ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA



Series PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XX, 2021, no. 43, Issue 2



ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT, YEAR XX, 2021, NO. 43, ISSUE 2 EDITORIAL BOARD

- ✓ Diana ANTOCI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Cecilia CONDEI, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professor, PhD, Université de Cergy-Pontoise, France
- ✓ Euphrosyne EFTHIMIADOU, Associate Professor, PhD, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece
- ✓ Caroline GOSSIEAUX, Training Manager, PhD, University of Pauand Pays de l'Adour, France
- ✓ Aoife LEAHY, Independent Researcher, PhD, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
- ✓ Monique LEBRUN-BROSSARD, Professor, PhD, University of Quebec at Montreal, Canada
- ✓ Agnès LEROUX-BÉAL, Associate Professor, PhD, UFR LCE, University of Paris Nanterre, France
- ✓ Marin MANOLESCU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Deborah MEUNIER, Senior Lecturer, PhD, University of Liege, Belgium
- ✓ Valentina MÎSLIŢCHI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Ioan NEACŞU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
- ✓ Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor, PhD, University of Pitesti, Romania
- ✓ Titela VÎLCEANU, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Ana VUJOVIĆ, Professor, PhD, Teacher Training Faculty, University of Belgrade, Serbia

EDITORS: Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE, Florentin-Remus MOGONEA, Mihaela Aurelia ŞTEFAN, Emil LAZĂR, Oprea-Valentin BUŞU

EDITORS-IN-CHIEF: Florentina MOGONEA, Alexandrina Mihaela POPESCU EDITORIAL SECRETARY: Florentina MOGONEA

This volume was approved by CNCSIS code: 35 ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT

13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567 Web:https://dppd.ucv.ro/, E - mail: dppd@central.ucv.ro Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES	
INTRODUCTION / INTRODUCTION	5
Fatima Zohra BENAÏCHA	
Mutations cognitives de l'apprentissage à distance à l'âge du numérique :	
développement des compétences informationnelles ou externalisation de	
la mémoire ?	7
Jean Désiré BANGA AMVÉNÉ	
Transpiration didactique en LMD : la pédagogie universitaire africaine	
acculturée à l'exercice	23
Carmen Maria ŢÎRU	
Active learning trough educational resources in university courses	33
C. I. CARIOU	
Sandra CADIOU	
Réflexivité en formation professionnelle des enseignants : intérêt de	45
l'appui d'une clinique d'orientation psychanalytique	43
Youssef NAIT BELAID, Judicaël ALLADATIN	
Acteurs, système d'action et stratégie : logiques de bureaucratie et enjeux	
du professionnalisme dans le système éducatif marocain	61
Mihaela Aurelia ȘTEFAN	
Attitude - key element of competence and essential objective of the	
instructional-educational process	79
Thierno LY	
L'autoconfrontation simple comme un outil d'analyse des entraves et	
développements de l'action didactique en classe de français	89
Yakubbayev MURODILLA MARUFOVICH	
Theory and practice of developing interethnic tolerance of students in	
foreign language lessons	101
Ecaterina Sarah FRĂSINEANU	
Adult education in continuing training	111
Adult education in continuing training	111
Rachida CHELLI	
Autisme et interaction : analyse multimodale des pratiques langagières	
des enfants atteints du spectre TSA	123
Gabriela MOTOI, Alexandrina Mihaela POPESCU	125
About resilience and the well-being of students in a pandemic context	135

Judicaël ALLADATIN, Jean BERNACHEZ, Denise BERGERON Portrait du niveau de scolarité et de la formation des chefs d'établissement scolaire du cycle primaire au Bénin: les enjeux en lien avec les compétences et aptitudes attendues	145
Vali ILIE Acceptance of others – an indicator of prosocial behavior	163
Souhila BENZERROUG La formation des formateurs au plurilinguisme : enjeux, représentations et propositions didactiques	179
JohnBosco O.C. OKEKEOKOSISI, Ebele C. OKIGBO Effectiveness of constructivist instructional model on secondary school students' retention in computer studies in Anambra State, Nigeria	195
Oprea-Valentin BUŞU, Andreea-Denisa BUŞU The use of humour as communication skill in counselling and psychotherapy	205
Michel Fayole DOUNLA, Emmanuel BÉCHÉ Les échanges entre enseignants camerounais dans les groupes Facebook pendant la COVID-19 : entre divertissement et portée pédagogique	217
Éric MENYE OBIA, Patrick MBENGUE ZE La planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire au Cameroun : intégration des croyances des enseignants dans les fiches pédagogiques de l'enseignement secondaire général	229
Emil LAZĂR Early education and care – the perspective of romanian pre-university education	245
Idah RAZAFINDRAKOTO Challenges de transmission des recommandations d'étudiants- chercheurs : cas des memoires sur le changement climatique	257
Samah BENZERROUG Exploring the impact of culture teaching on EFL learners motivation: a case study of the algerian secondary school EFL learners	275
TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS 2	285
INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE 2	287

INTRODUCTION / INTRODUCTION

The Annals of the University of Craiova, Psychology and Pedagogy Series, edited by the Department of Teacher Training, through the Centre for Psychopedagogical Research (Romanian acronym CCPP), brings to your attention number 43, Issue no. 2 of 2021.

The Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series, is an international academic publication with interdisciplinary characteristics that aims to promote education and educational research, to provide an expression opportunity to all the experienced specialists in the field, but also to the young researchers, facilitating the exchange of ideas and interactions at the level of the scientific community.

The topics of the volume fall into the fields of: social sciences, educational sciences, psychology, humanities and arts:

- initial and continuous training for teachers
- training theory and practice
- evaluation theory and practice
- educational management and leadership
- sociology of education
- psychology of education and development
- university and academic pedagogy
- adult pedagogy
- early education
- education of children with special educational needs
- inclusive education
- educational counseling
- psychopedagogy of learning
- special didactics.

The studies are original approaches, both theoretical and applied, experimental, interdisciplinary/ transdisciplinary on the mentioned topics.

The authors are specialists in educational sciences field, researchers, young researchers, practitioners in educational domain.

The journal is indexed in the ERIH PLUS, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Index Copernicus, RePEc, Google Scholar, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), WorldCat, Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD), SCIPIO and it is also included in 22 national and international libraries.

Editors in chief,

Florentina MOGONEA, University of Craiova, Romania Alexandrina Mihaela POPESCU, University of Craiova, Romania

MUTATIONS COGNITIVES DE L'APPRENTISSAGE À DISTANCE À L'ÂGE DU NUMÉRIQUE : DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES OU EXTERNALISATION DE LA MÉMOIRE ?*

Fatima Zohra BENAÏCHA¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.01

Résumé

Dans le contexte de la crise sanitaire, nous observons un intérêt croissant pour l'usage d'outil de médiation technologique et d'espace collaboratif de travail à distance (Giraud & Ranucci, 2003). Cette forme d'apprentissage du traitement de l'information numérique demeure un nouveau dispositif de co-construction de connaissances voire même de développement d'une « intelligence collective » (Levy, 2006). En effet, l'intégration systématique des TIC et la formalisation des échanges via les plateformes, comme Moodle, place les usagers devant des enjeux liés à la coexistence médiatisée asynchrone et à la transformation des modèles d'apprentissage et d'enseignement et donc un nouveau mode d'externalisation mémorielle (Chang, Tijus & Zibetti, 2015). Ces bouleversements dans le cheminement universitaire à l'ère du numérique mettent, en partie, l'accent sur la dimension cognitive des outils numériques et l'importance d'une compétence informationnelle permettant ainsi à l'étudiant de développer des pratiques efficaces en « littératie numérique » (Lankshear & Knobel, 2011). Autrement dit, l'individu doit être en mesure de comprendre, d'évaluer et de réutiliser adéquatement l'information envoyée en ligne par l'enseignant. La maîtrise de l'information à distance est un acte social favorisant l'interaction, l'autonomie et le développement cognitif de l'étudiant. Il devient ainsi un agent actif au cours de sa formation scientifique/intellectuelle et responsable du processus de (re)construction de connaissances selon les besoins de la société numérique (Legros, Benaïcha, Ben Ismail, & Sawadogo, 2008).

Mots-clés : TICE ; Littératie numérique ; Compétence informationnelle ; Externalisation cognitive.

_

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Maîtresse de Conférences en Didactique du FLE et Psychologie cognitive, Faculté des Langues Étrangères, Université Alger 2, laboratoire LISODIL (Algérie), Courriel : Fatima.zohra.benaicha@univ-alger2.dz

COGNITIVE CHANGES IN DISTANCE LEARNING IN THE DIGITAL AGE: DEVELOPMENT OF INFORMATION SKILLS OR MEMORY OUTSOURCING?

Abstract

In the context of the health crisis, we observe a growing interest in the use of technological mediation tool and collaborative remote work space (Giraud & Ranucci, 2003). This form of learning how to process digital information remains a new device for the co-construction of knowledge and even for the development of "collective intelligence" (Levy, 2006). Indeed, the systematic integration of ICT and the formalization of exchanges via platforms, such as Moodle, places users in front of issues linked to the asynchronous mediated coexistence and the transformation of learning and teaching models and therefore a new mode of memory outsourcing (Chang, Tijus & Zibetti, 2015). These upheavals in the university path in the digital age place, in part, the emphasis on the cognitive dimension of digital tools and the importance of an informational competence thus allowing the student to develop effective practices in "literacy. Digital" (Lankshear & Knobel, 2011). In other words, the individual must be able to understand, evaluate and properly reuse the information sent online by the teacher. Remote information literacy is a social act that promotes student interaction, autonomy and cognitive development. He thus becomes an active agent during his scientific/intellectual training and responsible for the process of (re) construction of knowledge according to the needs of the digital society (Legros, Benaïcha, Ben Ismail, & Sawadogo, 2008).

Key words: ICT; Digital literacy; Informational competence; Memory outsourcing.

1. Mutations cognitives de la transmission et de l'apprentissage à l'âge du numérique

Conformément à l'esprit de ce numéro thématique, nous associons dans cet article la dimension cognitive des TIC et les nouvelles expériences pédagogiques liées à l'environnement numérique pour mieux appréhender la question de l'apprentissage et son effet sur le cerveau humain (Dehaene, 2018). Plus particulièrement, nous nous intéressons non seulement aux processus de développement de l'apprentissage à distance, mais aussi au résultat de ce processus (Legros, 2015). C'est ainsi que les questions du développement des compétences informationnelles (Dumouchel & Karsenti, 2013) et l'externalisation cognitive (voir Chang, Tijus & Zibetti, 2015) se situent au cœur de ce texte. Nous situons les attirails numériques dont disposent les l'apprenants et les connaissances au cœur du processus de transmission. Cet environnement numérique qui a sculpté le fonctionnement mental de l'étudiant débouche inévitablement sur une réforme des méthodes d'apprentissage et de construction de connaissances. Notre but est de décrire les effets du e-learning sur (i) l'externalisation des fonctions cognitives et (ii)

les modes d'adaptations à distance chez l'étudiant pour développer des compétences informationnelles dans les formations supérieures.

Dans le contexte de la crise sanitaire, nous avons observé un intérêt croissant pour l'usage d'outil de médiation technologique et d'espace collaboratif de travail à distance (Giraud & Ranucci, 2003) en contexte universitaire algérien (Boutebal & Madani, 2020). Cette forme d'apprentissage du traitement de l'information numérique demeure un nouveau dispositif de co-construction de connaissances voire même de développement d'une « intelligence collective » (Levy, 2006). En effet, l'intégration systématique des TIC et la formalisation des échanges via les plateformes, comme Moodle, place les usagers (enseignants et étudiants) devant des enjeux liés à la transformation des modèles d'apprentissage et d'enseignement et donc un nouveau mode de communication.

Ces bouleversements dans le cheminement universitaire à l'ère numérique mettent, en partie, l'accent sur l'aspect cognitif des compétences informationnelles. Ces habiletés sont importantes pour développer des pratiques efficaces en « littératie numérique » (Lankshear & Knobel, 2011; Legros, Benaïcha, Ben Ismail, & Sawadogo, 2008). Autrement dit, l'individu doit être en mesure de comprendre, d'évaluer et de réutiliser adéquatement l'information envoyée en ligne par l'enseignant (OCDE, 2015a). La maîtrise de l'information à distance est un acte social favorisant l'interaction, l'autonomie et le développement cognitif de l'étudiant. Cela lui permet de devenir un agent actif au cours de sa formation scientifique/intellectuelle et responsable du processus de (re)construction de connaissances selon les besoins de la société numérique (Legros *et al.*, 2008).

On sait que cette génération d'étudiant est née dans une société informatisée et hyperconnectée. Pour eux, chercher et surfer sur le web est un fait naturel de leur quotidien, car les outils technologiques sont de plus en plus omniprésents dans leur vie (Prensky, 2012). La création de nouvelles activités d'apprentissage qui encouragent l'étudiant à apprendre efficacement via des ressources numériques disponibles représente un nouveau défi pour l'université algérienne (Legros, Bounouara, Acuña, Benaïcha, Hoareau, Sawadogo, 2009). Les étudiants sont appelés à mobiliser stratégiquement leurs ressources cognitives « numériques » pour développer des compétences informationnelles. Autrement dit, lorsqu'un étudiant traite une information via son écran pour atteindre un objectif donné, il existe toujours une relation entre, d'une part, l'effort cognitif indispensable pour chercher l'information et d'autre part l'effort cognitif non indispensable parce que l'information est déjà fournie par son environnement numérique (Chang et al., 2015).

Les outils de médiations technologiques utilisés dans l'e-learning sont une forme matérielle de nos fonctions mentales et mnémoniques (voir Chang *et al.*, 2015). Cela influence le traitement des données et affiche une intelligence collective externe à nos cerveaux (Levy, 2006). Ce nouveau monde numérique à construire ensemble offre, en effet, des algorithmes réglant les opérations cognitives de haut niveau comme la mémorisation, la perception, la prise de décision, la résolution de problèmes, le raisonnement. Il s'agit d'un génie numérique qui rejoint une ingénierie

cognitive pour planifier un cours et expliciter les interconnexions entre enseignants et étudiants. Nous rejoignons ainsi l'avis de Basque (2004) pour qui les TIC modifient le mode de conception et d'évaluation des cours à distance. Dans ce cas, l'appropriation progressive des TIC dans les situations d'apprentissage à distance et hybride modifie en permanence le « design pédagogique » (Legros, 2015), car on ne peut plus compter sur les dispositifs intuitifs de l'enseignant vu que l'étudiant devrait être un acteur de ses apprentissages et plus performant dans ses pratiques pédagogiques numériques. C'est justement dans cet écosystème numérique que les pratiques traditionnelles d'apprentissage s'effacent progressivement et les relations unissant enseignants et étudiants prennent une nouvelle dimension professionnelle et humaine (voir Chaudiron & Ihadjadene, 2010).

Ce qui mérite d'être remarqué dans cet univers pédagogique des TIC sont les différentes facettes liées à la co-construction de nouvelles connaissances « générales et disciplinaires » (Legros & Crinon, 2002) et le développement des compétences « informationnelles ». Le e-learning, dans ce cas, est parmi les sources structurées d'accès à l'information (Tardif & Mukamurera, 1999 ; Giraud & Ranucci, 2003). Par son organisation méthodologique, il facilite à l'apprenant la réutilisation des informations tout au long de sa vie. Par exemple, les cours dispensés par les enseignants sous forme d'une visioconférence assistée sur ordinateur² sont un système complexe permettant d'accroître les interactions entre plusieurs éléments d'ordre technologique et pédagogique. Les technologies et les modélisations numériques facilitent ainsi le passage d'une classe réelle à une classe virtuelle (voir Knoerr, 2005). Cette démarche correspond à un projet pédagogique complexe et en constante mouvance.

En outre, étudier l'expérience enseignant/étudiant à distance peut permettre d'analyser les nouveaux rôles et les degrés d'implications de ces acteurs dans l'acte éducatif. D'un point de vue de la psychologie cognitive, certains, comme Dinet et Tricot (2008) (voir aussi Boubée et Tricot, 2010) expliquent les mécanismes cognitifs mobilisés lors de la recherche d'information individuelle et collaborative en ligne. Il s'agit en effet de comprendre comment l'étudiant, dans un processus de transmission de l'information, passe d'une idée jugée fumeuse et imprécise à une idée structurée et claire. L'enseignant doit être capable de communiquer l'information de manière efficace à distance. L'idée ici est d'amener l'étudiant à développer les capacités cognitives nécessaires au travail collaboratif via des outils technologiques appropriés et libres. A cela s'ajoute le fait que l'état mental de l'apprenant a un effet important sur le déclenchement du processus interactionnel à distance entre enseignant et étudiant.

10

² Nous citons, à titre d'exemple, le V-learning, une forme d'apprentissage en ligne via les vidéos (voir Annetta, Folta & Klesath, 2010).

2. Une centration sur la connaissance : entre développement des compétences informationnelles et dynamique des connaissances

Nous attachons une importance particulière à expliquer la dimension de l'elearning à travers le concept de dynamique des connaissances et de compétences informationnelles pour mieux comprendre les effets sur l'amélioration de la mémoire humaine. En effet, les vastes quantités des informations placent l'étudiant dans un nouveau chantier pédagogique hétéroclite nécessitant le développement de compétences particulières (Liquète, 2014) à savoir des habiletés informationnelles et une culture de l'information (Liquète, 2018). D'où notre objectif qui consiste à apporter une vision interdisciplinaire³ à un problème complexe pour mieux comprendre les mécanismes en contexte de développement des compétences informationnelles. C'est-à-dire l'association des champs de recherche est donc importante pour mieux comprendre le processus de numérisation des cours via des dispositifs numériques et collaboratifs (Bruillard, 1997; Bruillard & Baron, 2009).

Dans le monde universitaire où règnent les changements profonds liés à l'émergence d'un paradigme numérique (Doueihi, 2008), le couplage d'outils technologiques et pédagogiques peut offrir une maîtrise des compétences (Legros, Boudechiche, Duvelson, E., Hoareau, Makhlouf & Xu, 2008) informationnelles. Il nous semble que le processus d'acquisition des compétences informationnelles⁴ doit être défini comme un parcours dynamique des connaissances. Cette dynamique débouchera absolument sur des connaissances nouvelles et communicables entre pairs dans un environnement numérique. Elle dépendra également de la qualité des interactions entre les acteurs de l'apprentissage, à savoir l'enseignant et ses étudiants. Dans notre société de l'information (Mattelart, 2006), la construction et le transfert des connaissances via les TIC constituent un processus cognitif interactif complexe. D'ailleurs, l'utilisation des technologies en réseau constitue un enjeu important de développement des compétences informationnelles, et par voie de conséquence, l'émergence d'une intelligence partagée. Disons que la connaissance d'ordre collectif est un transmetteur de connaissances entre les usagers des TIC. Elle permet ainsi de guider l'activité de partage d'information et de co-construction des connaissances à distance. Dès lors, les technologies de l'information et de la communication, comme un nouvel environnement d'apprentissage, deviennent un gage de passage de la connaissance collective à la connaissance individuelle (Batazzi-Alexis, 2002).

_

³ En tant qu'un acteur actif dans le processus d'enseignement-apprentissage, nous jugeons l'importance d'une fusion théorique et méthodologique entre plusieurs domaines de recherche à savoir la didactique, la psychologie cognitive, l'informatique, l'ergonomie et l'intelligence artificielle pour comprendre la formation à distance dans un contexte nouveau sans préparation.

⁴ Pour les compétences informationnelles, nous retenons ici la définition proposée par la Conférence des Recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), l'ensemble des aptitudes permettant aux individus de déterminer les moments où ils ont un besoin d'information et, de trouver, d'évaluer et d'utiliser cette information (2005, p. 4).

L'université algérienne à l'ère de l'information est appelée à mettre en place des méthodes de travail et des programmes innovants pour aider l'apprenant à construire de nouvelles compétences nécessaires à l'utilisation appropriée du flux d'information. Les compétences informationnelles, permettant à l'individu d'intégrer des informations dans son récipient des savoirs, sont un chemin croisé entre la formation continue de l'apprenant et ses connaissances disciplinaires (voir Bernhard, 1998). Il faut qu'il soit informé pendant toute sa vie des connaissances nouvelles qui continuellement modifient son environnement d'apprentissage classique et numérique. L'étudiant possédant des compétences informationnelles dans une société éducative numérique est censé être capable de mener des réflexions sur ses propres processus mentaux et cognitifs (Hoareau, Legros, Gabsi, Makhlouf & Khebbeb, 2006).

Face à la quantité exponentielle des informations, il ne s'agit pas de déambuler, mais « l'étudiant numérique » est appelé à redéfinir ses pratiques pédagogiques de chercher, repérer et traiter l'information en ligne pour construire de nouvelles connaissances (Boubée & Tricot, 2010). Une nouvelle conception des compétences informationnelles s'appuie sur le développement des compétences métacognitives (Mackey et Jacobson, 2011) et éthiques (ACRL, 2016⁶) dans la réussite universitaire. Donc, comment peut-on, selon le souhait de l'université algérienne, miser sur l'inscription de l'étudiant dans une voie vers la métacognition pour développer son autonomie et ses capacités de maîtrise de l'information? La promotion de la formation à l'usage de l'information et à la dynamique des connaissances interdisciplinaires demeure primordiale dans ce cas. D'ailleurs, dans le processus de gestion de l'apprentissage à distance, la dynamique des connaissances et les compétences informationnelles gagnent en se développant réciproquement. Les compétences et les connaissances sont en relation avec le développement systématique et progressif de l'apprentissage numérique en milieu universitaire. Ce qui signifie que les apprenants réussissaient automatiquement à développer des compétences d'ordre numérique (comprendre en profondeur les médias, utiliser un ordinateur).

On peut reconnaître que la dynamique des connaissances est basée sur la qualité des interconnexions entre enseignants/apprenants et leur degré d'engagement dans le processus d'apprentissage. Cette logique stipule que le caractère dynamique des informations peut transformer les connaissances, dans le contexte de l'elearning, en compétences informationnelles explicites. Ces capacités d'ordre cognitif

⁵ Nous pensons à l'appellation de « *App génération* » ou « la génération d'applications » d'après Gardner et Davis (2013). Elle désigne une génération qui correspond à l'avènement de *l'Homo numericus*. L'application, comme outil numérique, est considérée comme un prolongement des facultés cognitives de l'être humain, et par conséquent de son intelligence.
⁶ L'association of college and research libraries a défini les compétences informationnelles comme des compétences qui englobent de manière intégrée la recherche éclairée et réflexive d'information, la compréhension des procédées grâce auxquels l'information est produite et mise en valeur, l'utilisation de l'information pour générer de nouveaux savoirs et la participation éthique à des communautés d'apprentissage (ACRL, 2016, p. 8).

vont d'ailleurs dans le sens des compétences attendues par les enseignants suite à l'intégration des TIC. C'est pourquoi l'enseignant a besoin d'un soutien significatif de son établissement universitaire pour pouvoir multiplier les types des cours et les modalités de travail à distance pour une meilleure ingénierie pédagogique. Il est contraint à transcender les stratégies traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage lorsqu'il s'appuie sur des supports informatiques (Gérin-Lajoie, Papi & Paradis, 2019). Plus particulièrement, l'enseignant « tuteur » doit être conscient de l'importance de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement en ligne efficace et efficient. Citons, à cet égard, Gounon et Leroux (2009) qui soulignent en effet que

l'étape de définition des rôles et tâches du tuteur, lors de la conception d'un dispositif d'apprentissage, est souvent négligée et réduite à une généralisation du rôle et de la tâche du tuteur qui doit alors répondre aux différentes questions rencontrées par les apprenants au cours de leur activité d'apprentissage. La multiplicité des questions peut engendrer une sursollicitation du tuteur et le manque de cadrage du tutorat, d'où une difficulté de compréhension du déroulement de l'activité de la part des apprenants (p. 144).

Plusieurs hypothèses peuvent être reformulées si les acteurs de la formation à distance constatent un écart important entre les activités proposées par l'enseignant et les attentes des étudiants au cours du processus d'enseignement-apprentissage (Gagné, Bégin, Lafferrière, Léveillé & Provencher, 2001). Une mauvaise interprétation des demandes des apprenants peut bloquer le processus de construction de nouvelles compétences informationnelles vu que l'étudiant numérique est frappé par un raz-de-marée d'information générale et spécifique. Il apparaît donc important d'évaluer et de (re)planifier les formalités de la formation à distance proposée par l'université par les enseignants et leurs étudiants.

L'apprentissage n'est pas un simple processus de stockage. C'est le résultat d'une adaptation cognitive adéquate qui sert à structurer et à dynamiser l'information (Eastes, 2013) afin de développer des habiletés informationnelles. Concevoir un mode de formation numérique à distance à l'université demeure une activité complexe faisant appel à des processus divers très dissemblables qui se distinguent nettement de ceux mis en œuvre lors d'un apprentissage en présentiel. Une politique universitaire efficace en matière de compétences informationnelles⁷ est appelée à favoriser pleinement l'efficience cognitive de l'étudiant, l'exploitation intelligente de l'information et la construction de nouvelles compétences dans des contextes d'apprentissages diverses (Knoerr, 2005). Effectivement, le passage d'une logique de consommation numérique passive à une logique de consommation réfléchie est

e-learning.

⁷ Les compétences informationnelles contemporaines sont sujettes à réflexion et à intégration des nouveaux concepts comme litteratie estudiantine, métalittératie (voir Mackey & Jacobson, 2011), translittératie (voir Thomas *et al.*, 2007) pour mieux comprendre les enjeux et les interconnexions entre la culture informationnelle, médiatique et informatique du

un investissement crucial si les acteurs universitaires veulent réadapter l'université aux nouveaux besoins de cette société en pleine connexion.

3. L'externalisation cognitive est un facteur d'addiction aux TIC

Notre réflexion n'est pas neutre. Elle se veut critique vu que l'utilisation abusive des technologies de l'information et de la communication déforme constamment le fonctionnement cognitif de l'individu (OCDE, 2015a). Ceci est tout à fait important : ce n'est pas étonnant de savoir que les TIC transforment le cerveau humain. Ce qui mérite d'être au creux de nos questionnements est le processus de déplacement progressif de la mémoire : le passage d'un « cerveau intellectuel » à un « cerveau technique » (Souchier, 2004). Car le fonctionnement mnésique donne sens à l'existence de l'individu. Sans une mémoire biologique, l'être humain est dépossédé de ses facultés cognitives et mentales. Il est maintenant clair qu'en raison de cet environnement numérique omniprésent, l'apprenant adopte un nouveau mode de traitement de l'information (Dehaene, 2018). Il y a un argument en psychologie cognitive qui propose que les connaissances véhiculées en ligne dans le cadre d'une formation/enseignement à distance peuvent représenter en effet une externalisation de la mémoire parce que l'individu recoit l'information sans traitement interne par son système cognitif et mental (Chang, Tijus & Zibetti, 2015). Et avec une mémoire externalisée que restera-t-il de l'activité de mémorisation à long terme lors de la réalisation des tâches? Les philosophes Serres et Stiegler (2012) refusent le recours non dialectique à cette révolution numérique en précisant qu'avec l'externalisation, tout se passe comme si notre tête avait basculé dans les machines⁸.

Année après année, l'étudiant numérique manipule avec aisance les technologies externes. Qu'on le veuille ou non, la surexposition aux outils numériques modifie sa structure psychologique et mentale. Selon le modèle cognitif numérique de l'apprentissage (Eustache, 2015), l'externalisation peut influencer négativement l'acquisition et le stockage de ce qui a été appris. On sait déjà que le stockage temporaire d'une information nécessite le passage de la mémoire de travail (MDT) à la mémoire à long terme (MLT) (Atkinson et Shiffrin, 1968). Ces systèmes mnésiques peuvent perturber le bon fonctionnement de l'architecture cognitive humaine. Autrement dit, si le stockage de l'information dans la mémoire à long terme est minime, les neuroscientifiques observent, en revanche, un effort attentionnel pouvant aller jusqu'à la surcharge cognitive⁹ au niveau de la mémoire de travail

⁸ Voir l'intégrale de l'entrevue entre Michel Serres et Bernard Stiegler, intitulée *Pourquoi nous n'apprendrons plus comme avant*? (*Philosophie Magazine*) animée par Martin Legros en août 2012. En ligne: https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/13677/serres-et-stiegler-pourquoi-nous-napprendrons-plus-comme-avant/

⁹ En octobre 2016, dans une interview, le journaliste Tony Schwartz a expliqué au Huffington Post que la surcharge cognitive « numérique », c'est comme avoir de l'eau versée dans un verre en continu toute la journée, donc tout ce qui était là au sommet doit se répandre à mesure que la nouvelle eau descend. Nous perdons constamment les informations qui viennent d'entrer- nous remplaçons constamment et il n'y a pas de place pour garder ce que vous avez déjà obtenu. Cela rend l'expérience très superficielle; vous n'avez que ce que vous

(Eustache, 2015): une mémoire qui a une capacité de stockage limitée en temps et en processus cognitifs (Baddeley, 1996). Il existe cependant un inconvénient potentiel, car ce changement de rapport entre la mémoire humaine et les flots d'information a un effet néfaste sur la compétence de mémorisation. Ici, ce type d'habileté cognitive est affaibli vu que l'information peut être retrouvée instantanément et en permanence sans passer par des opérations cognitives (Chang et al., 2015).

Les activités de renforcement et de répétition qui sont des principes de bases de l'apprentissage et compatibles avec le fonctionnement du cerveau humain sont toutefois absentes à distance (Dehaene, 2018). Cela à un effet destructeur sur la motivation des « étudiants numériques ». Nous remarquons même une restriction de l'esprit critique et de l'argumentation, considérés comme des piliers de l'enseignement supérieur (Michaut & Roche, 2017). Si l'environnement numérique offre des ressources adaptées, les apprenants adopteront une méthode passive pour repérer les informations nécessaires à la compréhension d'un cours, à la réalisation d'un exposé, etc. C'est pourquoi «l'étudiant numérique» pourrait faire des recherches répétées sur le même concept vu qu'il n'a pas été traité et retenu correctement. Il s'agit là d'une forme d'externalisation cognitive, car il stocke l'information en dehors de son système cognitif et neuronal (Ross & Schryer, 2015). Une forte dépendance aux TIC est nocive pour certaines capacités cognitives : la concentration, la mémorisation, la réflexion et la prise de décision. L'étudiant a tendance à mémoriser où se trouve l'information (ordinateur, Internet, réseaux sociaux...) plutôt que de mémoriser l'information pour enrichir la capacité de sa mémoire à long terme (voir Knoerr, 2005). Vraisemblablement, une telle pratique ne facilite pas le développement de l'apprentissage et provoque un déclin de la mémoire. C'est ce qu'on constate, l'étudiant fait confiance à des informations externes anciennes et nouvelles véhiculées par les technologies numériques et n'évite pas ces indices externes pour une mémorisation temporaire.

Comme nous l'avons dit, l'enseignant universitaire, à l'ère du numérique, doit optimiser des nouvelles stratégies afin de maintenir un équilibre entre le contenu de ses enseignements et le flux d'informations consultés en ligne par ses étudiants. D'un autre point de vue, l'apprenant numérique est l'arbitre ultime de son propre apprentissage, car il a déjà des préférences d'apprentissages bien établis pour gérer les exigences de l'apprentissage en présentiel et en ligne (Tremblay-Wragg, Raby & Ménard, 2018). L'approche en ligne ou à distance¹⁰ peut ne pas nécessairement correspondre à leurs stratégies préalables d'apprentissage. Nous assistons d'ailleurs à une transformation profonde du paradigme éducatif reliant la mémoire naturelle humaine et les TIC qui représentent une mémoire artificielle externe (Boy, 2001). C'est dans ce contexte que le problème de la valeur de plausibilité de l'information acquise via les TIC est devenu central.

avez en tête pour le moment (...) Vous finissez par vous sentir dépassé parce que vous avez une quantité infinie de faits sans moyen de les relier à une histoire significative.

15

¹⁰ Nous utilisons les termes en ligne et à distance indifféremment dans l'article.

Certes l'ordinateur n'est pas une menace, mais plutôt les tendances générales des étudiants s'appuvant à outrance sur des supports technologiques numériques qui favorisent l'externalisation cognitive. Autrement dit, les opérations cognitives mobilisées par l'apprenant lors de la transformation de l'information en connaissances sont déléguées consciemment à la manipulation d'une entité externe (Clark & Chalmers, 1998). Plus intéressant encore, dans une étude menée par Carr en 2011, les technologies numériques peuvent modifier entièrement le parcours neuronal et le système mnésique de l'individu au point où l'apprentissage deviendra un processus superficiel. Une nouvelle forme de conscience émerge qui menace le développement de l'intelligence chez les étudiants numériques suite à un usage intensif des TIC (Dehaene, 2018). Dans ce contexte, plusieurs études ont montré qu'il existe des limites cognitives lors du traitement de l'information et le stockage résultant de l'utilisation non-stratégique des TIC dans le e-learning (voir Dehaene, 2018 ; OCDE, 2015b). Les conséquences cognitives sont sévères chez les étudiants au point où ils deviennent réfractaires aux formes complexes d'apprentissage. L'outil numérique remodèle le fonctionnement du cerveau de l'être humain à son image. Si nous suivons la logique de Carr (2011) jusqu'au bout, il est clair de confirmer que les TIC demeurent un outil qui ne produit pas de la connaissance parce qu'elles ne correspondent pas aux processus de construction du système mémoriel. Pour la construction de la mémoire, l'étudiant doit cibler ses objectifs d'apprentissage et de réutiliser ses connaissances déjà stockées en mémoire à long terme afin de les réadapter dans de nouvelles situations où il parviendrait à associer les anciennes et nouvelles connaissances.

4. Pour ne pas conclure...

Certes, notre réflexion n'a pas dressé un bilan critique de l'intégration des technologies numériques au sein de l'université algérienne. En revanche, nous avons montré l'écart entre les promesses des TIC lors du e-learning et la réalité de la formation à distance. Nous avons insisté sur l'externalisation de la mémoire provoquant une baisse de performance mentale et intellectuelle de l'étudiant. Si le numérique fragilise sempiternellement la pensée humaine, nous sommes alors face à un obstacle épistémologique (Boure, 2008). C'est pourquoi, les effets sur l'externalisation cognitive -que nous avons discutés dans le troisième titre du texte - méritent non seulement une mobilisation importante des enseignants chercheurs dans tous les domaines universitaires en Algérie, mais aussi une prise de décision par rapport au monde cognitif de l'étudiant qui bascule. Toutefois, nous avons aussi insisté sur le fait que le développement des compétences informationnelles repose pour une large part, sur la dynamique des connaissances.

Dans une dimension pédagogique renouvelée par les technologies numériques, nous ne mettons pas en doute l'importance des innovations et les mutations. Or, nous nous interrogeons sur la pauvreté et le niveau de pertinence des pratiques informationnelles en e-learning adoptées par les étudiants. Il ne suffit pas de mettre à la disposition des enseignants et des étudiants des plateformes accueillant des séances virtuelles pour penser que l'on a résolu les difficultés rencontrées dans

l'apprentissage à distance. En Algérie, pendant les six mois de confinement imposés par la pandémie en 2020, l'étudiant n'a eu accès à des enseignements qu'à travers des modalités offertes par des outils numériques. In finé, massifier l'utilisation les TIC en enseignement/apprentissage à l'université, c'est, en quelque sorte, y introduire de la complexité et dépouiller progressivement l'apprentissage de sa vocation. Il nous apparaît donc important de mener une réflexion plus approfondie, dans la communauté universitaire, pour identifier les mécanismes cognitifs mobilisés dans un apprentissage numérique afin de mieux gérer les pratiques didactiques (Ben Ismail Ben Romdhane & Legros, 2014).

Si les établissements universitaires ne trouvent pas de solutions efficaces pour aider les acteurs de l'enseignement-apprentissage à s'adapter à ces environnements numériques et à développer les compétences des apprenants, nous pouvons confirmer que ce mode technologique renforcera davantage les incertitudes et les dysfonctionnements pédagogiques de l'université algérienne. Le e-learning dans nos établissements correspond, à notre avis, à la seconde règle selon les propos de Bill Gates, le fondateur de Microsoft : la première règle de toute technologie utilisée dans une entreprise (l'université dans notre cas) est que l'automatisation appliquée à un processus efficace amplifiera son efficacité. La seconde est que l'automatisation appliquée à un processus inefficace amplifiera son inefficacité (Gates, Myhrvold & Rinearson, 1995, p. 136).

Cependant, l'enseignant ne peut en aucun cas maintenir le statu quo face à ces bouleversements constants de la société. Il est appelé à s'engager activement dans la mise en place des stratégies technologiques correspondant à la réalité du terrain pour développer les compétences fondamentales des étudiants (OCDE, 2015a; 2015b; Karsenti, 2019). Pour la réussite scientifique et académique à l'université, les habilités à développer par « l'étudiant numérique » ne sont pas étanches, elles sont complémentaires (Kennel, 2014). Nous pourrions proposer en effet, des ateliers en présentiel pour enseigner les méthodes d'acquisition des habiletés de base dans des contextes numériques via des méthodes analogiques anciennes pour faciliter l'apprentissage et mener l'apprenant à réfléchir avant de « cliquer ».

Vers le chemin de l'autonomie de « l'apprenant numérique », la relation entre l'usage des outils technologiques (smartphone, ordinateur) et l'apprentissage dépendra également de la qualité des logiciels. Le choix des supports numériques adaptés détermine la qualité de l'enseignement (Knoerr, 2005). Autrement dit, un dispositif numérique bien conçu peut avoir un intérêt pédagogique s'il correspond aux piliers¹¹ de l'apprentissage selon les recherches menées en neurosciences cognitives (Dehaene & Changeux, 1993; Dehaene, 2018). Dans une société où les technologies de l'information et de la communication sont devenues le principal outil d'interaction, la littérature en psychologie cognitive, nous incite à renouveler les pratiques d'enseignement-apprentissage caduques selon l'architecture mentales des

_

¹¹ Les sciences cognitives ont identifié quatre facteurs principaux de réussite d'un apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information, et enfin, la consolidation (voir Dehaene, 2018).

apprenants (Legros *et al.*, 2008). L'enseignant peut créer donc de nouveaux algorithmes selon les besoins informationnels spécifiques de ses étudiants (voir OCDE, 2015b) pour accélérer la vitesse de l'apprentissage et les aider à construire de nouvelles connaissances à l'ère numérique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Annetta, L-A., Folta, E. & Klesath, M. (2010). *V-Learning: Distance Education in the 21st Century Through 3D Virtual Learning Environments*. USA: Springer.
- 2. Association of College & Research Libraries, (2016). Framework for Information Literacy for Higher Education. Chicago: ACRL.
- 3. Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. Spence & J. Spence (Eds.). *The psychology of learning and motivation*, 2, 89-195. New York: Academic Press.
- 4. Baddeley, A.D. (1996). *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- 5. Batazzi-Alexis, C. (2002). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un processus d'apprentissage organisationnel : pour une coordination émergente entre le local et le global. *Communication et organisation*. Université Bordeaux Montaigne. En ligne : https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2778
- 6. Ben Ismail Ben Romdhane, D., & Legros, D. (2014). TICE, mémoire et compréhension de texte scientifique en français L2. *Psychologie française*, 63(3). Nancy: Elsevier. En ligne: http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.09.001
- 7. Bernhard, P. (1998). Apprendre à maîtriser l'information des habiletés indispensables dans une société du savoir. *Éducation et francophonie*, *XXXVI*, 2. Québec : Université de Montréal.
- 8. Boubée, N. & Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information?* Villeurbanne: Presses de l'ENSSIB.
- 9. Boure, R. (2008). Organisations des connaissances à l'ère numérique. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- 10. Boutebal, S. & Madani, A. (2020). L'utilisation des TIC dans le développement de l'enseignement en Algérie : enjeux et obstacles. *Parcours cognitifs des Sciences Sociales et Humaines.* 4(10), 297-290. Tunis : Université de Sfax.
- 11. Boy, G. (2001). Hypertexte, traces et agents. *Diogène 4*(196), 144-162. Paris : PUF.
- 12. Bruillard, E. & Baron, G-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, 69, 105-113.
- 13. Bruillard, E., (1997). Les machines à enseigner. Paris : Hermès.
- 14. Carr, N. (2011). *The Shallows: What Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton & Company.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

- 15. Chang, C.Y., Tijus, Ch. & Zibetti, E. (2015). Les apprentissages à l'heure des technologies cognitives numériques. *Administration et Éducation*, 2(146), 91-98. Paris : AFAE.
- 16. Chaudiron, S. & Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Etudes de communication*, *35*, 13-30. Villeneuve d'Ascq, CEGES: Université de Lille 3.
- 17. Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58(1), 7-19. Oxford University Press. En ligne: http://www.jstor.org/stable/3328150
- 18. CREPUQ. (2005). Normes sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College and Research Libraries (ACRL). Montréal : CREPUQ.
- 19. Dehaene, S. (2018). Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris: Odile Jacob.
- 20. Dehaene, S., & Changeux, J.-P. (1993). Development of elementary numerical abilities: A neuronal model. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5, 390-407. Cambridge: Press and the Cognitive Neurosciences Institute.
- 21. Dinet, J. & Tricot, A. (2008). Recherche d'information dans les documents électroniques. In *Ergonomie des documents électroniques*. Dans A. Chevalier & A. Tricot. (coord.). Ergonomie des documents électroniques. Paris : PUF.
- 22. Doueihi, M. (2013). Qu'est-ce que le numérique? Paris: PUF.
- 23. Dumouchel, G. & Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. Éducation et francophonie, 41(1), 7-29. Canada : ACELF.
- 24. Eastes, R-E. (2013). Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences. Thèse : Université Panthéon-Sorbonne Paris I. En ligne : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00904561/document
- 25. Eustache, F. (2015). *Pourquoi notre mémoire est-elle si fragile*. Paris : Le Pommier.
- 26. Gagné, P., Bégin, J., Lafferrière, L., Léveillé, P., & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distances par les personnes tutrices : Qu'en pensent les étudiants ? *Revue Distances*, 5(1), 51-83.
- 27. Gardner, H. & Davis, K. (2013). *The App Generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world.* New Haven, CT: Yale University Press.
- 28. Gates, B., Myhrvold, N. & Rinearson, P. (1995). *The Road Ahead*. New York: Viking Press.
- 29. Gérin-Lajoie, S., Papi, C. & Paradis, I. (2019). *De la formation en présentiel* à la formation à distance: comment s'y retrouver? Communication présentée au Colloque international sur l'éducation. Poitiers, France.

- 30. Giraud E., Ranucci J.F., (2003). Outils et modèles de travail collaboratif. *Humanisme et Entreprise*, 256. France : AAELP.
- 31. Giraud, É., & Ranucci J-F. (2003). Une plateforme pour le travail collaboratif et la gestion des connaissances. *International Journal of Information Science for Decision Making*. Genève: Inderscience Publishers.
- 32. Gounon, P. & Leroux, P. (2009). Modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 16, 141-169. Lyon: ENS Éditions.
- 33. Hoareau, Y.V., Legros, D., Gabsi, A., Makhlouf, M. & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. Dans A. Piolat (Ed.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, 277-297. Paris : Solal.
- 34. Karsenti, T. (2019). Le numérique en éducation : Pour développer des compétences. Québec : PUQ.
- 35. Karsenti, T., Dumouchel, G. & Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30. Montréal : ASTED. En ligne : https://doi.org/10.7202/1022859ar
- 36. Kennel, S. (2014). Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne. *Éducation*. Université de Strasbourg. En ligne: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01148915/document
- 37. Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne, *Cahiers* de l'APLIUT, *XXIV*(2), 53-73. France: APLIUT.
- 38. Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies* (3e éd.). New York: Open University Press.
- 39. Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin : Paris.
- 40. Legros, D. (2015). Apprentissage numérique en contexte plurilingue à l'ère de la mondialisation. *Al'Adâb wa Llughât* (Lettres et Langues), *10*, 125-138 Alger: Université Alger 2.
- 41. Legros, D., Benaïcha, F.Z., Ben Ismail, D., & Sawadogo, F. (2008). TICE, (co)compréhension et (co)écriture de textes à distance en L2 : Nouvelles littératies ou nouveau paradigme pour la recherche sur l'apprentissage numérique en contexte plurilingue et diglossique? Recherches sur la cognition dans les EIAH? *Journée scientifique? Laboratoire Paragraphe*, Université de Paris 8 En ligne: http://paragraphe.crac.free.fr/file/programme131108.pdf
- 42. Legros, D., Boudechiche, N., Duvelson, E., Hoareau, Y-V., Makhlouf, M. & Xu, M. (2008). TICE, cognition et (co)apprentissage en L2: Nouvelles littéracies ou nouveau paradigme pour la recherche et la didactique cognitive de l'apprentissage en contexte plurilingue? Actes de Colloque "Didactique"

- des Langues Étrangères et Maternelles: TIC, aides et méthodes d'apprentissage", Université Mohammed Premier d'Oujda (Maroc), 24-25 mars 2008.
- 43. Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Benaïcha, F-Z., Hoareau, Y-V & Sawadogo, F. (2008). TICE et Cognition de la Littératie plurilingue. Vers un modèle intégrateur. *Synergies Algérie* n° 6, 21-28.
- 44. Levy, P. (2006). *La valeur ajoutée de l'intelligence collective*. Lyon : Cycle de Conférences ENS LSH.
- 45. Liquète, V. (2014). Cultures de l'information. Paris : CNRS éditions.
- 46. Liquète, V. (2018). La culture de l'information au prisme des sciences de l'information et de la communication. *Études de communication*, 50, 109-128. Lille: PUS.
- 47. Mackey, T. P. & Jacobson, T. E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. College *Research Libraries*, 72(1), 62-78. New York: ACRL.
- 48. Mattelart, A. (2006). Société de la connaissance, société de l'information, société de contrôle. *Cultures et Conflits*, 64, 167-183. Paris : L'Harmattan.
- 49. Michaut, C. & Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 33,* 1. Canada: RIPES.
- 50. OCDE. (2015a). Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies Principaux résultats, PISA/ Paris : Éditions OCDE.
- 51. OCDE. (2015b). Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA. Paris: Éditions OCDE.
- 52. Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom. Hopful Essays for 21st Century Learning. California: Corwin.
- 53. Ross, M., & Schryer, E. (2015). Outsourcing memory in response to an aging population. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 716-720. California: SAGE Publications.
- 54. Serres, M & Stiegler, B. (2012). Pourquoi nous n'apprendrons plus comme avant. *Philosophie Magazine*. Paris: Philo Éditions. En ligne: https://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/13677/serres-et-stiegler-pourquoi-nous-napprendrons-plus-comme-avant/
- 55. Souchier, E. (2004). Mémoires-outils-langages. Vers une « société du texte »? *Communication et langages*, 139, 41-52. En ligne: http://www.persee.fr/doc/colan 0336-1500 2004 num 139 1 3251
- 56. Tardif, M. & Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Revue de l'ACELF*, *vol. XXVII*, *N*° 2. Canada : ACELF.
- 57. Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J. Mason, B., Mills, S., Perril, S. & Pullinger, K. (2007). *Transliteracy: Crossing divides. First Monday*, *12*(12), 2. Illinois: University of Chicago. En ligne: https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/télécharger/2060/1908

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

58. Tremblay-Wragg, E., Raby, C. & Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 34*(1). Québec : Université de Sherbrooke.

TRANSPIRATION DIDACTIQUE EN LMD : LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE AFRICAINE ACCULTURÉE À L'EXERCICE*

Jean Désiré BANGA AMVÉNÉ¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.02

Résumé

Le processus de Bologne adopté en Afrique sous le nom de système LMD (Licence-Master-Doctorat) est-il assorti d'une pédagogie universitaire spécifique ? La présente recherche évaluative examine l'hypothèse que le LMD soit moins soucieux de transposition didactique des savoirs savants que de transpiration didactique, synonyme de travail personnel de l'apprenant et d'acculturation à l'exercice. L'hypothèse prend appui sur deux indicateurs du règlement pédagogique de l'université de Yaoundé 1 : le volume des activités et le temps d'apprentissage alloués à l'étudiant. L'option de la transpiration didactique semble susceptible de juguler l'échec chronique des apprentissages en réduisant l'écart entre les performances attendues et les performances effectives des étudiants au bout d'un parcours.

Mots-clés: Enseignement; Exercice; LMD; Transpiration didactique.

DIDACTIC PERSPIRATION IN «LMD»: UNIVERSITY PEDAGOGY ACCULTURATED TO EXERCISES IN AFRICA

Abstract

What specific university pedagogy is the Bologna process, otherwise known in Africa as the LMD (Licence-Master-Doctorat) System, actually accompanied by? This evaluative research argues that, in Central Africa, the LMD system is more interested in didactic perspiration, synonymous with acculturation to exercise or personal work of the learner, than in didactic transposition or the pedagogic processing of the subjects taught. Actually, the pedagogic Rules or Procedure of the University of Yaoundé 1 confirm this hypothesis through two indicators: the volume of activities and the learning time allocated to students. This pedagogical perspiration seems likely to reduce the gap between the expected and the actual performance of students at the end of a course, therefore curbing academic failure.

Key words: Didactic perspiration; Exercise; LMD; Teaching.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD, Chargé de cours, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1, Cameroun, Courriel : jean.banga@univ-yaounde1.cm

1. Introduction

La pédagogie active, prenant le contre-pied de l'enseignement magistral, rend l'apprenant acteur de ses apprentissages, sachant qu'il y a dans le génie quatre pour cent d'inspiration et quatre-vingt-seize pour cent de transpiration (Thomas Edison cité par Suberville, 1968, p. 54). Boileau l'a souligné: Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage, vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage. Polissez-le sans cesse, et le repolissez, ajoutez quelquefois, et souvent effacez (Boileau, 1815, p. 7). Dans cette perspective, le système Licence-Master-Doctorat (LMD), réforme issue des processus de Bologne et adoptée par les universités africaines, semble avoir préféré la « transpiration » didactique, synonyme d'exercice et de travail personnel de l'étudiant, à la transposition didactique qui porte sur les procédés adaptatifs des savoirs à enseigner (Verret, 1975, Chevallard, 1985), convaincu que, dans l'enseignement-apprentissage comme dans le génie, il faut quatre-vingt-seize pour cent de transpiration pour seulement quatre pour cent d'enseignement. Une question se pose : à la lecture du règlement pédagogique de l'université de Yaoundé 1, un des documents instituant le LMD en Afrique centrale, à quoi reconnaît-on les traces d'une pédagogie universitaire centrée sur l'exercice et la transpiration de l'apprenant? Le présent travail avance l'hypothèse qu'un examen de ses textes fondateurs à l'aune des théories de l'apprentissage montre que le système LMD fait effectivement place à la transpiration didactique, entendue ici comme une pédagogie basée sur l'exercice et le travail sans relâche de l'apprenant. La pédagogie est envisagée ici comme une approche des problèmes liés au choix des modes, méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage, compte non tenu des contenus disciplinaires spécifiques (Reuter, 2013, p. 157).

Il faut appréhender le présent travail comme une recherche évaluative et conceptuelle qui se propose d'examiner le contenu pédagogique d'un document porteur de réformes. En effet, la recherche évaluative en sciences de l'éducation, conçue pour la défense d'une intuition théorique, consiste le plus souvent à comparer le contenu et la présentation d'un matériel pédagogique (méthodes, programme, stratégie, outil, etc.) avec un idéal (Van der Maren, 2004, p. 208). Il s'agit ici d'apprécier le contenu didactique du LMD exposé dans le règlement pédagogique de l'université de Yaoundé 1 à l'aune des théories de l'apprentissage, notamment de l'exercice. La recherche évaluative à l'œuvre ici est de type conceptuel, l'analyse conceptuelle ayant pour objectif de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion (Van der Maren, 2004, p. 181). En effet, appliquer les théories de l'apprentissage au document qui énonce la pédagogie universitaire à l'ère du LMD devrait permettre de dégager le sens de ladite réforme. Pour ce faire, l'étude va s'articuler en trois temps : l'identification du corpus d'énoncés de base à analyser ; l'exposition de la théorie de référence et la présentation des résultats de l'évaluation.

2. Corpus d'énoncés de base : le règlement pédagogique

Le règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1 qui sera étudié ici est entré en application en 2012, suite une circulaire ministérielle mettant en application les recommandations de la déclaration des chefs d'État de la zone CEMAC à

Libreville en 2005 qui, elle-même, se situait en droite ligne de la déclaration de Bologne de 1999. L'extrait règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1 à analyser porte sur l'Unité d'Enseignement (UE), défini comme un :

ensemble de chapitres organisés de manière pédagogique cohérente et selon une logique de progression devant mener l'apprenant vers l'acquisition des compétences identifiées au préalable... Elle peut être dispensée sous les formes suivantes: 1 Cours Magistral (CM): enseignements oraux expliquant les concepts et les théories scientifiques dans une discipline donnée; 2 Travaux Dirigés (TD): enseignements oraux dispensés aux étudiants rassemblés dans des groupes plus restreints et qui consistent à résoudre des exercices d'application pour mieux asseoir les concepts et les théories développés aux cours magistraux ; 3 Travaux Pratiques (TP): travaux de laboratoire qui servent à développer l'habileté intellectuelle et manuelle de l'étudiant, et son aptitude à présenter les résultats sous forme de rapport scientifique : 4 Séminaire (SM) : communication orale faite par un étudiant sur un sujet donné dont l'objectif est de développer chez celui-ci l'aptitude à préparer un exposé et à le présenter devant un auditoire ; 5 Stages (ST) : formation pratique réalisée par l'étudiant dans le monde professionnel dont l'objet est de lui permettre de collecter des données, les analyser et les présenter sous forme de rapport écrit; 6 Travaux Personnels de l'étudiant (TPE) : Travail fourni par l'étudiant en dehors des heures en présentiel, rédigé individuellement ou en groupes ; 7 Projets (PR) : protocole présenté par un étudiant. L'objectif est de juger son aptitude à concevoir un sujet et en proposer le plan, les méthodes et les moyens de sa réalisation; 8 Mémoires et Thèses : exposé écrit comportant les résultats d'un travail de recherche réalisé en vue de l'obtention d'un Master ou d'un Ph.D... Une heure de CM peut équivaloir à une heure et demie de TD ou à trois heures de TP (Université de Yaoundé 1, 2012, p. 4).

Ce corpus d'énoncés extrait du règlement pédagogique de l'université de Yaoundé 1 sera examiné à l'aune des théories de l'apprentissage, notamment la théorie de l'exercice, en vue de la clarification des options pédagogiques du LMD.

3. Exposition de la théorie de référence

En adoptant le système Licence-Master-Doctorat (LMD) qui fait une large place à l'exercice, l'Afrique francophone semble soucieuse de l'amélioration des apprentissages dans l'enseignement supérieur. L'exercice, synonyme de travail ou de transpiration de l'élève, s'appréhende comme un « faire », par opposition à un « apprendre » : on « fait » des exercices, on « apprend » des leçons. Cette conception renvoie à la partition historique entre cours et exercices envisagés comme deux modalités de l'enseignement et de l'apprentissage : la leçon est le fait du maître, qui expose un savoir, l'exercice est le fait de l'élève, qui met en œuvre et applique » (Denizot, 2015, p. 2). Auteur de *Didactica Magna* (La grande didactique) et précurseur de la didactique, Comenius a souligné à grands traits l'importance de l'exercice dans les processus d'enseignement-apprentissage : *Les artisans ne retiennent pas leurs apprentis sur des théories, ils les mettent bientôt à l'ouvrage pour qu'ils apprennent à forger en forgeant, à sculpter en sculptant, à peindre en*

peignant, à sauter en sautant. Que dans les écoles on apprenne donc à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant, à raisonner en raisonnant, etc. De telle sorte que les écoles ne soient que des ateliers où l'on besogne avec ardeur. Ainsi, tous éprouveront enfin par une pratique heureuse la vérité de ce proverbe : Fabricando fabricamur (Piaget, 1993, pp. 175-199). Pour Comenius, l'objet de la didactique devrait consister en l'élaboration de méthodes et de procédés qui conduisent à moins d'enseignement et toujours plus d'apprentissage : Let the main object of this, our Didaktik, be as follows : to seek and to find a method of instruction by which teachers may teach less, but learners may learn more (Comenius cité par Hopmann, 2007, p. 112).

3.1. L'exercice comme répétition : fixation des réflexes

Au principe de l'exercice se trouve la notion de répétition introduite par la théorie des réflexes conditionnels de Pavlov qui a fourni à l'humanité une explication scientifique rigoureuse des mécanismes physiologiques de l'apprentissage, dans un contexte où le dualisme philosophique opposait corps et âme, matière et esprit, attribuant l'activité psychique à l'âme humaine, sans rapport à l'activité physiologique du corps. D'inspiration matérialiste, la théorie des réflexes conditionnels de Pavlov a montré que les phénomènes psychiques les plus complexes, au nombre desquels l'apprentissage, relevaient de l'activité physiologique matérielle du système nerveux supérieur qui permet à l'organisme animal de s'adapter à son environnement à partir des informations captées par ses organes de sens : En tant que système, l'organisme animal n'existe au milieu de la nature environnante que grâce à l'équilibre constamment rétabli entre ce système et le milieu extérieur, c'est-à-dire grâce à certaines réactions par lesquelles le système vivant répond aux excitations venues du dehors, ce qui, chez les animaux supérieurs, est principalement réalisé par le système nerveux au moyen de réflexes... Ces réflexes sont aussi bien déclenchés par des agents internes, surgissant dans l'organisme même, que par des agents externes, ce qui garantit la perfection de l'équilibre.... Il faut une répétition continuelle de l'excitation simultanée exercée par les qualités essentielles de l'objet et par ses propriétés occasionnelles, pour que cette liaison se consolide de plus en plus (Pavlov, 1954, p. 89, 58).

En effet, paramètre fondamental de l'exercice, « la répétition ... facilite et finit par fixer, par rendre automatique » le réflexe (Pavlov, 1954, p. 89, 92). L'exercice ici consiste à organiser la « répétition » qui facilite la « fixation » des savoirs. Il s'agit de faire coïncider dans le temps, « plusieurs fois de suite », deux excitations : le premier stimulus ou stimulus conditionnel, qui est l'objet de l'apprentissage, la cloche dans l'expérience célèbre du chien, précède le second stimulus, inconditionnel, la nourriture, qui provoque la réaction habituelle. La situation d'apprentissage imaginée par Pavlov également appelée conditionnement classique s'opère dans l'ordre suivant :

- 1. Avant : Stimulus inconditionnel = Réaction inconditionnée :
- 2. Pendant: Stimulus conditionnel + Stimulus inconditionnel = Réaction inconditionnée;
- 3. Après des répétitions : Stimulus conditionnel = Réaction inconditionnée.

3.2. Exercice, temps et degré d'apprentissage

L'exercice prend du temps et détermine le degré d'apprentissage. En effet, le temps d'activité ou d'exercice est un paramètre de la plus haute importance dans l'efficacité de l'enseignement. Car il est établi qu'un apprenant réussira son apprentissage d'une tâche donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche (Carroll, 1963, p. 724). Ce postulat est représenté par une formule mathématique qui exprime le degré d'apprentissage en fonction du rapport du temps passé à l'apprentissage sur le temps réellement nécessaire à l'apprentissage. Le premier facteur doit être supérieur au second, pour que l'appropriation de l'enseignement soit effective. Et elle est d'autant plus consolidée que le premier s'élève au-dessus du second.

3.3. Typologie des exercices

En didactique des langues, le temps d'apprentissage est occupé par des exercices variés. Au-delà du questionnaire simple et de sa variante à choix multiples, il existe de nombreuses autres variétés d'exercices qui permettent de changer d'activités sans changer de sujet ou de répéter le même contenu sans installer l'apprenant dans la monotonie et l'ennui : textes lacunaires ; exercices à trous ; mise en relation et appariement ; reformulation, transformation et réécriture ; repérage, classement et analyse ; simulations, etc. (Vigner, 2016).

Somme toute, l'apprentissage se fait par le comportement actif de l'élève : l'enfant apprend de ce qu'il fait, pas de ce que fait l'enseignant. D'où les propos de Tyler : Learning takes place through the active behaviour of the student: it is what he does that he learns, not what the teacher does (Tyler, 1949, p. 63).

4. Résultats

En appliquant ces énoncés théoriques au règlement pédagogique, la place prépondérante de la transpiration de l'étudiant transparaît clairement dans l'organisation de l'unité d'enseignement (UE), notamment à travers deux indicateurs : le volume des activités et le temps d'apprentissage alloués à l'étudiant.

4.1. Volume des activités

La proportion des activités réservées à l'étudiant apparaît largement supérieure à celle des activités qui relèvent de l'enseignant (Tableau N° 1).

Tableau 1. Volume des activités assignées à l'étudiant

Acteur	enseignant	étudiant
Activité	CM	TD, TP, SM, ST, TPE, PR, Mémoires et thèses
Ratio	1/8 = 12,5 %	7/8 = 87,5 %

En effet, sur huit types d'activité énumérés comme Unités d'enseignement (UE), un seul est exclusivement dédié à l'enseignant : le cours magistral (CM). Les autres activités sont centrées sur l'étudiant, soit un rapport de sept sur huit : Travaux dirigés (TD), Travaux pratiques (TP), Séminaires (SM), Stages (ST), Travaux personnels de l'étudiant (TPE), Projets (PR), Mémoires et thèses. Le volume de

travail réservé à l'étudiant n'atteint certes pas la proportion de 96 % préconisée par Edison, mais elle n'en est pas très éloignée.

4.2. Volume horaire

En outre, il est précisé qu'à une heure de cours magistral (CM) devrait correspondre une heure et demie de travaux dirigés (TD) ou à trois heures de travaux pratiques (TP) : une heure de CM peut équivaloir à une heure et demie de TD ou à trois heures TP (Yaoundé 1, 2012, 4). Le temps alloué aux autres activités (SM, ST, TPE, PR, Mémoire et thèses) par rapport au CM n'étant pas précisé, l'on se contente de représenter ici (Tableau N° 2) le rapport entre CM, TD et TP en termes de répartition de l'enveloppe horaire.

Tableau 2. Répartition du temps entre enseignant et apprenant

Acteur	Enseignant	Étudiant	
Activité	CM	TD	TP
Durée & Proportion	1h (100)	1h30 (150 %)	3h (300 %)

Les chiffres parlent d'eux-mêmes : le volume horaire des TP est trois fois supérieur au volume des CM. Autant dire que pour une heure d'enseignement magistral, l'étudiant doit se donner trois heures de pratique pour s'approprier de l'enseignement, soit trois cents pour cent du temps alloué à l'enseignant.

En somme, sept composantes de l'UE sur un total de huit sollicitent l'exercice, l'effort et le travail personnels de l'étudiant : TD, TP, SM, ST, TPE, PR et des thèses. Seul le CM est le fait du professeur. L'option pragmatique de la pédagogie universitaire instaurée par le système dit LMD est on ne peut plus claire : trêve d'enseignement et transposition didactique, place désormais à la transpiration de l'étudiant : Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant (Alain, 1961, p. 80, pp. 73-74).

5. Discussion

Cette analyse du système LMD se distingue des approches de politique éducative courantes. Le LMD est généralement perçu comme une application de l'idéologie néolibérale mercantiliste au monde universitaire, le passage de l'enseignement supérieur à la logique de marché qui a affecté la gouvernance mondiale ces dernières années (Mok et Lo, 2002). Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, l'école servait avant tout de creuset à la fabrication collective des nationalités territoriales, linguistiques, religieuses et citoyennes : la formation d'une main-d'œuvre qualifiée passait alors nettement au second plan (Tardif, 2012, p. 5). À présent, le savoir semble de plus en plus considéré comme un capital économique, aux antipodes de l'aspect culturel et prestigieux d'antan : « la matière grise est devenue la véritable matière première » (Tardif, 2012, p. 6). Les pays sous-développés, dont de la Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale (CEMAC), au nombre desquels le Cameroun, ont été sommés de s'adapter sous peine d'être déconnectés des universités du Nord et du système mondial (Charlier et

Croché, 2012, pp. 91-92). Par-delà l'Afrique centrale, la quasi-totalité des pays africains au sud du Sahara s'est arrimée au modèle universitaire européen issu des processus de Bologne, sous la pression d'organisations africaines de premier plan telles que le CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), le REESAO (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest), la CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest), l'ADEA (Association pour le Développement de l'Enseignement en Afrique), l'AUA (Association des Universités africaines), l'UEMOA (Union Monétaire de l'Afrique de l'Ouest) qui ont encouragé les pays africains à l'adoption du modèle dit de Bologne rebaptisé système LMD (Charlier et Croché, 2012, 95). En Afrique méridionale, le Maroc et l'Algérie l'ont adopté respectivement en 2003 et 2004 (Khelfaoui, 2009, p. 2). La présente recherche ne porte pas sur des préoccupations de politique éducative, mais s'intéresse à l'arrière-plan théorique qui sous-tend les options pédagogiques du système dit LMD.

Sur le plan pédagogique, le LMD semble susceptible de contribuer à réduire l'écart entre les performances attendues et les performances effectives des étudiants au bout d'un parcours. Elle permettrait aux enseignements l'atteinte de leur fin ultime, l'apprentissage entendu comme l'appropriation par l'apprenant des savoirs enseignés. Or donc, l'écart entre les performances attendues et les performances effectives des élèves au bout d'une séquence didactique est de plus en plus préoccupant, singulièrement au Cameroun (Banque mondiale, 2018). Dans ce pays, l'échec massif des apprentissages filtre à travers les résultats aux examens officiels : plus de 60 % d'échec cumulé à l'examen probatoire du second cycle de l'enseignement général en quelque sept ans, entre 2014 et 2020. Le taux le plus faible est enregistré en 2018 (45,5 %) et le plus élevé en 2014 et 2020, près de 70 % d'échec.

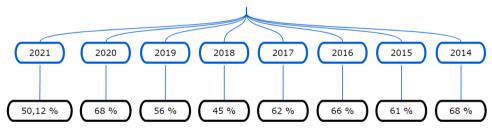


Figure 1. Taux d'échec au Probatoire général

En 2021, l'Office camerounais du baccalauréat a annoncé pour l'année scolaire 2020-2021 un taux de réussite de 49,88 % à l'examen Probatoire de l'enseignement secondaire général sur un effectif total de 236 007 candidats (Tchuileu, 2021). Cela fait plus de 50 % d'échec en valeur relative, et, en valeur absolue, quelque 118 000 candidats recalés, qui n'ont pas réussi leurs apprentissages. L'échec massif des apprentissages n'est pas nouveau au Cameroun. Si l'on en croit un rapport du bureau régional de l'UNESCO à Dakar, sur 1.000 élèves qui entrent en première année du primaire, 522 atteignent la sixième année, 190 entrent dans le

secondaire, 145 arrivent à la fin du premier cycle secondaire, 90 entrent dans le second cycle, 52 atteignent la fin du cycle, 23 obtiennent le baccalauréat et 11 entrent à l'université (1995, p. 51).

6. Conclusion

Au total, ce travail aura consisté à évaluer la nouvelle pédagogie du système LMD à la lumière des théories de l'apprentissage, notamment le concept de répétition issu du conditionnent classique de Pavlov prolongé par le behaviorisme. Il appert que la répétition des stimuli au moyen de l'exercice est la condition *sine qua non* de la fixation des apprentissages. Faisant fi de la transposition didactique, relative à la façon dont l'action de transmission des savoirs est amenée à les mettre en forme pour les rendre accessibles aux apprenants en fonction de leur âge et leurs acquis préalables, la pédagogie du LMD met l'accent sur l'exercice, le travail personnel de l'étudiant ou la transpiration didactique. Il serait souhaitable que la transpiration pédagogique fasse tache d'huile et s'étende à l'enseignement secondaire voire au cycle primaire afin de juguler l'échec des apprentissages dans l'ensemble du système éducatif camerounais voire d'Afrique centrale. Par ailleurs, une recherche évaluative de la mise en œuvre de cette option pédagogique serait utile pour en mesurer l'effectivité et les résultats. Car dans la pratique, TD et TP seraient conduits comme des CM.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Alain, É.-A.C. (1961). Propos sur l'éducation. Paris : PUF.
- 2. Banque Mondiale (2018). Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. Washington : Groupe de la Banque Mondiale.
- 3. Boileau, N. (1815). L'art poétique. Paris : Imprimerie d'Aug. Dulalain.
- 4. Carroll, J. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- 5. Charlier, J.-É., Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. Éducation et sociétés, 1(29), 87-102.
- 6. Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Paris : La pensée sauvage.
- 7. Denizot, N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature, in C Masseron et al. Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean. Villeneuve-d'Ascq: Presses du Septentrion, 107-115.
- 8. Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching. The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- 9. Khelfaoui, H. (2009). Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la situation coloniale ? *JHEA/RESA*, 7(1&2), 1-20.
- 10. Kochtoiantz, K. (1954). *Pavlov. Œuvres choisies*. Moscou : Éditions en langues étrangères de Moscou.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

- 11. Mok, J. & Lo, E. (2002). L'introduction d'une logique de marché et la nouvelle gouvernance dans l'enseignement supérieur. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(1), 55-88.
- 12. Piaget, J. (1993). Jean Amos Comenius (1592-1670). *Perspectives-UNESCO*, 23 (½), 175-199.
- 13. Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- 14. Suberville, J. (1968). *Théories de l'art et des genres littéraires*. Paris : Éditions de l'école.
- 15. Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- 16. Tchuileu, A. (2021). Probatoire général : 49,88 % de taux de réussite. *Cameroon Tribune*. Retrieved at : https://www.cameroontribune.cm/article.html/41716/fr.html/ [online, 15.08.2021].
- 17. Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- 18. UNESCO (1995). Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique. Stratégies éducatives pour les années 90 : orientations et réalisations. Dakar : BREDA.
- 19. Université de Yaoundé 1. (2012, décembre). Règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1. Yaoundé.
- 20. Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, De Boeck.
- 21. Verret, M. (1975). Le temps des études. Paris : Honoré Champion.
- 22. Vigner, G. (2016). L'exercice. Un outil de formation méconnu. *Carnets*, 2(8), 253-269.

ACTIVE LEARNING TROUGH EDUCATIONAL RESOURCES IN UNIVERSITY COURSES*

Carmen Maria ŢÎRU¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.03

Abstract

It is essential that at the university level, each educational activity ensures the active involvement of students. The university course must be in line with this goal. The academic presentation must be accompanied by modalities and teaching materials that ensure analysis, conceptual comparisons, argumentation, critical thinking, and the relationship with real life and the future profession. This research goal is to investigate the responses of 20 university teachers regarding the use of educational resources/materials to sustain active learning and student-centred learning in the course activity. The research results show that the university teacher uses modern educational resources and a variety of them. These resources sustain their lecture and involve the students in different active learning contexts.

Key words: Educational resources, Teaching materials; Course activity; Active learning.

1. Introduction

Conceptualizing and enacting approaches to learning requires new notions of power (Mihans *et al.*, 2008), such as a greater ability to act and a greater sense of responsibility (Manor *et al.*, 2010, p. 10). At the university level, the academic lecture is the primary method in carrying out the course activities. As an oral method for transmission of curricular contents, the lecture ensures, on a topic from the discipline sheet, the transfer of curricular contents, from teacher to student, having the character of a logical chain of reasoning, through which new or less informative material is communicated (Cerghit, 2006).

The scientific rigors of the curricular contents are obligatory in the oral communication, but also a specific structuring, systematization, clarity, and explanation of them. The lecture also requires good oratorical preparation of the teacher. The presentation is accompanied by intonation and a nonverbal language that awakens and maintains the student's interest and points out the key elements of the content transmitted. In modern pedagogy, it is recommended do not hesitate to

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Lecturer, PhD,Teacher Training Department, West University from Timisoara, Romania, e-mail address: carmen.tiru@e-uvt.ro

eliminate topics. Instructors, especially new ones, tend to pack too much material into a course. It is better to teach a few issues well than merely to cover the material with a steamroller and wind-up teaching very little of anything (Nilson, 2016).

Although the university course transmits a relatively large volume of knowledge in each activity (relatively short), the academic lecture does not ensure interaction with students. It often does not connect to their understanding needs. Wetherell et al. (2001) named this kind of communication subordinate communication related to a dominant state of talk and no effort to conceal what they are communicating or with whom auditory. But dialogue is not simply a small-group activity to be employed in a discussion seminar, but a way of being with others that can be encouraged even in unlikely times and places (Black, 2005). The teacher and the student must have a common language in each course activity, culture, and references to understand the message transmitted can be achieved. Teachers who balance the course workload with their relational teaching style (availability, communication style) were more likely to have engaged students (Mottet et al., 2006). Frequently, the simple presentation of the contents does not arouse the students' intrinsic motivation, not accompanied by the questions or possible problems related to the curricular contents exposed. In this respect, lecturers in large classes (courses) must have more reminders of class-related issues and upcoming lectures to establish positive learning environments.

In contrast, lecturers in small classes tend to make digressions to reinforce rapport between lecturers and students (Lee, 2009). Due to the lack of continuous interaction, the teacher cannot permanently ensure what the student understood and retained, their needs and interests about the topic presented. The lectures are considered good when they are well prepared, entertaining, and exciting (Bartlett, 2003).

2. How could university teachers assure this excitement of learning for their students?

Educational resources (teaching, learning, and assessment) propose an extensive approach to university teaching materials considering all resources that support the entire educational process and each process to train and develop student skills. Educational resources represent all the academic community's human, material, and audiovisual resources available in the higher education institution that supports the administrative process and teaching (Usman, 2016, p. 30). Teaching materials at the university level are tools used to deliver curricular content to achieve educational goals. The analysis of the two concepts presented can be exemplified through didactic materials such as the course/seminar/laboratory support offered to the students to teach some curricular contents specific to the discipline taught in the study program. The discipline syllabus elaborates these teaching materials, presenting theoretical aspects (course support) relevant to the approached topic, with high scientific character and relevant bibliographical references.

What should drive the construction of such materials? The obvious answer to this question is that the needs and wants of the learners should go the university

teaching materials (Tomlison, 2003, p. 3). There are some characteristics of the university didactic material that we must take into account (adaptation after Skilbeck, 1982) when we construct or select such materials: be substantiated, rational, coherent, ordered, and organized according to rules, principles, and ideas with sufficient legitimacy in any educational context; be easily related to other contents; be rich in explanatory force; be critical and viable; be socially relevant (applicable to current life situations of the learners); be action-oriented (designed to make it easier for the learner to solve problems, acquire new skills); be modern, attractive, significant; be likely to be handed over.

The use of only some material supports that present predominantly theoretical or theoretical-pragmatic curricular contents do not offer enough foundation to form some students' skills, aptitudes, attitudes of the students. In this case, the developed competencies are not complete, even if some teaching materials support practicing models, theorems, skills. However, according to the model, all these remain at the level of repetition, not offering the student the opportunity to discover, solve problems, propose individual solutions, or even research and innovate.

Therefore, university materials as educational resources go beyond the rigid framework of the university-focused teaching process and tip the scales towards the importance of the learning process in student training. The teaching materials must be considered a resource in the student's learning, giving him even the chance to personalize the learning process, through the support provided and his permanent involvement: be support for achieving the educational objectives and the formation of the targeted competencies; be support the student in setting their learning objectives; be diversified in terms of how to activate students; determine an effective teacher-student communication, but also student-student; offer a different degree of experimentation of the curricular contents: support the efficiency of teaching/learning/assessment methods and techniques; support the efficiency of teaching time; be balanced in number so that they do not overload the student; determine a holistic approach and understanding of curricular contents (Mincu & Desire, 2015).

In this context, it is enough to offer students these traditional teaching materials. We need to reconsider and expand their goal to capitalize the resources that develop skills in the triad of teaching-learning-assessment processes, which occurs in virtually every university teaching typology?

The modern paradigm on teaching is oriented to the need to focus the entire teaching process on the student, on his learning activity. This shifts the balance from content-centred to skills-centred learning. Good and Brophy (2003) pointed that, although it is possible to identify contexts in which lecturing is appropriate, the effectiveness of the lecture is very much dependent on the effort and care that goes into the preparation of the lecture and the quality of the delivery. Activating student involvement is a complex teaching process that aims at their active cognitive, psychomotor, affective, motivational, and volitional participation to achieve the proposed educational objectives. Teaching and learning, which are carried out in close interaction, have the finality to develop skills that will ensure the student's

personal, professional, and social autonomy in his future profession. Student engagement is considered crucial to student success in higher education, understood as serious interest in, active taking up of, and commitment to learning (Kuh *et al.*, 2010). Students take an active role in the learning process (Wolf-Wendel *et al.*, 2009), with recent calls for students to become co-creators of learning (Davis & Sumara, 2002). Adopting an active and participatory role in teaching and learning activities, the students enhance their learning process and outcomes (Kuh, 2008). In this way, students engage in a meaningful (as opposed to rote) learning process and experience the freedom to become critical thinkers.

Using a modern university lecture, the activation of students represents both a resource and a result of their development. In other words, it is a means, not a result for itself, and is supported by an active and interactive teaching strategy. This activity results from various factors, one of them being the teaching and learning used resources. A few authors point out the importance of the interactive nature of lecture discourse (Camiciottoli, 2004; Morell, 2004). The level of interactivity and the interactive style impact how lectures are structured (Northcott, 2001).

The activation of the student determines the self-learning and self-training guided by a teaching process in which the student can be involved effectively, intensely, and thoroughly, engaging all his resources and developing them throughout the educational process. In this respect, the teaching materials become a resource in activating the students supporting their interest in the study, discovering, developing personal projects, or self-development. Often, students say that the teaching materials provided are theoretically complex and meet scientific requirements. The lack of motivational stimulation does not promote the message that the student will acquire specific skills useful for his professional and social future by learning these materials. The academic university staff should not be considered that their disciplinary expertise gives them complete authority over the learning process. The student must become a partner of the faculty in offering the most interactive course materials possible. This collaborative approach prompts both students and academic staff to confront fundamental questions about the nature of teaching and learning (Bovill *et al.*, 2011).

3. Research methodology

20 university teachers (from different specializations) participating in a training program (please see the acknowledgment) had to respond to three research questions:

What are the three most important educational materials/resources used in the courses?

What are the modalities in how you use the mentioned educational materials/resources in a course?

In which way do you assure the activation of the students, using each mentioned materials/resource?

Each teacher responded to the three questions, completing a table with the three question/task, exemplifying a specific topic from a course they sustained.

The objectives of this research were:

- -to identify the most common educational resources/materials used in the university courses.
- -to determine teachers to reflect on the modality in which they integrate these materials in the course activity.
- -to know how teachers at university assure active learning during the course activities.

4. Results and discussion

In the following (Table 1), we present a synthesis of the previously mentioned responses on the three dimensions.

It can be observed that the most mentioned resources were the film (14 teachers), the case study (7 teachers), and the rarest were the personal blog, students' presentation, and handout (with one response for each of them).

Teachers affirmed that the mentioned resources were supported for their presentation (22 responses) or individual student task (13 responses) or questioning the students (10 responses). Only a few teachers affirm that the used resources supported students' presentation (3 responses) or reading together with the prepared text (3 responses).

Regarding how the mentioned resources activate or assure student-centred learning, teachers mentioned a variety of modalities. The most noted were: analysing (16 responses), linking theory with practice (13 responses), and critical thinking (13 responses). The least mentioned student-centred modalities to use the resources were: using student presentation, stimulating curiosity, reflecting, abstracting, and using students' personal opinions (each of them with one response).

Table 1. Categories of teachers' responses

The used	No	Modality of	No	How do these	No
educational	of res-	using in the	of	resources	of
resources/	ponses	course	res-	activate the	res-
materials:			ponses	students?	ponses
-					
Film	14	Support for	22	Analysing	16
		teacher'			
		lecture			
Case study	7	Student	13	Linking theory	13
		individual		with practice	
		task			
Images/pictures	6	Determine	10	Critical	13
		questions for		thinking	
		the students			
PowerPoint	5	Support group	5	Comparing	6
		task			
·	•	·-	•		

Text for lecturing	4	Creation of critical observation sheets	4	Using previously learned contents	6
Online application/ platform/site	4	Support for the teacher- student reading	3	Fostering interaction	7
Legislative documents	3	Support for students' presentation	3	Using feedback	5
Problem	3	_		Students' arguments	5
Book	3	_		Correlations between concepts	5
Book chapter	2	_		Students notes	3
Story	2	_		Abstracting	3
Article	2			Connecting the concept to visits	2
Visit	2			Connecting the concepts with real life	2
Handout	1	_		Providing the utility	2
Personal Blog	1	_		Deductive approach	2
Students' presentation	1	_		Student creation	2
		_		Systematization of concepts	2
				Conceptualizing	2
				Using student presentation	1
				Stimulating curiosity	1
				Reflecting	1
				Using students' personal	1
				experience	
				Abstracting	1
				Using students' opinion	1

For exemplification, we present some integral teachers responses:

The used educational resources/materials:

Respondent A. Text lecture: Cmeciu, C. (2013). Current trends in public relations campaigns, Iași: Polirom, chap. 2 "Typologies of public relations campaigns".

The text presents various types of classifications of social campaigns from different fields.

Respondent B. Text lecture

(https://docs.oracle.com/javase/tutorial/collections/interfaces/collection.ht ml). The official online resource (provided by the company that develops the language and language specifications) highlights the news in the Collections framework: filters, streams, parallel data processing.

Respondent C. Case study: www.praward.ro. The site offers classifications and analyses of the most awarded social campaigns in Romania by field.

Respondent D. Problem based learning

The issue: You receive a list of one-month shopping vouchers from a family that wants to know different information about their shopping profile.

What would you like the family to know about her shopping behaviour?

- The most common products purchased.
- The quantities of products bought for a certain product during a month.

Respondent E. The concept map. The map provides a summary of the main areas and typologies of social campaigns presented in the lecture.

Respondent F. Personal blog and Fb / Instagram page Literparc. Alternative learning pages. Presentation of the Literparc page and other pages that popularize the contemporary Romanian literary language and the cultivation of the language.

Respondent G. DOOM2 preface (fragment): spelling marks. Individual study sheet.

Respondent H. Science popularization article (online daily expressdebanat.ro). A topic close to the DOOM snippet (comma and the problems it creates - what we know and what we should know): resource comparison.

Respondent I. Presentation ppt. Presentation of the concepts related to the Collections in Java framework made by the course teacher. The presentation covers the following topics: define, framework architecture, punctual concepts: lists, dictionaries, sets, wildcards, comparison of the objects.

Respondent K. Handout- Defining and classifying social services.

Respondent I. The framework law for the functioning and organization of the social assistance system, which describes the system of social benefits and services, defines, and classifies social services:

http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Legislatie/Assistenta-sociala-2018/Legea asistentei sociale 18012018.pdf.

Respondent M. Pictures/images with the attack procedures and defense proceedings.

Respondent N. Book: Ristea, L., Tudose, C., (1995). *The trader profession*, Bucharest: Didactic and Pedagogogy Publisher.

Modality of using the educational resources/materials in the course activities:

Respondent A. After I explain the main areas of social campaigns, we will look together at the proposed text to gain additional information.

Respondent B. Student mini-presentation - the presentation will be made 10 minutes at the beginning of the course, the student will prepare a Power Point presentation as a support for the presentation. The presentation will contain the following aspects: Identify the concepts added in versions> = 1.8, starting from the concepts in the studied text. Providing simple examples of using extremes, identify the advantage of using these innovations. The presentation will be sent to the teacher for feedback before being presented to the colleges.

Respondent C. The site will be projected on the screen that the whole group of students is looking at. Students have the task to identify in teams, with the teacher's support, the site's main categories, regarding the type of campaign promoted and how to promote.

Respondent D. The students identify questions and possible answers to the stated problem that should be asked and clarified before starting coding.

- What information can be extracted from the receipt?
- Is the information uniformly represented on all receipts?
- How do I organize the data collected from vouchers?

In the final part of the course, we will draw a concept map that will present the main areas and subcategories discussed during the class.

Respondent E. Students will write on the notes (post-it) three ideas they have learned from the course, then one student (with the help of the others) will draw the map on the board, using the ideas stated by each student.

Respondent F. PowerPoint exposure; The discussion; analyse; scoring features. Access task: select three images, argue your choice (observation, example, problematization). Group discussions of 4 persons, presentation of conclusions, drawing up a list of the most well-known dictionaries. Making cards specifying the differences between DEX, DN, MDA, DOOM (starting from the purpose of dictionaries) – Pictionary.

Respondent G. Assignment: to read about the spelling marks in the DOOM2 preface - to take notes according to the SINELG method (individual sheet for students with \bigcirc - +?)) - 30 min.

Respondent H. Student task: Create your grid based on the used language, tone, puns, language personalization, stylistic effects, irony, and other criteria proposed by students.

Respondent I. Lecture - presentation of information about the topics addressed throughout the activity. Problem) – framing the usefulness of the taught specific concepts (lists, dictionaries, sets). Concept map) – identifying the use of the key concepts presented.

Respondent K. When I present the classification of social services, students will have individually a material that they will keep with this classification structured according to criteria, follow me in the example + comments from them, and be able to make additions on the handout.

Respondent L. The law will be used after the introductory part of the lecture, the link being accessed by phone, selecting Chapter III, Articles 27) - 29, and is projected with the video projector on the wall (as a form of control).

Respondent M. Visualization after the theoretical presentation of each procedure.

Respondent N. I extracted from that book materials in a PowerPoint presentation.

How do these resources activate the students?

Respondent A. Each student will read about an exposed issue and communicate to colleagues in two sentences the most important information they have read (the specific type of campaign, the field in which they act). This encourages interaction and determines students to be active on the topic.

Respondent B. Individual study: The official documentation is a good starting step for the student to explore other topics. Analysis and systematization of the founded information (diagram on the board).

Respondent C. The student's attention will be focused on the screen - we will analyse in groups the way the site is built, both in terms of the theoretical content presented in the course, and visually, as a design: stimulating the analyse capacity and the aesthetics attitude.

Respondent D. Development of the skill of abstracting a statement. Analytical thinking by identifying questions. Examples from their own experience if they have used/seen such systems. It exemplifies a real-world problem and proposes the use of exemplified notions in a practical context.

Respondent E. The map will be built gradually, and new conceptual ideas will emerge. This ensures the development of critical thinking and teamwork skills in accomplishing a task.

Respondent F. Documentation, analysis, and creativity development.

Respondent G. Ability to take personal notes; immediate feedback; developing the capacity for synthesis, critical thinking; selection and compilation of useful, personal/personalized summaries.

Respondent H. Bring to attention elements from previous courses (avant-garde, given that Borges' first stage was ultraist); what does the Argentine epic mean (the question of the civilization/barbarism binomial); which means the binomial illustrated by Borges national/universal. I also suggest 2-3 questions that encourage critical analysis, comparison, etc.

Respondent I. Providing a starting point from which to begin to deepen the topics discussed. Making connections - most of the topics covered were also addressed in two other courses, one that talks about data structure and another that introduced these notions in another language.

Respondent K. When I present the classification of social services, students will have individually a material that they will keep with this classification structured according to criteria, follow me in the example + comments from them, and be able to make additions on the handout.

Respondent L. Will make a connection with the visits of the social service providers carried out in the previous semester to exemplify the classification of social services. (correlation with other contexts that use the same content). The students will present those visited services associated with each category of social services (association with applicability in practice and other learned concepts). This activity stimulates specific tasks for this profession.

Respondent M. Image analysis: identification of the technical elements and the connection between them. Identifying mistakes in erroneous images.

Respondent N. Feedback questions from students – for example: Which is the most important economic and legal aspect of a trader?

As we seen in the previous responses, the educational resources materials used in the university courses were modern ones. They were used as support for the teaching process and student learning such as problematization, analysis critical thinking, synthesis, comparison, connection with other contents or students background, mind mapping to connect students for their future profession.

5. Conclusions

Some university teachers can often be anchored in traditional pedagogy that considers the curricular contents an end in itself, without focusing on the student's needs not only because they offer theoretical supports that do not invite active participation, but also, as we have seen in Tabel 1 because they consider teaching materials to support their presentation (22 respondents). However, lecturing is often criticized as a teaching method that overemphasizes the teacher rather than the students, contributes to student isolation, and fails to encourage critical thinking and higher levels of learning (Mino, 2001). But many teachers embraced this theory because they mentioned a variety of modalities for supporting students' active learning through the educational resources used in the course and assured students' active implication.

The literature suggests conversational-style lectures in which lecturers deliver the lectures from notes and assure that interaction with students is becoming more common, especially in smaller classes (Schleef, 2009, Camiciottoli, 2005; Morell, 2004; Morell, 2007). This style could be supported by specific topics of reflection proposed in certain university teaching materials. The theoretical approach is essential, but educational resources sustain the practical tasks and offer real problems in specialization, real-life context, or professional issues. This reality is reflected in the various activating learning modalities, although many teachers have mentioned using materials as a teaching aid. A lecture can be highly motivational, but its success depends on the lecturer. An expressive, enthusiastic instructor can ignite students' interest in the material, and a reserved, boring one can douse it (Nilson, 2016). We have seen that our respondents are focused in their teaching on being dynamic and

creating an enthusiastic learning climate using educational resources/materials as supports for these goals. The trend toward large lecture courses occurs against a backdrop of educational emphasis on student interaction, empowerment, and learning-centred teaching (Davis, 1993; Garside, 1996; McKeachie, 2002, Mino, 2001, Wolfe & Wolfe, 2004) is present also in the Romanian universities. Teachers must create various educational resources that sustain teaching and learning and gaining of the specific competencies for the future students' profession.

Acknowledgments: The research group teachers were target group and the research questions were tasks in the activities of the project granted by The Romanian Ministry of National Education, POCU/320/6/21/121030.

REFERENCES

- 1. Bartlett, T. (2003). Big, but not bad: The best teaching doesn't always happen around a seminar table. *Chronicle of Higher Education*, 49, 35, p. 1.
- 2. Black, L. W. (2005). Dialogue in the lecture hall: Teacher-student communication and students' perceptions of their learning. *Qualitative Research Reports in Communication*, 6(1), 31-40.
- 3. Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- 4. Camiciottoli, B. C. (2004). Audience-oriented relevance markers in business studies lectures. In *Academic discourse: new insights into evaluation*. Peter Lang Bern, 81-98.
- 5. Camiciottoli, B. C. (2005). Adjusting a business lecture for an international audience: A case study. *English for Specific Purposes*, 24(2), 183-199.
- 6. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iasi: Polirom.
- 7. Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 8. Davis, B., & Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilites. *Educational theory*, 52(4), 409.
- 9. Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45, 212-227.
- 10. Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 11. Kuh, G. D. (2008). Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. *Association of American Colleges and Universities*, 14(3), 28-29.
- 12. Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J.H. and Whitt, E.J. (2010). *Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey Bass.
- 13. Manor, C., Bloch-Schulman, S., Flannery, K., & Felten, P. (2010). Foundations of student-faculty partnerships in the scholarship of teaching and learning. In C. Werder & M.M Otis (Eds.), *Engaging student voices in the study of teaching and learning*. Sterling, VA: Stylus, 3-15.

- 14. McKeachie, W. J. (2002). McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers. Boston, MA: Houghton Mifland.
- 15. Mihans, R., Long, D., & Felten, P. (2008). Power and expertise: Student-faculty collaboration in course design and the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 2(2).
- 16. Mincu, M.; Desire, J., (2015), *Dezvoltarea de materiale didactice specifice* pentru educația universitară. Timisoara: Waldpress Publishing House, 18-30.
- 17. Mino, M. (2001). Shifting from an instructional to a learning paradigm: Some options for communication educators. *Qualitative Research Reports in Communication*, *3*, 14/23.
- 18. Morell, T. (2007). What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for academic Purposes*, 6(3), 222-237.
- 19. Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for specific purposes*, 23(3), 325-338.
- 20. Mottet, T. P., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (Eds.). (2006). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- 21. Nilson, L. B. (2016). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. John Wiley & Sons.
- 22. Northcott, J. (2001). Towards an ethnography of the MBA classroom: A consideration of the role of interactive lecturing styles within the context of one MBA programme. *English for Specific Purposes*, 20(1), 15-37.
- 23. Schleef, E. (2009). A cross-cultural comparison of the functions and sociolinguistic distribution of English and German tag questions and discourse markers in academic speech. In *Cross-linguistic and cross-cultural perspectives on academic discourse*, 61-80.
- 24. Skilbeck, M. (1982) 'Three educational ideologies', in T. Horton and P.C.M. Raggatt (eds), *Challenge and Change in the Curriculum: A Reader* (Sevenoaks, UK: Hodder & Stoughton), 7–19.
- 25. Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. A&C Black.
- 26. Usman, Y. D. (2016). Educational Resources: An Integral Component for Effective School Administration in Nigeria. *Online Submission*, 6(13), 27-37.
- 27. Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (Eds.). (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. Sage.
- 28. Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407–428.
- 29. Wolfe, S. S., & Wolfe, D. H. (2004). "Of course I'm teaching, I lecture every day": Enhancing teaching and learning in introductory statistics. *Communication Education*, 53, 92-102.

RÉFLEXIVITÉ EN FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : INTÉRÊT DE L'APPUI D'UNE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE*

Sandra CADIOU¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.04

Résumé

Dans l'académie de Toulouse en France, est proposé un type original de formation aux enseignants en poste. D'une part elle répond à une difficulté professionnelle spécifique à un contexte, qui a été exprimée par une équipe d'enseignants volontaires. D'autre part, elle s'appuie sur la recherche en étant conduite par un e chercheure equi apporte le regard de son cadre théorique et un e formateur.rice.

Nous présentons l'exemple d'une formation conduite en 2018-2019, adossée à un cadre clinique d'orientation psychanalytique qui a répondu à la demande d'enseignants volontaires en difficulté face à la démotivation de leurs élèves de collège. Coconstruite, cette formation s'est bâtie sur le principe de la réflexivité en s'appuyant sur le cadre théorique de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009; Carnus & Terrisse, 2013) qui étudie les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien.

Les concepts issus de la didactique clinique : le déjà-là, le rapport à l'épreuve, l'après-coup... mais aussi plus largement de la psychanalyse organisent l'ingénierie de formation basée sur trois outils : l'écriture personnelle, l'analyse de pratique à partir de vidéo et l'entretien individualisé.

Au travers de deux cas cliniques, ceux de Léda et de Marc, nous analysons l'impact des outils mis en place, puis élargissons notre discussion au reste du groupe pour dégager l'intérêt de cette approche.

Mots-clés : Analyse de pratique ; Didactique clinique ; Formation des enseignants ; Réflexivité ; Psychanalyse.

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Chercheure associée, docteure en sciences de l'Education, UMR Education, Formation, Travail Savoirs (EFTS), Université Toulouse - Jean Jaurès / Maison de la Recherche / 5, allées Antonio-Machado / 31058 Toulouse Cedex 9, Courriel : sandra.cadiou@univ-tlse2.fr

REFLEXIVITY IN TEACHER EDUCATION: THE VALUE OF PSYCHOANALYTICALLY ORIENTED CLINICAL SUPPORT

Abstract

An original type of training for in-service teachers is proposed at the rectorate of Toulouse, France. On one hand, teacher training answers to a specific professional difficulty of the context, which has been expressed by a team of volunteer teachers. On the other hand, it is based on research and is conducted by a researcher and his.her theoretical framework, and a trainer.

We present the example of a training course carried out in 2018-2019. Based on a psychoanalytically oriented clinical framework, it answered to the request of volunteer teachers facing difficulties with demotivation of their secondary school pupils. This co-constructed training was built on the principle of reflexivity and was based on the theoretical framework of clinical didactic (Terrisse & Carnus, 2009; Carnus & Terrisse, 2013) which studies teaching and learning phenomena under the hypothesis of the Freudian unconscious.

Concepts from clinical didactic: the already-there, the report to the test, the deferred action... but also more broadly from psychoanalysis organise the training engineering based on three tools: personal writing, analysis of practice using video and individualised interviews.

Through two clinical cases, those of Léda and Marc, we analyse the impact of the tools put in place, then we extend our discussion to the rest of the group in order to underline the interest of this approach.

Key words: Practice analysis; Clinical didactic; Teacher training; Reflexivity; Psychoanalysis.

1. Introduction

Le rectorat de l'Académie de Toulouse et la structure de recherche Structure Fédérative de Recherche « Apprentissage, Enseignement, Formation » (SFR-AEF) ont mis en place un dispositif original de formation : le Projet d'Initiative Locale Adossée à la Recherche (PILAR). Des enseignants confrontés à une difficulté professionnelle suivent une formation qu'ils coconstruisent avec l'aide d'un binôme formateur.rice / chercheur.e² et l'éclairage de la recherche.

En tant que chercheure j'ai participé à un PILAR avec le cadre de la didactique clinique (Terrisse & Carnus 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013), soit une recherche s'intéressant aux phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien. La portée heuristique des PILAR en matière de formation est importante : c'est donc l'objet de cet article de présenter l'expérience PILAR d'un groupe de dix enseignants de collège confrontés à la démotivation de ses élèves : comment la formation s'est-elle construite ? A-t-elle répondu à la demande ? Quel impact a-t-elle eu en termes de formation des enseignants ?

46

² Le texte est écrit en orthographe rénovée et en langue inclusive.

2. Perspective théorique et méthodologique

2.1. Présentation de la formation

Cette formation s'est déroulée durant l'année scolaire 2018/2019 sur cinq jours, avec dix enseignants volontaires de français, mathématiques, langues vivantes, Éducation Physique et Sportive (EPS), physique, informatique, enseignant documentaliste et enseignant en Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Ils souhaitent : « Optimiser l'engagement des élèves dans le travail personnel. Accroître la motivation des élèves. Réinterroger les pratiques pédagogiques en équipe éducative ».

L'ingénierie commence avec une acculturation scientifique nécessaire apportée par le binôme, puis le groupe s'empare de la formation pour co-construire ses outils.

Les exercices engagent progressivement les enseignants : écriture personnelle caractérisant leur déjà-là et leur rapport à l'épreuve, également leur après-coup, concepts clés de la didactique clinique. Ils ont également filmé un temps de leur classe, choisi un extrait illustrant de la démotivation selon eux. Ces vidéos sont le support d'analyses de groupe inspirées de la méthode Balint. Nous avons aussi mis en place des entretiens individualisés (enregistrés en audio) entre l'enseignant et la chercheure pour creuser la signature professionnelle.

2.2. Didactique clinique et rapport à l'épreuve

Le PILAR est fortement coloré par le type de recherche sollicitée. Avec la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009, Carnus & Terrisse, 2013), les élèves ou enseignants sont considérés comme des sujets de l'inconscient. Ils sont singuliers : c'est-à-dire uniques, divisés du fait de leur inconscient et assujettis aux signifiants et aux institutions.

La didactique clinique utilise trois concepts articulant une chronologie temporelle et psychique. L'épreuve (Terrisse, 1994) est le temps de rencontre entre le savoir, l'enseignant et les élèves. Elle est traversée d'une façon propre au sujet du fait de son déjà-là (Combis-Carnus, 2001), c'est-à-dire ce qui influence le sujet de façon consciente ou inconsciente, du fait de sa nature psychique, de son histoire intime, familiale, amicale, scolaire, professionnelle... Le troisième temps dit d'après-coup est celui du remaniement des événements après un laps de temps (Carnus & Terrisse, 2013).

Le rapport à l'épreuve (Brossais & Savournin, 2016) désigne la façon singulière d'appréhender ce temps de rencontre enseignant-savoir-élève et se caractérise par quatre analyseurs :

- Le sujet supposé savoir (Lacan, 1968), soit la façon dont le sujet se positionne vis-à-vis du savoir.
- L'impossible à supporter (Lacan, 1977), autrement dit ce qui n'est pas symbolisable par le sujet, le déborde, et reste dans le Réel. Cela apparait entre autres lors du hiatus entre ce qu'il dit et ce qu'il fait.
- Le rapport au savoir (Lacan, 1971). C'est la dimension structurelle du savoir dans l'organisation de la psyché du sujet.

- Et enfin la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2019) soit le tressage d'éléments psychiques dans les configurations des savoirs à enseigner qui fait symptôme pour le sujet.

Les quatre analyseurs donnent à voir une signature professionnelle propre à chaque enseignant.

L'ensemble de ces concepts didactiques cliniques ont donc été utilisés dans la formation : d'une part dans l'écriture introspective et individuelle qui cherche à définir le sujet de l'inconscient des enseignants, d'autre part comme outils durant les analyses de pratiques avec les vidéos et enfin dans les entretiens individualisés visant à caractériser cette signature professionnelle.

2.3. Le transfert et espace psychique

La classe est considérée comme un espace psychique (Blanchard-Laville, 2001) : un lieu où l'enseignant accueille les éléments négatifs pour les traiter et les rendre aux enseignés. C'est la fonction alpha de la mère (Bion, 1962).

Au sein de cet espace psychique, les transferts et contretransferts des enseignants vers les élèves et des élèves vers les enseignants colorent les relations didactiques. Le transfert est originellement « le lien s'instaurant de façon automatique et actuelle du patient à l'analyste, réactualisant les signifiants qui ont supporté ses demandes d'amour dans l'enfance, et témoignant de ce que l'organisation subjective du sujet est commandée par un objet, appelé par J. Lacan objet a » (Chemama & Vandermersch, 1995, pp. 438-439). « [L]es deux partenaires sont en proie chacun de son côté à leur propre transfert, ce dont ils n'ont le plus souvent pas conscience ». Ainsi, dans l'espace psychique de la classe, les enseignants font transfert sur les élèves et réagissent au transfert de leurs élèves.

Élève ou enseignant, chacun construit sa réalité. La démotivation de l'élève appartient à l'élève et la perception qu'en a l'enseignant appartient à l'enseignant. Cela a été une des premières réponses à la demande de départ, réponse décevante pour le groupe parce qu'elle donne peu de prise sur l'élève, mais ouvre la perspective de changer sa propre posture d'enseignant pour peut-être modifier la relation avec l'élève et donc la posture de celui-ci.

Il s'est donc agi de donner des outils aux enseignants afin de mieux discriminer au milieu de cet espace psychique ce qui pourrait appartenir à leur propre histoire ou plus modestement à leur propre lecture, de ce qui appartient à l'élève.

2.4. Groupe Balint

Le PILAR vise une analyse de pratique professionnelle inspirée de la méthode Balint (Balint & Valabrega, 1996; SMB, 2020). Initialement conçue « pour réfléchir autour de la présentation d'un cas clinique dans lequel la relation soignant-soigné pose problème et questionne » (SMB, 2020, paragraphe 1). Cette pratique a évolué et dépassé son champ initial (Cohen-Léon, 2008; Mellier, 2002) et a gagné le champ de l'éducation (Imbert, 1992; Lévine, 2002; Blanchard-Laville & Fablet, 2000).

Le collectif de la formation a donc élaboré une méthode qui lui est propre : un enseignant soumet un extrait de la vidéo de sa classe montrant selon lui, un élève démotivé. Il donne quelques éléments contextuels, pose une question précise au groupe puis projette la vidéo devant le groupe réuni en rond. Les membres du groupe

prennent successivement la parole pour commenter et répondre à la question de départ puis l'enseignant reprend la parole à la fin.

Ce cadre exige une structure éthique forte et nous avons élaboré un protocole strict concernant la discrétion, la bienveillance, la prise de parole, l'absence de prise de notes écrites, le tour de parole... que la personne désignée animateur.rice devait dérouler. Le binôme formateur et chercheure restaient en dehors du cercle de parole. Seul le formateur engage ensuite une discussion pour dégager des pistes concernant la difficulté professionnelle liée à la démotivation.

3. Problématique et questions de recherche

Nous souhaitons rendre compte de cette expérience innovante de formation PILAR au sujet de la démotivation des élèves, éclairée par une recherche d'orientation clinique psychanalytique. Dans quelle mesure celle-ci a-t-elle été efficiente? A-t-elle répondu à la demande initiale? L'éclairage et les outils de la recherche, également la méthode mise au point ont-ils paru utiles? Nous présentons deux cas d'enseignant pour répondre à nos questions. La discussion des résultats s'élargira à d'autres enseignants du PILAR.

4. Résultats

4.1. Marc : « je suis rêveur »³

Marc est enseignant de physique-chimie « depuis 1998 ». Elève, il a préféré les matières scientifiques aux matières littéraires « jsuis pas bon en français [...] ouais j'ai passé un lycée très scientifique une prépa très scientifique ».

Ce parcours est traversé de moments de difficultés scolaires : en maths en CM, en quatrième, en seconde en SVT, aussi au concours de Normale Sup, qui alternent avec la réussite. « euh jsuis passé d'une longue roue du cancre au ... au bon élève ».

Marc n'avait pas les codes dit-il mais parle de son attitude : « J'étais rêveur et sur mon nuage la plupart du temps je pense ». Cette caractéristique l'habite encore aujourd'hui : « tu vois je force sur des copies jvais corriger les cinq premières et puis tout d'un coup y a un laps de temps y s'passe vingt minutes une demi-heure jsais pas ce qui s'est passé ».

Les deux années de prépa ont été intenses : « alors c'était désagréable ... mais en même temps euh ... en même temps c'était chouette parce que ... euh jcrois que j'ai jamais autant appris j'ai euh jme suis beaucoup structuré » et il ne rêve plus : « parce que si on ratait deux secondes après on on savait plus du tout de quoi ça parlait ».

Après le Capes de physique, Marc suit sa compagne en Écosse. « Je passe une année à faire du théâtre, laborantin au lycée français, bénévole pour aller dans les collèges locaux avec les enseignants de français ». Là-bas il découvre le théâtre et il continuera en France « j'ai fait partie d'une assoc- où on faisait des représentations un peu théâtrales euh ... de sciences de sciences amusantes » auprès d'élèves ou

49

³ Les citations sont issues des verbatims et des écrits dans ce dernier cas l'orthographe est conservée.

d'adultes, dans des bars et même dans un festival. L'animation scientifique relie deux aspects à priori opposés chez lui.

Marc confirmera que la mise en scène des sciences est à l'origine de son désir d'enseigner : « ouais c'est ça qui m'a donné envie [...] les profs qui arrivaient à ... à nous faire un peu rigoler à montrer que c'était quand même assez ludique assez chouette euh ... que la physique c'était ... la physique chimie c'était souvent surprenant -fin puis ça ouvrait des clés sur le monde ».

Comment Marc s'engage-t-il dans les trois outils de la formation?

Dès les écrits de déjà-là il parle de son penchant à la rêverie, aussi des échecs de son parcours en repérant finement les liens avec les disciplines littéraires et scientifiques.

Concernant son rapport à l'épreuve, si Marc ne repère pas d'impossible à supporter (« Et bien il faut encore que j'y réfléchisse, car je ne trouve pas... »), avec le concept de sujet supposé savoir, il se « positionne plus comme un relais de savoir que comme un contenant [...] Lorsqu'un élève s'étonne que je ne sache pas tout, je lui rappelle que je ne peux pas tout savoir ». À l'aise avec le manque, Marc identifie son rapport au savoir dans sa généalogie familiale « probablement [en] lien avec mes grands mères institutrices, mon grand-père paternel ingénieur dans la marine, mon père électronicien et ma mère qui a fait des études de chimie jusqu'en maîtrise. ». Son rapport au savoir est théâtralisé « j'adore voir les yeux des élèves pétiller quand ils observent des réactions chimiques, j'aime beaucoup dans ce cas là les mettre en scène avec blouses, lunettes et gants ». L'analyseur de la conversion didactique lui parle « Ancien élève en décrochage puis en réussite :probablement un très gros impact sur ma relation avec les élèves et avec mes exigences ».

Marc est le premier à participer à l'analyse de pratique avec sa vidéo. Il présente le cas d'Amadou qu'il juge démotivé. Marc quitte la séance d'analyse en s'adressant à moi : « oui dit Marc moi aussi j'étais rêveur ».

Cette analyse de pratique avec la vidéo a changé sa posture : « ça m'a ça m'a un peu éclairé sur le fait que du coup j'étais sans arrêt sur lui sans arrêt euh ... un peu euh ouais un peu cassant à le reprendre sans arrêt Amadou Amadou Amadou ». Marc note alors un changement chez Amadou « beaucoup plus attentif [...] alors pourquoi? ... oui j'ai pas dû j'ai pas dû me comporter pareil ... qu'est-ce que j'ai changé? ... alors j'ai discuté avec lui ça c'est sûr alors qu'avant j'avais jamais discuté avec lui ... ptêtre juste ça hein ».

L'entretien individualisé avec Marc est un moment où il creuse des aspects déjà repérés : la rêverie, son parcours avec ses réussites et ses échecs et son lien avec son métier, sa place dans sa généalogie, aussi son transfert sur Amadou : « ah oui j'étais j'étais exactement comme lui fin pas exactement mais le même type d'élève ... euh qui fallait sans arrêt raccrocher parce que je partais dans mes rêves et euh ouais oui ce gamin il a fait écho au gamin que j'ai été ». Il dévoile aussi sa propre posture d'enseignant comme une posture paternelle : « après j'ai reçu ses parents ... et ouais j'étais son prof principal donc euuh ouais j'ai reçu son père et donc ça ça a pas mal changé ».

Après l'analyse de pratique, Marc complète son écrit dans l'après-coup : « si c'est un élève qui n'est jamais motivé je ressens de la tristesse pour lui j'ai souvent envie d'établir un lien plus affectif et paternel pour essayer de sortir l'élève de cette situation si c'est un élève qui est habituellement motivé là je ressens beaucoup plus de culpabilité et de contrariété ». Marc souligne donc ce mélange entre motivation, lien affectif et lien familial. Se dessine un enseignant fils d'enseignants et de scientifiques, devenu père et enseignant de physique. Dans le droit fil/fils de sa généalogie familiale, Marc se conduit comme un père vis-à-vis d'Amadou, après avoir discuté avec le père d'Amadou, et la relation se dénoue dit-il.

Il ajoutera également un élément important au sujet de son impossible à supporter : « Plus jeune j'ai mis deux gifles (à deux élèves différents), j'ai perdu le contrôle ». La temporalité de la formation semble accoucher progressivement de cette mise en lumière.

Durant l'entretien individualisé, il expliquera « y a eu un mot un mot de trop de leur part genre « ta gueule » ou et là blim ». Et Marc analyse le chemin parcouru : « si je sens le gamin qui monte un peu dans les tours ... jme mets en retrait ... jme laisse pas autant toucher ... ça c'est sûr ». Cette verbalisation nécessite un temps, celui de la formation, et arrive à la fin. Nous soulignons également le courage de cette parole face au tabou de la gifle, et donc la maturité professionnelle de cet enseignant.

Concernant l'animation scientifique, Marc en parle tôt mais quelque chose semble venir à sa conscience durant l'entretien au sujet du théâtre : « ce grand stress et après cette délivrance ... t'es sur scène la pièce se fait tu prends un pied incroyable ». Et Marc d'ajouter spontanément : « mais un peu comme les premiers cours hein t'es tu rentres de là tu rentres dans ta première salle t'as la boule au ventre ... puis plus ça va plus plus tu prends plaisir parce que ça s'passe pas si mal ». La théâtralisation et l'enseignement s'emmêlent et nous faisons l'hypothèse que les sentiments vont du trac à la grande euphorie, comme si quelque chose se dénouait, comme si une scène intime répétée et fondatrice se rejouait avec laquelle Marc apprendrait à vivre « puis plus ça va plus plus tu prends plaisir parce que ça s'passe pas si mal ».

Pour conclure, l'écriture personnelle a amorcé une réflexivité chez Marc, mais l'analyse de pratique semble avoir été révélatrice : il repère son transfert sur Amadou, rencontre ensuite l'élève et son père. La relation change et Amadou gagne en attention et motivation au regard de Marc.

Le temps est un facteur nécessaire à la prise de conscience : la caractérisation du déjà-là et les analyseurs du rapport à l'épreuve gagnent en profondeur au fur et à mesure des carottages de la recherche.

Marc est satisfait de cette formation « c'était très chouette ». Mais il regrette qu'elle soit courte au vu de la densité des concepts. « jpense ça aurait été bien que ça dure deux ans pas un ... parce que l'approche psychanalytique c'est quand même pas du tout naturel ». Mais Marc estime qu'il a changé sa posture : « et je vois plus les choses de la même façon ... tu vois si je vais aller observer quelqu'un ou même

moi-même bah je vais me poser la question de voila ... c'est quoi son déjà-là c'est quoi euh est-ce qu'y a quelque chose derrière qui explique ce comportement-là ».

4.2. Léda : « Le pont »

Léda enseigne le français depuis 26 ans. Rapidement dans sa carrière d'enseignante, elle commence « à pratiquer des choses un peu à l'étouffée à l'intérieur ». Elle reconnait un « Gout pour la marge », « « Expérimenter, proposer, tâtonner : '4° AES, 3° d'insertion, classe de transition en deux ans pour les 6° en difficultés, enseignement en prison, quartier hommes puis femmes » et créera une « classe thé(â)tre pour des élèves sans option sur le cycle central de l'époque » pendant 7 ans. Toujours en recherche, elle s'engage académiquement en créant un groupe sur les Dys, également dans une équipe « belge sur la question du Haut Potentiel » et suit une formation sur « la pensée en image avec un membre du GREx ».

Ce qui l'intéresse, c'est « la pratique sur heu l'activité des gamins sur leur autonomie » et elle supporte difficilement certains conflits avec la hiérarchie : « j'ai des moments très pénibles dans dans ma carrière avec ça où j'ai dû quitter des établissements parce que c'était plus possible ».

Ses « grosses colères » semblent prendre racine dans une éducation au sein d'une « communauté super heu rigoureuse sur des sur des règles heu d'équité de partage de bienveillance » ,« en tant qu'enfant cette ce mode de fonctionnement me semblait tellement limpide que y déroger c'était carrément monstrueux ». Et l'élan professionnel de Léda reste habité par cette éthique puissante.

Comment appréhende-t-elle les outils de la formation ? Concernant les écrits, on peut observer que les traces sont assez courtes. Parfois le temps accordé lors du PILAR a manqué à certains pour des raisons techniques : le matériel informatique. la connexion..., ce que les coquilles du fichier de Léda laissent supposer. Concernant le rapport à l'épreuve, il semblerait que Léda déploie une grande finesse dans la perception de sa signature professionnelle. En tant que sujet supposé savoir, « Je n'ai pas de problème avec ce que je ne sais pas » et son rapport au savoir met l'accent sur la transmission en créant des « fenêtres » plus que sur le contenu de savoir. Elle parvient à repérer des éléments de conversion didactique, analyseur délicat à manipuler tant il exige une introspection du sujet. « Je pense en image et mes cours s'en ressentent ». Elle revient sur son expérience dans « l'animation avant d'être enseignante et cela est présent dans ma gestion de la classe. Je crois que je n'ai pas regardé les élèves comme tels mais comme des enfants et donc idem pour la classe qui a été plutôt un groupe ». Léda manifeste déjà la conscience de cet aspect dans le déjà-là. Quant à l'impossible à supporter, elle parle davantage de difficultés professionnelles : « Le manque de respect grave et délibéré. Les attitudes scolaires « suicidaires ». Le glissement de la classe ».

Lors de l'analyse de pratique avec sa vidéo, elle présente un extrait concernant Élik « c'est un garçon que j'avais mis heu devant une des deux places je crois c'est celle-là⁴ parce que c'était il était très envahissant ». Léda informe le groupe que le

.

⁴ L'entretien se fait dans la salle où elle enseigne à Élik.

choix du passage vidéo pour l'analyse professionnelle a déclenché chez elle un effet formatif et contrairement à l'ordre du protocole choisi, elle commence par nous livrer son analyse de la vidéo, du cas dans son ensemble et des changements qu'elle a déjà engagés.

Lors de l'entretien semi-dirigé, elle explicite cette analyse « j'pense qu'in-inconsciemment j'me libérais un peu et quand heu voilà et quand heu et puis ça m'agaçait qu'il me demande tout le temps d'être hyper disponible j'me sentais un peu harcelée tu vois un peu du genre comme ça et du coup heu quand j'ai vu la vidéo et ben ça m'a renvoyée à ça c'est-à-dire que qu'est-ce que je mets comme stratégie réelle pour l'aider ». Elle décide donc de discuter avec Élik, de rencontrer ses parents. C'est sa sœur ainée qui arrive, assez proche en âge de lui, et elle comprend la situation : « les parents sont partis ils ont fait un retour au Maroc [...] les quatre enfants sont restés à la charge de l'ainée qui avait 17 ans ». Pour Léda « ce gamin il était un manque tout simplement de maman ». Elle met des « des stratégies de communication différentes », « aménage[r] des trucs » et «il s'est apaisé en fait ».

Pour Léda l'usage de la vidéo a été déterminant dans sa relation à Élik, « ça m'a sauté aux yeux » dit-elle.

Durant l'entretien semi-dirigé d'après-coup, Léda continue d'analyser très finement les mécanismes intimes en lien avec son métier d'enseignante.

Elle revient sur l'histoire familiale, notamment leur maman brillante en mathématique, dyslexique donc en difficulté en français et qu'on oriente « en secrétariat le truc incroyable on lui demande voilà parce que ses parents ont divorcé et que elle aurait dû faire des études » que « son père refuse de [les]lui payer parce qu'il était en train de divorcer et que il était en bisbis avec la mère ». « J'pense qu'on est un pont entre nos parents en fait » dit Léda de sa sœur et d'elle aussi : « et la formation elle m'a mis en regard de ça et j'me suis dit mais pourquoi à un moment donné j'ai refusé ce truc scientifique qui était là pourquoi je me suis pas autorisée à le faire pourquoi je me suis sentie soulagée en fait heu terminées les angines heu les hospitalisations du jour au lendemain alors que la seconde c'était vraiment le moment où on me mettait une pression pas possible fallait que je choisisse moi ma réponse ça a été j'tombe malade stop en fait c'est comme ça que je le lis maintenant je l'ai dit je restais sans voix par rapport à ça c'était vraiment ça quoi donc ».

Pour faire un bilan d'étape, on peut répondre que cette formation a été initiatrice de changement « cette formation elle vient à point... hein moi j'ai un parcours qui est long déjà 26 ans c'est heu c'est pas rien voilà donc c'était pas mal heu ... moi ça me donne envie de continuer heu à réfléchir heu je sais pas si heu je recommencerais ... cette carrière si je j'avais le choix heu ». Si Léda a vu une liberté dans son choix d'être enseignante, elle déclare aujourd'hui qu'elle se tournerait vers une activité donnant plus de place à la création ; tout en précisant par ailleurs qu'elle lit de plus en plus d'ouvrages scientifiques, « mon compagnon il est prof en SVT et formateur en SVT c'est rigolo parce que lui heu je il est passionné de poésie et heu donc on met en fait il est il va vers les lettres et et moi je me suis rendu compte que je voilà bouquinais beaucoup de choses scientifiques » comme si elle revenait à son souhait premier, plus scientifique, souhait de Léda, et aussi souhait maternel.

5. Discussion

5.1. Les outils mis en place

Pour rappel trois sortes d'outils ont été mis en place : les écrits, l'analyse de pratique et l'entretien individualisé.

De façon générale, les écrits sont moins fructueux que les deux autres en ce sens qu'ils sont moins bavards : moins longs en termes de mots. Le temps consacré leur a été moins long et le passage à l'écrit est aussi peut-être une forme d'obstacle. En outre c'est aussi le premier outil utilisé par les enseignants.

Toutefois, dans les écrits de déjà-là, on repère des caractéristiques qui réapparaitront chez certains, comme la rêverie pour Marc ou la recherche pour Léda, qu'ils ne cesseront de creuser tout au long de la formation.

De la même façon, Yvon souligne d'emblée son « rapport à [s]a dyslexie » comme constitutif de sa position d'enseignant ULIS : « Je me retrouve un peu en eux (dans une moindre mesure) » (DL).

Dans son écrit de déjà-là, Nana précise qu'elle a passé sa « Scolarité dans la même cité scolaire dans l'enseignement privé de la maternelle à la 3eme dans laquelle j'habitais car mes parents étaient tous les deux profs de math dans cet établissement et mon père chargé de l'internat. »(DL). Elle décrypte un certain rapport au savoir et à l'institution : « monde clos »(DL) et l'« envie de fuir ça » (ESDAC) qu'elle évoque plus tard. Sa signature professionnelle d'enseignante de mathématiques se dessine au long de la formation.

L'analyse de groupe à partir de vidéo a été mis en place par tout le groupe et pas seulement par le binôme de formateur et chercheure. Il a été le moment où le collectif a pris une cohésion extrêmement forte, sans doute du fait de l'engagement qu'il implique. Cela a créé au sein du collège un collectif d'entraide et une écoute au-delà des préjugés, puisque chacun s'expose en vidéo avec un élève (considéré comme) démotivé: Marc en prise avec la rêverie d'Amadou ou Léda et la sollicitation continuelle d'Élik.

Ce travail permet d'avoir un œil souvent rare sur la pratique des uns et des autres et un retour sur la sienne, ce que souligne Yvon : « J'trouvais que c'était intéressant d'avoir déjà un regard sur sa pratique et heu aussi de voir ce que font les copains nan c'est j'trouvais que voilà on était heu à la fois dans la position d'observé et d'être observateur du coup j'trouve que j'ai appris pas mal de choses ouais ». Au sujet d'une séance vidéo moins structurée que ne le demande l'institution, il reconnait que l'apprentissage a été meilleur : « ça m'a permis de déculpabiliser et j'pense que c'est important ».

Judith souligne aussi son intérêt : « j'trouve ça *très* très enrichissant qu'on qu'on puisse faire ce genre de de d'exercices d'analyser de voir... parce qu'y a forcément des choses qu'on n'a pas perçues... donc heu c'est c'est c'est... justement c'est un apport... énorme ».

La vidéo de cas de démotivation de deux garçons apportée par Martin est l'objet d'une prise de conscience : « j'étais focus sur le heu ces deux gamins que j'ai laissés dans mon dos et j'me rendais compte en fait que j'étais exactement en train

de reproduire ce que je fuis le plus... et ça m'a rendu malade... c'est vraiment ça qui m'a rendu malade... ça m'a rendu triste ».

L'analyse de pratique peut être un exercice délicat à vivre à cause de sa remise en question, aussi à cause de retours à accueillir : « bah c'est toujours heu... assez inconfortable puisqu'on sait très bien que les personnes vont analyser... mais dans l'analyse y a une part de... pas de jugement hein ils sont pas là pour juger mais... voilà d'avoir un regard de pair c'est toujours heu... particulier mais après voilà on est un groupe heu ça fonctionne très bien... très bienveillant donc je ça m'a pas du tout dérangé... alors au contraire » dira Judith.

Et pour Yvon « c'est pas quelque chose qui me dérange plus que ça ». Il explique qu'il a l'habitude de recevoir beaucoup d'adultes observateurs dans sa classe.

Passons aux entretiens individualisés. Ils se situent en fin de parcours et bénéficient du travail amorcé. Ils n'auraient pas pu être proposés plus tôt du fait de l'engagement qu'ils impliquent : il s'agit de creuser la signature professionnelle sous l'angle d'une orientation clinique psychanalytique, donc d'aller plus avant dans l'introspection. Cet outil a été proposé parce qu'un collectif s'était construit solidement et seulement pour ceux qui le souhaitaient. Marc y creuse les liens entre théâtre et science au travers de l'animation scientifique, tout en revenant sur son ascendance d'instituteurs et de scientifiques, il décrypte aussi finement son transfert avec Amadou. Léda repère sa place de « pont » entre ses parents dans sa position d'enseignante de lettres.

La généalogie familiale est souvent un point capital de l'entretien. Martin devient enseignant d'éducation physique et sportive après les échecs et l'abandon de sa sœur pour cette carrière : « c'est moi qui ait pris le flambeau ». Désormais, il est fils à double titre : biologique et sportif (de haut niveau) « ouais plutôt du côté de mon père si... si y a une influence ça c'est sûr ».

Judith, l'enseigante d'anglais, décrit une famille maternelle d'ascendants parlant divers langues étrangères. Elle-même aime chanter et jouer de la musique, depuis la Terminale où elle a appris à s'affirmer: « alors je sais pas si c'est parce que je suis prof que du coup maintenant je... j'accepte plus ma voix aussi... c'est heu aussi le fait de faire du chant... un peu qui me... ce que j'suis quelqu'un qui parle très doucement... en dehors [...] de poser la voix... c'est quelque chose que j'avais beaucoup de mal à faire avant (racle) ». « Pour moi clairement... quand je suis devant une classe je suis sur scène ». Judith aujourd'hui enseigne l'anglais aux « sonorités rondes et chaudes ». « C'est des choses très liées pour moi je peux... une porte d'entrée des langues c'est aussi la musicalité heu... que ça peut dégager ». Des signifiants clés émergent autour de sa position d'enseignante.

Que dire de la formation dans sa globalité ? Il est difficile de distinguer l'efficience de chaque outil dans le sens où ils vont convoquer transversalement les mêmes concepts : déjà-là ; impossible à supporter, sujet supposé savoir, conversion didactique, rapport au savoir, transfert...et apparaissent à des moments différents de la formation.

La formation a pu avoir un effet grâce à l'entrecroisement de ces divers outils, et selon des mécanismes hétérogènes. L'entretien individualisé se base sur la parole

et privilégie l'association libre des signifiants. L'analyse de pratique bénéficie de l'effet groupal avec sa dimension multi-transférentielle, mais aussi d'une confrontation avec des images attestant de gestes et de paroles prononcés par l'enseignant. L'écrit s'éloigne des pratiques issues de la psychanalyse telle que la parole. Le texte monogéré de l'écrit induit une reconstruction, l'éloignant des manifestations de l'inconscient. Toutefois il a l'intérêt de provoquer une introspection chez l'enseignant ; quelles qu'en soient les traces.

Evaluer précisément les effets transformatifs reste délicat. De plus nous n'avons pas d'indice sur les effets de l'entretien individualisé : il faudrait faire un nouvel entretien d'après-coup. Toutefois nous pouvons suivre la parole des enseignants :

Marc qualifie cette formation de « très chouette », quoi que trop courte au vu de la densité des apports théoriques qu'il aimerait mieux utiliser. Mais un certain regard est né en lui empreint de réflexivité et de questionnement clinique. Yvon estime que « c'est important de savoir d'où l'on vient et cette formation m'a permis de me repositionner ». Judith ne perçoit pas de changement précis suite à son analyse de pratique « peut-être qu'en visualisant trois extraits au bout d'un moment on me dit bah tiens y a toujours ça qui revient... peut-être que là ça me permettrait d'en prendre conscience... ». Toutefois nous soulignons les liens construits autour du signifiant voix dans son entretien semi-dirigé qui font émerger à la conscience son désir d'enseignante. Martin juge que « des fois y a des... des... des petites lumières-là qui s'allument heu mais ça peut-être enfin moi ma réflexion sur moi-même heu mes réactions heu à un moment donné ouais sur des sur des des événements ouais avec des élèves merde pourquoi tu réagis comme ça ». La formation a été pour Léda une étape dans son processus continuel de recherche qui finalement la questionne sur son désir d'enseigner.

L'une de nos questions de recherche était de savoir si la formation PILAR avait été efficace en examinant l'éclairage et les outils de la recherche, également la méthode mise au point. Globalement on peut répondre oui à l'intérêt de l'orientation clinique psychanalytique dans une formation visant à encourager la réflexivité des enseignants.

5.2. L'orientation clinique psychanalytique

Cette orientation crée des craintes à plusieurs titres. Deux personnes ont quitté la formation à l'issue de la présentation du cadre et du travail demandé, notamment l'analyse de pratique au travers de vidéo. « J'pense le premier jour on s'est dit presque mais elle ne veut pas de nous en disant si vous êtes pas à l'aise vous avez le droit de partir » rappelle Martin. Nous, binôme formateur et chercheure, avons tenu à ce que chacun puisse s'engager librement, au-delà de l'offre institutionnelle à laquelle ils avaient déjà souscrit.

Marc qualifie cette formation de « très inattendu[e] » « c'est vrai que si on avait pu choisir à l'avance bah l'approche psychanalytique jamais on serait allé vers ça quoi jpense », « on se dit « mais mon dieu mais c'est quoi ce truc ! ». « Je disais qu'en fait moi j'étais vraiment heu bousculé au départ... par votre approche j'ai je m'attendais pas du tout à ça alors à moi qui me correspond à 800 % moi c'est des des un milieu la

psychanalyse etcétéra ça me parle et j'ai j'aime bien ça j'aime comprendre heu donc je suis ravi vraiment que ça ait pris ce virage... » explique Martin.

Les Formations PIIAR encouragent la réflexivité. Ici, cela suppose un engagement personnel non négligeable dans un contexte professionnel. « mais ouais c'est c'est ça a été c'est une sacrée formation » pour Martin et pour Nana « c'est émotionnellement fort ».

Cela exige un cadre éthique fort et un groupe cimenté dans la confiance, du fait qu'elle induit un déplacement personnel, quoi qu'il en soit, même si ce n'est pas la cure. Cela pose également la question de la transmission : « Comment on va parler aux autres de ce qui s'est passé ? » se demande Nana. Difficile de dire son efficience sans dévoiler l'autre et soi-même dans le cadre institutionnel « j'ai vraiment l'impression qu'il faut qu'on se préserve » précise-t-elle au moment de la transmission au reste de l'équipe enseignante.

La formation PILAR se construit sur 5 journées dispersées sur un an, ce qui est conséquent et assez rare. « Après moi j'ai trouvé très intéressant d'avoir un tel temps entre le moment où tu fais ta vidéo et le moment où tu la regardes parce que bah les choses ont évolué donc du coup» explique Nana. « C'est une chance inouïe ça n'arrive pas du travail qui dure » dit-elle. Cette ingénierie permet de créer des après-coups : ces temps long du travail psychique : « donc moi je suis revenue sur ce que j'avais posé dans le déjà-là », « se poser des questions sur soi moi heu c'est un truc qui m'a toujours intéressée » et elle suivra le fil de ses questions jusqu'au secret entourant sa naissance et le mariage de ses parents.

Comme Nana; Marc, Martin et Judith soulignent la difficulté de certains concepts. Marc les utilise lors des travaux écrits, mais voudrait mieux les manipuler en analyse de pratique. Toutefois une perspective autoréflexive s'installe. Martin émet des réserves sur l'avenir : « après aujourd'hui savoir ce qu'on va en faire comment on va s'en débrouiller heu vraiment sur notre action et sur la démotivation des élèves j'avoue que je pense qu'on manque surement encore de pistes vraiment mais y a un travail là que je fais du coup sur moi ».

La formation a-t-elle répondu à la demande initiale d'accroissement de la motivation des élèves ? C'est l'autre question que pose cet article, et à laquelle nous répondons non.

Au début de la formation, nous avons souligné que nous n'avions pas la capacité de travailler sur la démotivation des élèves, mais plutôt de créer un levier au travers de la posture de l'enseignant. Notre entrée clinique ne peut travailler que sur les sujets présents : ici les sujets enseignants. Toutefois nous constatons des indices de changement chez des élèves : Amadou, Elik par exemple.

La formation a dépassé la question de la démotivation perçue par l'enseignant chez l'élève, mais a plus généralement abordé des difficultés professionnelles au cœur même de la relation transférentielle dans cet espace psychique de la classe : « oui c'est une formation qui parle qui travaille pas que sur la démotivation des élèves » précise Martin.

Le dispositif PILAR encourage la réflexivité et donc aborde la formation sur l'angle personnel. Notre cadre clinique d'orientation psychanalytique tresse plus

étroitement les liens entre dimension professionnelle et personnelle, et tente d'entrer dans le territoire de l'inconscient. C'est la raison pour laquelle nous avons largement insisté au début sur la liberté ou non de s'engager dans cette formation en connaissance de l'engagement que cela suscitait.

Cette formation sert donc en premier chef l'enseignant, mieux armé pour aborder émotionnellement ses difficultés dans son métier, mais cela va aussi impacter sa vie en général. L'institution n'en bénéficie que par la présence de l'enseignant qui possède ce savoir-faire difficile, voire impossible à transmettre, et l'emporte avec lui s'il quitte la structure. Il y a une dimension émancipatrice dans toute démarche psychanalytique. Selon Castoriadis, « La psychanalyse est une activité pratico-poïétique » (Castoriadis, 2000, p. 179). Et les enseignants ici inventent un savoir qui leur est propre, qui est difficile à transmettre, qui leur échappe peut-être en partie et qui échappe à l'institution.

Toutefois cette formation à la réflexivité au sein de l'institution scolaire interroge. Dans une société dénigrant la résistance au changement, et prônant la « culture de l'autonomie et de la responsabilité » (Barbier et Wittorski, 2015, p. 6), on peut se demander si ce type d'approche réflexif n'est pas enclin à instaurer des ingénieries sociales de contrôle au plus intime des enseignants.

6. Conclusion

Le dispositif de formation PILAR innove en adossant à la recherche une ingénierie de formation pour enseignants volontaires éprouvant une difficulté professionnelle. Nous avons répondu à la demande d'un groupe d'enseignants confronté à la démotivation des élèves en offrant un éclairage et une ingénierie d'orientation clinique psychanalytique. La formation s'est progressivement créée collectivement et a permis de constituer un collectif très solide et investi. L'écrit, l'analyse de pratique avec la vidéo et l'entretien individualisé ont été les trois outils majeurs de cette formation. Ils offrent des intérêts hétérogènes tout en travaillant sur des concepts transversaux à la formation. Nous avons voulu présenter deux cas de façon plus détaillée afin de rendre compte finement de l'impact de cette formation et ensuite avons enrichi la discussion en l'ouvrant sur les autres enseignants du collectif. Alors oui l'orientation clinique psychanalytique semble avoir eu un intérêt dans sa capacité à travailler la réflexivité des enseignants. Mais non elle ne peut pas travailler sur la démotivation des élèves : elle travaille sur la posture des enseignants qui en retour peuvent changer la relation avec l'élève. Cette formation dépasse la simple question de la démotivation, est en mesure de traiter d'autres difficultés professionnelles et en même temps embrasse des problématiques intimes. Le désir de l'enseignant s'inscrit au plus intime du sujet de l'inconscient et ce type d'approche en formation exige une déontologie forte tant du point de vue de la conduite de la formation que de l'usage que l'institution en, général peut en faire. De ce fait, nous émettons certaines réserves quant à une généralisation plus étendue de ces résultats.

Nous avons pu ici construire un collectif très soudé qui a su se préserver, mais cet équilibre précaire ne se réplique pas du simple fait de l'utilisation de l'ingénierie. Il y va aussi de rencontres d'individus, d'une certaine contingence en somme.

L'adhésion de l'enseignant à ce type de formation ne doit pas se faire dans le seul choix offert par l'Institution. Il nous semble important que l'ingénierie laisse un espace de choix supplémentaire pour que chacun des enseignants se trouve là sujet, en liberté

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Balint, M., & Valabrega, J.-P. (1996). *Le Médecin, son malade et la maladie*. Payot.
- 2. Barbier J.-M & Wittorski W. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions?, *Revue française de pédagogie*, *N*° 190, 5-14. DOI: https://doi.org/10.4000/rfp.4672
- 3. Bion, W.- R. (1962). Aux Sources de L'Expérience (1979 trad. Robert. F). PUF: 2003.
- 4. Blanchard-Laville, C. (2001). Les Enseignants Entre Plaisir et Souffrance. PUF.
- 5. Blanchard-Laville C. et Fablet D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*, nouvelle édition revue et corrigée. L'Harmattan.
- 6. Brossais, E., & Savournin, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. In B. Marin & D. Berger, Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation: Consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015, 352-363. Réseau national des ESPE.
- 7. Buznic-Bourgeacq, P. (2019). « Le sujet dont il s'agit encore » Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique. (HDR non publiée, Toulouse).
- 8. Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- 9. Castoriadis, C. (2000). Le monde morcelé: Vol. 3, Les carrefours du Labyrinthe. Paris: Seuil.
- 10. Chemama, R., & Vandermersch, B. (Éds.). (1998). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse.
- 11. Combis-Carnus, M.-F. (2001). Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique : étude de cas croisés (Thèse non publiée, Toulouse).
- 12. Imbert, F. (1992). Groupe Balint et formation des pédagogues. *Pratiques de formation*, 23, 95-109.
- 13. Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir, *Scilicet*, *N*°1, in *Autres Ecrits*, *Vol.4*. Seuil.
- 14. Lacan, J. (1971). Écrits, 2. Seuil.
- 15. Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique, *Ornicar*, N°9.
- 16. Lévine, J. (2002). En guise de présentation du Balint-enseignants. La place du « refus d'oublier » dans la problématique de la méthode. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, N° 39, 111-131. DOI: 10.3917/rppg.039.0111

- 17. Mellier, D. (2002). Le groupe d'analyse de la pratique (gap), la fonction « à contenir » et la méthodologie du groupe Balint. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 39(2), 85-102. https://doi.org/10.3917
- 18. Terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation (HDR non publiée, Toulouse).
- 19. Terrisse, A. & Carnus, M.-F. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs? De Boeck.
- 20. SMB. (2020). Fonctionnement des groupes Balint. Société Médicale Balint France. https://www.balint-smb-france.org/groupe-balint.php

ACTEURS, SYSTÈME D'ACTION ET STRATÉGIE : LOGIQUES DE BUREAUCRATIE ET ENJEUX DU PROFESSIONNALISME DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN*

Youssef NAIT BELAID¹, Judicaël ALLADATIN²

DOI: 10.52846/AUCPP.43.05

Résumé

Devant l'ampleur des attentes sociales (réelles et symboliques) auxquelles est confronté le système éducatif marocain (enseignement de qualité, promotion sociale, intégration au marché de l'emploi...), les différents discours politiques de la réforme ont tendance à se construire/reconstruire à travers la mise à mal des logiques bureaucratiques de gestion.

Toutefois, au-delà même du champ éducatif, c'est tout le système de l'administration publique qui est souvent décrié comme bureaucratique (dans une acception péjorative) pléthorique, budgétivore et paralysant (860 000 fonctionnaires, dont 53,6 % travaillent dans le secteur de l'éducation et de la formation).

En témoigne les différents rapports d'évaluation de la fonction publique lesquels appellent de leurs vœux à l'urgente nécessité d'inscrire le fonctionnariat dans une logique de gestion par performance et par résultats.

Le présent article se propose de réfléchir sur les mutations actuelles et enjeux futurs du management et de la gouvernance du système éducatif marocain. Il s'agit d'élaborer une carte d'acteurs capable d'aider à appréhender le système d'action, les rôles, les stratégies et les enjeux institutionnels. Pour ce faire, nous proposons une discussion sur le « découplage de logique d'action » entre perspective bureaucratique et perspective professionnelle. Les principaux résultats sont issus d'une enquête de terrain auprès d'une dizaine de directeurs du cycle secondaire. Ces derniers soulignent un certain nombre de paradoxes dans l'exercice de leur fonction. Des paradoxes qui dévoilent les enjeux réels de la gouvernance du système éducatif au Maroc.

Mots-clés: Système éducatif; Gouvernance; Bureaucratie; Acteurs; Directeurs d'école.

_

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), Université Mohammed V, Rabat-Maroc, Courriel : y.naitbelaid@um5s.net.ma

² Professeur en statistique, gouvernance et politique de l'éducation et de la formation, Institut des Sciences de l'éducation, Université Mohammed VI Polytechnique — Maroc, Courriel : judicael.alladatin@um6p.ma, auteur correspondant.

ACTORS, ACTION SYSTEM AND STRATEGY: LOGICS OF BUREAUCRACY AND ISSUES OF PROFESSIONALISM IN THE MOROCCAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

Due to the extent of the social expectations (real and symbolic that the Moroccan education system is facing (quality education, social promotion, integration into the labour market, etc.), the various political discourses of the reform tend to be build / rebuild through the undermining of bureaucratic management logic.

However, even beyond the educational field, it is the entire public administration system that is often criticized as bureaucratic (in the pejorative sense), budgetary and paralyzing (860,000 civil servants, 53.6% of whom work in the education and training sector).

This is evidenced by national evaluation reports which call for the urgent inclusion of the public service in the logic of management by performance and results.

This article aims to reflect on current changes and future challenges in the management and governance of the Moroccan education system. The aim is to develop a mapping of actors capable of helping to understand the action system, roles, strategies and institutional issues. To do this, we propose a discussion on the "decoupling of logic of action" between a bureaucratic perspective and a professional perspective. The main results come from a field survey of around ten secondary school principals. The latter point to a certain number of paradoxes in the exercise of their function. Paradoxes that reveal the real issues of governance of the education system in Morocco.

Key words: Education system; Governance; Bureaucracy; Actors; School directors.

1. Introduction

Dans un contexte marqué par la complexité tous azimuts, la gouvernance des systèmes éducatifs renvoie à l'ensemble des modalités de conception, de fonctionnement, de production, de régulation, de contrôle et d'évaluation du service public d'éducation et de formation.

L'usage de plus en plus fréquent de la notion de gouvernance, plus précisément la « bonne » gouvernance, est dicté par la nécessité de formuler de nouvelles prescriptions en matière de pilotage des systèmes éducatifs. Ces prescriptions peuvent être de nature sociopolitique, économique organisationnelle ou managériale.

Qu'en est-il du Maroc où les différents moments de réformes de l'éducation et de la formation (charte nationale de l'éducation et de la formation 2000, Programme d'Urgence 2009-2012, vision stratégique 2015-2030, Loi-cadre de l'éducation 2019) font surgir des interrogations sur le caractère paradoxal d'un système éducatif, de plus en plus budgétivore et accusé d'inefficacité.

En effet, la réforme de tout système d'éducation et de formation ne saurait être indépendante du contexte sociopolitique dans lequel les ressources sont mobilisées et les résultats sont obtenus (les acquis des élèves) et valorisé sur le marché du travail.

Le présent article se propose de réfléchir sur l'exercice réel, perçu ou souhaité de la gouvernance du système éducatif marocain. Il s'agit d'analyser les mutations des modèles professionnels actuels, et les enjeux de recomposition du professionnalisme. Cette analyse portera sur la relation entre la prise de décision, les pratiques professionnelles et les logiques d'intervention des acteurs (logiques ascendantes et descendantes).

Pour ce faire, le plan de cet article se décline entre trois axes.

Dans le premier axe, nous allons faire un diagnostic du système éducatif marocain à l'aune des attentes sociales en éducation et formation. Il s'agit de porter un regard sur un système éducatif qui peine à trouver des issues de sortie du dilemme quantitatif-qualitatif tout en préservant le droit à l'éducation.

Dans le deuxième axe, nous allons engager une réflexion sur la gouvernance du système éducatif marocain. Il s'agit de faire l'état des lieux de la décentralisation administrative et pédagogique au niveau national, régional, provincial et local ainsi que les logiques qui relient les différents acteurs.

Enfin, un troisième axe sera réservé à l'exploration du métier de chef d'établissement et de ses factualités (pratiques de gouvernance/leadership, autonomie décisionnelle en matière de gestion pédagogique et financière). Il s'agit donc de mener une réflexion (basée sur une enquête de terrain) sur le dilemme entre une bureaucratie imposée et vécue et un professionnalisme souhaité, le tout dans un contexte marqué des réformes successives et des résultats mitigés.

2. Système éducatif marocain et attentes sociales : comment sortir du dilemme quantitatif/qualitatif ?

Au Maroc, le discours officiel présente l'accès équitable aux services de base, y compris les services éducatifs, comme une préoccupation majeure dans les politiques nationales de développement. Il s'agit de concrétiser les fondements de constitution de 2011 laquelle reconnait le droit « à une éducation moderne, accessible et de qualité » pour chaque citoyen (article 31) (Royaume du Maroc, 2011) et admet que « l'enseignement fondamental est un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'État » (article 32).

Quoi qu'il en soit et malgré un fort développement quantitatif (passage du taux de scolarisation de 32 % en 1659 à 99,7 % en 2019 et réduction du taux d'analphabétisme de 87 % en 1960 à 32 % en 2019) auquel concourent des investissements publics accrus (l'état marocain consacre 28,4 % de son budget au secteur de l'éducation (éducation nationale et enseignement supérieur), le rythme d'évolution est perçu comme trop lent, empêchant la réalisation d'un changement structurel d'ampleur (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2008; Zerrouqi, 2015).

En effet, l'école marocaine peine à garantir l'égalité des chances, et son aptitude à générer une éducation de qualité est mise à l'épreuve par une demande

sociale pressante. Par conséquent, cette institution se trouve interpelée par la société, l'État et les familles (Bourgia, 2017).

La situation critique du système éducatif marocain est soulignée par de nombreux rapports nationaux et internationaux (Banque Mondiale, 2007; CSEFRS, 2019a; HCP, 2015; HCP et Banque Mondiale, 2017; OCDE, 2018; UNICEF, 2010) et études (Llorent-Bedmar, 2014; Souali, 2004).

Les rapports et études en question s'accordent autour des déterminants et des déficits suivants :

- **2.1.** Une gouvernance hésitante face à des questions complexes telles que la décentralisation effective ou une centralisation de la décentralisation, la mise en place de mécanismes d'évaluation des ressources humaines entre motivation et responsabilisation, l'usage d'outils de pilotage et de régulation adéquate des organes de gestion du système aux niveaux (central, régional, provincial et local).
- 2.2. L'engagement des enseignants et les conditions d'exercice du métier : l'enjeu est de savoir comment renforcer le lien étroit entre les logiques de la réforme du système éducatif et l'amélioration de la qualité des établissements d'éducation et de formation d'une part, et le processus de rénovation du métier d'enseignement et de formation d'autre part. C'est donc une grande gageure quand il s'agit de rehausser le niveau du rendement dans une situation caractérisée par un changement de la structure démographique du corps d'enseignement et par un nouveau mode de recrutement basé sur la contractualisation (103 000 enseignants contractuels en 2020). En plus du rajeunissement du corps enseignant, un certain nombre de questions se posent sur les enjeux de la professionnalisation et des développements récents du métier d'enseignant. En outre la formation initiale dispensée dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation est jugée insuffisante, en termes de temps et de contenu. Elle demeure généralement axée sur la maîtrise des matières à enseigner. Les aspects relatifs à la pratique et la confrontation à des situations difficiles (classes surchargées, classes à niveaux multiples en milieu rural). Elle n'insiste pas non plus suffisamment sur la maîtrise des méthodes pédagogiques, telles que l'approche par compétences ou la pédagogie différenciée (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2008). Ajoutons à cela la faible offre de formation continue et plus globalement de l'accompagnement en début de carrière, mais aussi tout au long de la carrière (Abdesselam et al., 2018).

2.3. Incomplétude de l'investissement éducatif et chômage des diplômés :

Il y a un constat partagé par les décideurs lequel stipule que le système éducatif marocain ne transmet pas aux étudiants les compétences nécessaires à une insertion professionnelle réussie. En témoignent les statistiques du Haut-commissariat au plan qui montrent, selon le dernier recensement de 2014, que le taux de chômage s'élève à 62,7 % pour les demandeurs d'emploi de niveau supérieur de la tranche d'âge 15-24 ans. Les jeunes femmes sont particulièrement affectées, avec une proportion qui atteint 44 % contre 12 % pour les jeunes hommes (HCP et Banque Mondiale, 2017). Ce qui pointe du doigt le chômage des diplômés de certaines filières universitaires à fort effectif, d'une part, et les pénuries de compétences dans certains segments, d'autre part. Le risque sociétal se traduit alors par une perte d'efficience sociale de

la formation, voire un affaiblissement de la reconnaissance des titres sur le marché du travail, ce qui conduit à décrédibiliser la pertinence de l'investissement éducatif et le sens même de la compétition scolaire (Verdier, 2010). Par ailleurs, malgré la mise en place depuis 2016 d'un dispositif d'enseignement professionnel, ce dernier n'est pas encore en mesure ni de répondre aux besoins engendrés par les défaillances de l'éducation de base ni d'assurer la promotion et la valorisation des qualifications professionnelles reconnues (Amadeus, 2013; HCP et Banque Mondiale, 2017).

2.4. Un modèle pédagogique en difficulté dont les facettes sont multiples. Nous pouvons citer les acquis scolaires en tant qu'indicateur de la qualité de l'enseignement/apprentissage. En effet, même si le Maroc a amélioré très légèrement son score dans le classement TIMSS de 2019 (388 en mathématiques), par rapport à 2015 (377 en mathématiques et 352 sciences) (CSEFRS, 2018) et 2011 (355 en mathématiques et 264 en sciences), il reste ainsi parmi les derniers pays en termes d'aptitudes des élèves en mathématiques et sciences. La performance des élèves marocains est aussi en deçà pour le PIRLS et PISA (Ibourk, 2016, 2013).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la faiblesse des acquis des élèves marocains : la non-généralisation du préscolaire, le redoublement, les conditions d'apprentissage qu'offrent l'école, telle que les infrastructures, la taille des classes, les ressources pédagogiques et la charge horaire des enseignants.

Ajoutons à cela que malgré une révision des curricula et l'adoption de nouvelles orientations pédagogiques, telles que l'approche par compétences (APC), ces initiatives n'ont pas produit d'amélioration substantielle des résultats des apprenants et de l'acte d'enseignement au sein de la classe.

- Il y a lieu d'évoquer aussi les limites de la politique linguistique de l'enseignement, laquelle politique a toujours été confrontée à des considérations idéologiques traduites par des conflits entre les partisans de l'arabisation, les promoteurs classiques de la francophonie, les nouveaux promoteurs de l'anglais comme langue internationale, les partisans de l'arabe dialectal et les représentants du mouvement amazigh.
- 2.5. Une image altérée de l'école doublée d'un déficit de mobilisation : La crise de confiance de la société et des familles envers l'école est un phénomène qui trouve son explication dans un certain nombre de facteurs à la fois endogènes et exogènes (Belaid, 2014; Bourqia, 2016).
- L'analphabétisme: environ 10 millions de Marocains, soit près d'un tiers de la population, sont toujours analphabètes. Les jeunes qui ne sont ni en emploi ni en éducation ni en formation (NEET), représentent 27,9 % de la population de 15-24 ans au niveau national, soit 1,73 million de Marocains, dont 79,3 % sont de sexe féminin (Akkari, 2013; Cerbelle and Bougroum, 2011; UNESCO, 2010).
- L'élévation du taux de chômage chez les diplômés, ce qui relativise le rôle de l'éducation en tant que moyen d'ascension sociale (HCP et Banque Mondiale, 2017).
- L'image de l'environnement scolaire qui est affectée par des phénomènes d'incivisme, de violence et du harcèlement. L'observatoire de la violence mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale a recensé environ 24 000 cas de

violence en 2013-2014. La grande majorité des cas ont été enregistrés dans les Écoles (69 %) et le reste dans l'environnement des établissements scolaires (31 % et 7748 cas) (UNESCO, 2017).

- La persistance des disparités sociales et territoriales d'éducation. En 2014, plus de la moitié des enfants âgés de 3 à 5 ans n'a pas encore fréquenté un établissement d'enseignement préscolaire (HCP, 2017). Au Maroc, le déficit d'accès joue, en premier lieu, au détriment des filles issues du milieu rural, il est frappant de constater qu'en 2017, une fille entre 7 et 12 ans sur dix est non scolarisée dans le milieu rural et 14,8 % des jeunes filles de 15 à 24 ans sont analphabètes contre 7,2 % des garçons du même âge (CSEFRS, 2018; OCDE, 2018).
- Les phénomènes de redoublement et d'abandon scolaire : Alors que le taux brut de scolarisation primaire du Maroc est de 116 %, en 2020 et que le taux d'achèvement du primaire est proche de 99 %, seuls 66 % des élèves inscrits dans l'enseignement collégial achèvent le cycle de trois ans. Seuls 34 % des élèves dans l'enseignement qualifiant obtiennent leur diplôme et seulement 11 % passent l'examen du baccalauréat.

Par ailleurs, selon le CSEFRS, 431 876 jeunes ont abandonné l'école en 2018, dont près des trois quarts étaient des filles (CSEFRS, 2019b).

En effet, le redoublement et l'abandon scolaire sont la manifestation la plus tangible de la crise de crédibilité des politiques de scolarisation.

Les défaillances institutionnelles, politiques et techniques que nous venons de citer questionnent la légitimité sociétale de l'éducation et de la formation au regard des politiques mobilisées pour définir ce bien commun considéré aussi comme « première priorité nationale, après l'intégrité territoriale » (CSEF, 1999).

En effet, malgré les réformes successives et souvent incomplètes (charte nationale de l'éducation et de la formation (2000), cadre stratégique de la réforme de l'éducation et de la formation (2005), programme d'urgence (2009), vision stratégique 2015), Loi-cadre sur l'éducation (2019) le modèle national d'éducation et de formation se présente comme un assemblage composite et évolutif traversé de tensions et de contradictions et battu en brèche par des inégalités sociales criantes (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2018).

3. Enjeux de la gouvernance éducative : Logiques des décideurs et pratiques des acteurs

Le système éducatif marocain se trouve aujourd'hui dans un contexte paradoxal. En effet, les réformes en éducation se succèdent depuis la mise en place en 2000 de la charte nationale de l'éducation et de la formation, jusqu'à l'adoption en 2015 de la vision stratégique 2015-2030, mais les résultats de ces réformes sont encore loin d'être à la hauteur des objectifs fixés et de l'importance des efforts de financement déployés par le Royaume (26 % du budget de l'État alloué à l'éducation).

Face à cela, plusieurs études nationales et internationales mettent en cause un ensemble de facteurs explicatifs. Parmi lesquels, la thématique de la gouvernance occupe une place importante.

Dans cette partie, nous proposons une réflexion sur la gouvernance du système éducatif marocain. Il s'agit de faire l'état des lieux de la décentralisation administrative et pédagogique au niveau national, régional, provincial et local, ainsi que les logiques qui relient les différents acteurs.

La gouvernance du système éducatif renvoie aux modalités de conception, de fonctionnement, de production, de régulation, de contrôle et d'évaluation du service public d'éducation qui sont mises en œuvre au travers l'ensemble des délégations des services publics que l'État accorde à des entités publiques, responsables chacune de leurs missions sur leur périmètre d'intervention (Germain, 2018). En outre, la gouvernance délimite et définit les rôles responsabilités, interrelation et procédés d'allocation des moyens, d'échange, de contrôle et d'évaluation des différentes entités impliquées (établissements scolaires, structure hiérarchique, etc.).

En théorie, la charte nationale considère la gouvernance du système éducatif comme un levier essentiel de changement. La gouvernance permet au système d'éducation et de formation de se doter d'outils de pilotage et de mécanismes de gestion, ce qui facilitera la cohésion de son action quant aux choix de développement de la nation (Edwards *et al.*, 2018).

Les études d'évaluations et/ou de diagnostics qui ont été initiées et menées sur le système de gouvernance ont permis de mesurer le niveau de réalisation des recommandations de la charte nationale (CSEFRS, 2014; 2013). Elles ont aussi relevé les difficultés et obstacles qui ralentissent ou bloquent leur mise en œuvre.

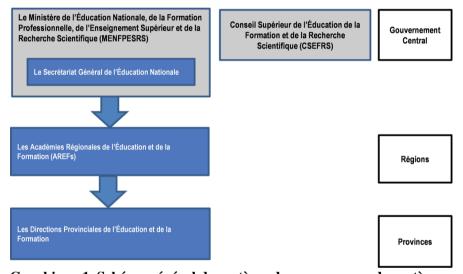
À titre d'exemple le diagnostic réalisé en 2015 (bureau d'études de coefficience) s'est concentré principalement sur l'évaluation de deux leviers qui recommande d'une part l'instauration de la décentralisation et la déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation (levier 15); et d'autre part l'amélioration de la gouvernance et l'évaluation continue du système d'éducation et de formation (Levier 16). En s'appuyant sur une approche qualitative (travail de terrain) auprès des acteurs opérant au cœur du système, l'étude met en exergue les réalisations en termes de décentralisation du système de l'Éducation nationale devenue une réalité partielle. Même si les AREFs disposent d'un certain pouvoir et moyen de gérer une partie des prérogatives que leur confère la loi 07.00 et la charte nationale, l'étude souligne quelques imperfections qui entravent l'atteinte des objectifs visés. Il s'agit notamment des complications et contraintes d'ordre juridique et organisationnelle qui rendent difficiles la décentralisation et la déconcentration totale du pouvoir décisionnel aux instances provinciales dans le processus de décentralisation.

En effet, le système d'éducation nationale couvrant les enseignements du préscolaire, primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant est dispensé majoritairement par des établissements publics (environ 90 %) et des établissements privés (10 %). À ce sous-système est greffé un dispositif de lutte contre l'analphabétisme et de développement de l'enseignement informel (Bureau d'Étude Co-efficience, 2015, p. 23).

Dans son objectif de développer une école ouverte à tous les enfants en âge de scolarité, la charte a proposé la mise en place d'un dispositif de gouvernance et de

gestion de l'éducation nationale, capable de mener à bien la politique de l'État à travers des structures organisationnelles décentralisées, flexibles, adaptées, à l'élève, en tant qu'élément central du système, et mobilisatrices des acteurs, pour aboutir à de réels résultats pédagogiques (*op. cit.*, p. 23). L'architecture de ce dispositif identifie trois leviers fondamentaux qui sont :

- Levier 15 : Instaurer la décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation ;
- Levier 16 : Améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du système éducation formation ;
- Levier 17 : Diversifier les modes et les normes des constructions et des équipements, les adapter à leur environnement et rationaliser leur utilisation et leur bon fonctionnement.



Graphique 1. Schéma général du système de gouvernance du système scolaire au Maroc

Le graphique illustre l'architecture actuelle de la gouvernance du système éducatif national. La majorité des politiques liées à la pédagogie, la gestion du patrimoine et les ressources humaines sont gérées directement au niveau central par le département de l'éducation nationale à travers des notes ministérielles à caractère très prescriptif, et qui n'accordent qu'une mince marge de manœuvre aux acteurs locaux.

Encadré 1 : synthèse du contenu théorique des 3 leviers

Levier 15 : Instaurer la décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation

Sur le plan théorique, la logique de gouvernance décentralisée prône l'empowerment, le pouvoir d'agir des enseignants (Hargreaves & Hopkins, 1991), privilégiant la pratique du leadership distribué au sein des établissements scolaires. Elle tend à réduire la technostructure de la gouvernance par la mobilisation de l'intelligence collective avec la participation de tous les échelons dans l'élaboration des stratégies éducatives. Le choix de cette gouvernance décentralisé répond au besoin d'accommoder les politiques éducatives aux factualités quotidiennes du métier, favorisant ainsi les interactions entre les différents niveaux. Ainsi, la loi 07.00 promulguée en 2000, en application de l'une des recommandations de la Charte nationale, accorde aux Académies Régionales d'Éducation et de Formation (AREF) de nouvelles attributions. En tant qu'entreprises publiques dotées d'une personnalité morale et d'une autonomie financière, elles représentent le ministère de l'Éducation nationale et, partant, demeurent sous la tutelle de l'État. De ce fait, leur mission porte sur l'application des textes relatifs aux établissements d'éducation et de formation, à l'organisation de la scolarité et aux conditions de nomination aux fonctions de l'administration scolaire (Bureau d'Étude Coefficience, 2015, p. 24).

Levier 16 : Améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du système éducation formation

La Charte a affirmé que « le SEF sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs ». Elle vise également la mise en place et la généralisation d'opérations d'audit, le développement de l'auto-évaluation des établissements et les taux de satisfaction des acteurs éducatifs et leurs partenaires hors système (op. cit., p. 37). Elle a également recommandé la création d'une Agence Nationale de l'Évaluation et d'orientation dont la naissance est toujours attendue. Il faut signaler qu'il existe et perdure encore un écart grandissant entre la réalité des faits et les recommandations des textes. D'ailleurs, le rapport du diagnostic du bureau d'étude de co-efficience le notifie également. En effet, outre les évaluations des acquis des élèves réalisées dans le cadre des examens, concours et des tests comparatifs internationaux, celles liées au fonctionnement du système et de ses composantes n'a été effectuée à aucun moment depuis l'avènement de la Charte. Même si des efforts ont été entrepris pour la mise place d'un Centre National de l'Évaluation (CNE) et la mise à disposition des ressources, celui-ci n'a pas sous son contrôle l'organisation des examens et la passation des épreuves. Il se concentre alors, en concert avec les AREF, à uniformiser, à améliorer et fournir un accompagnement nécessaire aux candidats pour le passage des examens dans de bonnes conditions.

Levier 17 : Diversifier les modes et les normes des constructions et des équipements, les adapter à leur environnement et rationaliser leur utilisation et leur bon fonctionnement

La charte nationale préconise l'usage des infrastructures existant selon leur plein potentiel et suivant le principe de la multifonctionnalité et de la gestion optimale du temps. Elle prévoit également dans le même sillage des aménagements ou nouvelles constructions selon les derniers standards répondant aux besoins et adaptées aux différents contextes écologique, climatique et socioculturel de chaque zone d'implantation.

En dépit de la volonté exprimée à travers la charte nationale de faire du système éducatif marocain un modèle, en termes d'ouverture et décentralisation/déconcentration, plusieurs obstacles subsistent et laissent entrevoir des écarts considérables entre la réalité et le désir de l'autorité matérialisé par la charte. À cet effet, El Hayani (2017) ressort trois constats majeurs soulignant les obstacles d'une perspective verticale du modèle de gouvernance de l'éducation au Maroc.

Selon l'auteur, le premier obstacle saillant qui ressort des études menées sur ce processus de décentralisation/déconcentration du système éducatif marocain est la centralisation des responsabilités dans la gestion des ressources humaines y compris le recrutement et le transfert du patrimoine, malgré l'autonomie conférée aux instances décentralisées selon les dispositions de la Loi 07-00.

Le second obstacle concerne une certaine ambigüité, voire un flou organisationnel qui réside dans la coordination entre l'AREF et les directions provinciales (DP), dorénavant fragilisées par leurs exclusions du conseil d'administration des AREF. Pourtant, ce sont les DP (structures et acteurs) qui renseignent sur une partie importante la performance/non-performance du système éducatif national.

Enfin, le dernier obstacle relevant de l'étude de ce système éducatif est relatif au déséquilibre dans la constitution des membres du conseil d'administration des AREF et qui induit à un mauvais fonctionnement de l'organe. Déséquilibre marqué par une logique de prédominance des représentants de la profession éducative par rapport aux partenaires socio-économiques, politiques et de la société civile au niveau de la région. Il en résulte une désorientation des débats sur les vrais enjeux de prise de décisions stratégiques, de plans de développement, et d'allocation de ressources.

Ainsi, à la lumière du diagnostic fait, nous pouvons dégager deux niveaux de contraintes.

Au niveau central, la décentralisation/déconcentration semble atteindre une certaine maturité dans la maîtrise des fonctions de travail et a permis de donner aux acteurs une marge de marge de manœuvre dans la préparation des outils de gestion. Cependant, cette maturité se trouve handicaper par une quasi-absence de préparation des acteurs concernés et des instances du système à la décentralisation.

Au niveau régional, le chantier de la régionalisation avancée (RA) impose l'existence d'un leadership et d'une vision stratégique de l'éducation et de la

formation (Al Mountada, 2019). Toutefois, les limites d'engagement, et la faible implication des acteurs d'une part, et d'autre part, le manque de compétences en matière de management, de planification et de gestion des opérations à réaliser donnent un véritable coup à la mise en œuvre de la volonté exprimée à travers la charte. Ainsi s'affichent chez les acteurs, et à tous les niveaux hiérarchiques, un marasme généralisé et une tendance à une participation jugée trop faible.

Au niveau local, les écoles marocaines disposent de très peu de pouvoir décisionnel de gestion pédagogique et financière et ne jouent aucun rôle dans le recrutement et la sélection du personnel éducatif. Les établissements scolaires doivent appliquer les curricula et les programmes scolaires décidés au niveau central. Bien que les écoles aient en théorie la possibilité de décider de 15 % du curriculum enseigné, du fait du manque de capacité pédagogique au niveau des écoles et l'absence d'orientation claire des autorités centrales, cette prérogative se limite souvent à la mise en place d'activités parascolaires ou l'organisation du soutien scolaire (USAID, 2015). En ce qui concerne la gestion financière, les écoles marocaines disposent de très peu de fonds discrétionnaires qu'ils peuvent utiliser à leur guise pour répondre à des besoins inattendus, ou établir un plan d'action pour le développement de la qualité de l'école.

Les capacités de leadership pédagogique et de planification des écoles sont également faibles. Le rôle du chef d'établissement se limite majoritairement à la gestion administrative quotidienne de l'école. En effet, ce dernier ne dispose pas d'un mandat clair pour la gestion pédagogique de l'école. Par exemple, l'observation de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, l'évaluation des enseignants ou l'évaluation de l'école ne font pas partie de ses prérogatives. En outre, la plupart des chefs d'établissement en exercice n'ont pas reçu de formation dans les domaines du leadership pédagogique et de la planification. Pour faire face à ce manque, le Maroc a introduit, depuis 2015, un programme de formation initiale obligatoire pour les nouveaux chefs d'établissement. Ce programme comprend des modules de formation en leadership pédagogique, en planification et en évaluation de l'école. Toutefois, cette formation demeure principalement théorique et ne s'accompagne pas d'une formation continue pour développer la capacité des chefs d'établissement une fois en service. Ajoutons à cela que les mécanismes de gestion de la performance des écoles sont peu développés. Et il n'existe pas de procédure structurée pour assurer la redevabilité des écoles au sujet de leurs performances et les soutenir dans l'amélioration de leur qualité.

Face aux différents constats, multiples défis sont à relever pour s'approcher voire concrétiser le paradigme de la charte nationale en termes de gouvernance du système éducatif au Maroc. Plusieurs actions proposées ici sont aussi issues du diagnostic fait par Co-efficience (2015). Il s'agit essentiellement des actions visant à redéfinir les visions de planification stratégique à long terme et à moyen terme, aussi bien pour le niveau central que régional du système.

Tableau 1. Proposition d'actions				
Niveau	Département	Actions		
Niveau local	École	Renforcer l'autonomie et capacité de leadership par le biais d'une formation orientée vers les pratiques et d'un accompagnement		
Central	Ministère de l'Éducation nationale	Revoir les structures organisationnelles en vue d'avoir des instances de coordination et de mise en œuvre inclusives à tous les niveaux du processus.		
		Mener un débat impliquant toutes les catégories professionnelles concernées sur la question de la gestion scolaire dans le sens de la mise à niveau et de l'harmonisation de tous les textes concernant ces pratiques		
Régional	AREF	Développer une vision et un plan stratégique à moyen terme pour chaque région		
		Attribuer des statuts clairs aux différentes catégories professionnelles telles que les directeurs des établissements, les délégués provinciaux, etc.		
		Assumer son rôle de superviseur de la carte d'éducation et de formation au niveau régional		
	Sou	rce : Belaid et Alladatin 2021		

La mise en application de ces actions nécessite l'existence d'un organe de coordination capable de regrouper les hautes autorités de chacune des parties prenantes et qui fonctionnera comme un seul et comité tangible de pilotage de la réforme, en précisant les orientations, en veillant à l'application des textes règlementaires et enfin en ajustant toute déviation par rapport à la vision engageant le changement.

4. Gestion des établissements scolaires entre poids de la bureaucratie et enjeux du professionnalisme

Dans ce troisième axe, nous allons mettre en avant quelques paradoxes de l'exercice de la fonction de direction des établissements scolaires au Maroc. Et aussi faire des propositions de professionnalisation.

Pour porter un regard sur la gestion des établissements scolaires au Maroc, il est nécessaire de s'armer d'une compréhension plus fine du fonctionnement du système éducatif. En effet, ledit système est piloté sur quatre niveaux : central (directions centrales du ministère), régional (académies régionales de l'éducation et de la formation), provincial (directions provinciales du MEN), et local (établissements scolaires).

Il s'agit d'une architecture descendante qui confère un caractère stratégique au niveau central et un autre exécutif aux autres échelons (régional, provincial et local).

Il est à noter que le rôle des directeurs d'établissement conçu pour répondre aux besoins du passé semble désormais révolu, voire remis en question. En attribuant aux directeurs de nouvelles missions, on attend d'eux un élargissement de leur champ d'activité, au-delà des limites de leur propre établissement (Barrère, 2013).

Ce qui contribuera non seulement au succès des établissements scolaires, mais aussi à celui du système dans son ensemble.

Alors que la direction d'établissement scolaire constitue, depuis 2000, une priorité dans les programmes d'action gouvernementale à l'échelle internationale, ce n'est qu'en 2012 que cet aspect commence à figurer dans l'agenda de la réforme éducative au Maroc. Le programme PAGESM (programme d'appui à la gestion des établissements scolaires) qui s'inscrit dans le cadre de la coopération maroco-canadienne a tracé trois objectifs qui sont : l'appui des projets d'établissements, la formation les directeurs d'école, la normalisation des critères de leur sélection.

4.1. Paradoxes de l'exercice de la fonction de direction des établissements scolaires au Maroc

Les paradoxes que nous allons présenter sont le résultat d'une enquête de terrain que nous avons effectué auprès d'un échantillon de 20 directeurs d'établissements (11 du secondaire collégial et 09 du secondaire qualifiant) dans la région de Fès Meknès. Deux groupes de discussion sont organisés en marge d'une formation des directeurs sur la conduite du changement.

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques des directeurs enquêtés

Caractéristiques	effectifs	% du Total
Sexe		
Femme	03	15 %
Homme	17	85 %
Structure par âge		
30-40 ans	04	20 %
41- 55 ans	10	50 %
Plus de 56 ans	06	30 %
Situation familiale		
Célibataire	00	00 %
Marié	20	100 %
Ancienneté générale		
Moins de 10 ans	03	15 %
Entre 10 et 20 ans	11	55 %
Plus de 20 ans	06	30 %
Ancienneté dans le poste		
Moins de 5 ans	6	30 %
Entre 5 et 10 ans	7	35 %
Plus de 10 ans	7	35 %
Niveau de diplôme		
Bac	8	40 %
Bac +2	3	15 %
Bac +4	8	40 %
Bac+5 et +	1	05 %
G 3.7 .	202	_

Source: Notre enquête mars 2021

Les directeurs ont été interrogés sur leurs motivations professionnelles, la gestion de carrière et les contraintes relatives au métier.

- L'école marocaine : diversité des réalités/pluralité discours : La réalité de l'école marocaine est loin d'être homogène, car un certain nombre de disparités, parfois si criantes, peuvent se noter entre l'école située en milieu rural, l'école publique urbaine, l'école privée. Ces différences concernent les équipements, l'infrastructure, la qualité des enseignements, l'existence d'une communauté éducative, les résultats scolaires, etc.

Ces différences qui se situent au niveau horizontal sont accompagnées d'une pluralité de discours sur l'école. Ces discours sont de type vertical et institutionnel (discours des responsables provinciaux, régionaux et centraux). Le discours des médias, le discours informel (dans les cafés, la rue, à côté de l'école...), le discours de la recherche et de l'expertise (rapports, études, consultation, audit...).

Les directeurs soulignent un décalage entre leur connaissance de la réalité de l'école et la connaissance que les autres paliers du système (provincial, régional, et central) ont de cette réalité.

- Limites de l'autonomie/obligation de résultats et redevabilité: Les recherches ont montré que les directeurs d'établissement peuvent faire une différence dans les performances des écoles et des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie. Au Maroc, les directeurs parlent d'une « autonomie » dans la gestion des problèmes (gestion souvent informelle) et moins dans l'affectation des moyens. Les directeurs évoquent la nécessité de délimiter clairement les responsabilités essentielles à une bonne gestion des établissements.

L'obligation de résultat et la logique de la redevabilité sont utilisées par l'État (ministère), la société et les familles, en l'absence d'une affectation de moyens humains, financiers et matériels.

- Gestion de la présence (enseignants et élèves)/Amélioration des performances globales des élèves: Au lieu d'être « les premiers pédagogues de l'établissement » (Barrère, 2013), les directeurs pointent du doigt la pluralité des tâches quotidiennes (garantir la présence des enseignants et des élèves) qui empêchent un réel investissement dans l'amélioration des performances globales des élèves et de procéder au suivi, à l'évaluation et au perfectionnement professionnel des enseignants.
- Poids des relations hiérarchiques verticales/opportunité des collaborations horizontales : Les directeurs mettent en avant la nature contraignante des relations hiérarchiques (difficulté de la prise de décision et du consensus, existence de l'imprévisible et de l'incertitude, manque de visibilité et de volonté dans l'amélioration du statut spécifique des directeurs à savoir « Un nouveau cadre appelé Administrateur pédagogique réservé aux directeurs »). Malgré cette situation et l'absence de dispositif facilitateur, les directeurs soulignent l'avantage et les opportunités des collaborations horizontales avec leurs homologues au sein du même bassin scolaire, ou à l'intérieur des bureaux locaux ou provinciaux des associations des directeurs (Association nationale des directrices et directeurs de l'enseignement

primaire au Maroc et l'Association nationale des directrices et directeurs de l'enseignement secondaire public au Maroc).

- Responsabilités accrues/pénurie du personnel administratif d'appui : Face à la pénurie en matière de recrutement du personnel administratif d'appui, les tâches quotidiennes et la responsabilisation accrues des directeurs rendent nécessaire une nouvelle répartition des fonctions de direction aussi bien au sein des établissements scolaires qu'entre eux. Les directeurs sont accablés de travail, beaucoup atteindront dans peu d'années l'âge de la retraite. Ceux qui sont plus jeunes parlent de perspectives d'évolution de carrière qui sont limitées (très peu de directeurs peuvent prétendre à des postes de responsabilités : chef de service, chef de division, directeur provincial ou directeur régional).

4.2. Propositions de professionnalisation de la fonction de direction des établissements scolaires au Maroc

Dans le contexte actuel de développement tous azimuts, l'école se doit de plus en plus de s'impliquer auprès de la communauté locale, des autres établissements et des autres services publics de l'État. Ces nouvelles missions de l'institution éducative appellent davantage de professionnalisation des directeurs.

Le défi consiste à améliorer la qualité de la direction actuelle et de faire en sorte que cette fonction soit viable à l'avenir.

En effet, les chefs d'établissements scolaires ont besoin de formation spécifique pour faire face à l'élargissement des rôles et responsabilités qui leur incombent. Les formations doivent être axées sur l'acquisition et le perfectionnement des compétences, en rapport avec l'amélioration des résultats scolaires et d'aménagement des possibilités de mise en contexte.

Pour ce faire, les directeurs des écoles devraient, sans cesse, actualiser leurs compétences et s'informer des toutes dernières innovations. Il faudra aussi encourager la constitution des réseaux où les chefs d'établissement peuvent faire part de leurs préoccupations et s'investir dans des solutions de management efficace.

Le développement des capacités inter-établissements s'avère nécessaire pour permettre aux établissements de travailler collectivement de manière efficace. Le travail en réseau permet de développer et de diffuser les bonnes pratiques.

Dans le contexte actuel des réformes de management éducatif, le défi majeur consiste à passer d'une culture de verticalité à une culture d'horizontalité, dans laquelle le directeur puisse être le pivot de management participatif ayant un pouvoir d'influence et non de domination, et pouvant faire de son établissement une organisation réactive et ouverte, et non stable et monotone.

Il s'agit bien d'un processus de changement qui ne peut réussir que grâce au facteur humain et à l'échelle de l'école en premier lieu. Ce qui nécessite un engagement total des chefs des établissements scolaires.

Selon (Bridge, 1995), « un changement est une modification objective de notre environnement débutant généralement par une "nouveauté". Il vient perturber notre équilibre établi... il est extérieur à soi et daté dans le temps ».

Le changement souhaité devrait favoriser l'efficacité et la cohérence des modes de fonctionnement de l'école. Pour que le changement soit factuel, il faut

qu'il s'appuie sur l'innovation que Perrenoud définit comme « une stratégie volontariste de certains acteurs pour favoriser voir provoquer certains changements ».

On parle aujourd'hui de la direction systémique qui permet à l'organisation de s'adapter aux changements de son environnement. C'est une approche qui traite la question d'organisation et gestion de l'établissement scolaire dans sa globalité.

5. Conclusion

Depuis son indépendance, le Maroc est entré dans des phases de réformes successives avec des enjeux qui reposent sur la remise en question des configurations organisationnelles en cours et celles à privilégier.

Dans ce contexte, les notions de centralisation et de décentralisation sont restées confuses et peu capables de faire face à des réalités tellement différentes qu'ils ont pratiquement cessé d'avoir un sens (contexte rural/urbain, offre scolaire publique/privée, choix nationaux/injonctions internationales...).

Les réformes adoptées et souhaitées se sont accompagnées de nouveaux enjeux de pouvoir, particulièrement au niveau des gestionnaires au niveau central, régional et provincial. Parallèlement, les directeurs des établissements scolaires se voient loin de réaliser leurs attentes jugées prémonitoires. En témoignent les paradoxes de l'exercice du métier (diversité des réalités et pluralité discours, limites de l'autonomie et obligation de résultats et redevabilité, gestion de la présence (enseignants et élèves) et amélioration des performances globales des élèves, poids des relations hiérarchiques verticales et opportunité des collaborations horizontales, responsabilités accrues/pénurie du personnel administratif d'appui...). Des paradoxes qui entravent une bonne gestion des établissements scolaires, et par conséquent une bonne gouvernance du système dans sa globalité.

Quoi qu'il en soit, l'accompagnement des directeurs est plus que jamais nécessaire afin de s'adapter à la rapidité du développement éducatif et au changement qui influencent l'établissement scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Abdesselam, M., Jaouad, E., Lahcen, T. (2015). Les enjeux de la formation continue des enseignants au Maroc.
- 2. Akkari, A. (2013). Le Maghreb face aux nouveaux enjeux mondiaux. L'éducation au Maghreb : promesses et défis, IFRI Progr. ed.
- 3. Amadeus, I. (2013). Le système éducatif et les classes moyennes au Maroc.
- 4. Barrère, A. (2013). Un management bien tempéré : L'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Educ. Soc. 32*, 21–34. https://doi.org/10.3917/es.032.0021
- 5. Belaid, Y.N. (2014). École, fammile et ruralité. Afaq éditions, Marrakech.
- 6. Bourqia, R. (2017). *Penser l'école, penser la société Réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc*. La ctoisée des chemeins, Casablanca.

- 7. Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Rev. Int. d'éducation Sèvres*, 18–24. https://doi.org/10.4000/ries.4551
- 8. Cerbelle, S., Bougroum, M. (2011). La société civile au service de l'alphabétisation au Maroc : Quel engagement pour quels résultats? *Rev. Int. d'éducation Sèvres*, 83–93. https://doi.org/10.4000/ries.2191
- 9. Edwards, D.B., Brehm, W.C., Storen, I. (2018). The national politics of educational advocacy in the context of global governance: international funding and support for civil society engagement in Cambodia. *Compare*, 48, 171–188. https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1313102
- 10. Ibourk, A. (2016). Les acquis scolaires au Maroc : un état des lieux, OCP Policy Center, Policy Brief.
- 11. Ibourk, A. (2013). Determinants of educational achievement in Morocco: A micro-econometric analysis applied to the TIMSS study. *Int. Educ. Stud.* 6, 25–36. https://doi.org/10.5539/ies.v6n12p25
- 12. Llorent-Bedmar, V. (2014). Educational reforms in Morocco: Evolution and current status. *Int. Educ. Stud.* 7, 95–105. https://doi.org/10.5539/ies.v7n12p95
- 13. Souali, M. (2004). L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc Evaluatiopn d'une politique éducative. Paris : l'Harmattan. ed.
- 14. Verdier, E. (2010). Colloque International Évaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation et de formation Instance Nationale d'évaluation du système éducatif marocain. Rabat, les 22 et 23 avril 2010.
- 15. Zerrouqi, Z. (2015). Les performances du système éducatif marocain. *Rev. Int. d'éducation Sèvres*, 22–28. https://doi.org/10.4000/ries.4474
- 16. ***Al Mountada. (2019). La Régionalisation Avancée au Maroc.
- 17. ***Banque Mondiale (2007). Un parcours non achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord.
- 18. ***Conseil Supérieur de l'Éducation, de F. et de la R.S. (2018a). Une école de justice sociale: contribution à la réflexion sur le modèle de développement.
- 19. ***Conseil Supérieur de l'Éducation, de F. et de la R.S. (2008b). État et perspectives du système d'éducation et de formation : réussir l'école pour tous.
- 20. ***CSEFRS. (2019a). Cadre de Performance du suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030.
- 21. ***CSEFRS. (2019b). Atlas Territorial de l'abandon scolaire.
- 22. ***CSEFRS. (2018). Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international TIMSS 2015.
- 23. ***CSEFRS. (2014). La mise en oeuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 200-2013 Acquis, déficits et défis 184.
- 24. ***CSEFRS. (2013). Gouvernance du système d'éducation et de formation au Maroc : Évaluation de l'application des recommandations de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013.

- 25. ***HCP. (2017). Note d'information du HCP à l'occasion de la journée internationale de la fille.
- 26. ***HCP. (2015). Note sur les premiers résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2014.
- 27. ***HCP et Banque Mondiale. (2017). Le marché du travail au Maroc : défis et opportunités.
- 28. ***OCDE. (2018). Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation Maroc.
- 29. ***Royaume du Maroc. (2011). Constitution du Maroc.
- 30. ***UNESCO. (2010). Éducation au Maroc : Analyse du secteur.
- 31. ***UNICEF. (2010). École du respect : réforme, participation et innovation dans le système éducatif marocain.

ATTITUDE - KEY ELEMENT OF COMPETENCE AND ESSENTIAL OBJECTIVE OF THE INSTRUCTIONAL-EDUCATIONAL PROCESS*

Mihaela Aurelia ŞTEFAN¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.06

Abstract

Competence training is not limited to the assimilation of knowledge and strategies or to the formation of skills and abilities, but also to the formation of attitudes.

In school we must promote values and attitudes such as: interest in reading and the pleasure of reading; autonomous, reflective and critical thinking in relation to the various assimilated information; self-confidence in one's own abilities; tolerance towards the opinions of others etc.

In order to face the challenges of the contemporary world, people must adapt quickly and efficiently, to find solutions and timely strategies, in order to achieve the desired results and especially to find the resources necessary to go through changes several times during their life.

In a complex situation, the mobilization of various cognitive resources is not a spontaneous and original invention, but goes through a series of spiritual operations that update the plans and sometimes apply methods. "Mental management", "neurolinguistic programming" and various methods of cognitive education help the subject to become aware of his thinking mechanisms. However, there is no universal "know-how" that applies regardless of cognitive resources or that can be identified with the subject's intelligence.

The present study aims to present the importance of training and developping attitude in the Romanian school system. The current context confirms the need to assert a positive attitude, of openness to the new, combined with self-confidence, as absolutely essential directions to meet the demands of accelerated change and reconstruction. Formation and development of an appropriate attitude is an aspect often neglected in school, although in crisis situations, attitude is a key factor in overcoming and solving problems.

Key words: Competence; Change; Positive attitude; Self-confidence.

*

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: stefan.mihaela25@yahoo.com

1. Attitude - a key element of competence

In a dynamic society, in permanent development and change, increasing the quality of education involves proposing solutions and investigating teacher training models.

The most significant component of the system of education is teachers. Profession of teaching is a way of life beyond a profession that could not be performed without love, requiring self-sacrifice, patience and hard working. For that reason, it is essential that teachers have a positive professional attitude as well as professional knowledge and skills. Prospective teachers are aware of the importance of the profession of teaching and the competencies that they must attain. The development level of a country is perceived by means of the importance given to education by that country and through the quality of education. Creating communities with productive, healthy, happy individuals aware of their responsibilities, being beneficial to themselves and others is no doubt realized with the improvement of education.

In this regard, many studies have been conducted (Akinbote, 2007; Himmat, 2017; Ries *et al.*, 2016; Albareda-Tiana *et al.*, 2019; König *et al.*, 2017; Sykes *et al.*, 2010). Other studies have focused on determining the prospective attitudes of teachers towards the teaching profession, the relationship between the level of professional satisfaction and the quality of university life (Atabey, 2021).

Competence is today the main indicator in the validation for a profession, regardless of the field of activity or the status-role acquired during the career (Chiş, 2002). In the psycho-pedagogical field, the term competence was defined by numerous correlations, for example, by comparing it with related terms: capacity, ability, procedural knowledge, strategic knowledge (Zlate, 2000), by placing it in parallel with the term pair: compliant performance pre-established standards (Doron, Parot, 1999) and, in relation to this, by the ability to meet the requirements associated with a role (possibly professional), by referring to the sets of acquisitions that underlie the manifestation of competence (Bocoş, 2006) or, on the contrary, by referring to the potential character of the manifestation of competence, a manifestation that is a function of the complex context in which competence is required (Richelle apud Doron, Parot, 1999; Chis, 2005).

In the context of a postmodern education focused on the student, on his training needs, biopsychic availability and interests, we consider it necessary to clarify the notion of competence in the context of teacher training.

The term competence was used in the first instance in relation to the professional training of teachers in the USA, since the 60s and 70s and later used in many European countries. Initially defined as the ability to perform a certain activity at pre-established standards and more deeply, as a structured set of knowledge, cognitive, affective-attitudinal and psychosocial skills necessary to meet the required standards of tasks specific to the teaching profession, the notion of teaching competence has evolved.

Psychologists (Aubert, 2003, apud Joiţa, 2010, p. 53) mention that the term competence was not specified in dictionaries of scientific psychology until after

1991, namely by cognitive psychology (the set of abilities, cognitive tools that allow employment in action) and then by the psychology of work and of organizations.

Most definitions define the term "competence" in relation to that of "capacity" that is incumbent, which is inferred. Competence thus appears as a set / sets of capabilities. Mastery of a competence presupposes the ability to relate a concrete situation to a class of situations, to integrate it in it and to interpret it as such (Ionescu, 2003).

According to the explanatory dictionary of the Romanian language, competence is defined as the ability of someone to decide on a thing, based on a deep knowledge of the problem in question (Explanatory Dictionary of the Romanian language, 2000, p. 964).

I. Jinga, 2001 defines competence as "a set of cognitive, affective, motivational and managerial abilities that interact with the personality traits of the educator, giving him the necessary qualities to perform a didactic service that ensures the fulfillment of the objectives projected by to the vast majority of students, and the performances obtained to be close to the maximum level of the intellectual potential of each one".

Le Boterf (1997; 2000) considers competence as "an ability to mobilize all types of cognitive resources, including information, knowledge." This mobilization involves investing knowledge, relating to situations, enriching them (Perrenoud, 1996).

The term competence has other more or less differentiated definitions (Chiş, 2005): "Competence is the ability to perform activities related to an occupation or position at the standards defined by employers"; "Competence means having and developing the knowledge and skills, the right attitudes and the experience necessary for good performance in the roles assumed." Competences, as complex structures, with operational and instrumental value, can be characterized as follows: "ensures the fulfillment of the assumed roles and responsibilities; correlates with activity performance; can be measured on the basis of performance standards; can be developed through learning (Parry, 1998).

The terms "skill" and "competence" intersect in all definitions. The skill is considered "the ability to easily, accurately, finely and efficiently perform intellectual/mental or practical/motor operations or actions" (Ionescu, 2003).

Competence mobilizes declarative (describing reality), procedural (prescribing a path to follow) and conditional (showing when to start such an action) knowledge. The exercise of skills is more than a simple enhancement of knowledge, it involves anticipation, judgment, creation, approximation, synthesis, risk-taking. Practicing skills highlights our skills and especially our patterns of perception, thinking and mobilization of knowledge, information that we have assimilated. (Perrenoud 2006, p. 168). A competence presupposes, in the author's opinion, the existence of mobilizable resources, but it is not confused with them, but on the contrary, it helps them by taking their task of putting them in synergy, in view of an effective action and complex situations. It increases the value of using mobilizable resources, ordering them, putting them in a relationship, merging them into a richer

whole than their mere additive reunion. None of the resources belong exclusively to a competence, but can be mobilized by other competences.

Competence is now not only the ability to do something practical, to apply with the help of knowledge and skills, by mobilizing resources, but the ability to play a role, to solve a situation/type of situation, to relate proper to this or, when we speak of competencies, we speak of an intelligence of situations, which is continuously constructed (Jonnaert, 2005, *apud* Joita, 2008, p. 28).

Summarizing, beyond the multiple understandings given to the term, most theorists of the competence paradigm agree with the following fundamental characteristics that can be associated with competence:

- competence is associated with an action field;
- its components are indivisible (knowledge, skills, attitudes circumscribed to it are integrated);
 - competences evolve, change in content and operationality;
 - competences require a continuous process of learning and development;
- competences are refined by integrating new experiences of knowledge and action, the key to effective competency development programs being the identification of learning experiences that ensure the continuous development of the sets of knowledge and skills associated with the competency.

Mobilization in a training process and responsible involvement in a long and difficult project are major, significant acts and it is true that they result from a perfectly lucid choice and a deeply conscious personal decision. This means that engaging in an activity requires a strong attitude.

2. The purpose and hypothesis of the research

The present study aims to present the importance of developing a positive attitude of students to relate to change, to engage responsibly in their own training.

The investigation carried out at the level of the students included in the sample aimed at collecting data on essential aspects of training for teaching: a) The pedagogical concept on which students' attitudes towards their own training are based; b) The importance given by students to the initial training for the teaching career; c) Students' proposals for developing a positive attitude towards their own training process.

In the research undertaken we outlined the following general hypothesis:

If the teacher makes sure that students are aware of the importance of personal involvement in their own training, on the one hand, and on the other hand encourages them to show self-confidence, then progress can be made in attitude (openness to new, tolerance for change, trust that they can successfully adapt and resolve any situation/difficulty encountered).

3. Research methodology

The research was conducted at the University of Craiova - Department of Teacher Training. The research sample included a number of 120 students, enrolled

in the psycho-pedagogical module. In summary, the sequence of these steps is represented in the following table (table no. 1):

Table 1. The temporal succession of the research stages

N 0.	Research stages	Development period	Aims	
1.	The ascertaining stage	March-May 2020	 Collecting some starting data necessary in outlining an overview of the studied problem; Ensuring the equivalence between the experimental and control samples; 	
2.	Experimental stage	October 2020- February 2021	- Introduction of independent variables within the experimental groups;	
3.	Post-test stage	March-April 2021	- Comparison of data obtained from processing, interpretations, comparisons	

In the present research through methods such as observation, questionnaire, interview, we tried to obtain answers to the following outlined questions: How do the subjects behave, how do they respond to a series of requests in the online teaching activity? What is their attitude in the online environment? How can students be motivated, trained in the activity carried out on electronic platforms? and so on.

The research undertaken highlighted, in the initial stage, the low motivation, the disinterest of the students to honor a teaching career. Following the intervention, their interest increased significantly, as did the number of those interested in the teaching profession.

In order to identify the opinions, the pedagogical conception on which the students' attitudes towards the teaching profession are based, we applied an opinion questionnaire. We further selectively present some of the results obtained from data collection and organization.

4. Findings

We can mention that, following the application of the questionnaire to identify the pedagogical conception on which the students' attitudes towards the didactic professionalization are based, we registered the following findings:

- 45% of the surveyed students consider that the efficiency of a didactic activity depends, to a very large extent, on the teacher; the teacher must act, in the didactic activity, with a lot of tact, with a lot of creativity; it must act not only as a coordinator, facilitator of learning, but also as a motivational stimulus;
- 50% of the subjects consider that the teaching activity itself is a difficult approach; students are aware that it is not effective to receive the knowledge ready, but it takes personal effort, active involvement in knowledge and learning;
- in the opinion of some of the interviewees, the teaching career becomes a launching pad for other careers (5%).

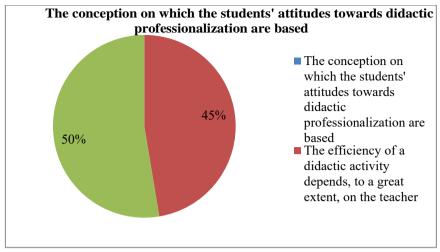


Figure 1. The conception on which the students' attitudes towards didactic professionalization are based

Regarding the reasons for which the subjects would choose the teaching career, the most important are: extrinsic reasons - the extended vacations enjoyed by teachers; the fact that the teaching profession offers a pleasant job; encouragement from other people to pursue a teaching career; inability to pursue another profession; intrinsic reasons - the desire to be a teacher, to help students succeed; passion for the field to be taught.

We summarize in the table below the phrases that define students in the pretest:

Table 2. The phrases with which the teaching profession is associated, in the students' opinion – pretest

Representative phrases for students Percen	ıtage
e teaching profession is an approach to the development of 15%	%
tire personality of the students" e teaching profession is a noble one" 129	%
e teaching profession is a safe one" 20%	%
e teaching profession has a high status" 119	
aching profession implies long vacations" 22% teaching profession requires a flexible program" 20%	
e teaching profession requires a flexible program"	20%

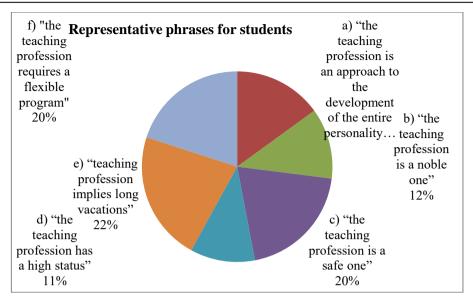


Figure 2. The phrases with which the teaching profession is associated, in the students' opinion – pretest

There is a predominance of low-level reasons - 42% ("the teaching profession involves long vacations and a flexible program" or medium - 31% ("the teaching profession is a safe one", "the teaching profession has a high status").

Reasons for which the subjects would give up the teaching profession (data obtained following the application of the focus-group interview): a) Low salary; b) Lack of adequate appreciation on the part of students and parents, of society in general, for the instructive-educational act; c) Bureaucratization of activities;

Following the experimental intervention, the aim was to establish the differences between pretest and posttest at the level of intrinsic motivation. In table no. 3 we present comparatively the data obtained in the pre- and post-intervention phases:

Table 3. The difference between the experimental and control groups in the pretest-posttest phases in terms of reasons for choosing the teaching career

STAGE	Hierarchy of reasons in choosing a teaching career			
_	Higher level	Medium level	Low level	
PRETEST	27%	31%	42%	
POSTTEST	50%	35%	15%	

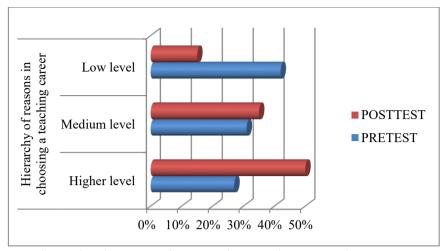


Figure 3. Hierarchy of reasons in choosing a teaching career - pretest-posttest comparisons

5. Conclusions

Data analysis highlights the progress made by students in the dependent variable. If at the beginning of the experimental program the extrinsic reasons prevailed, in the posttest the intrinsic reasons were highlighted.

We believe that the greatest influence on this variable was the teaching activity focused on awareness of the importance of the teaching profession for the evolution of society, on teaching and reflective learning, relaxed, stimulating climate built in online teaching activities.

In order to stimulate the motivation for didactic professionalization, the students considered as very important the following dimensions: a) the use of a methodology that would activate the student, which would encourage him to take control over his own training; b) development of self-esteem through positive feedback (praise, appreciation, encouragement); c) supporting the student to develop a positive attitude towards the teaching career.

In conclusion, the implementation of an intervention program focused on emphasizing the importance of personal involvement in one's own training, on developing the student-future teacher's belief in positively influencing the results obtained by students, led to changes in motivational-attitudinal level.

REFERENCES

- 1. Akinbote, O. (2007). Problems of teacher education for primary schools in Nigeria: Beyond curriculum design and implementation. *International Journal of African & African American Studies*, 6(2), 64-71.
- Albareda-Tiana, S., García-González, E., Jiménez-Fontana, R., & Solís-Espallargas, C. (2019). Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish Universities. *Sustainability*, 11(4927). https://doi.org/10.3390/su11184927

- 3. Atabey, D. (2021). The Predictive Role of Professional Concern and Quality of University Life on Attitudes Toward Teaching Profession. *Participatory Educational Research (PER) Vol.* 8(2), pp. 373-390. Retrieved at: http://www.perjournal.com, ISSN: 2148-6123 http://dx.doi.org/10.17-275/per.21.44.8.2
- 4. Bernstein, D., Roy, E., Srull, Th., Wickens, C. (1991). *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- 5. Chiş, V., (2002). *Provocările pedagogiei contemporan*e. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană Publishing House.
- 6. Chiş, V. (2005). *Pedagogia contemporană Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință Publishing House.
- 7. Develay, M. (1994). Peut-on former les ennnseignants? Collection Pédagogiques. Paris: ESF-éditeur.
- 8. *Dicționarul explicativ al limbii române*. (2000). Bucharest: Univers Enciclopedic Publishing House.
- 9. Doron, R., Parot, F. (1999). *Dictionar de Psihologie*. Bucharest: Humanitas Publishing House.
- 10. Joiţa, E. (coord.). (2008). A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică iniţială. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
- 11. Joiţa, E. (2010). *Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigmă*. Iasi: Institutul European Publishing House.
- 12. Himmat, D. (2017). Challenges and remedy of teacher education. *Global Science Reserach Journals*, 5(1), 77-81.
- 13. Huffman K., Vernoy M., Williams B., Vernoy J. (1991). *Psychology in action*. New York: John Wiley and Son.
- 14. Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele.* Cluj-Napoca: Garamond SRL.
- 15. Jinga, E. (2001). *Managementul învățământului*. Bucharest: Aldin Publishing House.
- 16. König, J., Ligtvoet, R., Klemenz, S., & Rothland, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122-133. Retrieved at: http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001, accessed at 01.10.2021.
- 17. Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Editions d'organisation.
- 18. Le Boterf, G. (2000). *Contruire les competétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- 19. Parry, K. (1998). Grounded Theory and Social Process: A New Direction for Leadership Research. *Leadership Quarterly*, *9*(1), 85-105.
- 20. Perrenoud, Ph. (1996). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

- 21. Perrenoud, Ph. (2006). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *Quaderns de docència universitària*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 5, 27-52.
- 22. Ries, F., Cebrera, C., & Carriedo, R. (2016). A study of teacher training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 17. Retrieved at: http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.184, accessed at 03.10.2021.
- 23. Sykes, G., Bird, T., Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476. https://doi.org/10.1177/0022487110375804, accessed at 01.10.2021.
- 24. Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*. Iasi: Polirom Publishing House. Retrieved at: http://performante.ro/wp- content/uploads/2012/12/motivarea-pentru-cariera-did-panisoara-1.pdf), accessed at 05.10.2021.

L'AUTOCONFRONTATION SIMPLE COMME UN OUTIL D'ANALYSE DES ENTRAVES ET DÉVELOPPEMENTS DE L'ACTION DIDACTIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS*

Thierno LY1

DOI: 10.52846/AUCPP.43.07

Résumé

Cet article pose la problématique des stratégies élaborées par les enseignants en situation confrontées aux modifications relatives et/ou consécutives au contexte cognitif des interactions didactiques qu'est le milieu. De ce fait, l'autoconfrontation simple serait un outil d'analyse des entraves et des développements de l'activité (Wittorski, 2010; Cattonar, Lessard & Maroy, 2010). À travers le discours d'autoconfrontation simple, où l'enseignant dialogue avec lui-même et s'étonne de ses actions dans le milieu didactique, il est possible pour lui d'analyser son activité initiale et de développer a posteriori des compétences professionnelles tirées de son vécu expérientiel.

Mots clés : Autoconfrontation ; Didactique ; Analyse de l'activité ; Compétences.

SIMPLE SELF-CONFRONTATION AS A TOOL FOR ANALYSING THE OBSTACLES AND DEVELOPMENTS OF DIDACTIC ACTION IN THE FRENCH CLASSROOM

Abstract

This article raises the question of the strategies developed by teachers in situations faced with relative and/or consecutive modifications of the cognitive context of didactic interactions, that means the environment. Thus, the simple self-confrontation would be a tool to analyse the impediments and developments of the activity (Wittorski, 2010; Cattonar, Lessard & Maroy, 2010). Through the discourse of simple self-confrontation, in which the teacher dialogues with himself and is surprised by his actions in the didactic environment, it is possible for him to analyse his initial activity and to develop a posteriori professional skills drawn from his experiential experience.

Key words: Self-confrontation; Didactics; Activity analysis; Skills.

*

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Enseignant chercheur, Maître-Assistant, Institut de Français pour les Étudiants étrangers, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal, Courriel : thierly2@yahoo.fr

1. Introduction

L'autoconfrontation simple peut être considérée pour l'enseignant qui revoit le film de ses actions en situation didactique comme un moyen de découvrir par lui-même les entraves et les développements de sa propre activité. Elle représente un dialogue réflexif de l'enseignant avec lui-même, qui lui permet de porter un regard critique sur ses gestes professionnels à travers ce qu'il dit, pense et fait en situation. Ayant constaté qu'en général l'enseignant est jugé de l'extérieur par ses pairs ou par d'autres professionnels du système éducatif, nous pensons que son propre regard peut lui permettre d'analyser avec étonnement ses manières d'agir et de faire dans le milieu, et éventuellement de développer des compétences professionnelles émergentes et situées. Ce constat nous mène vers la problématique de l'analyse de l'activité à travers le regard de soi qui peut aussi relever de la subjectivité de l'enseignant qui aurait tendance à se valoriser. Néanmoins, notre hypothèse est que l'autoconfrontation simple serait un outil efficace d'analyse des développements et entraves de l'activité en classe de français. Cela nous conduit à nous demander ce qu'est l'autoconfrontation simple, en quoi elle favorise une analyse de l'activité et comment elle permet d'analyser les entraves et les développements de l'action didactique.

2. L'autoconfrontation simple

L'autoconfrontation simple consiste en un dialogue de l'enseignant avec luimême portant sur sa propre activité qu'il regarde a posteriori se dérouler sous yeux. À travers l'autoconfrontation simple, l'enseignant peut regarder son activité et observer ce qui a entravé ou permis de développer ses actions en situation didactique. Ce regard critique qu'il porte sur lui-même et ses gestes professionnels lui offrent une possibilité de mieux découvrir ses compétences professionnelles développées de manière incorporée dans l'activité ou, au contraire, ce qui a entravé le cours normal de l'activité didactique. Il convient de noter que se découvrir à travers un regard intérieur sur l'activité initiale est possible uniquement par le dialogue d'autoconfrontation dont l'objet est de dévoiler ce qui n'a pas été fait et qui révèle le réel de l'activité, aussi étonnant que cela puisse paraître pour l'enseignant. Au fond, elle autorise à dépasser l'activité réalisée par ce qu'elle a révélé de concret aux yeux de l'enseignant lui-même qui s'observe en situation didactique. Plusieurs objectifs sont visés dans le dialogue d'autoconfrontation simple, mais il s'agit plutôt de privilégier ce qui permet de connaître l'activité au lieu de chercher à la modifier ou à transformer l'activité primaire (Duboscq, Clot, 2010). En revivant et en repensant ainsi ce qu'il a vécu, l'enseignant par son propre discours, commente son action initiale en essayant d'esquisser des solutions aux multiples interrogations intérieures que suscitent chez lui son étonnement de s'être vu agir de telles ou telles manières en interaction avec le milieu comme contexte cognitif. En réalité, « l'autoconfrontation simple propose un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers » (Clot, 2005, p. 13). Ce qui peut étonner le sujet qui s'observe en train d'agir, c'est de découvrir les limites de son action à travers « [...] ce qui n'est pas arrivé ou ce

qu'on n'a pas fait et qu'on aurait pu éventuellement faire » (2005, p. 13), mais surtout c'est de « mieux connaître » par l'expérimentation « ce dont il est capable » (2005, p. 13). L'enseignant se retrouve face à ses choix, ses hésitations, ses doutes et ses certitudes et s'interroge sur ce qu'il est difficile d'exprimer ou d'expliquer en dehors de la pratique. À ce sujet, Clot (2005) explique :

« Au moment où il faut justifier auprès du chercheur une manière de faire, que ce soit pour l'aider à comprendre le « difficile à dire » ou pour se protéger soi-même d'un conflit surgi au moment où il s'y essaie, le sujet dispose de cette histoire collective qui lui porte assistance pour chercher à rendre compte de ce qu'il se voit faire à l'écran » (p. 4).

Si l'enseignant n'est pas capable, par une observation très attentive de son action, de créer un rapport dialogique intérieur, il ne saurait s'offrir la possibilité de connaître le réel de son activité susceptible de déceler les entraves et les développements de ses interactions avec le milieu. Or il peut, par une polémique intérieure suscitée en lui par le dialogue d'autoconfrontation, se rendre compte des limites de son action, surtout lorsqu'il cherche à se mettre en conformité avec celleci. C'est pourquoi c'est son discours contradictoire sur ses actions qui lui permet de mieux percevoir et de manière plus dissonante les multiples voix à l'intérieur de sa propre voix. Cela aboutit à un dialogue intérieur où le plurivocalisme favorise chez l'enseignant, au moins par l'absence d'un consensus entre le sujet et lui-même, le développement de nouvelles compétences professionnelles nées surtout des controverses et des polémiques intérieures et relatives au pourquoi et au comment de ses actions observées, en particulier lorsqu'il lui faut « [...] mettre ses paroles en concordance avec ses actes. On a alors une chance de capter les thèmes représentatifs du sujet, véhiculés par son discours intérieur et émergeant dans ces circonstances » (Faïta, Vieira, 2003, p. 61). Il est dès lors possible de penser que dans le dialogue d'autoconfrontation, les séquences les plus polémiques et les plus problématiques sont susceptibles de produire un réel du dialogue qui dévoile le difficile à dire ou à expliquer et ce que l'action observée par le sujet lui-même n'a pas pu révéler. De plus, la proximité des activités antérieures doit être suffisamment garantie pour que les discours d'autoconfrontation simple produits puissent permettre d'entretenir des rapports comparables entre l'enseignant filmé en tant qu'acteur didactique et celui porteur du discours d'autoconfrontation. Il faut être capable de gérer avec « [...] rigueur les rapports entretenus entre l'activité initiale en tant que discours et texte (image), et l'activité discursive au cours de l'autoconfrontation » (2003, p. 58). Ainsi l'analyse de « l'activité discursive » du sujet se regardant agir dans « l'activité initiale » n'a de sens que dans la mesure où elle peut arriver à en déceler des dissonantes et polémiques qui lui permettent l'autoconfrontation simple de prendre conscience de ses contradictions avec le milieu. Au fond, son vécu et ses compétences expérientielles qu'il dévoile dans son discours d'autoconfrontation sont susceptibles de développer en lui des manières de faire, d'agir et de penser en interaction avec le milieu didactique beaucoup plus innovantes et efficientes. À ce propos, Faïta et Vieira (2003) expliquent :

« L'originalité de l'autoconfrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, réside dans la libération des façons de signifier, offertes au sujet, libération permise par le déploiement d'un rapport dialogique nouveau, échappant aux contraintes des situations vécues antérieurement. Ainsi, la pluralité des mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peut devenir elle-même objet de réflexion et de débats à travers la reconnaissance de la pluralité des voix, des signes, qui comportent la dimension concrète des échanges verbaux » (p. 64).

Tout l'intérêt de l'autoconfrontation est donc de produire cet étonnement qui est la source de toutes les significations émergeant du discours du sujet confronté à son activité et à son action initiale. En s'observant et en se regardant faire, il est inéluctable que l'enseignant s'étonne de voir se dérouler sous ses yeux ce qu'il ne se pensait pas être capable de dire ou de faire. Cela lui permet de donner de nouvelles significations à son action à partir des entraves et des développements qu'il découvre de lui-même (2003). En outre, l'analyse de l'activité permettra de mieux comprendre comment l'autoconfrontation favorise chez l'enseignant une capacité à dépasser les entraves de son activité didactique afin d'en envisager de nouveaux développements.

3. L'analyse de l'activité

L'analyse des pratiques et des actions situées de l'enseignant en interaction avec le milieu lui permet de développer de nouvelles compétences professionnelles incorporées dans l'activité. Elle favorise et facilite dans une dynamique réflexive, inhérente au dialogue d'autoconfrontation simple, le « [...] processus d'une administration de la preuve des compétences et de l'expérience accumulées » (Remoussenard, 2010, p. 22). Plus encore, il faut reconnaître que l'analyse de l'activité « conditionne le transfert des compétences, accroit le pouvoir d'agir » (Clot, 2000)². Cela montre toute son importance dans les développements et les entraves de l'activité que l'enseignant « [...] doit pouvoir expliquer [à travers] ce qu'il fait et comment il le fait, opérant un retour sur son vécu [...] » (2010, p. 22). Ce point de vue montre que le vécu ou l'expérience acquise dans la pratique par l'enseignant peuvent lui garantir un développement professionnel par l'acquisition d'un savoir-faire tiré de son action didactique qu'il commente dans le dialogue d'autoconfrontation simple. Ce dernier constitue dès lors un outil efficace d'analyse de tous les gestes professionnels de l'enseignant.

4. Les gestes professionnels reproduits et mémorisés dans l'activité

Les gestes professionnels sont étroitement liés à l'action située de l'enseignant, d'où l'importance de l'analyse de l'activité pour étudier et comprendre in situ les développements et les entraves d'une activité didactique. Dans le regard qu'il porte sur sa propre action didactique, l'enseignant en autoconfrontation simple

92

² Cité par Remoussenard (2010, p. 22).

analyse son agir professionnel, le comment et le pourquoi de tel ou tel geste, afin de mieux retenir ceux qui sont les plus efficaces et qu'il peut reproduire ou adapter à une prochaine action didactique. Par ailleurs, les gestes répétés, accumulés ou mémorisés dont le discours de l'enseignant, qui s'observe agir, retrace le film des actions, lui donnent une idée claire de ce qui peut développer ou entraver son activité. En analysant ses gestes professionnels, il se donne la possibilité discursive que lui offre l'autoconfrontation de vérifier ce qu'il a fait et/ou ce qu'il n'a pas fait dans les interactions avec les apprenants. Sous ce rapport, l'analyse de l'activité lui donne l'opportunité de s'approprier les gestes les plus justes pouvant lui permettre d'améliorer ses actions didactiques. En prenant ainsi conscience de ce qu'il est et/ou n'est pas capable de faire, il crée les conditions d'affirmer sa singularité dans un collectif avec lequel il interagit pour construire ou co-construire des savoirs. L'autoconfrontation donne une occasion à l'enseignant d'élaborer un nouvel usage des gestes professionnels, contextualisés et adaptés, à travers les critiques de sa propre action. C'est la seule manière de pouvoir en garantir l'efficacité. Le discours d'autoconfrontation permet à la fois à l'enseignant de porter un regard critique sur sa propre action et d'analyser ses intentionnalités dans l'activité réalisée de telle manière qu'il puisse décider soit de les reproduire soit de les modifier a posteriori dans les activités à réaliser. Pour ce qui concerne les enseignants, dont la professionnalisation dépend plus du vécu et du milieu, commenter leurs actions dans le discours d'autoconfrontation s'avère utile pour surmonter les obstacles qui entravent le développement de gestes professionnels.

5. L'autoconfrontation simple comme méthode d'analyse des entraves et des développements de l'activité

Dans cette partie nous analyserons des extraits du discours d'autoconfrontation d'un enseignant (P) en présence du chercheur (Ch). Le discours d'autoconfrontation de P lui a permis, en se regardant faire dans l'activité initiale, de dire les principales entraves et les développements de celle-ci. De ce fait, il a pu identifier les principales compétences développées dans l'action didactique, mais également ses actions qui ont été entravées.

5.1. Collecte de données et constitution du corpus

Les données et le corpus de cette étude sont essentiellement tirés d'un film d'une activité de français. Nous avons filmé l'enseignant qui commente et porte un regard critique sur des séquences précises de son activité didactique. La séance filmée dans laquelle l'enseignant se voit agir est une activité d'expression écrite qui consistait à écrire un calligramme sous la forme d'un animal choisi par les apprenants eux-mêmes. Nous avons effectué la prise de vue de cette séance à l'aide d'une caméra, en nous focalisant sur l'enseignant et sur le film de son action initiale. Après avoir choisi lui-même les séquences qui lui paraissaient les plus étonnantes et révélatrices des entraves et des développements de son action didactique, il a commenté et porté un regard critique sur son activité initiale, en particulier sur ses entraves et développements. Une fois que nous avons obtenu la vidéo du discours d'autoconfrontation de l'enseignant, nous l'avons transcrite. C'est sur la base de ce

corpus écrit que nous avons analysé les entraves et les développements de cette activité en retenant les séquences choisies et commentées par l'enseignant qui semblent les plus polémiques et dissonantes.

5.2. Analyse des difficultés et des entraves de l'activité de P

En parlant de son activité initiale, P a relevé et commenté un certain nombre de difficultés qui ont entravé le développement de ses actions didactiques. Les entraves et les développements de celles-ci ont été analysés sur la base de la gestion de la classe, la gestion du temps didactique, l'hétérogénéité de la classe et la mise au travail.

5.2.1. La gestion de la classe : une entrave possible à l'activité Extrait 1 : la gestion de la classe

P: Oui je voulais dire/Pour la discipline/Pour obtenir le silence/Il faut inventer tous les jours de nouvelles choses/Donc, ce qui fonctionne bien c'est le coup du stylo sur la table qui fait du bruit/Et puis/Ensuite c'est moi qui fais le silence/Et là, il se demande pourquoi je parle plus/Et donc du coup on a du silence

En regardant le déroulement de son activité P, reconnait que la gestion de la classe reste problématique. En effet, pour lui, il n'y a pas de solutions miracles ou élaborées *a priori* mais une capacité du professeur à inventer ou à développer en situation des stratégies qui lui permettent de maintenir un tant soit peu la discipline de classe pour mener à bien son activité. Parmi les stratégies préconisées par P pour ramener, par exemple, la classe au silence, il y a le geste qui consiste à faire paradoxalement du bruit avec son stylo, ce qui marche selon lui très bien. Ensuite, il adopte la stratégie du silence qui consiste à se taire lui-même pour que son silence entraîne celui des élèves. On le voit, P dans ses commentaires, montre bien que l'enseignant ne peut pas prévoir la manière dont la classe se comporte. Par conséquent, aucune compétence de gestion de la discipline de classe n'est acquise définitivement, mais elle se construit, se développe et se consolide par la pratique et l'expérience.

5.2.2. La gestion du temps didactique : une difficulté pour gérer l'activité

Extrait 2: la gestion du temps didactique

- **P**: Oui ça m'arrive assez souvent par rapport à la mise au travail des élèves qui est parfois assez longue/Et du coup on n'a pas fini à la fin de l'heure/Et donc je leur laisse du temps effectivement pour pouvoir faire quelque chose de précis/de propre/Voilà/Pour valoriser le travail de l'élève/
- **P**: En fait pour revenir sur la question de la trace écrite qu'on remet à plus tard/En fait le travail de brouillon est fait en classe et le travail est fini à la maison où ils ont beaucoup plus de temps/Enfin/Ils ont le temps qu'ils veulent quoi/Le travail de brouillon/Il me semble que c'est le travail le plus important/En fait/Euuh/Et puis/On voit après le travail fini si le brouillon a servi à quelque chose/Si le cours a été bien compris

Dans ses commentaires, P reconnaît que parfois il peut remettre l'évaluation écrite à plus tard, car la progression de la classe est assez lente pour terminer

l'activité. Il faut dire qu'il pense aussi que la gestion du temps didactique ou de l'activité n'est pas aisée, car dans une activité didactique, il y a souvent des retours en arrière ou parfois des pauses répétitives. Cela peut bouleverser toute la programmation prévue par l'enseignant qui est souvent surpris dans ses actions par les modifications du milieu qui entraînent celles des interactions didactiques. En reportant la tâche d'écriture à faire à la maison au profit du travail de brouillon qui est fait en classe P pense pouvoir régler ainsi la difficulté de la gestion du temps de l'activité. Or, les limites de cette approche résident dans le fait que P transfère, sans doute inconsciemment, la gestion de cette tâche aux parents. Cela ne lui garantit pas une bonne gestion du temps didactique en dehors du milieu.

5.2.3. L'hétérogénéité de la classe : une entrave à là progression de l'activité

Extrait 3 : l'hétérogénéité de la classe

Ch: Là c'est l'élève en difficulté ?/

P: Non/là c'est le clown quand même qui travaille en retard, mais qui fournit quand même un poème/Bon/bien sûr/c'est le clown de la classe/,Mais bon/Là quand même il fournit du travail/Je crois que toute la classe/ça travaillait/Même ceux qui d'habitude ne travaillait pas/Non mais l'élève en difficulté il a écrit un poème sur le guépard/

Ch: D'accord/Celui qui travaille en retard et qui lit son travail pendant que tu étais passée sur une.../Parce que c'est une classe un peu à deux vitesses/Quelles sont les difficultés de cette procédure ?/Qu'est-ce que ça peut t'apporter ?/

P: Oui/oui/C'est sûr/Ça peut déranger les autres élèves dans leur travail/Ceux qui sont plus avancés/Euh.../Bon là/Apparemment/Je ne pense pas que ça les a beaucoup dérangés/Puisqu'on voit qu'ils applaudissent tous/Donc ils ont tendu l'oreille/Pour le poème quand même de Ryad/Donc là/Enfin/En tout cas sur ce genre d'exercice je ne pense pas que ce soit une grande difficulté/Ça poserait peut-être sur une leçon de grammaire ou.../,Mais là je ne pense pas que ça.../Il ne me semble pas.../

Même si P semble négliger, dans cet extrait, le fait de bloquer la classe pour écouter un élève en retard dans le premier travail, il reste vrai que pour le reste des apprenants, cela gêne le bon déroulement de l'action didactique. En effet, leur attention ainsi détournée les empêche de se concentrer sur la deuxième tâche qui leur est demandée. Nous notons que l'alternative qu'il avait trouvée pour gérer la classe à deux vitesses se trouve remise en question par cette nouvelle situation où l'action d'un élève ralentit celles de toute la classe. Cela montre qu'il ne s'agit pas d'une action figée dans le temps et le milieu didactique, mais d'actions répétitives qui peuvent entraver le développement chronologique de l'activité et suspendre le temps didactique où l'action d'enseigner est explicite.

5.2.4. La mise au travail : une difficulté de l'activité

Extrait 4: la mise au travail

Ch : Est-ce que c'est une difficulté toujours de les mettre sur un travail ?/Une voie ?/

- **P**: Oui/Chaque fois effectivement/Ça m'énerve un peu/Ils sont en ébullition directe/En plus là/C'était pour faire un dessin/Chacun voulait montrer à l'autre comment faire son dessin/Donc/Effectivement/Ça c'est/Euhhh.../Assez compliqué/A chaque fois ça prend du temps/En tout cas de les mettre en activité/
- P: Voilà/Donc là/Oui/Je veux leur montrer d'autres exemples de calligrammes qui représentaient des animaux/Euhhh.../Pour leur donner un peu une idée du dessin stylisé/Sans faire tous les détails/Parce que/Ils sont assez.../Dans cette classe ils sont assez perfectionnistes/Pour certains ils auraient dû faire un chat parfait/Alors que bon/Après c'était compliqué pour le poème/

Cet extrait du discours d'autoconfrontation de P montre qu'il est souvent difficile de mettre les apprenants au travail. Pour ce faire, il faut savoir développer des stratégies qui émergent en situation et qui tiennent compte de leurs actions. Ainsi, P a choisi de leur montrer des modèles de calligramme à dessiner. Mais une difficulté venue s'ajouter à l'activité, à savoir l'absence de rétroprojecteur, a amené P à les laisser se regrouper autour d'elle devant l'ordinateur, ce qui ne pouvait pas permettre à tous les élèves non seulement de voir le modèle, mais de se concentrer.

5.3. Analyse des développements de l'activité de P

En se regardant faire et agir dans son activité initiale, P a pu identifier le développement de certaines compétences professionnelles en situation. Parmi ces compétences, nous avons noté la formulation claire des consignes, la production d'un modèle et l'activité différenciée.

5.3.1. Une consigne claire : un moyen de bien démarrer le cours

Extrait 5 : la formulation de la consigne

- 1P3: Bon là/J'ai donné la consigne aux élèves qui ont immédiatement réagi/Alors/On avait vu en première heure tout ce qui est versification/Alors/Je leur expliquais qu'il n'est pas utile de faire des rimes et des alexandrins/Par la suite/Certains ont quand même essayé/Donc/Il y a eu un affût de questions sur le choix de l'animal/Donc/J'ai essayé de donner quelque chose d'assez ouvert/Animal familier/Animal imaginaire/Pour que les élèves aient plus de possibilités/
- P: Alors/J'insiste/Je demande s'ils ont une feuille/J'insiste sur le brouillon/Puisque les élèves ont des difficultés à faire des brouillons/Ils veulent vite écrire/Ils rendent souvent des devoirs bâclés/Parce qu'ils ont oublié souvent le brouillon/J'insiste souvent sur le brouillon/Et là/Comme la suite/Je demande l'écriture d'un calligramme/Il fallait absolument un brouillon au départ/

Ch: Est-ce qu'il t'arrive souvent de reformuler la consigne ?/

P: Oui, il m'arrive souvent/il m'arrive.../Là/la consigne est assez claire/Il me semble que l. es élèves n'avaient pas trop de problèmes de compréhension/Euhhh.../Y a toujours des questions sur le choix possible des animaux/précisément c'est çà/

P, voyant ce qu'il est en train de faire dans l'activité initiale, note que le cours a bien débuté non seulement parce que l'activité est la suite logique et immédiate de la précédente, mais surtout parce que la formulation de la consigne a été claire. Il note, par ailleurs, qu'il y a encore des questions, non pas sur la consigne en tant que telle, mais sur un élément de celle-ci, plus précisément le choix de l'animal sur lequel doit porter l'écriture du poème. Il apparaît qu'une consigne claire est un atout pour mettre au travail les apprenants et faciliter la construction ou la co-construction des savoirs.

5.3.2. Le modèle : un moyen de guider les apprenants en difficulté

Extrait 6 : le modèle pour aider les apprenants en difficulté

P: Alors/J'essaie de donner des indices à des élèves qui ont un peu du mal à commencer leur poème/Une fois qu'ils ont choisi leur animal/Et donc/Je mets au tableau un animal et ses caractéristiques pour leur permettre aussi de trouver.../de.../Pour trouver aussi des comparaisons avec d'autres choses.

Ch: Il leur faut souvent des exemples ?/

P: Voilà/Un exemple pour passer/Alors/Y en a qui ont/Certains élèves qui ont écrit tout de suite/d'autres c'est plus compliqué/[...]/,Mais effectivement les élèves s'étaient mis au travail et ils s'échangeaient beaucoup de choses/Ils s'aidaient mutuellement/

Ici dans ses commentaires P pose, dans la tâche qui consiste pour les élèves à écrire un poème sur des animaux, la question du modèle. Et son action a consisté à mettre un exemple au tableau. Ce geste est-il suffisant pour mettre à la tâche les élèves en difficulté? Dans tous les cas, P s'en accommode à partir du moment où il reste persuadé que le modèle est une sorte d'exemple pour orienter les apprenants qui ont du mal à démarrer leur tâche. Par ailleurs, il admet implicitement que cette stratégie ne fonctionne pas chez tous les apprenants. Il laisse même échapper l'idée que le modèle peut être renforcé par l'entraide entre les apprenants qui improvisent un travail de groupe qu'il n'avait pas prévu.

5.3.3. Une tâche différenciée pour gérer l'hétérogénéité de la classe

Extrait 7 : Une tâche différenciée

Ch : Est-ce que pour les élèves en difficulté tu as une stratégie particulière ?/

- **P**: Je les laisse essayer tout seul/Pour voir ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes/Et après/J'essaie de leur donner des conseils/, Mais là.../
- **P**: Alors là/Pour éviter que les élèves qui ont fini leurs poèmes s'ennuient/Pour qu'ils puissent continuer leurs exercices/En fait puisque le but c'était de dessiner un calligramme/Je vais donner une deuxième consigne/Pour ceux qui ont terminé ou qui ont bien avancé/En tout cas qui ont déjà fait un calligramme/

Ch: Est-ce qu'il t'arrive souvent de travailler à deux vitesses comme ça ?/

P: Ben/On est/On est obligé de travailler à deux vitesses/Puisqu'il y a des élèves qui sont très rapides/Et d'autres qui sont beaucoup plus lents/Oui effectivement/Ça m'arrive assez souvent de faire avancer les élèves/De proposer une autre activité pour qu'ils ne restent à rien faire/

Dans cet extrait P, admet certes que l'hétérogénéité est un problème au collège, mais il propose une alternative à cette difficulté. D'abord, pour les apprenants en difficulté, P choisit de les laisser travailler seuls. Il n'intervient que pour les orienter. Puis, lorsqu'il se rend compte que la progression de la classe est hétérogène, la stratégie qu'il a trouvée consiste à donner une deuxième consigne aux élèves qui progressent plus vite. Cela lui permet d'inscrire la construction ou la coconstruction du savoir dans une perspective différenciée afin de bien gérer l'hétérogénéité de la classe.

6. Conclusion

Cette étude a montré que l'autoconfrontation simple peut être considérée comme un outil d'analyse des entraves et des développements de l'activité didactique. En effet, l'enseignant qui observe a posteriori ce qu'il a fait peut bel et bien vérifier comment il a fait et dire pourquoi il l'a fait. Ce discours qu'il porte sur sa propre activité apparaît comme un regard réflexif qui crée en lui une polémique intérieure et une dissonance de plusieurs voix propres à l'autoconfrontation, voire un doute sur ce qu'il fallait faire qu'il n'a pas fait ou ce qu'il a fait qu'il ne fallait pas faire. Ainsi, au moment il voit se dérouler sous yeux ses actions dans l'activité initiale, il se produit un étonnement bouleversant et difficile à dire qui se traduit par une remise en question de l'enseignant qu'il a toujours pensé être, mais qui se confronte à la réalité du milieu qui, dans ses interactions avec les apprenants, l'a empêché d'agir comme il l'avait programmé. L'intérêt d'analyser l'activité par le dialogue d'autoconfrontation, c'est qu'il permet de dévoiler le réel de l'activité, le difficile à dire, c'est-à-dire les aspects les plus étonnants des gestes professionnels que l'enseignant découvre avec stupéfaction. Cet étonnement est la source de sa remise en question qui le pousse à découvrir en lui un autre enseignant, son double dans le milieu, celui qui, bouleversé dans ses certitudes, se rend à l'évidence que les vraies compétences professionnelles se développent in situ dans la pratique et le vécu expérientiel dont le discours d'autoconfrontation simple est porteur.

En revanche, il faut reconnaître que l'analyse de l'activité par l'autoconfrontation simple peut être limitée par la subjectivité du regard et des jugements que l'enseignant porte sur lui-même en se regardant agir. En effet, les limites et les entraves de ses actions dans son activité initiale peuvent être difficiles à exprimer et à assumer par l'enseignant qui, même étonné de ce qu'il se voit faire, reste figé dans ces certitudes premières et résiste à toute éventuelle transformation de sa manière de faire, d'agir ou d'interagir dans et/ou avec le milieu. Il peut aussi, dans le choix des séquences de son activité initiale à commenter, éviter volontairement celles qui sont les plus révélatrices des entraves de l'activité pour privilégier les actions qui ont favorisé son développement. Cette attitude du sujet confronté à lui-même, à son jugement et à son propre regard peut contribuer à ne pas révéler le réel de l'activité que seule son autocritique objective peut déceler. Toujours est-il que l'autoconfrontation simple peut faciliter le développement de compétences professionnelles en situation dès lors que l'enseignant peut lui-même se rendre compte du réel de l'activité en acceptant de se remettre en question. Cela

lui permet *a posteriori* d'élaborer des stratégies gagnantes et issues de son autocritique qui lui offrent une opportunité de développement professionnel relatif à la pratique et au vécu expérientiel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Cattonar, B. Lessard, C. & Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse: PUM, 39 52.
- 2. Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. En ligne : http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006_09.dir/att.../01-clotbakhtin.rtf Dernière consultation 18 octobre 2021.
- 3. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (mai 2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, vol* 2 *N*° 1, 1-7.
- 4. Duboscq, J. & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 255-286.
- 5. Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Schoê*, *hors série I*, 57-68.
- 6. Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardins, B., Mercier, B. & Nicole, G. (2010). Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation, N°24. Toulouse: PUM, 109-132.
- 7. Remoussenard, P. (2010). Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation, N°24. Toulouse: PUM, 13-27.
- 8. Wittorski, R. (Coordinateur) (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. Toulouse: PUM.

THEORY AND PRACTICE OF DEVELOPING INTERETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS*

Yakubbayev MURODILLA MARUFOVICH¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.08

Abstract

The article discusses the problem of forming interethnic tolerance in students. The sequence of development of the model of formation of interethnic tolerance in students of non-philological education of higher educational institution is shown. The stages of formation of interethnic tolerance, the goals and objectives of the formation of this personal quality at each stage, as well as the methods of formation of interethnic tolerance in students through the design model are highlighted.

Key words: Interethnic tolerance; Students of non-philological education; Foreign language lessons.

1. Introduction

Today, higher education faces the task of modern-innovative education from traditional education and the creative use of ethnopedagogical methods in the educational process. The education system should be aimed at ensuring the historical continuity of generations, the preservation, dissemination and development of national culture, as well as a careful approach to the historical and cultural heritage of the Uzbek people.

Unfortunately, we encounter some students who do not know their native language, history and culture of their people, national traditions, and customs. Therefore, it is very important to acquaint students with the spiritual heritage, cultural riches, historical objects of the people, to form a constant interest in it, to awaken a sense of patriotism, to learn about the talented and wise ancestors of the native people.

The Action Strategy for the Further Development of the Republic of Uzbekistan states that "Education of physically healthy, mentally and intellectually developed, independent-minded, loyal to the Fatherland, strong outlook on life, deepening democratic reforms and increasing their social activity in the development of civil society" (The Decree of the President of the Republic, 2017) were identified as priorities. This requires the improvement of the content, principles and models of

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Doctor of Philosophy (PhD) on pedagogical sciences, Dean of faculty of world languages of Namangan State University, Uzbekistan, e-mail address: murodilla85@mail.ru

the formation of interethnic tolerance in non-philological students on the basis of anthropological approaches.

2. Material and Method

In 1995, the General Conference of UNESCO adopted the "Declaration of Principles of Tolerance", which, along with 185 countries, adheres to this declaration. At the same time, the declaration calls for the prevention of racial, national, linguistic and religious violence that threatens the peoples of the world, and encourages people of different nationalities to live in peace. The document emphasizes that tolerance is a virtue that allows peace to be achieved, allowing the culture of war to be replaced by a culture of peace. Tolerance is expressed as a form of mutual respect, understanding of the richness and diversity of national cultures, national identity and self-expression. Tolerance means abandoning bigotry, human rights and adhering to internationally recognized social norms (Saidov, 1999).

In the dictionary of pedagogical terms, tolerance is "Tolerance - tolerance for the lifestyle, behavior, habits, feelings, opinions, ideas and beliefs of others" (Djurayev, 2008).

In the explanatory dictionary of the Uzbek language, "Tolerance is a broad, open approach to the issue" (Mirzaev, 2008). In the Glossary of Basic Concepts of Spirituality, "Tolerance is a concept that refers to people who are kind, caring, generous, generous, and have such spiritual qualities (Sultonov, 2010).

In the process of globalization, many nations enter into interactions, and this creates a need for the formation of interethnic tolerance. This means that there is a certain interdependence and relationship based on respecting, understanding, acknowledging and accepting others. At the same time, people of different nationalities and religions share spiritual values, ideas and experiences. Interethnic tolerance is understood as a multifaceted phenomenon and an active virtue of life, openness, willingness to communicate with people of different nationalities, respect for any other values, norms, lifestyle, behavior, customs, feelings, thoughts, ideas, beliefs is to reach. It is a human quality that is manifested in an understanding of the diversity of the world, respect, empathy, and the pursuit of positive interactions between different nations.

We see interethnic tolerance not only as an individual quality but also as a value orientation. It is a way to achieve the dignity of every human being, regardless of their origin, the inviolability of every individual, the humane coexistence of people of different nationalities. Interethnic tolerance is becoming an ideal, very important quality for both the modern individual and society as a whole. Orientation to respect values is an expression of a person's readiness to interact with other nations. This helps to overcome noise, anxiety, fear, low self-esteem and ensures the development of a person's best qualities. Interethnic tolerance is a principle of human life aimed at respecting values (Judy, 2008).

"Development of prenatal origin of the term" technical subjects and then do what purports to predict the implementation of the other. A modern interpretation of the design process to create a draft of the proposed facility. For the first time V. P.

Bespalko designing pedagogy is running as an independent issue. It was designed to create educational projects as a pedagogical activity. His pedagogical design objects, according to the teaching process, teaching situations and educational systems, which are the object of pedagogy largest design (Bespalko, 1989).

Design as a phenomenon is the activity of transforming natural phenomena into artificial objects and processes that meet human needs, as well as creating ideas about an object that does not yet exist.

While designing the process of formation of ethnic tolerance characteristics of young students are taken into account. The growth of adolescence, self-awareness, personal reflection, self-determination is characterized by a desire to expand the range of interests (L. I. Bojovich, L. S. Vygotskiy, A. V. Petrovskiy). Adolescence is the period of self-consciousness is characterized by the understanding of their individual characteristics. This teenage self to show our appreciation.

The person, his inner world becomes the object of students' deep understanding of the reality around them. It is an increase in self-awareness, appreciation of the spiritual and psychological qualities of the individual, an increase in interest in his own life, an increase in the desire to compare him with other individuals (Kruteckij, Lukin, 1965). Based on this, the interethnic tolerance of students of non-philological education helps to form an original idea about themselves and representatives of different nationalities. At this age, students have a strong desire for a certain independence, self-esteem, a sharp reaction to the growing criticism of them by adults. Students should develop initiative, cheerfulness and similar qualities. Students not only friends, but also with their peers and decide cases (Krutecki, Lukin, 1965). Students conduct culture issues to be addressed. A new system for assessing the behavior and personality of an individual with a different hierarchy of ethical requirements has been developed.

The formation of personality traits, according to a number of scholars, is a holistic process of creating a model for the formation of interethnic tolerance in students of the non-philological direction, when emotional perception, processing in the mind and the formation of a certain situation for itself occurs as a result of mental activity.

In the process of formation of interethnic tolerance as a personal quality in students, the state structure and dynamic structure of the pedagogical process are considered in a separate sequence, which allows considering the changes that lead to quantitative and qualitative changes in personality, its qualities and integrative features (Ilin, 1984).

The basis of the process of formation of interethnic tolerance in students is: the use of various methods, forms, technical means (discussions, trainings, project method, problem situations, action games, etc.) as a tool included in the system of integrated personal development; the use of knowledge and the formation of skills and relationships that ensure positive interactions with people of different nationalities in different walks of life.

Designing a model of the process of formation of interethnic tolerance in students begins with consideration of the purpose of the pedagogical process. V.S.

Ilin educational purposes, according to the theory of the structure of the hierarchy, the person should reflect the origin and objectives, its integration with logical and should reflect the level of development of the property (Ilin, 1984).

The development of a model of the process of formation of interethnic tolerance is aimed at increasing the level of integrity and formation of interethnic tolerance in students. This is due to the specific stages of the process that lead to changes in personality traits and the complexity of the goals and means of personal development of the transition from one part to another (Serikov, 1994).

3. Results

The process of designing the formation of interethnic tolerance in students is based on an axiological approach that helps to establish the primacy of universal values.

In terms of this approach, interethnic tolerance is part of a system of values that allows it to take shape. It is a process that regulates human relationships and is based on the assimilation of socio-cultural values (empathy, help, compassion, cooperation, etc.) (Kirjakova, 2011). It is well known that each person has a unique national, social, spiritual and moral character.

The effectiveness of the axiological approach in the process of forming interethnic tolerance in students increases with the high use of the axiological potential of the individual.

Successful achievement of tolerance formation helps to solve a number of tasks: Representatives of various ethnic relations in the field of knowledge.

This information is important for a person values, teaching self-respect and respect for the dignity of others, the ability to develop;

- students of various nationalities with a tolerant attitude to skills, as well as the skills of conflict situation;
- representatives of various ethnic groups urge strengthening the relationship between social communication skills;
- non-philological students of ethnic tolerance formation in psychological-pedagogical diagnosis to determine the effectiveness.

Inter-ethnic tolerance in the process of formation and implementation of the following requirements:

- Gradual, continuous and coherent formation of interethnic tolerance in students is provided;
- "inter-ethnic tolerance" monolithic, refers to the design and implementation of a series: the initial examination of the goals and tasks;
- the selection and design of the system to be implemented in the process of forming (ethnic tolerance characteristics of certain stages of itching and the formation of asset value, quality opportunities to use this system) –corresponding to the analysis of the results;
- the stages of the process towards the formation of ethnic tolerance of the students, reflecting the gradual change of tasks to resolve them, the conditions for achieving effective results.

The analysis of the research literature on the issue of ethnic tolerance efficient is one of the conditions that lead to the formation of the joint activities of the students, this means allowing certain events to demonstrate the value of the relationship was significantly determine that. To do this, different forms of extracurricular activities are used, using different methods and tools. The main aspect of their relationships and behavior will contribute to the formation of ethnic tolerance.

The effectiveness of collaborative activities as a means of shaping interethnic tolerance depends on students 'attitudes toward collaborative work, their planning, implementation, and final outcome. Collaborative activities allow students to engage in common work, to alleviate interpersonal conflict in relationships between young people, to identify the specific characteristics of each student, problems in relationships, behaviors.

4. Discussion

The stages of the process of forming interethnic tolerance in students require the implementation of goals and objectives, properly selected tools needed to address specific goals or objectives.

1. The *introductory period* of the process of formation of interethnic tolerance in students is aimed at enriching students' personal experience, revealing the essence of interethnic tolerance, the peculiarities of the diversity of interethnic relations in the world and the problems of relations between different nationalities.

The implementation of tasks:

- ✓ to reveal the diversity and characteristics of the nations of the world;
- ✓ arouse interest in the history of development of interethnic diversity in the region;
 - ✓ to give an idea of interethnic conflicts, their causes;
- ✓ formation of a holistic view of interethnic tolerance, its types, the qualities of a tolerant person;
- ✓ promote the understanding of the need to orient students to human values in choosing the form of behavior.

Teaching and learning methods are used to help students build interethnic tolerance:

- discussions, debates, that is, to inform students about the reasons for the specificity of national culture;
- trainings on perception and acceptance of "others" ("Dating", "Stepping into a circle", "Story on behalf of the national cuisine", etc.);
- gain experience through situations, trainings aimed at understanding the human values of students' daily lives;
- games that promote a positive image of other nations in students (sports, folk games, etc.);
- problem situations aimed at finding solutions to conflict situations in interethnic relations are identified on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature;
 - method of comparison based on problem situations;

- joint events (organization and holding of holidays in accordance with our national traditions and customs).

As a priority form of this stage, group work of students working with elements of independent creative learning of the material on this topic is selected. This allows students to receive a variety of information not only independently, but also from classmates working in another group. It is also an opportunity for students to check and clarify their opinions and views on the events and facts under consideration, as well as to develop skills and abilities to apply existing knowledge in collaboration with non-nationals, as well as discuss topics of interest with peers.

Empirical research methods have made it possible to determine the direction of the reflex phase.

- 2. The *reflexive stage* is necessary to gain awareness of the personal significance of the concepts learned by the students;
 - creating conditions for the acquisition of knowledge;
- mastering the methods of communicative communication and cooperation in multinational cooperation.

The following tasks have been solved:

- ✓ formation of respect for representatives of different interethnic groups and religions, their cultures;
- ✓ to give an idea of the rules of etiquette in the interaction of different nationalities;
- ✓ Development of a positive outlook in the field of relations between different nationalities (respect not only for their own nation, comparing the cultural characteristics of different peoples, solidarity with peoples, respect for national dignity).

The main tools in the formation of interethnic tolerance are debates, ideas and concepts, views. Discussions help to shape the ability to listen to others, to understand that different points of view exist, and to build confidence in the conflict of views that truth will be established. One of the important conditions of the discussion is transparency in the coverage of these negative events and analysis of their causes.

Email communication training for the development of relations with the representatives of the ethnic group the shape of the main occupations. This form of training provides an opportunity to consider the differences in different cultures, to develop the ability to use the acquired knowledge for effective interethnic communication. Developing these skills involves performing two tasks while using the exercise.

- The training allows students to learn about cultural or specific differences through a visual example by repeating situations that are interpreted differently by this or that cultural community.
- Training should provide a basis for analyzing the data obtained for later assimilation of knowledge in situations similar to those lost during the training (Krysin, Diligenskij, 2001).

Lesson development is a key component of educational content, which represents a system of knowledge, methods of work and values that ensure the development of interethnic tolerance.

The application of these methods and technologies should lead students to form qualitatively new knowledge and acquire the necessary communicative skills, accumulate and systematize intercultural communication experience, which contributes to the development of self-confidence, stimulates self-esteem and effective interethnic relations and tolerance. Should develop their competencies (Klepcova, 2008).

3. *The changing phase* of the process of forming interethnic tolerance in students is aimed at increasing interethnic tolerance as a personal quality of students.

Implementing it will help solve a number of problems:

Improving their activities in mutual relations, including with other nationalities;

Actions to help resolve various conflict situations;

Organization of joint activities of youth, aimed at positive interaction of students with different nationalities.

To solve these problems, situations were chosen that represent the decision-making process in real life situations: the method of work, the use of which allowed activating knowledge in the field of the process of formation of interethnic tolerance. Discussion, participation in discussions, leads not only to the formation of a cultural discussion, but also to the spiritual and moral transformation of students.

Scientific novelty of the research consists of the following:

- the structure of the development of interethnic tolerance in students is determined on the basis of the level of cognitive, emotional, behavioral components, the level of tolerance reflexivity, sense of responsibility, flexibility, self-confidence, empathy and horizontal and vertical interaction;
- algorithmic stages of development of interethnic tolerance in students on the basis of ethnopedagogical materials are defined by establishing interrelationships between cultures, identification of similarities and differences between cultures of the country and national cultures, providing taxonomy of universal educational actions on creation of problem situations;
- the content component of the model of interethnic tolerance development in students is improved on the basis of regional geographical material, assignments describing the characteristics of different cultures, exercises, internal integration of situations with a system of communication culture, expressing dialogic attitudes and communicative behavior of students;
- ethnopedagogical conditions for the development of interethnic tolerance in students have been improved on the basis of the teacher's culture of tolerance, ensuring the stability of the facilitation environment for the independent selection and mastering of elements of the culture of the country where the language is studied.

Implementation of research results. Based on the results obtained to improve the ethnopedagogical basis for the development of interethnic tolerance among students:

Proposals to identify the structure and components of the development of interethnic tolerance in students, taking into account the level of tolerance reflexivity, sense of responsibility, flexibility, self-confidence, empathy in the horizontal and vertical relations were used in the development of state educational standards and bachelor's degree. As a result, the development of interethnic tolerance competence in students was achieved;

Identification of algorithmic stages of development of interethnic tolerance in students on the basis of ethnopedagogical materials, ensuring repetition of taxonomic manifestations of universal educational actions to create problem situations, practical suggestions and recommendations on improving the content component of the model of interethnic tolerance in Namangan State University and Timisoara Western University used in the development of the draft mobility program. As a result, it has served to increase the effectiveness of structuring ethno pedagogical teaching materials on the development of interethnic tolerance in students;

561624-EPP-1-UK-EPPKA2-CBHE-SP-ERASMUS+ CBHE from practical suggestions and recommendations on the definition of ethno pedagogical conditions for the development of interethnic tolerance in students, the creation of conditions for independent selection and mastering of elements of the culture of the country where the language is studied. Used in the development of the project "Modernization and internationalization of higher education in Uzbekistan" (2015-2018). As a result, the effectiveness of the implementation of a linguacultural approach in the development of interethnic tolerance among students has been achieved.

5. Conclusion

Realizing that there are different perspectives, a conflict of views teaches the truth. But at the same time, you need to learn to respect your opponent and defend your point of view. It is necessary to conduct "round tables" using the project method, to develop skills and abilities of interethnic interaction between students on the basis of interethnic tolerance, to support positive experiences in the knowledge of other nationalities and to enrich the experience of personal communication.

At this stage, various action games, joint activities are actively used. During the joint activities, practical exercises and situations were used to enrich students' communication skills.

A comparative analysis of the culture of different nations and its cultural components allows students to learn about the diversity of existing cultures, identify their economic, political and social characteristics, and learn to share the views of other ethnic cultures, as well as problems and difficulties in communicating with them allows you to overcome.

We looked at ways to shape interethnic tolerance in students. We found that all components of interethnic tolerance are closely interrelated and systemic.

Thus, the developed process of formation of interethnic tolerance was presented in the model - an artificially created environment, which regulates the use of methods that contribute to the effectiveness of this process, the goals and objectives of the process of formation of interethnic tolerance in students.

1. The expression "interethnic tolerance" is interpreted as a quality that manifests itself in the understanding, acceptance and recognition of others. In the process of interpersonal relations and communication between representatives of different languages and cultures, it is determined that tolerance is clearly manifested in the ability to be generous to the opinions and points of view of others. 2. Tolerance in interpersonal relationships, that is, patience with the opinion of others, manifests itself in various models of communicative actions, as well as empathy, adaptation, and lack of sharpness in critical thinking and behavior. This made it possible to define cognition, sensory-emotionality and behavior as the main components of tolerance. 3. In the process of fostering interethnic tolerance among students, ethnopedagogy acquires great importance. Interethnic tolerance fulfills the task of a kind of norm in balancing various socio-political relations between people, nations, cultures, beliefs, customs, religions and ideologies. From a pedagogical point of view, tolerance serves as a complex of certain ethical and aesthetic rules and patterns that are applicable to human morality within the framework of customs and traditions, the culture of speech and the system of religious values. 4. Within the framework of the study, a model for the development of interethnic tolerance among students has been developed, reflecting the target, content-procedural and effective blocks. A systematic approach has been determined, which allows considering an educational and cognitive object as a methodological basis for a model for the development of interethnic tolerance among students.

REFERENCES

- 1. Bespalko, V.P. (1989). *Terms pedagogical technologies*. Moscow: Pedagogy.
- 2. Djurayev, R. (ed). (2008). Dictionary of pedagogical terms. Tashkent: Fan.
- 3. Ilin, V.S. (1984). Forming personalities of schoolchildren. Moscow: Pedagogy.
- 4. Judy, E.U. (2008). The forming of ethical tolerance in polyculture. *Siberian pedagogical magazine*, *4*, 237 243.
- 5. Kirjakova, A.V. (2011). Axiological paradigm of modern University education. *Vysshee obrazovanie segodnja*, *1*, 19-21.
- 6. Klepcova, E. (2008). Child intolerance. *Doshkol'noe vospitanie*, 7, 78-81.
- 7. Kruteckij, V.A., Lukin, N.S. (1965). *Psychology of adolescents*. Moscow: Prosveshhenie.
- 8. Krysin L.P, Diligenskij, G.G. (2001). Economic-language-culture (discussion). *Obshhestvenne nauki I sovremennost*, 5, 48 57.
- 9. Mirzaev, T. (ed). (2008) *Definition dictionary of Uzbek language*. Tashkent: National Encyclopedia of Uzbekistan.

- 10. Saidov, A. (ed), (1999). The Declaration of principles of tolerance [Declaration about Independence adopted in the main assembly of the 28th session of the UN. Tashkent: UNESCO.
- 11. Serikov, V.V. (1994). Personality of middle education. *Pedagogy*, 5, 16 –21.
- 12. Sultonov, Kh. (ed). (2010). *Spirituality Cultural basis definition*. Tashkent: Literature and Art Publishing House, named after G.Gulyam.
- 13. *** (2017). The Decree of the President of the Republic of Uzbekistan dated February 7, 2017 On the Strategy of actions for Further Development of the Republic of Uzbekistan № PD-4947 // The Law of the Republic of Uzbekistan, №6 (766), Article 70 (766)]. Tashkent, 201725-150.

ADULT EDUCATION IN CONTINUING TRAINING*

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.09

Abstract

The article is a plea for the education of adults, continuously, as part of their lifelong learning. The main arguments are: professional development, personal development, occupational diversification, completion/updating of experience, adaptation to society. From a theoretical point of view, adult education must regard: self-determination, the role of experiences, their preparation and orientation for learning, internal motivation and the need for knowledge. At the application level, following interactions in short training courses with teachers engaged in lifelong learning, several options for transformative learning have emerged, which support the needs of personalization, so that the skills developed can be used in both professional contexts (formal) as well as in non-formal or informal ones. By reporting to the highly computerized society, now, but also in the future, adults can be successfully framed in forms of low-frequency, blended-learning, distance learning. However, the continuing training of teachers also encounters difficulties, resistance to change as there are personal differences in grasping its relevance. Our critical analysis has weighed the strengths, the weaknesses, the opportunities and the threats, and what remains important is the identification of realistic solutions, not pessimistic, constructive and well-founded ones. Therefore, in order to integrate the competencies required by the current society into the didactic approach, continuing training courses can be implemented, the actual integration can be used, through personal reorganization or through managerial or collegial support, in participating in online learning communities and sharing teaching experiences.

Key words: Adult education; Continuing training; Teaching career; Transformative learning; Personalization of learning.

1. Introduction: the need for further adult education

Adult education can be defined as "education carried out in specific forms and ways with all social and professional categories of adults in order to develop their professional and general culture and to guide their self-training and self-education" (Ionescu and Radu, 2001, p. 408). In Latin, adultus meant what grew, is formed,

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: ecaterina.frasineanu@edu.ucv.ro

developed, matured, and in Greek, andros meant man, by extension, human. Jinga and Istrate (2001, pp. 169-170) appreciated that it is precisely during adulthood that learning is concentrated (qualification, poliqualification, requalification, recycling).

Knowles considered andragogy—"the art and science of helping adults learn" (1985, p. 43), stating that adult learning is a focused, economical learning, and the attitude of the adults toward learning is favorable only if it meets personal interests.

The adult also has social motives in making the decision to learn, but new role changes can induce stress. The attitudes of adults are more conservative than those of young people, and adults consider investing in time to be very important. The life and professional experience of the adult is bigger, more diverse, it is organized differently, an aspect that gives him an advantage in learning (Birch, 2000).

At the same time, for some adults, the attitude towards assessment is a negative one, leading them to reject learning.

Access to higher education is open to any period of life. For the Romanian higher education, Lazăr Vlăsceanu (2005) observed that the main criteria that used to dominate classical higher education, selective and elitist ones, were replaced by the massification of participating in higher education.

The new reasons for adult education are: the need for self-determination (Brokett, Hiemstra, 1991; Caffarella, Merriam, 1999), the employment (especially of women) in civic initiatives; the influence of media on behavior during leisure time, changes in the style of relating and in personal conceptions.

The main feature of the information society is the one referring to the widespread and low-cost use of information technology, facilitating communication at national and international level, but also issues such as information overload and the need to create new forms of regulation to manage the information adequately.

2. The specifics of adults in education/ training. Elements of building a career

Between the ages of 26 and 40, the strong interests of adults are required in order to improve their qualifications, aiming at professional and job stabilization. People of this age, who access university or postgraduate studies (Fishman, 2014) have regular examinations and obtain professional degrees, thus fulfilling themselves professionally. Between the ages of 40 and 50, there is an interval of full capitalization of their level of training and professional skills, the people occupying management positions finding themselves in their period of maximum force of manifestation. Between 50 and 65, the last phase of adult life, there is a stressed presence of the adults in public life and in their professional activity, and the spectrum of retirement or even raising the retirement age brings new changes at this stage.

Some authors (Lowe, 1978; Kidd, 1981) have made comparisons between the learning process of the children and that made by the adults. Self-directed learning appeared as a specific form of learning in adults (Dumitru and Iordache, 2002), while Mureşan (1990) considered that adults have their own socio-affective learning. However, not all adults have a closed cognitive-operative structure. The most obvious feature in adult learning is its slow pace and the speed of reaction. In view

of these characteristics, in adults it is not possible to speak exactly of a decline in their learning capacity, but of a different kind of learning (Imel, 1995).

The learning opportunities are influenced by the social factors related to life history (Glastra *et al.*, 2004; Jarvis, 2004; Evans *et al.*, 2013). According to Mureşan (1990) in adulthood the evolution of the learning capacity is dependent on: the type of activity, the style of intellectual work, the methods and techniques of intellectual work, the preoccupations for study and for self-improvement, the learning skills. The learning ability also depends on the ability to receive, the flexibility of thinking, the energy available for learning, but also the learning technique.

The attitude towards learning correlates with the learning past of that particular person. Paradoxically, those who are aware of their own learning capacity (through metacognition) are also people with an already formed learning capacity. One of the possible explanations for this effect is related to the issue of the learning interests: the more one knows, more precisely and to a greater extent in a certain field, the more curious he becomes (Boeru, 1995).

The role of motivation is crucial, and the willingness to learn is supported by socio-emotionality (Houde, 2006).

According to the research of Jones Conradt (*apud* Vinţanu, 1998), the capacity of learning depreciates only after the age of 80. It is very important to emphasize that a decisive role is played by the learning abilities previously achieved, the type and the reasons for learning.

Professional needs are constantly re-evaluated, they are modified, adapted or even changed during practicing the profession, throughout life, as a result of certain social requirements, but also as a result of self-organized learning, self-education and self-improvement. In order to meet the professional needs, both the people close to the individual, involved in counseling, guidance, professional training, and the individual himself must identify the general situations that the latter will encounter in the activity and, at the same time, try to prepare to solve them.

Jigău *et al.* (2007) inventoried and described, as methods of career planning and development: the project/ the personal action plan, the evaluation of alternatives, the value clarification exercises, the skills balance.

3. From sustained learning to truly transformative, innovative learning

Transformative learning is the process of deep, constructive and meaningful learning, which goes beyond the simple accumulation of knowledge, because it supports critical ways of approaching problems and it uses applied-attitudinal aspects, through which students give meaning to their lives, clearly aware of it. It appears as a consequence of the transition from unjudged or unquestionable acceptance of available information to reflective learning experiences (Light and Cox, 2001), experiences that bring emancipation.

During the initial training for a profession, adult students are usually already involved in professional and family work. The same characteristic is maintained if we refer to continuing training. The continuation of training is necessary for the following reasons: personal, civic/social or professional.

In Romania, free continuing education programs apply to the following situations: people looking for a job/unemployed, people in detention, people who have resumed their work as a result of the termination of parental leave, people who have resumed activity as a result of recovery of their work capacity, completion of military service, after retirement for disability, people from rural areas, people receiving services for assessing skills acquired in other ways than formal ones, people receiving vocational training at work (apprenticeship), people who have obtained refugee status or other form of international protection. In those cases where there is no support from the employers or other sources, continuing education remains to be paid from the personal budget.

The National Scientific Research Institute for Labour and Social Protection (INCSMPS), 2014, identifies a series of good practices, which can be transformed into measures of encouraging vocational training: the use of apprenticeship: the example of Hungary; the use of a Vocational Training Fund: the example of Poland; Grants for companies providing vocational training: the example of the Czech Republic; the application of fiscal incentives: the example of Lithuania; granting a Vocational Training Leave: the example of Spain.

One of the reasons for continuing studies/learning in countries such as France, Sweden, the USA, Canada, Germany, Finland, England is the reconstruction of life, and the number of adult students is constantly growing, according to estimates made by Neculau (2001).

The qualities pursued by the adults in the teachers who train them (Donaldson, Flannery, Ross, Gordon, 1993, *apud* Imel, 1995) are: the ability to know, their concern for the act of learning, the clear presentation of the material, the ability to motivate learners, the ability to demonstrate the relevance of the material taught and the ability to be enthusiastic in teaching. In another variant, Reischmann (2017, p. 48) considers that an andragog (a person who is trained in adult education) requires the possession of skills in: teaching; projection-organization; counseling; evaluation, research.

4. The personalization of learning

Personalized learning offers each student the opportunity to study effectively and efficiently, depending on the activation of their own skills (knowledge, abilities), being focused on it (Wozniak, 2020).

By differentiating training, reality is conceived starting from the actors of education, from the identification of meanings and their interpretation, from the way in which people (students, first of all) assume or not the meaning of a reality that they build together with their teachers, a common reality, which changes them generatively. The goal is to personalize learning and develop educational autonomy. It is a constructivist way of conceiving and using training which, in working with adults, is necessary and possible to achieve (Siebert, 2001; Chan, 2010).

The diversification of the learning situations can be described based on the following coordinates: the assurance of the chances of access to knowledge; the individualization of learning/adapting to the dominant characteristics of each of us

and of the age; the observance of individual opinions, styles, work rhythms; the stimulation of initiative, individual or groups creativity; the observance of specific values and needs.

Very interesting is the aspect of the variability of lifelong learning, which includes from the planned circumstances outside of us, to what actually happens in life, teaching us desired or unwanted lessons (Reischmann, 2017). Also, as we have previously shown, important for the success of the training program is the commitment of the students, the development of their motivation and desire for self-realization (Chametzky, 2014).

5. Some results in the training of pre-university teachers

Through the teachers who work in universities and who have expertise in the field of continuing teacher training, it is possible to complete the independent individual education, through a specialized support, by resorting to the systematic, scientific, updated approach of the curriculum of such training, by exchanging experience with the beneficiaries.

In our country, the continuing training of teachers includes two components: professional development and career development. Continuing education is both a right and an obligation, and the teaching staff, as well as the management, guidance and control staff in pre-university education are obliged to participate, periodically, in continuing education programs, so as to accumulate, at every interval 5 years consecutively, a minimum of 90 transferable professional credits.

The model of continuing training is that of the skills approach, and the assessment is based on: the ability of the teachers to mobilize skills, in line with the evolution of the national curriculum and educational needs, to cope with change, complex situations, as well as crisis situations.

In the development of training programs, priority is given to a modular organization of the content. The module represents a coherent training system, which involves a system of assumed educational skills, for a period of time (a number of hours, either compact or fragmented), related to a series of contents, methodologies which is completed through an evaluation.

The elaboration and development of the continuing training programs for teachers is connected to the requirements of the Romanian education, regarding the promotion of the education focused on the educated person, by establishing training routes, depending on the needs of the educated, by correlating the aims with the modern trends in education and training, with the social expectations in a continuous dynamic.

In the pandemic period caused by the SARS-CoV-2 virus, in the case of continuing education, Botnariuc *et al.* (2020, p. 24), showed that training and courses were not the most important support for online teaching activities, but the advice provided by more experienced colleagues, the good practices shared by them, the tutorials found on the Internet. The manifestation of confidence in the role of adult education, in the case of vulnerable social systems, is found in Lopes and McKay, in 2020.

An example of the needs identified by the beneficiaries of the training programs for the second degree, at a university in the south-west of Oltenia region, Romania, includes the following aspects validated by teachers with an average of 11-year experience in the field (from 6 years to 16 years):

- ➤ Completing insufficient information on innovative trends necessary for professional development;
- ➤ Preventing or ameliorating some difficulties in choosing appropriate approaches regarding the design, management and evaluation of the educational process, in general, and of the educational process, in particular;
- Identifying solutions to solve various pedagogical situations, by integrating the multiple existing interpretations (trainers, colleagues, own conception, etc.).

Teachers specializing in language teaching, who participated, in 2021, in a training program, responded that, to capitalize on education in continuing vocational training, the contexts they choose are formal, non-formal and informal/personal.

However, the continuing training of teachers is not a process in itself, without difficulties. There are many factors involved, including resistance to change (Anghelache, 2012), personal differences in the perception of the relevance of continuing training. The existence of some strengths, weaknesses, opportunities and impediments is highlighted by us, in Table no. 1, in which, by applying the questionnaire-based survey, we synthesized a SWOT analysis of the training programs for obtaining teaching degrees.

Table 1. The SWOT analysis of the training programs for obtaining teaching degrees

1. The existence of a concordance with the thematic and the formal requirements regarding the support of the didactic degrees;

Strengths

- 2. Proposing flexible, coherent, unitary, pragmatic continuing training programs, focused on capitalizing on teaching experience;
- 3. The use of training strategies based on the principles of andragogy;
- 4. The recruitment of competent trainers, with experience in the realization and implementation of continuing training programs;
- 5. The valorization of some content resources and of some topical/ relevant materials for the scientific information included in the program;
- 6. Ensuring the possibilities of adapting to the needs and requests of the students;

1. The existence of pessimistic perspectives regarding the training of the pre-university education staff through continuing training courses.

Weaknesses

- 7. Stimulating and supporting the learning effort through teachers and other participants;
- 8. Removing pessimistic attitudes, emotions and negative fears, which sometimes inevitably occur in situations prior to examinations.

Opportunities

- 1. Stipulating the possibilities for training skills for career development in national legislation;
- 2. The manifestation of the teachers' interest for continuing training through accredited programs;
- 3. The existence of a significant number of teachers who express their concern and safety needs in terms of acquiring professional skills or the need for success in assessment.

Weaknesses

- 1. The existence of a relatively small number of training programs of the same nature:
- 2. The concurrent manifestation of some professional tasks:
- 3. The existence of logistical insecurity related to travel or time constraints allocated to learning.

Discussions:

- a) The existence of some pessimistic perspectives on the training of the preuniversity education staff, through preparatory courses for their teaching degrees exams is a phenomenon determined by the contemporary social realities, but there must be identified some solutions to adopt a realistic, constructive perspective, through well-founded options.
- b) The identification of a relatively small number of training programs of the same type, at regional or national level, is a confirmation of the opportunity of these programs. They respond to the practical, intrinsic need for a successful preparation of the exams, but also for institutional ones, for certification through transferable professional credits of continuing training.
- c) The competition of some professional or family tasks and the limitations of time allocated to learning can be prevented by organizing training sessions during the weekends, on Saturdays and Sundays or during the school holidays. It is known that the staged learning during the training program reduces the time given to learning under pressure in the pre-assessment stage, diminishes the stress effect and contributes to the stability/durability of the results.

The requirements for developing adult training programs (Sacaliuc, 2012, pp. 40-42) include:

- the orientation of training towards concrete tasks;
- the knowledge of the level of previous training of the students;
- the integration of knowledge into the existing experience;
- offering opportunities for practical practice, decision making;
- the use of problem-solving learning;
- the use of feedback:
- the capitalization on interactive contexts.

In addition to the same directions, it is shown that, apart from feedback, debriefing is necessary, that is, giving up ideas, old patterns, being aware of the fact that there are several types of participants, including difficult students (The Association for the Development of Social and Educational Services Catharsis, 2015).

6. Instead of conclusions

Although, 20 years ago, the expectations towards adult education were insufficiently structured (Schiffrnet, 2001), it remains valid that, in the future, the number of the institutions that consider adult education a primary activity will increase. In this regard, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020) identifies opportunities in adult learning and education to help address social, economic and environmental issues.

Viable in the past, but also in the present, are the forms of part-time, blended-learning and distance education, as well as the continuation of training after adulthood.

Worth noting are the main methods useful in the field of continuing education, such as: simulations, case studies, computer-assisted or technology-assisted training, mutual training (Thompson and Deis, 2004).

The pedagogical theory of distance learning was initially based, in the 1910s, in the United States, on correspondence study, but today, the methodology and means are primarily supported by audio-video and internet technologies, which created new opportunities (Ceobanu *et al.*, 2020).

The particularities of distance learners are given by the fact that: the aims and objectives of learning are clearly established; the development of the study takes place at the same time with other activities; there is a heterogeneity of motivations (from the desire to train, to that of obtaining a diploma); it can lead to isolation (which can lead to the absence of competition); there is still a need to adapt to the virtual atmosphere of the course; autonomous and personal learning is applied. In general, the students being adults, have a richer life experience and, although they do not learn systematically, they are motivated from a practical, professional point of view. The profile of the students refers to the identification of elements related to: demographic factors, learning motivation, educational process, essential personal characteristics, necessary resources (Sava, 2003).

Concerns about the specifics of education in old age continue the ones related to adult education, the elderly becoming, over time, "an increasingly visible category" (Neculau, 2004, pp. 60-62). The continuation of activities seems to be "the main condition of a successful old age, and the level of studies and their continuation, a condition of optimization" (idem, p. 61), for an active (Ala-Mitka *et al.*, 2008) and successful aging process (Gingold, 1999).

REFERENCES

- 1. Ala-Mitka, K., Malanowski, N., Punie, Y., Cabrera, M. (2008). *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- 2. Anghelache, V. (2012). *Managementul schimbării educaționale: principii, politici, strategii*. Iasi: Institutul European Publishing House.
- 3. Asociația pentru Dezvoltarea Serviciilor Sociale și Educaționale Catharsis. (2015). *Manualul formatorului. Pregătirea, livrarea, încheierea și evaluarea programelor de formare profesionale*. Retrieved October 24, 2021. Web site: https://www.asociatiacatharsis.ro/lag@/module/evenimente/uploads/files/C urs%20Formator%20ianuarie%202015%20Extras(1).pdf.
- 4. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării din primul an de viață până în perioada adultă*. Bucharest: Tehnică Publishing House.
- 5. Boeru, I. (coord.) (1995). *Introducere în educația adulților*. Bucharest: Fiat Lux Publishing House.
- 6. Botnariuc, P., Cucoş, C., Glava, C., Iancu, D. E., Ilie, M., Istrate, O., Labăr, A. V., Pânișoară, I.O., Ștefănescu, D., Velea, S. (2020). *Şcoala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă*. Bucharest: Universității Publishing House. Retrieved May 16, 2021. Web site: https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc onl rap apr 2020.pdf.
- 7. Brokett, R.G., Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice.* New York: Routledge.
- 8. Caffarella, R., Merriam, S. (1999). *Perspectives on adult learning: Framing our research*. Retrieved October 24, 2021. Web site: http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99caffarella.htm
- 9. Ceobanu, C., Cucoș, C., Istrate, O., Pânișoară, I. O. (2020). *Educația digitală*. Iasi: Polirom Publishing House.
- 10. Chametzky, B. (2014). Andragogy and Engagement in Online Learning: Tenets and Solutions. *Creative Education*, *No. 5*. Retrieved October 1, 2021. Web site: http://www.scirp.org/journal/ce.
- 11. Chan, S. (2010). Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning. *Journal of Adult Education*, *39*(2). 25-35. Retrieved October 1, 2021. Web site: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930244.pdf.
- 12. Dumitru, I. A., Iordache, M. (coord.) (2002). Educația și învățarea la vârsta adultă și elemente de management si marketing aplicate în educația adulților. Timisoara: Eurostampa Publishing House.
- 13. Evans, K., Schoona, I., Weale, M. (2013). Can Lifelong Learning Reshape Life Chances?. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 25-47.
- 14. Fishman, T. (Ed.). (2014). The fundamental values of academic integrity. *International Center for Academic Integrity at Clemson University*. Retrieved October 8, 2021. Web site: http://www.academicintegrity.org/icai/asse-ts/Revised_FV_2014.pdf.

- 15. Gingold, R. (1999). Successful Ageing. Melbourne: Oxford University Press.
- 16. Glastra, F.J., Hake, B.J., Schedler, P. E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult education quarterly*, 54(4), 291-307.
- 17. Houde, J. (2006). Andragogy and Motivation: An Examination of the Principles of Andragogy through Two Motivation Theories. Retrieved October 23, 2021. Web site: http://www.edpsycinteractive.org/articles/houde andragogy.pdf.
- 18. Imel, S. (1995). *Teaching adults: Is it different? (Myths and realities)*. Retrieved October 8, 2021. Web site: http://www.calpro-online.org/ERIC/docg-en.asp?tbl=archiveLID=A030.
- 19. Institutul Național de Cercetare Științifică în domeniul Muncii și Protecției Sociale. (2014). *Modele de încurajare a investiției în formarea profesională continuă la nivel de firmă*. Retrieved October 13, 2021. Web site: https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/ProiectePrograme_/2015-proiect-modele-incurajare-inv-fpc-FI-2.pdf.
- 20. Ionescu, M., Radu, I. (coord.) (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia Publishing House.
- 21. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*. London: RoutledgeFalmer.
- 22. Jigău, M. (coord.). (2007). *Consilierea carieriei. Compendiu de metode și tehnici*. Bucharest: Sigma Publishing House.
- 23. Jinga, I., Istrate, E. (2001). *Manual de pedagogie*. Bucharest: All Publishing House.
- 24. Kidd, J. R. (1981). *Cum învață adulții*. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
- 25. Knowles, M. (1985). Andragogy in action: aplying modern principles of adult learning. San Francisco, Washington, London: Josseyy ass Publishers.
- 26. Light, G., Cox, R. (2001). Learning and teaching in higher education: the refflective professional. London: Paul Chapman.
- 27. Lopes, H., McKay, V. (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International Review of Education*, 66(4), 575-602.
- 28. Lowe, H. (1978). *Introducere în psihologia învățării la adulți*. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
- 29. Mureşan, P. (1990). Învățarea eficientă și rapidă. Bucharest: Ceres Publishing House.
- 30. Neculau, A. (2001). *Educația adulților în România*. Iasi: Polirom Publishing House
- 31. Neculau, A. (2004). *Educația adulților: experiențe românești*. Iasi: Polirom Publishing House.
- 32. Reischmann, J. (2017). Lifewide learning Challenges for Andragogy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, *1*(1), 43-50. DOI: 10.1556/2059.01.2017.2.

- 33. Sacaliuc, N. (2012). *Andragogie. Curs de prelegeri pentru studenţii Ciclului II, studii superioare de masterat.* Bălţi. Retrieved October 13, 2021. Web site: http://dspace.usarb.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8-34/andragogie.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- 34. Sava, S. (2003). *Teorie și practică în educația la distanță*. Bucharest: Didactică și Pedagogică R. A. Publishing House.
- 35. Schifirnet, C. (2001). *Educția adulților în schimbare*. Bucharest: Fiat Lux Publishing House.
- 36. Siebert, H. (2001). Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale învățării. Iasi: Institutul European Publishing House.
- 37. Thompson, M., Deis, M. (2004). Andragogy for Adult Learners in Higher Education. *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*, Volume 9. Number 1. New Orleans, 107-111.
- 38. UNESCO. (2020). Stronger ALE policies and practices in UNESCO Member States. Retrieved October 14, 2021. Web site: https://uil.unesco.org/adult-education.
- 39. Vinţanu, N. (1998). *Educaţia adulţilor*. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
- 40. Vlăsceanu, L. (2005). *Asigurarea calității în educație*. UNESCO-CEPES. Retrieved October 24, 2021. Web site: http://www.ad-astra.ro/library/papers/vlasceanu.pdf.
- 41. Wozniak, K. (2020) Personalized Learning for Adults: An Emerging Andragogy. Yu, S., Ally, M., Tsinakos, A. (eds.) *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence*. Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5 11.

AUTISME ET INTERACTION : ANALYSE MULTIMODALE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ENFANTS ATTEINTS DU SPECTRE TSA*

Rachida CHELLI¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.10

Résumé

Cet article s'articule autour de la multimodalité des conduites langagières orales (Mondada, 2008; Ferré, 2011) chez les enfants autistes. La réussite de la communication pour ces enfants constitue une problématique complexe. Ce processus vise à échanger avec l'autre et transmettre un message. Par conséquent, entretenir des relations avec les récepteurs et tisser des liens d'ordre affectifs et professionnels (Jackobson, 1663). Procédés que les enfants autistes ne réalisent pas ou du moins, rencontrent des difficultés à établir. Ceci permet de confirmer que la maitrise du langage est un élément fondamental dans le développement de la personnalité de l'enfant; de sa réussite et de son intégration dans la société. Dès lors, pour comprendre le mécanisme du langage chez les enfants atteints du spectre TSA (Rousselle, 2009) dans une perspective dynamique, il est nécessaire de prendre en compte les interactions entre les différentes modalités linguistiques. Notre contribution s'inscrit dans le cadre de la psychologie de la communication (Abric, 2019) et de la linguistique interactionnelle (Kerebrat-Orecchioni, 2005).

Mots-clés: Multimodale; Interaction; Pratiques langagières; Autisme.

AUTISM AND INTERACTION: MULTIMODAL ANALYSIS OF PRACTICES LANGUAGE OF CHILDREN WITH THE ASD SPECTRUM

Abstract

This article revolves around the multimodality of oral language behavior (Mondada, 2008; Ferré, 2011) in autistic children. Successful communication for these children is a complex issue. This process aims to exchange with the others and transmit a message. Therefore, maintain relationships with receivers and weave affective and professional ties (Jackobson, 1663). Processes that children autistic people do not realize or at least find it difficult to establish. This, confirms that language proficiency is a fundamental element in the development of the child's personality; of its success and

*

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Docteure, enseignante-chercheuse, Université Mostapha Stambouli Mascara, Algérie, Département de langue et littérature françaises, Courriel : rachida.cheli@univ-mascara.dz

its integration into society. Therefore, to understand the language mechanism in children with the ASD spectrum (Rousselle, 2009) from a dynamic perspective, it is necessary to take into account the interactions between the different linguistic modalities. Our contribution is a part of the psychology of communication (Abric, 2019) and interactional linguistics (Kerebrat-Orecchioni, 2005).

Key words: Multimodal; Interaction; Practices language; Autism.

1. Introduction

Dans notre étude nous proposons de décrire et d'analyser les comportements langagiers des enfants atteints du spectre de l'autisme en situation communicationnelle. Ce syndrome se caractérise par une anomalie notable de la communication, un trouble global qui affecte les compétences de communication et les interactions sociales (Nachshen *et al.*, 2008; American Psychiatric Association, 2013). Une pathologie actuellement très médiatisée et controversée dans le domaine de la recherche. En ce qui nous concerne, nous avons choisi d'effectuer une étude sur des phénomènes multimodaux.

En réalité, la communication est un processus selon lequel une panoplie d'information est transmise à une personne ou un groupe d'individus, et c'est souvent les cas où les récepteurs renvoient une réponse à l'émetteur. Elle est considérée comme un acte linguistique et social à la fois, dotée d'une visée et d'un objectif bien déterminé : conscient ou inconscient (Abric, 2019). D'ailleurs diverses variables sont assignées aux participants ou aux médiateurs de la communication. Abric (2019a) nous parle de variations *psychologiques*, *cognitives* et *sociales*. Ainsi, elles sont considérées comme étant des composantes constitutionnelles du bon fonctionnement de la communication verbale. C'est la raison pour laquelle, Joly Bruno (2009) insiste sur le rôle important de la communication dans les relations interhumaines, ou chaque comportement exerce une influence sur les autres.

Cependant, les enfants autistes souffrent d'un dysfonctionnement neurobiologique (Rousselle, 2009) qui les empêche de réaliser une telle communication, à partager des activités et de s'enregistrer dans des interactions réciproques (voir Goffman dans Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 319), il précise :

«L'interaction, c'est d'abord les processus d'influence mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange [...], mais c'est aussi le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions : une interaction, c'est une rencontre, c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange ».

Dans la même perspective, s'avancent les théories interactionnelles du développement du langage, attestant que c'est via l'échange social que l'enfant construit et développe son langage (Kail et Fayol, 2000). Ses discussions avec l'adulte tiennent la tournure d'échange de tutelle (Vygotsky, dans Schneuwly et Bronckart, 1985) dans laquelle l'adulte tuteur a une tâche à aider l'enfant à posséder « des savoirs et des savoir-faire » (Florin, 1995).

2. Attitudes corporelles et discursives des enfants présentant un autisme

L'autisme est l'incapacité de l'individu de tisser des relations avec d'autres personnes, accompagnée d'un trouble affectif (Kanner, 1943). Cette situation complexe de socialisation, a suscité intérêt chez plusieurs chercheurs dans différents domaines tels : Kanner (1943), il met en cause la relation qu'entretient l'enfant avec ses parents et l'innéisme de la maladie. Ensuite, Asperger (1944) dans la même période, évoquant le niveau intellectuel des personnes autistes. Jusqu'à ce que l'Association américaine de psychiatrie (1980) déclare l'autisme comme une maladie égale aux autres, mais non confondue, appelée *l'autisme infantile*.

De surcroît, les attitudes corporelles et discursives des enfants atteints du spectre de l'autisme sont très hétérogènes. Ceci est dû principalement au degré d'atteinte de la maladie. Elles varient entre une absence totale du contact ou une altération langagière. Un regard vide et périphérique accompagné de gestes stéréotypés.

Didier Houzel (2002, p. 24) nous résume les signes précoces de l'autisme, il les classe en dix catégories :

- Troubles des conduites sociales non linguistiques
- Troubles du pré langage
- Retard et anomalies du développement psychomoteur
- Absence des organisateurs de Spitz
- Troubles des conduites perceptives
- Troubles du comportement
- Troubles fonctionnels
- Phobies précoces
- Conduites d'agrippement
- Conduites de démantèlement.

Ces signes permettent de repérer précocement les enfants à risque, et leur conserver une considération particulière : thérapeutique et éducative à la fois. Donc il nous parait essentiel d'élaborer une étude descriptive sur la multimodalité interactionnelle chez les enfants atteints d'autisme, prenant en compte plusieurs variables : âge, sexe, type de communication et date de prise en charge.

3. La multimodalité du langage

La multimodalité est une méthode d'analyse née des travaux anthropologiques américains Hall (1971; 1981; 1984). Cependant, ce n'est que dans les années 1990 qu'elle a connu un grand progrès dans le champ de la linguistique aux États-Unis (Ferré, 2011). La multimodalité du langage représente la réalisation de la combinaison de la signification de diverses expressions, elle signifie que la parole et les gestes sont des signes communicatifs corporels, et sont les deux canaux communs d'expression du langage (Calbris & Porcher, 1989).

De nombreux linguistes considère le langage comme étant multimodal (McNeill, 1999; Kondon, 2004; Colletta, 2004; Colletta, Millet et Pellenq, 2010), et depuis la notion a été introduite dans la production langagière, elle juxtapose entre

le geste et le langage. Ainsi, il est utilisé dans une diversité contextuelle et méthodologique, les approches, les théories et les disciplines se croisent et se complètent pour étudier la notion dans son intégralité. Dans ce sens, nous avons positionné cette analyse multimodale (relative aux actions, gestes, regards, postures des participants) au centre de nos questionnements, dans le but de comprendre la manière dont les données multimodales sont utilisées et coordonnées par les participants lors d'une interaction authentique.

Dans cette optique, et comme l'on fait remarquer plusieurs linguistes et psychologues, les prés requis de la communication doivent impérativement être présents dès le jeune âge de l'enfant, de sorte à éliminer toute supposition de trouble du langage et du comportement tels : le regard, l'attention conjointe, le pointage, le tour de rôle, l'imitation, les mimiques, les jeux symboliques et les productions verbales.

Toutefois, l'élément central de notre analyse multimodale s'accentue sur *le geste*. Notre souhait est de l'étudier empiriquement afin de rendre compte aux autres théories qui portent uniquement sur le processus verbal. À vrai dire, les gestes remplissent un espace très large dans la signification et la construction grammatical multimodale (Schoonjans; Sambre; Brône et Fayertsn, 2016).

Il est défini selon (Ferré, 2011) dans sa version globale comme suit :

« Mouvement de la face/tête, du buste, des bras/mains ou des épaules réalisés en dehors des changements de posture. Un changement de posture, quant à lui, est compris comme une modification de la position de repos (par exemple, déplacer un bras de l'accoudoir du siège pour le poser sur ses jambes en position assise). Alors que la tension musculaire nécessaire à un changement de posture n'a de but que d'atteindre une absence de tension, cela n'est pas le cas des autres mouvements du corps » (Ferré, 2011, p. 3).

Désormais, nous avons conscience du rôle crucial des gestes dans l'acquisition du langage et la réalisation de la parole. Selon (Duboisdindien, 2017, p. 4). Le signe fait partie intégrante dans le discours, il contribue aux phénomènes de la coconstruction interactionnelle.

4. De la gestualité à la parole et de la parole à la gestualité

L'interaction, la conversation et la communication sont des concepts fondamentaux. Leur accomplissement ne se fait que dans la réalité. Par le biais d'un orchestre linguistique et non linguistique, rimant sur le contenu sémantique. D'emblée, la gestualité en fait partie. McNeill (2005) cité par (Ferré, 2011) et (Pastena; Schiaratura et Leherpeux, 2015) nous fait la distinction entre les gestes non verbaux, co-verbaux, manuels et bidimensionnels.

4.1. Les gestes non verbaux

À leur tour, ils se divisent en deux types: le premier appelé geste *d'adaptation*, lié au bien être de la personne. Il n'a aucune relation avec le verbal, mais peut avoir un effet référentiel. Le deuxième est un geste *d'action*, effectué pendant une activité quotidienne.

4.2. Les gestes co-verbaux

Il s'agit d'une mobilité, souvent attachée à la parole. Elle se produit par : les sourcils, la tête, la bouche, le buste et les mains. Chacune de ces articulations assure une fonction particulière.

4.3. Les gestes manuels

Ils se basent sur une série de mouvements tels : les battements : mouvement de mains incompréhensible, Butterworths : gestes incohérents, Emblèmes : signe symbolique, Iconiques : réalisé par une partie ou la totalité du corps et Métaphoriques : lié à l'information grammaticale.

4.4. Les gestes bidimensionnels

Ce sont les gestes qui peuvent appartenir à deux ou plus d'une catégorie en même temps.

À la lumière de ces éléments d'appréciation, la complexité interactionnelle en situation naturelle, avec des enfants présentant un déficit langagier remarquable, se confirme. Surtout que nous essayons de leur réapprendre à communiquer gestuellement, quand le verbal manque d'efficacité.

5. Démarches méthodologiques

5.1. Approche

Notre recherche s'inscrit dans les travaux réalisés dans le domaine de la linguistique interactionnelle et la psycholinguistique. Elle s'articule autour d'un axe descriptif et interprétatif. Elle passera nécessairement par l'analyse des comportements et d'interactions. Et ce par le biais de l'observation participante et l'enregistrement vidéo.

5.2. Les participants

Nous travaillons sur 10 enfants autistes déficitaires. Ces enfants ont été choisis parmi 30 d'autres. Ils ont retenu notre attention pour les raisons suivantes : nous cherchons un échantillon représentatif : des enfants représentant un autisme moyen, des enfants avec des traits d'autisme et des enfants atteints d'un autisme sévère. Leurs âges se situent entre 7 et 11 ans. La rencontre avec les enfants et leurs éducatrices s'est déroulée au niveau du centre de Ghriss, commune de la ville de Mascara en Algérie, elle se situe à 20 Km de la ville. Cette Association « MRIH KADA » reçoit des enfants à mobilités démunie et des enfants autistes.

Sa capacité d'accueil ne dépasse pas soixante-dix (70) enfants. Malheureusement la prise en charge de ces enfants en Algérie reste non seulement très tardive, mais aussi insuffisante. Il nous a été autorisé d'assister en tant qu'observatrice participante.

5.3. Méthode, recueil et quantité des données

L'enquête se réalise depuis avril 2021. Pour la collecte de notre corpus, nous avons adopté la méthode de l'enregistrement vidéo, donc notre étude se veut principalement qualitative. Nous avons enregistré au total six heures d'enregistrements vidéos. La durée des séquences oscillait entre 15 et 30 minutes avec chaque enfant, soit en situation interactionnelle avec l'éducatrice à fin de stimuler l'échange, soit en situation individuelle. Les enregistrements vidéos se sont

déroulés dans une classe en présence des éducatrices. Et ce afin d'obtenir une vision colossale sur les gestes utilisés durant le déroulement de la parole.

6. Analyse des données

Nous avons mené une étude s'appuyant sur l'analyse d'un corpus constitué de vidéo. Rendant compte de la vie quotidienne des enfants autistes au sein de l'association. Le corpus a été analysé d'un point de vue interactionnelle et multimodale, dans l'objectif de comprendre le fonctionnement des gestes dans la réalisation de la parole. Donc nous avons commencé à segmenter et à décrire l'organisation gestuelle dans les interactions des enfants dans deux situations : d'accompagnement et individuelle. Ensuite, travailler sur la corrélation interactiongeste dans des positions séquentielles singulières, de sorte à démontrer l'élément dominant dans l'attitude de l'enfant atteint de TSA, susceptible à améliorer leurs pratiques langagières et configurer leur action. Et en dernière étape de l'analyse, nous avons étudié les fonctions des gestes en contexte.

Pour la transcription verbale et vocale, nous avons suivi la version compatible ICOR. Tandis que pour la transcription multimodale, nous avons la version LM 2.0.8).

6.1. Transcription multimodale : Occurrences et modalité visuelle gestuelle

Nous nous attarderons dans cette analyse de repérer les différentes occurrences du même phénomène : le geste sous ses différentes formes, tels qu'il est employé par nos participants. Dans cette séquence nous insisterons sur ces gestes coverbaux : regard : Θ , mains : Δ , tête : Q

Séquence 1. Transcription de l'extrait avec les gestes de pointage et hochement de tête de Hassan

		de tete de Hassaii		
1	éducatrice	CHA:RAK DIR + AY HASSAN RO ::H PLASTEK/		
		(Qu'est ce que tu fais Hassan! Rejoins ta place)		
2	Hassan	XXX, bal bla stek/* $^{\circ}$ Ettefla $^{\circ}$ Tefla tefla tefla. $\Theta \Delta \dots >$		
		(La fille la fille !en tournant autour de la classe)/		
2	éducatrice			
3	educatrice	oui:\Malha el Tefla : (qu'est-ce qu'elle a la fille ?)		
4	Hassan	*[blabla]>* Δ tefla hia zaga : t 3 lia/ana/(elle me crie		
		dessus)		
	Abdjalil	# [euh Θ Q>> 9*		
	Bochra	* ((rire))>Q *>>		
5	éducatrices	Hdar me3 a: ha\(parles avec elle) chouf fia/(regardes moi)		
8	Hassan	*Q> fia fia (moi moi)		
9	éducatrice	saha\ma : 3lich chouf hna xx nla3bo (bon ce n'est pas grave regardes ça)		
10	Hassan	$=$ sa : sa ha .h Q Δ hadi : : : h.		
11	éduc	= kidayer chakl choufah melih (comment est la forme, observe bien)		
		La la chou : : /f (Non non regarde)		
12	Hassan	mo : ra ba3 (carré) *Δ *dessine virtuellement le carré*		
13	éduc	DJAYED/ (BRAVO)		

Dans cet extrait d'environ 30 secondes, Hassan, âgé de 10 ans, s'entretien avec l'éducatrice qui tente d'attirer son attention. Dans un premier temps à la ligne 1, pour le calmer vu qu'il était excité, lui demande de rejoindre sa place. Par la suite, dans le deuxième tour, il exprime son mécontentement en utilisant le mot (fille) répété à trois reprises et donc fait usage d'une *écholalie*. En fixant la fille du regard et la pointant de la main ; l'amorce du mouvement et son déploiement sont notés par des points dans l'unité du tour. Nous avons également Bochera et Abdljalil qui interviennent au milieu du tour de Hassan à la ligne 4, par un recours au regard et le hochement de tête. Ils désirent tout simplement participer au jeu que l'éducatrice propose à Hassan, mais non pas pour attirer l'attention des autres. De même aux lignes 10 et 12, l'autosélection des gestes co-verbaux : main, tête et regard, pour désigner l'objet qu'il a sous les yeux.

De ce fait, nous constatons une coordination entre les deux participants : l'éducatrice et Hassan ; l'amorçage du geste de la main améliore le contact visuel de Hassan.

Fragment 2 : le geste : le regard, Cette image est centrée sur Hassan et Bochra. Hassan : 10 ans et Bochra : 8 ans



Figure 1. Activité ludique

Après avoir décrit les gestes réalisés par les enfants autistes, il serait crucial de mettre en exergue la tâche qu'ils accomplissent en situation séquentielle. L'éducatrice propose une activité aux enfants autistes et leur demande de travailler en groupe. Dans le cas analysé ici, les participants sont engagés dans une activité liée à des objets visuels et palpables. Alors, ces jeunes enfants autistes se trouvent confrontés à la fois au jeu, mais aussi à la présence d'un coparticipant. Par conséquent, dans ce contexte leurs regards se tournent entre une concentration sur le jeu (posture du corps incliné sur la table) et une focalisation sur le coparticipant.

Dans l'image ci-dessus, Hassan fixe son regard sur Bochra, indiquant en quelque sorte que Bochra est interpellée par ce regard, pour une éventuelle interaction. Hassan souhaite participer au jeu et il s'exprime à travers le regard, un geste dit impératif, utilisé vers un objet pour la demande. Ceci confirme l'importance des objets manœuvrés en cours de discussion (Streeck, 1996). D'ailleurs, la modalité visuelle certifie le point à travers l'organisation orale. La transcription la représente ainsi :

Séquence 2 : Transcription de l'extrait avec le geste du regard. L'éducatrice est présente dans le jeu, mais n'apparait pas sur l'image

12	Bochra	* ((silence)) Q **⊖ (regarde la table)>
13	éducatrices	l 3abi meah a : ha\(joue avec lui) choufi fia/(regardes moi)
	Hassan	Ө> fia fia (moi moi)
15	éducatrice	saha\ma : a3tih xx wahda (bon ce n'est pas grave
		donnes lui une pièce)
16	Bochra	$=$ sa ha .h Q Δ
	Hassan	*∆* ⊖ (regard non précis)

Cette séquence confirme ce qui a été dit dans le fragment 2. Le regard en tant qu'élément gestuel est très présent dans les tours de nos enfants autistes, sauf que Bochra à la ligne 12, son regard vise l'objet mis sur le pupitre devant elle, et détourne son regard de son co participant même quand elle lui passe une pièce du jeu à la ligne 16, elle pointe en tendant la main et hochement de tête. Bien que Hassan à un regard tantôt fuyant et tantôt fixant sur l'éducatrice, Bochra et l'objet.

Ceci dit, le regard est un élément primordial dans l'interaction associé au jeu, considéré aussi comme activité multimodale temporalisé, s'articulant sur la manipulation de l'objet dans les mains des participants. De ce fait, la multimodalité et lier non seulement aux gestes, mais aussi sur l'action, l'objet et l'espace. Tous réunis dans un même contexte pour assurer une fonction référentielle et adaptative.

6.2. Altération entre les ressources : verbales, vocales et gestes

À ce niveau de l'analyse, nous avons étudié les occurrences linguistiques en corrélation avec la gestualité. Le but est de démontrer l'organisation fonctionnelle des segments multimodaux : verbaux-non verbaux en situation interactionnelle singulière. S'appuyant sur les productions de nos enfants autistes, nous constatons que la cohabitation de ces ressources se fait à partir d'une construction grammaticale et cognitive (Langacker, 2008). C'est-à-dire, ils utilisent des particules modales, verbaux et co-verbaux.

En ce qui concerne les enfants atteints d'un autisme moyen ou représentant des traits d'autisme, leur langage est généralement composé de mots et de gestes symboliques. Cet accompagnement est une stratégie importante, elle éclaircit et décrit efficacement les interactions. En outre, nous certifions l'utilité du geste dans la parole, encore plus pour ces enfants autistes dont leurs pratiques langagières se caractérisent par un déficit pragmatique tel : l'écholalie et l'articulation. Nous sommes dans la primauté des signes co-verbaux dans *la matrice* linguistique. Les gestes génériques employés servent à compléter le verbal, ou de quasiment le

remplacer. Néanmoins, ils peuvent être non contrôlés liés à des crises émotionnelles, donc, non significatives.

7. Conclusion

L'analyse multimodale ainsi que l'expérimentation menée sur les pratiques langagières des enfants atteints du spectre de l'autisme permet de dégager un ensemble de résultats. L'approche multimodale semble être une condition à la réussite des recherches en psycholinguistique et en linguistique interactionnelle. Il ressort de cette analyse qualitative, une articulation dynamique entre les deux éléments pertinents de la communication : les gestes et les mots en contexte spécifique. La modalité gestuelle s'investit avec une valeur linguistique, mais susceptible d'être pratiquée dans une dimension non linguistique, dans le but est d'exprimer l'état psychologique de l'enfant autiste.

Il s'est avéré également dans notre analyse que le caractère multimodal et la construction grammaticale rendent compte de l'organisation de l'interaction, ceci en fonction de la distribution des gestes dans les tours de parole. Spécialement le regard, le pointage et le hochement de la tête. De ce fait, nous confirmons la non-exclusion des gestes co-verbaux dans les pratiques langagières des enfants autistes. En somme, nous insistons sur l'enjeu fondamental qu'assurent la parole et la multimodalité. C'est pourquoi il convient de croiser les différentes disciplines et envisager une nouvelle grille d'analyse des gestes en fonction de l'âge et du processus cognitif des participants, pour une meilleure description et interprétation des résultats.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Abric, J-C. (2019). *Psychologie de la communication théories et méthodes*. Édition Dunod. Malakoff.
- 2. American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Third Edition, edition (D.C: American Psychiatric Publishing) (DSM-III) Washington.
- 3. Asperger, H. (1944). Die autistichen Psychopathen im Kindersalter. *Archiv Für Psychiatrie Und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
- 4. Calbris, G & Porcher, L. (1989). *Geste et communication. CREDIF*. Paris : Hatier.
- 5. Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- 6. Colletta, J-M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition. Pierre Mardaga Éditeur, Sprimont (Belgique).
- 7. Colletta, J-M., Millet, A & Pellenq, C. (2010). Multimodalité de la communication chez l'enfant. *Linguistique et didactique des langues Lidil*. Éditions UGA/Université Grenoble Alpes.
- 8. Duboisdindien, G. (2017). Modéliser le continuum du vieillissement langagier à travers une approche multimodale. Quelles perspectives pour la clinique? Rééducation orthophonique. Édition Ortho. Hall.

- 9. Ferré, G. (2011). Analyse multimodale de la parole, rééducation orthophonique. Ortho édition. Hal.
- 10. Florin, A. (1999). Le développement du langage. Paris : Dunod, 56-57.
- 11. Houzel, D. (2002). Les signes précoces de l'autisme et leur signification psychopathologique. *Carnet PSY*, 8 n° 76, 23-26.
- 12. Jakobson, R. (1963). Essai de la linguistique générale. Paris : Édition de minuit.
- 13. Joly, B. (2009). La communication. Édition DE BOEK SUP. France.
- 14. Kail, M & Fayol, M. (2000). L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans. Paris : Édition Presses Universitaires de France.
- 15. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. Édition de Embryo Project Encyclopedia 2, 217–250. Disponible sur: https://embryo.asu.edu/pages/autistic-disturbances-affective-contact-1943-leo-kanner
- 16. Kendon, A. (2009). *Language matrix*. Édition la compagnie John Benjamins Gesture, *9*(3), 355-372.
- 17. Kerebrat Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Collection U LETTRE linguistique. Paris : Edition Armand Colin.
- 18. Langacker, R-W. (2008). *Cognitive grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Edition Oxford University Press.
- 19. McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. The University of Chicago. Press, Chicago and London.
- 20. Mondada, L. (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrement vidéos d'interactions. *Données orales les enjeux de la transcription, N° 37*. Presses Universitaires de Perpignan.
- 21. Mondada, L. (2008). L'analyse de « collection » de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle : À propos de l'organisation systématique de ressources gestuelles en début de tour. Cahier de praxématique comparer les phénomènes dans l'interaction. http://journals.openedition.org/praxematique/956;DOI
- 22. Nachshen, J., Garcin, N., Moxness, K., Tremblay, Y., Hutchinson, P., Lachance, A., Beaurivage, M., Breitenbach, M., Bryson, S. & Burack, J. (2008). Screening, assessment, and diagnosis of autism spectrum disorders. *Young children: Canadian best practice guidelines*. Miriam Foundation, Montreal, Quebec.
- 23. Rousselle, M. (2009). Autisme. Diversité des recherches en neurobiologie. *Les Cahiers jungiens de psychanalyse*, *N*° *130*, 47 à 56. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-cahiers-jungiens-de-psychanalyse-2009-3-page-47.ht
- 24. Schneuwly, B. &t Bronckart, J-P. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de texte d'enfants. *Cahier de linguistique française*, *N*° 7. Université de Genève.

- 25. Schoonjanns, S., Sambre, P., Brône, P & Fayerts, K. (2016). Vers une analyse multimodale du sens. Perspective constructionnelle sur la gestualité co grammaticale. *Langages*, N° 201, 33-50, Paris : Edition Armand Colin
- 26. Streeck, J. (1996). How to do things with things. Objets trouvés and symbolization. *Human-studies*, 19, 365-490.

ABOUT RESILIENCE AND THE WELL-BEING OF STUDENTS IN A PANDEMIC CONTEXT*

Gabriela MOTOI¹, Alexandrina Mihaela POPESCU²

DOI: 10.52846/AUCPP.43.11

Abstract

In the context of the pandemic caused by SARS-CoV-2 which has lasted for almost 2 years and which has determined the transition of universities to online education, we consider it important to address the issue of the resilience and wellbeing of the students. The well-being and excellence of the students are interlacing and starting from this reality it makes well-being very important. Universities are not only a place for the students to learn, they should be a place where well-being is a priority, giving students the opportunity to participate in activities that are important to them, where they can experience positive emotional states, can be valued, encouraged to gain succeess, to experience feelings of belonging to the academic community. Our study aims to identify the well-being of the students during the pandemic and the need to develop and implement certain academic resilience programs. Because in the specialised literature the concept of well-being is a polysemantic one, we will approach well-being considering the following components: mental state, emotional state, physical health and social interactions.

Key words: Well-being; Mental state; Emotional state; Physical health; Social interactions; Academic resilience.

1. Introduction

The concept of resilience is often used to describe the ability of people to effectively cope with pressure and stress. In the context of the pandemic, which we have been going through for almost two years, resilience has become a life skill that schools and universities need to cultivate.

In addition to the potential pressures on young people, pandemic pressures have been added: the limitation of socialization and freedom of movement, online education, which can have a negative impact on young people. Students, especially those who have not had the opportunity to go through academic activities face to

*

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Lecturer PhD, University of Craiova, Romania e-mail address: gabrielamotoi@yahoo.com, corresponding author.

² Associate Professor PhD, University of Craiova, Romania, e-mail address: alexia_popescu@yahoo.com

face, need practical strategies to be able to manage stress, in order to increase their well-being and to manage their studies and life.

Morgan (2016) defines "well-being" as a general state of mental and physical health, strength, endurance to function well personally and professionally. "Welbeing" is stable and resilient. The same author states that if a person is affected for a longer period of time by external influences, then, when something sad, worrying or difficult happens, his/her well-being is not immediately affected. In fact, well-being provides some protection against difficult events outside that person. Well-being supports the good functioning of that particular person and helps to achieve success.

The concept of resilience is a concept that should have been more present in the concerns of the teachers, given the challenges they will have to face in the near future: pandemics, technological changes that will change the educational paradigms.

If educators have a good understanding of the processes that promote resilience in young people, they will be able to support young people in recognizing their strengths in order to meet the challenges they will have to face.

UNICEF in "Building resilient education systems beyond the COVID-19 pandemic: Considerations for educational decision-makers at national, local and school level", published in 2020 (p. 32), published some considerations for ensuring the well-being of students, parents and school staff. We are going to summarize the main risks of ensuring the well-being that includes the specific elements of socioemotional education and the main opportunities for a better reconstruction.

Table 1. Risks and opportunities to ensure well-being (UNICEF, 2020)

The main risks The main opportunities for a better reconstruction Children, parents and teachers lack the The clearer role of schools in the social resilience and ability to cope with certain services network at the community level: situations: the role of information exchange, the Children with anxiety and stress cannot identification of poor families, control their behavior or handle their identification individuals of increasing and professionalizing the school emotions: The risks of protection for children workforce for **SMAPS** belonging to violent or abusive families and psychologists, social workers, etc.); for migrant or refugee children; Better SMAPS interventions and services in Protection of teachers against gender and schools, integrated into an approach that domestic violence: involves the intire school: Young people entering the labor market Increasing the well-being of the school face recession and high unemployment staff, recognizing the risks of exhaustion and supporting them to acquire the skills rates: needed to cope with stress and become Parents do not have the opportunity to contact social services or other support more resilient: services; food poverty; Strengthen the collaboration between the Non-functional reference education field, the health field, the social systems; Exhaustion of teachers. field and the social protection services.

The current emotional state induced by the pandemic involves many manifestations, from which arise the challenges that education must take into account (Schwartzman, 2020):

- distrust caused by the extent, severity and persistence of COVID-19.
- distortions of perceiving the time that accompany long-term quarantine, from staying away from the family rituals caused by distancing and asynchrony (physical changes of bodies migrating from class to class; community gatherings related to favorite places, restrictions concerning nonverbal expression and recognition due) to intrusive personal protection measures face masks, Plexiglas shields, touch ban; false online assumptions; no deadlines, etc.).
- it implies desires for immunity (we all play like the superheroes of our dreams) and the humiliation of vulnerability.
- shattered dreams of economic security and the shock of failed plans (job losses and vacations, reductions of academic programs, etc.)
- antipathy towards the rational world: virulent anti-intellectualism
 accompanied by the loss of privileges, especially the denigration of expertise
 and the disregard of logical argumentation based on evidence (rejection of
 research or advice that prove uncomfortable or unpleasant, e.g. anti-mask
 instigations and the spreading of conspiracy theories in the midst of the
 pandemic, challenging climate change when remedying it requires lifestyle
 adjustments, etc.).
- the feeling of helplessness generated by the loss of control, as if to witness the events that take place in a dream (hence the fear of classifying social protest as a rule of the mafia).
- multiple dimensions of grief and pain (illness and the death of friends and family due to complications of COVID-19).

Recent recommendations for the transition to life after the COVID-19 pandemic explicitly identify resilience as a necessary ability in the middle of threats and uncertainties associated with the pandemic and its consequences (Habersaat *et al.*, 2020).

The coronavirus pandemic has affected millions of education participants around the world. The closure of schools and universities has been at the heart of preventive measures taken by the authorities to limit the spread of COVID-19, which has brought to the fore online education as a deliberately developed design and training for technological tools and pedagogical environment suited to distance learning.

When educational institutions issued a mandate to convert all face-to-face courses to online ones, often in a week or less to create this metamorphosis, the very nature of education changed.

Distance teaching in emergencies (or distance learning in emergencies illustrates the situation where courses are offered through distance learning in response to a crisis, rather than having been planned or organized for the purpose of

distance education. It refers to a sudden (and often accelerated) shift from classroom learning to distance education and/ or virtual classes. Many ask for a distinction to be made between online learning, based on inclusive pedagogy, and distance learning, in recognition of the fact that online learning has been planned and organized, while distance learning refers mainly to the use of technology to perform tasks designed for classroom teaching.

2. Conceptual delimitations

The mental well-being of a student is a condition for them to be able to recognize their own potential, to be able to face the typical challenges of life, to be able to work creatively and productively and to be able to contribute to the development of their community. Universities can play a significant role in the mental well-being of a student in a variety of ways. For example, they can provide a safe, comfortable environment that is favourable to academic learning. In addition, through education, positive behavior and reason can be encouraged.

The emotional well-being of a student requires knowing oneself and being able to cope with the whirlwind of the problems that life sets in his/her way. Universities are a great place to support the emotional well-being of the students, providing resources and opportunities to develop resilience. For example, university education can integrate emotional development into the curriculum to help improve their overall emotional well-being.

Students who experience fewer incidents may be able to better focus on academia and develop stronger communication skills when the university environment promotes emotional well-being. This can lead to higher academic performance and lifelong health.

Socio-emotional skills "refer to the ability to manage the thoughts, emotions and behavior of a person" (OECD, 2018). These skills allow children and adults to understand and manage their emotions, set goals, empathize with others, build positive relationships, and make responsible decisions. Socio-emotional skills are defined differently by different agencies. The OECD groups socio-emotional skills into five main areas: Task Performance, Emotional Regulation, Collaboration, Tolerance, Relating with Others, plus an additional area of Compound Skills, which include self-efficacy, critical thinking/independence and self-reflection and metacognition (OECD, 2018). Regarding Academic, Social, and Emotional Learning Collaboration (CIASE), socio-emotional skills refer to self-awareness (e.g., identifying emotions, recognizing strengths, self-efficacy), self-management (stress management, self-discipline, self-motivation, goal setting, organisational skills), social awareness (empathy and respect for others), relationships (communication, teamwork) and responsible decision making (problem identification, situation analysis, problem solving, evaluation, reflection).

The degree to which a student feels physically protected and healthy is related to their physical well-being in schools and other environments. The results that are beneficial for their health are guaranteed by physical well-being. How does education affect health and well-being?

The headstone of excellent health and well-being is quality education. People need information to prevent diseases and illnesses in order to live a healthier and more productive life.

Why is the well-being of students important in academia? Universities have an impact on virtually everyone, including students, teachers and staff. They can incorporate well-being into the educational experiences of the students. This can stimulate intrinsic motivation, academic performance and school satisfaction. Studies have even shown that students who are happier learn more effectively.

3. The research design

We live in a world where we have to change and adapt to the new reality. The pandemic has shaped this reality for almost two years and continues to be the engine in our lives.

The concept of distance education is not new, but it has become a natural style of learning. It has four main components – a corporate base, interactive telecommunications, audio and video data sharing as learning and communication experiences as well as the physical separation of teachers and students (Burns, 2011).

The teaching and learning process was directly affected and the interaction between teachers and students alike. A good explanation for this is that neither they, nor the teachers, nor the students were prepared for a total online transition. The teachers had to fully adapt their learning styles, and the students had to get used to the reality.

In this study, we aimed to identify how the health and emotional state of this pandemic period has influenced the academic performance of the students we interact with. We chose as a target group students (120 students) who started their activity during the pandemic, with whom we did not have the opportunity to interact face to face. I used the questionnaire-based survey in conjunction with the conversations we had with the students outside of class and with the observations during the teaching activities.

The health condition is considered to be bad by 10% of those surveyed, satisfactory by 20%, good by 50% and only 20% consider that during this period their state of health was very good.



Figure 1. The assessment of health condition

As for the leisure activities that they have not been able to practice, the most frequent are social activities, ("activities with friends", "interactions with others", "lack of socialization with new people", "the impossibility to visit my friends ", "very little face-to-face socializing"), followed by walks/ trips and in thirdly sports activities.

The health condition influenced the academic performance to a very large and large extent for 16%, while 10% of the students consider that the health condition during the pandemic did not influence their academic performance at all.



Figure 2. Health - academic performance relationship

Considering emotional well-being as an important factor in academic activities, we tried to find out if and how the emotional state of the students was affected in online teaching activities. Only one person felt that her emotional state was not affected at all by the activities carried out online, while 85% of the students in the sample felt great frustration that 2 thirds of their life took place only online.

During the teaching activities, the students experienced a range of negative feelings, which we showed in the figure below: from anger, frustration, grief to their crystallization in states of agitation and stress.

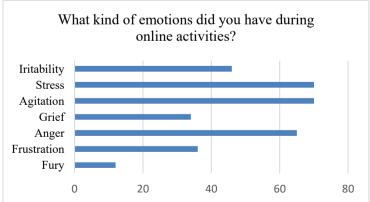


Figure 3. The frequency of emotions students experienced during online activities

During their academic studies, young people are open to relationships, to interactions with their classmates. Unfortunately during this period the interactions of students with the others were subject to very drastic restrictions, especially during the lockdowns. Because the socialization of young people suffered the most, we tried to find out how often students socialized outside of teaching activities. So, 30% of the respondents interacted little, 25% very little, and 10% did not interact with classmates outside of class/seminar at all.



Figure 4. The frequency of interaction with classmates outside of teaching activities

The 30% of the students who interacted quite often with their classmates are the ones who succeeded, in a context in which the restrictions to meet their classmates face to face were relaxed.

The meetings were short, in very small groups and generally to solve administrative tasks (picking up student cards and IDs). The socialization activities within the events organized by the student league disappeared during this period. We can say that there was no pre-socialization period for 1st year students.

4. Conclusions

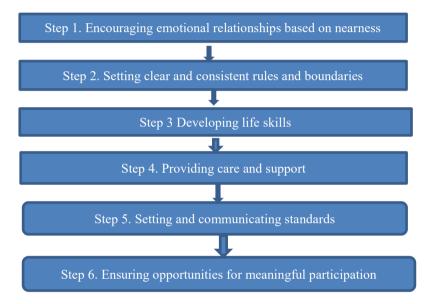
Students with well'-being generally feel healthy, positive enough, able to focus on the task at hand, and ready to try to solve any situation they face.

They have reserves of physical and mental health and endurance to help them cope with more problems, events or negative challenges. Crucially, people with well-being can proactively manage stress rather than suffer from it (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012).

Teachers have the mission to continuously develop communication channels between students and teachers according to their needs. Whether it is hybrid or elearning, the reality is that this is a necessary learning option and can bring many benefits to students. The teacher must be flexible, he/she can adapt the courses to the needs of each student, he/she gives students the option to learn at their own pace, motivates students to interact with colleagues and more than ever, saves time. As the world revolves around us, having extra time without commuting to and from school

is a blast. Of course, it also has disadvantages, such as a lower level of concentration or involvement from the perspective of the student. But we need to start thinking about "school" in different ways and understand that sometimes the face-to-face school cannot happen.

In 2003, N. Henderson and M.M. Milstein developed a model focused on the development of educational resilience in schools, which he entitled "The Wheel of Resilience in Six Steps" (Anghel, 2016). The model presents the attitudes that teachers must show, as well as aspects related to the school space, as a supportive and safe environment for the development of educational resilience. We considered it appropriate to adapt this model for the development of the educational resilience of students in the context of the pandemic.



- **Step 1**. Encouraging emotional relationships based on nearness. This is mainly due to the need to be in touch with people they can trust and whom they can ask for help in certain situations, thus avoiding isolation and alienation. Unfortunately, in the pandemic context, physical proximity is no longer possible, but this approach can be created through tutoring in the online environment.
- **Step 2**. Setting clear and consistent rules and boundaries includes references to prohibited behaviors and their consequences in the context of online education. It is very important in the context we are going through that the system of rules should not focus on negative sanctions, but on those supportive interventions for students that aim to avoid undesirable behaviors.
- **Step 3**. Developing life skills They are constituted as objectives adjacent to the academic act. However, they can be developed in a concrete way by using academic activities that focus on cooperation and teamwork, self-expression, and assuming decisions.

- **Step 4**. Providing care and support involves focusing on the student. All students need academic success in order to be motivated to learn and to increase their self-esteem, and these goals can be achieved in a real and realistic way by individualizing the work tasks according to the level and potential of each one. It is very important that teachers show a special interest in a good knowledge of the students, especially in the context in which students who started their academic career in 2020 and who have never interacted face to face with the teachers.
- **Step 5.** Setting and communicating standards. Setting standards has proven to be an important factor in promoting resilience, bringing extra motivation to overcome the difficulties encountered.
- **Step 6**. Ensuring opportunities for meaningful participation. It is important to provide students with as diverse experiences as possible that allow them to participate online in the context of the pandemic.

For the pandemic period that we are going through for almost two years and for which we do not have a time horizon regarding the return to "normality" face to face, it is necessary to design interventions for the development of the academic resilience of the students.

REFERENCES

- 1. Anghel, R.E (2016). Rolul consilierii școlare în dezvoltarea rezilienței educaționale a elevilor. *Revista de Pedagogie, LXIV*(1), 35-45.
- 2. Betsch, C., Wieler, L. H., & Habersaat, K. (2020). Monitoring behavioural insights related to COVID-19. *The Lancet*, 395(10232), 1255-1256. Retrieved at: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30729-7/fulltext
- 3. Pânișoară, G., Sălăvăstru, D., Mitrofan., L. (2018). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iasi: Polirom.
- 4. Schwartzman, R. (2020). Performing pandemic pedagogy. *Communication education*, 69(4), 502-517, doi: 10.1080/03634523.2020.1804602
- 5. *** Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success. Retrieved at:
 - https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20 Emotional%20Skills%20-%20Well-
 - being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf
- 6. https://spark.school/wellbeing/learning-and-its-impact-on-communication-during-covid-1
- 7. https://www.unicef.org/romania/media/2836/file/Crearea%20unor%20siste me%20de%20educa%C5%A3ie%20reziliente%20%C3%AEn%20context ul%20pandemiei%20de%20COVID-19.pdf
- 8. https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/05/emergency-remote-teaching-rigorous-online-learning-perfcon
- 9. https://casel.org/

PORTRAIT DU NIVEAU DE SCOLARITÉ ET DE LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DU CYCLE PRIMAIRE AU BÉNIN : LES ENJEUX EN LIEN AVEC LES COMPÉTENCES ET APTITUDES ATTENDUES*

Judicaël ALLADATIN¹, Jean BERNACHEZ², Denise BERGERON³

DOI: 10.52846/AUCPP.43.12

Résumé

Au Bénin, très peu de travaux de recherche sont effectués sur le profil des chefs d'établissement. Il est alors impossible de savoir par exemple, dans quelle mesure, les injonctions légales en matière de profil d'entrée sont respectées ou encore si les chefs d'établissement sont susceptibles de détenir les compétences génériques recherchées. Or, cette analyse pourrait éclairer les politiques de recrutement et de formation des chefs d'établissements scolaires au Bénin en lien avec les compétences génériques recherchées.

Le présent article contribue à combler cette lacune en analysant les socio-démographiques et professionnelles d'établissements primaires au Bénin. Cette étude exploratoire à partir d'analyses descriptives est réalisée grâce aux données du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN4 (PASEC) collectées au cours de l'année scolaire 2013-2014. Nos résultats montrent une faible féminisation des postes de direction d'établissement au Bénin, peu importe le statut de l'établissement (public ou privé). Le certificat professionnel (CAP), diplôme minimum requis pour diriger un établissement primaire dans le système éducatif béninois, est détenu par toutes les directions d'établissements publics. Cependant, le secteur privé compte plus de 43 % de directions d'établissements ne détenant pas le CAP. L'étude permet d'amorcer des réflexions notamment en ce qui concerne la nécessité ou non d'imposer un niveau de scolarisation minimum en dehors du diplôme professionnel (CAP) pour être éligible au poste de direction d'établissement primaire. Une seconde perspective concerne l'importance d'une supervision plus stricte des

_

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Professeur en Statistique, Gouvernance et Planification de l'éducation et de la Formation, Institut des Sciences de l'éducation, Université Mohammed VI Polytechnique – Maroc, Courriel : Judicael.ALLADATIN@um6p.ma, auteur correspondant.

² Professeur-chercheur en administration et politiques scolaires, Université du Québec à Rimouski (UQAR) -Canada, Courriel: Jean Bernatchez@uqar.ca

³ Professeur enseignante, Département Éducation et Pédagogie, Unité Gestion de l'éducation, UQAM-Canada, Courriel: bergeron.denise@uqam.ca

⁴ La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

établissements privés relativement au respect des dispositions réglementaires en matière de nomination au poste de direction d'établissement scolaire du cycle primaire au Bénin.

Mots clés : Direction d'école ; Profil ; Compétences attendues ; Formation, primaire ; NPM.

OVERVIEW OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' EDUCATIONAL LEVEL AND TRAINING IN BENIN: THE CHALLENGES RELATED TO THE EXPECTED COMPETENCIES AND SKILLS

Abstract

In Benin, very little research has been done on the profile of head teachers. It is therefore impossible to know, for example, to what extent the legal requirements regarding entry profiles are respected or whether headteachers are likely to possess the generic skills sought. This analysis could shed light on the recruitment and training policies for school principals in Benin in relation to the generic skills sought.

This article contributes to filling this gap by analyzing the socio-demographic and professional characteristics of primary school principals in Benin. This exploratory study using descriptive analyses is carried out using data from the CONFEMEN Educational Systems Analysis Program (PASEC) collected during the 2013–2014 school year. Our results show a low feminization of school management positions in Benin, regardless of the status of the school (public or private). The professional certificate (CAP), the minimum diploma required to head a primary school in the Beninese education system, is held by all public-school principals. However, the private sector has more than 43 percent of principals who do not have the CAP. The study allows us to start thinking about whether or not it is necessary to impose a minimum level of schooling other than the vocational diploma (CAP) to be eligible for the position of head of a primary school. A second perspective concerns the importance of stricter supervision of private schools with regard to compliance with the regulations on appointment to the post of primary school principal in Benin.

Key words: School management; Profile; Skills; Training; Primary; NPM.

1. Introduction

Charger de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, les chefs d'établissement d'enseignement constituent la pierre angulaire de la stratégie mise en œuvre dans un établissement pour assurer la réussite scolaire de tous les étudiants. Pour ce faire, un chef d'établissement doit détenir ou développer un certain nombre de compétences génériques. Il est important que les candidats au poste de chef d'établissement aient un profil d'entrée adéquat, mais aussi un niveau de scolarisation suffisante défini selon chaque pays. Ils doivent pouvoir ensuite suivre des formations continues adéquates (développement professionnel).

En dépit de leurs différences importantes, les systèmes éducatifs performants mettent l'accent sur certains éléments essentiels : ils incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants, ils leur offrent une formation de qualité et ils s'assurent que chaque élève reçoive le meilleur enseignement possible, car la performance globale du système dépend de la réussite de chaque élève (Barber et Mourshed, 2007).

Plusieurs études s'attardent à l'identification des caractéristiques en lien avec la performance de certains établissements scolaires (school effectiveness) (Teddlie et Stringfield, 2007) et aux facteurs d'amélioration (school improvement) (Pelletier, Collerette et Turcotte, 2015). Parmi ces recherches, le rôle des directions d'établissements scolaires ressort comme un élément majeur de la réussite éducative. C'est en effet grâce à ses pratiques et à ses compétences que la direction d'école peut influencer directement le climat de travail, la motivation, les attitudes et les comportements des enseignants afin de contribuer indirectement à l'amélioration des apprentissages des élèves (Lapointe et Gauthier, 2005; Louis, Leithwood, Wahlstrom, et Anderson, 2010; Pont, Nusche et Moorman, 2008).

Selon plusieurs auteurs (Coldren et Spilane, 2007; Mullen et Hutinger, 2008), l'une des pistes les plus prometteuses pour améliorer la réussite scolaire réside dans le rôle de leadership pédagogique que les directions d'écoles assument quotidiennement et dans le travail de collaboration qu'elles suscitent parmi leur personnel enseignant. C'est pour cela que les politiques publiques et les résultats de recherche s'accordent sur le rôle crucial joué par la direction d'établissement non seulement en matière de management administratif et social, mais aussi dans la dynamique pédagogique qui mobilise le personnel scolaire. La direction d'établissements scolaires est donc une priorité de l'action publique en matière d'éducation dans plusieurs pays (Pont *et al.*, 2008) où l'on semble définitivement évoluer d'un modèle « gestionnaire » vers un modèle de direction au service des apprentissages des élèves.

Dans la perspective de cette dynamique managériale des directions d'établissements, il est important de veiller à la formation initiale et continue des directions d'établissements scolaires. D'ailleurs, quel que soit le champ de pratique professionnelle, la formation de base doit être constamment poursuivie pour que le professionnel ou le technicien mette à jour ses compétences (Dupuis, 2004).

Malgré les améliorations notables, la performance des systèmes éducatifs constitue encore une préoccupation importante pour les décideurs de plusieurs pays. Dans certains pays comme le Bénin, la qualité des acquis scolaires n'est pas toujours observée. Au Bénin, la politique de la gratuité de l'enseignement primaire décrétée depuis 2006 a entraîné une augmentation importante de l'accès à l'éducation, mais en même temps une baisse de la qualité des acquis scolaires (Adekou & Baba-Moussa, 2019). Cette situation pourrait être due à un manque d'enseignants, au recrutement d'enseignants non qualifiés, à un manque ou une faible expérience ou compétences des directions d'établissement en matière de leadership, etc.

Ayant à cœur la problématique de l'administration scolaire en lien avec la qualité des acquis scolaires, le présent article s'interroge sur l'état des lieux de la scolarité initiale et de la formation des chefs d'établissements primaires au Bénin.

Dans cet article, nous présentons d'abord les différentes compétences attendues des directions d'établissements scolaires en mettant en exergue le rôle de la formation dans la professionnalisation des directions d'établissement. Nous exposons ensuite le cadre juridique relatif au profil d'entrée des chefs d'établissements scolaires primaires au Bénin. Par la suite, nous présentons la démarche méthodologique utilisée avant d'exposer et de discuter les principaux résultats obtenus.

2. Compétences et aptitudes attendues des chefs d'établissements : rôle de la formation dans la professionnalisation des directions d'établissement et exigence de profil d'entrée

La prise de conscience de l'importance de la qualité de la gestion d'établissements scolaires pour la réussite des élèves semble provoquer un peu partout une révision des rôles des personnels de direction qui voient s'accroître leurs responsabilités et par le même fait leur charge de travail. Dans ce contexte, les directions d'établissements doivent avoir des connaissances, des compétences et des attitudes qui répondent efficacement aux impératifs de qualité. Malheureusement, dans certains pays, l'évolution des fonctions de directions d'établissements tarde à se traduire par un renouvellement des modes de recrutement, ainsi qu'une formation et un accompagnement appropriés (UNESCO, 2006).

Compte tenu de l'ampleur de la tâche et de l'environnement dynamique des écoles, un certain nombre de compétences et d'aptitudes sont attendues de la part des directions d'établissements scolaires. Au Québec par exemple, « pour devenir direction d'établissement scolaire ou direction adjointe, il faut être un enseignant d'expérience, posséder les compétences requises et démontrer un intérêt pour la profession » (Bernatchez, 2011).

Selon Commer (2007), toute direction d'école doit assumer trois catégories de missions essentielles: missions pédagogiques et éducatives; missions administratives, matérielles et financières; puis missions sociales et relationnelles. Pour accomplir ces missions, la direction doit avoir des compétences particulières. Elle doit être pédagogue, disponible, sociable et chaleureuse. Grâce à son dynamisme et à sa rigueur, elle doit être capable de gérer une équipe et d'être à l'écoute de ses différents interlocuteurs.

Au Québec, un référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement est adopté par le ministère de l'Enseignement (MELS, 2008). Ce référentiel est fondé d'une part, sur les fonctions et pouvoirs dévolus aux directions d'établissement par le cadre légal et d'autre part, sur l'explicitation des représentations de leur rôle et l'identification de leurs besoins en matière de formation, de soutien et d'accompagnement (FQDE, 2006; MELS, 2006). Comme le montre la figure 1, ce référentiel constitué de 10 compétences associées à 4 domaines dégage les compétences requises pour répondre aux

exigences d'une pratique professionnelle efficace et pertinente et s'appuie sur un curriculum favorable au développement de ces compétences.

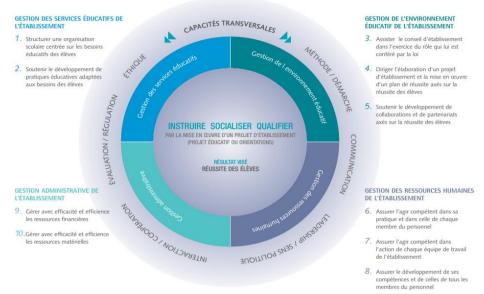


Figure 1. Référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement

Pour le développement des compétences suscitées, la question de la formation des directeurs d'école est essentielle alors même qu'elle est souvent indexée comme défaillante dans de nombreux pays (Pont et al., 2008), Pour Hopkins (2007), les défis d'adaptation des chefs d'établissement requièrent un apprentissage et plus concrètement une nouvelle manière de penser et de travailler. Perrenoud (2002) en décrivant les visées d'une formation de directeur d'école note six dimensions essentielles : une identité et une légitimité ; des compétences ; une éthique ; une posture réflexive; un habitus discipliné (personnalité, attitudes, habitudes); des connaissances. À ces éléments, Byrne Browne (2010) ajoute l'importance que représente la communauté éducative dans l'apprentissage du métier et l'acquisition d'expérience dans la fonction de leader. Ce dernier mentionne d'ailleurs que la présence d'un mentor aux côtés du directeur d'école contribue à la prise de conscience chez le directeur de son identité professionnelle en transformation et en construction. Selon Perrenoud (2002) la volonté dans l'histoire des systèmes éducatifs de proposer une véritable formation initiale aux chefs d'établissement est relativement récente.

Au Bénin, il n'existe cependant aucune formation initiale pour les chefs d'établissement. Le système mise donc probablement sur des habiletés et des capacités en lien avec les critères d'entrée dans la fonction pour poursuivre le développement professionnel à travers la formation continue.

Force est de constater que la documentation (doctrine et textes de loi) est quasiment muette en ce qui concerne les compétences et aptitudes attendues des directions d'établissements primaires. On note cependant que l'article 14 (Chapitre 2) de l'arrêté portant sur les attributions et les modalités de nomination des directions des écoles maternelles et primaires publiques souligne qu'un enseignant doit satisfaire aux critères suivants pour être admissible à une inscription sur la liste nationale d'aptitude à la fonction de direction d'établissement : être titulaire du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) datant d'au moins 3 ans ; avoir une ancienneté générale de cinq années au moins ; être de bonne moralité et jouir d'un rayonnement social appréciable ; avoir un tempérament qui sied au commandement ; jouir d'une bonne santé physique et mentale ; ne pas être coupable de malversation ou de fraudes ; ne pas être sous le coup d'une procédure ou d'une sanction disciplinaire ou pénale. On peut remarquer cependant que ces critères d'entrée ne font pas explicitement le lien avec les compétences requises en gestion de l'éducation.

3. Cadre méthodologique

3.1. Source de données

Dans le cadre de cette étude, nous utilisons les données de l'évaluation du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) collectées au cours de l'année scolaire 2013-2014. PASEC fait partie des sources de données de qualité du système scolaire dans l'Afrique de l'Ouest, au Bénin en particulier. Il produit des données sur les performances des systèmes éducatifs et les facteurs qui concourent à la qualité de l'éducation. À travers une enquête, les données sont collectées auprès des élèves du Cours Préparatoire et du Cours Moyen deuxième année (CM2), des maîtres du cours primaire et des chefs d'établissements primaires.

Cette étude porte sur un sous-ensemble des directions d'établissements primaires au Bénin au cours de l'année scolaire 2013-2014.

3.2. Échantillonnage

L'évaluation PASEC 2014 a pris en compte trois catégories de personnes impliquées dans le système éducatif. Il s'agit des élèves du Cours Préparatoire et du Cours Moyen deuxième année, des maîtres des élèves inclus dans l'enquête et des directions. Dans cette étude, nous nous intéressons aux directions. L'échantillon considéré dans cette enquête a été constitué suivant deux variables dites variables de stratification. Il s'agit du département et du type d'établissement. Ainsi, le nombre de directions sélectionnées dans chaque strate est proportionnel au nombre de directions de ces deux strates dans la population. L'échantillon est constitué de 165 directions d'établissements primaires. Les tableaux suivants présentent les effectifs des directions enquêtées suivant le type d'école et leur département de travail.

Tanieau T Statut d'étanlissemen	ı 1. Statut d'établisseme	nt
---------------------------------	---------------------------	----

Iubicut	a ar section a combine	CITICITY
Statut d'établissement	Effectifs	Fréquence (en %)
Privé	32	19,39 %
Public	133	80,61 %
Total	165	100,00 %

Source: PASEC, 2014

Tableau 2. Répartition des directeurs enquêtés suivant leur département de fonction

Région	Effectifs	Fréquence (en %)
Atacora-Donga	21	12,73 %
Atlantique-Littoral	33	20,00 %
Borgou-Alibori	27	16,36 %
Mono-Couffo	25	15,15 %
Ouémé-Plateau	28	16,97 %
Zou-Collines	31	18,79 %
Total	165	100,00 %

Source: PASEC, 2014

3.3. Variables utilisées et outils d'analyses

Sur la base des données de PASEC 2014, nous avons pu extraire une série de variables pour l'analyse descriptive de la professionnalisation des directions d'établissements. Les variables sont de plusieurs natures et principalement démographiques et professionnelles (formation de base et professionnelle). Certaines variables sont disponibles dans les bases de données brutes. Par contre, d'autres sont construites à partir de variables existantes dans la base de données. Une présentation détaillée des variables utilisées est exposée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Variables d'études

Libellés des variables	Variables	Mod	dalités		
Cara	Caractéristiques sociodémographiques				
Genre de la direction	qd1	1 = Homme	2 = Femme		
Type d'école	qd20_rec	1 = Public	2 = Privé		
Âge de la direction	qd2	Nombre d'années			
Classe la plus élevée atteinte par la direction	qd3	1 = Inférieur à la 6 ^e	$7 = 4^{\text{ème}}$		
d'établissement		$2 = 1^{\text{ère}}$	8 = Bac + 2		
		$3 = 6^{\text{ème}}$	$9 = 3^{\text{ème}}$		
		$4 = T^{le}$	10 = Bac + 3		
		$5 = 5^{\text{ème}}$	$11 = 2^{nde}$		
		6 = Bac + 1	12 = Bac + 4 ou Plus		

Libellés des variables	Variables	Мо	dalités	
Formation professionnelle initiale				
Durée de la formation professionnelle initiale de la direction	qd5	1 =Aucune formation professionnelle	4 =Deux ans (deux années scolaires)	
		2 = Moins de six mois	5 = Trois ans (Trois années scolaires)	
		3 = Un an (une année scolaire)	6 = Plus de trois ans (Plus de trois années scolaires)	
Diplôme professionnel le	qd4	1 = Aucun diplôme	2 = CEAP	
plus élevé		professionnel		
		2 = CAP	4 =Autre diplôme	
Durée de la formation pratique pendant la formation professionnelle initiale	qd6	Nombi	re de mois	
Formations complémentaires				
Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire pédagogique?	qd7a	1 = Oui	2 = Non	
Si oui, la durée totale de la formation	qd7b	Nombr	re de jours	
Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique?	qd8a	1 = Oui	2 = Non	
Si oui, la durée totale de la formation	qd8b	Nombr	re de jours	
Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école ?	qd9a	1 = Oui	2 = Non	
Si oui, la durée totale de la formation	qd9b	Nomb	re de jours	
	Expérience d	e direction		
Depuis combien d'années êtes-vous nommé à la direction ?	qd12	Nombr	e d'années	

Libellés des variables	Variables	Modalités
Pendant combien d'années avez-vous enseigné avant d'être direction?	qd13	Nombre d'années

4. Résultats et discussion

Quelques caractéristiques démographiques des directions d'établissements primaires au Bénin

Cette section est consacrée à la description des caractéristiques sociodémographiques des directions d'établissements primaires au Bénin. L'analyse sera focalisée sur le sexe, l'âge et le nombre d'années d'expérience au poste de direction d'établissement.

 \checkmark Âge et genre dans la nomination des directions d'établissement primaire Le tableau 4 présente la répartition des directions selon le sexe.

Tableau 4. Répartition des chefs d'établissements primaires suivant le

SCAC	
Effectifs	Fréquences (en %)
33	20 %
132	80 %
165	100 %
	33 132

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

D'après ce tableau, 20 % des postes de directions d'établissements sont occupés par des femmes. Malgré la présence de plus en plus de femmes dans l'enseignement, la féminisation des postes de direction d'établissement scolaire peine encore à décoller (Cacouault & Combaz, 2007). Cette proportion de femmes directions d'établissements scolaires aussi faible qu'elle apparait, montre une marche progressive vers la parité des sexes par les multiples politiques internationales et nationales encourageant l'égalité des sexes et la promotion des femmes. L'analyse de la féminisation des postes de direction selon le statut de l'école montre, malgré la faible proportion des directrices, une structure identique. Autrement dit le statut d'établissement (privé ou public) n'influence pas la présence de femmes au poste de direction d'établissement primaire dans le système éducatif béninois.

Par ailleurs, les directions d'établissements de notre échantillon d'étude ont un âge compris entre 22 et 68 ans. Leur âge moyen est de 49,56 ans avec une dispersion de 8,23. 50 % d'eux ont plus de 52 ans (âge médian) et seulement 5 % ont moins de 33 ans. Le tableau 5 ci-après montre la répartition des directions d'établissements primaires suivant la classe d'âge.

Tableau 5. Répartition des directions d'établissements primaires suivant la classe d'âge

ia ciasse u age			
Groupes d'âge	Effectifs	Fréquence (en %)	
[22;30[3	1,82 %	
[30-40 [23	13,94 %	
[40; 50 [21	12,73 %	
[50; 60 [118	71,52 %	
Total	165	100,00 %	

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

L'analyse de ce tableau révèle que plus de la moitié des directions d'écoles sont âgées de 50 à 60 ans. 13,94 % et 12,73 % des directions appartiennent respectivement aux groupes d'âge 30-40 ans et 40-50 ans. Moins de 2 % des directions sont en dessous de 30 ans. Ce qui atteste une faible présence des personnes jeunes au poste de direction d'établissements scolaires au Bénin. Cette situation s'explique par les exigences de l'arrêté portant attributions et modalités de nomination des directions des écoles maternelles et primaires publiques. À travers cet arrêté, l'État béninois exige d'une direction d'établissement des attitudes qui peuvent être développées avec des expériences dans l'enseignement.

✓ Le niveau de scolarisation : analyse de la dernière classe atteinte par les directions d'établissements primaires au Bénin

Le tableau 6 nous renseigne sur le niveau d'étude des directions d'établissements à travers la dernière classe atteinte.

Tableau 6. Répartition des directions d'établissements scolaires suivant leur dernière classe atteinte

uel mele classe attenue			
Classe la plus élevée atteinte	Effectif	Fréquence (en %)	
Inférieure à 6 ^{ème}	1	0,61	
5 ^{ème}	1	0,61	
3ème	9	5,45	
1 ^{ère}	22	13,33	
2 ^{nde}	25	15,15	
Terminale	81	49,09	
Bac+1	7	4,24	
Bac+2	6	3,64	
Bac+3	3	1,82	
Bac+4 ou plus	10	6,06	
Total	165	100	

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Les informations contenues dans ce tableau révèlent que près de la moitié (49,09 %) des directions ont fait la classe de terminale avec succès, mais sans aucun

niveau universitaire. Environ 8 % seulement des établissements scolaires sont dirigés par des personnes ayant au moins le niveau licence. Par ailleurs on dénombre un effectif non négligeable de directions n'ayant pas achevé la classe de terminale avec succès, soit un pourcentage de 34,54 % avec 0,61 % ayant le niveau de la classe de 5ième. De façon globale 57 % des directions ont le baccalauréat (BAC), 34 % le Brevet d'étude du premier (BEPC) et seulement 7 % ont au moins un diplôme de l'université. L'analyse de la répartition des directions d'établissements suivant le statut d'établissement et le dernier diplôme obtenu montre, une structure statistiquement (p-value = 0,15) identique.

Le graphique 1 ci-dessous présente la répartition des directions d'établissement suivant le statut d'établissement et le dernier diplôme obtenu.

Ce constat reste particulièrement préoccupant notamment au niveau des personnes n'ayant pas obtenu au moins le diplôme qui sanctionne la fin du second cycle des études secondaires. Il faut préciser cependant que dans l'arsenal juridique, aucune condition n'est imposée relativement au niveau de scolarisation pour devenir direction d'établissements primaires.

Analyse des niveaux de formation initiale professionnelle et pratique Formation professionnelle

Il existe plusieurs formations sous forme de recyclage sanctionné par des attestations à l'endroit des enseignants et des directions d'école au Bénin. Cependant, deux diplômes professionnels importants sont délivrés après évaluation des enseignants et contribuent spécifiquement à leurs évolutions professionnelles : il s'agit du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). Sur le plan règlementaire, il faut être minimum titulaire du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) datant d'au moins 3 ans et avoir une ancienneté générale de cinq années au moins pour être éligible à un poste de direction d'établissement primaire au Bénin. Il faut préciser que même si le CAP est ici désigné comme une formation initiale, il ne s'agit pas véritablement d'un certificat spécifique pour le développement de compétences en matière de gestion d'établissement scolaire.

Le tableau 7 nous renseigne sur la formation reçue par les directions des établissements primaires.

Tableau 7. Formation initiale spécialisée

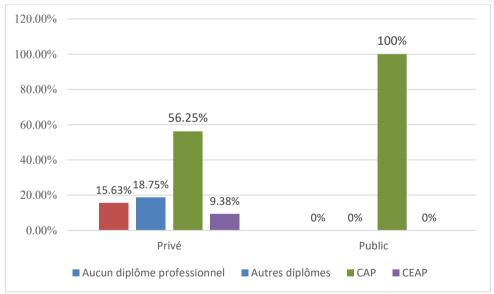
Diplôme professionnel	Effectif	Fréquence (en %)
Aucun	5	3,03
Autres diplômes	6	3,64
CAP	151	91,52
CEAP	3	1,82
Total	165	100

Source: Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Sur les 165 établissements d'éducation primaire enquêtés, plus de 8 % sont sous la direction de personnes n'ayant aucun diplôme professionnel. Plus de 90 % sont dirigés par des personnes titulaires du CAP, le diplôme de base légalement requis au Bénin pour diriger un établissement primaire. 1,82 % des établissements ont en leur tête des chefs titulaires du CEAP, un diplôme professionnel non suffisant pour diriger un établissement primaire au Bénin au regard de la législation.

Une analyse suivant le statut d'établissement montre que la totalité des établissements publics échantillonnés est dirigée par les personnes disposant du diplôme requis. On peut donc dire qu'il y a une violation flagrante des dispositions réglementaires par certaines écoles primaires privées.

Le graphique 1 présente la répartition des directions suivant le statut d'établissement et la formation initiale spécialisée. On note une diversité statistique significative (p-value=0,000) entre le privé et le public en matière de formation initiale reçu par les directeurs. On constate en effet que près de 44 % des directions des établissements privés n'ont pas le diplôme pour diriger un établissement primaire au Bénin. Cette situation doit attirer l'attention des autorités publiques sur la qualité de la gouvernance scolaire et la qualité de l'enseignement donné dans les établissements privés.



Graphique 1. Répartition des directeurs suivant le statut d'établissement et la formation initiale spécialisée

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

✓ Durée de la formation professionnelle initiale

Le tableau 8 nous renseigne sur la durée de la formation initiale reçue par les directions des établissements primaires. Ainsi, il ressort de cela que la plupart des directions (41,72 %) ont suivi une formation professionnelle initiale d'un (01) an.

Quelques directions (26,99 %) ont reçu une formation initiale de trois (3) ans. 11,66 % ont suivi une formation initiale de deux ans (02) et 9,20 % des directeurs ont reçu une formation initiale de moins de six mois. Seulement 6,13 % ont reçu une formation professionnelle initiale de plus de trois ans. Par ailleurs, on décompte 4,29 % d'établissements primaires dirigés par des personnes n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale.

Tableau 8. Durée de la formation professionnelle initiale

Temps passé à la formation initiale	Effectif	Fréquence
Aucune formation professionnelle initiale	7	4,24 %
Moins de six mois	15	9,09 %
Un an	71	43,03 %
Deux ans	19	11,52 %
Trois ans	44	26,67 %
Plus de trois ans	10	6,06 %
Total	165	100,00 %

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Analyse des niveaux de formation complémentaire (pédagogie, animation d'une équipe pédagogique et gestion d'une école)

✓ Formation complémentaire pédagogique

Au cours de leurs carrières professionnelles, les enseignants tout comme les directions sont appelés à suivre des formations complémentaires axées sur diverses thématiques. Le tableau 9 ci-après renseigne sur la répartition des établissements suivant la formation complémentaire en pédagogie des directions.

Tableau 9. Formation complémentaire pédagogique

Formation complémentaire en pédagogie	Effectifs	Fréquence
Non	41	25 %
Oui	124	75 %
Total	165	100

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

De ce tableau, il ressort que la majorité des directions a suivi des formations complémentaires en pédagogie au cours de leurs carrières. En effet un quart (75 %) des directions a suivi des formations complémentaires en pédagogie. Ces formations complémentaires sont généralement de courte durée. Le tableau 10 informe sur la durée de la formation complémentaire reçue.

D'après ce tableau, la majorité des directions (85,12 %) ont bénéficié d'une formation de moins d'un mois sur la pédagogie. Seulement 11,57 % ont bénéficié d'une formation complémentaire pédagogique d'un mois.

Tableau 10. Durée de la formation complémentaire pédagogique

- word and the first of the company of the company process of the company of the				
Durée de la formation	Effectifs	Fréquences (en %)		
complémentaire				
1 mois	14	11,38 %		
2 mois	2	1,63 %		
3 mois	1	0,81 %		
4 mois	1	0,81 %		
Moins d'un mois	105	85,37 %		
Total	123	100,00 %		

Source: Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

✓ Formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique

L'animation d'une équipe pédagogique est une compétence essentielle pour une direction d'établissement. Il est donc très important que cette compétence soit renforcée par des formations de qualité. Le tableau 11 présente la répartition des directions ayant bénéficié ou non d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique.

Tableau 11. Animation d'une équipe pédagogique

Animation d'une équipe pédagogique	Effectifs	Fréquences (en %)
Non	59	35,76
Oui	106	64,24
Total	165	100,00

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

D'après ce tableau, sur les 165 établissements échantillonnés, 106 (soit 64,24 %) sont sous la direction des personnes ayant bénéficié au moins d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique. Près de 36 % des directions n'ont bénéficié d'aucune formation en animation d'une équipe pédagogique. La plupart de ces formations ont une durée de moins d'un mois.

✓ Formation complémentaire sur la gestion d'une école

Le tableau 12 présente les pourcentages des directions ayant bénéficié ou non d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école. Selon ce tableau, 53,94 % des directions ont bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école.

Tableau 12. Formation sur la gestion d'une école

Gestion d'une école	Effectifs	Fréquences (en %)
Non	76	46,06
Oui	89	53,94
Total	165	100,00

Source: Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Svnthèse

L'analyse des données met en évidence la part prépondérante des hommes dans les postes de direction des établissements primaires du système éducatif béninois. Généralement âgés d'au moins 40 ans, les directions d'établissements primaires sont nommées en tenant compte non seulement de leur nombre d'années d'expérience dans le corps enseignant, de leurs attitudes managériales, mais surtout du diplôme de CAP. La qualification académique semble non prise en compte. Or, on dénombre une proportion non négligeable de directions d'établissement primaire n'avant pas obtenu le diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires de second cycle (BAC). Très peu d'entre eux ont d'ailleurs réussi à avoir un diplôme universitaire. Si l'ensemble des directions d'établissements primaires publics détiennent un CAP, on note que plus des 43 % des établissements privés ont en leur tête des directions n'ayant pas le CAP et parfois même le CAEP, un diplôme professionnel que devrait avoir tout enseignant titulaire du primaire au Bénin). Il est donc primordial que le gouvernement veille à la déférence des textes dans les établissements privés, comme il le fait dans le système public en nommant des personnes détenant le CAP et en sanctionnant les directions reconnues coupables de mauvaise gestion (Houngbadji, 2017). Il faut cependant dire que même dans le système public, le respect de la législation en matière en matière de profil d'entrée dans la fonction de chef d'établissement ne garantit pas explicitement la possession des compétences requises en gestion de l'éducation.

Dans une perspective d'aider les directions d'établissement à remplir leur fonction de leadership (Coldren et Spilane, 2007; Mullen et Hutinger, 2008; Bernatchez, 2011), des formations pertinentes et continues sont organisées par l'État. Bon nombre de directions ont alors bénéficié de formation pédagogique complémentaire, de formation complémentaire en animation d'une équipe pédagogique et de formation complémentaire sur la gestion d'une école avec les proportions respectives de 75 %, 64,24 % et 53,94 %. Il serait intéressant alors d'évaluer la capacité de ces formations complémentaires à favoriser le développement des compétences attendues des chefs d'établissement.

5. Conclusion et perspectives

La professionnalisation de la gestion scolaire s'inscrit dans un ensemble de processus qui transforment la conception du pilotage et de l'organisation du système éducatif. Elle est étroitement associée à la mise en place de nouvelles régulations qui accompagnent des politiques de décentralisation/déconcentration, d'ouverture partenariale avec les communautés de proximité et de reddition de comptes. Bref, un ensemble d'orientations et de pratiques que l'on associe à la nouvelle gouvernance de l'éducation (Bouvier, 2007; Pelletier, 2001, 2009 b).

La professionnalisation de la gestion scolaire est déjà engagée en plusieurs régions du monde. Certes, suivant les pays ou les régions, sa réalisation progressive empruntera des chemins dont les trajectoires seront vraisemblablement différentes. Mais, il est important de demeurer attentif au fait que la professionnalisation de la

gestion scolaire ne peut pas se limiter à des discours sur le sujet ou à une simple opération de changement cosmétique.

Si l'on veut professionnaliser le métier de direction d'établissement, il faut prendre le risque d'une vision dynamique du secteur de l'éducation. À cet effet, la formation initiale, mais aussi et surtout la formation continue, devraient tenir une place de choix dans la gestion des systèmes éducatifs.

L'organisation de la formation des directions d'établissements scolaires doit, comme dans toute autre formation professionnelle, partir d'une analyse de l'activité réelle et des problèmes à résoudre. C'est pourquoi Thurler et Perrenoud (2004) diront que si la fonction joue un rôle stratégique, on devrait penser sa professionnalité et la formation des directions d'établissements dans le même registre. Au demeurant, même le cadre législatif applicable doit tenir compte de l'impératif du développement professionnel, des compétences génériques et de l'analyse de l'activité réelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Adekou, C. & Baba-Moussa, A. (2019). La formation initiale et continue au Bénin: entre professionnalisation et déprofessionnalisation. *Formation et profession*, 27. 20. 10.18162/fp.2019.442
- 2. Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants. New York, NY: McKinsey and Co. https://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How_the_W orlds Best Performing french.pdf
- 3. Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : Apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- 4. Bouvier, A. (2007) « Le CPE, moteur de changements organisationnels », Éduquer [En ligne], http://journals.openedition.org/rechercheseducations/255; DOI: https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.255
- 5. Byrne, B. (2010). Structural Equation Modelling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming. New York, NY: Routledge.
- 6. Cacouault, M., & Combaz, G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires: Quels enjeux institutionnels et sociaux? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 158*, 5-20. https://doi.org/10.4000/rfp.358
- 7. Coldren, A. F., & Spillane, J. (2007). Making connections to teaching practice: The role of boundary practices in instructional leadership. *Educational Policy*, 21(2), 369–396.
- 8. de Commer, B. (2007). *Le statut des directeurs d'école*. Courrier hebdomadaire du CRISP, 1975, 5-48. https://doi.org/10.3917/cris.1975.0005
- 9. Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie, 32,* 133-157.

- 10. Fédération québécoise des directions d'établissement. (2006). L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement. *Recherche et Développement, Vol. 1.*
- 11. Gather Thurler, M., Perrenoud, P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *La revue des Échanges*, 21(3), 67-76.
- 12. Hopkins, D., et Higham, R. (2007). System Leadership: Mapping the Landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166.
- 13. Houngbadji, C. S. (2017, décembre 4). Bénin: *Voici la liste des directeurs d'écoles déchargés de leurs fonctions*. BENIN WEB TV. https://archives.beninwebtv.com/2017/12/benin-voici-liste-directeurs-decoles-decharges-de-leurs-fonctions/
- 14. Lapointe. C., Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir, 39-50. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- 15. Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., and Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Récupéré du site: http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/schoolleadership/key-research/Pages/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.aspx
- 16. MELS. (2006). Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. Québec : Gouvernement du Québec.
- 17. MELS. (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- 18. Mullen, C. A., & Hutinger, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory Into Practice*, 47(4), 276–285.
- 19. Pelletier, D., Collerette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation, 38*(1), 1-23.
- 20. Pelletier, G. (2001). La relève des dirigeants scolaires au Québec. *La revue des échanges, vol. 18*, N°70, 26-27.
- 21. Perrenoud, P. (2002). Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement. Communication présentée au séminaire national sur les pratiques de formation des personnels encadrants, Poitiers, 22-24 avril.
- 22. Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume 1 : Politiques et pratiques. Organisation de coopération et de développement économiques-OCDE. http://www.oecd.org/fr/edu/prescolaireetscolaire/44374906.pdf
- 23. Teddlie, C. and S. Stringfield. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*, 131-166. Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers.
- 24. UNESCO. (2006). Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire. UNESCO 2006, Printed in France.

ANNEXE

Percentiles	Smallest			
1%	27	22		
5%	33	27		
10%	36	28	Obs	165
25 %	48	30	Sum of Wgt.	165
50%	52		Mean	49.56364
		Largest	Std. Dev.	8.229402
75 %	54	62		
90 %	57	65	Variance	67.72306
95 %	60	67	Skewness	9569553
99 %	67	68	Kurtosis	3.724068

ACCEPTANCE OF OTHERS – AN INDICATOR OF PROSOCIAL BEHAVIOR*

Vali ILIE¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.13

Abstract

The present study focuses on the analysis of prosocial behavior. The forms or subspecies of prosocial behavior, the compositional variables constituted in determining factors and its explanatory models are highlighted. The research part presents the answers of the students to the questions of a test regarding the acceptance of others, understood as a necessary condition in the development of prosocial behavior. The theoretical basis is a starting point in our constative research and it includes the results of certain investigations that are considered benchmarks in the study of this topic.

Key words: Prosocial; Altruism; Help; Acceptance.

1. Introduction

The study of prosocial behavior is relatively new. An event that took place in the 1960s drew the attention of social scientists: on March 13, 1964, a woman was killed by a stranger right in front of her block in New York. What is shocking about this event is not so much the violence of the crime, as the fact that it was watched by 38 neighbors, so it was a public event. Although the event lasted 30 minutes, none of those watching from the windows of their "safe" homes (in a residential area) intervened and they did not call the police either. After analyzing the "effect of the show", J. Darley and B. Latané (1968) state that as the number of the people present in an emergency situation increases, it is less likely that an individual will help someone in need. The bystander effect, or bystander apathy, is a social psychological theory that states that an individual's likelihood of helping decreases when passive bystanders are present in an emergency situation). They identified three different psychological processes that might prevent a bystander from helping a person in distress: (1) diffusion of responsibility; (2) evaluation apprehension (fear of being publically judged); and (3) pluralistic ignorance (the tendency to rely on the overt reactions of others when defining an ambiguous situation).

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: vali.ilie@edu.ucv.ro

Prosocial behavior is essential in human social existence. Being a conscious, voluntary, free, intentional and disinterested act, it falls into the category of acquired behaviors, although the latest research on the subject suggests that there are also genetic influences.

Typical prosocial behaviors include volunteering, sharing personal resources, instrumental help, costly help (sometimes life-threatening), and the emotional support of others during times of suffering. Prosocial behaviors can be self-initiated (that is, spontaneous, without an explicit request) or compliant (repeated in response to an explicit request). For example, "cooperativeness has also been shown to be partly under genetic influence. (...) Thus, some (but not most) individual differences in prosocial behavior are attributable to genetic differences" (Conway & Slavich, 2017, p. 152).

Among the characteristics of prosocial behavior there are (Bierhoff, 1987; Derloga & Grazelak, 1982, *apud* Zamfir & Vlăsceanu, 1998): (1) they explicitly aim to help, support or protect people in difficulty or who leave the impression that they are in such a situation; (2) they preserve and promote positive social values, norms and models; (3) they are carried out outside any formal or professional obligations, without waiting for external rewards; (4) they are based on the possibility and freedom of choice to provide help, support or protection.

Prosocial behaviors can be thought to require three components (Dunfield, 2014): (1) the ability to take the perspective of another person and recognize that they are having a problem; (2) the ability to determine the cause of that problem; and (3) the motivation to help them overcome the problem. Indeed, simply recognizing that someone is distressed is of little value if one is not willing to actually do something about it, nor is motivation helpful if you don't know how to intervene. Together, the ability to successfully navigate each of these steps is necessary – but not alone sufficient – for the production of effective prosocial behavior.

2. Forms of prosocial behavior

Previous studies indicate that the link between happiness and prosociality is two-way – not only do happy people have personal resources to do good for others, but urging people to engage in prosocial behavior also increases well-being (Weinstein & Ryan, 2010). A first condition is accepting the others. We need to find in others whatever it is good, valuable. For this, we need goodwill (action that seeks the good of the other, but not obtaining an external reward).

Empathy may be conceptualized as part of a larger prosocial personality trait that develops in children and motivates helping behaviors into young adulthood (Eisenberg *et al.*, 1999). It "reflects the natural ability to perceive and be sensitive to the emotional states of others, coupled with a motivation to care for their well-being" (Decety *et al.*, 2016, p. 1). It has evolved in the context of parental care for offspring, as well as within kinship bonds, to help facilitate group living. Referring to research on the subject (Barnett, 1982; Bryant, 1982; Clark, 1980; Feshbach, 1982; Kurtz & Eisenberg, 1983; Strayer, 1980; Zahn-Waxler & Radke-Yarrou, 1979), M. A.

Barnett (1987) believes that, in relation to prosocial behavior, empathy has begun to be investigated in a broader framework of emotional and interpersonal development.

The experience of gratitude can increase both psychological (Watkins, 2004) and physical well-being (Emmons & McCullough, 2003). Based on research that has demonstrated the positive value of gratitude (Baron, 1984; Ellsworth & Smith, 1988; Emmons & McCullough, 2003; van Overwalle, Mervielde & De Schuyter, 1995) and social nature (Ellsworth & Smith, 1988; van Overwalle și colab., 1995; Weiner, Russell & Lerman, 1978; Weiner, Russell & Lerman, 1979; Zaleski, 1988), J.-A. Tsang defines gratitude as "a positive emotional reaction to the receipt of a benefit that is perceived to have resulted from the good intentions of another" (2006, p. 139). It motivates individuals to act prosocially. Tsang points out that "gratitude is a significant emotion in modern day society. Several world religions teach about the importance of gratitude (Emmons & Crumpler, 2000), and many people claim that expressing gratitude brings them happiness (Gallup, 1998)" (2006, p. 138).

The help given to those in difficulty, as well as relief or care for other fellows are forms of prosocial behavior. For example, the decision to make a contribution or dedicate time to a charity is usually the result of caring for those in need. There are several types of help: casual helping (e.g., small favours for casual acquaintance), substantial personal helping (e.g., tangible benefits given to friends), emotional helping (e.g., offers to support for personal problems), and emergency helping (e.g., aid given in dangerous, uncontrolable situations) (Schroeder & Graziano, 2015, p. 5). Depending on the attribution of responsibility for the situation that requires prosocial behavior, as well as the perception of the responsibility to find a solution, S. Chelcea distinguishes four models of help (1996, p. 440): the moral model, the enlightenment model, the compensatory model and the medical model. These models have been analyzed before by P. Brickman et al. (1982) and H. W. Bierhoff (1987). As he states Bierhoff, "Although there has been progress toward a better understanding of the relation between endocentric altruism and exocentric altruism, the question of whether these types of helping reflect the operation of a single motive remains unsettled" (1987, p. 116).

Helping, protecting and supporting human development – altruism – occupies a central position in the system of prosocial behavior, being a subspecies of it. "Experimental evidence that guilt contributes to altruism has been obtained in a number of studies in which adults who were led to believe they had harmed someone showed a heightened willingness to help others. They did this by engaging in various altruistic deeds such as volunteering to participate in a research project (Freedman, Wellington & Bless, 1967), contributing to a charitable fund (Regan, 1971)" (Hoffman, 1973, p. 39). Sharing (sharing wealth through donations to a charity or sharing your deepest thoughts, beliefs, and experiences with a trusted friend) is a form of prosocial behavior.

Altruism would appear to have deep roots in ontogeny and phylogeny: "While there is no doubt that socialization practices can profoundly influence the expression of altruistic (as well as selfish) tendencies, it appears that these practices shape and refine an altruistically oriented psychology that we share with our closest evolutionary relatives" (Warneken, 2016, p. 54). There is evidence that monkeys share several basic abilities to help: "Current research thus suggests the possibility that chimpanzees are able and willing to help, but they display this behavior only in very restricted contexts" (Warneken *et al.*, 2007). There is, however, a difference between modern humans and their ancestors. Human cultural groups have created unique social mechanisms for cultivating the tendency to act altruistically (e.g., internalizing social norms, sanctioning selfish behaviors).

Being a type of cosocial behavior, collaboration involves the positive interaction and interdependence of the actors or social groups in order to achieve common goals. The collaborative construction of knowledge is based on social negotiation, collaboration reflecting a certain way of relating. Negotiation appears as a process of collaboration, for building the association, although it encounters lots of difficulties, errors, verbal confrontations, risks and stress.

3. Determinant factors

There are a number of factors that influence prosocial behavior. Some are internal in nature and others are external in nature. The analysis of prosocial behavior involves complexes of variables difficult to capture in pure forms, but which, in essence, can be reduced to the following: biological, psychological, relational, pedagogical or organizational-decision-making, socio-cultural or contextual.

3.1. Biological variables

It is stated that "the individual differences in the tendency to behave prosocially are partially hereditary. (...) Despite overwhelming evidence supporting the role of genetic factors in predicting prosocial behavior, we know very little about the specific genes involved. They can influence prosocial behavior through small effects on different behavioral, cognitive and affective components, in an additive or interactive way" (Knafo-Noam & Israel, 2009).

There is evidence that genetic effects may contribute to individual prosocial differences (e.g., Knafo and Israel, 2009; Fortuna and Knafo, 2014) and to prosocial values and attitudes (e.g., Rushton, 2004; Knafo and Spinath, 2011) (Knafo-Noam *et al.*, 2015). With age, children show more sympathy and more prosocial behaviors. Other genes relevant to altruism, empathy, and other aspects of prosocial tendencies may be discovered in the coming years.

3.2. Psychological variables

Personality factors are very relevant in the analysis of prosocial behavior. Characteristics such as positivity (e.g., joy, warmth) lean toward prosociality (Graziano & Eisenberg, 1997). Empathy and sympathy provide a cognitive and affective basis for prosocial behavior. For example, sympathy favors prosocial behavior, while distress inhibits it (Eisenberg *et al.*, 1989).

Prosocial behavior is influenced by the mood: when we are happy, euphoric and tend to help others (we perceive too great a gap between our exuberance and the misfortune of the other). People with high self-esteem are more likely to exhibit prosocial behavior (Reykowski, 1975). Different prosocial acts may be based on

different motivations. At the behavioral level, sharing, helping, and comfort do not always correlate, suggesting that behaviors reflect different psychological factors.

3.3. Relational variables

In the family, the quality of the interactions between the parents and the child is very important. Longitudinal studies highlight the idea that parenting styles sustain the development of prosocial behaviors in children over time, but not always as much as the researchers would expect (Hastings *et al.*, 2007). Colleagues may also affect prosocial development due to their part as role models (Eisenberg *et al.*, 2006). The similarity of the personality traits of those who request them with those who are asked for help is an element of prediction of the prosocial behavior (Zamfir & Vlăsceanu, 1998). It results that both parents (but also brothers and sisters), as well as colleagues and friends can be models with a strong impact in the acquisition and modification of prosocial responses.

In the context of the COVID-19 pandemic, the state of uncertainty was frequently encountered at all levels of social life. In this sense, it is interesting to observe how people react in a state of uncertainty, to what extent they accept others. Starting from the idea that uncertainty does not always provoke selfishness, a distinction is made between two types of uncertainty, which have opposite effects on prosocial behavior: "While outcome uncertainty introduces optimistic and self-serving narratives that mitigate personal responsibility, impact uncertainty may lead people to think more about protecting the welfare of potentially vulnerable others, and thereby increase prosocial behavior" (Kappes *et al.*, 2018). We appreciate that exposure to prosocial models increases the likelihood of human mutual help. In crisis situations, people need to help each other, be compassionate and work together to solve problems (social, health, educational, etc.).

3.4. Pedagogical or organizational-decisional variables

Being a sustainable behavior, which creates social cohesion, prosocial behavior is more likely to be achieved by people who are more socially competent. S. Chelcea (2004, p. 189) mentioned that, "for a person who is competent in the field in which help is requested, the cost of prosocial behaviors is lower than for the people who do not know how to intervene, as they do not have the necessary competence". Also, prosocial behavior is more likely to be achieved by people who have greater control over the course of events (Rotter, 1966). It is appreciated that the success of a task increases the willingness of the adults to help others (Berkowitz & Connor, 1966; Isen, 1970).

It is also stated that "socially competent children more often suggest prosocial and cooperative strategies in response to hypothetical social problems than their less competent peers (e.g., Asher & Renshaw, 1981; French & Waas, 1987; Sharp, 1983), and this association between general social competence and the use of prosocial approaches to solving interpersonal problems also has been found in observational studies of peer interaction (e.g., Dodge, 1983; Ruben & Daniels-Beirness, 1983) (Battistic *et al.*, 1989, pp. 148-149).

Some studies have shown that those children who have experienced this care from others longer are more prosocial, while others point out that the quality of time spent with the child is more important than the time itself (Hastings *et al.*, 2007).

3.5. Socio-cultural or contextual variables

It also matters how we were socialized: "People who have been socialized in the idea that people are good and their relationships are fair, honest, have a greater tendency to help others" (Phares & Lamiell, 1975, *apud* Chelcea, 1996, p. 450). Research that has looked at gender differences in relation to prosocial behavior provides some useful information.

For example, the following aspects highlighted by specialists (Papalia *et al.*, 2010) are highly suggestive: (1) Eisenberg and Fabes (1998) point out that girls tend to exhibit more prosocial behaviors than boys; (2) Fabes *et al.* (1999) find that this difference becomes more pronounced in adolescence; (3) Eisenberg and Moris (2004) state that girls tend to consider themselves more empathetic and prosocial than boys, and the parents of the girls place more emphasis on social responsibility than the parents of the boys. In addition, B. Whiting and C. P. Edwards (2010) found that support was higher for girls than for boys in six different cultures.

Lower-class individuals focus on the well-being of others as a means of adapting to their more hostile environments, and this orientation gives rise to greater prosocial behavior (Piff *et al.*, 2010). Material or social reinforcements can increase prosocial behavior in the immediate context, regardless of the social class to which the individual belongs.

The size of the group we are part of at a certain moment, the physical distance from the person to be helped, as well as the relevance of the pursued objectives influence the rate of displaying prosocial behaviors. When we are pressed for time, we give less or no help at all. In situations of social crisis, some people act selfishly and others show altruism. There are also people, especially those who are particularly vulnerable, who may experience more suffering. They need the acceptance and support of the others, kindness (action meant to help the other, but not to obtain an external reward). Rule-based cooperation and behavior are common in a number of emergencies and disasters. Therefore, focusing on those social values that ensure social harmony is a necessary condition for the proper functioning of the society.

4. Explanatory theories and models

4.1. The biological perspective

It tries to explain prosocial behavior through genetic factors. Within these theories, a central place is occupied by *sociobiology*, which aims to systematically study the biological basis of all social behaviors, in animals and humans, in an evolutionary perspective. Helping behavior is present throughout the animal world (from rescue behavior in ants to helping among elephants (De Waal, 2008; Dugatkin, 1997; Nowbahari *et al.*, 2009).

The central hypothesis is that, through a process of natural selection, certain social behaviors were born and maintained in order to give the human species the

necessary advantages to survive. Sociobiologists believe that altruism has a genetic basis: in order to ensure the representation of its genes, the individual must help others, depending on their degree of kinship. Attractiveness, love, altruism are largely based on similarity.

Prosocial behavior could be influenced by intelligence: "Less intelligent people simply fail to learn behavioural restraint, marriage-bonding techniques, moral rules or how to raise children adequately. Oreover, their low intelligence makes them less capable of predicting their environment or, indeed, of creating stable personal circumstances" (Rushton, 1985, p. 449).

4.2. The sociological perspective

Prosocial behaviors serve the following purposes (Kenrick *et al.*, 2002): they increase social status and approval, protect self-image and self-esteem, contribute to our personal well-being, and allow the regulation of our emotional mood. People help each other as a guide in the socialization process. In this sense, the normative theories emphasize the role of social norms. We feel obliged to provide help, especially since those who need it are more dependent on us. In such situations, the norm of social responsibility works. We subordinate ourselves not to be rewarded, but because we feel happy when our internal moral standards are reached. The rule of reciprocity applies depending on the circumstances: if the recipient of the aid perceives the intentionality of the act, then the probability of resorting to the rule of reciprocity increases. It was found that the rule of reciprocity is more frequently applied between people with the same socio-economic status. The norm of justice and social equity is based on two theses: (1) people tend to maintain fair interpersonal relationships and (2) the degree of inequity is calculated by comparing the relationships between what each person involved in the relationship gives and receives.

The theory of social learning highlights the importance of observing and imitating the behaviors, attitudes and emotional reactions of those around us. This theory explains to some extent the emergence of prosocial behavior, both through persuasion and observational learning. Most human behaviors are learned observationally: by observing others, a person makes an impression on how new behaviors are manifesting, and, on subsequent occasions, this coded piece of information can serve as a guide for action. It is estimated that: "People can represent external influences symbolically and latter use such representation to guide their action; they can solve problem mentally without having to enact the various alternatives; and they can foresse the probable consequences of different action and alter their behavior accordingly" (Bandura, 1980, p. 144).

The theory of social action, based on the idea that circumstances influence the achievement of purposeful behaviors is also relevant. In addition to the circumstances, the perception of the situation, the way of knowing it by the social actors is also important.

4.3. The psychological perspective

The cost-benefit theory opens a unique perspective in explaining prosocial behavior. This theory, in line with the theory of equity, is based on the following

theses: people tend to maintain fairness in interpersonal relationships because inequitable relationships produce mental discomfort. The cost-benefit analysis focuses on the second thesis of equity theory, on the relation between what a person gives (the cost of the action) and what a person receives (the benefit). Thus, "cost means a wide range of material, financial, but also mental factors: consumption of material goods, spending money, time, physical exertion, mental fatigue, depression, pain, sadness, loss of health, putting life in danger. Similarly, the benefit includes both external rewards (money, the esteem of the others, mutual help, etc.) and internal rewards (increased self-esteem, satisfaction, acquisition of a sense of competence, etc.)" (Chelcea, 1996, p. 443). "People are less willing to help the drunk fallen on the sidewalk, to accompany the blind, to support the horribly mutilated because they imagine the cost of aid is too high, namely diminishing their prestige by associating with such people" (Duduciuc *et al.*, 2013, p. 168). This is how we bypass precisely those who need help the most, confirming the idea that the higher the cost, the lower the frequency of charity acts (Darley & Latané, 1968).

Learning prosocial behavior involves imitating role models (e.g., Americans are more willing to help strangers than the Japanese, but the latter are more willing to help their family and close friends). So, "a most people of all ages tend to help others in distress, although they may not do when more powerful competing motives such as obedience to authority are also aroused" (Hoffman, 1973). Perspectives invoked to explain prosocial behavior include socio-emotional learning, increased self-esteem, reduced tension, attribution, the idea of norm, and moral reasoning.

5. Elements of research on prosocial behavior in students

5.1. Research organization

Being of a constative type, our research identifies the sphere of preoccupations, studies and analyzes of the prosocial behavior and offers a transversal, synchronous perspective. We focused on the analysis of the primary sources and used the test as a research tool. Because the acceptance of the others is an important aspect in the analysis of this topic, we applied a test that represents the adapted form (after "The Mind Test" – R. Aero and E. Weiner, 1981) of a scale ("Acceptance of others scale") developed by W. F. Fey (1955) (Chelcea, 1994, pp. 174-175). The main constructs are tolerance and kindness.

The research sample includes master students (year II) from the Faculty of Sciences and the Faculty of Techniques who attend the courses of the psychopedagogical training module at the University of Craiova.

Because the topic pursued may be influenced by the age of the subjects and the specifics of their residence environment, we collected data on these two variables.

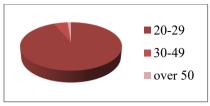


Figure 1. Age of respondents

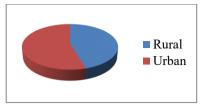


Figure 2. Respondents' place of residence

The objectives pursued aim at:

- a) Highlighting the prosocial values expressed in forms or subspecies of prosocial behavior;
 - b) Analysing the theories or explanatory models of the prosocial behavior;
- c) Collecting, processing and interpreting the answers given by the students to the test, regarding the degree of acceptance of the others;
- d) Presenting some conclusions in relation to the theoretical substantiation and the results of the constative research.

The acceptance of others scale contains 20 statements about feelings and attitudes toward other people. Students were instructed to put in parentheses the number that indicates their position on each statement: 1 = fully true; 2 = usually true; 3 = both true and untrue; 4 = sometimes true; 5 = very rarely true. In calculating the score, the following were taken into account: except for statements 2, 5, 16, 18, 19 (in which the score is reversed – fully true = 5; usually true = 4; both true and untrue = 3; sometimes true = 2; very rarely true = 1), in the other statements the score remains the one written in parentheses by the students. The sum of the points in all the statements represents the score obtained by them.

5.2. Test content

- 1. People are too easily led.
- 2. I like people I get to know.
- 3. People these days have pretty low moral standards.
- 4. Most people are pretty smug about themselves, never really facing their bad points.
 - 5. I can be comfortable with nearly all kinds of people.
- 6. All people can talk about these days, it seems, is movies, TV, and foolishness like that.
 - 7. People get ahead by using 'pull,' and not because of what they know.
 - 8. If you once start doing favors for people, they'll just walk all over you.
 - 9. People are too self-centered.
 - 10. People are always dissatisfied and hunting for something new.
 - 11. With many people you don't know how you stand.
- 12. You've probably got to hurt someone if you're going to make something out of yourself.
 - 13. People really need a strong, smart leader.
 - 14. I enjoy myself most when I am alone, away from people.

- 15. I wish people would be more honest with you.
- 16. I enjoy going with a crowd.
- 17. In my experience, people are pretty stubborn and unreasonable.
- 18. I can enjoy being with people whose values are very different from mine.
- 19. Everybody tries to be nice.
- 20. The average person is not very well satisfied with himself.

5.3. The processing and interpretation of the results

Theoretically, the score on this test can be between 20 and 100 points. Those who get low scores (below 65 points) are characterized by intolerance towards others. Their life experience has caused them to lose confidence in people, and not accepting others can betray their lack of reconciliation. For those with average scores (between 65 and 84 points) life seems to be a mixture of rejection and acceptance of others. The precaution in establishing connections with others is counterbalanced by the desire to get closer to people. High scores (between 85 and 100 points) belong to people who accept others and are, in turn, accepted in interpersonal relationships.

The results/scores obtained by students following the application of this test are presented in the figure below:

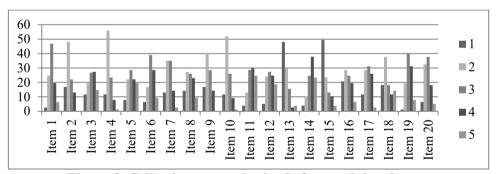


Figure 3. Collective scores obtained after applying the test

Following the data processing, we make the following clarifications:

- a) Theoretically, the score on this test can be between 20 and 100 points. Because the scales are relative as they depend on the age, type of culture, environment and level of education of the respondents, we interpreted each answer in relation to the group average. We referred to the average score of 75 points proposed by W. F. Fey for the US population, but we changed the range corresponding to the average scores (50-80). In the context of the COVID-19 pandemic, the degree of unconditional acceptance of others decreased. The social distance imposed due to the rapid contagion forced people to isolate themselves, to reduce direct contacts. Even if these aspects should not influence the degree of acceptance of others, they have changed social behavior.
- b) The established interval represented a benchmark both in the interpretation of individual and collective scores. The number of subjects who completed the test is 77. Of these, 26 (33.77 %) obtained scores lower than 50 points, which places them in the category of those characterized by intolerance towards others. Only 11

subjects (14.49 %) obtained scores over 80 points, most of them with scores included in the middle range.

- c) Compared to the scores obtained by W.F. Fey, the results obtained by us indicate a higher percentage of subjects who show intolerance (if in the mentioned study those with low scores are in proportion of 20 %, those with average scores are in proportion of 60 %, and those with high scores are in proportion of 20 %, in our study the percentages are distributed as follows: 33.77 % are in the lower range, 48.06 % have average scores, while only 14.29 % have high scores).
- d) We found that subjects who confess that they think positively in relation to themselves and relate positively to others, do not explicitly express their desire for change. There may be a number of factors that explain the erosion of trusting others, the low degree of acceptance of peers, low tolerance in interpersonal relationships. There are psychological factors (e.g., non-acceptance of others can betray lack of self-reconciliation, a negative self-image) and social (e.g., conditions imposed during the pandemic), cultural factors and educational factors.

5.4. Discussions

In relation to the age of the respondents, the majority of respondents are in the range of 20-29 years (93.51%); four of them are between 30-49 years old (5.19%), only one being over 50 years old (1.30%). All those over the age of 30 have an urban background and have obtained high scores in terms of acceptance of others. Therefore, although the number of respondents in the 30-50 and over 50 age range is small and a larger sample is needed, we associate age with increased acceptance. Moreover, as research on the subject shows, "acceptance may therefore be an emotion regulation strategy that aging populations can rely on in the face of some cognitive declines" (Shallcross *et al.*, 2013). On the other hand, acceptance is more likely to occur in a non-urban context than in an urban context. The research data indicate that the residence variable was not a decisive factor in the subjects' answers (urban: 33.33% low scores, 50.00% medium scores and 16. 67% high scores; rural: 34.29% low scores, 54.29% medium scores and 11.42 % high scores).

Acceptance of others is an indicator of prosocial behavior. Because the theme of the course I took with the students is directly related to the application of elements of the sociology of education, the results of the investigation helped us to adapt the curriculum and work tasks so as to create the conditions for developing prosocial behavior in students.

6. Conclusions

The acceptance of others is understood as a necessary condition in the development of prosocial behavior. Part of morality, it is the result of several individual and situational factors, including parental variables and empathic traits. Given the widespread benefits of social behavior, many people are interested in promoting it. In addition to being able to give of our time or money, we can provide support and assistance in a variety of ways: keeping the door open for a stranger, caring for a sick relative, helping an elderly person cross the street, complimenting someone, returning a lost wallet etc.

When engaging in generous behavior provides opportunities for positive interactions and social relationships, help is likely to be particularly beneficial to the helper. Considered an "umbrella term" to describe actions taken to enhance the well-being of others (Weinstein & Ryan, 2010), prosocial behavior should be encouraged and pursued in educational programs because it has long-term benefits both individually and from the perspective of achieving social harmony.

REFERENCES

- 1. Bandura, A. (1980). The Social Learning Theory of Aggression. In R. A. Falk and S. S. Kim (Eds.). *The War Sistem. An Interdisciplinary Approach*, 141-155. Boulder, CO: Westview Press.
- 2. Barnett, M. A. (1987). Empaty and related responses in children. In N. Eysenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3. Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. & Schaps, E. (1989). Effects of an Elementary School Program to Enhance Prosocial Behavior on Children's Cognitive-Social Problem-Solving Skills and Strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 147-169. Retrieved at: https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90002-6
- 4. Berkowitz, L. & Connor, W. H. (1966). Success, failure, and social responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(6), 664-669. Retrieved at: https://doi.org/10.1037/h0023990
- 5. Bierhoff, W. (1987). Donor and Recipient: Social Development. Social Interaction and Evolutionary Processes. *European Journal of Psychology*, *17*, 113-119. Retrieved at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.10-02/ejsp.2420170110?saml referrer
- 6. Brickman, P., Rabinowitz, C. V., Karuza, J. Jr., Coates, D., Cohn, E. & Kidder, L. (1982). Models of helping and coping. *American Psychologist*, 37(4), 368-384. Retrieved at: http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.4.368
- 7. Chelcea, A. (coord.). (1994). Eu în relație cu ceilalți. *Psihoteste*. Bucharest: Stiintă și Tehnică.
- 8. Chelcea, S. (1996). Comportamentul prosocial. *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iasi: Polirom.
- 9. Chelcea, S. (2004). *Psihosociologie. Teorie, cercetări, aplicații.* Iasi: Polirom Publishing House.
- 10. Conway, C. C. & Slavich, G. M. (2017). Behavior genetics of prosocial behavior. In P. Gilbert (Ed.). *Compassion: Concepts, research and applications* (pp. 151-170). Routledge/Taylor & Francis Group. Retrieved at: https://doi.org/10.4324/9781315564296-9
- 11. Darley, J. M. & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. Retrieved at: http://doi:10.1037/h0025589
- 12. Decety, J., Bartal, I. B.-A., Uzefovsky, F. & Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural

- mechanisms across species. *Philosophical Transactions B*. Retrieved at: https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rs-tb.2015.0077
- 13. De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review Psychology*, *59*, 279-300. Retrieved at: http://doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625.
- 14. Duduciuc, A., Ivan, L. & Chelcea, S. (2013). Comportamentul prosocial. *Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane.* Bucharest: Comunicare.ro
- 15. Dugatkin, L. (1997). *Cooperation among animals: an evolutionary perspective*. New York, NY: Oxford University Press.
- 16. Dunfield K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in psychology*, *5*, 958. Retrieved at: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958
- 17. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M. & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(1), 55-66. Retrieved at: https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.1.55
- 18. Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A. & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- 19. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). John Wiley & Sons, Inc.
- 20. Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389. Retrieved at: https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377
- 21. Fey, W. F. (1954). Acceptance of self and others, and its relation to therapy-readiness. *Journal of Clinical Psychology*, 10, 269-271. Retrieved at: https://doi.org/10.1002/1097-4679(195407)10:3<269::AID-JCLP2270100318>3.0.CO:2-E
- 22. Graziano, W. G. & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. A. Johnson and Briggs, S. R. (Eds.). *Handbook of personality psychology*, 795-824. Academic Press, San Diego.
- 23. Hastings, P. D., Utendale, W. T. & Sullivan, C. (2007). The Socialization of Prosocial Development. In J. E. Grusec and P. D. Hastings (Eds.). *Handbook of socialization: Theory and research*. pp. 638-664. Retrieved at: https://psycnet.apa.org/record/2006-23344-025
- 24. Hoffman, M. L. (1973). *Empathy, Role-Taking, Guilt and Development*, Bethesda, Md. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED085109.pdf.
- 25. Isen, A. M. (1970). Success, failure, attention, and reaction to others: The warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *15*(4), 294-301. Retrieved at: https://doi.org/10.1037/h0029610

- 26. Kappes, A., Nussberger, A. M., Faber, N. S., Kahane, G., Savulescu, J. & Crockett, M. J. (2018). Uncertainty about the impact of social decisions increases prosocial behaviour. *Nature Human Behavior*, 2, 573-580. Retrieved at: https://doi.org/10.1038/s41562-018-0372-x
- 27. Kenrick, D. T., Neuberg, S. L. & Cialdini, R. B. (2002). *Social Psychology. Unraveling the mystery*. Second edition, Allyn & Bacon.
- 28. Knafo-Noam, A. & Israel, S. (2009). *Genetic and Environmental Influences on Prosocial Behavior*. Retrieved at: https://www.researchgate.net/p-ublication/238115339_Genetic_and_Environmental_Influences_on_Prosocial Behavior
- 29. Knafo-Noam, A., Uzefovsky, F., Israel, S., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2015). The prosocial personality and its facets: genetic and environmental architecture of mother-reported behavior of 7-year-old twins. *Frontiers in Psychology*, 6(112). Retrieved at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4327421/
- 30. Nowbahari, E., Scohier, A., Durand, J.-L. & Hollis K. L. (2009). Ants, Cataglyphis cursor, Use Precisely Directed Rescue Behavior to Free Entrapped Relatives. *PLoS ONE*, *4*(8), e6573. Retrieved at: http://doi:10.1371/journal.pone.0006573
- 31. Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2010). *Psychologie du développment humain*. 7^e edition, Paris: Bibliothèque Nationale.
- 32. Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H. & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (5), 771-784. Retrieved at: https://doi.org/10.1037/a0020092
- 33. Reykowski, J. (1975). Position of Self-Structure in a Cognitive System and Prosocial Orientation. *Dialectic and Humanism*, 2(4), 19-30. Retrieved at: https://doi.org/10.5840/dialecticshumanism1975242
- 34. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1-28. Retrieved at: https://doi.org/10.1037/h0092976
- 35. Rushton, J. P. (1985). Differential K theory: The sociobiology of individual and group differences. *Personality and Individual Differences*. *6*(4), 441-452. Retrieved at: https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90137-0
- 36. Shallcross, A. J., Ford, B. Q., Floerke, V. A. & Mauss, I. B. (2013). Getting better with age: The relationship between age, acceptance, and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *104*(4), 734-749. Retrieved at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3609879/
- 37. Schroeder, D. A. & Graziano, W. G. (2015). To Field of Prosocial Behavior: An Introduction and Overview. In D. A. Schroeder and W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*. Oxford: University Press.
- 38. Tsang, J.-A. (2006). BRIEF REPORT Gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. *Cognition & Emotion*, 20(1), 138-148. Retrieved at: http://doi:10.1080/02699930500172341

- 39. Zamfir, C. & Vlăsceanu, L. (coord). (1998). *Dicționar de sociologie*. Bucharest: Babei Publishing House.
- 40. Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biol*, *5*(7). Retrieved at: e184. http://doi:10.1371/journal.pbio.0050184
- 41. Warneker, F. (2016). Insights into the biological foundation of human altruistic sentiments. *Current opinion in Psychology*, 7, 51-56.
- 42. Watkins, P. C. (2004). Gratitude and subjective well-being. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.). *The psychology of gratitude*, 167-192. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 43. Weinstein, N. & Ryan, R.M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 222-244. Retrieved at: http://dx.doi.org/10.1037/a0016984
- 44. Whiting, B. & Edwards, C. P. (2010). A Cross-Cultural Analysis of Sex Differences in the Behavior of Children Aged Three Through 11. *The Journal of Social Psychology*, 91(2). Retrieved at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1973.9923040

LA FORMATION DES FORMATEURS AU PLURILINGUISME : ENJEUX, REPRÉSENTATIONS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES*

Souhila BENZERROUG¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.14

Résumé

Notre contribution porte sur la place accordée à la compétence plurilingue et à la didactique du plurilingue dans la formation initiale des étudiants en fin de cycle au sein des écoles normales supérieures de l'Algérie et plus précisément à l'ENS de Bouzaréah, Alger. Il s'agit pour l'auteure de s'interroger sur la place qu'occupe cette compétence si nécessaire de nos jours dans les programmes universitaires des deux départements de langues, à savoir les départements d'anglais et de français. Le but étant de rendre cette formation professionnalisante (Kervran, 2005; Castelloti, 2002). Pour ce faire, nous avons choisi de mener une recherche qualitative via l'entretien semi-directif avec des étudiants de profil PES² en fin de formation initiale à propos de la place occupée du plurilinguisme dans leur formation et pour mieux affiner notre recherche, nous avons interrogé les étudiants de master didactique exerçant le métier d'enseignement dans le cycle secondaire dans le but de proposer un dispositif pour une formation professionnalisante au plurilinguisme.

Mots clés: Formation initiale; Professionnalisation; Didactique du plurilinguisme; Compétence plurilingue; Représentations.

TRAINING PRE-SERVICE TEACHERS ON PLURILINGUISM: CHALLENGES, PERCEPTIONS AND DICATIC SUGGESTIONS

Abstract

The present research paper highlights the importance of plurilingual competence and plurilingual approach to language education in pre-service teacher training taking students at the Teacher Training College of Bouzareah-Algeria as a case study. The study is designed to gain insight into the development of plurilingual competence and the implementation of plurilingual approach to foreign language teaching and learning in the pre-service program that is addressed to the students

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Maitre de conférences HDR, École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie, Courriel : houd-bens@live.fr.

² PES: Professeur d'enseignement secondaire.

of the departments of French and English in their final year of university studies as they guarantee a professionalization of the pre-service training (Kervran, 2005; Castelloti, 2002). To achieve the above mentioned aims, the researcher employed a qualitative method by using semi-structured interviews with pre-service teachers being trained to teach foreign languages in the secondary education as well as Master students of Didactics who are teaching in the field area aiming at suggesting a didactic model for integrating plurilingual approach for teacher education.

Key words: Pre-service training; Professionalisation; Plurilingual education; Plurilingual competence; Perceptions.

1. Introduction

L'enseignement des langues étrangères et même dans les autres disciplines a recours à la pluralité linguistique en classe. De facto, nous ne pouvons exclure la place des langues en classe que ce soit en contexte scolaire ou universitaire. À cet effet, plusieurs recherches ont montré bel et bien les bénéfices que l'on peut tirer de ce paramètre. Nous estimons donc que la compétence plurilingue, vu son utilité doit s'enseigner et faire partie de la formation des formateurs.

À ce propos affirme que :

 \ll (...) la formation des enseignants de langues et en langues doit pouvoir se re-conceptualiser selon un paradigme plurilingue et pluriculturel permettant de répondre en partie à ces enjeux actuels, car les enseignants sont bien au cœur de la formation des futurs citoyens, à la fois citoyens nationaux et/ou interculturels ».

En tant que praticienne et ancienne enseignante de langue française dans le cycle secondaire et actuellement enseignante chercheure en didactique des langues étrangères, nous avons été affrontée constamment à la pluralité linguistique en classe de langue et consciente de son importance dans le processus enseignement — apprentissage surtout scolaire, nous tenterons de l'explorer de près et ce en examinant sa place dans la formation des formateurs de l'ENS de Bouzaréah dans les deux départements de langues étrangères, à savoir le département de français et d'anglais. Nous tenterons de voir la place du plurilinguisme dans les programmes de formation des formateurs.

Notre question principale serait donc : quelle est la place accordée au plurilinguisme dans la formation des formateurs ?

D'autres questions vont se greffer :

- 1) est-ce que les futurs enseignants de langues sortants de l'ENS de Bouzaréah sont réellement formés à l'usage de la compétence plurilingue en classe de langue ?
- 2) Est-ce que les programmes de formation de formateurs abordent la pluralité d'un point de vue didactique ?
- 3) Quelles sont les perceptions des futurs enseignants à l'introduction de cette compétence en classe ? Comment les enseignants de langues perçoivent-ils l'usage des langues en classe ?

- 4) Existe-t-il un dispositif efficace basé sur la compétence plurilingue qui pourrait développer les compétences langagières des apprenants en langues ?
- 5) Quelles recommandations proposer pour une formation professionnalisante au plurilinguisme ?

Pour pouvoir répondre à toutes ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- 1) Nous pensons que les programmes dédiés au plurilinguisme abordent la compétence plurilingue uniquement dans le module de sociolinguistique et d'un point de vue linguistique sans qu'il y ait un lien avec la didactique.
- 2) Il semble que les apprenants futurs enseignants ignorent complètement l'usage ce cette compétence en classe, car elle est bannie durant leur formation.

Ces futurs enseignants ne se rendent compte de son importance qu'en étant en classe, c'est-à-dire lors de leur stage pratique.

3) Nous pensons enfin qu'il n'existerait pas d'objectifs ou méthodes abordant cette compétence en classe.

Nous allons nous placer en tant que formatrice des formateurs en didactique des langues (langue française et anglaise) connaissant l'utilité de la compétence plurilingue en classe de langue.

Notre intention est de voir la place du plurilinguisme en formation initiale afin de pouvoir proposer des recommandations pour pouvoir l'intégrer dans un contexte universitaire d'abord puis dans le contexte scolaire. Ainsi, notre recherche s'inscrit dans deux champs disciplinaires, à savoir la pédagogie universitaire et la didactique des langues. Le premier champ est relatif à la pédagogie universitaire abordant les contenus de la formation des formateurs dans un cadre universitaire (ENS de Bouzaréah). Le second s'intéresse à la didactique du plurilinguisme qui relève de la didactique des langues.

Notre article s'organise en trois temps :

D'abord, nous présentons les notions de formation initiale et de professionnalisme. Nous exposons par la suite les deux notions clés de notre recherche, à savoir le plurilinguisme et la compétence plurilingue. Il sera question ensuite de voir la place de cette compétence dans les programmes de formation des formateurs des PES à l'ENS de Bouzaréah dans les deux départements évoqués supra. Nous allons également démontrer la place de la pluralité linguistique dans le contexte universitaire à travers une enquête menée sur le terrain par le biais d'un entretien semi-directif avec les étudiants stagiaires (PES) et les enseignants sortants de l'ENS de Bouzaréah. Enfin seront présentées des recommandations pour une meilleure mise en œuvre du plurilinguisme en contexte universitaire et dans la formation des formateurs.

2. Cadre conceptuel

2.1. La formation professionnalisante des formateurs et la didactique du plurilinguisme

La formation des formateurs occupe une place prépondérante dans le monde entier et c'est « l'une des caractéristiques du champ du FLES, (....), à savoir une

formation continue à la formation initiale » . La compétence professionnelle d'un enseignant est alors composée d'un certain nombre d'éléments décrits couramment sous la forme d'un profil .

2.1.1. La formation professionnelle

Il existe deux types de formation : la formation initiale et continue. Toutefois et en ce qui concerne les savoirs, il existe encore deux autres types qui sont la formation académique et professionnelle. Selon Jean Pierre Cuq : « La formation générale ou académique centrée sur les savoirs s'oppose à la formation professionnelle centrée sur les compétences et orientée sur la pratique d'un métier. » (p. 104). Nous déduisons que la formation professionnelle renvoie au métier exercé, dans ce contexte il s'agit bel et bien de l'enseignement des langues.

Toute formation a pour but lointain qui consiste à mettre en place un statut d'un enseignant professionnel qui selon Paquay *et al.* :

« Un professionnel » est considéré comme un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe » .

Ainsi, un professionnel est un acteur social qui a acquis par expérience une certaine assurance et aisance dans la gestion de son travail dans un cadre différent de l'accoutumé pour l'atteinte des objectifs précis de formation. Altet (2012) précise que l'enseignant professionnel est : « une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus venant de la science, légitime par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques » .

Nous pouvons conclure que les formations doivent englober pour former les professionnels du métier : une connaissance des savoirs disciplinaires, sur la didactique de la discipline, sur le métier de l'enseignant et une ouverture sur les disciplines, voire ouverture sur les langues et la langue première L1.

2.1.2. La didactique du plurilinguisme

La notion de plurilinguisme est très en vogue depuis plus d'une vingtaine d'années et a fait l'objet de plusieurs colloques et publications (Estela Klett, 2017, Derivry-Plard, M, 2015, Causa, M, 2012, Eva Lemaire, 2021, Séverine Behra et Dominique Macaire 2021).

(Castellotti, 2001/3 n°123-124) insiste sur le fait de l'intégrer dans la formation des formateurs de langues et cultures si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet. Le CECRL (2001) distingue le plurilinguisme du multilinguisme : « on distingue plurilinguisme du multilinguisme qui est connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée ».

Selon le cadre, cette notion renvoie à deux concepts clés qui sont la connaissance et la coexistence des langues dans une communauté donnée. Ainsi, un interlocuteur plurilingue est celui qui est capable de connaitre et de pouvoir associer plusieurs langues à la fois dans un contexte de communication bien défini.

Pour Le CECR L'approche plurilingue : « met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), » . Dans le même contexte la compétence plurilingue et pluriculturelle sont liées tel que le stipule le cadre (CECR) :

« ce faisant, puisqu'apprendre une langue c'est intégrer la culture de cette langue, le Cadre associe la notion de pluriculturalisme à celle de plurilinguisme et parle de compétence plurilingue et pluriculturelle » .

La didactique du plurilinguisme se base sur la didactique des langues et est née selon Emmanuelle Huver et Dominique Macaire : « C'est donc contre une conception cloisonnante et cumulative des langues et de leurs didactiques qu'a été introduit ³DDP ». Dans le même contexte, Candelier et Castellotti affirment que : « la didactique du plurilinguisme est la didactique des langues véritable. » . De ce qui précède, nous déduisons que la didactique du plurilinguisme et la didactique des langues demeurent de nos jours des équivalents que l'on peut dissocier.

Cette nouvelle didactique se base principalement donc sur l'existence de plusieurs langues et impose la transversalité entre celles-ci comme l'indique clairement Candelier (2008): « intégrant plusieurs langues et à privilégier la dimension transversale de l'enseignement » .

Selon GAJO la didactique du plurilinguisme comprend à la fois deux concepts clés, à savoir « La didactique de l'intercompréhension » et « la didactique intégrée » et s'appuie d'après lui sur :

- « didactisation du contact de langues ;
- bi-plurilinguisme comme but et comme moyen;
- prise en compte de la L2 comme langue d'enseignement ».

3. La formation des formateurs au plurilinguisme à l'ENS de Bouzaréah

En Algérie, l'institution qui est chargée dela formation des formateurs en langues est bel et bien L'École Normale supérieure l'ENS qui se trouve dans le territoire national : ENS de Laghouat, de Sétif, Ouargla et de Bouzaréah. L'article 20du décret exécutif n°166176 du 14 juin 2016⁴fixant le statut-type de l'école normale supérieure stipule que l'une des missions attribuées à cette institution est : « d'assurer la formation au métier d'enseignant au profit du secteur de l'Éducation nationale » (EN).⁵

La formation à l'ENS comprend six disciplines en sciences humaines : 1-l'histoire — géographie ; 2-les lettres arabes ; 3-la philosophie ; 4-l'amazight ; 5-la langue française et la langue anglaise.

³ DDP : Didactique du plurilinguisme.

⁴ Cet article a été publié dans le Journal Officiel de la République Algérienne n°36 publié le 19 juin 2016.

⁵ EN: Éducation nationale

À la fin de cette formation (fin de cycle) les étudiants - stagiaires sont orientés aux établissements de l'Éducation Nationale pour effectuer leur stage pratique sur deux temps : observation et intervention.

À la fin des évaluations, l'étudiant aura un diplôme destiné à l'enseignant avec un contrat de travail. Nous allons dans ce qui suit aborder la place de la didactique du plurilinguisme dans les programmes de formation des formateurs pour les deux départements de langues (français et anglais).

Les programmes de formation des étudiants en formation initiale en langues française et anglaise sont diversifiés et pluridisciplinaires. En effet, les étudiants sont exposés durant leur formation à plusieurs champs disciplinaires, tels que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la littérature, les sciences du langage, la pédagogie, la législation scolaire et enfin la didactique de la discipline.

Nous n'avons pas l'intention dans ce contexte de nous focaliser sur toute la formation des étudiants, il s'agit pour nous de voir la place accordée à la compétence plurilingue dans la formation des formateurs.

Les contenus sont présentés dans le tableau ci- après :

Tableau 1. Contenus de formation sur le plurilinguisme dans les départements de langues

D(44-	Démandament de François	D(
Départements	Département de Français	Département d'Anglais
Année	3 ^{ème} PEM-PES	3 rd Year PEM-PES
Contenus	Sociolinguistique	Sociolinguistics
		-Varieties of language.
	Les phénomènes liés au contact de	-Diaglossia and bilingualism.
	langue :	-Mixture of varieties.
		-Code switching -borrowing.
	Le Bilinguisme	-Pidgin and Creole.
	-Typologie de l'alternance codique	-Language and thought.
	-Les parlers mixtes	-Language and socialization.
	-Attitudes et représentations	-Speech as social interaction.
	linguistiques	-Language loss and language
	-Les politiques linguistiques	disorders, aphasia
		-Varieties of Language
		-Variation According to the
		Use of Language
		-Bilingualism/ Multigualism
Année	4ème PEM-PES	4ème PEM-PES / 5ème PES
Contenus	Linguistique Contrastive	1-Contrastive Analysis
	1-le bi/plurilinguisme. Il consiste en	-What is Contrastive
	effet dans les grands points	Analysis?
	suivants:	-The Psychological basis of
	-Contact de langues et	Contrastive Analysis.
	bi/plurilinguisme	-The Linguistic Components
	définition du contact de langues	of Contrastive Analysis.
		-Pedagogical Exploitation of
		Contrastive Analysis.

définitions du bilinguisme (concept flou) selon les minimalistes et les maximalistes -caractéristique du bi/plurilinguisme: a) l'universalité b) la multi dimensionnalité -Définitions des concepts de : Plurilinguisme; Multilinguisme; Bilingualité

2-L'éducation bilingue :

- l'analyse des erreurs
- les erreurs interlinguales ou les interférences
 - les erreurs interlinguales
- la conception pédagogique de l'erreur (erreur VS faute)

2-Error Analysis

- -The Significance of Learners' Errors.
 - Interlanguage.
- -Approximative Systems of Foreign Language Learners.
- -Social Factors, Interlanguage and Error Analysis.
 - -Idiosyncratic dialects and Error Analysis.
 - -Error Analysis: Source, Cause and Significance.

L'examen de ce tableau nous révèle que la dimension plurilingue est certes étudiée durant la troisième année universitaire (3ème PEM, 3ème PES) pour les deux départements, mais d'un point de vue linguistique dans les modules intitulés : sociolinguistique et linguistique contrastive.

Les thématiques abordées renvoient dans leur majorité au :

- bilinguisme;
- bilingualism and Multigualism;
- le plurilinguisme, le contact des langues, attitudes et représentations, politiques éducatives.

Pour ce qui est du module de linguistique contrastive, les deux départements l'intègrent en troisième année pour le département de français (PEM et PES) et en quatrième année pour le département d'anglais. Les principaux points abordés dans ce module renvoient principalement à l'analyse des erreurs, aux erreurs interlinguales ou les interférences.

Il est à noter aussi que les modules de didactique préparant à la professionnalisation au métier d'enseignant sont étudiés à la dernière année de formation sans évoquer la didactique du plurilinguisme. Il s'agit pour la langue française de trois modules : didactique générale, didactique de la discipline et étude des programmes et manuels. Pour la langue anglaise, trois modules sont proposés : Syllabus Design – Applied Linguistics – Pedagogical Trends.

En somme, nous pouvons dire que la formation initiale des formateurs n'aborde en aucun cas la didactique du plurilinguisme d'un point de vue didactique. En effet, tous les modules renvoyant à la notion de plurilinguisme sont relatifs à la filière sciences du langage où la pluralité est abordée dans un contexte social et non pas scolaire.

4. Méthode

4.1. Description de l'entretien -étudiants

Afin de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons eu recours à une recherche qualitative via l'entretien semi-directif (cf. annexe 1) avec des étudiants de profil PES en fin de formation initiale à propos de la place occupée du plurilinguisme dans leur formation. L'entretien est composé de huit questions dont trois sont ouvertes. Ces questions visent essentiellement à interroger les enseignants sur :

- la place de la compétence plurilingue dans la formation des formateurs ;
- maitrise du concept de plurilinguisme ;
- reconnaitre les modules ayant abordé le plurilinguisme ;
- place de la CP dans les pratiques enseignantes ;
- dégager la perception des étudiants stagiaires sur la CP⁶ en classe de langue ;
- -énumérer les recommandations des étudiants pour assurer une formation professionnalisante sur la compétence plurilingue en classe.

4.1.1. Participants

Les étudiants ayant participé à notre enquête sont en nombre de huit étudiants affiliés aux départements de langue française et anglaise de profil PES. Le choix de ce profil est motivé par le fait que c'est dans le cycle secondaire où les langues sont de plus en plus présentes en classe de langue telles que : l'arabe-le tamaziht, le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

Les étudiants ayant participé à notre enquête sont âgés entre 22 et 24 ans et sont inscrits en fin de cycle, c'est-à-dire en cinquième année (5ème PES). Nous les avons choisis de manière aléatoire et à raison de quatre étudiants pour chaque spécialité.

4.1.2. Résultats de l'entretien

L'analyse de l'entretien montre que la plupart des étudiants maitrisent cette notion (le plurilinguisme (100%). Cela nous amène à dire que le plurilinguisme est présent dans la formation des formateurs et ce fait nous l'avons démontré dans l'analyse des programmes dédiés à ce concept. Pour ce qui est de la définition du concept, ces derniers lui donnent ces définitions :

- connaitre plusieurs langues à la fois ;
- c'est utiliser et parler plusieurs langues ;
- maitriser et utiliser les langues pour communiquer en société et en classe pour apprendre ;
- associer plusieurs langues;
- pouvoir traduire d'une langue à un autre ;
- se sentir à l'aise d'une langue à une autre ;
- Le plurilinguisme est le fait de parler plusieurs langues.

À une question relative aux modules abordant le plurilinguisme, les étudiants dans leur majorité affirment qu'ils l'ont étudié dans les modules de sciences du langage (100 %), c'est-à-dire en linguistique contrastive, sociolinguistique, sociolinguistics et applied linguistics.

-

⁶ Compétence plurilingue désormais CP.

Pour l'usage des langues en classe et en stage, les étudiants sortants interrogés affirment majoritairement (6/8) qu'ils ont fait recours à cette compétence, car ils trouvent que celle-ci les aide à communiquer avec aisance en classe. Les autres pensent qu'il est interdit de recourir à d'autres langues, car pour eux la langue cible perd sa valeur et le cours se transforme en un cours de traduction.

À une question relative aux avantages de l'usage de la CP en classe de langue, ces derniers affirment que :

- Car l'élève peut ne pas comprendre un mot, par exemple en français, donc pour le saisir je demande à ses paires de lui donner le mot exact dans d'autres langues (arabe, anglais, ou autres)
- l'élève a recours à l'arabe ou le français pour comprendre un mot en anglais
- dans un texte aussi, on traduit pour comprendre
- les règles de grammaire comme direct-indirect speech
- les apprenants font recours au style direct indirect.

À une question relative à la tolérance de l'usage des langues, ils ont répondu à l'unanimité que :

« -Je tolère l'utilisation des langues en classe pour une autre raison, c'est de prouver aux élèves qu'on ne doit pas être « fermés » en utilisant une seule langue, leur apprendre que l'enrichissement linguistique est très important que ce soit sur l'image niveau mental ou sociétal (6/8) ».

Pour d'autres interrogés, l'usage de langue cible est considéré :

- Passer d'une langue à une autre est enrichissant, mais avant le stage, je ne Connaissais pas cela ; pour moi c'est interdit de faire à d'autres langues en Classe ;
- Non moi, c'est interdit, je vois très mal ça, une langue s'apprend toute seule pas besoin des autres langues (2/8).

Pour les recommandations des enseignants à une formation professionnalisante en plurilinguisme, ceux —ci déclarent :

- On favorise la compétence plurilingue par l'usage de certains documents sonores ou audio-visuels, qui présentent plusieurs accents, par exemple du français, plusieurs variétés, mais également la signification des mots dans d'autres langues en cas de difficultés
- Mes recommandations : intégrer l'enseignement des langues dès le cycle primaire
- Sensibiliser les parents de la nécessité du plurilinguisme sans pour autant sous-estimer les autres langues
- Apprendre une langue avec sa civilisation
- Simplifier l'apprentissage, en intégrant les jeux, les sorties pour que l'apprenant s'amuse en apprenant

- À mon avis, il est important de développer cette faculté chez l'enfant en bas âge, car cela lui facilite l'intégration dans la société et lui donne plus d'opportunités à construire des liens d'amitié de plusieurs pays.

L'analyse de cet entretien nous montre que les futurs enseignants stagiaires reconnaissent la place de la compétence plurilingue pour maximiser les apprentissages des langues. Cette idée s'accroit plus l'enseignant exerce ce métier au fil des années. D'autres par contre 20% refusent l'usage en classe et préfèrent seulement la langue cible, nous pensons que ces derniers ont été influencés par leur formation initiale à l'ENS où l'usage de la langue française ou anglaise est omniprésent ou alors à leurs enseignants formateurs durant le stage qui interdit la présence d'autres langues, en l'occurrence la langue première.

4.2. Entretien avec les étudiants en master

Pour mieux affiner notre recherche, nous avons interrogé les étudiants de master didactique exerçant le métier d'enseignement dans le cycle secondaire, et ce afin de proposer un dispositif pour la formation au plurilinguisme.

Les étudiants interrogés ont une expérience dans l'enseignement entre une année à six (6) ans dans le cycle secondaire. Nous avons voulu les interroger pour comparer les résultats obtenus avec ceux des étudiants stagiaires qui n'ont pas encore eu l'expérience avec leurs propres classes.

4.2.1. Présentation de l'entretien

L'entretien est adressé aux étudiants en master ayant une expérience d'une année d'enseignement dans le cycle secondaire (cf. annexe 2). Ceux —ci ont été choisis en fonction des années d'expérience : moins de 5 ans et plus de 5 ans. Ceux —ci sont en nombre de huit à raison de 4 en master didactique en didactique des langues (filière française) et 4 autres en didactique de l'anglais.

Cet entretien comprend six principales questions s'interrogeant sur :

- années d'expérience dans le domaine ;
- langues utilisées et tolérées en classe de langue avec les apprenants ;
- causes de refus de l'usage des langues ;
- reconnaitre leurs représentations quant à l'usage des langues ;
- savoir si ces enseignants ont été formés en didactique du plurilinguisme ;
- savoir s'ils maitrisent ce concept;
- énumérer les recommandations pour une formation des formateurs efficiente en plurilinguisme.

4.2.2. Résultats de l'entretien –enseignants

Les résultats relatifs à la première question montrent que les enseignants mastérants interrogés ont majoritairement une expérience de moins de 5 ans dans le métier de l'enseignement. En effet, ces derniers ont été admis en master avec 80 % pour la promotion en cours, ce qui explique ce taux (62,5 %). Contrairement à ceux qui l'exercent depuis plus de 5 ans (les plus expérimentés) qui sont admis en master avec un taux de (20 %) pour les promotions des années précédentes. Ces derniers sont en nombre de (37,5 %).

À une question relative à l'usage des langues en classe, nous avons noté les résultats suivants :

Nous avons noté d'après les réponses des enquêtés que les langues le plus utilisées sont : l'arabe, le français et l'anglais. En effet, (75 %) des apprenants utilisent la langue française et arabe. D'autres se servent de la langue anglaise est avec un taux estimé à (50 %).

Pour ce qui est de l'usage des langues en classe, les enseignants affirment que majoritairement ils tolèrent cet usage à raison de 75 % contrairement aux autres qui refusent catégoriquement que leurs apprenants usent d'autres langues que la langue étudiée (25 %).

Ces enseignants disent qu'il est interdit aux élèves de faire recours aux autres langues, car :

- ils doivent penser en langue cible ;
- la langue perd sa valeur ;
- la langue a aussi sa culture, on ne mélange pas les idées ;
- l'inspecteur nous interdit de permettre aux élèves d'user d'autres langues en classe, il faut les arrêter ;
- l'élève quand il use une autre langue, il ne pourra pas parler français ;
- on ne transforme pas le cours en séance de traduction.

Les enseignants interrogés déclarent que le plurilinguisme aide beaucoup les apprenants à comprendre en classe et pour eux ils atteignent leurs objectifs aisément, il est donc très bénéfique (87,5 %) surtout à l'oral ou en production écrite, car les apprenants n'ont pas le bagage nécessaire pour communiquer en langue étrangère. D'autres au contraire, le trouvent peu bénéfique (12,5 %), ceux-ci sont conscients que le recours aux langues est interdit pour apprendre une autre langue.

Pour la formation en didactique du plurilinguisme, les enseignants affirment qu'ils n'ont jamais eu cette formation que ce soit lors de la formation initiale ou continue, le taux est estimé à 100 %. Ils rajoutent qu'ils ne l'ont faite qu'en s'inscrivant en master et de manière superficielle, et ce pour les deux spécialités (anglais et français).

Pour les recommandations pour une formation efficiente en didactique du plurilinguisme, les enseignants proposent :

- il faut penser à revoir les programmes de l'ENS de façon à les actualiser ;
- on doit inclure la didactique en deuxième année de formation ;
- inclure le module de la didactique du plurilinguisme durant la licence pas en master ;
- encourager les étudiants à l'usage des langues ;
- concevoir des fiches et programmes plurilingues ;
- sensibiliser les inspecteurs aussi sur l'importance de la compétence plurilingue en classe de langue ;
- toutes les langues sont les bien venues ; c'est une richesse pas un handicap!
- faire des formations au profit des enseignants et de les instruire sur la notion du plurilinguisme ;
- elle doit être enseignée comme modèle avec application sur le terrain.

5. Discussion

Les résultats des entretiens menés avec les étudiants en fin de cycle et les mastérants qui exercent le métier d'enseignant montrent que la compétence professionnelle se développe au fur et à mesure que l'on exerce le métier d'enseignant. Les enquêtés ont affirmé à l'unanimité que la compétence plurilingue n'est enseignée que d'un point de vue linguistique sans qu'il y ait pour autant un renvoi au cadre de la classe et à la didactique du plurilinguisme qui est tout à fait omise dans les programmes de formation des formateurs. Pour ce qui est de la maitrise du concept du plurilinguisme par les personnes interrogées, nous avons noté à travers les réponses avancées par ces participants que la plupart d'entre eux admettent que le plurilinguisme ne renvoie qu'à la connaissance et l'utilisation des langues seulement, mais aussi par l'acceptation de ces langues dans une situation de la vie quotidienne ou alors dans le cadre de la classe comme le montre Forlot :

« Le plurilinguisme ne renvoie pas forcément à la maitrise de plusieurs langues, mais se définirait plutôt en termes de reconnaissance et d'acceptation des diverses langues dans l'environnement social et de l'intérêt qu'il aurait éventuellement à y recourir et/ou en faire l'enseignement /apprentissage. » .

Cette compétence doit être insérée dans les programmes de formation des formateurs vu son utilité dans la compréhension du monde qui nous entoure « le contact avec plusieurs langues, restreint ou large, est toujours un pas vers l'ouverture d'esprit. » . Cet entretien a révélé aussi que peu de place a été accordée aux initiatives concernant le plurilinguisme en action (ibid. p. 64).

Les enseignants interrogés affirment que la compétence aiderait beaucoup l'enseignant dans sa tâche en classe et qu'il est :

« invité à transformer son regard, peut alors réinterroger ses propres catégories et construire une didactique qui tiennent compte de la pluralité des dynamiques socio langagières dans sa classe » (Adissu, 2012, p. 39).

6. Conclusion

À travers cette recherche, nous avions pour but d'examiner de près la place accordée à la didactique du plurilinguisme dans la formation des formateurs à l'ENS de Bouzaréah dans les deux départements des langues. L'analyse des programmes dédiés à la compétence plurilingue a prouvé que celle—ci n'est abordée que d'un point de vue linguistique sans renvoi au contexte réel de la classe. Nous avons noté également que la didactique du plurilinguisme n'est pas du tout prise en charge dans cette formation.

Les entretiens menés auprès des enseignants sortants de l'ENS et des étudiants en fin de cycle ont également confirmé ce constat. Il en est de même pour la place accordée à cette compétence en classe de langues qui est dans la plupart des cas rejetée en dépit des bénéfices qu'elle peut apporter aux apprenants et au développement de leur compétence de communication.

Pour finir, il serait utile d'accorder plus de place à la didactique du plurilinguisme dans la formation des formateurs, et ce en l'intégrant dans les programmes et surtout dans les pratiques de classe. Il serait souhaitable de proposer des cours modèles aux étudiants stagiaires où les langues s'entrecroisent, se mêlent pour développer une compétence de communication, et ce (en compréhension, en production et même pour développer les compétences linguistiques : en grammaire et vocabulaire) sans que l'on transforme le cours de langue en une séance de traduction passant d'une langue à une autre et au détriment de l'apprentissage de la langue cible. Nous pourrions proposer par exemple dans le module « analyse des pratiques professionnelles » des cours modèles où les langues sont présentées en classe comme aide à l'apprentissage de l'oral ou de l'écrit.

Cette recherche empirico- déductive a été menée avec un groupe bien précis d'étudiants appartenant aux deux départements de langue (français et anglais) ne peut être généralisée, nous souhaitons dans des travaux futurs défricher encore ce travail en étoffant notre échantillon de manière à questionner plus d'étudiants. Nous pensons également à proposer un dispositif didactique incluant la compétence plurilingue avec des activités langagières significatives dans le cadre de projet et que nous baptisant de « projet plurilingue » et l'expérimenter dans la formation des formateurs. Nous souhaitons également que ces idées soient prises en charge dans la formation continue des enseignants, et ce en sensibilisant davantage les inspecteurs sur l'utilité de la compétence plurilingue.

Enfin, nous tenterons de nous intéresser au cycle primaire, préscolaire et moyen pour inclure et reconnaître la place des langues en classe de langue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Addisu, V-M. (2012). Des "compétences plurilingues à" une posture plurilingue": pistes sociodidactiques pour la formation des enseignant-e-s.". Cahiers de Linguistique, EME EDITION. (*Mé*) tisser les langues à l'école?, 2(37), 29-41, consulté le 20 septembre 2021.hal-01348464
- 2. Altet, M et al. (2012). (dir.). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, 4e éd. revue.
- 3. Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le, 65-90, consulté le 21 septembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6289 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.6289
- 4. Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants des langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Ela, Etudes de linguistique appliquée, 3,* n°123-124, 365-372.
- 5. Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langue s : Apprendre, enseigner, évaluer, Division des politiques linguistiques. Paris : Les Éditions Didier.
- 6. Cuq, J. P., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : PUG.

- 7. Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé internationale.
- 8. Derivry-Plard, M. (2019). Paradigme plurilingue et pluriculturel : enseignants et didactique des langues, théories et pratiques. Université de la Sorbonne Nouvelle. Paris 3: HDR, non publiée.
- 9. Forlot. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. Etat des lieux et réinterprétation des approches didactiques « mono » des instructions officielles », 65-66. Paris: L'Harmattan.
- 10. Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingue : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants ». *Synergie Monde* (n°1), 62-66.
- 11. Huver, E., & Macaire, D. (mis en ligne 2021, septembre). « *Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme* », *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 18-2 / 2021,*. Consulté le 3 novembre 2021, sur Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 18-2 : URL : http://journals.openedition.org/rdlc/9673; DOI: https://doi.org/10.4000/rdlc.9673
- 12. Klet, E. (2017). Internationalisation, plurilinguisme et formation des enseignants de langues étrangères. *Synergie Argentine*, *N*°5, 57-70.
- 13. Paquay, L., & al. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants "Formder des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? *Bibliothèque royale*, 28-42.
- 14. Robert, J. P., & Rosen, E. (2010). *Professeurs de langues. Avec un glossaire des termes-clés en 13 langues.* Paris : Éditions OPHRYS.
- 15. Véronique, C., & Candelier, M. (2013). "Didactique(e) du (des) plurilinguisme(s)." Lyon: ENS Éditions.

ANNEXES

Annexe 1 : Entretien –étudiants

- 1-Avez-vous déjà été entendu parler du concept « plurilinguisme » ? 2- Que signifie-t-il pour vous ?
-
- 3-Dites dans quels modules avez- vous abordé cette thématique ?
- 4-Durant l'année en cours, (5ème année) vous est –il arrivé de tenir compte de la compétence plurilingue en classe ou en stage ?
- 5- Croyez-vous que le recours aux autres langues est utile pour apprendre la langue ? Pourquoi ?

.....

6-D'après votre expérience au lycée puis à l'université, vous est-il arrivé de faire recours à d'autres langues pour communiquer ou comprendre en classe ?

7-Tolérez-vous l'utilisation des langues en classe?

Pourquoi?

.....

8-Comment peut-on se servir de la compétence plurilingue en classe des langues ? Quelles sont vos recommandations pour une formation professionnalisante en plurilinguisme ?
Annexe 2 : Entretien –enseignants de langues
1-Depuis quand enseignez-vous au lycée ? 2-Quelles langues utilisez-vous en classe ? 3-Tolérez-vous l'utilisation des langues par vos élèves ? Si non, pourquoi le refusez-vous ?
4-Comment trouvez-vous le recours aux langues en classe ? 5-Avez-vous été formé sur la didactique du plurilinguisme ?

Comment la définissez –vous ?

6-Comment peut-on se servir de compétence plurilingue dans l'enseignement ? Quel dispositif pourriez - vous proposer pour une formation professionnalisante en plurilinguisme en formation des formateurs ?

EFFECTIVENESS OF CONSTRUCTIVIST INSTRUCTIONAL MODEL ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' RETENTION IN COMPUTER STUDIES IN ANAMBRA STATE, NIGERIA*

JohnBosco O.C. OKEKEOKOSISI¹, Ebele C. OKIGBO²

DOI: 10.52846/AUCPP.43.15

Abstract

This study was designed to investigate the effectiveness of constructivist instructional model on secondary school students' retention in computer studies in Anambra State. It was a quasi-experimental study that utilized pre-test, post-test, post-test non-equivalent control group design. The population of the study consists of all co-educational public senior secondary (SS2) students that offer computer studies in 2019/2020 academic year in Anocha Local Government Area (L.G.A) of Anambra State. Four out of 10 schools were selected as a sample, where one school each was used as experimental and control group. The experimental groups were taught using constructivist instructional model (CIM) while the control groups were taught using traditional instructional model (TIM). Intact classes were used for both groups. Instruments used for the study was Number System Retention Test (NSRT) with the reliability co-efficient of 0.79. Two research questions were raised and answered descriptively using mean and standard deviation. Two hypotheses were formulated and tested at 0.05 level of significance. Analysis of covariance (ANCOVA) was used in analyzing the data collected. The findings of the study revealed that CIM promotes high retention ability of learners. Based on the findings, it was recommended that CIM should be used in teaching computer studies in schools.

Key words: CIM; Retention; Computer studies.

1. Introduction

Teaching computer studies focuses more on instructional activities that would transmit content knowledge in the curriculum to learners. The teaching and learning of computer studies need to be proactive and relevant to the context that we live in today so that learners are better prepared for long life learning, preparation for

*

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Lecturer II, Mr., Federal College of Education (Technical) Asaba, Delta State, Nigeria, e-mail address: gentlejack10@yahoo.com, corresponding author.

² Professor, Prof., Nnamdi Azikiwe University, Awka, Anambra State Nigeria, e-mail address: ec.okigbo@unizik.edu.ng

responsible citizenry, occupation in the world of work and preparing learners for the changes and challenges in the present and the future (Okekeokosisi & Okigbo, 2019). It is essential that teaching computer studies which is an aspect of vocational, science and technology education (VSTE) nurtures and supports high order thinking skills, inquiry skills, critical thinking skills, creativity and problem solving. Learning computer studies is complex. This is due to its content which includes abstractions, calculations, difficult ideas, laws and theoretical entities that cannot be seen or handled. As a matter of fact, much of computer studies learning are concerned with understanding largely invisible process that cannot be easily observed as they may be too small, too slow or on too large at scale (Wishart, 2014). This is why we need to teach computer studies in a way that ensures that students could understand these processes through interactive instructional model. Thus, Okereke (2010) indicates that no instructional model (IM) is error free, but any instructional model has to consider students' needs, knowledge, experience, interest and interaction with learning environment. Hence, the need for the present study.

Constructivism learning theory is derived from constructivist. The theory is described as a process of knowledge construction as an active rather than a passive one. It is a theoretical position which holds that knowledge should not be imbibed by the learners' minds but a socially constructed by the learners through interaction with text, learning environment, instructional materials, dialogue or physical experiences (Driver & Bell; Thenjiwe & Boitumelo in Ongowo, Indoshi & Ayere, 2015). The theory presents learners as the ownership of the instructional problem while the teacher is seen as the coach or the facilitator. Learners are also seen as those that generate knowledge by integrating new information and experiences into their prior knowledge (Okekeokosisi & Okigbo, 2013). Thus, constructivist instructional model (CIM) is viewed as learner-centred instruction rather than teacher-centred. The review of literature exposed the model as an activity-centred model of instruction. The model provides opportunity for active involvement of learners in the teaching process. Computer studies instruction and learning requires active participation of learners in the process. This study sets out to employ constructivist instructional model on students' retention in computer studies.

Retention is the noun form of the verb "retain". Stuz in Anamezie (2018) defined retain as "keep", "continue to have or hold" or "keep in place". Bichi (2002) explained that retention as the ability to store and remember things experienced or learned by an individual at a later time. It entails ability to recall facts and figures in memory or recognize what has been learnt. Ochonnogor (2007) stressed that retention can be measured through verbal recall of learnt materials and explained that concepts learnt assist in reflective thinking and that retained concepts can be used in creative way to solve new problems. Thus retention is associated with achievement because when a learner is able to remember and exhibit whatever he / she has earlier learned by making the same level of achievement after a period of time, it implies retention.

Several studies have been undertaken to ascertain factors' that could enhance or hamper learners' retention ability especially in the science and VSTE. Ogbonna

(2007) investigated the effect of two constructivist instructional models (CIM) on JSS2 students' achievement and retention in numbers and numeration. The findings affirmed that CIM fosters students' high achievement and retention in mathematical content than conventional teaching method. Also on the problem of retention, Okekeokosisi (2012) asserted that CIM fosters learners' retention since learners are actively involved in the learning process. Similarly, Okekeokosisi and Okeke (2015) contended that for learners improvement in learning rests on the principles of learning by doing. Therefore, retention depends mainly on instructional model adopted by the teacher.

Gender has become a contemporary focus to most researchers because gender factor has powerful effect on students' retention in teaching-learning. Over the years, gender phenomenon has been evaluated from different perspectives in terms of how they affect teaching-learning of students. Thus, Dave-Ugwu and Nwosu (2018) referred gender as all the characteristics of man and woman, which a particular society has determined and assigned each sex. Ezeh (2013) describes gender as personality traits, attitudes, behaviours, values, relative power, influence, roles and expectation (feminity and masculinity) that society ascribes to two sexes on a differential basis. In the context of teaching-learning, it implies roles that are related to male and female issues. In this study, it concerns male and female retention in computer studies. Okafor (2007) is of the view that gender discrimination should not affect teaching-learning of students for their retention.

Furthermore, application of instructional model that would make learners actively participate in learning process is necessary for teaching to be effective. When students interact with the learning experiences, their minds will be captured as well as retain concept taught or learned. Therefore, the study tries to find out the effectiveness of constructivist instructional model on students' retention in computer studies.

2. Statement of the Problem

The study is motivated by the fact that students do not retain for long or understand what they are taught in computer studies. It could be that students are not actively involved in the learning process. The type of learning that does not encourage active participation of students lacks interest or stimulation. It neither encourages students' experiences nor extend their experience. There is also evidence of persistent average retention of learners in computer studies content materials according to available WASSCE May / June 2014 to 2019 Chief Examiners' Report. The study intends to investigate CIM effect on retention of students in computer studies.

3. Purpose of the Study

The purpose of the study was to investigate effectiveness of constructivist instructional model on students' retention in computer studies. Specifically, the study seeks to determine the following:

1. Difference in the mean retention scores of students taught computer studies using constructivist instructional model (CIM) and those taught with traditional instructional model (TIM)

2. Difference in the mean retention scores of male and female students taught computer studies using CIM.

4. Research Questions

The study sought to provide answers to the following questions:

- 1. What is the difference between the mean retention scores of students taught computer studies using CIM and those taught using TIM?
- 2. What is the difference between the mean retention scores of male and female students taught computer studies using CIM?

5. Hypotheses

The following null hypotheses were tested at 0.05 level of significance.

H01: There is no significant difference in the mean retention scores of students taught computer studies using CIM and those taught with TIM.

H0₂: There is no significant difference in the mean retention scores of male and female students taught computer studies using CIM.

6. Method

This study employed quasi-experimental design specifically; the pre-test, post-test, post-test non-equivalent control group design was used. The study was carried out in Anocha Local Government Area (L.G.A) of Anambra State, Nigeria. The population of the study was made up of all co-educational public senior secondary (SS2) students that offer computer studies in 2019/2020 academic year in Anocha L.G.A. The L.G.A was used because it is the second L.G.A that has the highest number of co-educational secondary schools in the state (PPSC, Awka, 2020). Purposive sampling technique was used to select only 11 co-educational public secondary schools out of 16 public secondary schools in the L.G.A. 10 coeducational public secondary schools were selected out of the 11 schools due to the fact that the school had no computer studies teachers. Based on this, the students could not offer the subject in external examination. Pre-test was given to the 10 schools on general computer studies knowledge before the treatment commenced. The test was to determine their performance in computer studies knowledge. Scores obtained from the pre-test given were analyzed using ANOVA and Scheffe's test to select four schools that were found to be equivalent in terms of performance. An intact class of SS2 was used from each of the schools selected for the study. The selected schools were tagged experimental and control groups. Hence, the sample size used for the study was 160 students composed of 32 male SS2 students and 48 female SS2 students. The choice of SS2 computer studies students was based on the fact that they have been exposed to the subject for almost one year. The students were taught computer studies in their Junior secondary school as Basic science and technology and had chosen to offer computer studies in WASSCE. Besides, they were not involved in any external examination as it was with the case of the SS3 students.

The instrument for the study tagged Number System Retention Test (NSRT) developed by the researchers was used for data collection. NSRT consists of 50

items, 5 option multiple choice objective tests developed for the study. Learners were meant to choose the correct answer from the option letter A-E respectively. The items in the instrument were adopted from WASSCE past question papers. WASSCE past questions were used because the questions were already standardized. The instrument was subjected to validation by experts in science education and measurement and evaluation. The instrument was validated in terms of clarity of instruction, proper wordings of the items, appropriateness and adequacy of the items in addressing the purposes of the study.

The reliability of NSRT was determined using Kuder Richardson's Formula 20 (KR-20). The choice of KR-20 is influenced by the fact that it is best used in multiple choice items with right and wrong answers (Nworgu, 2015). A reliability co-efficient of 0.79 was obtained. The researchers trained regular computer studies teachers from experimental and control schools with their lesson plans for one week on how to use CIM as research assistant; using the following features respectively; simulation, demonstration, use of instructional cards, problem solving, adaptation, collaboration, planned repetition and evaluation (experimental lesson plan), telling, recitation, memorization, planned repetition and narrating (control lesson plan). After the training, research assistants embarked on the teaching.

The two groups were taught eight lesson topics on the theme number system using constructivist instructional model (CIM) and traditional instructional model (TIM) respectively. The teaching was done by their regular class teachers using their regular lesson periods and applying the model specified (CIM and TIM).

Before the teaching commenced, pre-test was administered to learners in the sampled schools. After the pre-test was administered to sampled schools, only experimental group were taught number system using CIM. The question papers were retrieved from the research subjects (both experimental and control groups) since the items in the pre-test were re-organized and used as post-test. After the treatment which lasted for four weeks, the post-test was administered to both groups (achievement test). The scripts were marked, scored and collated. Furthermore, after two weeks of administering achievement test to the subjects, the same items were re-shuffled for the second time. This second time re-shuffled items were administered to the subjects as post post-test that determined the retention level of students. Their scripts were marked, scored and collated. The research questions were answered using descriptive statistics like mean and standard deviation while the hypotheses were tested at 0.05 level of significance using analysis of covariance. In taking decision, reject the null hypotheses if the probability value (P-value) is less than or equal to significant value of 0.05 ($P \le 0.05$); otherwise, do not reject the hypotheses.

7. Results

Results were presented in tables according to research questions and hypotheses.

Table 1. Mean Retention Scores and Standard Deviation Scores of the CIM and TIM

Post	t-test			
Groups	N	Ÿ	SD	
CIM	80	73.58	8.60	
TIM	80	52.63	6.80	
Mean Difference		20.95		

The mean retention score and standard deviation for the CIM groups were 73.58 and 8.60 respectively. Those of the TIM groups were 52.63 and 6.80 for mean retention score and standard deviation respectively. There is a mean difference of 20.95 in favour of the CIM group. This implies that the CIM group retained more than the TIM group.

Table 2. Mean Retention Scores and Standard Deviation Scores of the CIM by gender

Post-test						
Groups	N	Χ̈́	SD			
Male	32	29.43	3.44			
Female	48	44.15	5.16			
Mean Difference		-14.72				

From Table 2, the difference in the mean retention scores of students by gender is -14.72 while the SD of the gender post-test retention scores shows no disparity. Furthermore, the SD post-test revealed that the treatment with CIM by gender was able to bring the participant scores closer to mean than before the treatment.

Table 3. ANCOVA Results of students' retention scores with regards to instructional model

Source of variance	Df	SSX	SSY	SSXY	SSYX	MSSYX	F.cal
Between groups	1	119.68	-17.57	5.048 X10	10785114.06	10785114.06	
Within groups	158	296950.32	-10774017	-11150730.08	-10773980.33	-68189.75	158.16
Total	159	297070	163771				

The data presented on Table 3, in which the scores were obtained from the mean retention test instrument, the F-calculated which is 158.16 is greater than the F-critical at 3.91 of 150 degree of freedom. The null hypothesis thus, shows that there is no significant difference in the mean retention scores of students taught computer studies using CIM, and those taught with TIM is rejected. This implies that there is significant difference between the mean retention scores of computer studies students in both groups in favour of the CIM group.

Tal	ble 4	. ANCOV	A Results	of students	retention sco	ores by Gender	r
Source of variance	Df	SSX	SSY	SSXY	SSYX	MSSYX	F.cal
Between groups	1	-190.71	-6666.05	-16380.46	1391227.98	1391227.98	0.02
Within groups	78	-195.09	-7487.49	-17487.49	1155674.06	90142576.68	
Total	79	-1105.8	-1107.05				

In Table 4, the scores were obtained from the mean retention test instrument of the CIM group; the F-cal which is 0.02 is less than the F-crit at 4.21 of 27 degree of freedom. The null hypothesis that the mean retention scores of male and female students taught with CIM do not differ significantly is accepted. This implies that there is no significant difference between the mean retention scores of male and female students taught with CIM.

8. Discussion

The analysis of the retention scores summarized in Table 1 obtained from the retention scores of both groups showed that computer studies students taught with CIM expressed high level of retention in computer studies than those taught with traditional instructional model (TIM). This result agrees with the famous Chinese proverb which goes thus "what I hear I forget, what I see I remember, what I do I understand". This simply indicates that CIM has a positive effect on students' retention in learning computer studies. In the same vein, this result further authenticates the findings of Okeke (2009) and Okekeokosisi and Okigbo (2015) whose reports revealed that learners taught through CIM retained better than those taught with TIM. Also, Ochonnogor (2007) and Anamezie (2018) all made cases for the adoption of instructional models that promote learners' active involvement in instructional process so as to enhance learners' retention.

Furthermore, gender influence on the mean retention scores of students taught computer studies using CIM can be viewed from the mean difference. Thus, it showed that CIM group had not portrayed any difference in the mean retention test. By implication, CIM did not have any gender effect on students' retention in computer studies. Besides, computer studies students should be encouraged to manipulate computer laboratory equipment they work with. These help to boost their

retention in learning computer studies; notwithstanding the gender. This tallies with the findings of the study carried out by Obiekwe (2008) that CIM approach was more effective in facilitating students' retention in ecological concept; gender notwithstanding. Agbi's (2004) work also listed some of the strength of laboratory method (which is one of the constructivist instructional model) of teaching. Agbi further expresses that it provides students with concrete learning experiences that thus reinforce theoretical learning. Hence, students tend to retain more information because of active involvement and it provides opportunity for development of skills (manipulative visual) which are learned more early by practice. In other words, when students are actively involved in teaching-learning process, more energy is liberated towards such and it finally leads to high retention level.

9. Conclusion

Constructivist instructional model is the teaching model that upholds the principle of learning by doing. When this model is applied in computer studies, it aids high retention of concepts. Moreover, the retention of students who learn under the model of instruction does not depend on gender.

10. Recommendation

Consequent upon the findings of this study, the following recommendations have been deemed necessary:

- 1. CIM and other activity-oriented instructional model should be used in teaching computer studies in schools
- 2. CIM is gender insensitive. Therefore, it should be employed in instructing students in computer studies

REFERENCES

- 1. Agbi, A. (2004). Fundamentals of science education. Kaduna: Datura Publisher.
- 2. Anamezie, R.C. (2018). Effect of computer game instructional strategy on secondary school students' retention in physics in Agbani education zone, Enugu State. *Kastina State STAN conference*. 59th Annual Conference Proceedings, 220-225.
- 3. Bichi, S.S. (2002). Effect of problem-solving strategy and enriched curriculum on students' achievement in evolution concept among secondary school students. Unpublished Ph.D Disertation, ABU Zaria.
- 4. Chief Examiners Report (2014). West African senior secondary certificate examination. Awka, Anambra State.
- 5. Chief Examiners Report (2015). West African senior secondary certificate examination. Awka, Anambra State.
- 6. Chief Examiners Report (2016). West African senior secondary certificate examination. Awka, Anambra State.
- 7. Chief Examiners Report (2017). West African senior secondary certificate examination. Awka, Anambra State.

- 8. Chief Examiners Report (2018). West African senior secondary certificate examination. Awka, Anambra State.
- 9. Chief Examiners Report (2019). West African senior secondary certificate examination. Awka, Anambra State.
- 10. Chief Examiners Report (2020). West African senior secondary certificate examination. Awka, Anambra State.
- 11. Dava-Ugwu, P. & Nwosu, A.A. (2018). Impact of gender friendly teacher practices on students' participation and achievement in chemistry. *African Journal of Science, Technology and Mathematics Education*, 4(1), 95-106.
- 12. Ezeh, D.N. (2013). Science without women: A paradox. 75th Inaugral Lecture of the University of Nigeria.
- 13. Nworgu, B.G. (2015). *Educational research: basic issues and methodology* (third edition). Enugu: University Trust Publishers.
- 14. Obiekwe, C.L. (2008). Effect of constructivist instructional approach on students' achievement and interest in basic ecological concepts in biology. Unpublished MED Thesis, University of Nigeria, Nsukka.
- 15. Ochonnogor, E.C. (2007). Increasing retention and achievement in STM through innovative approaches in Nigeria. *Proceedings of the 40th Anniversary Conference of the Science Teachers Association of Nigeria*, 73-75.
- 16. Ogbonna, C.C. (2007). Effect of two constructivist instructional model on JSS2 students' achievement and retention in numbers and numeration. Unpublished Ph.D thesis, University of Nigeria, Nsukka.
- 17. Okafor, C. (2007). Gender and education. Unpublished seminar presentation. *I*st *Degree project*. Nnamdi Azikiwe University, Awka.
- 18. Okeke, C.N.A. (2009). Effect of reflective constructivist instructional model on students' achievement, gender and interest in Christian Religious studies. Unpublished Ph.D thesis, University of Nigeria, Nsukka.
- 19. Okekeokosisi, J.O.C & Okeke, C.N.A. (2015). The effect of constructivist teaching approach on students' academic achievement, gender and interest in Junior secondary schools agricultural science subject. *Contemporary Journal of Empirical Research*, *1*(1), 105-125.
- 20. Okekeokosisi, J.O.C & Okigbo, E.C. (2013). Effectiveness of constructivist instructional model in enhancing secondary school students' achievement in computer science. *IJESPPA*, *3*(1), 1-9.
- 21. Okekeokosisi, J.O.C & Okigbo, E.C. (2019). Gender effect of activity-based instructional strategy on secondary school students' achievement in computer studies in Anambra State, Nigeria. *South Eastern Journal of Research and Sustainable Development*, 2(2), 61-82.
- 22. Okekeokosisi, J.O.C (2012). Effect of constructivist instructional model on students' achievement and retention in Agricultural science. *Ist Degree project*, National Open University of Nigeria.
- 23. Okereke, E.C. (2010). Effectiveness of constructivist instructional model on students' achievement and interest in Biology. Unpublished Ph.D thesis, University of Nigeria, Nsukka.

- 24. Ongowo, R.O, Indoshi, F.C. & Ayere, M.A. (2015). Perception of constructivist learning environment: Gender and school type differences in Siaya Country, Kenya. *Advanced in Research*, 4(1), 15-26.
- 25. Wishart, C. (2014). Effect of animation on senior secondary school students' achievement and retention in computer studies. Retrieved on 10 March, 2020 from researchclue.com

THE USE OF HUMOUR AS COMMUNICATION SKILL IN COUNSELLING AND PSYCHOTHERAPY*

Oprea-Valentin BUŞU¹, Andreea-Denisa BUŞU²

DOI: 10.52846/AUCPP.43.16

Abstract

Although humour has received a lot of attention when it comes to general psychological research due to its demonstrated positive effects on wellbeing and relationship maintenance, it appears to be disregarded in relation to Counselling and Psychotherapy training. To this date, there are no empirical studies focused on how counselling students use and view humour and there have been very few research endeavors aimed to study humour as a communication skill in Psychotherapy. This article explores the existing literature on the use of humour in counselling. Towards the end, it aims to answer whether or not humour should be taught in Psychotherapy training.

Key words: Psychotherapy; Humour; Counselling; Person-centred.

1. Introduction

A study by Marci and colleagues (2004) shows that either the client or the counsellor laughed on average every three minutes with the client laughing more than twice as frequently as compared with the psychotherapists. Humour then is more often than not occurring naturally within the therapeutic encounters.

When analysing the research, We were surprised to find out that our experience has not been singular. Rather, some have argued that humour is traditionally overlooked in psychotherapy training in general (Valentine & Gabbard, 2014; Franzini, 2001, Franzini, 2012).

This paper covers the use of humour as communication skill in psychotherapy practice and is adopting a trainee perspective all throughout. It aims to contribute to the existing discourse regarding the use of humour as communication skill in therapy and bridge the gap in the literature by providing a trainee perspective on the matter.

It will first draw on the theoretical background of Person-centred Counselling and present the relevant research endeavours covering humour in relational contexts. The following sections delve into some of the possible pitfalls and benefits to

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Senior Lecturer PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: valentin_busu@yahoo.com, corresponding author.

² MSc Counselling and Psychotherapy, Keele University, U.K., e-mail address: andreeadenisabusu@gmail.com

adopting a humorous attitude when conducting therapy. It then follows on to answer the question "Should humour be taught to trainees?". Towards the end of this paper, a series of guidelines for engaging in humour in practice will be discussed.

2. Theoretical background: The Person-Centred approach to therapy

It is essential to provide a brief theoretical outline of the Person-Centred approach to counselling as our personal evaluations stem from this standpoint. We argue that being trained in this approach which favours using the personal qualities of the therapist congruently for facilitating the client's process leaves more room for a conversation around humour use.

For at least half a century, research has placed the strength of the therapeutic alliance as a crucial factor for therapeutic change (Carkhuff & Berenson, 1967; Lambert & Barley, 2001; Rogers & al, 1967; Watson, 2007). The therapeutic relationship is the cornerstone of Person-Centred theory (Rogers, 1957). The relationship is facilitative, aimed at "liberating what already exists within the client" (McMillan, 2004, p. 4) rather than "fixing" or "changing" them. That is because unlike other therapeutic approaches, it does not assume that the organism, (the individual) needs to be changed or fixed, rather they need a specific environment that facilitates growth (Rogers, 1980). Such environment is fostered within the therapeutic encounter.

In his seminal work, Rogers presented the core conditions, "ways of being" (1957, p. 97) which need to be embodied by the therapist in order for therapeutic change to occur. The necessary and sufficient conditions are empathy, congruence and unconditional positive regard. Empathy is a process whereby the therapist is moving beyond their own values and personal life and grasping the reality that the client is experiencing moment to moment. Person-centred theory takes the stance that the client is the only expert in their own life. Therefore, being in the client's frame of reference is at the core of therapeutic practice as it equips the counsellor with the knowingness needed to facilitate their process. Empathy is often associated with the "as if" quality which entails experiencing the life the client is presenting as if it were their own, with the capacity to get out of it when needed (Mearns *et al.*, 2013).

Congruence is simply put, the ability to stay in the present moment with the client and being one's true self in the encounter, without maintaining a professional façade. Congruence can be interchanged in the literature with notions of genuineness, realness and transparency (Rogers, 1959). Embodying congruence as a counsellor means knowing when or if it would be useful for the relationship and the client's progress to communicate the internal experiencing or felt sense (Rogers, 1990, p. 115). Unconditional positive regard involves a fundamental state of acceptance towards the client and where they are at that specific point in time. It requires the therapist to listen in such a way that it conveys respect, acceptance and the absence of negative judgement (Rogers, 1959).

In our opinion, the focus on the psychotherapist embodying the core conditions as tool for therapeutic change, the emphasis on first being yourself as human through congruence when practicing rather than adopting a blank slate attitude favours engaging with naturally occurring humour and responding humorously at the incongruities of life during the sessions.

3. Humour in relational contexts and humour as coping

Given the deeply relational nature of the therapeutic process, it is worth exploring the literature around humour in relational contexts. Among others, humour is linked to psychological wellbeing as it promotes healthy social relationships (Shiota *et al.*, 2004; Bippus, 2000). Arguably, humour is inherently social. Nonetheless, this social aspect has been long overlooked by studies focused on humour use (Martin & Ford, 2018).

Humour is an important factor in terms of creation and maintenance of meaningful and lasting social relationships with spouses, friends and work friends. Apart from improving the relationships by making them more fun, positive humour shared within a social relationship can be a useful tool to help partners cope. This in turn suggests that humorous communication between partners can serve as means of adjusting emotion, increasing amusement while decreasing distress whether it is induced within the relationship or outside of it (Shiota *et al.*, 2004). Although the therapeutic alliance is arguably unique, at its core it is still a social relationship. That, to us implies that it is not unreasonable to believe that some of the benefits can translate well in a therapeutic context if humour is used appropriately and perceived as funny by both parties. It needs to be highlighted that there is very limited research exploring the use of humour as communication skill in relational contexts (Martin & Ford, 2018) which is consistent with the overall lack of empirical evidence around humour use we have encountered in counselling-related research.

Coping with stressful events is also arguably something that clients might want to explore with their therapists. Studies have suggested that humour facilitates coping with stressful events, more explicitly it serves as an aid in reframing negative stressful situations as less threatening therefore mitigating their adverse effects on psychological well-being (Kugler & Kuhbandner, 2015; Samson & Gross, 2012; Strick *et al.*, 2009). Various correlational research endeavours have supported the implication that humour helps individuals cope with stress. It needs to be mentioned that some of them have failed to see humour as a multi-faceted construct. Judging humour from a unilateral perspective led to a failure to support the hypothesis (Martin & Ford, 2018).

In 2016 research, Rnic, Dozois & Martin have looked at the role of humour styles as mediating the relationship between cognitive distortions and depression. Cognitive distortions are automatic flaws in thinking activated as a result of certain situations which can make individuals vulnerable to symptoms of depression (Dozois & Beck, 2008). The study participants had to complete the Covin *et al.* Cognitive Distortion scale (2011) which measures the prevalence of various categories of distortions experienced by individuals when in social or achievement related situations. They then had to complete two more scales, Martin *et al.* (2003) HSQ and the Beck Depression Inventory (Beck *et al.*, 1996). Their findings show that rarely engaging in self-enhancing humour mediated the relationship between cognitive

distortions and depression. In other words, not being able to engage in self-enhancing humour was corelated to cognitive distortions which were associated with depression (Rnic *et al.*, 2016). The latest research on humour and coping tends to look at humour by analysing the use of different humour styles. As an example, Fritz *et al.* (2017) suggested that self-enhancing humour, can be especially useful in terms of positive reframing of stressful events and mitigating their impact on psychological wellbeing.

Very few studies have specifically approached the relational capacities of humour as coping. In one particular study, they have engaged in observations of tenminute interactions between women in treatment for breast cancer and their partners. The participants were told to talk about a problem related to their health issue that the patients wanted support with from their partners. The researchers then coded each line of their conversations with various codes including benign and non-sarcastic humour. The study found that when their partners used humour in response to the patient's confession, the patients reported much lower levels of distress about their cancer. The results of this study imply that the partner's use of humour in a sensible manner when hearing about their wives' cancer-related burdens, might have helped in terms of dealing with the situation and reduce the feelings of stress.

4. The use of humour as communication skill in counselling. A double-edged sword?

Therapeutic Humour is defined by the Association for Applied and Therapeutic Humour as "Any intervention that promotes health and wellness by stimulating a playful discovery, expression or appreciation of the absurdity or incongruity of life's situations". (2005). Similarly, Franzini (2001) described therapeutic humour as "the intentional and spontaneous use of humour techniques used by therapists and other healthcare professionals, which can lead to improvements in the self-understanding and behaviour of clients" (p. 171). As outcome-based definitions, they both fail to address how therapeutic humour is achieved and, as Sultanoff (2013) explains, this question remains unanswered.

Martin & Ford (2018) discuss three main approaches to humour in psychotherapy. The first one is humour as therapy (Rational Emotive Therapy Ellis & Grieger, 1986; Provocative Therapy, Natural High Therapy). The second is focused on merging humour into certain therapeutic techniques that would alternatively lack humour to treat psychological issues (Ventis *et al.*, 2001). The third implies treating humour as a communication skill (Franzini, 2001; Saper, 1987), which as the rest of the skills the counsellor needs to develop adds to therapeutic effectiveness. The latter, as mentioned earlier is the one discussed in this paper.

Given the positive effects of humour on wellbeing, clinicians from a variety of theoretical orientations are enthusiastic about the role of humour in psychotherapy and counselling (Borsos, 2011; Cooperberg, 2010; Grover, 2010; Morgan, 2013; Kemp, 2011). Although there is a growing body of literature advocating for the usefulness of humour in clinical settings (Sultanoff, 2013; Ellis, 1977; Franzini, 2001; Goldin & al, 2006; Sultanoff, 2003), there are very few empirical studies to

address the effects of humour use in the therapeutic encounter (Rosenheim & Golan, 1986, Killinger, 1987), and the overall findings are mixed (Martin & Ford, 2018).

Conversely, Franzini (2001) refers to psychotherapy as having a longstanding history of being a "grim and sober profession" (p. 175) dealing with psychopathology and treating symptoms of mental illness. The most famous advocate against humour use in the therapeutic process is Kubie (1970) a psychoanalyst who has taken the arguably extreme view that "Humour has a place in life. Let us keep it there" (p. 866). In other words, engaging in humour in counselling should not be permitted.

Since empirical evidence on the effectiveness of humorous interventions in counselling is scarce, the variety of articles and books looking at humour in psychotherapy are generally anecdotal. Albeit using some clinical examples of how humour should be employed. Or to use Saper's (1987) term, to this date, there is only "advocacy literature" (p. 363) in support of humour use including books and articles on personal perspectives, recommendations of humorous interventions and some theoretical considerations (Sultanoff, 2013).

It has been argued that the use of humour in a sensitive and empathic manner leads to a more effective accomplishment of therapeutic goals (Gelkopf & Kreitler, 1996; Pierce, 1994). The counselling relationship is one of a kind, and the means of creating a meaningful bond are distinct from the ones employed in other types of relationships. In spite of humour being ever-present in personal as well as professional, clinical relationships, the use of humour within the therapeutic environment is to be adopted exclusively in the client's benefit (Sultanoff, 2013).

When it comes to establishing rapport, it has been proposed that the counsellor can use humour to relax the client and reduce the tension. It can also draw on the therapist's personality and unravel some of the mysteries of the psychotherapist image as it constructs an intermediate "play space" whereby the therapist and the client can engage in a more shared reality (Gelkopf & Kreitler, 1996). Laughing together might support intimacy and friendliness and could lead to the client gaining more trust in the therapist. When making an opportune humorous remark, the therapist can show their empathic understanding by summarising possible ironic aspects of the client's experience (Martin & Ford, 2018). By being attentive to humour use in therapeutic encounters, the therapist can develop a better understanding of the client's experience (Sultanoff, 2013). As mentioned earlier, being in the client's frame of reference is also an essential aspect of therapeutic change in person-centred counselling. We argue that not engaging in humour poses the risk of missing nuances of the client's experience.

In a study using an adult outpatient sample, the participants were asked to score how useful were the therapists' responses and the degree to which the clients would choose that therapist. Some of the responses where humorous, others were not. The non-humorous responses were considered more effective than the humorous ones by the majority of the participants (Rosenheim & Golan, 1986). This was quite surprising to us given the overall benefits of humour in terms of wellbeing (Shiota *et al.*, 2004; Bippus, 2000) and the research suggesting that humour presents positive

outcomes on a relational level as well as in terms of coping. However, it is important to mention that like any other type of communication humour can be employed efficiently or inefficiently within the encounter so it can be the case that the use of humour wasn't the most appropriate within that study. Also, humour may have been approached from a unilateral perspective (Martin & Ford, 2018), which led to it being judged as non-helpful overall.

Megdell (1984) studied the effects of humour when initiated by the therapist on clients' liking of the counsellor in two separate alcohol addiction treatment centres. Recordings of the sessions were assessed by both clients and therapists independently and perpetual ratings were made based on the therapist-initiated humour. The results showed that client's liking of the therapist augmented based on interventions that both the therapist and the client grasped as humorous, but not when only one of the two considered them funny (Megdell, 1984). These findings, then suggest that humour can be beneficial only if the client and the therapist enjoy it together which would then provide another possible justification for the results of the Rosenheim & Golan (1986) study.

That being said, although humour can be beneficial for strengthening the relationship, there are certain drawbacks that can potentially create a deterioration in the quality of the alliance. Pierce (1994) acknowledged some of the benefits of using humour but also pointed out to the risk that when the client is under emotional strain, humour use can be unsuitable if used to laugh at the client; to shift away the attention from an emotionally difficult issue to a safer topic and when it is not in accordance with the advancement of the therapeutic process but used for the counsellor's own amusement.

The most widely noted risk in the literature is the possibility of offending the client (Bloomfield, 1980; Ellis, 1977; Ellis, 1998, Franzini, 2012). The potential pitfalls in humour use have to be carefully considered. Nonetheless, even in the event of a misplaced humorous remark, we believe that positive change can still occur. "A failed now moment" as referred to in The Process of Change Study Group (1998) can either create a rupture in the therapeutic alliance that cannot be salvaged, or with the help of both parties it can be repaired (Valentine & Gabbard, 2014). With the reparation in place, the therapist can gain a better understanding of the client's world and vice versa. In that vein, a growing body of literature refers to the rupture/repair as one of the most powerful common factors in therapy (Safran & Muran, 1996).

5. Should humour be taught in psychotherapy training?

As Ann Shearer (2016) points out in her suggestively titled book "Why don't Psychotherapists Laugh?" (humour) "it's still not seen as part of "proper' practice" (p. 30). In that context, the therapeutic community is engaged in a lively debate as to whether humour can be formally taught to trainees, and if so, would that training be compulsory and what would it look like? (Valentine & Gabbard, 2014; Franzini, 2001).

Valentine & Gabbard (2018) indicate that humour is still a "foreign body unassimilated" into the world of psychotherapy training (p. 75) in spite of the

growing interest regarding the impact of humorous interventions in therapy. As covered earlier, this has been our early experience as well, having observed a culture of silence regarding humour while training in a traditionally psychodynamic context. Psychotherapists were very much depicted as sober, ready to analyse the client's content and self-disclosure in general, and by correlation through the use of humour as well was frowned upon.

Early theorisations of humour have defined two general elements pertaining to an individual's sense of humour: being a humour initiator and a humour appreciator (Lefcourt & Martin, 1986). Even though many novice counsellors can be humour appreciators, it might be that very few engage in initiating humour regardless of the context (Franzini, 2001). In other words, you can't force someone that has little to no interest in engaging with humour in general to apply it or look out for its use within the therapeutic encounter. So, what about trainees who are genuinely prone to being humorous and want to know how to tackle that in practice?

Because of seeing Person-centred theory as different, not only in terms of its underlaying philosophy but based on the value it places on congruence we were surprised to find that in a review of therapy literature Kuhlman (1984) noted a lack of discussion about humour prior the 1970s and cited Rogers eschewing humour due to therapy being "hard work" (p. 2).

In one of the very few pieces looking specifically at trainee counsellors, Franzini (2000) notes that regardless of any personal inclinations towards humour use it appears "highly probable that therapists in training would pragmatically adopt this no-humour-in-therapy value" (p. 176) partially because of clinical supervisors and instructors having historically disregarded humour as part of the therapeutic process.

We find it paradoxical that while humour not only occurs naturally during the therapy sessions (Marci *et al.*, 2004), but it also poses such great risks if used inappropriately and can enhance the relationship when adopted in the correct balance, it is often overlooked in psychotherapy training. Some of that may be due to the lack of research and the difficulty to study naturally occurring humour during the sessions.

In searching for a person-centred way of approaching humour in therapy, we could only find Sultanoff (2013) proposition to communicate and respond through humour based on the core conditions for therapeutic change (Rogers, 1957).

He proposes that therapeutic humour can be achieved by:

- a) the therapist being skilled in creating humorous interventions and acting in a conscious and mindful way;
 - b) the embodiment of the core conditions for the therapist;
- c) the client understanding and receiving the humour and perhaps most importantly
- d) the client-therapist alliance has to regulate the tone in terms of humour (Sultanoff, 2013).

Gladding & Drake Wallace (2016) offer one of the very few attempts at providing specific guidelines for using humour within the therapeutic encounter. In short, they stress that humour has to be used in such a way to care for and protect the

client's wellbeing (Franzini, 2012) which falls under non-maleficence (BACP, 2019). They also highlight that therapists need to be ready for the spontaneity that humour entails but also prepare for it, be aware of timing, circumstances and the relationship. The third guideline is being attentive towards the client's use of humour and weigh whether the client is receptive enough for humour at that point in time. Being thoughtful, deliberate and sincere when using humour while balancing that attitude with "taking themselves lightly" is also of the essence (Gladding & Drake-Wallace, 2016, p. 8). The final guideline, is congruence and genuineness, being one's true self when using humour as the client can sense inauthenticity which can potentially create a rupture in the relationship (Gladding, 2014).

Going back to the initial question, "Should humour be taught?", our account is that it would be a daunting task to try and teach humour as communication skill especially since at the moment there is very little research around that. However, we do think humour has a place in training, and it could be discussed as part of the recorded assessments, triad work or perhaps explored in encounter groups. Opening up that conversation and giving voice to different opinions of peers or more experienced counsellors would perhaps take away some of the reluctancy to engage in humour if occurred naturally in the session.

We agree with Sultanoff (2013) who explains that humour, in line with the other skills that a therapist has to learn to integrate into their ways of being in the counselling room, has to be practiced (p. 395). Finding ways of practicing the humour muscles when training, is therefore essential for student counsellors who are interested in that. Some of that can be potentially achieved on placement, providing that the supervisors and tutors are ready to discuss the trainee's use or lack of humour during sessions.

Another important point would be to look at the evidence that we do have and present humour as "high risk- high gain" (Valentine & Gabbard, 2014) for trainees to be aware of the potential pitfalls of using humour in an inappropriate manner. It is also important to note that virtually every intervention that a therapist makes within the encounter can be "potentially destructive" to use Kubie's words when he famously referred to humour use as unacceptable (Kubie, 1971, p. 42). In his assertion, he broadly made the assumption that the therapist will not be capable to address the client's potentially negative response to humour (Sultanoff, 2013). Perhaps looking at ways to repair the relationship is something worth approaching while training, whether it being formally included in the course syllabus or as a conversation with the tutors or personal supervisor.

6. Conclusions

As seen throughout the paper, opinions range from eagerly advocating for humour as a potentially helpful aspect of the therapeutic process, to some that argue for a more tentative approach and others highlighting the risks of humour as being far too high to even engage in it. The presence of such conflicting views implies that the truth about humour is somewhere in between.

We acknowledge that teaching humour as communication skill to Personcentred trainees in the current context would be challenging. Nonetheless, We believe that the growing enthusiasm around humour as being potentially beneficial may leave room for humour to be included in the curriculum at some point in the future.

In the meantime, supervision is possibly the holy grail when it comes to trainees expanding their knowledge on how to use humour (Franzini, 2001; Valentine & Gabbard, 2014). Risks can be managed through the use of supervision, and above all the supervisor can observe how or if the trainee is open to using humour. Mitigating the risks and reparing the relationship can also be achieved as part of the supervision process with a person who is open to have that conversation. To echo Shearer's words, "In the end, it's often humour which uses us, not the other way round. Perhaps the best we can do is live good-humouredly with that" (Shearer, 2016, p. 32).

REFERENCES

- 1. Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Manual for the beck depression inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- 2. Bippus, A. M. (2000). Humor usage in comforting episodes: Factors predicting outcomes. *Western Journal of Communication*, 64(4), 359-384.
- 3. Bloomfield, I. (1980). Humour in Psychotherapy and analysis. *International Journal of Social Psychology*, 26, 135-141.
- 4. Borsos, D. P. (2011). Counseling and the use of humor. In A. J. Palmo, W. J. Weikel, & D. P. Borsos (Eds.), *Foundations of mental health counseling* (4th ed). Springfield, IL: Charles C Thomas, Publisher, 154.
- 5. Carkhuff, R., & Berenson, B. (1967). *Beyond Counselling and therapy*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- 6. Cooperberg, D. M. (2010). Using humor to advance group work. In S. S. Fehr (Ed.). *101 interventions in group therapy* (Rev.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis, 443-447.
- 7. Dozois, D. J. A., & Beck, A. T. (2008). Cognitive schemas, beliefs and assumptions. *Risk Factors in Depression*, 1, 121-143.
- 8. Ellis, A. (1977). Fun as psychotherapy. *Rational Living*, 12(1), 2-6.
- 9. Ellis, A., & Grieger, R. (1986). *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.
- 10. Franzini, L. R. (2012). *Just Kidding: Using Humor Effectively*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- 11. Franzini, L.R. (2001). Humor in Therapy: The Case for Training Therapists in its Uses and Risks. *The Journal of General Psychology*, *128*(2), 170-193.
- 12. Fritz, H. L., Russek, L. N., & Dillon, M. M. (2017). Humor use moderates the relation of stressful life events with psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(6), 845-859.

- 13. Gelkopf, M. & Kreitler, S. (1996). Is humor only fun, an alternative cure or magic? The cognitive therapeutic potential of humour. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An international Quarterly, 10,* 234-254.
- 14. Gladding, S. and Drake Wallace, M. (2016). Promoting Beneficial Humor in Counseling: A Way of Helping Counselors Help Clients. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(1), 2-11.
- 15. Goldin, E., Bordan, T., Araoz, D. L., Gladding, S. T., Kaplan, D., Krumboltz, J., & Lazarus, A. (2006). Humor in counseling: Leader perspectives. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 397-404.
- 16. Grover, S. (2010). "What's so funny?" The group leader's use of humor in adolescent groups. In S. S. Fehr (Ed.), *101 interventions in group therapy* (Rev.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 87-91.
- 17. Kemp, N. (2011). Provocative change works: Improvisation and humor in therapy and coaching. In L. M. Hall, & S. Charvet (Eds.). *Innovations in NLP for challenging times*. Norwalk, CT: Crown House Publishing, 155-167.
- 18. Killinger, B. (1987). Humor in psychotherapy: a shift to a new perspective. Handbook of humor and psychotherapy: Advances in the clinical use of humor. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, 21-40.
- 19. Kugler, L., & Kuhbandner, C. (2015). That's not funny! But it should be: Effects of humorous emotion regulation on emotional experience and memory. *Frontiers in Psychology*, 6.
- 20. Kuhlman, T.L. (1984). *Humor and psychotherapy*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- 21. Lambert, M. & Barley, D. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy*, *38*, 357-361.
- 22. Lefcourt, H.M. & Martin, R.A. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity*. New York: Springer-Verlag.
- 23. Marci, C. D., Moran, E. K., & Orr, S. P. (2004). Physiologic evidence for the interpersonal role of laughter during psychotherapy. *Journal of Nervous & Mental Disease*. 192(10), 689-695.
- 24. Martin, R. A., & Ford, T. E. (2018). *The psychology of humor: An integrative approach*. Academic Press. An imprint of Elsevier.
- 25. McMillan, M. (2004). *The person-centred approach to therapeutic change*. London: SAGE Publications.
- 26. Mearns, D., Thorne, B. & McLeod, J. (2013). *Person-centred counselling in action*. 4th ed, London: Sage Publications.
- 27. Morgan, M. R. (2013). Humor and social support: An investigation of the influence of humor on evaluations of supportive messages. Marshall University.
- 28. Pierce, R. A. (1994). Use and abuse of laughter in psychotherapy. In H. S. Strean (Ed.), *The use of humor in psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson, 105-111.

- 29. Rnic, K., Dozois, D. J. A., & Martin, R. A. (2016). Cognitive distortions, humor styles, and depression. *Europe's Journal of Psychology*, *12*(3), 348.
- 30. Rogers, C. (1978). Carl Rogers on Personal Power. London: Constable.
- 31. Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions for therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*. 21(2), 95-103.
- 32. Rogers, C., Gendlin, E., Truax, C. (1967). *The therapeutic relationship and its impact*. Madison, WI. University of Wisconsin Press.
- 33. Rogers, C. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as developed in the Client-Centred Framework. In S. Koch (ed). *Psychology: A Study of a Science, Volume 3*. Formulation of the Person and the Social Context. New York: Mc Graw-Hill, 184-256.
- 34. Rogers, C. (1980). A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- 35. Rosenheim, E., & Golan, G. (1986). Patients' reactions to humorous interventions in psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 40(1), 110-124.
- 36. Safran, J. D., & Muran, J. C. (1996). The resolution of ruptures in the therapeutic alliance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 447-458.
- 37. Samson, A. C., & Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition & Emotion*, 26(2), 375-384.
- 38. Saper, B. (1987). Humor in psychotherapy: Is it good or bad for the client? *Professional Psychology: Research & Practice*, 18(4), 360-367.
- 39. Shearer, A. (2016). Why Don't Psychotherapists Laugh? London: Taylor and Francis.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D., & Hertenstein, M. J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. In P. Philippot, & R. S. Feldman (Eds.). *The regulation of emotion*, 127-155. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 41. Strick, M., van Baaren, R. B., Holland, R. W., & van Knippenberg, A. (2009). Humor in advertisements enhances product liking by mere association. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(1), 35-45.
- 42. Sultanoff, S. M. (2003). Integrating humor into psychotherapy. In C. E. Schaefer (Ed.). *Play therapy with adults*. New York, NY: John Wiley & Sons, 107-143.
- 43. Sultanoff, S. M., (2013). Integrating humor into psychotherapy: Research, theory, and the necessary conditions for the presence of therapeutic humor in helping relationships. *The Humanistic Psychologist*, 41(4), 388-399.
- 44. Valentine, L. and Gabbard, G., 2014. Can the Use of Humor in Psychotherapy be Taught? *Academic Psychiatry*, 38(1), 75-81.
- 45. Ventis, W. L., Higbee, G., & Murdock, S. A. (2001). Using humor in systematic desensitization to reduce fear. *Journal of General Psychology*, 128(2), 241-253.

46. Watson, J. (2007). Reassessing Rogers' necessary and sufficient conditions of change. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 44*(3), 268-273.

LES ÉCHANGES ENTRE ENSEIGNANTS CAMEROUNAIS DANS LES GROUPES FACEBOOK PENDANT LA COVID-19 : ENTRE DIVERTISSEMENT ET PORTÉE PÉDAGOGIQUE*

Michel Fayole DOUNLA¹, Emmanuel BÉCHÉ²

DOI: 10.52846/AUCPP.43.17

Résumé

La COVID-19 a conduit à la fermeture des établissements scolaires et au maintien des enseignants à domicile. Empêtrés dans cette situation, ces derniers ont davantage surinvesti les réseaux sociaux pour se maintenir en contact. Cette circonstance particulière nous a servi de prétexte pour interroger la nature des échanges partagés entre enseignants dans leurs groupes Facebook. Dans une approche qualitative, nous avons mené des entretiens et observé les traces d'activités tirées de deux groupes de discussion sélectionnés pendant la pandémie. L'analyse de contenu que nous avons appliquée à ces données indique une forte connotation socioculturelle des échanges dans les forums au détriment des savoirs pédagogiques, didactiques et politiques. À terme, l'article conclut que les groupes Facebook sont plus exploités à des fins de divertissement qu'à des fins pédagogiques.

Mots-clés: COVID-19; Enseignants; Échanges; Facebook; Savoirs.

EXCHANGES BETWEEN CAMEROONIAN TEACHERS IN FACEBOOK GROUPS DURING COVID-19: BETWEEN ENTERTAINMENT AND EDUCATIONAL SCOPE

Abstract

COVID-19 has led to the closure of schools and the retention of teachers at home. Entangled in this situation, these teachers have more overinvested in social networks to keep in touch. This particular circumstance served as a pretext for us to question the nature of the exchanges shared between teachers in their Facebook groups. In a qualitative approach, we have conducted interviews and observed traces of activity from two selected groups during the pandemic. The content analysis that we applied to these data indicates a strong socio-cultural connotation of the exchanges in the forums to the detriment of pedagogical, didactic and political

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Author retains the copyright of this article.

¹ Doctorant en sciences de l'éducation, Université de Maroua, Cameroun, Courriel: dounlamichel@gmail.com, auteur correspondant.

² Maître de conférence en sociologie des technologies éducatives, Université de Maroua, Cameroun, Courriel: beche@beche-emmanuel.com

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

knowledge. Ultimately, the article concludes that Facebook groups are being used more for entertainment than for educational purposes.

Key words: COVID-19; Teachers; Exchanges; Facebook; Knowledge.

1. Introduction

Depuis 2019, le monde entier vibre au rythme d'une pandémie au nom de la COVID-19. La circulation des personnes et des biens a permis à cette pandémie d'affecter en si peu de temps un nombre considérable de personnes. En Afrique, les premiers cas de coronavirus ont été diagnostiqués le 14 février 2020 au Caire en Égypte. Selon les données publiées le 21 mars de la même année par le Centre africain de prévention et de lutte contre les maladies (Africa CDC), plus de 1100 cas étaient enregistrés dont 26 morts signalés dans près de 40 pays. Une évolution exponentielle qui a poussé le Secrétaire général de l'ONU, Antonio Guterres, dans son rapport d'avril 2020, à parler de pandémie du siècle. Cette situation inédite a donc contraint les pays les plus touchés à adopter des mesures fortes pour limiter la propagation du virus. Le Kenya par exemple a été le premier pays à instaurer, le 3 mars 2020, une fermeture des établissements scolaires à l'échelle nationale. L'Algérie a emboîté le pas 10 jours plus tard, et c'est désormais la quasi-totalité des États sur le continent qui ont adopté cette mesure (Mouton, 2020).

Dès le 18 mars 2020, c'est au tour du Cameroun de fermer ses écoles et de renvoyer des milliers d'élèves et enseignants à la maison. Face à ce contexte délicat, le discours politique rassure de sa volonté à mettre tous les moyens en jeu pour assurer la continuité pédagogique, du moins pour les élèves inscrits en classe d'examen via l'usage des plateformes numériques. En plus des outils technologiques disponibles et au regard de la forte présence des élèves sur Internet, les autorités éducatives ont encouragé les enseignants à exploiter les réseaux sociaux pour compléter les dispositifs formels de formation en ce temps de crise. Même si Hara, Bonk et Angeli (1998) soulignent que ces réseaux sociaux ne garantissent pas forcément les conditions d'un apprentissage réussi malgré leur nature divertissante (Djoyum, 2020), ils rejoignent Chomienne et Lehmans (2012) puis Brecy (2014) pour reconnaître tout de même qu'ils sont indispensables dans le cadre d'un apprentissage à vie. Ils favorisent le développement d'une culture collective à travers le partage des informations au sein des groupes virtuels regroupant plusieurs personnes autour d'un même centre d'intérêt (Lazar et Preece, 2002).

Cette recherche s'intéresse aux échanges partagés entre enseignants dans les groupes Facebook durant la COVID-19. Précisément, nous voulons connaître la nature de leurs discussions dans ce contexte marqué par le coronavirus.

2. Problématique

Aujourd'hui à l'ère du numérique, le recours aux technologies de l'information et de la communication est incontournable, quel que soit le domaine d'activité. Le secteur de l'éducation quant à lui connaît un progrès considérable avec l'intégration de l'ordinateur en milieu scolaire (Karsenti, Garry, Benziane, Ngoy-

Fiama et Baudot, 2012). En effet, les conclusions de nombreuses recherches montrent que l'usage approprié de ces technologies dans l'enseignement peut apporter de multiples bénéfices (Balanskat, Blamire et Kefala, 2006; Kulik, 1994; Machin, Mc Nally et Silva, 2006). Des bénéfices qui vont davantage s'accentuer avec l'avènement de nombreux réseaux sociaux comme Facebook, Twitter ou WhatsApp (Bibang-Assoumou, 2013). D'abord considérés comme de simples espaces de divertissement pour entretenir des relations amicales et passer le temps à travers les outils d'échange (Thivierge, 2011), les réseaux sociaux ont connu selon Peraya et Bonfils (2014), une évolution remarquable offrant d'autres possibilités d'usage en contexte de formation. Selon Karsenti et Collin (2011), ces outils changent notre environnement de travail, d'une part en augmentant les moyens et la vitesse de communication (courrier électronique, vidéoconférence, forum de discussion) et d'autre part en changeant les rapports entre les individus (interactions interpersonnelles et à distance) avec l'information et les savoirs (bases de données, documentaires, recherches thématiques).

Dans ce contexte de crise sanitaire, les réseaux sociaux peuvent jouer un rôle significatif auprès des différents acteurs de l'éducation. Comme l'affirment Loiseau, Potolia et Zourou (2011), ils peuvent être exploités comme des plateformes technologiques d'enseignement-apprentissage en raison de leur potentiel collaboratif. Dans ce sens, Mian Bi (2012), Diakhaté et Akam (2015) reconnaissent que ces différents réseaux sociaux représentent des dispositifs de formation à distance, car ils facilitent la réalisation des tâches collaboratives et favorisent la coconstruction des connaissances en formation initiale. D'ailleurs, à ce sujet, Dang-Nguyen, Huiban et Deporte (2015) indiquent que la distance géographique et la différence des milieux ne représentent plus des obstacles de communication pour les enseignants. Plus encore, avec la possibilité de créer des groupes de discussion, ces différents acteurs peuvent se retrouver en grand nombre en ligne et continuer des échanges hors-classe. D'un autre côté, il est possible de réunir les enseignants non seulement d'un même établissement, mais aussi de toute une région, d'un pays ou du monde. Donc, ils peuvent servir d'environnement de perfectionnement pouvant permettre aux membres de se professionnaliser afin de contrer les mutations sans cesse de l'éducation (Garcin, 2014).

Au moment où frontières et écoles sont fermées, enseignants et élèves confinés dans leur domicile à cause de la COVID-19, le recours aux outils de partage en ligne tels que les forums sur Facebook est de plus en plus évident. Les travaux portant sur les groupes de discussion des enseignants en ligne révèlent que ceux-ci permettent aux individus qui les consultent d'obtenir de l'information sur leurs problèmes pédagogiques, de discuter avec des personnes qui ont une expérience semblable à la leur, d'échanger de l'information et de partager des solutions et du soutien (Grossman, Wineburg et Woolworth, 2001; Preece et Maloney-Krishmar, 2003). En plus de leur accessibilité et de pouvoir regrouper un nombre significatif de membres, les groupes de discussion dans les réseaux sociaux et particulièrement sur Facebook en ce temps de COVID-19 représentent une condition indispensable pour mettre les enseignants en contact (Balbo, 2020). Pour finir, les échanges ayant

cours dans les groupes Facebook sont disponibles et peuvent être consultés en différé par les différents membres du forum.

Au regard des nombreux atouts que peuvent apporter ces groupes virtuels, ce travail s'inscrit dans la continuité et s'intéresse aux échanges partagés par les enseignants dans leurs forums de discussion sur Facebook durant la crise à coronavirus. À cet effet, cette recherche vise à déterminer les contenus de leurs discussions durant cette période inédite de crise sanitaire. De quoi ont parlé les enseignants dans leurs forums de discussion pendant la COVID-19? Tel est le fil conducteur de ce travail.

3. Cadre théorique

Étant donné que la présente étude se focalise sur le réseau social Facebook comme facteur de médiation interpersonnelle, l'approche instrumentale développée par Rabardel (1995) nous semble intéressante pour servir d'appui théorique dans ce travail. Pour définir la notion d'instrument, Rabardel (1995) part de la notion d'objet technique, d'orientation technocentrique. Pour lui, l'objet technique n'est pas d'emblée un instrument, mais une proposition qui sera développée ou non par un utilisateur. C'est lorsque cet instrument est transformé dans l'activité par son utilisateur en fonction d'un usage construit par celui-ci qu'il deviendra instrument. Il propose la notion d'artefact comme terme alternatif, neutre, permettant de penser différents types de relations du sujet à l'objet ou au système anthropotechnique. Selon lui, un artefact est donc tout objet technique ou symbolique ayant subi une transformation d'origine humaine, si petite soit-elle. Ainsi, l'artefact associé au geste qui le rend efficace constitue l'instrument. Et c'est à travers l'usage que se constitue progressivement une organisation invariante de l'action, un schème.

Dans cet article, nous nous sommes intéressés aux échanges, à travers le réseau social numérique (Facebook) comme instrument. En ce temps de crise sanitaire, élèves et enseignants se sont approprié les réseaux sociaux numériques qui offrent aujourd'hui l'opportunité de tisser de nouvelles formes de sociabilité et de partage. Pour Petiau (2011), ces nouveaux médias sont d'abord de nouvelles modalités techniques pour entretenir les liens, qui prolongent la sociabilité telle qu'elle peut se tenir dans d'autres espaces. Dans ses travaux, Loisier (2014) mentionnait déjà qu'avec ces instruments de l'Internet, les modes de communication sont transformés puisqu'on est à distance de chacun et proche de tous. Petiau (2011) et Balbo (2020) mettent en exergue que les réseaux sociaux numériques offrent un grand potentiel de multiplication des relations sociales, ce qui, en réduisant virtuellement la distance entre les individus, permet à chacun de s'adresser à un groupe plus large.

De leur côté, Grossman, Wineburg et Woolworth (2001) montrent la place importante des forums de discussion dans le processus de construction du lien social. Pour ces derniers, les forums permettent de réunir un groupe de personnes qui sont socialement interdépendantes, qui participent ensemble à des discussions et des prises de décision, et qui partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle. Preece et Maloney-Krishmar (2003)

ajoutent que dans un forum, les membres ont un but ou un besoin commun, s'engagent dans une participation répétée et active, partagent des ressources, et créent un contexte de conventions sociales qui déterminent le cadre des interactions.

4. Positionnement méthodologique

Dans l'optique d'analyser les échanges entre enseignants en ligne pendant la COVID-19, nous avons porté le choix sur le réseau social Facebook qui constitue selon Djoyum (2020), la plateforme de communication en ligne la plus utilisée au Cameroun actuellement. Ce réseau permet à ses utilisateurs de publier du contenu, de discuter sur un thème et de partager leurs expériences. Une recherche par motsclés nous a permis d'obtenir six groupes Facebook d'enseignants camerounais : « Les enseignants du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) » ; « Les news du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) » ; « Le collectif des enseignants du Cameroun » ; « Les enseignants du MINEDUB » ; « Le collectif des enseignants indignés du Cameroun » ; « Les enseignants du Cameroun ». En nous appuyant sur l'ancienneté et le nombre élevé des membres des différents groupes, nous avons retenu deux groupes : les enseignants du Cameroun et les news du Minedub.

Pour la collecte des données, nous avons fait recours à l'observation des traces d'activités des participants au sein des deux groupes Facebook et l'entretien avec les enseignants. Par le biais des captures d'écran, nous sommes entrés en contact avec le matériau à analyser. Compte tenu du flux important des échanges, notre corpus a été sélectionné uniquement chaque mercredi et jeudi allant sur une durée de huit semaines pendant la pandémie du COVID-19 au Cameroun. Le choix de cette technique d'échantillonnage par intervalle de temps est selon Herring (2004), plus approprié pour des pratiques discursives et procure un nombre représentatif des traces. Pour ce qui est des entretiens, nous avons sélectionné les enseignants qui enregistrent un grand nombre de fils de discussion sur leurs publications (3 hommes et 3 femmes). Du fait qu'ils sont les plus suivis par leurs pairs, leurs motivations et sentiments par rapport à leurs publications représentent un meilleur corpus à interpréter. Sur ces mêmes sujets, nous avons interrogé deux administrateurs du groupe (soit 1 administrateur par groupe Facebook) afin de recueillir leurs perceptions relatives au fonctionnement de ces plateformes d'interactions.

Concernant le traitement des données recueillies, nous avons fait le choix de l'analyse de contenu. Étant donné que cette étude vise à comprendre les échanges entre enseignants dans leurs groupes de discussion, nous sommes passés par un décompte manuel des différentes publications et commentaires et nous les avons analysés suivant la méthode de l'analyse de contenu. Plus exactement, nous avons procédé à une analyse thématique manuelle selon Paillé et Mucchielli (2012), en opposition à une analyse mécanisée à l'aide d'un logiciel spécifique. Pour l'obtention des résultats, nous avons introduit le corpus issu des traces numériques dans un kit d'encodage, ce qui nous a permis d'obtenir les résultats sous forme de moyennes représentées graphiquement par des histogrammes par le biais du logiciel Microsoft Excel.

5. Résultats et discussions

Comme précisé au niveau de la méthodologie, les informations collectées dans chaque groupe Facebook ont été classifiées en quatre catégories respectivement avec leurs items comme l'indique le tableau 1 ci-dessous :

Tableau 1. Catégorisation des fils de discussion

Catégories	Items		
-	Stratégies pédagogiques		
Savoirs pédagogiques	Outils d'enseignement		
	Gestion de la classe		
	Utilisation du numérique		
	Partage des cours		
Savoirs didactiques	Partage des épreuves d'évaluation		
	Partage des travaux dirigés/exercices		
	Discussion sur les curricula		
	Demande d'assistance		
	Contenu disciplinaire		
Savoirs socioculturels	Santé ou bien-être		
	Photos divertissantes		
	Faits divers éducatifs/carrière		
Actualités politiques	Information ayant un lien avec l'éducation		
- -	Information sans lien avec l'éducation		

Le tableau ci-dessus fait état de nos quatre catégories avec leurs items respectifs. Dans notre étude, chaque fil de discussion est renvoyé à un item selon l'analyse de contenu que nous avons profilée au niveau de la méthodologie (Paillé et Mucchielli, 2012). Le décompte total a donné 971 fils recensés pendant la pandémie comme l'indique la figure ci-dessous.

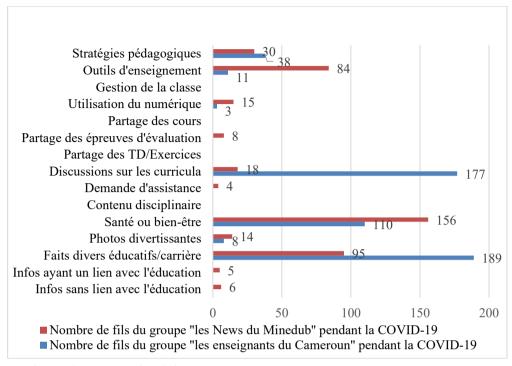


Figure 1. Traces d'activités collectées dans les groupes Facebook pendant la fermeture des écoles

Au regard des informations de cette figure, les discussions autour des faits divers éducatifs/carrière représentent 29,55% de 971 échanges avec 189 fils (19,46%) pour les enseignants du Cameroun et 95 fils (9,78%) pour les news du Minedub. Également parmi les traces les plus nombreuses dans ces groupes Facebook, on note celles de la santé ou le bien-être (110 et 156), celles sur les curricula (177 et 18), sur les outils d'enseignement (11 et 84) et celles sur les stratégies pédagogiques (38 et 30) successivement pour le groupe les enseignements du Cameroun et le groupe les news du Minedub. Les résultats révèlent également que les enseignants ont utilisé du numérique (3 et 15 fils) et ont publié des photos de divertissement (8 et 14) respectivement pour les deux groupes. Comme le montre la figure 1, aucun groupe ne s'est intéressé à la gestion de la classe, à la communication du cours, aux exercices d'entraînement et aux contenus disciplinaires. Aussi, uniquement le groupe les news du Minedub a laissé des informations concernant le lien éducation et politique (5 fils) puis sans lien éducation et politique (6 fils), le partage des épreuves (8 fils) et la demande d'assistance (4 fils). Ces résultats permettent alors de ressortir trois grandes tendances thématiques qui structurent le développement de cet article: (1) Facebook, milieu de détente et divertissement, (2) Facebook, plateforme d'information et de développement des compétences professionnelles et (3) Facebook, espace de construction des relations socio-affectives.

5.1. Facebook, milieu de détente et de divertissement

La crise sanitaire, la distanciation physique et la fermeture des établissements scolaires liées à la COVID-19 ont démontré l'engouement des enseignants camerounais pour les réseaux sociaux. Ces derniers que nous avons interrogés ont avoué les avoir davantage utilisés durant cette période. Selon l'UNESCO (2020), l'usage des réseaux sociaux a augmenté de 30%. La volonté de rester en contact avec les collègues est le facteur de motivation principal. Pour pallier la solitude et l'isolement, l'usage des réseaux sociaux s'est matérialisé chez ces enseignants en premier lieu par une pléthore de publications de photos, vidéos ou contenus distrayants. Ils reconnaissent Facebook comme une plateforme ludique leur permettant de se divertir. C'est le cas du Rép 02 (homme, groupe les news du Minedub) qui affirme avoir partagé avec ses collègues dans son groupe des « évènements heureux (repas en famille, voyage, arrivée attendue d'un ami, etc.), ou malheureux de leur vie (rupture amoureuse, maladie ou lendemain de veille difficile, etc.) ». Un autre Rép 04 (femme, les enseignants du Cameroun) dit s'y retrouver « pour mettre à jour son statut, pour clavarder, prendre connaissance des dernières nouvelles et visionner les photos récemment publiées ». Le plaisir recherché est retrouvé par le nombre élevé des mentions « j'aime » et la douceur des commentaires qui s'en suivent.

En effet, Facebook à travers ses nombreux services, a cristallisé l'essentiel du temps des enseignants en ligne. Pour traverser ce climat anxiogène, cette application collaborative devenue pour la circonstance la « salle des professeurs virtuelle » leur a permis de se rappeler du stress permanent des enseignements présentiels et de se libérer de la peur face à la contamination au coronavirus. Dans cette perspective, le partage des photos et des vidéos leur permet non seulement de conserver un certain équilibre, mais aussi de porter leur attention sur autre chose que la crise. Si pour ces enseignants, Facebook a été exploité pour son caractère ludique, il n'en demeure pas moins qu'il a aussi servi comme plateforme pédagogique.

5.2. Facebook, plateforme d'information et de développement des compétences professionnelles

Durant cette pandémie, la dimension collaborative de Facebook a favorisé une construction collective ou une co-construction des savoirs entre enseignants. Même si les résultats de cette étude révèlent une faible utilisation pédagogique de Facebook pendant la COVID-19, ils montrent néanmoins que ce réseau social peut être exploité comme un excellent outil de partage d'informations et d'acquisition des compétences. À travers les questions posées et les réponses suggérées, il se construit une intelligence collective qui contribue à améliorer les pratiques professionnelles des différents membres. La mise en commun des enseignants en ligne crée donc une dynamique où les participants sont aptes à s'approprier eux-mêmes les informations partagées pour les transformer en connaissances.

En plus, ce réseau social à travers les groupes de discussion constitue un espace favorable pour la création des conflits sociocognitifs (Bourgeois et Nizet, 1997) et le développement des compétences professionnelles des enseignants (Daele, 2014). Au sein de ces groupes d'enseignants, des discussions et des débats qui

apparaissent lors des interactions permettent d'impulser une réflexion. Selon les administrateurs de ces groupes, ce processus dynamique nourri par les échanges est orienté vers l'amélioration des pratiques éducatives des participants. Concrètement, une personne entre en conflit cognitif lorsque ses connaissances ou ses représentations personnelles sont confrontées à des informations perturbantes ou incompatibles avec son système de compréhension, de valeurs ou de représentations. La résolution d'un tel conflit constitue selon Daele (2014) un moteur important d'apprentissage qui voit la personne modifier ses connaissances ou ses représentations pour la construction de ses compétences.

5.3. Facebook, espace de construction des relations socio-affectives

La présence des enseignants sur Facebook a élargi leurs possibilités de multiplier les relations et d'en développer les nouvelles. Comme un système neuronal, Facebook reproduit des ramifications, qui relient un usager individuel à des groupes et des groupes à des réseaux nationaux et internationaux (Rosnay, 1995 cité par Garcin, 2014). Ces interactions contribuent à créer des liens forts ou faibles entre individus. Au fur et à mesure que les interactions des membres se développent, un espace social et affectif se construit. L'espace social est perçu comme un lieu constitué des relations sociales d'une communauté qui sont ancrées dans les normes, les valeurs, les règles, les rôles, les croyances et les idéaux de cette communauté. Pour créer une proximité entre les membres, les enseignants font recours aux émoticons et à des codes utiles afin d'exprimer l'humour par écrit. Ces éléments permettent d'instaurer un climat de convivialité et donnent la possibilité aux acteurs de se sentir inclus dans la relation et de donner le meilleur d'eux-mêmes. Petit à petit, l'espace affectif se dessine à travers le partage entre les membres des sentiments de ioie, de tristesse, de compassion, etc. À terme, certains y trouvent l'amour et d'autres y cultivent des amitiés ce qui fait de Facebook, le théâtre de construction des relations socio-affectives entre individus.

6. Conclusion et perspectives

Le contexte d'urgence sanitaire lié à la COVID-19 qui a entraîné la fermeture des établissements scolaires a par la même occasion écrit une page inédite dans l'histoire du monde et de l'éducation en particulier. Cette circonstance exceptionnelle a contraint tous les systèmes éducatifs à faire usage des outils technologiques et de toutes les plateformes numériques pour assurer la continuité pédagogique. Cette situation hors du commun nous a servi de prétexte dans le présent article pour interroger la nature des interactions au sein des groupes Facebook d'enseignants camerounais. L'objectif était d'analyser leurs échanges afin de ressortir ce qu'ils partagent et discutent dans leurs environnements virtuels. Par le biais des captures d'écran, nous avons collecté 971 traces représentant les échanges des enseignants dans deux forums de discussion pendant la COVID-19. L'analyse de contenu de ces traces a montré une domination des savoirs socioculturels matérialisés dans cette étude par des publications relatives à la santé/bien-être, des faits divers éducatifs et des photos divertissantes. Dès lors, cette recherche a permis de mettre en évidence que le réseau social Facebook représente beaucoup plus pour les enseignants

camerounais un espace de détente et de divertissement, de construction de relations interindividuelles qu'un espace de partage des savoirs et de développement des compétences professionnelles.

Sur un autre plan, la pandémie de la COVID-19 qui paralyse le système éducatif aujourd'hui n'est peut-être pas la dernière d'où l'urgence de mettre en place une véritable éducation à l'usage des réseaux sociaux professionnels. Loin d'être une malédiction, cette crise offre l'occasion de questionner le fonctionnement des groupes Facebook et la plus-value éducative que ces dispositifs peuvent apporter réellement auprès des enseignants-usagers. Il nous semble donc intéressant de mener une réflexion approfondie sur l'optimisation de ces plateformes collaboratives et ses usages formels ou informels (notamment dans un contexte post-crise). Puisque Facebook est jugé trop distrayant par ces enseignants, n'est-il pas mieux de se tourner vers des environnements numériques de travail davantage plus pédagogiques et évaluer leurs impacts chez les enseignants? Autant de pistes de recherche qui mériteraient, selon nous, d'être poursuivies.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, (*EUN*). European Schoolnet in the framework of the European Commission's ICT cluster.
- 2. Balbo, L. (2020). Les groupes Facebook, une forme de déconfinement virtuel? Journal conversation. Repéré à : https://theconversation.com/lesgroupes-facebook-une-forme-de-deconfinement-virtuel-135063
- 3. Bibang-Assoumou, H. (2013). Processus d'intégration du microordinateur XO dans une école primaire gabonaise : analyse sous l'angle de la théorie de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 33-49.
- 4. Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). Apprentissage et formation des adultes. Paris : PUF.
- 5. Brecy, B, (2014). L'utilisation des médias sociaux dans l'enseignement supérieur. Repéré à https://prezi.com/129utquptssh/lutilisation-des-medias-sociaux-dans-lenseignement-superie/
- 6. Chomienne, E & Lehmans, A, (2012). *Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université*. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00688562
- 7. Daele, A. (2014). Débattre en ligne pour se développer professionnellement vers un modèle des conditions d'apparition et de résolution de conflits sociocognitifs à distance. Adjectif.net. Repéré à : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article38.
- 8. Dang-Nguyen, G., Huiban, E. & Deporte, N. (2015). *Usages sur Facebook : entre reconnaissance et visibilité*. Repéré à : http://marsouin.org
- 9. Diakhaté, D. & Akam, N. (2015). L'usage du réseau social Facebook dans la co-construction des connaissances chez les étudiants. Communication présentée au congrès international Les écosystèmes numériques et la

- démocratisation informationnelle : intelligence collective, développement durable, inter culturalité, transfert de connaissances, Schœlcher, France. Repéré à : http://hal.archives-ouvertes.fr.
- 10. Djoyum, B.O. (2020). Rapport de Hootsuite et de We are social baptisé Digital 2020-Cameroun. Réseaux sociaux : les 3,7 millions de Camerounais présents sur Facebook, Instagram, Twitter et Linkedln.
- 11. Garcin, C. (2014). Pratiques participatives, apprentissage et développement professionnel sur Internet. Le cas de la communauté en ligne "Moodle". Éducation. Aix-Marseille Université, France.
- 12. Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). *Toward a Theory of Teacher Community*. Teacher College Record, *103*(6), 942-1012.
- 13. Hara, N., Bonk, C-J. & Angeli, C. (1998). Content analysis of online discussion an applied educational psychology. Center for research on Learning and Technology (CRLT), *Rapport technique*, *N*° 2-98. Repéré à : http://crlt.indiana.edu/publiations/techreport.pdf.
- 14. Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: an approach researching Online Behavior. Dans S. Barabe, R. Kling & Kling et J. Gray (dir). *Designing for Virtual Communities in the service of Learning*. New York: Cambridge University Press, 338-376.
- 15. Karsenti, T. & Collin, S. (2011). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des principaux résultats. Montréal, QC: CRIFPE.CRIFPE. Repéré à: http://www.karsenti.com/p-df/scholar/RAP-karsenti-92-2011.pdf
- 16. Karsenti, T., Garry, R., Benziane, A., Ngoy-Fiama, B. & Baudot, F. (2012). La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF)/Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- 17. Kulik, J. (1994). Meta-analytic studies of finding on computer-based instruction. Dans E.L. Baker and H.F. O'Neil (dir.). *Technology Assessment in Education and training*. Hillsdate, NJ: Lawrence Erlbaum, 9-33.
- 18. Lazar, J. & Preece, J. (2002). Online Communities: Usability, Sociability and Users' Requirements. In H. van Oostendorp (Ed.). *Cognition in the Digital World. Mahwah*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 19. Loiseau, M., Potolia, A. & Zourou, K. (2011). Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu. Dans M. Bétrancourt, C. Depover, V. Luengo, B. De lièvre & G. Temperman (dir). Actes du colloque Environnement informatiques d'apprentissage humain (EIAH 2011), 111-123. Repéré à : http://hal.archives-ouvertes.fr.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

- 20. Loisier, J. (2014). La socialisation des étudiants en FAD au Canada francophone. Repéré à : http://www.refad.ca/wp-content/uploads/201-4Guide sur la socialisation en FAD.pdf
- 21. Machin, S., McNally, S. & Silva, O. (2006). New technology in schools: Is there a payoff?, *IZA Discussion Paper*, *No.* 2234. Repéré à : http://ftp.iza.org/dp2234.pdf
- 22. Mian Bi, S.A. (2012). Usages de Facebook pour l'apprentissage par des étudiants de l'institut Universitaire d'Abidjan (IUA). Repéré à : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article142.
- 23. Mouton, G. (2020). La crise de la Covid-19 : le cas de l'Afrique. Institut d'Études Internationales de Montréal. Regard de l'IEIM. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/342783545
- 24. Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3ème éd.). Paris, France : Armand Colin.
- 25. Peraya, D. & Bonfils, P. (2014). Détournements d'usage et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon. Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, *STICEF*, 21, 239-268. Repéré à : http://dx.doi.org/10.3406stice.2014.1098.
- 26. Petiau, A. (2011). Internet et les nouvelles formes de sociabilité. *Vie sociale*, 2, 117-127.
- 27. Preece, J. & Maloney-Krichmar, D. (2003). Online communities: focusing on sociability and usability. In J. Jacko et A. Sears (Eds.). *Handbook of Human-Computer Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 28. Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.
- 29. Thivierge, J. (2011). *Jeunes, TIC et nouveaux médias : une étude exploratoire au Cégep de Jonquière*. Récupéré du site du Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ECOBES). Repéré à : http://ecobes.cegepjonquiere.ca.
- 30. ***UNESCO. (2020). *Impact du Covid-19 sur le système éducatif du Cameroun*. Repéré à : https://fr.unesco.org/news/impact-du-covid-19-systeme-educatif-du-cameroun.

LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE AU CAMEROUN : INTÉGRATION DES CROYANCES DES ENSEIGNANTS DANS LES FICHES PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL*

Éric MENYE OBIA¹, Patrick MBENGUE ZE²

DOI: 10.52846/AUCPP.43.18

Résumé

Cet article est le résultat d'une recherche exploratoire-descriptive menée auprès de 65 enseignants d'histoire du Cameroun et leurs 130 fiches pédagogiques en décrivant l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Elle s'associe au paradigme socioconstructivisme actuel qui place l'apprenant au centre du projet didactique. Elle révèle que les enseignants ont une croyance pédagogique pseudoconstructiviste, une illusion des croyances psychologiques constructivistes, une intégration de la croyance épistémologique positiviste, une absence du récit historique dans les fiches pédagogiques. Ces résultats ont des implications dans les pratiques planificatrices, mais aussi dans les formations des enseignants.

Mots clés : Analyse descriptive ; Croyances des enseignants ; Intégration des croyances ; Enseignement-apprentissage.

PLANNING OF HISTORY TEACHING-LEARNING IN CAMEROON: INTEGRATION OF TEACHERS' BELIEFS INTO TEACHING SHEETS FOR GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract

This article is the result of an exploratory-descriptive research carried out with 65 history teachers from Cameroon and their 130 teaching sheets by describing the integration of teacher' beliefs in the planning of history teaching-learning of history teaching-learning. It associated with the current socioconstructivism

⁻

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Doctorant en Sciences de l'Éducation Université de Yaoundé I (Cameroun), Courriel : ericmenye389@yahoo.fr

² Étudiant à l'École Doctorale de l'Université de Ngaoundéré (Cameroun) ; Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Cadre Administratif à l'École Normale Supérieure de Bertoua (ENSB), Courriel : mbengueze@yahoo.com ; mbengueze4@gmail.com, auteur correspondant.

paradigm which places the learner at the center of a didactic project. It reveals that the teachers have a pseudoconstructivist pedagogical belief, an illusion of constructivist psychological beliefs, an integration of the positivist epistemological belief, an absence of the historical narrative in the pedagogical sheets. These results have implications for planning.

Key words: Analyze descriptive; Teacher's beliefs; Integration of beliefs; Teaching-learning.

1. Notes introductives

La question du savoir des enseignants en lien avec la planification n'est pas nouvelle. Plusieurs études ont analysé les conceptions, les croyances ou le processus de prise de décision des enseignants en situation d'enseignement (Yeager & Davis, 1995; VanSledright, Hover et Yeager, 2003). Ce texte sur les croyances des enseignants dans l'enseignement de l'histoire fait suite aux études portant sur la pensée des enseignants et met en exergue la typologie de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage.

Dans la littérature consacrée, plusieurs auteurs ont examiné cette question du point de vue de la psychologie de l'apprentissage, de la discipline historique et de la pédagogie. L'intégration des croyances psychologiques a fait l'objet de plusieurs études en didactique de l'histoire. Bouhon et Dambroise (2004) ont étudié l'intégration de la croyance psychologique à travers l'apprentissage par l'évaluation critériée. Un travail similaire a été effectué par Lebrun et Lenoir (2001) à travers l'hétérostructuration traditionnelle ou le maître expose et l'élève récite. Ces deux études révèlent le type d'intégration de croyance psychologique qui oriente les enseignants dans le choix des apprentissages en classe d'Histoire, mais, ne révèlent pas le type de croyance psychologique que l'on retrouve dans la planification de l'enseignement apprentissage de cette discipline. Quant à l'intégration de la croyance pédagogique, Drolet (2010) a constaté que c'est l'intégration des croyances pédagogiques transmissives directes qui dominent l'enseignement de l'histoire à travers le cours magistral. C'est pour pallier à ce manque que Boutonnet (2013) propose l'interstructuration dans les ensembles didactiques qui s'associe à l'intégration de la croyance pédagogique constructiviste. Si Drolet (2010) et Boutonnet (2013) ont permis d'identifier les types d'intégration de croyances pédagogiques sur lesquelles les enseignants se fondent pour mener l'intervention éducative en classe d'Histoire ou sur les manuels d'histoire, elles ne permettent cependant pas de savoir celles que l'on retrouve dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Au sujet de l'intégration des croyances épistémologiques des enseignants, Demers (2011) a identifié trois types d'intégration des croyances épistémologiques qui dirigent la pensée des enseignants en classe d'histoire: l'intégration à la croyance réaliste et de production, l'intégration à la croyance critérialiste ou constructiviste et l'intégration à la croyance relativiste. Ce texte est complété par celui de Minla (2014) qui a démontré que les manuels d'histoire au Cameroun font l'intégration des croyances épistémologiques positivistes. Un tour d'horizon sur les écrits concernant l'intégration des croyances psychologiques, l'intégration des croyances pédagogiques et les croyances épistémologiques révèle une absence d'identification des de l'intégration des croyances dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire. À partir de cette absence, il est possible de questionner le type d'intégration des croyances que l'on retrouve dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire au Cameroun. Quel type d'intégration de croyances les enseignants font-ils lors de la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire ?

L'objectif de ce texte est de décrire l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cet objectif principal a été éclaté en deux :

- Identifier les types de croyances de la planification de l'enseignementapprentissage de l'histoire ;
- Identifier les types d'intégration des croyances de la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

1.1. Méthodologie

Cette glose décrit l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Le matériau cible était constitué des Professeurs de Lycées d'Enseignement Général (PLEG) et des Professeurs de Collèges d'Enseignement Général (PCEG) et certains enseignants vacataires de lycée du Cameroun. La technique d'échantillonnage de convenance a été choisie pour cette étude parce qu'elle fait suite aux travaux précédents portant sur l'intégration des croyances d'une part et d'autre part elle a produit des résultats probants (Gueye Ba, 2017; Thibault, 2007; Ngono, 2012). Notre échantillon est constitué de soixante-cinq (65) enseignants. L'utilisation de la méthode quantitative fait suite aux travaux des auteurs comme (Ngono, 2012; Martineau, 1997; Moreau, 2016). Seule l'étude de Gueye Ba (2017) a adopté une approche mixte (quantitative et qualitative). La méthode d'enquête mixte (questionnaire et entretien) est celle usitée. Le questionnaire semi-ouvert et l'entrevue et l'analyse documentaire ont permis de trianguler les données. Pour ce dernier outil de collecte de données, nous nous associons ainsi aux travaux de Lebrun et Lenoir (2001) qui ont travaillé avec les planifications d'activités d'enseignement pour déterminer la croyance pédagogique que les enseignants inscrivent dans les fiches pédagogiques. La stratégie d'analyse des données est fonction des objectifs de recherche d'une part et d'autre part de la nature des données. Concernant les données quantitatives, l'analyse statistique et descriptive a été choisie; tandis que pour les données qualitatives, l'analyse thématique nous a semblé appropriée.

1.2. Clarification conceptuelle et littérature sur l'expression « croyance des enseignants »

Ici, il est question de définir l'expression croyances des enseignants puis ressortir à partir des éléments définitionnels les croyances qui composent la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire. Le terme croyance bien que difficile à définir a fait l'objet de plusieurs études dans le domaine de

l'éducation. Sa définition la plus générale dans d'autres domaines ne l'éloigne pas considérablement de ce qu'elle désigne en éducation et plus précisément :

[...] Si Lafortune retient la nature cognitive ou affective des croyances, Vause fait plutôt voir les objets sur lesquels les croyances à l'égard de l'enseignement peuvent porter. Nous retenons la définition de Vause qui, au surplus, ouvre sur l'articulation entre les croyances et les actions : [...] nous envisageons les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects [...] (Vause, 2009, 10).

Si Lafortune est restée aérienne dans sa définition en se basant sur l'aspect cognitif et affectif, Vause a repris sa définition en mettant en exergue l'aspect cognitif. Cet aspect cognitif concerne les théories personnelles de l'enseignant sur l'élève, la discipline et l'enseignant. Cette définition n'est pas différente de celle de Legendre (1993). Si Legendre ne nomme pas directement le concept de croyance, il établit des relations en fonction du rapport que l'agent entretient avec les autres éléments du triangle didactique. Ainsi, la relation avec l'agent et l'objet : c'est l'axe épistémologique. Une autre relation d'enseignement unit l'agent au sujet : c'est l'axe praxéologique. Finalement, la relation d'apprentissage qui unit le sujet à l'objet est l'axe psychologique.

À l'image des autres concepts, la croyance épistémologique ne fait pas l'unanimité sémantique chez les chercheurs en sciences de l'éducation. Il s'associe à plusieurs termes comme epistemological perspectives (Belenky et al., 1986), ways of knowing (Baxter Magolda, 1992), epistemological theories (Hofer et Pintrich, 1997), personalepistemology (Schommer-Aikins, 2002). Dans notre cas précis, nous avons opté pour l'expression epistemological belief pour ce qui est de la traduction ou du rapprochement sémantique avec la croyance épistémologique. D'entrée de jeu Hofer et Pintrich (1997, 101), définissent les Epistemological beliefs comme : «the manner in which individuals come to know, their beliefs about knowing, and how those beliefs are a part of and influence cognitive processes». Ces deux auteurs relèvent trois éléments clés dans la croyance épistémologique : la façon de connaître, les crovances relatives à l'acte de connaître et l'influence de ces crovances sur l'activité cognitive. La croyance pédagogique a été définie à partir des travaux de Chan et Elliott (2004) qui la conçoivent comme la façon dont les enseignants considèrent le processus d'enseignement et d'apprentissage, plus spécifiquement la manière dont il serait le plus adéquat d'enseigner et de faire apprendre. Cette définition permet d'entrevoir une sous-catégorisation des croyances pédagogiques selon Chan et Elliott (2004) et l'OCDE (2009).

Pour ce qui est de la croyance psychologique, Durand (1996, 187) envisage les croyances des enseignants en lien avec la discipline scolaire et le curriculum. Pour lui en effet, les croyances des enseignants portent sur l'enseignement, les actions des élèves, l'apprentissage et les meilleures façons de structurer une classe, sa propre capacité à assurer efficacement la fonction d'enseignant. En effet, cette définition a la particularité de rendre compte des différents types de croyances des

enseignants qui peuvent être transposés dans la discipline Histoire. Les croyances des enseignants à l'égard des actions sur les élèves, l'apprentissage et les meilleures façons de structurer une classe correspondent à la croyance psychologique. Une autre définition donnée par Legendre (1993) établit la relation d'apprentissage qui unit le sujet à l'objet, comme étant l'axe psychologique. Les croyances relatives à l'apprentissage (psychologique) qui unissent le sujet à l'objet représentent donc pour lui la croyance psychologique.

2. Les types d'intégrations des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'Histoire

Les types d'intégrations des croyances suivent le modèle de la catégorisation décrite plus haut. Elle regroupe l'intégration des croyances pédagogiques, l'intégration des croyances épistémologiques et l'intégration des croyances psychologiques.

2.1. L'intégration des croyances épistémologiques

Pour les méthodistes, l'histoire « n'est que la mise en œuvre de documents » (Langlois et Seignobos, 1898, 275). Cette définition essentiellement basée sur la méthode renvoie à « la théorie du reflet » empruntée à Von Ranke. Quand les méthodistes entendaient l'histoire comme une science, Marrou (1954) la définissait comme la connaissance du passé humain. Marrou ne voulait pas introduire une confusion entre la fin qui représente le produit histoire et le processus qui représente les moyens par lesquels on arrive à connaître en histoire. Si les finalités de l'histoire chez les positivistes se limitaient au politique et au religieux, Marrou précise que : « ... nous entendons par là le comportement susceptible de compréhension directe, de saisie, par l'intérieur, actions pensées, sentiments, et aussi toutes les œuvres de l'homme, les créations matérielles ou spirituelles de ses sociétés et de ces civilisations, œuvres au travers desquelles nous atteignons leur créateur » (1954, 32). Il poursuit et complète davantage la définition qu'il a donnée plus haut de l'histoire à savoir que c'est la connaissance de l'homme dans son passé. Au-delà de cette définition, l'auteur expose les différentes finalités de l'histoire. En un mot, tout est devenu objet de l'histoire. Ce qui a forcément réorienté les finalités de la discipline historique non seulement chez les historiens eux-mêmes, mais aussi dans l'histoire académique et scolaire. Le rapport que l'historien a avec l'histoire se trouve dans le postulat de Von Ranke selon lequel, il n'y a aucune interdépendance entre le sujet connaissant - l'historien - et l'objet de la connaissance - le fait historique. Par hypothèse, l'historien échappe à tout conditionnement social, ce qui lui permet d'être impartial dans la perception des événements.

Cet ensemble de postulats a montré que l'historien a un rapport objectif avec l'histoire. Ce rapport objectif peut aussi être entendu comme le vœu secret de vérité. C'est l'élément qui a retenu l'attention des historiens constructivistes qui au-delà de ce point commun pensent que l'historien doit avoir un rapport subjectif avec l'histoire. À l'opposé des positivistes qui avaient un rapport de neutralité vis-à-vis des documents et de son histoire, les constructivistes eux, mettaient du sien dans l'histoire qui de leurs points de vue ne pouvaient être autrement.

Au sujet de la méthode, le cinquième postulat de Von Ranke est assez illustratif. La tâche de l'historien consiste à rassembler un nombre suffisant de faits. reposant sur des documents sûrs ; à partir de ces faits, de lui-même, le récit historique s'organise et se laisse interpréter. Au-delà de l'absence de l'interprétation humaine qui est visible dans ce postulat, il pose la question des sources. En histoire, c'est le document qui est utilisé comme la seule source crédible ou valide. Ce point de vue est relativisé par Clary (1988) qui rapporte la position des deux grands courants historiographiques que sont les positivistes et les constructivistes. Les méthodistes ne traitent qu'avec les documents écrits. Ici, la connaissance historique est limitée par le stock inélastique des documents qui peuvent provenir des sciences auxiliaires (philologie, épigraphie, paléographie... etc.). Contrairement aux méthodistes qui ne jurent que par le document écrit, les constructivistes optent pour la diversification des documents : écrits et non écrits. Tout peut être document d'histoire. L'historien « invente » ses sources (ouvrages scientifiques, séries de données, TIC, documents sources juridico-religieux, littéraires, papyrologie, audiovisuelles, et l'iconographie), il les construit en fonction d'une question préalable. Bien plus, il y a chez les annales un allongement incessant de la liste des sciences auxiliaires (numismatique, archéologie, archéologie, expérimentale, sémiologie, linguistique, dendrochronologie, etc.).

2.2. L'intégration des croyances pédagogiques

L'intégration des croyances pédagogiques s'associe à l'introduction des techniques d'enseignement et/ou des outils des ensembles didactiques dans l'enseignement-apprentissage.

Fonctions de l'enseignement de l'histoire

Au rang de l'intégration des croyances pédagogiques frontales, le texte d'Assoume-Mendene et Gauthier (2014) présente l'enseignement explicite qui appartient à une famille que l'on peut désigner du nom d'« instructionnisme ». Dans ce type de pratique pédagogique, l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourrait nuire à l'apprentissage. Cette étude a révélé que ce sont les pédagogies systématiques et explicites qui offrent présentement les meilleures preuves d'efficacité auprès des élèves avec sans doute l'avantage de ne pas surcharger la mémoire de travail des élèves. Tout comme Assoume-Mendene et Gauthier, Roduit, Kaufmann et Clerc (2020) attribue le cours magistral au vœu de vouloir disséminer les informations rapidement à un grand auditoire ou pour fournir une vue d'ensemble d'un sujet ou encore éveiller de l'intérêt sur son sujet. Cette stratégie pédagogique s'associe à la tradition pédagogique transmissive. Contrairement aux théoriciens de la pédagogie frontale qui voyaient en elle la capacité de faire comprendre aux élèves l'histoire et de pouvoir expliquer au large public, ceux de la pédagogie constructiviste leur reprochaient l'incapacité de cette pédagogie de développer les savoir-faire disciplinaires et même transversaux. Chiasson Desjardins (2013) approuve l'enseignement par concept qui est une voie privilégiée pour développer des habiletés historiques chez les élèves telles que l'analyse et l'interprétation des faits historiques. À sa suite, Allieu-Mary (2005) pose qu'une meilleure utilisation de l'argumentation dans la classe d'histoire favoriserait une meilleure fixation des acquis. Dalongeville (2000) conçoit la situation-problème en histoire comme une situation d'analyses des hypothèses permettant la reconstruction idéalisée d'une conjoncture historique. Pour lui, l'étude du passé n'éclaire pas directement le présent, mais un exercice de conceptualisation qui peut accompagner l'enquête historienne, par contre, peut servir à construire des concepts qui permettent de mieux comprendre des réalités actuelles.

L'utilisation des ensembles didactiques par l'enseignant

Boutonnet (2010) pose que l'intégration d'une utilisation rationnelle des ressources didactiques dans les pratiques d'enseignement en classe d'histoire augmenterait les activités des élèves en classe d'histoire, et aussi la méthode historique. Les ressources didactiques sont appelées par l'auteur ensemble didactique. C'est « l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériels audiovisuels et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'agent et, d'autre part, l'apprentissage du sujet ». En lien avec l'Approche Par les Compétences, la lecture régulière des documents par l'élève permet de développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être. La lecture des textes historiques par exemple enrichit la culture de l'élève alors que la lecture des cartes historiques, des frises chronologiques, des documents iconographiques favorisent la pratique de l'histoire. Guay (2002) analyse l'importance de l'utilisation des TIC en classe d'histoire. Selon Guay, les TIC constituent de puissants outils qui favorisent la construction de nouveaux savoirs en aidant les apprenants à « traquer » les informations, les traiter et les partager avec d'autres. Une étude menée aux États-Unis pendant deux ans a montré que les enseignants engagés dans des environnements pédagogiques informatisés ont modifié leur pratique enseignante en passant de dispensateurs de connaissances factuelles à celui de collaborateurs, d'entraîneurs.

Le récit dans l'enseignement de l'histoire

Dans les classes d'histoire, les enseignants utilisent deux types de récits : récit factuel et le récit interprétatif. Sans directement nommer le récit factuel dans son texte, Quillien (2015) le fustige en indiquant qu'il ne doit pas être pas demandé aux élèves une simple restitution de connaissance factuelle. Contrairement au récit factuel, le récit interprétatif d'après Vezier (2011) est celui de la construction des connaissances qui se fait en tissant les liens entre des éléments à partir d'une position surplombante. Or, à l'observation des copies des élèves, cette dimension apparaît très peu, il est habituel de trouver des phrases inachevées, si elles ne sont pas courtes avec une absence de ponctuation. Veyne et Ricœur viennent nous rappeler combien importante est la fonction artistique de l'histoire. Au-delà de son côté artistique, le récit devrait donc apparaître comme un exercice formatif parmi d'autres, qui familiarise les élèves aux méthodes du développement construit. L'intérêt pédagogique de faire du récit réside aussi dans le fait de rendre moins abstrait l'enseignement de l'histoire. Comment l'enseignant devra-t-il s'y prendre pour valoriser le récit historique en classe d'histoire ? Pour Quillien, il faut éviter de faire l'écueil de ne pas « montrer aux élèves comment l'histoire est écrite et comment ils doivent s'y prendre pour écrire ». Pour lui le fait de faire lire les textes aux élèves,

faire le récit c'est leur apprendre à leur tour à raconter « l'histoire ». Raconter l'histoire ici revient à dire un récit historique d'une part et de l'autre, c'est écrire des textes à partir des questions posées. Pour Quillien, les enseignants devraient tirer eux-mêmes les informations extraites d'un corpus documentaire puis sélectionner et hiérarchiser ces mêmes informations pour raconter une histoire. Faire récit c'est comprendre que le savoir historique est une construction à laquelle l'élève est indirectement impliqué.

Pour exposer la technique d'enseignement par récit et exposer les autres fonctions du récit interprétatif, Lalage Dulac (2010) s'appuie sur les IO (2002) qui établissent une claire frontière entre le récit et le récit historique qui prête à équivoque chez les enseignants. Le récit est une des formes « naturelle » de la restitution du savoir. Le récit en histoire est un texte qui a la particularité d'être autorisé ou feuilleté. C'est par exemple le récit du témoin, celui du fondateur qui est validé par le récit de l'historien. De ce point de vue, l'histoire apparaît comme un « texte sur texte ». Ainsi, l'historien se substitue en tant que narrateur au témoin et produit à la fois une narration et une argumentation. Cette stratégie permet de construire un monde, car c'est « au lecteur de (ré) construire les mondes sémantiquement constitués par le corpus de texte ». Pour Reuteur le récit aurait de multiples fonctions didactiques ; véhiculaire, structurante, objectivante, médiatrice, implicative, intégrative et enfin transitionnelle. Ces fonctions doivent être apprises à l'enseignant pour qu'il sache comment et quand utiliser le récit en lien avec une fonction qui pourrait l'orienter vers le renouveau pédagogique.

2.3. Intégration des croyances psychologiques

L'intégration des croyances psychologiques fait référence aux activités que l'élève mène en classe d'histoire.

L'utilisation des ensembles didactiques par les élèves

Lupu (2018) tente de trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage de la pensée historique. C'est une technique qui repose sur les travaux de Jadoulle (2015) portant sur la didactique de l'enquête. Elle part sur la base selon laquelle les sources iconographiques représentent le matériel d'apprentissage. Les images regorgent des informations ou développent une idée pour ne prendre que ces deux cas. Il est donc important d'élaborer une méthode qui permettra de mieux étudier les sources iconographiques dans l'optique de l'apprentissage de la pensée historique. Pour implémenter son approche, Lupu a utilisé l'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image de Jadoulle (2015) et les activités pédagogiques liées à l'image présentée sous forme de document illustration, document-analyser, document -problème et document -de synthèse de (Jadoulle, 2015). L'approche de Jadoulle (2015) se déroule en cinq étapes : l'observation libre, l'analyse critique externe, l'analyse critique interne, l'interprétation du document iconographique et la synthèse. Kissiedou Kacou (2010) montre qu'une exploitation rationnelle du document cartographique favoriserait l'apprentissage de l'histoire. En rejetant le modèle d'apprentissage basé sur l'inactivité de l'élève, l'auteur rejoint l'intégration des croyances psychologiques constructiviste qui elle, promeut l'activité cognitive de l'élève. Pour mener à bien son étude, l'auteur a fait une large description de la nature des documents cartographiques ainsi que des éléments constitutifs de ceux-ci. Au-delà de son caractère interdisciplinaire, Kacou attire l'attention de l'enseignant sur l'utilisation des documents autres qu'historiques dans la construction des savoirs historiques.

Les fonctions du récit chez l'élève

L'intention de Vezier (2011) tout comme celle de Certeau est d'amener l'élève à écrire l'histoire à partir de la pratique historienne (enseignants d'histoire et textes historiques). Prenant l'exemple de l'historien, De Certeau argue que, il ne fait pas l'histoire, il ne peut que faire de l'histoire [...] Lorsque l'historien cherche à établir. à la place du pouvoir, les règles de la conduite politique et les meilleures institutions politiques, il joue au prince qu'il n'est pas. Pour De Certeau en effet, l'historien ne peut se mettre à la place du sujet de l'action que par fiction, le récit est alors une mise en scène du passé et non l'action politique réelle. L'historien construit et utilise des entités fictives Nobles, la noblesse, la cour, le Roi. Ainsi dans le récit historique, l'écriture vise à organiser le réel dans la narration tout en étant créatrice dans le sens où elle ne se limite pas à la succession temporelle telle qu'elle s'est produite. L'enseignant d'histoire à l'instar de l'historien qu'il représente dans la classe d'histoire a donc ce rôle-là : faire l'histoire afin d'amener les élèves à leurs tours à en faire aussi fut-elle par écrit. Cariou (2019) étudie la fonction du récit pour l'élève. Sur le plan didactique, le récit historique a un effet considérable dans les apprentissages de l'histoire au collège (Serandour, 1998). En effet, le récit historique fournit une activité cognitive aux élèves quand ils sont invités à écrire en classe d'histoire. Cette activité cognitive est celle-là qui intègre le cadre théorique de Vygotsky (1991, 166-182) selon lequel les ajustements progressifs entre la pensée et le langage au fil de différents écrits, et parfois même d'un seul écrit favorisent la construction du savoir. En faisant ce lien avec le socioconstructivisme de Vygotsky, le récit historique restitue le vécu des hommes du passé (De Certeau, 1975, 46-47). Pour expliquer un fait historique, l'auteur du récit, qu'il soit un historien, élève ou un historien, mobilise un raisonnement naturel du sens commun des représentations sociales, une psychologie et une sociologie plus ou moins naïves sur le comportement habituel des hommes en société (Prost, 1996, 158). En rendant compte de l'expérience humaine à travers un raisonnement, le récit dépasse le cadre (historien) pour servir de preuves, d'arguments et même d'exemples. En lien avec le récit historique, (Veyne, 1971, 21) fait une différence nette avec le récit des faits ordinaires et écrit : « l'histoire est un récit d'événements vrais ».

L'apprentissage de l'histoire

Heimberg (2015) examine les tâches, les exercices et activités développées dans le cadre de l'enseignement apprentissage de l'histoire en proposant des activités d'apprentissage orientées vers les activités de haute intensité intellectuelle comme la démarche ou de la méthode historienne, à critiquer de sources, pour montrer comment les mettre à distance selon une posture critique ; avec des tâches ou des exercices concernant le commentaire de sources, l'analyse d'image, la comparaison de source, la création et l'analyse des sources orales. Debons (2010) étudie l'intégration de l'histoire-problème dans l'apprentissage par l'histoire-problème. À

la différence de Heimberg qui aborde tout type d'intégration des croyances psychologiques constructivistes à travers les activités de haute intensité intellectuelle, Debons fait une fixation mieux une promotion de l'intégration des croyances psychologiques constructivistes (l'histoire-problème). L'auteure s'associe à ce propos de Moniot répond à la requête formulée par les psychopédagogues qui l'expriment en ces termes : « tous nos auteurs, à leur façon, disent à quel point l'apprentissage est une opération de prise en charge du savoir par l'élève » (1993, 150).

Au-delà du changement de paradigme prôné par les didacticiens de l'histoire, l'apprentissage de l'histoire par l'histoire-problème se manifeste par l'attitude historique, méthode historique et langage historique. L'attitude historique introduite par Martineau (1999, 136) représente un certain rapport à la connaissance historique chez l'élève. Deux attitudes se présentent à l'élève vis-à-vis de la connaissance historique. L'élève peut penser que la connaissance s'obtient par écoute du professeur d'une part et de l'autre, il peut aussi associer l'apprentissage à la consultation des manuels, à la lecture des textes, etc. La méthode historique fait référence à un ensemble d'étapes qui permettent d'obtenir l'histoire. Plus exactement, ce sont des opérations propres à la méthode historique (la formulation d'une hypothèse, la recherche des données permettant de vérifier l'hypothèse formulée sur la base des documents tels que les manuels, les ATLAS, les films documents audio... le retour sur les hypothèses de départ.

À l'image des autres sciences ou connaissances qui utilisent leur langage propre, l'histoire a son langage appelé langage historique. C'est ce langage qui permet à l'historien de s'exprimer en histoire, et pour l'élève-historien qu'est l'apprenant en classe d'histoire, la construction de la représentation du passé est liée à un langage spécifique « la maîtrise de ce langage doit expliciter et être poursuivie, non pas comme un en-soi, mais comme un moyen d'apprendre de la réalité, comme outil pour penser » (Martineau, 1999, 154). Celui-ci est constitué d'un ensemble de concepts propres à la discipline historique. Leur maîtrise est en partie connaître l'histoire. Dans ce sens, Audigier (2002, 202) rappelle : « apprendre de l'histoire, apprendre en histoire, c'est aussi apprendre à utiliser les mots qui conviennent pour dire et comprendre les réalités passées ». À l'opposé de Heimberg et de Debons, Roduit, Kaufmann et Clerc (2020) soutiennent l'utilisation de la stratégie pédagogique cours magistral dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. En effet, le cours magistral répond à un contexte d'utilisation précis. On peut justement l'utiliser quand l'enseignant veut disséminer les informations rapidement à un grand auditoire. L'enseignant peut aussi l'utiliser pour d'autres médias ou d'autres activités.

Kaufmann, Honoré, Roduit (2010) analysent l'apport du travail en groupe en classe d'histoire. Cette technique d'apprentissage a plusieurs avantages. Il permet à la majorité d'élèves de s'exprimer, contre carre l'effet expert de l'enseignant, développe l'autonomie chez les élèves, facilite leur socialisation. Pour Vygotsky le groupe d'élèves renforce l'importance des interactions sociales comme conditions favorables à l'acquisition des connaissances et au développement intellectuel. Prenant appui sur les groupes d'apprentissage élaborés par Astolfi (1988) l'auteur

présente les différents types de groupes d'élèves : les groupes de découverte, les groupes de confrontation, les groupes d'inter évaluation, les groupes d'assimilation les groupes d'entrainement mutuel et les groupes de besoin.

3. Résultats de l'analyse des données

Ces résultats sont catégorisés en fonction de la typologie issue du cadre conceptuel. Les croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage révèlent que les enseignants ont : une croyance pédagogique pseudo-constructiviste, une illusion des croyances psychologiques constructivistes, une intégration de la croyance épistémologique positiviste.

3.1. Intégration de la croyance épistémologique positiviste

L'intégration des croyances épistémologiques est positiviste. Sur soixantecinq (65) enseignant enquêté, quarante-cinq (45), soit 69,2 %, définisse l'histoire comme la connaissance du passé humain et qu'ils justifient leur définition en indiquant que : « L'homme est le principal objet de l'histoire ». Parallèlement, il n'en demeure pas moins vrai que le *Manuel scolaire* est le document le plus inscrit dans les fiches pédagogiques avec le pourcentage de 12, 3 % exprimé par les enseignants qui affirment inscrire les *manuels scolaires* dans leurs fiches pédagogiques. À l'issue du sondage effectué, l'on aboutit à la conclusion selon laquelle les documents sont beaucoup plus usités dans notre contexte. Cela explique la récurrence des extraits de texte. Les enseignants s'appuient sur les travaux de certains auteurs qui ont ressorti certains événements historiques qui l'on relaté d'une certaine manière.

3.2. Croyance pédagogique pseudo-constructiviste

L'intégration des croyances pédagogiques est frontale. Cela se justifie par le fait que les enseignants attribuent à l'histoire une fonction culturelle de l'enseignement de l'histoire. Un pourcentage de 72,3 % des enseignants enquêtés pense que la fonction de l'enseignement de l'histoire est celle qui consiste à maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques, historiques et méthodologiques). D'où la rémanence des expressions comme : le savoir des événements passés ; l'accès aux connaissances ; maîtriser des faits et concepts historiques... etc. L'intégration des croyances pédagogiques frontales se vérifie aussi par une inscription régulière du manuel scolaire dans les fiches pédagogiques soit 78,5 % dans les fiches pédagogiques et d'un usage intensif du document par l'élève. Enfin, une absence du récit dans les fiches pédagogiques. Dans le questionnaire, les enseignants ont choisi le récit interprétatif; or dans les fiches pédagogiques, nulle part n'est marqué le récit, quel qu'il soit.

3.3. Illusion des croyances psychologiques constructivistes

L'intégration des croyances psychologiques frontales est visible à plusieurs niveaux. Le manuel scolaire est l'ensemble didactique souvent inscrit par l'enseignant pour l'élève. En lien avec son utilisation, sur cinquante-neuf (59) enseignants, seulement trente-quatre (34), soit 52 ,3 % font utiliser les ensembles didactiques à leurs élèves afin illustrer certains faits. L'intégration des croyances psychologiques frontale

est aussi visible au niveau de la méconnaissance des techniques d'apprentissage en histoire. Cet extrait d'un enseignant est explicite à ce sujet :

Apprendre l'histoire aux élèves revient à les laisser la latitude de se former eux-mêmes j'essaie de faire l'effort de me mettre en marge par le truchement des documents qui leur sont proposés et aussi je tiens compte du fait que les élèves ne sont pas des vases clos, ils ont toujours des connaissances. Ils nous apprennent même parfois des choses je préfère leur laisser la latitude et peut-être discuter après.

Cet enseignant reste assurément cloitré dans une idéologie qui l'associe à l'illusion constructiviste qui consiste à laisser les élèves travailler seuls. La question qui émerge de cette réponse « vague », est celle du comment ? À celle-ci malheureusement, il n'y a pas de réponses. On constate que les fondements de l'Approche Par Compétence (APC) chez les enseignants d'Histoire ne sont pas rigides. L'analyse de cet extrait est appuyée par l'inscription dans la fiche pédagogique de la technique d'apprentissage qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Bien que n'ayant pas été choisi, l'apprentissage par récit est absent dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'Histoire tout comme les groupes d'exposés.

4. Conclusion

L'étude de l'intégration des croyances à l'étape de la planification représente un enjeu sérieux pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Pour Elbaz (1983), ces théories implicites nommées croyances agiraient grandement dans leurs prises de décision au regard du choix des activités, des conduites d'évaluation et des méthodes d'enseignement. Prenant appui sur ces analyses, Martineau (1998) et Noiseux (1997) concluent que, ce que l'enseignant croit à l'égard de l'enseignement et del'apprentissage détermine ses actions pédagogiques. Il n'a donc pas été surprenant de voir les enseignants dans la planification faire une intégration des croyances objectivistes dans tous les types. Il sera alors intéressant de porter un regard sur la méthode d'intégration des croyances. La fixation des croyances pour parler comme Pierce ne serait-elle pas un à l'origine de cette résistance au changement? Pour Bandura (2003), l'individu est porté à éviter les activités qu'il perçoit trop difficiles, mais il s'engage facilement dans celles qu'il se juge capable d'affronter. C'est ce qui apparaît dans la planification à l'enseignementapprentissage de l'histoire ou les enseignants éprouvent un degré de facilité élevé, d'où la capacité à faire l'intégration pédagogique frontale. Sur le plan conceptuel, cette étude a complété les précédentes avec le concept de croyances psychologiques. Sur le plan empirique, elle a mis à jour la méconnaissance des techniques d'apprentissage chez les enseignants d'histoire dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Elle a aussi permis de savoir que les enseignants avaient rejeté le récit, certainement parce qu'il s'associerait à la pédagogie frontale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Allieu-Mary, N. (2004). Argumenter au Collège en Histoire-Géographie : entre possibles didactiques et enjeux sociétaux ? Communication présentée au *Biennale de l'Éducation*, Lyon, avril.
- 2. Assoume-Mendene, C. & Gauthier, C. (2014). L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 122–133. DOI https://doi.org/10.7202/1024150ar le 23/08/21
- 3. Bandura, A. (2003). Auto efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle (Trad. Lecomte, J.). Paris : De Boeck.
- 4. Baxter-Magolda, M.B. (1992). Students' Epistemologies and Academic Experiences: Implications for Pedagogy. *The Review of Higher Education*, 15(3), 265-287.
- 5. Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Mind, and Voice. New York: Basic Books.
- 6. Bouhon, M. (2009). Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement. Thèse de doctorat en éducation, Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve.
- 7. Bouhon, M. et Dambroise, C. (2002). Évaluer des compétences en classe d'histoire. *Coll. Apprendre l'histoire* ? *N*°4, Louvain-la neuve.
- 8. Boutonnet, V. (2013). Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Montréal.
- 9. Cariou, D. (2019). Écrire un récit historique en classe de sixième. Anne Vézier et Sylvain Doussot (dir.). Les pratiques de récrits pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences). Rennes: PUR, 101-119.
- 10. Chan, K-W. & Elliot, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- 11. Chiasson Desjardins, S. (2013). Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts. Mémoire de maîtrise en éducation. Université de Québec à Trois-Rivières. Québec.
- 12. Clary, M. (1988). « Les écoles historiques » dans *Troisième rencontre* internationale sur la didactique de l'histoire et la géographie, des sciences économiques et sociales. Paris : INRP.
- 13. Crahay, M., Wanlin, P., Laduron, I. *et al.* (2010). Les croyances des enseignants peuvent-elles évoluer? Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

- 14. Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom* 1880-1990. New York: Teachers College Press.
- 15. Debons, S. (2010). L'histoire-problème et l'influence de ses principes d'enseignement sur l'apprentissage des élèves d'une classe de 5e primaire. *Mémoire de fin d'études HEP vs. St-Maurice*.
- 16. Dalongeville, A. & Huber, M. (2000). (Se) former par les situationsproblèmes: des déstabilisations constructives. Lyon: Chronique sociale.
- 17. Demers, S. (2011). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique, praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : Étude multicas. Thèse de doctorat. Université de Montréal. Montréal.
- 18. Drolet, M. (2014). L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire : pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches. Université du Québec à Rimouski.
- 19. Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF.
- 20. Heimberg, C. (2004). L'histoire enseignée, les problèmes qu'elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d'argumentation qu'elle devrait rendre accessibles aux élèves. En ligne: http://www.didactique-histoire.net/ eva/article.php 3?id article=31. Consulté le 29 juin 2021.
- 21. Hofer, B, & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- 22. Gueye, Ba, M. (2017). Intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) en pédagogie médicale à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal. Dakar. Thèse de Doctorat de l'Université de Montréal.
- 23. Kissiedou Kacou (2010). La problématique de la construction du savoir historique par le document cartographie : l'exemple du manuel « école et développement » du cours élémentaire. *EDUCI/ROCARE. Afreduc dev issues*, N°2, Special JRECI 2006 & 2009, 58-78.
- 24. Jadoulle, J.L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire ? *Didactique en pratique*, *1*(1), 47-57.
- 25. Langlois, C.V. & Seignobos, C. (1992). *Introduction aux études historiques* (2° éd). Paris : Kimé (1re éd. 1898).
- 26. Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569–594. https://doi.org/10.7202/009965ar.
- 27. Lebrun, J. (2002). Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

- 28. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- 29. Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 30. Marrou, H. I. (1954). De la connaissance historique. Paris : Seuil.
- 31. Minla Etoua, Y.Y. (2014). Le statut des savoirs historiques dans deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise Contemporaine. Repéré à ://lel.crires.ulaval.ca. le 14/10/21
- 32. Noiseux, G. (1997). Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle. Sainte-Foy: MST.
- 33. Schommer-Aikens, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological beliefs system. Dans B. Hofer & P. Pintrich (dir.). *Personal epistemology: The psychological beliefs about knowledge and knowing*, 103-118.
- 34. Quillien, R. (2015). Les formes et les usages du récit à l'écrit dans l'enseignement de l'histoire au collège. *Éducation*. Dumas-01254578.

EARLY EDUCATION AND CARE – THE PERSPECTIVE OF ROMANIAN PRE-UNIVERSITY EDUCATION*

Emil LAZĂR¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.19

Abstract

This paper is intended as an attempt to equally surprise both the notions of the conceptual apparatus and the historicity of early education from the Romanian perspective. This conceptual approach, respects and relates itself, to the European and worldwide pedagogical concepts, the way they are understood and promoted in the light of educational policies.

The Romanian reality in the field of early education, may be and it is, authentic and innovating: authentic, based on the specific of educational policies, innovating, by the development and emergence of this segment of educational responsibility in Romania. Therefore, Romania offers and constitutes an example of good practice.

Key words: Early education; Conceptual approach; The formal structure of the education system; Curriculum areas.

1. Defining the concept of early education

The new European strategic framework, Education & Training 2020 (launched in 2009), proposes to all member states to archive the creation of values by knowledge, to develop the citizens' skills by creating societies which support inclusion and to create a competitive, connected and ecological economy.

This European framework views continuous learning and continuous education as fundamental processes for Lifelong Education. "Permanent education represents the totality of all learning activities realized by each person during a lifetime, in formal, non-formal and informal contexts, in order to train and develop skills from a multiple perspective: personal, civic, social or occupational. Lifetime learning includes early education, secondary education, tertiary education, continuous occupational education and training of adults" (National Education Low, 1/2011, art. 328).

Traditionally, the pedagogical phase of a 0-6/7 years old was considered preschool education. The current educational policy does not include (or it does not do

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Senior Lecturer PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: lazaremile@gmail.com

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

it declaratively) a specific section concerning the Early education of the 0-3 years child. In a practical way, the focus of the current educational policy when it comes to early education is on preschool education.

For a long time, the concept of early education referred to the education received before the beginning of schooling, known as preschool education, which takes place between the ages of 3 and 6/7 and is considered a systematized education, taking place in kindergartens.

The new perspective regarding the early childhood defined during the Jomtien conference (Thailand, 1990, Education for all, signed by the education ministers present during the Declaration, regarding the Education for all – Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base) is strongly related to concept of lifelong learning and with a change of how is seen the moment in which education begins: Education begins at birth.

We assist at the enlargement of the concept of early education: going beyond the 3 years threshold. Horizontally, the concept was aligned with 2 other social priorities: protection and health (health and nutrition). Jomtien Conference names early education the early development of the child.

Focusing on early education and preschool years is important, because this is the phase during which children develop faster, and if the development process is neglected at this stage, it will be much more difficult and expensive to compensate for these losses later. It is well-known that the choices made now and the actions taken by parents and the society in early childhood have a broader and longer influence on the progress of the individual and the nations, in a broader picture.

By giving the children proper attention, ensuring its education and growth, we create the climate for developing a well-balanced and harmonious personality.

Specialists consider that early education takes place from birth until turning 8 years old, period in which the fastest brain development takes place. The first 2 years of life are the most important, as these are the years in which the most important intellectual, emotional, psychological and social changes take place.

Therefore, early education signifies the pedagogical demarche the follows the stages of child's life that spans between birth and 6/7 years.

General objectives of early education for children from birth to 6/7 years of age are:

- Developing freely, integrally and harmoniously the personality of children, according to their own pace and necessities, supporting their autonomous and creative formation;
- Developing their ability to interact with other children, adults and environment in order to acquire knowledge, skills, attitudes and new behaviors;
- Encouraging exploration, exercises, attempts and experiments, as autonomous learning experiences;
- The discovery, by each child, of his/her own identity and autonomy, and developing their positive self-image;
- Supporting the child in the acquisition of knowledge, abilities, skills and attitudes necessary for his/her entry into school and throughout life;

• The child is an entity that evolves all along his/her educational path.

For the best preparation of the child for school and for life, it is of paramount importance to focus, in early childhood, on his/her development in all respects;

The areas of development are essential pedagogical tools in order to individualize education and learning, enabling the identification of both skills and difficulties of each child.

Table 1. The synoptic of the evolution of the development cycles after the cycle of child's early development

Cycles	Objectives	Description
Fundamental acquisitions cycle (kindergarten - 2 nd grade)	■ Initial alphabetization	 Assimilation of the basic principles of the main conversational languages; Stimulation of child's creativity, intuition and imagination; Building learning motivation, understood as a social activity.
Development cycle (3 rd grade-6 th grade)	 Building the basic capacities required for continuing studies 	 Development of structured thinking and of the competence of applying problem solving; The familiarity with multidisciplinary approach of the knowledge fields; Building a values system; Developing a responsible attitude.

Trying to define early education places the concept in an integrate and procedural approach, within which, interdependent and convergent are the priority areas for the century in which we are living: social, cultural, economic.

Longitudinally, defining early education is at the (interpenetration) of three complementary areas: health, education and child's protection. Transversely, early education is convergent with concept/tendency: the opportunity of small child care outside the family, in specialized services and, therefore, switching from family care to private services, called care services and education outside the family ("out of family", Curriculum for children education aged birth to 6/7).

1.1. International Standard Classification of Education (ISCED 1997)

International Standard Classification of Education (ISCED) was designed to facilitate the compilation and comparison of statistics on education both on the inside and outside national borders. It combines two transversal variables (education levels and domains) with the type of education (general/vocational/pre-vocational) or intentional destination of students (higher education or direct input on the labour market).

The current version, ISCED 97 distinguishes seven levels of education:

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

- ISCED 0: Pre-primary education is defined as the initial stage of organized instruction. It takes place in an educational environment or centre and is designed for children of at least 3 years of age.
- ISCED 1: Primary education is the level that begins between 5 and 7 years, is compulsory in all countries and it usually lasts between 4 to 6 years.
- ISCED 2: Lower secondary education. Continues the basic programs of primary education, although teaching is typically focused at a greater extent on the discipline of study. Usually, the end of this level coincides with the end of compulsory education.

2. Linked definitions of the Early Education concept

- Education and early care of young children (Early Childhood Education and Care ECEC): it refers to subsidized and accredited structures and public services that address children below mandatory school age. The terms "education" and "care/assistance" are used together in order to underline the fact that children' services are able to combine care with studying and the development opportunities.
- Education and care of pre-schoolers (EICP): Services offered to children since birth to the beginning of primary school, which according to the national regulation, for example, have to comply with a set of rules and minimal standards and/or submitted to an accreditation process.
- Children with additional educational needs: children who are exposed to the risk of obtaining poor results over their educational development and who demand supplementary support for them to achieve their maximum potential. More often than not, these children originate from disadvantaged environments such as immigrant groups, ethnical minorities or with a reduced social and economic status.
- Additional needs are perceived as educational needs of children which derive, first of all, from the social, economic, cultural and/ or linguistic factors.
- Children at risk: There is no official national definition for children found in risky situations, although the concept is often used in certain preventing measures with the purpose to support children in difficult situations or belonging to more vulnerable groups. The concepts cover a wide range of circumstances and the risk itself is interpreted in terms of "categories" rather than "individuals" with criteria linked to parental circumstances.

2.1. Examples of care and pre-primary education

There are three important models of providing early education services:

- The first and most important model, one that represents the great majority of pre-primary educational structures, adopts the institutionalized model, aimed at the child and a professional strategy of delivering services. This type of structure includes institutionalized child care in a traditional specialized centre in which there are being developed pre-primary studying programs and general primary education (these are usually public pre-primary schools, kindergartens or training classes for primary schools);
- The second model consists of different care services and educational programs for children focused on the child himself while some can even take place at home.

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XX, 2021, no. 43, Issue 2

This is the case with service delivery agents, non-professionals workers or with relative training for them to practice in this domain – for example, parents and other semi-professional categories of workers;

• The third model consists in a wide range of support programs focused on either parents or families. Usually, systems and family assistance programs offer a variety of services and activities adapted to multiple family needs (Primary school and child protection in Europe).

We are talking about some concepts:

Care includes all actions of parental and non-parental careers, as well as of the community, to ensure the health, nutrition, psychosocial and cognitive development of the child. It defines all practices followed by parents, non-parental careers (teachers, doctors) and communities, which protect and promote health, nutrition, psychosocial and cognitive development of the child.

Some reflections:

- The educational environment provides respite care child by another person than parents. Child care should provide a safe environment for the healthy growth and development.
- The increasing need of care for children increased lately and is a reflection of several economic and cultural factors.
- How care is appropriate for the age level of the child's personality and development.
 - Staff dealing with child care must be experienced, responsible and caring.
- The state provides access to public education in institutions for children with disability or certain conditions that will require special care. Therefore, it must investigated all the options available for such care.

Therefore, **care** is the **key-factor** to successful development of the child.

Children's **growth** relates to the specific physical changes and increase in size. **Growth** also means differentiation, transformation, organization, biological maturation and regression. Raising a child is considered one of the most difficult responsibilities of an adult. Most people get knowledge about child rearing from people around or from their own childhood. Consequently, when they become parents, repeated patterns of interaction from their childhood that may be inappropriate for their children. Worse, they argue their children with phrases that parents used to use them.

Discipline allows parents to show children acceptable behavior and unacceptable behavior. By setting limits, the child is helped to learn what is expected of him and how to behave in society. These things are necessary for the child to become a responsible adult.

Development is defined as the increase in complexity, or change, from simple forms to more complex and more detailed forms. It is an orderly, continuous process, in which children get extensive knowledge, while developing more varied behavior and more diverse skills. Although the development model is generally the same for all children, **the pace of development varies from one child to another**. The pace and quality of children's development are related to their physiological maturity of

the nervous, muscular and skeletal systems. Hereditary and environmental factors, unique for each child, also influence pace and quality.

We believe that Early education and care is a structured, theoretical and methodological response, significant challenges in the last period of growth and development of the young child. These challenges are related to educational reform strategy and practice in educational institutions offering early education, and determines a reorientation of teacher training towards dynamism, openness and diversification in professional didactic approach. The acquisition of knowledge and practices to stimulate the development of children from birth in the family is a requirement not only professionals, but also all parents.

2.2. The educational approach of curricular content

Early education has the following functions: social, educational and children' care. Pestalozzi, Frobel, Dewey and Montessori have developed their own approach in matters that concern the practices of education and care of children in educational structures like the "asylum" type and in primary schools of their era.

Pestalozzi, Frobel and Dewey have seen pre-primary schools that addressed early education as an extension of and ideal family environment and they have underlined the importance of emotional safety and of an affectionate attitude which the teacher ought to have in the relationship with students. This meant that "the teacher should not resort to a strict discipline inside the classroom, but that he should guide the students in activities that allow them to discover the world, instead of focusing only on teaching their subject. Nowadays, this approach might be called developing".

Montessori has extended this approach to a much more individualized curriculum, having considered the differences in the development rhythm and intrinsic motivation that each child has during the period of accumulating information through studying. Currently, this picture is represented through the notion of education "centred on the child", the importance of child initiative being underlined, along with the development of his capacity of choosing and self-determination.

Another characteristic of these primary approaches regarding education and early care was the insertion of real activities (Frobel) and project work (Dewey), which was the equivalent of stimulating the participation of children in activities similar to those of the adults from the community to which they belonged to. At present, the approach through the means of implementing cultural practices from the adults' world in the curriculum that addresses young children could be qualified as "authentic".

The role of the teacher is not limited to creating conditions for optimal, self-propelled development. The teacher should likewise initiate the children deliberately in different cultural domains, like the ones taught at school (or academic), language courses, Literature, Arithmetic, Mathematics and Science and he should interact with children in order to build a "scaffolding" of the further development of the children in these domains.

2.3. Access to education and early care

There is an established form of subsidized and accredited education and early care services for preschool children. The difference consists in the way of organizing qualified authorities and the age at which children have access at these services.

We can distinguish two main models of ECEC institutions in Europe: (Pre-School Education in the European Union. Current Thinking and provision, 1995, in "Curriculum for Preschool Education", 2008, p. 34):

- When it comes to the first model, the schooling of young children is accomplished in unitary structures and it is organized in one stage for all pre-schoolers. Each institution has one managerial team that deals with children of all ages, and the staffs responsible for the education of children generally has the same qualification and the same salary regardless of the age of children they're looking after.
- With the second model, the ECEC services are structured according to the child's age (usually aimed at children from 0 to 3 years and from 3 to 6 years). Each type of institution/educational centre can be found in the subordination of different ministries. This mode is the most prevalent one in Europe. In some countries both models coexist.

2.4. Education and professional training of the staff represents a fundamental aspect for the quality of ECEC services

In most countries, the offer for children below the age of 2 years and the preschool offer (above 2-3 years old) are under the jurisdiction of different public authorities.

The permanent staffs that takes care of smaller children (below the age of 2 years) is, generally, trained at ISCED level 3 or 4: In Romania, where in the past few years there has been adopted a more educational approach, the personnel from nurseries is still trained from a paramedical point of view and this is a priority when it comes to professional training.

Furthermore, in all countries, except Belgium, Estonia and Spain (age 0-3) and Romania, the staffs from ECEC structures includes qualified assistants or less qualified ones that conduct activities regarding children care. The educational work is assigned to a qualified staff, while changing diapers, nurturing and other tasks like that are left in the auxiliary staff's care.

Therefore, it is obvious that there are many members of the staff with alternative roles, involved in the process of taking care of children, which could ultimately lead to a lack of continuity in the education of children and building relationships.

3. Key-data regarding the education and care of pre-schoolers in Romania (years 2012/2013, according to the Eurydice and Eurostat rapport, 2014 edition, pp. 25-28)

Organization

Up until the age of 3 years old, children benefit of care in institutional structures called nurseries. From the age of 3 (sometimes even 2) until 6 years, children can attend kindergartens. The Ministry of Education is responsible for

facilitating early childhood education and children above the age of 3 are the ones who benefit from it in kindergartens.

In the case of children below the age of 3, this responsibility is split between the Ministry of Health, the Ministry of Work, Family, Social Protection and the Elderly. Primary school starts at the age of 6. Before the approval of the National Law of Education (no. 1/2011), parents were able to choose where to enlist their children. Consequently, at the age of 6, a child could either go to kindergarten or to school, as first grader.

Taxes

In public institutions of education and care of pre-schoolers there are no perceived taxes; however, parents do pay for the child's meal. Children who come from families with low income have the possibility of free meals.

3.1. Legal stipulations concerning early education of a child with the age between 0 to 3 years

In this area there are a number of laws and regulations for the protection of child rights below 3 years old. However, they all refer to the nursing of the child, health, nutrition and social protection. Many government decisions are especially linked to child's rights and protection, but there is no specific law for early education in general.

A characteristic of the current early educational system in Romania is the following: due to the lack of legislation regarding the education of children from 0 to 3 years, a number of nurseries and kindergartens have developed without any consistent structure or without clear educational standards.

There is a diversity of institutions for early education, some of which are listed below:

- Daily care centres for children below the age of 6 found in risk situations, coordinated by Direction of Social Assistance and Child Protection;
- Daily care centres or private kindergartens for children below the age of 6, approved by the Ministry of Education, which offer good examples of practice in the domain;
- Kindergartens with nurseries for children from the same age group as the ones from daily care centres;
- Kindergartens for children from age 3 to 6/7 years old. These are funded by local councils and they are coordinated by the Ministry of Education;
- Nurseries for children from 4 months to 3 years old who can also accommodate children over 3 years in order to maintain the hired staff. These are funded and coordinated by local councils, without a direct and professional supervision and without any kind of educational standards.

Services for children with the age between 0 and 3 years old are funded through nursery systems that offer some types of medical care without any component of early education. In the past, nurseries were the responsibility of the Ministry of Health. However, in 2002, the Ministry of Health absolved itself of this responsibility and the nurseries were left without any kind of formal identity or governmental support. At

present, nurseries are funded by local authorities while kindergartens are funded by the Ministry of Education (The strategy regarding early education).

4. The major benefits gained through Early Childhood Education and Care (ECEC)

The major benefits gained through Early Childhood Education and Care (ECEC) are much more recognized at social level, beginning with the economic advantages for all the society and ending with the improvement of school performance (The differences at European level of education and caring of preschool children, 2014). ECEC can help decreasing the future public costs for social assistance, health and even justice if it provides quality educational programs. Through a reliable base for the successful continuous learning process, ECEC provides individual benefits for all the children, especially for those who come from social disadvantaged environment. ECEC presents a base for more equitable and performing educational systems.

In Romania, after the bias according to which, during the first period of the child's life, this one only needs food and warmth, in 2020 took place the passing of administrative responsibilities from the sanitary sector to the local public administration. This change however did not adjust the organization and the functioning of nurseries as services of care and education for little children.

The New National Education Law (1/2011) provides that, early education is the first stage of preparing for the formal education and it is addressed to the children from their birth until the age of six or seven years old, offering specific conditions for developing, depending on their individual evolution and their ages.

According to the global Monitoring Report of education for all (2012), early education supports survival, growth, development and learning from a child's birth till attending elementary school, including nutrition, health, hygiene and cognitive, social, physical and emotional development of children. Early years are the base of children's personality and to support their educational success it is required to be trained all of the social actors with influence on the children: family – institutions – community.

This new perspective on the period of early education, considering the evolution of the family and the woman's role into society and the new discoveries and theories on child's development, have boosted another government speech regarding integrated services and have led to specialists' orientation concerning the next idea: the opportunity of taking care of the little child outside the family, into specialized services, and the transition from private family care to public services, the so called services of taking care and education outside the family.

The new perspective regarding the family and the little child, like the important moments of the 1990 year in this area, which marked the politics of early development of the child, helped on shaping the basic principles of the United Nations Conventions on Children Right which highlights that the child wellbeing and development are the result of a convergent approach, including health, education and child protection.

4.1. The educational outcomes

The educational ideal of the Romanian society, according to the 2nd article of the Law of National Education (2011), consists in fully and harmonious development of human individuality, in the formation of autonomous personality and in taking a value system necessary for personal fulfilment and development, for development of entrepreneurship, for active citizenship in society, for social inclusion and employment on the labour market", while the educational finalities by educational stages constitutes a materialization of finalities of the educational system for its various levels, describe the specifics of each level of education in terms of educational policy and represents a reference system for both curriculum development and orientation of teaching in the classroom.

At the level of pre-primary and primary education, the educational finalities seek to ensure the elementary education for all children, the formation of child personality, respecting the level and rhythm of its development, providing the child with knowledge, skills and attitudes to stimulate the creative and effective reporting to the social and natural environment allowing continuity of education.

The curricular cycles are periods of schooling which bring together several years of study and which have, within each discipline, general objectives/ common specific skills.

These periods of schooling overlap the formal structure of the education system in order to focus the act of learning on the major objective of each educational stage and to adjust the educational process by curricular interventions.

The introduction of curricular cycles has generated curricular changes through:

- changes in the educational curriculum framework, regarding the grouping of subjects,
 - the time of placing certain subjects in educational curriculum framework,
 - the share of disciplines in the economy of the educational framework,
 - conceptual changes on the programs and textbooks,
- Teaching strategy changes (conditioned by the rethinking teachers' initial and continuing training).

The objectives of cycles give to the various stages of schooling, a series of dominants which are reflected in the structure of the curricula. Thus, the structuring of the education system in curricular cycles contributes to:

- creating continuity in the transition from one level of education to another (preschool primary, primary middle school, middle school high school),
- continuity at a methodical level through the transfer of methods from one cycle to another, establishing explicit connections of curricula through the set of general objectives,
- building a structure of the education system better correlated with the psychological age of students.

5. Personal interpretations

In the Romanian education system it is necessary:

- to improve the current infrastructure system of early education for children from 3 to 6/7 years through rehabilitation and development of educational units;
 - to improve the quality of preschool education;
- to foster the development and career development in areas of scientific training oriented directly towards lower ages of children (from 0-8 years) and mobility in careers as part of the validation of initial and continuous training of teachers and specialists;
- to provide adequate training to all who want to understand and appropriately address the growth and development of young children (from 0-8 years).

6. Conclusions

An effective education program is a program which aims to take into account **the child** from the first moments of its existence and involving all educational agencies that contribute to his growth and development.

Education institutions cannot replace family, but it supports and contributes to the development of intra- and extra family relations.

The primary beneficiaries of early education are children and secondary beneficiaries are parents, teachers and all educators in the community, and, by the effects, society in general.

REFERENCES

- 1. ***European Commission. (1995). *Preschool Education in the European Union. Current thinking and provision*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- 2. ***European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2009). *Preschool Education and Child Protection in Europe: the Elimination of Social and Cultural Inequalities. Edition* 2009. Eurydice and Eurostat Report. Luxemburg: Publications Office of U.E.
- 3. ***European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition.* Eurydice and Eurostat Report. Luxemburg: Publications Office of U.E.
- 4. ***European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. *Key Data on Education in Europe 2012*. (2012). Eurydice and Eurostat Report. Luxemburg: Publications Office of U.E.
- 5. ***Legea Educației Naționale (National Education Law). (2011). Monitorul Oficial, Partea I, no. 18/10.01.2011, accesed 20.11.2021.
- 6. ***M.E.C.T. (2008). Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani) (Curriculum for education of children aged birth to 6/7).
- 7. ***OIDEL (2020). *Education and Training*. Retrieved at: http://www.oidel.org/doc/Doc_colonn_droite_defaultpage/ET%202020%2 0RESUME.pdf, accesed 13.11.2021.

8. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php, accessed 23.10.2021.

CHALLENGES DE TRANSMISSION DES RECOMMANDATIONS D'ÉTUDIANTS-CHERCHEURS : CAS DES MEMOIRES SUR LE CHANGEMENT CLIMATIQUE*

Idah RAZAFINDRAKOTO¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.20

Résumé

L'apport de la recherche scientifique est avéré dans la trame de la conception des politiques pour le développement. La recherche constitue ainsi un réservoir de connaissances capitalisées, tels les réflexions, savoirs et recommandations en vue du développement. Ainsi, en s'articulant autour de la problématique contemporaine de changements climatiques sur l'environnement de Madagascar, ce présent article se penche sur les recommandations formulées par les étudiants-chercheurs dans leurs mémoires. Or, le constat d'exclusion et de non-considération des étudiants-chercheurs est relaté. Il est ainsi question de diagnostiquer les motifs des coupures communicationnelles et des blocages du processus de transmission de leurs recommandations pour la construction des politiques. Cette étude décrypte donc les challenges qui entravent la transmission des recommandations entre les étudiants-chercheurs de l'Université d'Antananarivo et leurs destinataires étatiques.

Mots clés : Étudiants-chercheurs ; Recommandation ; Transmission des savoirs ; Construction des politiques.

CHALLENGES IN TRANSMITTING STUDENT-RESEARCHER RECOMMENDATIONS: THE CASE OF MASTER'THESES ON CLIMATE CHANGE

Abstract

The contribution of scientific research is recognized in the design of development policies. Research thus constitutes a "tank" of capitalized knowledge, such as reflections, knowledge and recommendations for development. Thus, by focusing on the contemporary issue of climate change on the environment of Madagascar, this article examines the recommendations made by the student-researchers in their Master'theses. However, the observation of the exclusion and disregard of student researchers is reported. Then, this article diagnoses the reasons for communicational cuts and blockages in the process of transmitting their

^{* -}

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Doctorante en Gouvernance et Intégration Régionale, Pan-African University, Yaoundé, Cameroun, Courriel : idah.razafindrakoto@gmail.com

recommendations for the construction of policies. This study therefore deciphers the challenges that hinder the transmission of recommendations between student researchers at the University of Antananarivo and their state recipients.

Key words: Student-researchers; Recommendation; Transmission of knowledge; Construction of policies.

1. Prolégomènes

Le développement est une trame conceptuelle regroupant la désignation de la croissance, de l'évolution et de l'expansion. Une multitude de connotations et de dérivées lui est rattachée : développement humain, évolution institutionnelle, croissance économique, développement durable, etc. Mais la lecture du développement ne se fait guère de manière anodine puisque les connaissances capitalisées qui sont produites dans ce processus sont gérées. La recherche scientifique, le dialogue et la transmission des savoirs participent à cette gestion des connaissances capitalisées et promeuvent le développement (Roehrig, 2011) dans une grande diversité de disciplines. Cette interaction peut se faire de la théorie à la pratique comme vice versa, ou encore de manière interdisciplinaire et intergénérationnelle. Compte tenu de sa nature évolutive et objective, la recherche scientifique a ainsi lieu d'être pour être, parallèlement, une source d'approvisionnement des connaissances et des doxas et un réceptacle de collecte et de traitement des données. La gestion et valorisation des connaissances sont donc un fruit de dialogisme et d'interférence. Cette gestion se fait à tous les niveaux. Au niveau professionnel, l'on peut citer les échanges entre les dimensions académiques et opérationnelles. Ou encore, au niveau des hautes sphères politiques, l'on peut faire allusion aux apports des résultats de recherche qui guident et orientent les décisions des dirigeants étatiques. Dans ce cas, la recherche ambitionne le développement.

se positionne ainsi dans une démarche d'apprentissage informationnelle à travers la mobilisation des ressources intellectuelles pour ajuster ses actions (Jobert, 1992). Ainsi, pour nourrir le développement, chaque recherche s'axe vers une meilleure lecture éclaircie des réalités, une fourniture de recommandations ou une invitation aux réflexions de controverses. Dans ce sens où la production de la recherche scientifique tend vers la progression. Cela étant, la recherche a pour finalité d'influencer les politiques existantes, voire la Politique Générale de l'État (PGE) en vue de l'amélioration du réel. De cette assertion, les chercheurs, les élites dirigeantes et les praticiens lambda sont en perpétuelle interaction (directe ou indirecte), les uns fournissent le savoir, les autres le considèrent puis l'opérationnalisent.

En effet, la plupart des travaux antérieurement menés traitent plus de l'apport de la recherche, de son parcours (Gaillard, 2009; Feller et Sandron, 2010), de son apport (Gastineau et Sandron, 2006) ou encore de ses liens avec le développement (Roehrig, 2011). De ce fait, il sied de diagnostiquer un sujet y afférent qui est, malgré cela, moins documenté. Ainsi, focalisons notre regard sur les apports des jeunes chercheurs: À Madagascar, la méthodologie de recherche scientifique est initiée

dans les contextes estudiantins, notamment l'Université. Cette plateforme de production de savoirs produit ainsi de jeunes étudiants-chercheurs² qui, aux termes de leurs masters, mettent à disposition leurs ouvrages nommés « mémoires ». Dans ces travaux scientifiques sont déroulées des recommandations en vue du développement et de l'amélioration du réel prônés. Axons-nous donc sur une thématique dont la problématique est d'actualité : celle du *changement climatique* sur l'*environnement*. Dans cet ordre d'idées, les travaux de recherche sur ledit changement climatique visent à influencer la politique environnementale de la PGE à Madagascar.

Si la particularité de la Grande Île, Madagascar, fut autrefois sa verdure quasi intégrale, d'où son appellation d'île verte, le constat contemporain relate que sa végétation a subi une forte dégradation. Depuis le début du 2º millénaire, l'île s'est convertie en une île rouge compte tenu des feux de brousse, des cultures sur brûlis, des déforestations et des us charbonniers³. De cette situation endurée depuis le lendemain de l'indépendance (1960), la montée des températures, les phénomènes d'érosion, la raréfaction des eaux et des pluies, la disparition des espèces endémiques, etc. sont identifiées, d'où le changement climatique. Malgré les politiques environnementales locales, souvent restrictives et punitives, les challenges s'intensifient et se pérennisent. Les chiffres statistiques (Vieilledent *et al.*, 2020) démontrent une stagnation des efforts et des résultats. Comme l'énonce le constat d'éternel recommencement et de court-termisme qui est entré dans les langages populaires : « *Ianareo tsy mahay maka lesona mihitsy* »⁴. La perceptibilité d'une progression dans la thématique environnementale reste rudimentaire.

Or, une masse d'études et de travaux (mémoires) d'étudiants-chercheurs (alumnis)⁵ a été menée sur cette thématique du changement climatique sur l'environnement, accompagnée de recommandations étayées et adressées aux multiacteurs et praticiens environnementaux. Mais au regard de la dégradation environnementale montante et de l'amélioration du réel stagnante, les questionnements orbitant autour de l'exploitation et de la considération de ces recommandations (dans les processus de réflexion au sein des chaines ministérielles et opérationnelles et dans le processus de construction des politiques) créent le flou existentiel. Le débat se positionne donc dans la mesure où la politique dirige, tandis que la sociologie façonne. La PGE dénommée « Initiative Emergence Madagascar (IEM) » du régime de Rajoelina (2019-2023) réserve une Section « Émergence environnementale et de Développement durable »⁶ et une considération pour le

² Désignation des étudiants, devenus au cours de leurs années de Master ou après leurs soutenances de Mémoire, des chercheurs apprentis ou initiés.

³ Le charbon constitue 90 % de la part des énergies utilisées pour la cuisson (Charpin *et al.*, 2019).

⁴ Note de traduction : « Vous ne savez jamais retenir les leçons apprises des erreurs du passé».

⁵ Compte tenu du nombre actif des mémoires soutenues, sortant des Universités de Madagascar.

⁶ Socle N°2 : Émergence environnementale et développement durable.

« Développement et la Recherche »⁷. Or, force est de relater que parmi les « Acteurs de l'émergence » de l'IEM, figurent les jeunes (axés sur l'emploi et la productivité opérationnelle) et les enseignants-chercheurs (axés sur la recherche et le développement) (Repoblikan'i Madagasikara, 2019). Dans ce sens où la considération des jeunes étudiants-chercheurs comme acteurs de la recherche et le développement national ne rentre pas dans la vision politique de l'IEM.

De ce fait, le questionnement de la viabilité et de la symbiose entre recherche et développement (des politiques et du réel) à travers les recommandations d'étudiants-chercheurs est donc d'intérêt. Ainsi, quels sont les challenges qui entravent la transmission des recommandations entre les étudiants-chercheurs et ses destinataires étatiques⁸? Cette présente étude diagnostique donc les motifs des coupures communicationnelles et des blocages du processus de transmission des recommandations, conduisant ainsi à l'exclusion des étudiants-chercheurs et de leurs travaux dans la conception des politiques à Madagascar. Pour ce faire, nous avancerons dans un premier lieu notre méthodologie de recherche, suivi des résultats et d'analyses avant de déboucher sur les perspectives.

2. Méthodes

Dans la finalité d'éclairer sur cette coupure communicationnelle entre les étudiants-chercheurs et les destinataires ou praticiens, notre thème porte sur le changement climatique, avec un focus sur l'environnement. Notre méthodologie de collecte de données se base sur une revue documentaire, des séances d'observation et d'entretien. Notre corpus se compose, en premier lieu, d'ouvrages scientifiques dont 15 mémoires (codés de M1 à M15) portés sur la thématique du changement climatique⁹ et défendus publiquement à l'Université d'Antananarivo entre 2011 et 2019. Cet intervalle temporel se justifie par la pertinence d'étudier un processus évolutif, de plus le début du deuxième millénaire est marqué par la mise en avant de la terminologie « changement climatique ». De plus, ce cadrage temporel est significatif dans la mesure où cette période est l'amont du présent régime sous Rajoelina (2019-2023). Il permet donc d'observer en mieux les construits. Ainsi, le choix de se pencher sur la thématique politique environnementale intégrant le climat est également d'intérêt, car nous tenons à vérifier les connexions avec l'IEM actuel, les visions, les normes et l'orchestration étatiques. En second lieu, nous considérons la documentation de l'ouvrage politique IEM qui est la PGE sous Rajoelina. En

⁷ Socle n°4: Émergence économique, financière et commerce internationale: macroéconomie, emploi, instruments financiers et politique publique sectorielle/Axe d'épaulement n°1: innovation éducative, capital humain, sport et culture/Grand levier de l'émergence: 10. Système éducatif, de formations professionnelles et de recherches scientifiques adaptés/52. Étendre les recherches scientifiques aux services du développement, 57. Appliquer la gestion de connaissance: *Knowledge management*, 59. Développer la culture et la valorisation du « terroir et patrimoine local ».

⁸ Ministère concerné, opérateurs ministériels, praticiens étatiques...

⁹ Accessibles et disponibles en ligne sur http://biblio.univ-antananarivo.mg/these-s2/rechercheAction.action.

troisième lieu, nous nous appesantissons sur une masse de documentation médiatique. Et en dernier lieu, surviennent les discours de 5 étudiants, 5 *alumnis*¹⁰ *et* 2 fonctionnaires publics. Pour mener à bien l'interprétation des données, la théorie déterministe et l'analyse du discours seront mobilisées.

3. Résultats

Les 15 mémoires (M1 à M15) collectés relatent une pluridisciplinarité de domaines (géographie, économie, science du tourisme, etc.), mais traitent communément de la thématique du changement climatique et de ses effets sur l'environnement à Madagascar. La généralité des blocs de recommandations s'adresse à l'État, bien que dans certains travaux, cela n'est pas directement formulé ni écrit. Dans ce sens où chaque mémoire avance des blocs de recommandations qui convergent partiellement vers la sphère politique, majoritairement environnementale. Toutefois, étant donné l'hétérogénéité des écritures des recommandations (longueur, approfondissement, mise en page, etc.), nous avons synthétisé et reformulé les idées clés tout en restant fidèle aux données. Les résultats sont les suivants :

Tableau 1. Tableau de présentation du corpus (mémoires)

Code	Bibliographie des mémoires	Domaine et thématique	Blocs de recommandations (synthétisés et reformulés par l'auteure)
M1	Ranaivoson Fenosoa Tolojanahary, Intégration de l'adaptation au changement climatique dans le schéma communal d'aménagement pour le développement durable (SCADD), Cas de Mariarano dans le nord- ouest de Madagascar, Université d'Antananarivo, 2011.	Géographie/ aménagement, santé	Réhabilitation (plaque solaire, château d'eau) et extension du CSB II de Mariarano Adoption de la gestion intégrée des zones côtières Mise en place d'un système d'alerte précoce de partage d'informations Développement de l'écotourisme
M2	Randrianarisaona Fenitriniaina, Pertinence de l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans le cadre de l'adaptation au changement climatique, Université d'Antananarivo, 2011.	Économie/multiple	Réformes politiques et l'intégration de la Réduction des Risques de Catastrophes dans les politiques sectorielles et les activités des projets.

¹⁰ Désigne les diplômés ou anciens étudiants de l'Université.

M3	Randrianarivelo Zo Narindra, Intégration de la notion changement climatique dans le programme scolaire à travers un outil didactique, Université d'Antananarivo, 2012.	Géographie/éducati on	Amélioration de la politique de l'enseignement secondaire. Renforcement de la sensibilisation des futurs acteurs de l'environnement pour un avenir armé de citoyen responsables vis-àvis de l'environnement.
M4	Rakotondratandra Heriniaina Rijanandraina, La gestion durable des ressources forestières à Madagascar à travers la politique de l'environnement, Université d'Antananarivo, 2012.	Économie/environn ement	Participation active de l'État central et de la population locale en transfert de gestion des ressources naturelles aux communautés autochtones par le biais d'un contrat de gestion pour l'efficacité de la politique environnementale Accompagnement de la politique environnementale par les politiques de développement économique et du bien-être
M5	Ranaivojaona Kolonirina, Énergies renouvelables et développement : état de la situation à Madagascar, Université d'Antananarivo, 2012.	Économie/énergies renouvelables	Développement de politiques énergétiques renouvelables à Madagascar et des recherches
M6	Randrianiaina Tiana, Le changement climatique et ses impacts sur le littoral occidental autour de la ville de Morondava, Université d'Antananarivo, 2014.	Géographie/environ nement	Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les poussées hydrologiques.
M7	Sankara Tanguessingnon Bakari, Évaluation de la gouvernance environnementale dans l'adaptation aux changements climatiques à Madagascar, Université d'Antananarivo, 2014.	Agronomie/environ nement	Renforcement de la gouvernance environnementale Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux.
M8	Ramaheritiana Andriamihaja Parson, Adaptation au changement	Économie/environn ement	Sensibilisation de masse et engagement

	climatique face au développement durable de Madagascar : cas des régions sud-ouest et Anosy, Université		Meilleur contrôle du financement
M9	d'Antananarivo, 2014. Ralambotiana Dominique, Les dimensions économiques du changement climatique, Université d'Antananarivo, 2015.	Économie/multiple (énergie, agriculture et élevage, transport, traitement de déchet, foresterie)	Promotion d'énergies renouvelables Politique de ranch farming et d'abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis Recours à d'autres moyens de transport : tramways et vélos Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions Développement des modes de recyclages Afforestation à grande échelle
M1 0	Tilahy Athimali Gitovio, Économie de l'environnement : le changement climatique à Madagascar, Université d'Antananarivo, 2016.	Économie/tous secteurs	Néant
M1 1	Rajaonarisoa Tsiry Oliva, La capacité d'adaptation au changement climatique a l'exemple de l'industrie de l'hébergement de la ville de Mahajanga, Université d'Antananarivo, 2016.	Lettres et sciences humaines/tourisme	Développement de la résilience et d'adaptation de l'industrie de l'hébergement touristique de Mahajanga
M1 2	Rakotomalala Njakanomena Alain Daniel, L'agriculture et le développement rural face au défi du changement climatique, Université d'Antananarivo, 2016.	Économie/agricultu re	Développement de la résilience agricole
M1 3	Ravolamanova Lamimasoa, Les effets du changement climatique dans la région Alaotra Mangoro de l'année 2005	Physique/eau	Reboisement Sensibilisation populaire Adaptation et aménagement

	<i>à 2015</i> , Université d'Antananarivo, 2017.		
M1 4	Randriamiarisoa Ony Ny Aina, Adaptation du tourisme face au changement climatique, A l'exemple de la région Analamanga, Université d'Antananarivo, 2017.	Lettres et sciences humaines/tourisme	Mise en place d'une politique de grands travaux qui consiste à créer des emplois par l'État, puis une baisse des taux d'intérêts à long terme : une réinstauration de la confiance entre les ménages et les entreprises.
M1 5	Randriamanantsoa Diamondra Fahasoavana, Promotion de l'agriculture et sauvegarde de l'environnement, Université d'Antananarivo, 2019.	Économie/agricultu re	Intervention de l'État pour régler les effets des externalités via la taxe et d'autres éléments de transactions L'intervention directe sur le marché et le prix Rétablir l'ordre dans le problème agricole et environnemental par le prolongement de la recherche et développement

Ce corpus rassemblant les 15 blocs de recommandations des étudiantschercheurs d'entre 2011 à 2019 émane la convergence vers des réformes ou améliorations des politiques locales, majoritairement environnementales. Dans l'assertion que la capitalisation des acquis ministériels aide à construire la PGE, vérifions donc si les recommandations rentrent dans cette logique en tenant compte que les praticiens ministériels figurent comme intermédiaires (bénéficiaires et récipients des recommandations). Donc il sied maintenant de dresser une vérification de leur considération dans l'écrit de l'IEM. Pour ce faire, chaque bloc de recommandations sera décomposé selon la diversité des sous-thèmes émanés (codé de M1.1 à M1.4).

Tableau 2. Tableau de vérification de la reprise ou visibilité des recommandations dans l'IEM

Code	Date	Code	Décomposition des blocs de recommandations	Visibilité dans l'IEM (2019)
	2011	M1.1	Réhabilitation et extension de CSB II à	0
M1			Mariarano	
		M1.2	Adoption de la gestion intégrée des zones	0
			côtières	

M1.4 Développement de l'écotourisme			M1.3	Mise en place d'un système d'alerte	X
M2 2011 M2.1 Réformes politiques et l'intégration de la Réduction des Risques de Catastrophes dans les politiques sectorielles et les activités des projets.			1111.5		71
Réduction des Risques de Catastrophes dans les politiques sectorielles et les activités des projets. M3 2012 M3.1 Amélioration de la politique de l'enseignement secondaire. M3.2 Renforcement de la sensibilisation des futurs acteurs de l'environnement pour un avenir armé de citoyen responsables vis-àvis de l'environnement. M4 2012 M4.1 Participation active de l'État central et de la population locale en transfert de gestion des ressources naturelles aux communautés autochtones par le biais d'un contrat de gestion pour l'efficacité de la politique environnementale M4.2 Accompagnement de la politique devironnementale par les politiques de développement économique et du bien-être M5 2012 M5.1 Développement de politiques énergétiques renouvelables à Madagascar et des recherches M6 2014 M6.1 Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les poussées hydrologiques. M7 2014 M7.1 Renforcement de la gouvernance environnementale M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming 0 M9.4 Abandon des feux de pâturages et de X cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0				Développement de l'écotourisme	
Pienseignement secondaire. M3.2 Renforcement de la sensibilisation des futurs acteurs de l'environnement pour un avenir armé de citoyen responsables vis-à-vis de l'environnement.	M2	2011	M2.1	Réduction des Risques de Catastrophes dans les politiques sectorielles et les	0
futurs acteurs de l'environnement pour un avenir armé de citoyen responsables vis-àvis de l'environnement. M4 2012 M4.1 Participation active de l'État central et de la population locale en transfert de gestion des ressources naturelles aux communautés autochtones par le biais d'un contrat de gestion pour l'efficacité de la politique environnementale M4.2 Accompagnement de la politiques de développement économique et du bien-être M5 2012 M5.1 Développement de politiques énergétiques renouvelables à Madagascar et des recherches M6 2014 M6.1 Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les poussées hydrologiques. M7 2014 M7.1 Renforcement de la gouvernance environnementale M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0	M3	2012	M3.1		X
M4 2012 M4.1 Participation active de l'État central et de la population locale en transfert de gestion des ressources naturelles aux communautés autochtones par le biais d'un contrat de gestion pour l'efficacité de la politique environnementale M4.2 Accompagnement de la politique de environnementale par les politiques de développement économique et du bien-être M5.1 Développement de politiques énergétiques renouvelables à Madagascar et des recherches M6.1 Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les poussées hydrologiques. M7.2 M7.1 Renforcement de la gouvernance environnementale M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : M9.5 M9.5			M3.2	futurs acteurs de l'environnement pour un avenir armé de citoyen responsables vis-à-	X
M4.2 Accompagnement de la politique environnementale par les politiques de développement économique et du bien- être M5 2012 M5.1 Développement de politiques énergétiques renouvelables à Madagascar et des recherches M6 2014 M6.1 Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les poussées hydrologiques. M7 2014 M7.1 Renforcement de la gouvernance environnementale M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming 0 M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0	M4	2012	M4.1	Participation active de l'État central et de la population locale en transfert de gestion des ressources naturelles aux communautés autochtones par le biais d'un contrat de gestion pour l'efficacité	0
renouvelables à Madagascar et des recherches M6 2014 M6.1 Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les poussées hydrologiques. M7 2014 M7.1 Renforcement de la gouvernance environnementale M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming 0 M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos			M4.2	Accompagnement de la politique environnementale par les politiques de développement économique et du bien-	0
M6 2014 M6.1 Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les poussées hydrologiques. M7 2014 M7.1 Renforcement de la gouvernance environnementale M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming 0 M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos	M5	2012	M5.1	renouvelables à Madagascar et des	X
M7.1 Renforcement de la gouvernance environnementale M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos	M6	2014	M6.1	Mise en place de projets durables, notamment à Morondava dont la morphologie côtière est menacée par les	0
M7.2 Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en valorisant les savoir locaux. M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos	M7	2014	M7.1	Renforcement de la gouvernance	X
M8 2014 M8.1 Sensibilisation de masse et engagement et meilleur contrôle du financement M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming 0 M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos			M7.2	Développement et vulgarisation des stratégies d'adaptation et d'atténuation des changements climatiques tout en	0
M9 2015 M9.1 Promotion d'énergies renouvelables X M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming 0 M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos	M8	2014	M8.1		0
M9.2 Contrôle strict de la mise en circulation des véhicules d'occasions M9.3 Politique de ranch farming M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos	M9	2015	M9.1		X
M9.3 Politique de ranch farming M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : tramways et vélos				Contrôle strict de la mise en circulation	_
M9.4 Abandon des feux de pâturages et de cultures sur brulis M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : tramways et vélos			M9.3		0
M9.5 Recours à d'autres moyens de transport : 0 tramways et vélos				Abandon des feux de pâturages et de	
			M9.5	Recours à d'autres moyens de transport :	0
			M9.6		0

		M9.7	Afforestation à grande échelle	X
M10	2016	M10.1	Néant	0
M11	2016	M11.1	Développement de la résilience et	0
			d'adaptation de l'industrie de	
			l'hébergement touristique de Mahajanga	
M12	2016	M12.1	Développement de la résilience agricole	X
M13	2017	M13.1	Reboisement	X
		M13.2	Sensibilisation populaire	0
		M13.3	Adaptation et aménagement	0
M14	2017	M14.1	Mise en place d'une politique de grands	0
			travaux qui consiste à créer des emplois	
			par l'État, puis une baisse des taux	
			d'intérêt à long terme : une réinstauration	
			de la confiance entre les ménages et les	
			entreprises.	
M15	2019	M15.1	Intervention de l'État pour régler les	0
			effets des externalités via la taxe et	
			d'autres éléments de transactions	
		M15.2	Intervention directe sur le marché et le	0
			prix	
		M15.3	Rétablir l'ordre dans le problème agricole	X
			et environnemental par le prolongement	
			de la recherche et développement	

Le code X équivaut à la visibilité ou l'intégration de la recommandation dans l'IEM (X = Positif), et par opposition, le code 0 équivaut à son exclusion (0 = Négatif). Ainsi, à travers le tableau ci-dessus, nous comptons que les 15 mémoires sont décomposés en 31 lignes de recommandations axées sur la politique environnementale et la lutte contre le changement climatique. Les résultats démontrent que seules 11 sur 31 sont rendues visibles dans l'IEM (2019) avec un score de 35 %, largement en dessous de la moyenne. Ce décryptage confirme ainsi la faible considération et reprise des recommandations d'étudiants-chercheurs dans l'écriture de la Politique Générale de l'État (IEM).

4. Analyse des blocus de transmission des recommandations

Au sortir de ce constat, il sied de chercher à comprendre cette carence de considération qui crée la coupure communicationnelle. Traçons donc une explication en diagnostiquant les apories et limites de ces 15 travaux scientifiques. Par la suite, questionnons les blocus existants de la part des bénéficiaires opérationnels et des parties prenantes clés qui sont l'Université d'Antananarivo, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESUPRES) et le ministère concerné par la recommandation.

4.1. Explication par les limites des travaux

La lecture des recommandations démontre que des limites et manquements sont observables :

- Un problème de pertinence se dégage : Les recommandations ne sont pas approfondies. À l'exemple du M1, sa formulation d'un paragraphe est relativement courte. À cela, s'ajoute le manque de mesures proposées et de minutie. De plus, l'approche de suggestion est surabondamment théorique, d'où le manque de clarté de la recommandation, tel le cas de M15.
- En outre, un cantonnement sur une comparaison avec les réalités étrangères (Occident) sans la prise en compte du relativisme culturel est également relaté, notamment dans le M1. Il en est de même dans la rubrique « transport » du M9 qui suggère les tramways comme renouveau du transport. Sans diagnostic de faisabilité et avec une position holistique (aucune référence géographique ni technique), cette recommandation se voit être utopique et ne propose pas de suggestions adaptées à la réalité malagasy.
- Dans divers travaux, les recommandations ne constituent pas une rubrique et sont omises. Elles sont ainsi puisées dans la rubrique de la conclusion. Certains travaux émanent juste une récapitulation des résultats de recherche dans la rubrique conclusion (M4, M6 et M11), ou juste un constat (M8 et M10), d'où une réelle carence de perspectives.
- Par ailleurs, des erreurs de classification sont notées dans les recommandations : M10 a éparpillé la catégorisation des énergies renouvelables et floute la réflexion au lieu de la concentrer. Il évoque aussi une incertitude dans ses solutions proposées. Il en est de même pour M13 qui commet une mauvaise classification et sans argumentation.
- Les formulations frôlent également la caractéristique tendancieuse. Le regard holistique et englobant est quasi-permanent. De cela, sont formulées des recommandations sans données quantifiées ni mesurables dans le temps. La lecture des recommandations est donc corrélée d'incertitudes. De plus, l'intervention de l'État est prônée et interpellée dans les suggestions. Dans le cas de M15, un focus sur le rappel de la responsabilité de l'État est émané à travers la critique et l'interpellation. Or ces interpellations ne sont pourtant pas accompagnées de recommandations pratiques, innovantes et concrètes (la vision, la faisabilité découpée dans le temps, l'opérationnalisation et le suivi) et de réflexion approfondie. Dans ce sens où, le rappel du devoir étatique devient une doxa standard dans l'écriture de la connaissance expectative et des conseils. Cet écueil dans l'écriture empiète ainsi la reconnaissance de ces travaux d'étudiants.
- Dans la quasi-généralité des travaux, les recommandations ne sont pas ciblées. À l'exemple des interpellations de l'État, ministère compétent/concerné ou le département pouvant être le bénéficiaire ne sont ni évoqués ni identifiés. Et pourtant, ceci consiste un point important puisque toutes les recommandations en vue de la politique environnementale ne sont pas uniquement dirigées au Ministère en charge de l'environnement, tel le cas des travaux dont la thématique est l'éducation (M3), l'agriculture (M12) ou encore le multi secteurs (M10). Encore en termes de cibles, à quelques exceptions des chercheurs ou futurs étudiants-chercheurs, les cibles de la transmission des savoirs ne sont pas visibles comme le cas de M6.

- Les recommandations fournies manquent de minutie esthétique. En général, la qualité observée des contenus et aperçus est parsemée d'hétérogénéité et souvent d'un manque de finesse (coquilles orthographiques, mosaïque de la mise en page, maigre bibliographie d'une page pour certains).

4.2. Explication par le blocus de la transmission des savoirs au niveau de l'Université d'Antananarivo

L'université est, par essence, une institution qui s'engage dans le développement de sa communauté (Tremblay, 2012). Toutefois, l'Université d'Antananarivo se construit sur un système élitiste¹¹ et méritocratique étant donné les concours d'admission et les sélections par étude de dossier pour les étudiants. De ce fait, sa finalité est la reconnaissance des étudiants sortants par récompense de diplômes suite à la dispensation de savoirs, et cela, afin qu'ils servent le développement du pays ultérieurement. De leur côté, les impétrants ont pour finalité, l'obtention de leurs diplômes. Or, il convient d'émaner que la recherche scientifique est une étape imposée et inévitable, pouvant être potentiellement perçue comme une contrainte par les étudiants¹². 5 étudiants, préparant leurs mémoires, sont questionnés et tous les 5 avouent que leur détermination pour la recherche n'est pas motivée par la production et la transmission des savoirs, mais plutôt, car il s'agit ici soit d'une juste procédure administrative ou d'une condition « infligée » pour finir les études et obtenir le diplôme de Master. Cette réponse est la même donnée par 5 alumnis interrogés. Cette lecture donne l'induction d'une imposition et non d'un choix de vie ou d'une aspiration pour les étudiants. Ce qui pourrait être la cause première de la qualité de leurs recommandations, diagnostiquées tantôt. Les étudiants devenus, en l'espace de leurs années de Master, des étudiants-chercheurs, se retrouvent ainsi dans une position de dilemme et de pression. Ces pressions peuvent être de diverses natures : l'encadrement, la temporalité, les moyens financiers, la tentation de facilité, la santé, le terrain, la logique, la technicité, l'administration et les autres engagements personnels.

Tableau 3. Typologie des pressions vécues par les étudiants-chercheurs pour la formulation de recommandations

pour la formation de l'écommunations			
Encadrement Disponibilité, coopération et engagement de			
l'encadreur			
Temporalité	Risque de grève et de perturbation de l'année		
_	universitaire		
	Respect du calendrier de recherche tracé par		
	l'Université		
Moyens financier			
Tentation de	Plagiat ou récupération des doxas standards		
facilité			
	Encadrement Temporalité Moyens financier Tentation de		

¹¹ Dans cette même optique, Poucet évoque un élitisme scolaire (Poucet, 2016).

¹² Selon des interviews d'impétrants actuels et d'*alumnis*, et d'une séance d'observation entre 2011 et 2021.

Santé	Stress et adversité psychologique face aux chocs	
	ou frustration	
	Fatigue physique	
Terrain	Disponibilité des données et coopération des	
	réseaux	
Logique	Qualité de la réflexion et de la cohérence des	
	idées	
Technicité	Maitrise de la méthodologie et capacité	
	rédactionnelle	
Administration	Tracasserie et impératifs administratifs	
Autres	Famille et/ou occupation professionnelle	
engagements	Opportunités (voyage, bourse, etc.)	
personnels		

Ce graphique démontre ainsi les éléments de pression influant sur les travaux des étudiants-chercheurs, et donc sur la formulation de leurs recommandations.

4.3. Explication par le blocus de la transmission des savoirs au niveau du MESUPRES

Par essence, le ministère de l'Enseignement supérieur se veut d'avoir une approche de collaboration menée de la base au plus haut niveau (sommet) et cela, afin de concilier les domaines d'action de l'enseignement supérieur et du développement territorial (Goddard et Puukka, 2008). Donc, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESUPRES) se veut d'être l'institution gouvernementale qui capitalise les connaissances scientifiques pour le développement du pays. Par essence, son apport est selon les théories, de servir de passerelle : d'une part de devoir interpeller le Gouvernement, et d'autre part de fournir des connaissances scientifiques aux autres ministères. Or cette institution démontre une certaine défaillance et un certain manquement dans la pratique. D'une part, la PGE ne propose pas concrètement un programme de recherche probant, et par ricochet, par manque d'initiatives, le MESUPRES ne propose ni n'impose des thèmes de recherches (qui épousent ou manifestent l'intérêt de l'IEM) aux départements universitaires (qui, par relais devraient appeler au volontariat ou à l'engagement contractuel d'étudiants-chercheurs pour leurs mémoires). Par conséquent, les étudiants sont libres et choisissent leurs propres thématiques pour leurs mémoires sans contrainte de répondre fidèlement aux thèmes urgents du PGE. À cela s'ajoutent les éparpillements et le défaut de connexion entre les chercheurs du MESUPRES et de l'Université. L'approche des chercheurs du MESUPRES est plus tendancieuse étant donné la prééminence de la vision politique édictée, tandis que celle des universitaires est plus offensive. D'autre part, les difficultés budgétaires sont identifiables d'autant plus que dans la Loi des Finances 2021, son budget s'est vu être réductible par rapport aux autres institutions de l'État (Primature, Sport, Énergie...) et cela malgré ses fortes charges et nécessités. Cela expliquerait l'absence d'initiative d'imposer ou de proposer des thèmes de recherche pour le mémoire (faute d'octroi d'allocation ou d'indemnités de recherche des

étudiants-chercheurs). Cette limite budgétaire du MESUPRES démontre le flottement de sa valorisation et priorisation.

De ce fait, le MESUPRES se réduit à une institution administrative (comptage du nombre d'étudiants, inventaire, archivage, gestion de bourses universitaires mensuels, etc.). Ce qui explique également la perception de la production des mémoires universitaires comme étant une formalité et une procédure administratives. Cette réduction à la posture administrative traduit des retards en termes de transmission et de gestion de savoirs chez les branches ministérielles et opérationnelles. S'en résulte une stagnation politique, ce qui stimule l'État à se tourner cycliquement vers les observatoires en place, les consultants ou expertises étrangères au lieu des mémoires universitaires produits localement.

4.4. Explication par le blocus de la transmission des savoirs au niveau du ministère concerné

Les ministères obéissent à la PGE et traduisent sa vision en l'opérationnalisant. Or, comme il l'a été confirmé dans les précédents résultats, la PGE considère que très peu les mémoires d'étudiants. De plus, le manque de motivation des opérationnels dans la considération des mémoires universitaires réside dans le motif de crédibilité. Les praticiens du ministère concerné estiment que les étudiants ne sont pas encore suffisamment outillés et qu'ils manquent d'expérience sur le terrain. Cette construction argumentative déjoue ainsi et réfute l'expansion du potentiel des mémoires. À défaut de familiarisation professionnelle, à l'exception des étudiants disposant déjà d'un bagage professionnel ou d'une affiliation au sein du ministère (ancien ou actuel fonctionnaire), les plus jeunes étudiants ne gagnent donc que très peu de crédibilité auprès des fonctionnaires. Par ailleurs, certaines recommandations sont également très ornées de théories, tel le cas M15 évoque des théoriciens économistes dans la « recommandations ». Or les fonctionnaires préfèrent la lecture digeste des recommandations, à caractère compréhensible, opérationnel et pratique.

À cela s'ajoute la polarisation occidentale des institutions ministérielles. Étant donné la forte présence de la Banque Mondiale, qui d'ailleurs est très prépondérante dans la collecte et le traitement de données, sa communication avec les branches ministérielles est plus fluide et proactive. Cette concentration d'attention vers l'Occident comme l'international (ONU, FMI, USAID, etc.) influence ainsi les préférences ministérielles en termes de données. D'autant plus que les ministères préfèrent payer des consultances techniques onéreuses (pouvant être étrangères) ou de se reposer sur les chercheurs professionnels que de fouiller ou valoriser les recommandations d'étudiants-chercheurs locaux. Ces divers challenges freinent ou réduisent donc la transmission des savoirs, et par conséquent le dialogue entre les étudiants-chercheurs et les praticiens ministériels.

5. Perspectives

Tout au long de cette étude, il a donc été démontré que le manque de considération des recommandations des étudiants-chercheurs s'explique par la limite des travaux et le blocus partagé entre l'Université d'Antananarivo, le MESUPRES

et le ministère concerné. De ce fait, avançons les perspectives ci-dessous. Celles-ci se dirigent d'une part à l'attention du corps académique (Université d'Antananarivo) et de ses impétrants, et d'autre part à l'attention des ministères (MESUPRES et ministère concerné).

5.1. À l'attention du corps académique et des étudiants de l'Université d'Antananarivo

Au regard des donnes constatées tantôt, il est criard d'émaner le motif de l'expertise. La recherche est logiquement un exercice qui se perfectionne avec le temps, à cet effet, un accent sur l'écriture des recommandations est ainsi à mieux travailler dans les cours de méthodologie de recherche et dans les exercices personnels. Ceci constitue à ne plus paraître être des doxas, mais des suggestions approfondies et éclaircies. De plus, la revue des syllabus de méthodologie de recherche pour accentuer les sections « résultats » et « recommandations » est primordiale.

Ces tâches reviennent donc à chaque faculté de l'Université d'Antananarivo afin de faire valoriser l'esprit de recherche chez les étudiants pour un meilleur rendu et des recommandations de qualité et bien fournies. Il revient également aux encadreurs et enseignants de nourrir l'aptitude et l'aspiration des étudiants en construisant une finalité d'application des recommandations, d'où le devoir moral des étudiants de faire le suivi de leurs recommandations une fois leurs soutenances de mémoires achevées. Il sied de cultiver un principe de rentabilité à tous les niveaux de l'Université, chez les étudiants et du MESUPRES: « Ce serait une perte de temps, d'énergie et d'argent (pour l'étudiant, l'université et le MESUPRES) si les mémoires ne sont ni appréciables ni exploités après, et encore moins si ils n'ambitionnent ni d'influencer ni de construire les politiques ». Car l'écart de considération donnée aux travaux de mémoires mène les sphères institutionnelles et opérationnelles de l'État à s'autopriver d'un capital informationnel et de savoirs.

Par ailleurs, chaque faculté et département universitaire se doit de trier et d'inventorier les travaux des étudiants-chercheurs en vue de l'appréciation du MESUPRES et l'envoi final à destination des ministères concernés.

5.2. À l'attention des ministères (MESUPRES et ministère concerné)

En vue de démanteler le blocus de la transmission des savoirs entre étudiantschercheurs et opérateurs ministériels, la figure ci-dessous présente les possibles trajectoires de la dynamique à travers le renforcement du partenariat interministériel entre le MESUPRES et ses semblables.

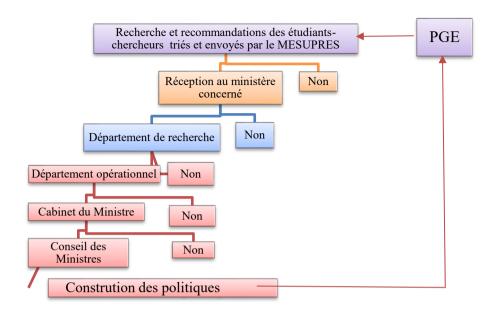


Figure 1. Algorithme du cycle de transmission des recommandations

Ce présent algorithme envisageable présente le cycle de la transmission des savoirs, notamment des recommandations des étudiants-chercheurs vers la PGE. La première phase désigne l'inventaire, la classification et le tri des mémoires soutenus par l'Université d'Antananarivo. Elle les présente ainsi au MESUPRES qui sélectionne à son tour les recommandations exploitables en termes de politique environnementale (fondement et implémentation). S'en suit la seconde phase qui, à base de partenariat institutionnel entre le MESUPRES et le ministère concerné, est l'envoi auprès du ministère concerné qui trie et valide à son tour. Le département de recherche du ministère concerné tend à exploiter les résultats de recherche et les recommandations. Puis, le département opérationnel concerné juge l'applicabilité et la viabilité d'implantation. Après cette étude, la troisième phase consiste dans l'argumentation pour l'appréciation des recommandations auprès de la haute instance ministérielle (Conseil des Ministres), qui sera ensuite acheminée dans la construction des politiques environnementales, voire la PGE. Et dans une vision cyclique, la PGE édicte sa vision, qui sera étudiée de nouveau par l'Université sous tutelle du MESUPRES, et le cycle évolutif reprend. Cet itinéraire cyclique vient ainsi valoriser les recherches académiques locales, renforcer la transmission des savoirs et amplifier le potentiel de l'Université d'Antananarivo comme étant un laboratoire ou une usine de connaissances.

Dans le cas opposé, les « Non » dans l'algorithme désigne l'acte de nonvalidation par le récepteur ou de non-manifestation d'intérêt, ce qui rompt donc le cycle de transmission. Les motifs de cette non-validation sont les suivantes : l'inadaptation des recommandations aux réalités, la faible capacité du ministère, le non-intérêt du ministère, le niveau élevé d'incertitude, le déjà vu ou encore le déjà appliqué, mais non probant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1. Charpin, M., Legeay, D., Rabemanantsoa, N. & Richter, F. (2019). Caractérisation des filières bois-énergie et élaboration du schéma d'app.rovisionnement en bois-énergie de la région Analamanga, Madagascar ». Bois et Forêts des Tropiques, 340. 2e trimestre, Avril 2019, 13-25: Bois énergie à Madagascar/Le point sur...
- 2. Feller, C. & Sandron, F. (2010). Parcours de recherche à Madagascar L'JRD-Orstom et ses partenaires : IRD.
- 3. Gaillard. (2009). Développement et renforcement des capacités de recherche scientifique à Madagascar Une évaluation de l'impact des activités de la Fondation Internationale pour la Science (IFS) à Madagascar (1974-2008) : Études d'Impact des activités de la Fondation Internationale pour la Science (MESIA : Monitoring and Evaluation System for Impact Assestment).
- 4. Gastineau, B. & Sandron, B. (2006). Démographie et environnement à Madagascar. *Économie rurale*, 294-295, 41-56.
- 5. Goddard, J. & Puukka, J. (2008). La contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional : opportunités et enjeux. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2(2), 11-47.
- 6. Jobert, B. (1992). Représentations sociales controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 42(2), Politiques publiques en France: l'Europe, le marché, l'état, avril 1992, 219-234: Sciences Po University Press.
- 7. Poucet, B. (2016). L'élitisme scolaire. Après-demain, 4(4), 20-22.
- 8. Repoblikan'i Madagasikara. (2019) *Initiative Emergence Madagascar*. Antananarivo.
- 9. Roehrig, C. (2011). La recherche comme moteur de croissance : défis et enjeux dans un contexte de globalisation. Montréal : École polytechnique de Montréal.
- 10. Tremblay, G. (2012). L'engagement de l'université dans le développement de sa collectivité. Le rôle de l'université dans le développement local expériences brésiliennes et québécoises : Collection Innovation Sociale.
- 11. Vieilledent, G., Allnutt, T., Grinand, C., Pedrono, M., Razafimpahanana, A. & Rakotoarijaona, J. (2020). Scénarios de la biodiversité sous l'effet conjoint du changement climatique et de la déforestation à Madagascar : FRB.

EXPLORING THE IMPACT OF CULTURE TEACHING ON EFL LEARNERS MOTIVATION: A CASE STUDY OF THE ALGERIAN SECONDARY SCHOOL EFL LEARNERS*

Samah BENZERROUG¹

DOI: 10.52846/AUCPP.43.21

Abstract

Motivation is one of the most important elements required for effective language teaching and learning. Hence, teachers need to provide motivators that take into consideration learners' needs and interests. The present research work focuses on learners' motivation to learn English and the integration of culture as a motivator in the EFL classrooms. The purpose of this study is to examine the students' integrative and instrumental motivation for learning English in the Algerian secondary schools and more precisely the third year of the secondary education (SE3) by getting feedback from EFL learners and interpreting the results obtained form the survey. Finally, the research work concludes with some pedagogical recommendations which might be beneficial for the EFL teaching and learning process in general and the motivation of learners in particular with reference to culture teaching.

Key words: Motivation; Culture; Foreign language; EFL Classroom.

1. Introduction

Learners' Motivation is considered as being some of the crucial factor to the success of the teaching and learning process. We know that the teacher is not the only responsible for his student's motivation; but he plays a big role in encouraging them and provoking interest and involvement in the classroom. Also, he makes his courses full of activity and participation when he supplies them with adequate materials in order to develop the skills and ensure communication in all its forms. Among them, one can mention culture teaching which can be applied in any classroom especially in the foreign language classroom as it is effective in motivating the learners and stimulating their interaction in the course.

Culture teaching and language teaching are inseparable and culture is always embedded, integrated into language learning context. That is, foreign culture teaching should move from passing information of target cultures to teaching the

^{*} This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Senior Lecturer, Ecole Normale Supérieure of Bouzaréah (ENSB), Algeria, e-mail address: benz-sam@hotmail.fr

language in context, to give meanings to FL learners, and raise learners' cultural awareness in the process of foreign language learning. Foreign language education (EFL) is to provide a chance for learners to reflect their own language and culture, through the experience with foreign language and culture.

Because of its greater use around the world, the English language is situated at the interface of foreign and native cultural values to a greater extent than any other language. Therefore, when teaching English, it is important for teachers to consider how to create interculturality and try to draw students attention to their own culture and history as well as those of the target culture in order to explain and contrast the differences.

The present research turns around the major question that although the English language is taught in the Algerian schools from the middle school level, the majority of students are performing poorly in national examination. It's conceivable that this poor performance may be explained by the fact that learning a foreign language effectively is associated with learners' motives and needs to learn it. It is practically acknowledged that there is a positive correlation between motivation and learning. Thus, comprehending the specific conditions that activate learner's behaviours becomes an inevitable component in teaching.

In this context and to relate this to secondary school student' performance in English language. The study explores the effects of selected background variables especially age, learners' exposure to foreign culture and environment and their perceptions of the factors that motivate them to learn the English language. It aims at investigating the factors that motivate 3rd year secondary school learners to learn English.

To answer the major question of the research one can put forward the following sub- questions:

- 1) Is motivation a vital factor for foreign language learning?
- 2) Are Algerian secondary school learners instrumentally or integrativally motivated to learn English?
- 3) What are the EFL learners motivations and how can culture teaching motivate them?

2. Literature Review

Though motivation has been the subject of many writings and the concern of many careers, the problem is still arising and teachers still complain about their learner's lack of motivation. The essence of motivation is very hard to be clearly defined. Yet, it is so important that it is considered as one of the widely tackled topics in second/foreign language acquisition.

2.1. Definition of Motivation

In a second language learning context is seen according to Gardner (1985) as referring to the context to which the individual works or strives to learn the language because of the desire to do so and satisfaction experienced in this activity.

In all scientific studies, the first step of analyzing a concept or phenomenon is to define it first. This part will present the most prominent views on motivation. So,

it's impossible to state all the definitions but a certain number of these is necessary for the theoretical side of this research.

The simplest definition of the term motivation is the one given by the advanced learners Oxford English Dictionary (2008):

- 1) Be the reason why somebody does something.
- 2) Make somebody wants to do something.

Hence, the abstract term "Motivation" on its own is rather difficult to define. Motivation is usually defined as an international state or condition that activates behavior and gives it directions a desire or a want that energizes and directs goal-oriented behavior or an influence of needs and desires on the intensity and direction of behavior.

2.2. Types of Motivation

Scholars identify many types of motivation in terms of source and purpose. They distinguish between intrinsic and extrinsic motivation on one hand and integrative and instrumental motivation on the other hand.

2.2.1. Intrinsic Vs Extrinsic Motivation

It can be intrinsic resulting from the learner's interests or extrinsic fostered by his environment.

a. Intrinsic Motivation

Intrinsic motivation refers to motivation that's driven by an interest or enjoyment in the task itself, and exists within the individual rather than relying on any external pressure. Intrinsic motivation is based on taking pleasure in an activity rather than working towards an external reward .Intrinsic motivation has been studied since the early 1970's. Students who are intrinsically motivated are more likely to engage in the task willingly as well as work to improve their skills, which will increase their capabilities. Students are likely to be intrinsically motivated if they:

- Attribute their educational results to factors under their own control also known as autonomy;
- Believe they have the skill that will allow them to be effective agent in reaching desired goals;
- Are interested in mastering a topic, rather than just rot-learning to achieve good grades.

b. Extrinsic Motivation

Extrinsic motivation refers to the performance of an activity in order to attain an outcome, which then contradicts intrinsic motivation. It's widely believed that motivation performs two functions. The first is often as to energetic activation component of motivation construct. The second is directed at specific behavior and makes reference to the orientation directional component.

Extrinsic motivation comes from outside of the individual. Common extrinsic motivations are reward like money and grades, and threat of punishment. Competition is in general extrinsic because it encourages the performer to win and beat others, not simply to enjoy the intrinsic rewards of the activity. A crowd cheering on the individual and trophies are also extrinsic incentives. The concept of motivation can be instilled in children at a very young age, by promoting and evoking

interest in certain book or a novel. The idea is to have a discussion pertaining the book with young individual, as well as to reward them.

2.2.2. Integrative Vs Instrumental Motivation

Ellis' defines motivation as "the effort which learners put into learning an L2 as a result of their need or desire to learn it" (Ellis, 2000, p. 517). As far as motivation to FL learning is concerned, it can be integrative affected by the learner's positive attitude towards FL and the influence of its speakers and culture. It can also be instrumental oriented towards achieving a professional or educational goal.

a) Integrative Motivation

It's when the learner has a positive perception of the foreign language and an enthusiastic attitude towards its speakers and so he wants to be a member of that group. The learner here is interested in learning a foreign language moved by a sincere and personal interest in the people culture represented by the other group. Integrative motivation is also known as "social group identification", though desire see them separate defining the first one as "the desire to participate in the life of the community that speaks the language" and the second as "the desire to acquire proficiency in a language spoken by a social group with which the learner identifies" (Dulai *et al.*, 1982, p. 71).

b) Instrumental Motivation

This type of motivation occurs when the learner learns the language for an educational or occupational purpose and Lambert define it as the motivation which occur when a learner has functional goal (such as to get a job or pass an examination) there are some factors influencing this kind of motivation such as: course prerequisites and employment opportunities.

Here, one should also note that for many theoreticians, integrative motivation is more influential and powerful than instrumental one. Achievement with the first one is much faster and more successful than with the second one.

2.3. The Role of Motivation in the Learning Process

Ellis (2000) admits that the role of motivation in foreign language acquisition has received little consideration as far as research in language learning is concerned. A great number of psychologists agree on the fact that motivation in the backbone of any learning process. It derives this centeredness from the fact that it directs human behavior. It's behind almost everything an individual does.

In showing the importance of motivation, one sees the need to show its place in the learning process. If we equate it to Fishman's question "who learns how much of what language under what condition" motivation lies under the first component: "who". It's among the individual differences that exist between learners and may interfere in their achievement such as, attitude and personality.

Motivation, especially if it's integrative, is important in foreign language learning in particular because one it is present, the learner will make efforts to learn this language. Many theoreticians see motivation as a cause of learning, however; there are other views supporting that motivation can be the result of FL achievement. This constitutes what is referred to as "resultative motivation". Any way this view remains controversial.

2.4. The integration of the Target Culture in Foreign Language Teaching

Contemporary pedagogical trends consider culture as being an elementary topic in FL teaching. Too much importance is given to culture teaching for the following reasons:

- a. One of the goals for learners to learn a FL is to communicate with the target language users, either native target language speakers or those who use it as a second (SL) or foreign language (FL). Evidences from researches of both spoken and written discourses demonstrated that linguistics phenomena are related to their society and culture. Foreign culture (FC) learning can contribute to the success in language learning, as Tseng (2002, p. 13) puts it: "success in language learning is conditional upon the acquisition of cultural knowledge: language learners acquire cultural background knowledge in order to communicate, and to increase their comprehension in the target language."
- **b.** FL learning should go beyond the level of acquiring grammatical rules; FL learners need know how to use the target language in the situated context (Neuner, 1997). It is impossible to teach a language without its culture for "culture is the necessary context for language use" (Stern, 1992, p. 205). Some FL communication situation examples demonstrated that the cultural contents of the target culture(s) needed to be integrated into FL language teaching for cultural contexts to avoid misunderstanding even when people are using correct FL linguistic forms .Foreign culture (FC) learning is to help FL users successfully communicate in socio-cultural contexts.
- **c.** The language-culture link is significant in FL education because culture plays a role in helping FL learners to be proficient in the target language (Nault, 2006), as Alptekin (2002, p. 58) puts it, "learning a foreign language becomes a kind of enculturation, where one acquires new cultural frames of reference and a new world view, reflecting those of the target language culture and its speakers". From learning a new language, FL learners experience a new world.

Traditional thoughts of FC teaching tend to limit on transmission of foreign cultural information or teaching foreign literature in the classroom. However, the current trend of FL teaching associated with culture needed to take the relation of language and culture into account (Savignon and Sysoyev, 2002). The interrelationship between language and culture provides a foundation to the idea that learning a FL is learning an aspect of foreign culture.

2.5. Teaching Methodology Used in Motivating EFL Learners

The first key to motivation concerned "where" the teaching and learning process takes place as the second one dealt with "who" is involved in the process, this point concerns the "how". It is a wide circle including many factors. One can drive this point home by saying that there are psychological and instructional strategies to be used to make every moment of learning a joy.

The teaching methodology is an important key to learner motivation. It gives them an idea on what the teaching – learning process is like. If it is a good methodology in terms of results so it will make learners develop a positive attitude towards the learning subject, may be to learning in general: "The method by which

students are taught must have effect on their motivation. If they find it deadly boring they will probably become de-motivated, where as if they are have confidence in the method they will find it motivating" (Harmer, 2001, p. 5).

Teachers have the ability to change students' motivation by influencing students' social expectations, selecting interesting tasks, placing less emphasis on tests, and considering the future impact of present teacher behavior on students. A motivating teaching methodology is likely to be the one satisfying the parameters stated below.

2.6. The Role of EFL Teachers in Motivating Learners

Since teaching is an action designed towards the learner, the teacher has to be aware of the learner's needs. This makes the teacher see with a learner's eye. He can accordingly change his methodology: "This critical element is to encourage students to find their interests are. If they are interested in sports, they are encouraged to read and talk in English about anything to do with sports. If they are interested in arts, let them explore this topic in English" (Lin, 2001, p. 1).

So, knowing the learners' needs and interests leads the teacher to give them opportunities to use the language according to what they need to know and what they like to talk about.

Speaking about English teaching in the Algerian secondary Education opens doors to a discussion of the role of the teacher as an important partner in the process. He is the one who applies the approach and gives life to the educational tools. The importance of the teacher as an agent of change in the teaching learning process is widely agreed by specialists in education. The latter suggest three (3) areas that need to be developed and evaluated in the teacher's personality. These areas are: Having, doing and being. Having means the knowledge the teacher holds either of the subject matter (language in this case) or the treatment of learners and the Psychological handling of situations. Doing is related to putting that knowledge in action and implementing it in real learning situation. Being concerns the traits of the teacher personality, attitude and conscience.

2.7. The Influence of the Competency-based Approach on the Algerian Learners' Motivation

The competency based approach is a teaching approach that started to be applied in the Algerian secondary education since September 2005. A key concept of this approach is the know how to act process which integrates and mobilizes a set of capacities and an account of knowledge that will be used effectively in various problem-solving situations or circumstances that have never occurred before .i.e. a competency continues throughout and beyond the school curriculum.

Inspired by the cognitivist and socio-constructivist theories, the competency-based approach tends to make the learning skills related to the outside environment. It aim at making the learner able of sharing knowledge and cooperating with others. The approach assigns the following characteristics to the teacher:

- A less authoritarian attitude;
- Openness to discuss and negotiation;
- Sensitiveness to learner's concerns.

The last quality seems to be related to motivation and interests.

3. Methodology

In an attempt to have a clear picture about the motivation of the Algerian secondary school students to learn English as a foreign language and the factors that can make them motivated to learn it, the scope of this research is limited to samples of EFL learners from a secondary school belonging to the province of Algiers in order to have a relatively reasonable number of results. The research was conducted at the beginning of the academic year 2020-2021 by employing a semi-structured interview with thirty students. The interviewees were chosen equally from literary and scientific streams for the purpose of obtaining data that will explore why the Algerian secondary school students learn English and what affects their English learning motivation.

4. Results. Discussion

As mentioned before, the aim of this study is to explore the Algerian secondary school students' motivation for learning English and its relationship with culture teaching. It tries to investigate whether the Algerian students are instrumentally or integrativally motivated and the main demotivating factor affecting the learning of English as a foreign language, in addition to the role of incorporating foreign culture in motivating them that integration of culture and language could function as a positive attitude and further motivation to study a foreign language (Gardner, 1985).

The findings of the survey in this study showed the students' instrumentality and integrativeness. They have a higher degree of instrumental motivation than the integrative one. Regarding instrumental motivation, getting a good job, becoming a knowledgeable person are some of the most common instrumental motives for learning English in the secondary schools. Most participants like to study English for getting good jobs particularly in the private sector though they have no linking for the language and the culture.

However, Instrumental motivation is present in situations where there are benefits; it is goal oriented and "Doesn't seem to involve any identification or feeling of closeness with the other language group" (Gardner, 2001, p. 10). Although the results of the study indicated that the Algerian students are instrumentally motivated toward learning English, the participants in this study showed a considerable amount of integrativeness. Having integrative motivation means to be ready to integrate into the target language culture. It also requires the acquisition of a wide range of registers like native speakers' pronunciation (Finegan, 1999). In the Algerian context, students expressed their desire to interact with other native speakers of English, whereas others like to learn English to be more knowledgeable in order to be able to use modern means of communication and technology.

Concerning the external demotivating factors (Dornyei, 2001) affecting Algerian EFL learners, the survey showed that the major demotivators are related to learning context and aspects like vocabulary load, spelling and grammar difficulties.

It also revealed the effect of textbooks content and their cultural representations, the evaluation process, teaching methods, teacher's personality, parents discouragement and reduced self confidence on the students' motivation.

Hence, the students' instrumentality calls the teachers, syllabus designers and education decision-makers to review the teaching methods and the textbooks content and take the learners' motives and instrumentality into consideration by focusing on the development of language competencies that enable language proficiency and fluent communication. Students' integrativeness can be reached by fostering their positive attitudes toward English speaking countries and their cultures through more exposure to literary forms like poems, songs and short stories and reducing focus on vocabulary and grammar.

Both motivation and culture are essential factors in the success of EFL teaching-learning process. Teachers should take into account this crucial variable while planning and delivering their lessons by using and adopting different techniques in order to stimulate their learners, and to reinforce their desire to learn and to succeed. Also, they should be interested in their learners needs and give more importance to culture teaching.

5. Conclusion

To conclude, this study examined the role of motivation and culture teaching in language learning through reviewing some of the most considerable research in the field. Learners' motivation can go up and down depending on the context of language learning itself. Motivation has a key role in the development of language skills but it is influenced by different variables. Teachers can play a significant role in motivating learners by using different techniques and putting emphasis on the cultural aspects of language learning. Foreign language teacher should adopt the role of a facilitator rather than an authority figure in the classroom to increase students' motivation (Oxford and Shear, 1994). EFL teachers should teach learners to promote motivation and help them to find motivation in the areas where they do not expect it and also to research for their own motivational processes so they can take advantage of it. The integration of culture teaching can have a positive effect on motivation to study a foreign language (Gardner, 1985). This can be done easily by utilizing authentic material and arranging some students' visits to English speaking countries and integrating technology into the curriculum.

No matter what the underling motivation to study a foreign language, what cannot be disputed is the fact that motivation and culture teaching are important variables when examining successful foreign language acquisition. It should be realized that making learners recognize a real need to accomplish learning goals and providing them with the motivation to learn is one of the best steps we can take to facilitate learning success. This is best conveyed by Bruner (1960, p. 31): "The best way to create interest in a subject is to render it worth knowing, which means to make the knowledge gained usable in one's thinking beyond the situation in which learning has occurred". Thus, future researches are needed to shed more light on the

investigated phenomenon from different perspectives and angles as only the tip of the iceberg has been discovered.

REFERENCES

- 1. Alptekin, C. (2002). Toward intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- 2. Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard. (EJ 043 959).
- 3. Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- 4. Ellis, R. (2000). *Task-Based Research and Language Pedagogy*. Language Teaching Research.
- 5. Finegan, E. (1999). *Language: Its structure and Use.* (3rd Ed.). Harcout Brace.
- 6. Gardner, R.C.(1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London, UK: Edward Arnold.
- 7. Gardner, R. C. (2001). *Integrative Motivation: past, present and Future*. A public lecture given on 24.02.2001.
- 8. Harmer, J. (2001). Practice of English Language Teaching. Longman Pearson Education, England.
- 9. Dulai, H.C., Burt, M. C., Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- 10. Lin, C. (2002). Personalizing Language learning in Large Classes. *The Internet TESOL Journal*, Vol. *VIII*, N°5, May.
- 11. Nault, D. (2006). Going Global: Rethinking Culture Teaching. *ELT Contexts Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328.
- 12. Neuner, G. (1997). The role of Sociocultural Competence. *Foreign Language Teaching and Learning*, 29, 234-239.
- 13. Oxford, R.L., Shear, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Frame work. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- 14. ***. (2008). Oxford English Dictionary (4th edition). Oxford: Oxford University Press.
- 15. Savignon, S. J., Sysoyev, P. V. (2002). Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures. *The Modern Language Journal*, 86, 508-524.
- 16. Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 17. Tseng, Y.-H. (2002). A Lesson in Culture. ELT Journal, 56, 11-21.

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:** auc.pp.dppd@gmail.com

Requests for the original typewritten papers:

- 1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
- 2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
- 3. Margins:
 - up: 2 cmdown: 2 cm
 - left: 2 cmright: 2 cm
- 4. Spacing: single
- 5. Alignment:
 - the body text: to the left and to the right;
 - the title of the article: alignment to the middle.
 - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
- 5. Characters:
 - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
- the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 12 NORMAL and bellow the title;
- position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author TIMES NEW ROMAN 10 as Footnote;
 - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 11 BOLD;
- the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words, separated by semicolons): in ITALICS 11 and bellow the name(s);
- the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
- Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6th edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

For more information, please see the journal's web page: http://aucpp.ro/

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

Themes

- ✓ The pre-service and in-service teacher training
- ✓ The development and innovation of the curriculum
- ✓ The theory and practice of training
- ✓ *The theory and practice of the assessment*
- ✓ Management and educational leadership
- ✓ The management of the educational programs
- ✓ *The sociology of education*
- ✓ The psychology of education
- ✓ University pedagogy
- ✓ Adult pedagogy
- ✓ The history of pedagogy and alternative pedagogies
- ✓ Comparative pedagogy
- ✓ Pedagogy of primary and pre-primary education
- ✓ Early education
- ✓ The education of children with special educational needs
- ✓ Inclusive education
- ✓ Educational counselling
- ✓ The psycho-pedagogy of learning
- ✓ Special didactics

• Categories of studies

- ✓ Theoretical papers
- ✓ Basic research papers
- ✓ Applied research papers
- ✓ Essays
- ✓ Reviews
- ✓ Interviews

Sections

- ✓ Theoretical approaches revisited and new perspectives
- ✓ Educational practice perspectives
- ✓ Research laboratory
- ✓ Computer assisted teaching at present
- ✓ The history and comparative pedagogy teacher training
- ✓ Books and ideas
- ✓ Varia

Pentru comenzi și informații, contactați:

Editura Universitaria

Departamentul vânzări

Str. A.I. Cuza, nr. 13, cod poștal 200585

Tel. 0251598054, 0746088836

Email: editurauniversitaria@yahoo.com

marian.manolea@gmail.com

Magazin virtual: www.editurauniversitaria.ro