle et reproduisant les caractéristiques essentielles d'une situation réelle : scénarios conduisant les participants à réagir à une situation intimidante ou difficile. En général l'individu joue un rôle très proche de celui qu'il peut être amené à tenir dans la réalité.

Il faut un animateur qui n'intervient pas sur le fond mais organise et stimule, et des observateurs qui notent ce qui se passe et permettront d'analyser ce qui est fait.

Cette technique permet de :

- susciter des **réactions** devant une situation concrète ;
- **analyser** ces réactions et de trouver de meilleures réponses ;
- **ajuster** ses réactions aux situations ;
- mieux **se connaître** ;
- **oser** plus facilement aller discuter de la réalité.

Exemples : téléphoner à un organisme pour des renseignements ; pour des réclamations ; Aller voir un professeur pour discuter de ses résultats ; pour réparer une injustice ; parce qu'on n'a pas compris ; on a oublié de faire un devoir etc.

7°) **Les jeux de rôles** consistent à faire **jouer** à quelques participants d'un groupe devant les autres des **rôles inhabituels**, de façon à leur faire prendre conscience des motivations et modes de pensée différents et développer leurs facultés de compréhension et d'adaptation. Pour organiser un jeu de rôles il faut :

- déterminer les éléments principaux de la situation de départ : lieu, époque, personnages et rôles ;
- laisser les membres du groupe se désigner volontairement pour les rôles à tenir ;
- laisser place à **l'improvisation**.

Après l'improvisation, l'animateur interroge les acteurs et les spectateurs sur leur ressenti, ce qui les a frappés, les idées constructives recensées etc.

Il est intéressant de faire jouer aux étudiants des rôles de professeur qui essaie de faire passer une idée ou une explication, d'animateur de projet qui explique sa méthode, de chercheur qui expose ses résultats, de gestionnaire qui donne ses objectifs, de secrétaire qui essaie de cerner et de répondre aux étudiants, de journaliste qui interviewe un chercheur etc., afin qu'ils prennent conscience des difficultés de communication, des tâches des autres personnes et se responsabilisent.

8°) **le photolangage** est **un support visuel** qui vise à aider l'expression. On présente en vrac des illustrations (des paysages, des personnages, des situations pour favoriser l'expression vécue, des publicités pour analyser les outils de communication, des croquis scientifiques, des appareils ou des expériences pour parler des phénomènes scientifiques ; ce peut être aussi des mots, des adjectifs, des verbes pour orienter le discours etc.).

Exposer le thème de l'exercice (« visualisez-vous dans 5 ou 10 ans dans votre travail » ; « parlez de vos méthodes de travail » ; « que représentent pour vous les études en DEUG ? » ; « reliez ce dessin aux lois scientifiques que vous connaissez » ; « expliquez ce schéma, cette expérience » ; « à votre avis, quels résultats peut-on attendre de cette expérience ? de cet appareil ? »).

Chaque participant **choisit** une ou plusieurs illustrations (qui doivent être en surnombre et toutes différentes) et doit **exprimer** ce qui lui vient à l'esprit pendant 3 (ou 5) minutes.

A la fin, l'animateur fait une **synthèse** en notant la variété, la richesse des idées, en insistant sur les idées les plus intéressantes, éventuellement en corrigeant les erreurs.

9°) **les questions-réponses** : l'animateur propose un **sujet général**. Les participants par groupes de 2 à 5 écrivent toutes **les questions** qui leur paraissent intéressantes sur le sujet puis en sélectionnent 2 ou 3 qu'ils écrivent sur un bout de papier. Tous les papiers sont recueillis dans une boîte.

Dans un 2^{ème} temps, les groupes (remélangés ou non) **tirent au sort un papier** dans la boîte, et travaillent à trouver des réponses et des solutions aux questions.

Dans un 3^{ème} temps, une personne par groupe **expose à l'ensemble** les questions tirées et **les résultats** de son groupe.

Synthèse et conclusion de l'animateur.

-Rôle du facilitateur au cours d'une séance d'animation

Le **facilitateur** doit garder à l'esprit que les participants auront des choses à dire, c'est donc à lui de permettre aux uns et aux autres de s'exprimer librement sans crainte d'être jugé par le groupe. Il doit aussi savoir comment distribuer la parole, respecter les priorités relatives à l'âge des participants, sensibiliser à l'utilisation d'un langage acceptable pour tous et encourager la tolérance. Il fait la synthèse des interventions et demande au rapporteur de prendre notes.

Par ailleurs, Le **facilitateur** est actif au niveau de la gestion (déroulement) et des échanges du groupe (participation). Son rôle est de faciliter les échanges. C'est à lui de s'assurer que l'objectif de la rencontre a été clairement défini; sinon il accorde tout le temps nécessaire au groupe afin qu'il le définisse. Il favorise les communications en reformulant de temps en temps ce qui vient d'être dit. Il peut intervenir pour faire des liens avec ce qui a été dit. Il fait le résumé des différentes étapes de la session - ou demande au groupe de le faire.

C'est lui qui favorise la participation verbale des silencieux, en les invitant à donner leurs opinions. Il doit également refréner l'élan des participants qui ont une tendance à monopoliser les échanges. L'animateur garde toujours la priorité de parole, il peut utiliser cette priorité pour régler des tensions ou ramener le groupe si ce dernier s'éloigne du thème de la session.

L'animateur favorise la détente du groupe. Il contribue à solidariser le groupe en permettant aux participants de verbaliser ce qu'ils ressentent à un moment précis.

Finalement, l'animateur est un peu comme le capitaine du bateau. Il s'assure que son équipage (les participants) arrive à destination, en veillant au bon déroulement de la rencontre.

Activité N°2 : Fondements de l'adoption de la stratégie du travail en groupes dans le contexte scolaire béninois.

Les techniques d'animation de groupes se fondent essentiellement sur un concept central de la psychosociologie, discipline-carrefour dont l'un des théoriciens les plus connus est Kurt Lewin qui s'est beaucoup intéressé à l'étude des relations interindividuelles au sein des groupes dans le cadre du travail en équipe ; de la conduite des réunions, de la dynamique des groupes, de la communication, des méthodes d'animation, etc.

Au Bénin, la mise en œuvre efficiente de l'Approche par Compétences exige les techniques d'animation de groupes afin de permettre à l'élève d'apprendre par lui-même et au contact des autres. Le développement des habiletés, des capacités et des compétences passent par le travail individuel, le travail en groupes et le travail collectif. Les avantages du travail en groupes se résument dans le tableau suivant :

TRAVAILLER EN GROUPE D'APPRENTISSAGE	AVANTAGES POUR L'ENSEIGNANT	AVANTAGES POUR L'ELEVE	AVANTAGE POUR L'OBJECTIF D'APPRENTISSAGE
EXIGENCES PRECAUTIONS PRENDRE	préparer le support, préciser les objectifs en terme de savoirs et de savoir-faire	utiliser le sociogramme et composer les groupes pour éviter les dysfonctionnements divers (situation de blocage)	ne pas multiplier les objectifs d'apprentissage, rester modeste pour une séquence
AVANTAGE ECONOMIQUE	meilleure utilisation du temps (dialogue, conseil pédagogique, méthodologique, tutorat)	complémentarité des compétences évite les situations de blocage ou d'impasse expérimentation	réduit les temps morts d'explication pour les autres élèves
AVANTAGE SOCIOLOGIQUE	nouveau rôle de médiateur	Intégration coopération, entraide communication autonomie socialisation	
AVANTAGE PSYCHOLOGIQUE	dédramatisation des difficultés réduction de l'anxiété	dédramatisation des difficultés réduction de l'anxiété valorisation des compétences avoir un rôle, une responsabilité	trouver du sens par le plaisir de la situation d'apprentissage
d'après <i>Apprendre en s'entraidant</i> , Cécile Delannoy, Cahiers pédagogiques, n°304-305, mai-juin 1992, p.74			

Apprendre en s'entraidant, Cécile Delannoy, Cahiers pédagogiques

Activité N 3 Vertus de la stratégie du travail en groupes et conditions d'utilisation

L'hypothèse confirmée par beaucoup d'études expérimentales sur la vie des groupes est que l'interaction au sein du groupe exerce une action importante sur l'apprentissage et l'attitude des individus. L'appartenance à un groupe est une sécurité.

En effet, l'union fait la force, dit-on. Le travail en groupes privilégie le partage des tâches, des

connaissances, et des expériences enrichissantes... les avantages de travailler en groupe sont nombreux. Découvrez les vertus du travail en groupes ou du travail en équipes et apprenez les règles à respecter pour que chacun s'épanouisse ! Savoir travailler en équipe et se constituer un réseau est important dans vos études comme dans la vie professionnelle : sachez développer ces qualités très recherchées par les entreprises.

En réalité, travailler en équipe est une attitude, une habileté et un savoir-faire, qu'il faut développer chez l'élève et très souvent même chez l'enseignant.

Nos élèves s'expriment difficilement, lorsqu'on leur en donne l'occasion ; et souvent c'est rare. C'est encore plus difficile pour l'élève qui arrive en première année et même au CP. Il faut donc prendre le temps de lui apprendre à travailler en équipe. Cela doit être la première préoccupation de l'enseignant dès la rentrée s'il veut se servir de la stratégie. C'est également l'occasion pour les élèves d'apprendre à assumer des responsabilités au sein d'un groupe.

Les conditions d'utilisation sont :

- 1-la constitution des groupes ;
- 2-la structuration des groupes ;
- 3-le fonctionnement des groupes.

1-La constitution des groupes

Les équipes peuvent être constituées de plusieurs manières. Le plus important, c'est leur caractère équilibré, regroupant grands et petits, forts et faibles, filles et garçons, doués et moins doués, éveillés et moins éveillés, timides , bons et moins bons, âgés et moins âgés, redoublants et nouveaux etc.

Le partage des tâches ! Bien sur les tâches doivent être attribuées en prenant en compte les compétences de chacun. Chaque personne doit s'assurer qu'elle a bien compris clairement ses missions et quel rôle le groupe attendait de sa part.

Fixez aussi les règles des réunions pour améliorer l'efficacité : éteindre les portables, prises de notes, horaires, préparation des réunions.

2-La structuration des groupes

L'équipe est un groupe de travail qui est appelé à réfléchir, à émettre des points de vue, à gérer des situations et à mener des activités. Elle a besoin donc d'être structurée.

- Nommer ou attribuer un numéro à chaque groupe de travail.
- Nommer ou faire nommer au sein de chaque groupe, le modérateur, le rapporteur, le secrétaire, le chronomètre, l'observateur, responsable de ton de voix etc

Chaque membre est important pour faire progresser le travail, c'est pourquoi il faut répartir la tâche et donner des rôles à chacun des membres. Ces rôles peuvent être attribués pour

l'ensemble du projet, mais peuvent aussi être attribués à chaque rencontre. L'objectif d'un travail d'équipe comme celui que l'on vous demande est de se diviser les tâches et de travailler ensemble pour atteindre le ou les buts de l'activité. C'est ce que l'on appelle l'interdépendance.

Rôles des membres

Voici une liste de rôles qui peuvent être utilisés pour diviser adéquatement les tâches d'un travail d'équipe:

Animateur/Modérateur	J'aide les membres de mon équipe à s'organiser, à s'exprimer, à respecter le tour de parole et à demeurer dans le sujet.
Secrétaire:	Je résume et rédige ce qui se dit dans mon équipe et je le rapporte au besoin.
Responsable du ton de voix:	Je m'assure que tous les membres de mon équipe respectent la consigne concernant le ton de voix (voix basse, silence, etc.)
Chercheur	Je suis responsable de la recherche, je suis curieux, j'adore fouiller dans des livres ou des cédéroms et j'ai quelques notions de base concernant la recherche sur Internet.
Gardien du temps / Chronométrateur	J'ai une montre ou un chronomètre et je surveille l'heure. Je m'assure que mon équipe réalise la tâche dans le temps demandé.
Motivateur	J'encourage, je félicite, je fais ressortir les bons coups et ce qui est à travailler. Je suis capable d'écouter !
Responsable du matériel:	Je suis responsable de la distribution et du rangement du matériel de l'équipe (feuilles, documents, livres, décors, etc.)
Porte-parole/ Rapporteur	Je communique le résultat du travail de l'équipe. Je suis le lien entre les membres de l'équipe. Je m'assure de comprendre et je suis capable de m'exprimer clairement.
Autres:	Y aurait-il d'autres rôles qui pourraient nous aider à mieux diviser les tâches pour être efficaces tout en visant le but de l'activité ? <i>Exemples: graphiste, scientifique, éditeur, Picasso, scribe, publiciste, téléphoniste, etc.</i>

3-Le fonctionnement des groupes

On a tendance à penser qu'il suffit de dire aux élèves de travailler en groupes, pour que tout marche. En réalité, travailler en groupes est une attitude, une habileté et un savoir-faire, qu'il faut d'abord donner à l'élève, et très souvent même à l'enseignant.

Les différentes stratégies du travail en équipes sont :

Le travail en individuel

C'est une étape très importante du processus d'apprentissage, qui exige que l'apprenant réfléchisse sur le sujet d'étude ou la question posée. L'apprenant doit faire appel à ses souvenirs, à ses connaissances antérieures, à son imagination, à sa créativité pour qu'au moment de la mise en commun, il puisse apporter sa part de réflexion, sa contribution au groupe et au développement du groupe.

Le travail en groupe

Il s'agit d'échanger après la réflexion individuelle de chaque membre. Les apprenants ne sont pas obligés de se lever, de rapprocher leurs têtes ou leurs visages avant de communiquer. Le modérateur donne la parole à chaque membre à tour de rôle. Il soumet à l'appréciation de tout le groupe les idées émises par les uns et les autres.

La discussion qui s'ensuit permet de faire une synthèse et de la soumettre à l'appréciation du groupe. Le groupe apprécie et adopte.

Le travail collectif

Le rapporteur rend compte du travail exécuté par le groupe. Il doit être en mesure de défendre et d'argumenter ses propos. Les autres membres du groupe sont prêts pour voler à son secours en cas de besoin. L'animateur peut exploiter différentes démarches.

a-Toutes les équipes rendent compte de leurs travaux à l'aide d'un texte ou d'un tableau de synthèse. Elles peuvent intervenir à tour de rôle, si le temps et l'activité exécutée le permettent.

b-Une équipe présente son travail. Les autres équipes interviennent pour apprécier le travail. Dans ce cas, elles interviennent pour compléter, confirmer ou infirmer cette déclaration, ou proposer une autre démarche. Cette démarche permet de gagner du temps.

c- Le compte-rendu peut être seulement oral.

LES CONDITIONS DE LEUR MISE EN OEUVRE

Les conditions d'exécution du travail individuel

La consigne du maître doit être précise, énoncée à haute et intelligible voix. Lui aussi doit rester calme. Il ne doit pas trop bouger pour éviter de perturber le silence et le calme

nécessaire à la réflexion des apprenants. Certains animateurs accompagnent cette étape d'une musique douce et légère, toute chose qui permet de réfléchir, de chercher au fond de soi.

Le maître doit observer ses élèves et suivre du regard les efforts des uns et des autres afin de fournir aide et assistance aux élèves en difficulté.

Les conditions d'exécution du travail en groupes

L'élève exécute une tâche avec ses camarades, respecte son rôle au sein du groupe ; quant au maître, il circule de groupe en groupe pour réguler, arbitrer ou fournir de l'aide.

Les conditions d'exécution du travail collectif

L'apprenant prend connaissance des productions des autres groupes, apprécie sa production par rapport à celle des autres groupes, tandis l'enseignant(e) fournit de l'aide, donne des informations, propose des façons de dire.

En dehors du compte rendu, des rapporteurs, il prend en compte les préoccupations personnelles pertinentes au sein des groupes.

L'enseignant apporte enfin des compléments d'informations à la synthèse du groupe-classe.

Dans tous les cas, l'animateur est actif au niveau de la gestion (déroulement) et des échanges du groupe (participation). Son rôle est de faciliter les échanges. C'est à lui de s'assurer que l'objectif de la rencontre a été clairement défini; sinon, il accorde tout le temps nécessaire au groupe afin qu'il le définisse. Il favorise les communications en reformulant de temps en temps ce qui vient d'être dit. Il peut intervenir pour faire des liens avec ce qui a été dit. Il fait le résumé des différentes étapes de la session - ou demande au groupe de le faire.

Au total, pour une bonne animation de groupe, chaque membre de l'équipe devient une ressource pour les autres membres et doit contribuer, animer et soutenir la motivation nécessaire à la participation et à l'apprentissage de toutes les personnes de l'équipe. En tant que membre d'une équipe, chaque participant doit garder en tête que la qualité du travail ou du projet final dépend de la qualité du travail réalisé par chacun.

Activité N°4 Application de la stratégie du travail en groupes ; problèmes posés et voies possibles de sortie

***Les styles d'animation**

L'animateur «laisser-faire» : il porte un intérêt minimal à la tâche et un intérêt minimal aux relations humaines. Il évite de prendre des décisions et ne s'engage pas sur le terrain des émotions. C'est un style qui se justifie souvent sous le couvert de la non-directivité, laquelle peut s'avérer utile lorsqu'il s'agit de définir la tâche elle-même mais peut devenir dangereuse quand il s'agit de l'organiser.

L'animateur de type «social»: Il porte peu d'intérêt à la production pour privilégier au maximum les relations humaines. Il refuse d'exiger un rendement supérieur s'il détecte des résistances ou du mécontentement chez les participants. Il est très chaleureux et compréhensif et évite à tout prix les conflits. Il ne blâme jamais et félicite souvent.

L'animateur «directif»: Il est centré sur la tâche en portant peu d'intérêt aux relations humaines, Il ne considère l'élément humain qu'en fonction de sa contribution à la production. Pour lui, les participants sont incapables de décider ou sont paresseux. Il planifie les tâches dans les moindres détails et accorde une attention particulière à l'organisation. En cas de nécessité, Il recourt à des mesures disciplinaires.

L'animateur «intermédiaire»: Il cherche le compromis entre les objectifs du groupe et la satisfaction entre les exigences de la production et celles des relations humaines. Il penche tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. Il fixe des objectifs faciles à atteindre. Il n'impose pas ses décisions, mais les explique ou cherche activement à convaincre et à «vendre » ses idées. Il recourt parfois à la manipulation et joue sur les sentiments pour obtenir un rendement adéquat.

L'animateur «démocratique» : Il accorde autant d'importance à la productivité qu'aux relations humaines. Il s'appuie sur le travail d'équipe. Il cherche la participation de tous et toutes à chaque étape parce que c'est pour lui la meilleure source de rendement. Il fait confiance aux participants, leur confie des responsabilités. Il les incite à se fixer des objectifs qui représentent un défi pour eux. Il ne craint pas les conflits. Il n'entretient pas de relation parentale avec les participants, mais plutôt une relation d'adulte à adulte qui s'appuie sur le respect, le soutien, la compréhension et l'exigence réciproques.

***Genres d'animations**

1. Trois genres d'animateurs sont ici analysés:

- ↳ l'animateur autoritaire ;
- ↳ l'animateur démocratique ;
- ↳ l'animateur débonnaire ou partisan du laisser-faire.

Dans un projet éducatif qui vise la croissance et le développement des personnes et des groupes, nous pensons fermement que seul une animation de type démocratique est valable à long terme, même si elle ne semble pas toujours la plus efficace à court terme.

Il se peut que dans d'autres situations un autre type d'animation soit plus approprié. Tout dépend des buts précis qu'on vise lors d'une rencontre. Mais de façon générale, on gagne toujours à favoriser la participation maximale et donc à utiliser un type d'animation démocratique.

***Problèmes possibles à identifier**

Le non-respect de l'équité ; la discrimination dans l'approche genre ; le dogmatisme ; l'orgueil de l'animateur ; le complexe de supériorité ; la non maîtrise et/ou la mauvaise préparation du thème d'animation ; le manque de personnalité et d'autorité chez l'animateur ; le laxisme au sein du groupe ; le manque de maîtrise de soi ; le manque de courtoisie etc.

***Voies possibles de sortie**

Il s'agit de soigner des dispositions à prendre afin de soigner l'animation.

Soigner l'animation, c'est favoriser les interrelations entre les personnes du groupe et suggérer les bonnes procédures pour permettre la réalisation de la tâche que le groupe s'est donnée.

Voici quelques règles de base à ce propos :

- ☞ suivre la démarche suggérée, impliquer les participants ;
- ☞ soigner l'accueil des personnes, leur faire sentir tout au long de la rencontre qu'elles sont dignes d'intérêt ;
- ☞ fournir le matériel au fur et à mesure de la rencontre sans inonder les participants de paperasses ;
- ☞ laisser à chacun la possibilité de dire ce qu'il a à dire ;
- ☞ garder un contact visuel avec les personnes silencieuses et au moment jugé propice, les inviter à s'exprimer ;
- ☞ inviter les bavards à parler à leur tour, sans les blesser ;
- ☞ inviter les participants à ne pas parler en même temps mais plutôt à s'écouter mutuellement ;
- ☞ établir et maintenir un climat stimulant ;
- ☞ refuser les interventions hors du sujet ou qui interfèrent dans l'atteinte des objectifs ;
- ☞ respecter la portion de temps allouée à chaque étape de la démarche ;
- ☞ soigner l'évaluation de la rencontre ;
- ☞ soutenir la motivation et stimuler la participation.

● **THEME N° 5 : HANDICAP ET INCLUSION
SCOLAIRE**

Présenté par Naim Deen SALAMI

I- MISE EN CONTEXTE

Actuellement au Bénin, on n'a pas une idée précise du nombre de personnes souffrant d'une incapacité et d'une limitation d'activité du fait d'un handicap en raison d'une part de ce que leurs prises en charge sont éclatées entre plusieurs institutions et ministères. Cependant, l'on estime à au moins 10% de la population, la proportion de ces personnes dont l'état et les difficultés de fonctionnement quotidiens les rendent si différentes des personnes valides.

Dans le passé, ces personnes sont qualifiées d'« anormaux » et font l'objet de stigmatisation et de rejet. Nombre d'entre eux connaissent un destin tragique d'exclus de la société. De nos jours, bien que parfois partagées entre la pitié et le mépris des gens, elles font l'objet d'attention des pouvoirs publics et bénéficient de certaines protections et assistances gouvernementales et non gouvernementales, tant au plan national qu'international.

Au Bénin, les dispositions législatives et réglementaires régissant la situation des handicapés repose sur le socle constitutionnel matérialisé par la constitution du 11 décembre 1990 en ses articles 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14, qui institue et réglemente la jouissance des droits liés à la culture, à l'éducation, et aux loisirs pour tous les Béninois sans distinction. Elle insiste particulièrement en son article 18 sur le droit des personnes âgées et des handicapés à « *des mesures spécifiques de protection en rapport avec leurs besoins physiques et moraux* ».

Cette protection s'exerce à divers niveaux en termes de fournitures d'assistance sociale et médicale, d'accessibilité à l'éducation, à la formation et à l'insertion professionnelles ainsi qu'à l'employabilité. Malgré toutes ces bonnes intentions, les dispositions pratiques et les nombreuses initiatives au profit de ces personnes handicapées, la question de leur discrimination et de leur stigmatisation se pose encore, parfois avec une certaine acuité. Et c'est au niveau de l'éducation que l'on pense trouver une certaine réponse en créant assez tôt, autour de ces personnes à besoins spécifiques, un environnement tolérant où elles pourront *être avec les autres, faire avec eux pour pouvoir vivre ensemble*. C'est justement ce qui fonde l'éducation inclusive : « Une éducation intégratrice où les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux reçoivent leur éducation dans l'école du quartier, dans des classes ordinaires avec des services de soutien et un enseignement fondé sur leurs forces et leurs besoins » (Unesco, déc 2002).

L'objectif du présent module est d'amener le stagiaire à s'approprier les différents concepts liés à l'éducation inclusive ou intégratrice et aux handicaps en milieu scolaire afin de lui permettre de bâtir un modèle d'appréhension de cette réalité dans un milieu/contexte particulier.

Pour ce faire, diverses informations concernant les particularités des élèves ayant des besoins spéciaux seront présentées à travers les types de handicaps fréquents en milieu scolaire ; les impacts des situations de handicaps sur la scolarité de l'apprenant et la gestion pédagogique des situations de handicap pour l'inclusion scolaire seront successivement abordés.

II- APPROCHE DEFINITIONNELLE :

II.1- Intégration/inclusion :

La démocratisation de l'éducation des années 80 dans nos pays avait ouvert l'école à tous les enfants d'âge scolarisable sans aucune distinction. Cette politique qui était guidée par le principe d'offrir les mêmes chances d'accéder à l'école et d'y recevoir une éducation de qualité, implique la prise en compte d'une certaine diversité au sein de la population scolaire. Celle-ci est souvent caractérisée par sa diversité culturelle mais il y a aussi ceux qui vivent avec un handicap physique, moteur ou langagier ou une déficience intellectuelle, ou encore ceux aux prises avec un trouble envahissant du développement, des troubles ou des difficultés d'apprentissage, de comportement, de même que ceux ayant des problèmes mentaux (Presseau, A. 2010).

Des difficultés pour cette dernière catégorie de public scolaire d'apprendre et de réussir dans une classe dite « normale » a fait envisager leur placement dans des écoles dites spécialisées où ils pourraient, grâce à diverses ressources également spécialisées, apprendre et réussir leur scolarité.

Mais la nouvelle conception de l'école et l'exigence de son ouverture sur la communauté a fait naître et accepter l'idée que la scolarisation séparée des enfants issus d'une même communauté, du seul fait de leur handicap, est contraire à l'esprit même de communauté car « Une communauté, c'est un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles [et] la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (Peck, 1993 ; p 73). Transcender ses différences ne signifie pas les éliminer mais les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire (Vienneau, 2002). Dans cet esprit, les écoles ordinaires doivent pouvoir « Reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à une utilisation des ressources, une organisation scolaire et à des plans d'études adaptés ainsi qu'à un partenariat avec la communauté » (Unesco, 2002). Dès lors, « Dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous enfants, les responsables des écoles qui se veulent intégratives se doivent de placer les élèves ayant des besoins spécifiques dans une classe ordinaire pour qu'ils y reçoivent les services et les programmes d'adaptation scolaire » (Université de Moncton ; 1997).

Ce mouvement d'éducation intégrative qui avait pris forme et évolué dans tout le nord-américain dans les années 1970, ne reposait pas seulement sur les considérations d'ordre éthique ou philosophique qui insiste sur la nécessité que l'école, en tant que service public ayant vocation de former pour une société de justice et d'égalité, de se rendre accessible à toutes les catégories d'enfants d'âge scolarisable. Il s'organise pour répondre à tous leurs besoins sans exclusive. Il assure aussi que : (i) les besoins éducatifs des élèves ne nécessitaient pas la division en deux systèmes parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) et (ii) ces deux systèmes sont à la fois coûteux (dédoublage inutile de services) et inefficaces (réduction de la quantité et de la variété des programmes offerts à tous les élèves).

« Ce courant est basé sur la prémisse que tous les élèves éprouvant des difficultés doivent être considérés comme étant la responsabilité commune de tous les enseignants et les enseignantes et non seulement celle des éducateurs spécialisés » Bradley, 1994 : 83.

Aussi, l'intégration scolaire des élèves en difficultés scolaires ou ayant des besoins spécifiques est-elle effectuée dans les écoles selon trois étapes décrites par Presseau, op cit. :

- (1) certaines classes spéciales furent alors intégrées à l'intérieur des écoles du système normal (on parle ici de **intégration physique**) ;
- (2) dans plusieurs cas, ce premier niveau entraîna un second, celui de **intégration sociale** de ces élèves (p. ex. utilisation des mêmes services de transport scolaire, de cantine, contacts dans la cour de l'école, participation aux activités culturelles et sociales de l'école etc.) ;
- (3) **intégration pédagogique** partielle ou à plein temps : les élèves fréquentent les classes ordinaires où ils reçoivent une partie voire la totalité de leur programme d'enseignement.

Mais dans les pays où se pratique l'une ou l'autre forme d'intégration scolaire, celle-ci n'est pas une réalité vécue que par un nombre restreint d'élèves à besoins particuliers, en raison des difficultés de prise en charge scolaire, de la diversité des cas dans le cadre scolaire et surtout de la mise à l'écart des élèves sévèrement handicapés. De plus, dans les pratiques d'intégration scolaire, on observe plusieurs degrés d'intervention et de prise en charge : soit de façon partielle où le "handicapé" est partagé entre la classe ordinaire et le centre spécialisé ; soit que l'accompagnement du spécialiste se fait à l'intérieur de l'école mais sous forme ambulatoire. Il existe d'autres formules où la classe spécialisée pour handicapés est juste placée à l'intérieur de l'école.

Il faut dire que ces pratiques d'intégration scolaire s'apparentent plus à des formes de cohabitation entre les enfants "réguliers" et les enfants à besoins spécifiques que d'une véritable vie communautaire qui requiert engagement et consensus.

C'est ainsi que le concept "d'inclusion scolaire" a été préféré pour refléter clairement ce qui est requis : « Tous les enfants, quels qu'ils soient et quel que soit leur handicap doivent être *inclus* dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le courant général. Le but premier de l'inclusion est de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire au départ » (Doré, 2002). Ainsi, l'accent ici porte sur comment construire un système qui inclut et est bâti pour tenir compte des besoins de chacun.

Avec cette nouvelle approche, on ne cherche plus à aider seulement les élèves intégrés qui sont en difficulté ; l'accent est élargi pour tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (y compris le personnel) pour qu'ils réussissent dans le courant éducatif général (Stainback et Stainback, 1992 : 3)

II.2- Le handicap

L'une des difficultés pour définir le concept de handicap tient d'une part de ce que le langage courant ne laisse aucune possibilité de parler des personnes handicapées comme des personnes normales et d'autre part que le lien qui est fait entre le handicap et la maladie est plus fréquent que celui du handicap avec les situations sociales. Aussi les expressions « On est handicapé » et « On a un handicap » n'expriment pas qu'une nuance.

Le handicapé est une personne à la fois ordinaire et singulière. Elle est ordinaire parce qu'elle connaît les mêmes besoins que tout le monde et en sa qualité de citoyen, il dispose des mêmes droits que tous et accomplit des devoirs. Elle est singulière parce qu'elle est confrontée à plus de difficultés que les autres citoyens du fait de son handicap.

Somme toute, le handicapé est un être comme tous les autres. Et c'est parce qu'il se définit par les autres que l'on est obligé de s'intéresser à son cas, celui justement qui fait sa particularité, pour lui attribuer sa part de normalité et par conséquent, connaître ses besoins et dans la mesure du possible, lui fournir aide, secours et protection. C'est sans doute en raison de cela que les définitions les plus courantes qui sont données du « handicapé » et du « handicap » ont souvent une connotation juridique et médicale autant que sociale.

Pour l'OMS, le handicapé est « Un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise. »

Sur le plan juridique : « Constitue un handicap, au sens de la loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou de plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Sur le plan social : le handicap désigne la limitation des possibilités d'interactions d'un individu avec son environnement, causée par une déficience qui provoque une incapacité, permanente ou non et qui amène à un stress et des difficultés morales, intellectuelles, sociales ou (et) physiques.

Quoiqu'il en soit, le handicap ne se laisse pas facilement appréhender, en raison de la trop grande diversité de ses origines, de ses manifestations et des facteurs qui les sous-tendent. Et l'on se trouve, pour cerner les contours de ce concept volatile, de s'en tenir à une image, une représentation, celle que Le Robert nous présente du handicapé : « Toute personne présentant une déficience congénitale ou acquise des capacités physiques ou mentales ». Le mot est lâché : « Déficience ». Il s'agit d'une insuffisance, d'une diminution par rapport à ce qui est complet, à ce qui est normal, à ce qui est convenable, à ce qui est acceptable. Une particularité qui suscite le regard de l'autre, le regard des autres et fait du handicapé un objet de curiosité

mais aussi une source d'angoisse, d'intégration. « Pourquoi, il est comme ça, lui ? » « Ça pourrait aussi m'arriver ».

Le regard des autres peut dépendre aussi du regard que le handicapé a sur lui-même. Son acceptation ou au contraire son refus du handicap, peuvent déterminer sa propre tolérance à l'égard de tout ce qui peut être fait en sa faveur dans le sens de son intégration.

III- LES TYPES DE HANDICAPS FREQUENTS EN MILIEU SCOLAIRE :

La classification des handicaps les plus souvent rencontrés en milieu scolaire n'est pas chose aisée. Des troubles et difficultés qui se manifestent chez un même sujet peuvent relever de plusieurs types de handicaps. Cependant quatre grandes catégories peuvent être retenues : handicap physique ; handicap sensoriel ; handicap mental ; handicap psychique.

III.1- Les handicaps physiques : ils peuvent être moteurs ou corporels :

- (i) **moteurs** : Ils peuvent résulter des :
 - a. séquelles d'accidents (lésions organiques ; mutilation de membres ; déformations physiques) .
 - b. maladies invalidantes (poliomyélite ; lèpre) ;
 - c. morbidités entraînant des déformations physiques (brachycéphalie ; dolichocéphalie ; nanisme ; mongolisme) .

(ii) **corporels** : Albinisme

III.2- Les handicaps sensoriels : par :

- (i) la vision (cécité totale : aveugle ; cécité partielle : amblyopie)
- (ii) l'audition (surdité totale : sourd ; surdité partielle : malentendant)
- (iii) langage (troubles articulatoires ; bégaiement ; tachyph mie) .

III.3- Les handicaps mentaux : concernent les déficiences intellectuelles qui se traduisent par des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication etc. Le handicap mental est la conséquence d'une déficience intellectuelle. Dans le milieu scolaire on rencontre des cas de déficiences plus ou moins prononcées comme :

- (i) hyperactivité avec déficit d'attention (voir X fragile);
- (ii) arriérations mentales avec déficiences intellectuelles légères ou moyennes ;
- (iii) autisme
- (iv) polyhandicap (infirmité moteur d'origine cérébrale).

III.4- Les handicaps psychiques : ils sont les conséquences d'une maladie mentale. Dans les milieux scolaires, on rencontre surtout des cas de névroses tels que l'hystérie et les petites manies ainsi que les troubles socio-affectifs. Généralement, ces handicaps n'affectent pas directement les capacités intellectuelles, mais plutôt leur mise en œuvre.

IV- IMPACTS DES SITUATIONS DE HANDICAP SUR LA SCOLARITE DES APPRENANTS

Les élèves présentant des handicaps physiques et des difficultés légères (difficultés d'apprentissage, difficultés relationnelles) ou sensorielles sont généralement bien intégrés dans des classes ordinaires où ils suivent le programme d'études dans leur intégralité et se présentent à leur examen. L'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire a été associée à de meilleurs rendements scolaires et à une meilleure intégration sociale des élèves en difficulté. C'est en tout cas le constat fait dans les pays d'Amérique du nord où l'expérience d'inclusion scolaire est avérée.

L'expérience d'intégration scolaire menée au Bénin avec les enfants IMOC a également donné de bons résultats avec le brillant succès au Certificat d'Études Primaires (CEP) de deux cas d'élèves IMOC. Bien que cette expérience soit isolée, on ne note pas moins que le handicapé, dans notre milieu, semble être perçu comme des personnes à part entière ayant des limites mais aussi des capacités à développer et qu'un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ces capacités. C'est en tout cas ce qui ressort de l'expérience, malheureusement interrompue, à l'école des sourds-muets et malentendants de Louho à Porto-Novo.

Mais tout n'est pas rose dans une situation d'intégration /inclusion scolaire des handicapés. Des voix s'élèvent pour faire valoir que le cadre scolaire ordinaire ne répond pas justement aux besoins spéciaux des élèves handicapés et qu'il est préférable que ces enfants soient scolarisés en classe spéciale où le nombre d'élèves est assez réduit et les enseignants sont spécialisés. Pour d'autres, ce n'est ni plus ni moins qu'un nivellement par le bas et l'intégration ne peut se faire qu'aux dépens des élèves « réguliers ». De plus, les enseignants des classes ordinaires ne disposent d'aucune ressource technique, ni par leur formation initiale, ni par la formation continue pour faire face aux besoins d'un groupe classe aussi fortement hétérogène. À l'inverse, les tenants et les aboutissants de l'intégration/inclusion scolaire font valoir que, pour les élèves dits « réguliers », l'expérience d'accueil d'un élève ayant des besoins spéciaux est extrêmement riche et contribue à faire des citoyens de demain, des personnes ouvertes aux différences et capables d'en apprécier la richesse (Presseau, op. cit).

De manière générale, le succès de ces expériences dépend, dans une large mesure, des mesures d'accompagnement des élèves handicapés tout au long de leur cursus scolaire dans les écoles ordinaires, mais aussi de la connaissance, de la compréhension et de l'appréhension de cette forme de prise en charge des personnes handicapés dans le système scolaire. Une intégration scolaire réussie dépend aussi des valeurs éthique et sociale que constituent l'ouverture à la différence, le respect des personnes et des familles concernées par les questions de handicap, la valorisation de la diversité. Tout cela favorise l'ambiance psychosocio-affective nécessaire pour permettre aux élèves handicapés de développer leurs capacités et de faciliter plus tard leur insertion sociale et professionnelle.

V- LA GESTION PEDAGOGIQUE DES SITUATIONS DE HANDICAP POUR UNE INCLUSION SCOLAIRE

Malgré tout l'intérêt d'une approche révolutionnaire de l'école que représente l'intégration/inclusion, la gestion pédagogique des situations du handicap constitue l'un des principaux défis à relever pour répondre à la diversité des élèves et favoriser la réussite du plus grand

nombre. La pédagogie à laquelle ce mouvement encore controversé a donné naissance, repose sur des fondements historique, empirique, philosophique et éthique que le cadre restreint du présent module de formation ne peut permettre d'étayer. Son développement se fera dans le cadre de la formation en regroupement.

L'inclusion scolaire n'est certes pas encore une réalité chez nous. Mais elle ne doit pas pour autant être occultée pour cette raison car le choix fait par notre système éducatif de rendre l'apprentissage et l'enseignement plus individualisé et le développement des programmes d'études plus articulé afin d'assurer le développement des compétences de chaque apprenant, est déjà une prémisse pour la mise en place d'une pédagogie qui s'adresse à chaque enfant d'âge scolaire, indépendamment de ses particularités de fonctionnement sur les plans physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur. Il est donc opportun de commencer à s'approprier cette pédagogie de l'inclusion pour que l'éducation ordinaire devienne, à terme, une éducation spéciale pour tous les élèves. Le rêve cher à Gilhood (1976) serait alors réalisé.

● **THEME N°6: LA MOTIVATION SCOLAIRE**

Présenté par Dr Jean-Claude HOUNMENO

Introduction : Aspects définitionnels de la motivation

1- Définition de la motivation

La motivation a été un concept central dans la recherche tant en éducation qu'en psychologie au cours des soixante-dix dernières années, et joue un rôle significatif dans plusieurs théories sur le développement et l'apprentissage humain.

Elle se définit comme un état interne qui nous excite à l'action, nous pousse dans des directions particulières, et nous maintient engagés dans certaines activités.

L'apprentissage et la motivation sont également essentiels pour la performance : l'apprentissage rend capable d'acquérir de nouvelles connaissances et aptitudes, tandis que la motivation procure l'impulsion pour montrer ce que nous avons appris. En général, les personnes les plus motivées réussissent aux niveaux les plus élevés.

La motivation est une importante réalité psychologique, qui affecte l'apprentissage et la performance de quatre manières au moins :

- 1- la motivation augmente le niveau d'énergie et d'activité de l'individu ;
- 2- la motivation oriente l'individu vers certains buts ;
- 3- la motivation incite à initier certaines activités et à persister dans ces activités ;
- 4- la motivation affecte positivement les stratégies d'apprentissage et les processus cognitifs utilisés par un individu.

Si certains besoins ou du reste primaires, physiologiques ou apparaissent comme innés (tels la faim, la soif, le sommeil), la plupart des motivations humaines sont acquises à travers la culture, l'éducation et les divers conditionnements.

2- Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.

On parle de motivation intrinsèque ou motivation intérieurement orientée, lorsque l'individu lui-même manifeste le désir d'apprendre sans qu'il y ait besoin de stimulations extérieures. Il s'agit là d'un état idéal qui peut déboucher sur un apprentissage considérable et un minimum de problèmes de discipline.

En revanche, la motivation extrinsèque ou motivation extérieurement orientée, suppose que le comportement de l'individu a été influencé ou déterminé par des récompenses à travers divers stimulants comme les prix, les distinctions.

En réalité, il s'agit là d'une fausse dichotomie, et il serait plus exact de dire qu'on est principalement motivé intrinsèquement, ou principalement motivés extrinsèquement.

Evidemment, l'objectif visé à long terme par la plupart des parents et des éducateurs est de voir leurs enfants et leurs élèves devenir des apprenants intrinsèquement motivés.

THEORIES DE LA MOTIVATION

Il existe plusieurs théories spécifiques de la motivation, certaines de nature biologique, d'autres axées sur l'apprentissage, d'autres encore cognitivistes. Parmi celles ayant des

applications directes en classe, figurent la théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham MASLOW, la théorie de l'apprentissage par la découverte de Jérôme BRUNER, et la théorie du développement de l'efficacité personnelle de BANDURA.

Théorie de la hiérarchie des besoins de MASLOW

Abraham MASLOW postule que tout être humain a des besoins qui se manifestent dans un ordre croissant, allant des besoins physiologiques primaires aux besoins de réalisation de soi, en passant par les besoins de sécurité, les besoins d'affection et d'appartenance, et les besoins d'estime.

1.1.1 Les besoins physiologiques : les besoins physiologiques, comme la faim, la soif, le sommeil, sont dominants et constituent les bases de la motivation. S'ils ne sont pas satisfaits, plus rien n'a de valeur. Par exemple, les apprenants qui souvent ne prennent pas le petit déjeuner, ou souffrent de malnutrition deviennent généralement léthargiques, apathiques et inactifs ; leur capacité d'apprentissage est sérieusement diminuée. Ceci est particulièrement vrai pour les adolescents, qui peuvent être très sensibles à leur poids.

1.1.2 Les besoins de sécurité : ces besoins traduisent l'importance de la sécurité, de la protection, de la stabilité, du fait d'être épargné de la peur et de l'anxiété, du besoin de structures et de limites. Ainsi, les élèves qui ont peur de l'école, des pairs, d'un enseignant ou d'un parent, ont leurs besoins de sécurité menacés, et ces peurs peuvent affecter leur performance en classe.

1.1.3 Les besoins d'affection et d'appartenance

Cette catégorie se réfère à notre besoin d'une famille et d'amis. Par exemple, les gens bien portants et motivés souhaitent éviter les sentiments de solitude et d'isolement. De même, les apprenants qui se sentent seuls, comme ne faisant pas partie du groupe, ou qui n'ont aucun sens d'appartenance, ont généralement des relations pauvres avec les autres, ce qui peut influencer sur l'apprentissage en classe.

1.1.4 Les besoins d'estime

Ces besoins concernent les réactions des autres envers nous en tant qu'individus, et notre opinion de nous-mêmes. En effet, nous voulons que les autres nous jugent favorablement, ce qui devrait être basé sur une réussite honnête. Notre sens personnel de la compétence se combine avec les réactions des autres pour produire notre sens d'auto-estime.

Les enseignants devraient s'assurer d'offrir aux apprenants, des opportunités de satisfaction de besoin, par exemple en aidant les élèves à réussir et à recevoir le renforcement mérité.

1.1.5 Le besoin de réalisation de soi

Ici, Maslow se réfère à la tendance de l'être humain, malgré la satisfaction des besoins inférieurs, à se sentir insatisfait, à moins d'être parvenu à être tout ce qu'il peut être. Ce concept de réalisation de soi, qui est le plus célèbre concept de Maslow, suppose que nous utilisons nos aptitudes jusqu'à la limite de nos potentialités. Si les enseignants peuvent convaincre les élèves qu'ils devraient et peuvent tenir leurs promesses, ils les mettent ainsi sur le chemin de la réalisation de soi. Car la réalisation de soi est un concept de

croissance ; les apprenants avancent vers ce but à mesure qu'ils satisfont leurs besoins de base. C'est un mouvement vers la santé physique et psychologique. Donc, les enseignants devraient encourager les élèves à reconnaître leur potentiel, et les guider à travers des activités qui vont leur permettre de se sentir à la fois compétents et accomplis.

Autres théories :

1.1.6 Théorie de l'apprentissage par la découverte de BRUNER

Chez Jérôme BRUNER, l'apprentissage par la découverte désigne le réarrangement et la transformation de matériaux par un apprenant, de manière à conduire à une nouvelle appréhension ou pénétration des choses. Selon lui, les éducateurs devraient utiliser cette méthode comme un moyen de stimuler l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage. Une des principales hypothèses à la base de sa théorie, est que les gens se comportent conformément à leurs perceptions de leur environnement. En d'autres termes, les apprenants voient du sens dans la connaissance, les aptitudes et les attitudes, lorsqu'ils les découvrent par eux-mêmes.

En encourageant leurs élèves à la découverte, les enseignants leur permettent, non seulement d'organiser les matériaux pour déterminer des régularités et des relations, mais aussi, d'échapper à la passivité qui les rend aveugles à l'utilisation de l'information apprise. Il en résulte que les élèves apprennent à manipuler leur environnement de manière plus active et tirent une gratification considérable du fait d'avoir personnellement affronté les problèmes.

Il revient alors aux enseignants d'arranger le matériel et les activités didactiques, de telle sorte que les élèves apprennent avec un maximum d'engagement personnel, et un minimum d'intervention du professeur ou du maître. Il s'agit pour ces éducateurs de rendre le matériel présenté aussi personnel, concret et familier que possible ; de relier ce matériel au niveau et aux expériences personnelles des apprenants, en usant d'anecdotes et en montrant en quoi ce matériel s'applique à leurs vies.

1.1.7 Théorie du développement de l'efficacité personnelle de BANDURA

Selon Albert BANDURA, la performance de l'enseignant dans la classe peut constituer aux yeux des apprenants un puissant modèle à imiter. Ensuite, une fois que les enseignants ont reconnu le comportement désiré chez les élèves, ils doivent intervenir promptement à le renforcer.

En effet, on fait une plus grande impression sur les élèves, non en leur disant ce qu'il faut faire, mais en leur donnant un exemple à suivre, selon le principe de base même du modelage, qui veut que l'enseignant produise un comportement ou réalise une activité que les élèves trouvaient auparavant difficile, puis encourage ces derniers à l'imiter.

Mais pour que le modelage joue pleinement son rôle motivationnel, il est impératif que l'apprenant ait une bonne connaissance de soi en tant qu'apprenant. Pour BANDURA,

cette connaissance lui est procurée par quatre sources d'informations principales : les succès dans les tâches, l'expérience indirecte, la persuasion verbale et l'éveil émotionnel.

- Les succès dans les tâches : BANDURA estime que nous acquérons une information personnelle et efficace de ce que nous faisons. Ainsi, les élèves apprennent à partir des expériences directes à quel point ils réussissent dans la maîtrise des objets en classe : leurs notes et les réactions des camarades en témoignent parfaitement. Il s'ensuit que les enseignants doivent s'assurer que les apprenants affrontent des défis qu'ils peuvent de façon réaliste relever.
- L'expérience indirecte : chez BANDURA, cette expression désigne l'observation de la performance des « autres semblables ». Si les autres peuvent réaliser une tâche avec succès, les apprenants se sentent plus confiants quand ils débudent. Mais l'inverse aussi est vrai. Cette source d'information peut constituer un mécanisme motivationnel majeur pour les enseignants. Pour ce faire, ils peuvent utiliser leur pouvoir de modelage pour inciter les élèves à améliorer leurs performances, en même temps qu'ils doivent veiller à ne leur proposer que des tâches raisonnables.
- La persuasion verbale : ici, BANDURA veut signifier que les apprenants peuvent être conduits, au moyen de la persuasion, à croire qu'ils peuvent surmonter n'importe quelle difficulté et améliorer leur performance, surtout si l'enseignant est respecté et admiré par les étudiants.
- L'éveil émotionnel : à travers cette expression, BANDURA signifie que les situations stressantes constituent une source d'informations personnelles. Si les apprenants se sentent inaptes ou craintifs dans certaines situations et face à certains sujets, la probabilité d'apparition de comportements de peur est augmentée.

II- DETERMINANTS PARTICULIERS DE LA MOTIVATION CHEZ LES ELEVES

Les recherches scientifiques sur la motivation ont mis également en évidence plusieurs facteurs susceptibles d'influer sur la motivation du comportement humain. Parmi ces facteurs, figurent l'anxiété, la curiosité, l'attitude face aux études, le lieu de contrôle, la résignation apprise ou sentiment d'impuissance face à l'apprentissage, les croyances relatives à l'efficacité personnelle, et l'environnement de l'apprenant.

2.1 L'anxiété

Quelle qu'elle provienne de l'enseignant, des examens, des pairs, des relations, des critères de réussite, des sentiments vis-à-vis de la matière, ou de la distance entre l'école et la maison, l'anxiété affecte la performance de l'élève, soit positivement, soit négativement. Concrètement, lorsqu'elle a un niveau relativement bas ou modéré, l'anxiété peut être constructive ; en revanche, elle peut être destructive quand elle est très élevée. Selon la loi de YERKES-DODSON, la motivation idéale pour apprendre décroît en intensité à mesure que la difficulté de la tâche s'accroît. Pour les examens et devoirs en particulier, il revient aux enseignants de savoir reconnaître quand l'anxiété liée à ces situations devient un problème pour les apprenants, et enseigner à ces derniers des méthodes efficaces pour contrôler et réduire l'anxiété.

2.2 La curiosité

La curiosité désigne ici un comportement exploratoire qui intervient lorsqu'un apprenant s'aperçoit qu'il y a une discordance ou un conflit entre ce qu'il croit être vrai à propos du monde et ce qui apparaît en réalité comme étant vrai. Tous les apprenants possèdent un certain degré de curiosité qui, s'il est capitalisé, peut conduire à un apprentissage plus riche et plus pénétrant. En effet, il existe chez l'homme une tendance naturelle à accepter et rechercher la pure et simple perception de stimulus, en dehors de toute satisfaction d'un besoin biologique. Il suffit pour cela que les stimuli en question présentent une nouveauté modérée, et un contenu informatif supérieur aux autres. L'enseignant qui veut s'appuyer sur la curiosité comme facteur motivationnel, doit non seulement veiller à ce que les matériaux proposés aux élèves satisfassent à ces conditions de nouveauté et d'informativité, mais aussi créer dans la classe une ambiance structurée, mais détendue, qui permette une acceptation des idées des apprenants.

2.3 L'attitude face aux études

Une attitude positive vis-à-vis de l'école et des études accroît la réussite, qu'il s'agisse de l'attitude des apprenants à l'égard de l'enseignant ou de la matière qu'il enseigne, des attitudes des apprenants envers eux-mêmes, ou des attitudes de l'environnement familial vis-à-vis des apprentissages scolaires.

En effet, les motivations scolaires sont surtout le produit du modelage de l'individu par son environnement familial, social et pédagogique. Ainsi, lorsque des matières scolaires ou l'étude en général sont hautement prisées dans l'environnement familial ou social de l'élève, cela aboutit à leur conférer une valence élevée, c'est-à-dire un fort pouvoir d'attraction, et à en favoriser la pratique. La façon dont l'entourage de l'enfant parle des matières scolaires ou de l'instruction sous ses diverses formes agit sur la motivation à l'étude.

2.4 Le lieu de contrôle

Ce concept de « lieu de contrôle » renvoie à la source perçue par l'individu comme étant la cause de son comportement, de sa réaction, de sa performance. Par exemple, recherchant la raison de leur réussite dans une tâche donnée, certains apprenants diront que c'est la chance ; d'autres soutiendront plutôt que leur succès était mérité. Ceux qui attribuent la cause de leur comportement à des facteurs extérieurs à eux-mêmes ont un lieu de contrôle externe ; quant aux individus qui voient la cause de leur conduite en eux-mêmes, leur lieu de contrôle est interne.

L'utilité de ce concept est qu'il peut permettre d'améliorer les résultats des apprenants, surtout ceux dont le lieu de contrôle est externe. Pour ce faire, les enseignants devront proposer aux élèves des tâches réalistes, à leur portée, et faire attention à récompenser leurs résultats, ou tout au moins leurs efforts, pour leur montrer qu'il a remarqué qu'ils ont pris des responsabilités. Ce faisant, on aide les apprenants à développer une idée plus positive d'eux-mêmes.

2.5 La résignation apprise

Cette expression désigne la réaction que certains individus ont, de se sentir frustrés, ou carrément de tout laisser tomber, de baisser les bras, suite à des échecs répétés.

Pour certains apprenants, la meilleure opportunité de changement et d'évolution se trouve en classe ; et si cette chance se perd, ils peuvent tomber dans la résignation apprise.

En effet, il est établi qu'un stimulus auquel ont été associées de façon répétée des expériences pénibles telles que, échecs, désagréments, frustrations, acquiert une valence négative ; il engendre une motivation répulsive sous forme de comportements de fuite, d'évitement, d'apathie ou d'indifférence. Ainsi, une matière scolaire pour laquelle les appréciations des enseignants associent une forte proportion d'échecs, a une forte probabilité de développer chez de nombreux élèves une aversion génératrice de nouveaux échecs et de conduites d'évitement, ou tout simplement, une attitude de résignation. Ces élèves démissionnent ou refusent de faire des efforts face à cette matière.

Il appartient dans ce cas à l'enseignant de les persuader de faire eux-mêmes, ne serait-ce qu'un petit effort, pour qu'il puisse commencer à les renforcer positivement, rien que pour avoir essayé. Dans le même temps, il faut que l'enseignant décide d'apprécier positivement la grande majorité des comportements de tous les élèves, en essayant autant que possible, de trouver quelque chose d'utile ou de pertinent dans la réponse de l'apprenant.

2.6 Autres facteurs d'influence sur la motivation scolaire

Il a été prouvé que l'apprentissage coopératif, travail ou études en groupe, constitue un bon facteur de motivation des apprentissages chez l'élève, à travers la structuration d'objectifs de groupe, et les récompenses pour le succès du groupe. Les méthodes les plus efficaces de l'apprentissage coopératif mettent l'accent sur les objectifs de groupe et la responsabilité individuelle.

Ensuite, la technologie, en particulier les ordinateurs dans la classe, s'est révélée comme ayant un impact positif sur la motivation des élèves pour les études. A cela, il y a quatre raisons : la nouveauté, le degré d'individualisation du matériel, les possibilités de recevoir de l'aide en privé, et l'intérêt élevé suscité par le matériel.

● **THEME N°7 : PRINCIPAUX TYPES
D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES,
D'INTERPRÉTATION DES RESULTATS ET
DE PRISE DE DECISION**

Présenté par Dr Issaou GADO

INTRODUCTION

Toute évaluation est un processus qui se réalise en trois temps : la mesure, le jugement ou interprétation et la prise de décision. Toutefois, les évaluations se distinguent les unes des autres sur les points suivants : les buts visés par l'évaluation, les instruments utilisés, la décision à prendre, le moment où elle intervient au cours du processus d'enseignement/apprentissage et les apprentissages évalués (INFRE & DEP, 2000). L'évaluation des apprentissages présenterait très peu d'intérêt si elle ne débouchait pas sur l'interprétation des résultats et sur une prise de décision. En effet, l'analyse des données constitue un moment capital dans la mesure où elle offre à l'enseignant l'occasion de faire des observations pédagogiques au regard de chaque domaine de formation et de chacune des dimensions évaluées à partir de certaines questions dont par exemple : quel comportement, quel niveau de performance ou de réussite traduisent les résultats obtenus ? Les élèves ont-ils été nombreux à réussir ou à échouer à un item, à un ensemble d'items qui traduisent ces résultats (INFRE & DEP, 2000) ?

I. CONSIDERATIONS SUR LES CRITERES EN EVALUATION DES APPRENTISSAGES

1-1. Sélection des habiletés, connaissances et techniques à évaluer de manière sommative

La sélection des compétences évoquées au cours de l'apprentissage doit se faire de telle sorte que l'évaluation de ces compétences se réalise dans l'action, la performance d'une tâche et la résolution d'un problème. D'autre part, la tâche, le problème et la situation à résoudre nécessitent la mobilisation de ressources diverses : savoirs, savoir-faire, attitudes. En conséquence, un moyen pour évaluer et apprécier les compétences des élèves consiste à leur proposer une tâche complexe, globale et intégrée (Delory, 2000). Cependant cette tâche ne doit être ni identique à celles exploitées en phase d'apprentissage ni fondamentalement différente pour deux raisons principales : (1) si la tâche est identique ou trop proche, l'élève serait placé dans une situation d'application ou de reproduction (et non de mise en œuvre des compétences); (2) si la tâche est trop différente, elle risquerait d'entraîner la mobilisation par l'élève de savoirs et savoir-faire non abordés en cours d'apprentissage. Une question épineuse qui est au cœur de la problématique du transfert et d'application des connaissances pour l'enseignant est la difficulté de sélectionner une tâche complexe appartenant à la même famille que celles traitées lors de l'apprentissage.

Des difficultés inhérentes quant à la possibilité de relier explicitement une tâche à une description et un profil de compétences existent effectivement. Par conséquent, les enseignants doivent, au minimum, s'armer de précautions et de modestie lors de l'évaluation des compétences. Pour contourner les difficultés de l'évaluation directe des compétences, et couvrir un grand nombre de compétences, de nombreux évaluateurs conseillent de sélectionner et d'évaluer les composantes représentatives (capacités ou habiletés) des compétences.

1-2. Analyse d'une tâche en fonction d'une taxonomie, d'un tableau de spécification ou d'un profil de compétence

Il est important d'analyser la production ou la performance des apprenants en fonction d'une taxonomie ou d'un profil de compétences. Voici à titre d'exemple une compétence spécifique du cours de mathématique qui utilise des tâches complexes.

L'exemple est tiré d'un site Internet (adresse non disponible).

Pour évaluer la compétence suivante, "*transformer un problème en équation du premier degré en vue de le résoudre*". le professeur de mathématiques propose l'item suivant :

Item : Les ouvriers de la société Gama travaillent actuellement à mi-temps pour 20 heures par semaine et produisent 200 000 bouteilles de sirop. Ils voudraient passer à la semaine de 18 heures. Dans le même temps les dirigeants veulent augmenter la production à 50000 bouteilles de sirop par semaine. Pour que les deux souhaits soient réalisés, il faudrait augmenter la production horaire. Calcule le nombre de bouteilles de sirop de 33 cl qu'il faudrait fournir en plus chaque heure.

Ce problème se résout aisément en posant une équation mathématique.

Néanmoins certains élèves, peuvent résoudre le problème sans passer par la traduction en équation, qui est en fait la compétence visée par cette mise en situation. Il s'agit bien d'une tâche complexe et potentiellement porteuse de sens qui nécessite de la part des apprenants de mobiliser un ensemble de connaissances et de technique disciplinaires et de nombreuses autres compétences de nature plus transversales et interdisciplinaires. En utilisant la taxonomie de GAGNE pour analyser cet item, nous trouvons que cette tâche met en œuvre :

- **les connaissances** (conversion de 1 L = 100 cL, í),
- **le savoir-faire** (effectuer une division, convertir un volume exprimé en litres en centilitres, calculer le nombre de bouteilles de sirop connaissant le volume de sirop et la capacité d'une bouteille, établir une équation du premier degré, inscrire les données, l'inconnue,) ;
- **les opérations cognitives face au problème** (s'appréhender du problème, se le représenter dans sa tête, le traduire, í) ;
- **les attitudes** (s'acharner face au problème malgré le sentiment de ne pas être capable de le résoudre, se concentrer, pouvoir prendre de la distance par rapport au problème, quelle que soit son implication émotionnelle, í) ;
- **les compétences de nature transversale** (analyser et comprendre un message).

Même si les apprenants ont réalisé de nombreux exercices de ce type en phase d'apprentissage, il est probable, lors d'une évaluation sommative, que les apprenants soient confrontés à des situations suivantes :

- certains apprenants, peu habitués au jargon des médias, resteront bloqués sur les termes « passer à la semaine des 18 heures »,
- d'autres apprenants seront coincés face à l'expression « production horaire »,

- d'autres apprenants, enfin, pourront résoudre le problème, avec succès, sans passer par la mise en équation.

Un enseignant, en situation d'évaluation des compétences, peut constater que certains apprenants ont raté la résolution du problème alors que d'autres l'ont réussi.

Peut-il dès lors, conclure que les uns ne sont pas capables de traduire un problème en équation et que d'autres le sont ? Certainement pas ! Beaucoup de facteurs exogènes et endogènes peuvent expliquer le fait que beaucoup d'apprenants n'ont pas pu mettre en œuvre cette compétence. Certains apprenants, bloqués par la compréhension de l'énoncé, n'ont pas eu l'occasion de mettre en œuvre cette compétence, les autres ont parfaitement réussi le problème sans déployer la compétence en question !!!

1-3. Rôle des critères dans l'appréciation des compétences, des performances, des apprentissages et des productions des élèves.

Il est très important dans l'évaluation sommative/certificative des compétences ou des performances (pour une décision de certification) de se référer à des critères pertinents et fiables pour apprécier les apprenants. L'exemple suivant va illustrer la nécessité de se référer à des critères précis.

Pour apprécier la qualité d'une conception technologique d'un tam-tam, un enseignant non éclairé fait simplement appel à ses goûts personnels (j'aime / je n'aime pas, le son est bon ou n'est pas bon) alors qu'un musicien averti se base sur un ensemble de critères. Le musicien se basera sur des critères tels que la nature du son, la qualité de la membrane, la portabilité de l'instrument, le coût de la fabrication, etc.

Un expert en technologie peut utiliser dix concepts qui forment un cadre général et systématique pour la description des différents aspects de la réalisation technologique:

- (1) **Structure** (éléments physiques ou conceptuels essentiels du tam-tam, notamment la façon dont ces éléments sont construits ou organisés) ;
- (2) **Matériau** (substance dont est faite la structure);
- (3) **Fabrication** (acte ou processus visant à produire et à assembler des matériaux et des structures);
- (4) **Mécanisme** (parties du tam-tam qui permettent à celui-ci de fonctionner);
- (5) **Puissance et énergie** (force qui permet au tam-tam de fonctionner, de faire un travail);
- (6) **Commande** (moyens par lesquels le tam-tam est réglé);
- (7) **Système** (la façon dont le tam-tam peut se relier à d'autres instruments de mesure formant un tout);
- (8) **Fonction** (utilisation prévue du tam-tam);
- (9) **Esthétique** (qualité d'un tam-tam ou du système qui le rend agréable pour les sens);
- (10) **Ergonomique** (qualité du tam-tam qui permet son utilisation efficace, tout en minimisant la perte de temps ou d'énergie).

L'exemple précédent montre que l'amateur recourt à des critères pour juger la qualité du tam-tam (probablement un recours inconscient à des critères flous) alors que le technicien

musicien averti utilise une référence conventionnelle et une grille critériée bien définie. Evaluer consiste donc à l'appréciation et au jugement par des critères. **On ne peut pas ne pas se référer à des critères pour évaluer.** Plus les critères de référence sont précis et détaillés, plus l'évaluation apparaît fiable et cohérente, et plus des évaluateurs différents peuvent avoir davantage de chance de se comprendre, voire se rejoindre dans l'appréciation de la performance. Ceci permet d'améliorer le coefficient de fiabilité inter juge ou inter-évaluateur. L'incompréhension des correcteurs, leur sentiment d'incertitude et d'inconsistance lorsqu'ils apprécient la production ou les compétences des apprenants sont le plus souvent dus à l'absence d'explicitations claires et précises des critères d'évaluation.

1-4. Fixation du seuil de réussite, degré minimum de compétence, critères d'exclusion, critères minimaux et critères de perfectionnement

Beaucoup de termes sont utilisés pour désigner le seuil de réussite : niveau d'exigence, niveau de maîtrise. Le terme « seuil de réussite » fait référence à la performance de la production de l'élève alors que l'expression « niveau de maîtrise » renvoie davantage à la compétence visée par la tâche à réaliser. Concrètement, il s'agit, à partir d'un ensemble de critères, de déterminer si l'apprenant a réussi ou non la tâche demandée. Chaque enseignant doit pouvoir avec un bon sens pédagogique et un jugement professionnel pondérer chaque critère et fixer un seuil de réussite adéquat, en gardant en mémoire le caractère évolutif et dynamique des compétences et des connaissances. Le caractère évolutif d'une compétence dans le domaine scolaire veut dire que les compétences des apprenants ne peuvent être comparées à celles d'experts ou des spécialistes.

Il n'existe pas de méthodes standards pour fixer le seuil de réussite.

Cependant, il existe des canevas à suivre pour fixer le seuil de réussite. il s'agit par exemple de :

- identifier des critères d'exclusion (s'ils ne sont pas satisfaits, le travail est raté) ;
- identifier les critères les plus fondamentaux, les critères minimaux ;
- identifier les critères de perfectionnement ;
- identifier les critères d'excellence ;
- pondérer chaque critère en fonction de ses caractéristiques ;
- déterminer le niveau d'exigence pour les critères d'exclusion, les critères minimaux, et les critères de perfectionnement et les critères d'excellence en tenant compte du caractère évolutif d'une compétence (source Internet).

Exemple : Critères d'exclusion, critères minimaux et critères de perfectionnement ou d'excellence

Les apprenants d'une école avaient pour tâche de décrire les sensations éprouvées par l'observation d'une peinture en utilisant des arguments spécifiques au langage plastique. Avant la performance de la tâche, les apprenants de l'école d'art ont convenu de déterminer les critères d'exclusion, les critères minimaux et les critères de perfectionnement pour la compétence suivante : analyse esthétique d'une œuvre d'art.

Voici leur production.

Critères d'exclusion

- La description de la peinture ne prend pas en compte la globalité de l'œuvre.
- L'élève n'a pas repéré les éléments plastiques les plus caractéristiques.
- Le commentaire n'est pas lié directement avec l'impression relevée.

Critères minimaux

- La description de la peinture prend en compte la globalité de l'œuvre.
- L'élève a repéré les éléments plastiques les plus caractéristiques.
- Le commentaire est en lien direct avec l'impression relevée.
- Les sensations exprimées par l'élève sont raisonnablement partagées par la majorité des spectateurs.
- L'élève se limite à la description de l'image sans extrapolations.
- La formulation des phrases est correcte.

Critères de perfectionnement ou d'excellence

- L'élève a nuancé ses affirmations.
- Le propos contient une logique interne.
- Le vocabulaire utilisé est diversifié et approprié au domaine artistique.
- Le vocabulaire spécifique est correctement employé.
- L'orthographe est correcte.

Remarque : Le découpage peut poser des problèmes. Par exemple, dans quelle catégorie classer un apprenant lorsque sa production a certains indicateurs du domaine d'exclusion, d'autres indications du domaine des critères minimaux et un ou deux indicateurs du domaine des critères de perfectionnement ?

1-5. Gestion de l'ensemble des " épreuves sommatives " et décision de la réussite ou de l'échec de l'apprenant dans le cadre d'un conseil de fin d'année.

La réussite finale d'un apprenant dépend du résultat à de nombreuses « épreuves sommatives » et de la somme pondérée de l'évaluation sommative à travers beaucoup de disciplines ou champs de formation. L'utilisation de l'ensemble des résultats en vue d'une décision en fin d'année à propos de la réussite de l'élève incombe aux conseils des professeurs. Il n'existe ni recette, ni procédure universelle en la matière ; chaque contexte est spécifique voire unique. De nombreuses solutions s'offrent aux enseignants.

Si l'évaluation sommative est basée sur les contenus, alors une moyenne pondérée de 10/20 ou 12/20 peut déterminer le passage en classe supérieure ou la réussite à un examen. De plus, des considérations psychométriques et docimologiques peuvent être prises en compte pour utiliser un seuil inférieur à 10/20 ou supérieur à 10/20 comme seuil de réussite.

Si l'évaluation sommative est axée sur les compétences, de nombreuses solutions s'offrent aux enseignants. Les suggestions ci-après pourraient aider à la prise de décision (source Internet non disponible).

- se centrer sur l'essentiel : le fait que l'élève n'ait pas encore développé de manière satisfaisante certaines compétences constituent-ils de réels handicaps pour son passage et sa réussite en classe supérieure ?
- dialoguer avec l'élève : une coévaluation, avec l'élève de l'ensemble du parcours, lors d'un entretien individuel, pourrait permettre à l'enseignant d'affiner son avis.
- chercher de l'information auprès des collègues pour élargir sa connaissance des performances de l'apprenant : toute information complémentaire à propos de l'apprenant et de son cheminement pourrait faciliter la prise de décision.

1-6. Communication des résultats des évaluations sommatives

La communication des résultats joue un rôle majeur dans la perception que les élèves se font de leur propre compétence et performance. Les modalités de communication des résultats peuvent être des notes, des remarques, des points, des pourcentages, des lettres, ou des échelles à deux, trois ou quatre barreaux. Les enseignants devraient communiquer les résultats de manière non préjudiciable pour l'élève, afin de préserver à tout prix une image positive de lui-même, ou de ne pas la ternir.

Par exemple, obtenir un « insuffisant » ou « médiocre » ou un 4/20 pour un travail de rédaction est moins informatif pour l'apprenant que la mention « savoir écrire non encore maîtrisé. » Autrement dit, dire qu'un apprenant a 10/20 ou 15/20 ne donne aucune indication sur la compétence réalisée et ce qu'il reste à faire. Il faut donc privilégier une communication des résultats sous une forme plus humaine. La communication des résultats peut prendre plusieurs formats. Il n'y a donc pas de fiche standard de communication des résultats.

Etude de fiche de communication des résultats

Dans cette activité avec un matériel physiquement présent, les apprenants avaient pour tâche de faire tourner un moteur, de déterminer différents sens de rotation du moteur, de choisir **leur sens conventionnel** de circulation du courant électrique et de le comparer au sens conventionnel « réel ». Le tableau ci-dessous donne un exemple de communication des résultats de l'évaluation sommative. Le maximum des points est de 5 points par habiletés et de 20 points pour l'ensemble de la compétence.

Cette fiche permet de rendre compte en dehors de la classe sur les activités réalisées et le niveau de réussite de l'apprenant dans chacune des activités demandées (Meyer, 2007).

Tableau résumant les habiletés et les techniques

Description de la compétence à travers les habiletés	Critère et échelle de notation					Niveau minimum de maîtrise	Niveau de maîtrise de l'apprenant
	1	2	3	4	5		
Habiletés à faire des schémas précis.			x			4	3
Habileté à connecter le moteur et à le faire tourner.			x			5	3
Utilisation du langage scientifique.		x				3	2
Habiletés à collaborer en groupe.				x		3	4
Total						15	12

La signification des chiffres qui traduisent le niveau de réussite est la suivante :

1 = Activité non réussie

2 = Activité insuffisamment réussie

3 = Activité moyennement réussie

4 = Activité assez bien réussie

5 = Activité très bien réussie

Le niveau de maîtrise exprimé sous forme de notes finales donne à un apprenant la note 12/20 alors que le niveau minimum de maîtrise est de 15/20 (la sommation est faite en supposant que les compétences se compensent. En communiquant le résultat de l'évaluation sommative sous forme de tableau, l'apprenant voit les domaines dans lesquels des efforts restent à faire. La note finale

12/20 ne donne aucune indication des compétences et capacités relatives de l'apprenant. En d'autres termes deux apprenants peuvent avoir la note 12/20 et ne pas exhiber les mêmes compétences : c'est pour cette raison que la sommation n'est pas recommandée sauf s'il est établi que les compétences se compensent.

Formats de fiche de suivi individuel des compétences synthèses

Il existe plusieurs modes de report des résultats d'évaluation.

EXPLICATION DES NIVEAUX DE PERFORMANCE

Existence de difficulté ó les habiletés de base n'ont pas été acquises ; l'apprenant n'a pas atteint l'ensemble des niveaux de performance exigée pour son groupe

Succès dans la performance ó L'apprenant a atteint l'ensemble des niveaux de performance exigée pour son groupe. Les connaissances et les techniques se sont développées d'une manière satisfaisante.

Louable ou excellente performance

Les habiletés de base ont été très bien développées. L'apprenant a dépassé le niveau d'habiletés requis pour son niveau ou son groupe.

	1 ^{er} trimestre			2 ^{ème} trimestre			3 ^{ème} trimestre		
	Louable	Être très performant	Expérience de difficulté	Louable	Être très performant	Expérience de difficulté	Louable	Être très performant	Expérience de difficulté
FRANCAIS									
Lecture									
Lis avec compréhension									
Identifie et applique le vocabulaire									
Utilise les techniques d'apprentissage									
Comprend des éléments de									

la littérature									
Épellation									
Transcrit exactement des mots prescrits									
Orthographe exactement dans la communication écrite									
Langue									
Identifie des parties du discours									
Applique la structure de la phrase correcte									
Emploie la ponctuation conventionnelle									
Exprime des idées clairement									
Écriture									
Écrit lisiblement									
MATHÉMATIQUES									
Comprend les concepts de base									
Se rappelle les faits de base (+, -, x, ÷)									
Travaille avec précision									
Utilise le raisonnement dans la résolution des problèmes									
Applique des principes de la mesure et de la géométrie									
ÉDUCATION SOCIALE									
Comprend les concepts de base									
Utilise des techniques de recherche									
EDUCATION SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE									

Utilise les processus et les techniques de recherche en science									
Comprend les concepts de base									

PÉRIODE DE RAPPORT						CLEF	
1 ^{er}		2 ^{ème}		3 ^{ème}			
Être très performant	Expérience de difficulté	Être très performant	Expérience de difficulté	Être très performant	Expérience de difficulté		
						<p>Un tiret (ó) indique que l'exécution n'a pas été mesurée pendant la période de rapport.</p> <p>(i) indique l'exécution améliorée.</p>	
						<p>Les évaluations dans cette section se rapportent à l'interaction personnelle et au développement tâche-connexes de compétence comme vu par le professeur (s) soumis régulier de votre enfant. Les professeurs soumis spéciaux peuvent employer ces numéros pour expliquer l'amélioration requise dans leurs secteurs respectifs.</p>	
						<p>VOTRE ENFANT À L'ÉCOLE</p>	
						<p>Qualifications personnelles d'interaction</p>	
						1 Est courtois dans la parole et des actions	
						2 Les expositions respectent pour d'autres	
						3 Répond franchement à l'aide et à la correction	
						4 Respecte la propriété de l'école et d'autres	
						5 Prend soin des affaires personnelles	
						6 Démontre le sang-froid	
						7 Observe les règles et les règlements	
						<p>Qualifications Tâche-connexes</p>	
						8 Suit les directions	
						9 Utilise le temps efficacement	
						10 Écoute attentivement	
						11 Travaille indépendamment si nécessaire	
						12 Débuts et travail de finitions à l'heure	

								13 Termine les travaux assignés
								14 Contribue à la discussion de classe
								15 Observe des normes de neatness
								16 Travaux tranquillement
								17 Apporte le matériel nécessaire pour classer
								DÉVELOPPEMENT ESTHÉTIQUE
								Musique vocale
								Développe des qualifications d'exécution de base
								Comprend et interprète les éléments musicaux
								Participants convenablement dans les activités
								Exécute louablement
								Art
								Manipulations une variété de matériaux
								Applique des principes de conception dans les projets
								Participe convenablement aux activités
								Emploie l'imagination constructive dans des projets d'art
								Exécute louablement
								DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE
								Éducation physique
								Montre le bon sportsmanship
								Participe aux activités
								Maintient le niveau minimal de forme physique
								Se comporte convenablement
								Exécute louablement
								Santé
								Démontre la connaissance des concepts de bruyère
								Se comporte convenablement
								Jours absents

								Chronomètre tardif
								Périodes excusées tôt
								Absences affectant le progrès

II. FONCTION ET TYPE D'INTERPRÉTATION DES RESULTATS

2-1. Fonction de l'interprétation des résultats

Les données une fois collectées font objet d'une interprétation dans le cadre d'une évaluation normative ou critériée par rapport aux buts visés par l'instrument de mesure conformément à un **tableau de spécification** et/ou un profil de compétences. L'interprétation permet d'identifier les insuffisances et les points forts des apprenants. L'enseignant pourra procéder comme suit :

- enregistrer le nombre de bonnes et mauvaises réponses pour chaque item ;
- calculer les indices de difficultés des items pour le groupe ;
- traduire en pourcentage les résultats des élèves ;
- réaliser une analyse des résultats en utilisant les statistiques descriptives.

Les interprétations des types d'évaluation sont utiles pour l'enseignant(e) et pour l'élève.

En effet l'interprétation permet à l'enseignant(e)

- de situer l'élève et le groupe-classe par rapport aux apprentissages visés ;
- de s'informer sur les difficultés et les forces des élèves ;
- d'apprécier ses interventions (de ses méthodes) ;
- de favoriser le choix d'interventions plus adéquates ;
- de diriger l'élève dans le cheminement de ses apprentissages.

De même, l'interprétation permet à l'apprenant :

- de confirmer ou non son apprentissage ;
- de se renseigner sur ses difficultés et ses forces ;
- d'évaluer ses stratégies d'apprentissage ;
- de favoriser le développement de ses capacités d'auto-évaluation le guidant ainsi vers une plus grande autonomie.

2-2. Exemple d'interprétation utilisant l'indice de difficulté

Le niveau de difficulté est mesuré par un pourcentage appelé indice de difficulté. Pour traduire les résultats en pourcentage ou indice de difficulté il faut utiliser la formule ci-dessous.

$$\text{Indice de difficulté(pourcentage)} = \frac{\text{Nombre d'élèves ayant réussi l'item}}{\text{Nombre total d'élèves ayant composé}} \times 100$$

Un exemple de calcul et d'interprétation de l'indice de difficulté est donné dans le tableau ci-dessous.

Tableau : Interprétation des données d'un item de Français (lecture) CP

Eléments d'interprétation et analyse Epreuve	Item	Nombre d'élèves ayant composé	Nombre d'élèves ayant réussi l'item	% de réussite	Analyse
<u>Lecture</u>	Voici des phrases. Souligne les "o" dans ses phrases. Mon école a six classes. Elle est propre et belle. J'aime mon école.	45	18	18/45 = 40 %	

Source : INFRE & DEP, 2000

Analyse des données du tableau

La tâche d'identification n'est pas pour autant difficile au point que moins de la moitié des élèves ne puissent réussir cet exercice. Il se pourrait que la consigne qui veut que l'élève du CP souligne une lettre dans un mot reproduit ou non en est la cause. Il n'arrive pas à bien circonscrire cette lettre et en souligne peut-être deux à la fois. Demandez dans ces cas d'entourer plutôt que de souligner.

C'est toujours plus prudent (INFRE & DEP, 2000).

2-3. Le jugement

Après l'interprétation des résultats, l'enseignant fait une réflexion sur les instruments de mesures et juge d'une part la qualité et le niveau de difficulté des items et de l'ensemble de l'épreuve et, d'autre part des conditions environnementales (pédagogiques, matériels, psychologiques...) dans lesquelles baignent les apprenants et qui sont susceptibles d'influencer leur rendement.

L'enseignant porte un jugement qui permet d'apprécier l'atteinte des buts visé(s) à travers l'enseignement. Il faut alors envisager des actions de remédiation ou de renforcement.

2-4. Les types d'interprétation des résultats

Il y a deux méthodes principales d'interprétation des notes ou des résultats des instruments de mesure: interprétation normative et interprétation critériée (Linn & Gronlund, 2000). Nitko (2001) a indiqué que « les interprétations normatives et critériées sont toutes nécessaires pour interpréter correctement des résultats d'évaluation » (p. 351). Pour cet auteur, il y a trois (03) cadres conceptuels de base qui permettent de donner un sens aux résultats d'apprentissage : interprétation critériée (standard absolu), interprétation normative (standard relatif) et interprétation ayant pour référence soi-même (standard de gain ou d'amélioration de soi). Avant l'interprétation de tout résultat et la prise de décision, il est crucial d'avoir une très bonne compréhension de ces trois types afin de faire un choix professionnel et responsable.

2-4-1. Évaluation à interprétation normative (standard relatif)

Une interprétation normative des notes des apprenants décrit la performance d'un individu par rapport à sa position relative dans un groupe donné en fonction du trait mesuré (Chatterji, 2003 ; Linn & Gronlund, 2000).

L'évaluation normative ou *interprétation normative*, est une évaluation où les résultats ou performance d'un apprenant sont comparés au moyen d'un même instrument d'évaluation, à ceux obtenus par l'ensemble du groupe ou par les membres d'un groupe de référence. La référence est la moyenne du groupe lorsqu'on a une distribution des résultats, selon la courbe de Gauss.

L'évaluation à interprétation normative s'appelle également **évaluation axée sur des normes relatives** ou **évaluation groupe-référencée**. Pour utiliser cette approche, l'enseignant donne des notes sur la base de la façon dont la performance d'un apprenant est comparée avec celle d'autres apprenants dans la classe : un apprenant qui réussit mieux que la plupart de ses camarades de classe reçoit une note plus élevée. Les personnes soutenant une interprétation normative centre leurs arguments sur la nécessité de la concurrence ou de la compétition dans la vie, de la valeur de connaître sa position par rapport aux pairs, et de l'idée que la performance ou réussite relative est plus importante que la performance ou réussite absolue. Les arguments contre l'évaluation axée sur une interprétation normative portent sur les mauvais effets de la concurrence ou de la compétition en milieu scolaire, sur le fait que la connaissance de sa position dans un groupe par rapport aux pairs ne décrit pas ce qu'un apprenant a appris, et que se baser sur le niveau absolu de l'accomplissement est plus important que de se baser sur l'accomplissement relatif.

Quand on utilise l'évaluation groupe-référencée, on doit définir le groupe de référence contre lequel on compare les performances d'un étudiant. Le groupe de référence est-il les autres apprenants de la classe, ou tous les apprenants qui prennent le même cours cette année, ou tous les apprenants ayant pris le cours pendant les trois dernières années ? Juste comme le cadre d'évaluation critériée exige de définir clairement les cibles d'apprentissage afin que les

notes soient significatives aussi, une évaluation groupe-référencée exige de définir clairement le groupe de référence.

Une note basée purement sur la position relative d'un apprenant dans un groupe ne transmet pas aux parents et aux administrations d'école ce que l'étudiant est capable de faire relativement aux cibles d'apprentissage du programme d'études. De plus, pour agir uniformément dans ce cadre, on doit donner de bonnes notes "aux étudiants supérieurs", même s'ils ne possèdent pas le niveau de compétence indiqué par les normes ou les cibles d'apprentissage du programme d'études. De même, on doit donner les notes faibles au niveau minimum de compétence que les cibles d'apprentissage du programme d'études indiquent.

Juste comme l'évaluation critère-référencée doit être ancrée dans les normes appropriées pour le niveau où l'on enseigne, l'évaluation à interprétation normative doit aussi être ajustée au niveau des apprenants que l'on enseigne. La responsabilité de l'enseignant est de s'assurer que les apprenants apprennent les cibles d'apprentissage indiquées dans les programmes d'études. Il serait irresponsable de donner des mentions ou des notes supérieures aux apprenants qui n'ont pas répondu aux normes requises quoiqu'ils puissent être des apprenants d'un niveau supérieur aux autres. Ceux qui reçoivent les notes que l'enseignant donne comptent sur l'enseignant pour leur donner la note qu'ils méritent (ni plus ni moins) et qui peut refléter des cibles d'apprentissage. Ainsi, nous revenons au principe que l'interprétation critériée et l'interprétation normative sont nécessaires pour interpréter correctement les notes.

Pas de gaffe et ni de modification de principe de départ. L'enseignant peut commencer par faire une interprétation critériée et se rendre compte que les apprenants ont de mauvaises notes et se tourner vers une interprétation normative. Ce changement n'est pas une bonne pratique éducative. Si les normes fixées sont basées sur des critères et que les apprenants n'ont pas une performance satisfaisante alors il revient à l'enseignant de déterminer les causes (par exemple, on a utilisé les instruments d'évaluation de mauvaises qualités qui sont générés du programme d'études ou l'enseignement donné est pauvre et de mauvaise qualité). Si les instruments d'évaluations ont des contenus farfelus et inadmissibles, aucun changement de normes ne peut les rendre plus valide. Peut-être l'enseignement était insatisfaisant, dans ce cas re-enseigner (ou faire une remédiation) est une règle. Ou peut-être les normes ne sont simplement pas au niveau de la classe ou au niveau du développement éducatif et intellectuel des apprenants. C'est une question qui doit être adressée aux coordonnateurs, ou concepteurs de programme d'études. Dans ce cas-ci, l'on doit réajuster les normes, et puis enseigner : L'évaluation axée sur la courbe normale dans ce cas crée une distorsion du problème éducatif réel et, donc, ne constitue pas une manière professionnellement responsable de faire les choses.

2-4-2. Évaluation à interprétation critériée

L'évaluation critériée ou critérielle, employée pour évaluation à interprétation critérielle, évaluation à référence critérielle, évaluation critérielle est une évaluation où la performance d'un apprenant dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation des objectifs explicitement visés,

indépendamment de la performance de tout autre apprenant. Trois noms spécifiques sont généralement utilisés : test à interprétation basée sur les critères, test à interprétation basée sur les objectifs et test à interprétation basée sur les domaines.

L'évaluation critère-référencée est basée sur des normes absolues.

Cette évaluation est désignée également sous le nom de **l'évaluation tâche référencée**.

L'enseignant attribue des notes en comparant la performance d'un apprenant à un ensemble défini de normes à réaliser, de cibles d'apprentissage, ou de connaissances et techniques à acquérir : les apprenants qui accomplissent entièrement les tâches prescrites, atteignent complètement les normes, ou apprennent toutes les cibles reçoivent de meilleures notes, indépendamment de la manière dont les autres apprenants ont réalisé leur performance. Ainsi, il est possible de donner à tous les apprenants de bonnes notes s'ils répondent tous aux normes absolues indiquées par les cibles d'apprentissage. De même, quand ce cadre de référence est utilisé, l'on devrait être disposé à donner aux apprenants de faibles notes s'ils ne répondent pas aux normes fixées par les cibles d'apprentissage.

Les spécialistes de l'évaluation devraient veiller à ce que les cibles d'apprentissages et les normes soient réalistes. Par exemple, supposer que les apprenants soient aux niveaux réels des classes et que l'enseignant enseigne bien. De plus, supposer que la cible d'apprentissage indique que les apprenants devraient pouvoir résoudre des problèmes significatifs de mathématiques qui reflètent des situations réelles. Si tous ou la plupart des apprenants n'arrivent pas ou ne peuvent pas exécuter une tâche correspondant à la cible d'apprentissage, cela peut être due au fait que cette cible d'apprentissage est mal positionnée dans les programmes d'études. Si vous utilisez le cadre d'évaluation critère-référencé, vous pourriez être tenté de donner des notes minables aux apprenants et de déclarer leur échec massif aux examens de certification. Cependant, le bon sens exige de discuter le placement de la cible d'apprentissage avec d'autres professeurs et le coordonnateur des programmes d'études. Faire échouer des apprenants quand ils ne sont pas prêts à apprendre les tâches ou quand ils ne sont pas dans les conditions optimales d'apprentissage est inadéquat et non approprié. (Naturellement, tu dois être sûr que les normes sont en fait inadéquates et que tu as bien enseigné. Si l'enseignement est mal fait ou l'instrument d'évaluation utilisé est de mauvaise qualité, alors l'on devrait reprendre l'enseignement et évaluer correctement.) Ceci signifie également que les normes absolues doivent être fixées en utilisant l'information norme-référencée : Qu'est-ce qui est approprié ou typique à la population des apprenants que l'on enseigne ? Concrètement, pour fixer la note correspondant à la maîtrise minimale, l'on devrait utiliser une référence normative. Sinon sur quelle base peut-on dire que la maîtrise minimale correspond à la note chiffrée 10, 12 ou autres. Nous devons rappeler avoir indiqué que les interprétations critériées et normatives sont nécessaires pour interpréter correctement des résultats d'évaluation.

L'évaluation critère-référencée est significative quand le programme d'études ou l'enseignant précise un domaine bien défini de performance que les étudiants apprennent ou de compétences à développer.

Les arguments pour et contre l'interprétation critériée, en général, se centrent sur la question de savoir s'il est précieux de savoir exactement ce que l'apprenant a appris indépendamment de ses propres possibilités et de l'apprentissage des autres apprenants.

2-4-2-1. Test à interprétation basée sur les critères

Une interprétation critériée ou mesure critériée décrit la performance spécifique qu'un individu a démontrée (Linn & Gronlund, 2000) ou « la performance d'un individu relative à un ensemble de standards prédéfinis liés à un domaine clairement déterminé de connaissances et d'habiletés (également appelée interprétation basée sur le domaine, sur l'objectif, ou la compétence maîtrisée) » (Chatterji, 2003, p.81). Dans l'interprétation référencée par le critère, la performance d'un apprenant pourrait être décrite en termes de précision avec laquelle la tâche est accomplie, ou pourcentage des items corrects sur un certain ensemble de tâches d'apprentissage clairement définies (Linn & Gronlund, 2000).

2-4-2-2. Test à interprétation basée sur les domaines

Dans l'interprétation critériée axée sur le domaine d'habiletés, les items du test ont pour référence ou sont tirés d'un domaine de tâches ou d'habiletés prédéfinies. Dans ce cas, la performance d'un apprenant est décrite et interprétée en termes d'un ensemble de critères, (rapidité ou précision, pourcentage des items corrects sur un certain ensemble de tâches d'apprentissage) clairement définis par rapport auxquels la tâche dans le domaine est accomplie (Carey, 2001).

2-4-2-3. Test à interprétation basée sur les objectifs

Dans un test à interprétation basée sur les objectifs ou évaluation par objectifs, les habiletés subordonnées aux capacités, ou objectifs généraux et intermédiaires, ou connaissances sont traduites en objectifs clairement mesurables ou objectif terminaux avant la construction du test. Dans l'interprétation axée sur les objectifs, les items du test sont tirés d'un ensemble d'objectifs prédéfinis. Dans ce cas, la performance d'un apprenant est décrite et interprétée en termes d'un ensemble de critères, (rapidité ou précision pourcentage des items corrects sur un certain ensemble d'objectifs d'apprentissage) clairement définis par rapport auxquels la tâche est accomplie (Carey, 2001).

2-4-2-4. Test à interprétation basée sur un standard de maîtrise des compétences

Les évaluations basées sur un standard de maîtrise des compétences fournissent un exemple important d'évaluation à interprétations critériées (Linn & Gronlund, 2000). Cependant, il ne s'agit pas simplement d'établir le seuil de réussite ou niveau de maîtrise ou le nombre d'items auxquels il faut répondre correctement pour avoir une interprétation critériée.

2-4-3. Evaluation à interprétation axée sur le changement personnel

Référence à soi : Il s'agit de la référence des normes de croissance qui s'appelle également **évaluation croissance-basée** ou **évaluation axé sur le changement**. L'enseignant attribue des notes en comparant la performance d'un apprenant à ses perceptions de la possibilité de l'apprenant : Les apprenants qui atteignent un rendement au-dessus du niveau auquel l'enseignant les croit capables reçoivent les notes meilleures, indépendamment de leurs niveaux absolus de performance ou leur position relative dans le groupe. Un apprenant qui est venu en classe avec une connaissance précédente très petite mais qui a fait de grands pas peut être donné la même note qu'un apprenant qui a appris plus mais qui au commencement est venu en classe avec beaucoup plus de connaissance précédente. Une variation de cette approche est d'évaluer sur la base de l'amélioration, de la croissance, ou du changement.

Par exemple, deux apprenants Pierre et Paul ont respectivement reçu les notes 10 et 14 à un pré-test avant le début du cours. A la fin du cours, un posttest est administré à Pierre et à Paul. Les deux apprenants reçoivent respectivement les notes 16 et 17. Par rapport aux gains de connaissance, on constate que Pierre a eu un gain de $16 - 10 = 6$ points alors que Paul a eu un gain de $17 - 14 = 3$ points. Le tableau ci-dessous résume la situation.

	Pré-test	enseignement	Post-test	Gain	Appréciation
Pierre	10		16	6	
Paul	14		17	3	

Par rapport au gain, on peut dire que Pierre a beaucoup plus appris que Paul.

Mais la note finale de Paul est plus élevée que la note finale de Pierre. Paul a donc beaucoup plus de connaissance que Pierre qui, lui, a appris plus que Paul au cours de la formation.

Les arguments en faveur de l'évaluation individu-référencé sont axés sur la possibilité de réduire la concurrence parmi les apprenants et le concept que les notes peuvent être ajustées pour motiver, encourager, et pour satisfaire les besoins des apprenants. Les arguments contre ce système portent sur la nature incertaine et non fiable des jugements des enseignants sur les capacités des apprenants, les besoins des parents et des apprenants pour connaître leur position relative vis-à-vis des pairs, de l'idée que ce procédé tend à être appliqué la plupart du temps aux apprenants de niveaux inférieurs de capacités, et de la possibilité que ce système peut, par la suite, mener à l'évaluation basée seulement sur l'effort (Dunbar, Float, & Lyman, 1980). En plus, les apprenants peuvent ne pas connaître les normes fixées par l'État pour les critères de notation.

D'un point de vue statistique, l'évaluation purement axée sur la croissance ou le changement peut avoir comme conséquence une corrélation négative entre le niveau initial de compétence des apprenants et leur gain de croissance : Les apprenants qui intègrent une classe avec les niveaux les plus élevés de performance tendent à avoir un peu d'amélioration mesurable ou de changement, quoique leurs niveaux absolus finals de performance demeurent le plus haut élevé. Ceci présente une ironie.

2-5. Facteurs à considérer dans la construction d'un test à interprétation critériée

Quatre facteurs doivent être considérés dans la construction d'un test à interprétation critériée. Le premier facteur est de construire un test qui donne de valides résultats pour les décisions à prendre. Le second facteur est de construire des tests qui vont donner des résultats fiables. Le troisième facteur est de déterminer le but principal du test en rapport avec les méthodes d'interprétations. Le quatrième facteur est de construire le type de tests qui puisse correspondre le mieux aux buts prescrits ou à la pertinence de la décision à prendre.

2-6. Comparaison entre les différents types d'interprétation

Le tableau ci-dessous donne une définition des notes ou appréciations par rapport à trois cadres de référence.

Tableau. Définitions des catégories pour trois différents cadres de référence.

	Echelle absolue : Tâche-Référencé, Critère- Référencé	Echelle relative : Groupe-Référencé, Norme-Référencé	Echelle de croissance ou de changement : Individu-Référencé
Catégorie	<i>Relativement aux cibles d'apprentissage indiquées dans le programme d'études, l'apprenant a :</i>	<i>Relativement aux autres apprenants dans la classe, cet apprenant est :</i>	<i>Relativement aux capacités et à la connaissance mobilisées lors des apprentissages, cet apprenant :</i>
A	<ul style="list-style-type: none"> - Excellente maîtrise des concepts, principes, stratégies prévus par les cibles d'apprentissage - Niveau élevé de performance des cibles d'apprentissage et des 	<ul style="list-style-type: none"> - Très au-dessus de la moyenne de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - a fait des gains très significatifs ; - a un rendement sensiblement au-dessus de ce que le professeur attend ;

	techniques ou habiletés		
	- Excellente préparation pour un apprentissage plus avancé.		
B	- Niveau solide, au- delà du niveau minimum, mais pas une excellente maîtrise des concepts, principes et stratégies prévus par les cibles d'apprentissage. - Niveau avancé de performance des cibles d'apprentissage et de la plupart des techniques et habiletés - Bonne préparation à un apprentissage plus avancé	- Au-dessus de la moyenne de classe	- a fait de très bons gains ; - a un rendement légèrement plus élevé que ce qu'attendait le professeur ;
C	- Maîtrise minimum des concepts, principes et stratégies prévus par les cibles d'apprentissage - Démonstration d'une capacité minimum d'accomplissement des cibles d'apprentissage dans l'utilisation et la mobilisation des ressources de base - Insuffisances dans la maîtrise de quelques préacquis nécessaires pour un apprentissage ultérieur	- Au niveau ou très près de la moyenne de la classe	- a fait de bons gains ; - a atteint le niveau des performances que le professeur a prévu ;
D	- Non maîtrise de certains des concepts, principes, et stratégies essentiels prévus par les cibles d'apprentissage. - Capacité non démontrée d'accomplir quelques cibles d'apprentissage très essentielles et d'utiliser	- Au-dessous de la moyenne de classe	- a fait quelques gains dans une certaine mesure ; - n'a pas tout à fait atteint le niveau de performance que le professeur a prévu ;

et de mobiliser
quelques techniques de
base

- Insuffisances dans
beaucoup, mais pas
dans toutes les
connaissances et
techniques préalables
requis pour un
apprentissage futur.

F

- Non maîtrise de la
plupart des concepts de
base, des principes et
des stratégies implicites
par les cibles
d'apprentissage

- Défaillance dans La
plupart des cibles
d'apprentissage très
essentiels et des
techniques ou habileté
de base (les
connaissances et
habiletés ne sont pas
appries)

- Non acquisition de
la plupart des
connaissances et des
habiletés nécessaires
pour un apprentissage
ultérieur.

- Très au-
dessous de la
moyenne de
classe

- a fait des gains
insignifiants ou aucun
gain ;
- a une performance
très en deçà de ce que
le professeur attend.

Note : cette figure est une adaptation de Nitko (2001).

Conclusion

L'introduction des compétences de base et des compétences de vie dans un système éducatif doit se concrétiser, dans nos écoles, par une amélioration de l'évaluation. Les compétences évaluées doivent faire particulièrement l'objet d'un apprentissage en classe. Dans tous les cas, il doit avoir de modification de pratiques pédagogiques.

Comme on peut le constater, la méthodologie de l'évaluation est loin d'être simple. Et comme le souligne Meirieu (1991), devant la difficulté de la tâche, celui qui voudrait tout faire se résignerait finalement à ne rien faire. Devant l'ampleur du travail et le nombre de questions en chantier, celui qui se cantonnerait dans sa classe risquerait de se décourager rapidement. N'est-ce pas dès lors, une bonne occasion d'oser entreprendre des micro-adaptations, d'expérimenter en classe, de collaborer avec ses collègues, d'échanger et de partager ses pratiques d'évaluation ?

SITUATIONS D'APPLICATION ET D'INTEGRATION DES ACQUIS

Activité 1

Après avoir lu le texte, complète le tableau ci-dessous avec des informations sur chaque type d'évaluation formative et sommative.

Tableau : Caractéristiques de différents types d'évaluation

Objet	Buts poursuivis	Moment	Techniques utilisées	Interprétations et Décisions prise

Activité 2

1. Dans le tableau qui suit, associe un élément de la première colonne à un des éléments de la seconde :

<p>L'évaluation est dite</p> <p>1. critériée lorsque í</p> <p>2. normative lorsque í</p>	<p>í le jugement d'évaluation est établi en comparant l'état des apprentissages d'un étudiant à un moment donné avec</p> <p>a) l'état de ses apprentissages à un moment antérieur</p> <p>b) l'état des apprentissages d'autres élèves.</p> <p>c) un seuil de réussite préalablement établi</p>
--	--

2. Voici un texte écrit Perrenoud dans lequel des mots sont remplacés par des pointillés : formative, certificative et sommative

- l'évaluation í í í í í í . suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif ;
- l'évaluation í í í í í í ... est vue au contraire comme un " jugement dernier ", elle intervient à la fin d'un cursus d'études ou d'un module et, à ce stade, il n'est plus temps d'apprendre encore, c'est le moment du bilan, l'heure de vérité ; le rapport

l'évaluateur à évaluer est alors moins coopératif, car leurs intérêts sont divergents, l'évaluateur veut établir de façon aussi réaliste et précise que possible le niveau de connaissance et de compétence atteint par l'apprenant, alors que ce dernier tente de faire illusion.

Consigne

1. Remplace les pointillés par les mots appropriés.
2. Justifie ton choix.

Références

Louis, R. (1999). L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique, Laval, Etudes Vivantes.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Québec, Canada Editons du Renouveau Pédagogique.

Depover, C. & Noel, B. (Eds.) (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.

● **THEME N°8 : LA MORALE ET L'ÉTHIQUE**

Présenté par Dr Moussiliou A. MOUSTAPHA

A l'entame de cette réflexion, on peut d'abord se demander ce que c'est que la morale et ce qu'on entend par l'éthique.

Selon le dictionnaire encyclopédique Larousse (1988), la morale serait l'ensemble des règles d'action et de valeurs qui fonctionnent comme normes dans une société.

Deux mots clés retiennent ici l'attention : "règles" et "normes" qui ne font qu'un et qui, tous les deux, renvoient à des restrictions imposées à l'homme par la société pour permettre qu'il soit possible aux uns et aux autres de vivre ensemble malgré les évidentes différences à tout point de vue, différences qu'il faut par ailleurs percevoir comme des sources d'enrichissement réciproque dans la mesure où et comme le dit si bien André GIDE "Ce qui diffère de nous, plus que ce qui nous ressemble, nous enseigne".

Et on comprend également que la morale s'assimile à des mesures de restriction, à des contraintes imposées puisqu'elle évoque la norme qui, elle, renvoie à l'idée de règles ou de lois fixant les limites de comportements en milieu humain.

Dans les premières années de vie, l'homme fait l'expérience de ces règles et normes et donc de la morale à travers le sentiment de peur qu'on lui fait éprouver face à des situations, où on attend de lui de poser des actes qui correspondent aux attentes. C'est pourquoi dans la genèse de l'appropriation des règles morales, la peur semble être première et il faut bien que l'enfant en sorte progressivement pour se fixer sur le respect consenti de tout ce qui est norme, de tout ce qui est règle. Alors, Jean ROSTAND a raison d'assimiler la morale chez l'homme adulte à "ce qui reste de la peur quand on l'a oubliée". Il y a donc dans le processus qui mène à l'appropriation des règles morales, une contrainte gênante, pesante qui, par le jeu de l'éducation, finit par se muer en une acceptation volontiers. Et c'est ce que Z. FREUD a essayé de faire comprendre à travers son schéma de l'évolution au plan psychique de l'homme, schéma dans lequel le concept de *surmoi* explique ce processus d'appropriation de la morale. Pour FREUD en effet, le *surmoi* évoque l'intériorisation des interdits parentaux, une intériorisation qui fait admettre désormais les règles morales non pas comme une contrainte imposée à l'être du dehors, mais comme quelque chose dans lequel cet être se reconnaît et sans lequel il ne se sent plus lui-même. De ce fait, l'adulte est le petit enfant, mais soumis à une loi qui lui est désormais intérieure. C'est ce qu'on appelle un adulte et "cela ne va pas sans morale", dira Sponville. Donc, la morale est indispensable à tous les âges, qu'elle s'exprime au début de la vie en termes de contrainte imposée ou plus tard comme loi librement consentie parce que intériorisée. Mais à tous les âges, la morale est essentiellement négative parce que faite d'interdits subis ou intériorisés : ne pas tuer, ne pas voler, ne pas

mentir, ne pas faire souffrir ... La liste des « ne pas » est longue et ces interdits, même s'ils arrivent qu'ils s'expriment sous une forme affirmative, dira Sponville, reviennent toujours à dire non. Il y a en effet, chez l'homme, ce côté bestial, animal, toujours présent et pesant et c'est à cela que s'oppose la morale : « ne pas tuer » ne deviendrait un devoir moral, si l'instinct du meurtre n'habitait pas l'homme et ne le tentait en permanence. Ces interdits sont partout présents et s'expriment toujours de la même manière dans toutes les civilisations, qu'elles soient de l'écriture ou de la tradition orale, seulement en des termes différents. Tous les livres saints, écrits ou non, l'avaient déjà ainsi conçu et l'exemple de la bible est assez suggestif : « tu ne mangeras pas de ce fruit ». Le coran, le bouddha et les traditions orales véhiculent le même message. L'oubliieux Montaigne se souvient à ce propos que « la première loi que Dieu donne jamais à l'homme, ce fut une loi de pure obéissance ; ce fut un commandement nu et simple où l'homme n'a rien à connaître et à causer ».

De là, on s'aperçoit que l'instrument d'accomplissement des règles morales est l'obéissance et c'est sans doute, elle le premier comportement, la première vertu que l'on cherche à inculquer aux enfants humains. L'enfant qui est contre la loi ne peut pas se construire et ne peut même pas aspirer à la liberté : « la morale, c'est ce qui reste de l'obéissance quand on l'a oubliée ». Et c'est pourquoi la morale est perçue comme « une loi de pure obéissance », c'est-à-dire, comme un commandement auquel on ne peut se soustraire sans s'étiqueter comme « un monstre effrayant ».

La morale et l'éthique sont des concepts très proches en ceci que les deux ont pour connotation la même notion basique qui est celle de valeur, de norme. Cette proximité sémantique fait que, en philosophie, l'éthique est perçue comme *la science et la théorie de la morale*. Et on comprend dès lors que celle-là est le mode opératoire de celle-ci, dans la mesure où elle intègre les données du contexte. C'est pourquoi l'éthique, en se distinguant de la morale sans pour autant s'en distancier, est comprise comme l'ensemble des valeurs, des règles morales propre à un milieu, une culture, un groupe. On s'aperçoit du caractère très concret et donc très contextualisé de l'éthique. Dans cet ordre d'idées, on pourrait parler de l'éthique de l'enseignant, de l'éthique du médecin, de l'avocat pour exprimer ce que, du point de vue de la morale, chacune de ces professions autorise les professionnels à faire et ce qu'ils devraient s'interdire de faire pour autant qu'ils se réclament de leurs corps respectifs. C'est pourquoi, pour accomplir la morale à travers l'éthique, il faut aller au-delà de l'obéissance ou de la contrainte : ce que l'individu faisait auparavant par obéissance ou contrainte, il va pouvoir le faire désormais librement, joyeusement non par obéissance ou

crainte mais par amour. Et « c'est où- dira Sponville - l'on passe de la morale à l'éthique, du devoir à la vertu, de la soumission à la liberté. » L'éthique évoque la vertu et cela se entend : comment en effet s'engager dans une profession et espérer y réussir sans vocation, (c'est-à-dire le don de soi), et comment peut-on parler de vocation en s'écartant de la vertu qui, entre autres choses, signifie le cœur, donc l'amour ? L'obéissance aux normes prescrites n'est qu'un début, toujours nécessaire, mais jamais suffisant: « L'ensemble des devoirs et des interdits (la morale) n'est qu'une infime partie de l'art de vivre (l'éthique), qui est un art d'aimer. » Il faut pouvoir se libérer donc de la loi, des règles et normes prescrites tout en les inscrivant cependant à jamais dans son cœur.

On s'aperçoit par conséquent de la fonction éminemment régulatrice de la morale et de l'éthique, ce qui les rend incontournables dans le milieu humain. Mais pour autant, peut-on s'en contenter ?

La question est essentielle, parce qu'il s'agit de savoir si la morale ou son observance règle toutes les autres questions liées à la vie des humains. Loin s'en faut ! Car, malgré son importance irréfutable, la morale ou son obéissance ne répond pas à toutes les préoccupations humaines et c'est pourquoi on ne peut pas s'en contenter. On s'en doute. Admettons, comme le dira Luc FERRY rapporté par Sponville, que nous devenions tous parfaitement moraux : chacun ferait donc son devoir ; chacun respecterait les intérêts et la dignité de l'autre, il n'y aurait plus ni violences ni tromperies ; il n'y aurait plus que la soumission de chacun à la règle de tous. Cela vaudrait mieux que nos massacres, nos abus et nos folies. Mais aucune des questions principales que nous nous posons ne serait encore résolue par là. A la question de savoir, par exemple, si la vie vaut la peine d'être vécue, la morale ne répond et elle ne répond pas non plus à la question relative au bonheur. Elle reste tout autant muette aux questionnements sur Dieu, la mort, l'amour, la liberté.

Cela se entend, parce que la morale ne fixe que les conditions négatives de la vie commune (ce qu'il faut s'interdire pour qu'on puisse à peu près vivre ensemble), mais point le contenu ou le sens d'une vie réussie.

Que la morale soit nécessaire, c'est une évidence. Mais elle ne tient pas lieu d'amour, ni de bonheur qui tous relèvent d'un ordre totalement autre que celui de la morale. La morale se contente seulement d'interdire et c'est pourquoi on ne saurait s'en contenter. Ce n'est pas parce qu'on est respectueux des prescriptions morales qu'on aura réglé toutes les questions liées à l'existence. Il ne suffit pas de se rendre digne d'être heureux pour le devenir. « La

vertu ne suffit pas au bonheur, ni le bonheur à la vertu » dira Sponville et c'est pourquoi la morale ne suffit pas.

Par ailleurs, la morale est une exigence infinie qui s'adresse à des hommes à durée de vie limitée et qui, quoiqu'ils fassent, ne peuvent jamais s'absoudre entièrement. La sainteté n'est pas de ce monde si ce n'est à l'au-delà et c'est ce qui donne du sens à la Toussaint. La propriété et la mort vont ensemble et toute vie est impure.

Mais si l'on ne peut se contenter de la morale, on ne peut pas non plus s'en passer parce qu'il s'agit de s'interdire le pire, dont nous sommes capables et, à défaut de sainteté de rester au moins humains. Comme le dit si bien Alain « la morale consiste à se saisir l'esprit et, à ce titre, obligé absolument ; car noblesse oblige ». Cette obligation est la morale et cette noblesse, l'humanité. La bête en l'homme est toujours présente et l'inhumain dans l'humain. Combattre la barbarie hors de soi, c'est en soi la morale mais c'est l'éducation qui en fournit le moyen : le petit enfant de l'homme ne deviendra véritablement humain, au sens normatif du terme, que par l'éducation et ceci d'autant, comme le dit Diderot, que l'enfant n'est d'abord qu'un petit sauvage. L'humanité en l'homme n'est pas seulement un fait biologique. C'est aussi une valeur, c'est aussi une vertu, qu'on n'acquiert que peu à peu et par la voie exclusive de l'éducation qui est en même temps la voie de l'humanisation, la voie de la culture par quoi nous appartenons à la civilisation.

La morale est donc nécessaire autant qu'insuffisante. Mais c'est l'éducation qui en favorise l'appropriation pour faire d'elle enfin l'éthique.

Ont participé à la réalisation de ce document :	
Coordination :	1- GADO Issaou 2- MENSAH K. Félix
Auteurs :	3- KARIMOU Salimane 4- MOUSTAPHA Moussiliou 5- GANSE Pierre 6- SALAMI Naïm Deen
Mise en page	7- GOGOHNGA Nicolas

Ce module a été relu et amélioré par :	
NOM ET PRENOMS	QALITE/STRUCTURE
1- MARETE Victorin	IEPD-PC/PR
2- HONVO Théophile	IEPD/PR
3- AYOSSO Nestor	IEPD-SF/INFRE
4- AGBO Marie-Suzanne	IEPD/PR
5- HOUETO Laurent	PC/PR
6- HOUNMENOUE Jean-Claude	Enseignant-Chercheur
7- MOUSTAPHA A. Moussiliou	D/INFRE
8- AMADOU S. Sikirou	SG/INFRE
9- MENSAH K. Félix	C-SF/INFRE

Imprimé sur les presses de l'Institut
National pour la Formation et la
Recherche en Education (INFRE)
01 BP 200 Porto-Novo (Bénin)