



**Transition du système éducatif au Cambodge :
engagement et résistance des acteurs au changement : le
cas du programme de rattrapage scolaire de
l'enseignement primaire**

Robraw Ann

► **To cite this version:**

Robraw Ann. Transition du système éducatif au Cambodge : engagement et résistance des acteurs au changement : le cas du programme de rattrapage scolaire de l'enseignement primaire. Education. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMC001 . tel-02281745

HAL Id: tel-02281745

<https://theses.hal.science/tel-02281745v1>

Submitted on 9 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Transition du système éducatif au Cambodge : engagement et résistance des acteurs au changement. Le cas du programme de rattrapage scolaire de l'enseignement primaire

**Présentée et soutenue par
Robraw ANN**

**Thèse soutenue publiquement le 25/02/2019
devant le jury composé de**

M. LAURENT COSNEFROY	Professeur des universités, ENS Lyon Ens Lettres Sciences Humaines	Rapporteur du jury
Mme MARTINE JANNER RAIMONDI	Professeur des universités, Université Paris 13 Paris-Nord	Rapporteur du jury
M. JEAN-YVES BODERGAT	Maître de conférences, Université Caen Normandie	Membre du jury
M. THIERRY PIOT	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par THIERRY PIOT, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

DÉDICACES

À mon père. L'homme de ma vie, mon exemple éternel, mon soutien moral et source de joie et de bonheur, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, que Bouddha le garde dans son vaste paradis.

À ma mère. Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de l'amour dont elle ne cesse de me combler. Que Bouddha lui procure bonne santé et longue vie.

*À ceux que j'aime beaucoup et qui m'ont soutenu tout au long de ce projet : ma femme **SREYROTH** et mes enfants **VASSILI**, **MARISSA** et **MONICA** et bien sûr à mes sœurs et frère **CHANTHA**, **CHANTHY**, **NARY**, **NAROM** et **NARIN**, sans oublier mes beaux-parents que j'aime.*

À toute ma famille, à mes amis et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit possible, je vous dis « un grand merci ».

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
PARTIE I : CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	13
CHAPITRE 1 : LES REGARDS SUR L'ÉDUCATION AU CAMBODGE	14
Introduction	15
1. L'éducation du Cambodge et ses contraintes	15
1.1. L'éducation de base	15
1.2. Les contraintes du secteur éducatif	16
2. Le fonctionnement du baccalauréat 2014	19
3. La faiblesse de gestion opérationnelle du système	21
3.1. Les causes de perte d'heures d'enseignement	22
3.2. Quelques problèmes de suivi de l'école et des enseignants pour assurer le nombre des heures d'enseignement prescrit	25
4. La faiblesse des résultats des élèves du cycle primaire	27
Conclusion	29
PARTIE II : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATISATION	32
CHAPITRE 2 : LA BUREAUCRATIE DU SYSTÈME	33
Introduction	34
1. Définition de la bureaucratie	34
2. La bureaucratie aux États-Unis et en France	36
2.1. L'émergence aux États-Unis des études critiques sur la bureaucratie	36
2.2. La bureaucratie en France	37
3. Les caractéristiques de la bureaucratie	40
4. Les conséquences de la bureaucratie	45
4.1. Les conséquences positives de la bureaucratie	45
4.2. Les conséquences négatives de la bureaucratie	45
5. La bureaucratie dans les organisations	46
5.1. La définition de l'organisation	46
5.2. Les différentes parties de l'organisation	47
5.3. Les types d'organisation	50
5.4. Les organisations scolaires	62
5.5. À quel type d'organisation correspond l'école primaire publique cambodgienne ?	65

Conclusion.....	67
CHAPITRE 3 : CE QUI CONTRAINT LE SYSTÈME À CHANGER : LES ÉVOLUTIONS MACRO-ÉCONOMIQUES DE LA SOCIÉTÉ	69
Introduction	70
1. Les transformations de la société cambodgienne.....	71
2. La formation des ressources humaines.....	74
2.1. Les évolutions récentes du système éducatif cambodgien.....	75
2.2. Les réformes éducatives mises en place par le M.E.J.S.....	78
3. Une stratégie d'action basée sur la coopération	81
Conclusion.....	84
CHAPITRE 4 : LA QUESTION DE L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT	86
Introduction.....	87
1. Des recherches divergentes sur la question de l'efficacité de l'enseignement.....	87
2. L'effet-établissement, l'effet-classe et l'effet-maître	90
2.1. L'effet-établissement	90
2.2. L'effet-classe et l'effet-maître	91
3. Les critères d'efficacité dans l'enseignement	94
3.1. L'opportunité d'apprentissage et le temps effectif d'apprentissage	94
3.2. L'enseignement structuré.....	96
3.3. L'apprentissage coopératif.....	98
3.4. Le climat de la classe	98
4. L'efficacité dans l'enseignement propre à l'école.....	99
4.1. Le leadership de la direction	100
4.2. La coopération entre enseignants.....	103
4.3. La culture de l'école.....	103
4.4. Synthèse sur l'établissement efficace	104
5. L'efficacité des pratiques pédagogiques	106
Conclusion.....	108
CHAPITRE 5 : LA PÉDAGOGIE	109
Introduction	110
1. Cadre général de la pédagogie.....	111
2. L'éthique à l'école.....	114
2.1. Définition du terme	114

2.2. Comment cette dimension éthique intervient-elle concrètement dans l'enseignement ? ..	116
3. Le pôle Maître : ce qu'apporte l'enseignement explicite	118
4. Focale sur quatre notions stratégiques favorisant les apprentissages : l'attention de l'élève, l'hétérogénéité des élèves, les interactions ajustées et le travail en équipe.....	126
4.1. L'attention de l'élève	127
4.2. L'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique	129
4.3. L'interaction de tutelle et le couple erreur-feedback	136
4.4. Le travail d'équipe	147
Conclusion.....	151
CHAPITRE 6 : LA MAIN À LA PÂTE (L.A.M.A.P.) - UNE DÉMARCHE CONCRÈTE RECONNUE ET MISE EN PLACE AU CAMBODGE	153
Introduction	154
1. Le programme de L.A.M.A.P. au Cambodge	154
2. Quelques principes-clés de L.A.M.A.P.	156
Conclusion.....	161
CHAPITRE 7 : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE DE LA RECHERCHE	163
1. Les éléments de problématique	164
1.1. Le rappel du cadre contextuel.....	164
1.2. Les apports du cadre conceptuel	165
2. Question de la recherche.....	167
3. Hypothèse de la recherche	167
PARTIE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	168
CHAPITRE 8 : PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS	169
1. Le programme du rattrapage scolaire dans le cycle primaire au Cambodge.....	170
1.1. Comparaison entre le système éducatif ordinaire et celui du rattrapage scolaire dans le cycle primaire.....	170
1.2. Objectifs du programme du rattrapage scolaire	171
1.3. Critères de sélection des enfants en rattrapage scolaire.....	171
1.4. Organisation des classes du rattrapage scolaire	171
1.5. Recrutement des enseignants	172
2. P.S.E. et le rattrapage scolaire.....	172
2.1. Centre de rattrapage scolaire dans l'enceinte de P.S.E.....	172
2.2. Un enseignement accéléré pour les enfants très en retard	173

2.3. Pourquoi P.S.E. travaille-t-elle sur le retard scolaire ?	173
3. Projet de déploiement de la méthode de rattrapage scolaire dans cinq provinces du Cambodge (2014-2017).....	175
3.1. Contexte général	175
3.2. Orientations stratégiques.....	176
3.3. Bénéficiaires du projet	177
4. Formation des enseignants et des directeurs d'école.....	179
4.1. Objectifs, modules et résultats attendus de la formation	179
4.2. Ressources humaines mobilisées	180
4.3. Bénéficiaires de la formation	181
4.4. Calendrier de formation et de suivi.....	181
CHAPITRE 9 : MÉTHODOLOGIE ET MÉTHODE DE LA RECHERCHE	183
1. Choix de l'échantillon.....	184
2. Outils de la recherche.....	185
2.1. Questionnaire d'enquête	185
2.2. Guide d'entretien auprès des directeurs d'école et des formateurs de P.S.E.....	187
2.3. Observation de classe : enquête par observation	190
3. La conception des outils de recherche	193
4. Méthode de collecte des données	193
5. Méthodologie de l'analyse des données	195
CHAPITRE 10 : PRÉSENTATION DES POPULATIONS	197
1. Les instituteurs du rattrapage scolaire	198
1.1. Caractéristiques individuelles des instituteurs	198
1.2. Caractéristiques contextuelles des instituteurs.....	200
2. Les directeurs d'école.....	201
2.1. Caractéristiques individuelles des directeurs d'école	201
2.2. Caractéristiques contextuelles des enseignants.....	202
3. Les formateurs pédagogiques de P.S.E.....	202
PARTIE IV : ENQUÊTE EMPIRIQUE ET SES RÉSULTATS.....	205
CHAPITRE 11 : LES ANALYSES DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE DES INSTITUTEURS	206
Introduction	207
1. Rôle de la formation des enseignants	207

1.1. La formation initiale des enseignants	207
1.2. La formation continue des enseignants.....	210
2. L'implication dans le travail, le sentiment d'avoir prise sur l'activité et de disposer d'une marge de manœuvre	214
2.1. La motivation des élèves perçue par les enseignants.....	215
2.2. Les attitudes pédagogiques des enseignants	220
2.3. Les démarches / méthodes pédagogiques des enseignants	227
2.4. Adaptation des démarches / méthodes pédagogiques.....	234
2.5. Organisation du temps des enseignants	237
2.6. Efficacité des outils / supports pédagogiques	240
2.7. Adaptation des cas des élèves	241
2.8. Le choix du métier et le soutien de la hiérarchie	242
3. Disponibilité des enseignants pour les élèves	246
3.1. En fonction des enfants à la maison.....	246
3.2. En fonction du nombre d'élèves par classe.....	247
3.3. En fonction du nombre d'heures d'enseignement	248
3.4. En fonction du salaire	250
Conclusion.....	252
CHAPITRE 12 : LES ANALYSES DES DONNÉES DES ENTRETIENS DES DIRECTEURS D'ÉCOLE.....	254
Introduction	255
1. Les dispositifs prévus et leurs évolutions.....	255
1.1. Formation des directeurs d'école	255
1.2. Observation de classe.....	258
1.3. Les évolutions des dispositifs prévus.....	260
2. Les traits bureaucratiques du système	262
3. Les difficultés rencontrées	264
4. Les effets et limites du rattrapage scolaire	267
4.1. Les effets du programme	267
4.2. Les limites du programme	270
5. Les progrès constatés ou les traits d'engagement des acteurs	272
5.1. Réactivité en cas d'absence des élèves	272
5.2. Prise en compte des élèves faibles	273

5.3. Engagement de tous les acteurs de l'éducation.....	273
Conclusion.....	276
CHAPITRE 13 : LES ANALYSES DES DONNÉES DES OBSERVATIONS DE CLASSE.....	280
Introduction.....	281
1. Matériels didactiques utilisés et leurs évolutions.....	281
1.1. Préparation et utilisation des fiches de cours.....	282
1.2. Usage des manuels et documents authentiques	282
1.3. Création de matériels et leur utilisation	284
2. Méthode et techniques de classe prévues et leurs évolutions.....	285
2.1. La méthode L.A.M.A.P.....	286
2.2. Le travail en groupe	287
3. Dynamique de la classe.....	291
3.1. Élève comme sujet	291
3.2. Espace maître-élève	293
4. Différenciation pédagogique et régulation	295
4.1. Différenciation pédagogique.....	295
4.2. Régulation de l'erreur	298
Conclusion.....	300
CHAPITRE 14 : LES ANALYSES DES DONNÉES DES ENTRETIENS AVEC LES FORMATRICES DE P.S.E.....	305
Introduction.....	306
1. Rappel : expérience professionnelle des formatrices.....	307
2. Les traits bureaucratiques et la corruption	307
2.1. Les traits bureaucratiques du système.....	307
2.2. La corruption du système.....	313
3. Difficultés pédagogiques rencontrées.....	319
4. Les évolutions dans le système.....	321
4.1. Les évolutions générales du système	321
4.2. Les évolutions dans les classes du rattrapage scolaire.....	323
4.3. Les répercussions du rattrapage scolaire sur le système ordinaire	325
5. Les limites de l'enseignement en rattrapage scolaire	328
5.1. L'inefficacité de suivi des enseignants par le directeur	328
5.2. La participation, le travail mais problèmes pour les apprentissages.....	328

5.3. Le recopiage du manuel, les matériels insuffisants	329
4. Les problèmes d'absentéisme, le manque de motivation	329
Conclusion.....	330
CHAPITRE 15 : SYNTHÈSE DES DONNÉES ET DISCUSSION	333
1. Les traits bureaucratiques	334
2. Les effets sur les acteurs du système éducatif cambodgien	335
2.1. Les engagements professionnels des acteurs	335
2.2. Les résistances aux changements et innovations pédagogiques	340
3. Avancées et limites du programme de rattrapage scolaire : réponses à la question de recherche	342
Conclusion.....	344
CHAPITRE 16 : RÉFLEXIONS SUR L'EFFICACITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF CAMBODGIEN	346
CONCLUSION.....	352
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	354
LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	367
LISTE DES FIGURES.....	369
LISTE DES TABLEAUX.....	371
INDEX DES AUTEURS	372

INTRODUCTION

Le Cambodge d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte de réformes « profondes » dans tous les domaines, aux plans social, politique et économique. Le système d'éducation, quant à lui, se modifie et s'adapte pour contribuer à l'émergence d'une nouvelle société. Le système éducatif d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte de réformes à tous les niveaux pour répondre aux mutations accélérées de la société, au développement des ressources humaines de qualité pour le pays ainsi que pour la région et aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux. Les réformes éducatives à tous les niveaux (Scheffer, 2014) jouent également un rôle important dans le développement des ressources humaines de qualité afin de faire face à l'intégration régionale et mondiale.

Depuis 2013, le baccalauréat est une priorité car beaucoup de problèmes liés à cet événement ont été identifiés et ont jeté une lumière crue sur le fonctionnement du système : la tricherie, l'achat des réponses, le recopiage des réponses sur les voisins, la collecte de l'argent par les surveillants, etc. Après une réorganisation des conditions de passation de cet examen, seulement 25,72 % des candidats ont obtenu le baccalauréat en 2014 au lieu des plus de 80 % habituellement constatés les années précédentes, par exemple 87 % en 2013 (Pagan, 2014).

Concernant le fonctionnement des écoles publiques primaires, une étude sur le nombre d'heures d'enseignement en 2013 a montré que beaucoup d'heures d'enseignement ont été perdues à cause de l'ajout des jours fériés supplémentaires, de l'absentéisme des enseignants, de la diminution des heures de contact pendant les journées d'enseignement, des fermetures des écoles effectuées par les écoles elles-mêmes et de la mauvaise gestion des enseignants, de recrutement et de déploiement. Ainsi cette perte d'heures d'enseignement au Cambodge demeure un problème important pour la mise en place d'un système scolaire efficace et a des effets importants sur les résultats d'apprentissage des élèves. Pour examiner cette relation, une autre étude sur l'évaluation des élèves du cycle primaire en 2013 a montré que moins de la moitié des élèves du dernier niveau du primaire au Cambodge ont pu répondre correctement aux questions sur l'ensemble du contenu du test de khmer. Le pourcentage global correct pour l'échantillon total est de 45,7 %. En mathématiques, les élèves n'ont répondu qu'à 43,4 % des items de mathématiques correctement. Le pourcentage urbain est de 52,7 %, tandis que le pourcentage rural est de 41,7 % seulement, ce qui montre une différence importante et significative entre les deux types d'écoles (11 %).

Les données sur le baccalauréat en 2014 et les deux rapports publiés en 2013 nous amènent à dire que le système éducatif cambodgien fait ressortir un fonctionnement bureaucratique dominant et une corruption généralisée. Pour comprendre ce fonctionnement et se donner les moyens de penser les conditions d'une efficacité accrue du système, nous nous d'abord pencherons d'abord sur les caractéristiques et la logique du « phénomène bureaucratique » (Crozier, 1963), chercherons à identifier les différents types d'organisation (Mintzberg, 1986, 1989), examinerons ce qu'on pourra établir sur la mesure de l'efficacité du système éducatif, des établissements et des enseignants (Teddle et Reynolds, 2000 ; Grisay, 2006, 2007 ; Chevaillier, 2006 ; Piot, 2008 ; Dupriez et Dumay,

2009). Ensuite nous nous intéresserons aux conditions et modalités organisationnelles, éthiques et pédagogiques d'engagement conjoint des différents acteurs et de prise en compte des différences entre élèves en vue d'une acquisition des apprentissages mieux assurés pour chaque élève, en mobilisant notamment des auteurs comme Bruner (1983), Durand (1996), Astolfi (1997), Bucheton et Soulé (2009) et en confrontant des approches divergentes (Carette, 2008 ; Gauthier *et al.*, 2013).

Notre hypothèse, telle qu'elle a été alors formulée, est que le système, pour évoluer, a besoin de développer des stratégies basées sur la coopération avec une organisation extérieure au fonctionnement différent. D'où la question de recherche suivante : quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif d'une coopération entre le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge (M.E.J.S.) et l'O.N.G. Pour un Sourire d'Enfant (P.S.E.) dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire qui est introduit dans le Ministère et pour le Ministère ? Ce programme a donné lieu à la formation et au suivi de tous les acteurs concernés par l'expérimentation (instituteurs et directeurs d'école), à une collaboration avec les responsables régionaux et nationaux et à la mise au point de manuels orientant les enseignants vers des méthodes pédagogiques appropriées au public.

Notre recherche vise donc à identifier et à comprendre le phénomène bureaucratique dans le système éducatif cambodgien et les effets d'une telle coopération sur ses acteurs qui pourraient introduire une période de transition, effets qui loin d'être univoques relèveraient de deux ordres : un engagement professionnel accru ou émergent mais qui ne va pas sans des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation dont les caractéristiques se distribuent, selon la classification de Mintzberg, entre l'organisation innovatrice et l'organisation missionnaire à visée réformatrice.

Afin de vérifier cette hypothèse, quatre types d'enquête seront élaborés : des questionnaires auprès de tous les instituteurs du programme du rattrapage scolaire de cinq provinces : Phnom Penh (capitale), Prey Veng, Kampong Speu, Siem Reap et Preah Sihanouk ; des entretiens réalisés auprès des directeurs d'école de ces cinq provinces, qui mettent en place le programme du rattrapage scolaire ; des observations de classe auprès des instituteurs du programme du rattrapage scolaire de ces trois premières provinces et des entretiens auprès des formatrices pédagogiques de P.S.E., qui travaillent dans le cadre du programme du rattrapage scolaire.

Nous développerons quatre grandes parties :

- **Partie 1** : nous présenterons le contexte de l'étude portant sur les regards sur l'éducation du Cambodge. Nous focaliserons cette partie sur les contraintes du système éducatif, le fonctionnement du baccalauréat de 2014, les évaluations des compétences des élèves du primaire et la perte d'heures d'enseignement en nous appuyant sur les différents rapports de recherches des experts dans le domaine. Ce diagnostic contextuel nous permettra de faire un état de lieux de notre recherche.

- **Partie 2** : nous étudierons le cadre conceptuel de la recherche. Elle comprendra les grands points suivants : le phénomène bureaucratique, les évolutions de la société macro-économique, l'efficacité dans l'enseignement et la pédagogie. Les concepts construits dans ces différents champs nous permettront de comprendre les problèmes, de les construire et de formuler de cette manière des hypothèses de recherche.
- **Partie 3** : nous décrierons la méthodologie de la recherche comprenant trois chapitres tels que la présentation de l'étude de cas, la méthodologie proprement dite et la présentation des populations enquêtées.
- **Partie 4** : nous analyserons les données recueillies à partir des questionnaires auprès des enseignants du rattrapage scolaire, des entretiens auprès des directeurs d'école et des formateurs et des observations de classe menées dans les classes du rattrapage scolaires. Nous ferons enfin une synthèse croisée des analyses de ces résultats obtenus afin d'en tirer des réflexions sur l'efficacité du système éducatif cambodgien.

PARTIE I : CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : LES REGARDS SUR L'ÉDUCATION AU CAMBODGE

Introduction

Ce premier chapitre aborde l'éducation de base au Cambodge et les contraintes du secteur éducatif cambodgien, le dysfonctionnement du baccalauréat de 2014, la perte d'heures d'enseignement dans le primaire étudiée par une O.N.G. et la faiblesse des élèves du primaire évaluée par le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (M.E.J.S.).

1. L'éducation du Cambodge et ses contraintes

1.1. L'éducation de base

La loi sur l'éducation du Cambodge souligne la gratuité d'accès à l'éducation et les droits d'accès à l'éducation de qualité de chaque citoyen :

« Chaque citoyen a le droit d'accéder gratuitement à une éducation de qualité d'au moins 9 ans dans les écoles publiques. Le Ministère chargé de l'éducation doit préparer progressivement les plans politiques et stratégiques pour que tous les citoyens obtiennent un enseignement de qualité tel que prévu par cette loi ». (Article 31).

L'enseignement général est donc un enseignement fondamental pour les apprenants qui poursuivent leurs études et qui reçoivent d'autres formations.

« Il comprend l'enseignement primaire [...] comprenant six niveaux (du 1^{er} au 6^{ème}) [...] et l'enseignement secondaire [...] comprenant six niveaux (du 7^{ème} au 12^{ème}). L'enseignement secondaire se compose de deux cycles : le premier cycle (le collège) comprend trois niveaux (du 7^{ème} au 9^{ème}) et le deuxième cycle comprend trois niveaux (du 10^{ème} au 12^{ème}) [...]. L'éducation de base comprend les neuf premiers niveaux de l'enseignement général (du 1^{er} au 9^{ème}) [...] » (Article 17 de la loi sur l'éducation du Cambodge)¹.

Dans l'enseignement primaire, en 2012, la population d'élèves scolarisés dans les écoles primaires est estimée à 2 194 716² dont 52 252 affectés dans le secteur privé, soit un taux net de scolarisation³ de 98 %. L'absence de scolarisation est un phénomène qui touche très majoritairement les filles. En effet, sur un total de 28 581 enfants relevant théoriquement de l'enseignement primaire et non scolarisés, les filles sont surreprésentées (près de 90 %). Le personnel enseignant dans l'enseignement primaire (au nombre de 48 002 dont 49 % de femmes) se répartit dans 6 910 écoles. Le nombre d'élèves par enseignant est de 46.

¹ Traduction non officielle en français

² Il s'agit ici du nombre total d'enfants inscrits dans l'enseignement primaire, quel que soit l'âge déclaré ; le nombre d'enfants représentatifs de l'âge officiel théorique (c'est-à-dire entre 6 et 11 ans) étant de 1 802 567

³ Définition retenue par l'Institut de statistique de l'UNESCO : Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant théoriquement à un niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

L'enseignement secondaire comprend deux cycles. Le collège est composé de trois niveaux à compter du 7^{ème} du 9^{ème} et l'éducation de base obligatoire se termine en classe de 9^{ème}. En 2012, 552 515 élèves dont 47,7 % de filles sont scolarisés dans 1 214 collèges, très majoritairement publics; les effectifs du privé étant estimés à 2 %⁴. Le lycée accueille en 2012, 328 593 élèves dont 318 165 scolarisés dans les établissements publics où le pourcentage de filles est de 45,7 %.

1.2. Les contraintes du secteur éducatif

Le système éducatif du Cambodge s'améliore progressivement, et en particulier les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire se sont considérablement améliorés au fil des ans. Malgré ces résultats, ce système éducatif se heurte encore à des contraintes et difficultés dans son développement. Selon Garnier et Renou (2002)⁵ dans leur article publié dans la revue internationale d'éducation de Sèvres et d'autres rapports de recherche, six contraintes et difficultés majeures ont été identifiées. Ces difficultés, selon eux, subissent le développement du secteur éducatif du Cambodge.

1.2.1. Essoufflement des familles

Les familles ont du mal à subvenir aux dépenses de scolarisation de leurs enfants. Pour scolariser leurs enfants, elles doivent acheter des matériels scolaires, des uniformes et payer des cours supplémentaires, etc.

Selon le Ministère du Plan cambodgien souligné par Garnier et Renou (2002), la pauvreté a légèrement réduit dans les campagnes au cours de ces trois dernières années, mais les écarts entre les zones urbaines et rurales ont augmenté en termes de l'éducation. Les ruraux cambodgiens représentent la grande majorité des illettrés et analphabètes.

Durant cette même période, le nombre des enfants issus des classes privilégiées et celui des enfants issus des classes défavorisées se sont également accentués.

« Les enfants défavorisés abandonnent facilement leur école pour aider les parents à travailler dans la rizière. Cette différence viendrait de l'élévation du coût de la scolarité qui pénaliserait davantage les enfants des zones rurales, où plus de 80 % des foyers sont gérés par des personnes aux moyens financiers limités et dont le niveau d'éducation dépasse rarement la fin du cycle primaire ».

⁴ En 2009-2010, les effectifs scolarisés apparaissent sensiblement plus élevés : 585 115 élèves, répartis dans 1 172 établissements, soit un taux net de scolarisation de 31,9 %.

⁵ Garnier, E. et Renou, G. (2002). « L'éducation de base au Cambodge : un système en reconstruction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 31 | décembre 2002, mis en ligne le 25 novembre 2011, consulté le 28 avril 2017. URL : <http://ries.revues.org/1975> ; DOI : 10.4000/ries.1975

1.2.2. Absence de possibilités d'amélioration des infrastructures et équipements scolaires

Garnier et Renou (2002) mentionnent les problèmes d'infrastructures et d'équipements scolaires comme une deuxième contrainte du système éducatif cambodgien. Cette construction est entièrement à charge du M.E.J.S., sans aides extérieures.

Récemment, le M.E.J.S. demande à tous les directeurs du Département de l'Éducation provinciale d'établir les données concernant les bâtiments scolaires pour l'année scolaire 2015-2016 afin d'envisager le budget de construction ou de rénovation pour les années qui viennent⁶. Cela indique qu'il y a encore beaucoup de bâtiments scolaires et de salles de classe dans toutes les provinces, surtout à la campagne, qui devraient être rénovés ou reconstruits pour accueillir les enfants dont le ratio élèves – maître est en moyenne de 47,2 avec de fortes disparités régionales.

1.2.3. Paupérisme de l'enseignant cambodgien

Jago (2008)⁷ dans son rapport d'étude souligne que le salaire très bas fait que les enseignants subissent souvent de très mauvaises conditions de vie. À l'heure actuelle, les niveaux de salaire ne permettent pas aux enseignants de faire face aux dépenses de nourriture, de logement, d'habillement, de soins médicaux, de loyers, d'appuis aux enfants et personnes âgées et de contributions de charité attendues dans une société bouddhiste. Les enseignants n'ont d'autre choix que de rechercher d'autres activités génératrices de revenus. Selon ce rapport, 93 % des enseignants interrogés ont un deuxième emploi et 99 % d'entre eux déclarent que le salaire d'un enseignant seul ne leur suffit pas pour vivre. Selon les mots d'un enseignant : « *Vous ne pouvez pas avoir un niveau de vie raisonnable d'une carrière d'enseignant* ».

Le rapport de recherche de N.E.P.⁸ (2012) montre que le salaire des enseignants a des impacts sur les motivations des enseignants :

« Les incitations financières identifiées par les chercheurs ont influencé la motivation des enseignants pour devenir enseignants. 95 % des répondants ont indiqué que le salaire de base était l'incitation financière ayant le plus d'impact. Plus de 64 % des répondants ont indiqué que les autres incitations, par exemple, les cours de jeudi et l'allocation de pédagogie étaient importants pour eux. Environ un tiers des répondants ont indiqué que chacun des facteurs suivants avait un impact sur leur motivation, dans une moindre mesure, sur l'allocation pour enfant et l'allocation de maternité. L'allocation de conjoint a été jugée

⁶ M.E.J.S. (2016). *Lettre d'information adressée à tous les directeurs du département de l'éducation provincial portant sur l'établissement des données relatives aux bâtiments scolaires*, No 709 E.J.S. datant du 12 février 2016

⁷ Jago, S. (2008). « Teaching matters: a policy report on the motivation and morale of teachers in Cambodia », N.E.P., VSO & ALUING. Décembre 2008

⁸ N.E.P. (N.G.O. Education Partnership) est une organisation qui encourage la collaboration active entre les O.N.G. travaillant dans l'éducation et les défenseurs des organisations membres dans les réunions politiques et les discussions avec le M.E.J.S. au Cambodge. <http://www.nep.cambodia.org/about-us/>

comme ayant le plus faible impact sur la motivation des enseignants, tandis que moins de 2 % ont indiqué que l'allocation de soins de santé était un facteur de motivation » (N.E.P., 2012)⁹.

Selon ces deux rapports de recherche, nous constatons que le salaire mensuel des enseignants n'est pas suffisant pour faire vivre sa famille. Pour compléter les ressources financières manquantes, les enseignants doivent pratiquer fréquemment deux à trois métiers. Par conséquent, ils n'assurent qu'une faible partie de l'horaire officiel d'enseignement. Ils dispensent en revanche bien souvent un enseignement à mi-temps et multiplient les cours particuliers payants pour gagner un peu plus et supporter leur famille.

1.2.4. Manque d'efficacité des enseignants dans leur classe

Le manque d'efficacité des enseignants est lié, d'une part, à des capacités professionnelles limitées, d'autre part, à des moyens de communication et d'expression insuffisamment performants. Selon Garnier et Renou (2002), le manque de formations continues adaptées et de suivis des pratiques pédagogiques des enseignants, la faible qualité de gestion de l'école et la participation insuffisante de tous les acteurs éducatifs sont les causes principales de la faiblesse de l'efficacité des enseignants. Le professionnalisme du corps enseignant doit donc être développé au plus vite afin de répondre à la pénurie d'enseignants qualifiés.

1.2.5. Proportion élevée des jeunes en difficultés

Selon les auteurs, il existe une proportion importante de jeunes dont le système éducatif ne prend pas en considération et laisse actuellement pour compte, notamment parmi les jeunes filles, les enfants en situation d'échec scolaire, les handicapés et les jeunes des minorités ethniques, représenteraient, ensemble, plus de 50 % de la population en âge d'être scolarisée.

1.2.6. Caractère formel, général et monolithique de l'enseignement général

L'enseignement ne prépare pas les enfants à entrer dans la vie active et à jouer un rôle productif dans la société. Actuellement, l'enseignement technique n'accueille que 1 % environ des élèves, essentiellement ceux de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, alors que cet enseignement constitue un facteur essentiel du développement socio-économique du pays puisque le marché du travail cambodgien a besoin de main-d'œuvre qualifiée.

Pour cela, nous pouvons dire que la mission principale du M.E.J.S. consiste à assurer une meilleure articulation entre l'enseignement et l'insertion sociale. Pour ouvrir sur la vie et préparer à la profession, l'amélioration de l'éducation et de la formation de base s'inscrit nécessairement dans un processus progressif et dans une perspective d'éducation permanente, avec la nécessité de

⁹ N.E.P. (2012). « Assessing the Impact of Incentives on Teacher Motivation in Cambodia », June 2012

prendre en compte les besoins présents et futurs de la société cambodgienne et ceux du citoyen cambodgien aux différentes étapes de son existence.

Mais comment le M.E.J.S. se mobilise-t-il pour réaliser cette mission face à ces contraintes et difficultés du système ?

2. Le fonctionnement du baccalauréat 2014

Après la mise en œuvre des réformes éducatives en 2013, le Ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (E.J.S.), Monsieur Hang Chuon Naron, dans son interview exclusive avec Soklim KY, rédacteur en chef du journal intitulé « le Petit Journal »¹⁰, a souligné quelques évolutions, contraintes et résultats propres à ces réformes. Dans cette partie, nous ne présenterons que la réforme sur le fonctionnement du baccalauréat en 2014.

Selon ce nouveau Ministre de l'E.J.S., la réforme de l'examen est une priorité primordiale parmi les huit autres points fixés par le M.E.J.S. L'examen devra s'appuyer sur la loi, la justice, la transparence et les résultats acceptables. Dans ce contexte, les élèves compétents réussiront certainement l'examen. Les élèves qui fraudent et les enseignants surveillants corrompus seront sanctionnés.

« La réforme de l'examen est une propriété primordiale parmi les huit autres points fixés par le ministère de l'Éducation, et c'est ce qu'on a entamé depuis quatre mois. L'examen devra s'appuyer sur : le fondement de la loi, la transparence et la vertu sociale. Dans ce contexte, les élèves compétents réussiront certainement l'examen. Et même si l'examen n'est pas strict à 100 %, c'est dans un degré qu'on peut accepter », souligne-t-il.

En 2014, et comme l'année précédente, selon le Petit Journal, plus de 100 000 élèves de 12^{ème} passent leurs examens de baccalauréat en août. Chaque année, l'examen est toujours entaché de corruption, à savoir la réclamation d'argent aux élèves dans les classes, par exemple. Depuis quelques années au Cambodge, il était de notoriété publique que la tricherie et la corruption s'infiltraient dans l'examen du baccalauréat. Il était ainsi facile d'acheter les réponses des épreuves aux professeurs ou de copier sur son voisin.

Dans cette réforme, le M.E.J.S. a mis en place des outils institutionnels pour empêcher la répétition de ces problèmes à savoir une commission chargée de l'observation de l'ensemble des problématiques, une sous-commission de technique, une sous-commission qui gère la dépense et toute la préparation, une sous-commission de sécurité ainsi qu'une sous-commission juridique. Cette dernière institution se concentre sur la divulgation des épreuves, la vente des sujets ou le vol des épreuves d'examen.

¹⁰ Ky, S. (2014). *Le ministre Hang Chuon Naron a déclaré la guerre à la corruption touchant le baccalauréat*, Phnom Penh, 2014, disponible sur <http://www.lepetitjournal.com>, consulté le 4 décembre 2014 à 10h

« Dans ce but, on a créé beaucoup d'outils institutionnels, à savoir une commission chargée de l'observation de l'ensemble des problématiques, une sous-commission de technique, une sous-commission qui gère la dépense et toute la préparation ainsi qu'une sous-commission juridique. Cette dernière institution se concentre sur la divulgation des épreuves, la vente des sujets ou le vol des épreuves d'examen. Enfin, nous avons une sous-commission de sécurité », ajoute le Ministre.

Les comités des examens avec vigilance ont été créés dont les jurys et les contrôleurs doivent faire une observation dans les salles. En cas de flagrant délit de fraude ou de tentative de fraude à l'examen, ils doivent intervenir immédiatement. Dans ce contexte, des fonctionnaires honnêtes ont été mobilisés. Les fonctionnaires ne se sont pas déplacés dans les provinces comme autrefois. Ils travaillent sur place et reçoivent un montant deux fois plus élevé qu'avant afin de leur permettre de régler leurs dépenses. Pour ce fait, le M.E.J.S. a réduit le montant des dépenses du brevet pour augmenter celui du baccalauréat. Cela permet aux jurys, aux surveillants et aux présidents des circonscriptions d'examen de se procurer une somme suffisante pour eux. Et, l'examen du brevet s'est effectué dans le cadre de l'école. C'est l'école qui organise le brevet elle-même. Les dépenses sont alors réduites.

Des mesures strictes pour les candidats ont été mises en place. La sous-commission de sécurité s'occupe de cette affaire. Les appareils électroniques de série « *smart-phone* » sont interdits pour l'utilisation dans les centres et les salles des examens. Le M.E.J.S. a également fait appel à l'Unité de l'Anti-Corruption pour surveiller le déroulement des examens et pour mettre des sanctions dans les centres des examens et des centres de correction des copies des candidats. Des caméras de surveillance ont été installées par cette unité dans les salles de correction.

Noémie PAGAN, responsable de la pédagogie et des partenariats « d'Enfants d'Asie au Cambodge »¹¹ explique :

« Cette année pourtant, le Ministère de l'Éducation nationale a décidé de renforcer les règles pour lutter contre toute forme de tricherie. Il a d'ailleurs fait appel à l'Unité d'Anti-Corruption pour contrôler l'organisation et mettre des sanctions. Ainsi, tout tricheur ne pourra pas passer l'examen pendant 2 ans ».

La page « Facebook » de cette unité a battu des records de visite car elle communiquait sur le déroulement des examens et les fraudes.

Comme résultats, seulement 25,72 % des lycéens ont décroché leur baccalauréat dans les 154 centres d'examen à travers le pays selon un communiqué de presse du M.E.J.S. Parmi 89 937 candidats, 23 126 lycéens ont donc obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires¹².

¹¹ Pagan, N. (2014). *Baccalauréat au Cambodge - De grands bouleversements en 2014 !*, Phnom Penh, 2014. Disponible sur <http://www.enfantsdasie.com>, consulté le 2 octobre 2014 à 14h30

Selon Noémie PAGAN, seuls onze candidats ont reçu la mention A, la mention la plus haute du baccalauréat. Ceci est d'autant plus saisissant quand on le compare aux 87% de réussite de l'an 2013. Par conséquent, les candidats qui ont échoué à la première session ont eu la possibilité de repasser l'examen dans sa totalité les 13 et 14 octobre 2014. Pour aider les candidats de la deuxième session, le M.E.J.S. a mis en ligne des leçons pour réviser les cours. Il a également proposé des cours de soutien gratuits dans les écoles en physique, chimie, mathématiques et biologie pour ceux qui ne pouvaient pas se payer des cours particuliers.

Malgré les faibles résultats des élèves au baccalauréat et face à des critiques des parents d'élèves qui pensent que la réforme des examens de baccalauréat est brutalement mise en place et que leurs enfants ne sont pas prêts à s'y mettre, le M.E.J.S. continue toujours à mettre en application ses réformes afin de renforcer la qualité de l'éducation et de la formation du pays en faisant appel à tous les partenaires éducatifs concernés.

Le dysfonctionnement du baccalauréat que nous avons souligné est dû dans un premier temps à la corruption du système éducatif et à la faiblesse de gestion opérationnelle du système dans un deuxième temps.

3. La faiblesse de gestion opérationnelle du système

Il est vrai que le baccalauréat est une preuve de la faible opérationnalité du système éducatif au niveau national, voire du dysfonctionnement concernant son organisation. Mais, ce modèle de fonctionnement bureaucratique existe également dans les écoles. Ainsi nous allons nous appuyer sur les travaux de recherche publiés en anglais en 2015, coordonnés par l'équipe de N.E.P. composée de deux chercheurs cambodgiens (Ang Sopha, et Chum Syrom) et d'un chercheur étranger (Colin Anderson) portant sur le nombre d'heures d'enseignement des écoles primaires publiques au Cambodge¹³.

Cette recherche a été menée dans les écoles primaires cambodgiennes tout au long de l'année scolaire 2012-2013 dans cinq provinces du Cambodge et dans la municipalité de Phnom Penh. 309 enseignants ont été enquêtés dans 91 écoles et de multiples sources ont été mobilisées pour établir combien de fois les enseignants étaient absents de l'école, les raisons de ces absences, la durée des sessions d'enseignement et le rendement de leurs élèves. La collecte de données dans les écoles a été effectuée par les personnes formées d'O.N.G. locales.

Le but de l'étude était d'identifier des défis concernant des heures d'enseignement dans les écoles primaires cambodgiennes, et d'évaluer les raisons de ces défis et l'impact sur les résultats d'apprentissage des élèves.

¹² Porée, A.-L. (2014). *Record d'échec au bac cambodgien*, publié le mardi 02 septembre 2014 à 09:55 sur <http://jactiv.ouest-france.fr>, consulté le 4 décembre 2014 à 10h08.

¹³ N.E.P. (2015). « Teaching hours in primary schools in Cambodia », Phnom Penh, July 2015

3.1. Les causes de perte d'heures d'enseignement

Les chercheurs ont soulevé trois causes principales de la perte d'heures d'enseignement dans les écoles primaires publiques.

3.1.1. Ajout des vacances scolaires supplémentaires

Selon le rapport, en 2012-2013, les nouvelles vacances scolaires officielles ajoutées après la rentrée scolaire présentent l'une des principales causes de la perte d'heures d'enseignement au Cambodge. Selon la politique de développement du curriculum 2005-2009, il y a 38 semaines de cours par année scolaire. Toutes les classes se déroulent du lundi au samedi, sauf le jeudi qui est consacré à des activités extra-scolaires (le sport, la couture, la menuiserie, etc.)¹⁴. Le jeudi n'est donc pas considéré comme un jour formel de travail des élèves. Par conséquent, les élèves apprennent officiellement cinq jours par semaine, équivalant à 190 jours par année scolaire¹⁵. Il convient de noter que le nombre de jours d'école en 2012-2013 était en fait de 186 jours.

Selon les chercheurs, le calendrier scolaire pour 2012-2013 a montré que 14 jours, équivalant à 70 séances ou 47 heures, ont été perdus à cause des événements suivants : réunion de l'ASEAN¹⁶, cérémonie de crémation du Roi-père¹⁷, examens semestriels de 6^{ème}, examens de recrutement des enseignants et jour de congé (environ sept jours) avant et après les élections nationales en 2013. Beaucoup d'écoles urbaines ferment pour des examens de recrutement des enseignants car l'école est utilisée comme centre d'examen. Aucune classe n'a été ouverte aux élèves durant ces journées en raison de la fermeture officielle de l'école.

Il est vrai que l'année 2012-2013 était exceptionnelle en termes de vacances officielles supplémentaires, mais cela a eu un net impact sur le temps d'enseignement dispensé aux élèves. En outre, plusieurs événements étant des jours fériés supplémentaires se produisent réellement chaque année.

« Mais pourquoi ces jours fériés supplémentaires ne peuvent-ils pas être anticipés lorsque le calendrier scolaire est conçu ? Pourquoi les fermetures d'écoles ne sont-elles pas prévues pour les examens de recrutement des enseignants, par exemple, quand ils se produisent

¹⁴ En 2012-2013, l'année scolaire compte 38 semaines par an à compter du 1^{er} octobre au 31 juillet. Les élèves apprennent six jours par semaine répartis en cinq sessions par jour, 40 minutes par session et entre 27 et 30 sessions par semaine.

¹⁵ 38 semaines par an $\times$ 5 jours = 190 jours.

¹⁶ Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) ou l'Association des nations de l'Asie du Sud-est (ANASE) est une organisation politique, économique et culturelle regroupant dix pays d'Asie du Sud-est. On emploie désormais plus couramment le sigle anglais ASEAN bien que le sigle officiel français ANASE.

¹⁷ Le Roi-père, *Norodom Sihanouk*, né le 31 octobre 1922 à Phnom Penh et mort le 15 octobre 2012 à Pékin est la figure dominante de la vie politique cambodgienne de la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

chaque année ? ». Ce sont des questions posées par les chercheurs dans leur rapport (N.E.P., 2015).

D'autres jours fériés officiels, selon le rapport, conduisent à des nouvelles fermetures non officielles des écoles, si, par exemple, les vacances tombent le vendredi. Ainsi ces fermetures raccourcissent l'année scolaire et sont également à l'origine de l'ajout des vacances scolaires supplémentaires. La moitié de l'absence des enseignants est liée donc à des décisions de fermer des écoles autour des fêtes officielles ou pour des vacances non officielles et de chaque côté des jours fériés.

Selon le rapport, les enseignants et les directeurs scolaires affirment que les parents n'envoient pas leurs enfants à l'école à ce moment-là, ce qui n'est pas efficace pour ouvrir les écoles. Inversement, le rapport montre que les parents ne peuvent pas envoyer leurs enfants à l'école parce que les écoles ne sont pas ouvertes. Les parents ont dit, par exemple, que le trafic plus intense au début et à la fin des périodes de vacances rendait trop dangereux l'envoi de leurs enfants à l'école à cette époque.

3.1.2. Absence de l'enseignant

Le rapport désigne « l'absence des enseignants » comme les circonstances dans lesquelles les enseignants, quelles que soient leurs raisons, ne fréquentent pas l'école pour enseigner des cours réguliers. Cette absence a été repérée grâce au contrôle des cahiers d'élèves, aux observations non annoncées sur place et aux entretiens avec des enseignants.

Selon le rapport, l'absence individuelle des enseignants variait considérablement. 136, soit 44 % des enseignants, étaient présents lors de toutes les observations non annoncées sur place. Les 56 % d'enseignants étaient absents au moins une fois durant les observations non annoncées. Ces observations ont été effectuées plus souvent les jours où les enseignants étaient soupçonnés d'être absents, en particulier pendant les périodes proches des jours fériés comme Pchum Ben (la fête des morts)¹⁸, pendant les festivals qui ne sont pas des vacances scolaires comme le Nouvel An chinois et Cheng Meng¹⁹ et pendant des journées scolaires « normales ». Dans 12 % des cas, ces enseignants étaient absents.

Lors des entretiens avec les enseignants, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils étaient absents à l'école une fois par mois ou moins. Près d'un tiers ont indiqué qu'ils n'étaient pas absents chaque mois, mais qu'ils pouvaient être absents à un moment donné au cours de l'année. Un petit pourcentage d'enseignants a déclaré une journée d'absence par semaine. Après avoir donné ces

¹⁸ Pchum Ben ou la fête des morts tient un rôle central dans le calendrier cambodgien pour commémorer les ancêtres, et se base comme la plupart des fêtes bouddhistes, sur le calendrier lunaire. Les dates varient donc d'une année à l'autre. Cette fête débute à partir du premier jour de la lune décroissante du mois de Phottrabât (septembre/octobre). Ce premier jour de la lune décroissante était ce lundi 8 septembre.

¹⁹ Cheng Meng est une fête chinoise pour commémorer les ancêtres.

estimations, il a été demandé aux enseignants de valider les données recueillies lors du contrôle des cahiers de leurs élèves qui indiquaient des jours où ils avaient été absents au cours des trois mois précédents. En comparant leurs estimations et les cahiers de leurs élèves, y compris les données d'observations non annoncées, les chercheurs ont constaté que les enseignants étaient en moyenne absents pendant 16 jours à l'école, ce qui représente 10,50 % des jours d'enseignement observés pendant l'année scolaire 2012-2013. L'absence vérifiée par l'enseignant au cours de cette étude était donc beaucoup plus élevée que les taux déclarés par les enseignants lorsque les chercheurs leur ont demandé d'estimer combien de fois ils ne fréquentaient pas l'école. Ce taux d'absentéisme moyen de 10,5 % sur l'ensemble de l'année scolaire de 186 jours d'enseignement en 2013-2014 montre que l'absence des enseignants représenterait une perte moyenne de 19,5 jours d'enseignement, soit 78 heures.

Les différentes raisons de l'absence des enseignants ont été classées en sept grandes catégories :

- **Raisons liées au revenu** : les enseignants s'engagent dans des activités génératrices de revenus ou font un deuxième emploi, par exemple, travailler la terre, récolter etc.
- **Responsabilités familiales** : ils s'occupent de membres de la famille tels que gérer les enfants, emmener des membres de la famille à l'hôpital ou conduire des enfants à l'école ;
- **Mission officielle** : ils accomplissent leurs autres tâches professionnelles en dehors de l'enseignement. Cela comprend la participation aux réunions, à la formation, aux ateliers, aux voyages d'étude, et à d'autres tâches assignées par le directeur de l'école ou l'équipe de gestion.
- **Raison personnelle** : ils poursuivent leurs études, sont malades, ont un examen médical, prennent un examen pour l'université, font leurs titres fonciers ou se marient, etc.
- **Cérémonies** : ils assistent à des cérémonies telles que le mariage des amis / parents, les funérailles, la fête de Kathin²⁰ et autres cérémonies religieuses. La plupart des écoles interrogées à Phnom Penh ont organisé des bénédictions scolaires, juste avant le début de courtes vacances en avril.
- **Pratique courante ou fermeture non officielle de l'école** : leur école ne s'ouvre pas ou très peu d'enseignants et d'élèves viennent à l'école. Cela inclut le début de l'année scolaire en retard (après Pchum Ben), les festivals qui ne sont pas des vacances scolaires officielles et les fermetures d'écoles prolongées autour des jours fériés, par exemple, la fermeture de l'école un lundi s'il y a des vacances mardi. Durant ces absences, les enseignants s'engagent dans diverses activités : agriculture, participation à des cérémonies ou de prendre soin des membres de la famille.
- **Raisons inconnues** : ils ne se souviennent pas de la raison de l'absence ou ne veulent pas en indiquer la raison.

3.1.3. Nombre d'heures de séances de cours réduites

²⁰ La Fête de Kathin est une des grandes fêtes religieuses. Le terme « Kathin », tiré du Pali signifie les pièces d'étoffe ou Chivara, qui sont des vêtements monastiques, offerts par les fidèles aux moines en retraite pendant trois mois et donc, ne peuvent quitter leur pagode.

L'autre forme de perte d'heures d'enseignement, selon le rapport, est liée à la différence entre la durée réelle des cours en classe et la durée des cours prescrite par le M.E.J.S. Les résultats de cette recherche ont montré que les heures d'enseignement fournies aux élèves n'étaient pas conformes à ce qui est officiellement indiqué par le M.E.J.S. Selon le M.E.J.S., les élèves doivent étudier cinq séances de cours par jour (40 minutes par séance). Ainsi, ils ont 200 minutes de cours en classe par jour. Les résultats de l'observation de classe effectuée par les chercheurs ont montré que la perte d'heures d'enseignement due à des cours réduits était significative et que les enseignants n'enseignaient que 176 minutes en moyenne par jour car les classes ont commencé tardivement et fini tôt et des temps de pause ont été prolongés. En moyenne 24 minutes, soit 12 % des heures d'enseignement ont été perdues chaque jour, ce qui constitue 22 jours de perte sur une année scolaire de 186 jours.

La perte de temps d'enseignement à cause de séances de cours réduites a entraîné la perte annuelle d'heures d'enseignement. Le rapport a également montré que dans les zones rurales, les séances de cours sont plus courtes que dans les zones urbaines. Il est vrai que la longueur des séances de cours n'est pas un indicateur de leur qualité, mais les enseignants qui ont régulièrement de courtes séances de cours n'offrent pas aux élèves les mêmes possibilités d'apprendre que les autres. Cela est lié à la capacité de gestion des directeurs d'école qui doivent agir en tant que responsable de leur personnel enseignant face à leur fréquentation et à leur ponctualité à l'école. Cela est influencé par les questions de recrutement et de déploiement des enseignants.

3.2. Quelques problèmes de suivi de l'école et des enseignants pour assurer le nombre des heures d'enseignement prescrit

Grâce à des entretiens avec les enseignants et les directeurs d'école, les chercheurs ont exploré les façons dont le suivi contribue à assurer une bonne présence des enseignants et des heures d'ouverture régulières de l'école. La mise en œuvre des heures d'enseignement, l'absence et les mécanismes de suivi en place ont été identifiés.

Le rapport montre que le suivi et l'inspection de l'école effectués par le M.E.J.S.²¹, le P.o.E.²² et le D.o.E.²³ ne focalisant que sur les questions de qualité qui sont importants pour les écoles, mais il est important de saisir les questions fondamentales telles que le respect du calendrier scolaire et la présence des enseignants. Cela fait craindre que la présence des enseignants et le respect des heures d'enseignement ne soient pas considérés comme prioritaires par les responsables de l'éducation, et que les enseignants et les directeurs d'école ne les classent donc pas par ordre de priorité.

²¹ Dans la structure de l'É.J.S. du Cambodge, il y a trois grands niveaux : Ministère (niveau national – M.E.J.S.), Province (niveau provincial – P.o.E.) et District (niveau district – D.o.E.).

²² D.o.E. : District Office of Education (Bureau de l'Éducation du district, en français). Dans l'usage courant, ce terme représente le lieu de travail (le bureau) ou l'ensemble de personnes qui y travaillent.

²³ P.o.E. : Provincial Office of Education (Département de l'Éducation de la province, en français). Dans l'usage courant, ce terme représente le lieu de travail (le département) ou l'ensemble de personnes qui y travaillent.

Comme le suivi effectué par le M.E.J.S., le P.o.E. et le D.o.E., les enseignants ont indiqué que le suivi effectué par les directeurs d'école était utile pour améliorer leur pratique, en particulier la décoration de salle de classe, les compétences pédagogiques et la production de matériel didactique. Peu d'enseignants ont indiqué que les recommandations des directeurs d'école incluaient les questions de fréquentation et de ponctualité des enseignants ou des élèves. Cependant, les directeurs d'école ont fourni un point de vue opposé. 65 % d'entre eux ont indiqué que leur suivi a contribué à l'amélioration de la ponctualité et de l'assiduité des enseignants alors que seulement 25 % ont indiqué que cela contribuait à l'amélioration des compétences pédagogiques et de la gestion de la classe.

Selon le rapport, les entretiens avec les directeurs d'école indiquent que certaines mesures sont prises à l'égard des enseignants qui prenaient un congé sans demander la permission, y compris l'avertissement et les conseils sur les sanctions. L'émission d'un avertissement est l'action la plus souvent signalée par les directeurs d'école en réponse à l'absence des enseignants mais il n'y a pas de sanction sur la compensation des jours d'enseignement manqués, la suspension ou déduction de leur salaire.

Pour améliorer la présence des enseignants et réduire leur absentéisme, les chercheurs mentionnent plusieurs points de vue des directeurs d'école. Le problème le plus souvent soulevé par les directeurs est que les enseignants s'occupent de leurs affaires personnelles, comme s'occuper des enfants, générer d'autres revenus et continuer à étudier. Les directeurs d'école ne se sentent pas en mesure de faire appliquer les règles de fréquentation scolaire et de convaincre certains enseignants de s'engager davantage dans leur rôle d'enseignant, car les enseignants ont besoin de revenus supplémentaires pour subvenir aux besoins de leur famille. Ils sympathisent également avec les enseignants qui enseignent en dehors de leur ville d'origine et doivent parcourir de longues distances pendant les vacances. La faible capacité de gestion et les mêmes contraintes financières que les enseignants peuvent également empêcher les directeurs d'école de prendre des mesures plus sévères en réponse à l'absentéisme. Il convient de noter que 76 % des directeurs d'école dans cette étude déclarent avoir un deuxième emploi ou une source de revenu autre.

Nous pouvons conclure que l'absence des enseignants n'entraîne pas de sanctions significatives ou d'actions du personnel et qu'il y a peu de preuves sur la mise en œuvre de mesures sérieuses comme la réduction de salaire ou le renvoi de l'école. Le rapport montre un manque d'action dans le souci de retenir les enseignants et d'éviter les pénuries d'enseignants, et dans le cadre d'une approche réaliste du besoin de revenus supplémentaires des enseignants. La priorité donnée à la présence des enseignants au sein de la direction de l'école pourrait expliquer le niveau d'absence des enseignants. Lorsque les enseignants ont des raisons de ne pas venir à l'école, ils semblent pouvoir le faire sans crainte de répercussions importantes. De nombreux enseignants sont absents lorsque les directeurs d'écoles ne sont pas présents ou que des écoles entières ont fermé leurs portes.

La perte d'heures d'enseignement conduit à des effets négatifs sur le niveau des élèves. Si les heures d'enseignement irrégulières peuvent également avoir un impact sur la perception et la valeur de la scolarité dans la communauté, la relation principale est supposée être avec les résultats d'apprentissage.

4. La faiblesse des résultats des élèves du cycle primaire

Selon le rapport sur l'évaluation des résultats des élèves du niveau de 6^{ème} menée par le M.E.J.S. en 2013 et publié en anglais en décembre 2015²⁴, le M.E.J.S. a créé le Département de Certification de la Qualité en Éducation (D.C.Q.E.) en 2009 pour faire des inspections et évaluer les élèves. Grâce à ce département, une évaluation dite « nationale » a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2012-2013 pour évaluer les compétences des élèves de la dernière année du primaire en khmer et mathématiques. Généralement, les évaluations internes ou externes comme celle-ci n'ont pas été autorisées dans l'enceinte du M.E.J.S. car ce dernier ne voulait pas creuser les problèmes existant dans l'éducation et les montrer au public pour ne pas perdre la face. Il pensait que tout allait bien.

Cette évaluation a été menée auprès de 5 984 élèves de la sixième année du primaire de 210 écoles primaires dans 24 provinces du pays. Les écoles ont été réparties en deux zones : rurales et urbaines. L'évaluation a commencé en mai 2013 et la collection des données s'est achevée en décembre 2013.

Nous commençons par observer le tableau ci-dessous. Il présente un résumé de la réussite de khmer de la sixième année en fonction de l'évaluation nationale du D.C.Q.E. effectuée à la fin de l'année scolaire 2012-13. Dans la partie supérieure, les résultats sont présentés pour chacun des trois principaux domaines de contenu qui sont inclus dans le test de khmer de 6^{ème} année: la lecture, la dictée et les activités d'écriture.

Tableau 1 : résultats des tests de khmer de la 6^{ème} année

Domaine du curriculum	Total (%)	Zone rurale	Zone urbaine
Lecture	62.2	60.4	71.0
Écriture	28.9	26.9	39.2
- Dictée	38.3	36.1	49.5
- Activités d'écriture	19.5	17.7	28.8
Total	45.7	43.8	55.3

Source : évaluation nationale de la 6^{ème} année des élèves du primaire, M.E.J.S., 2013

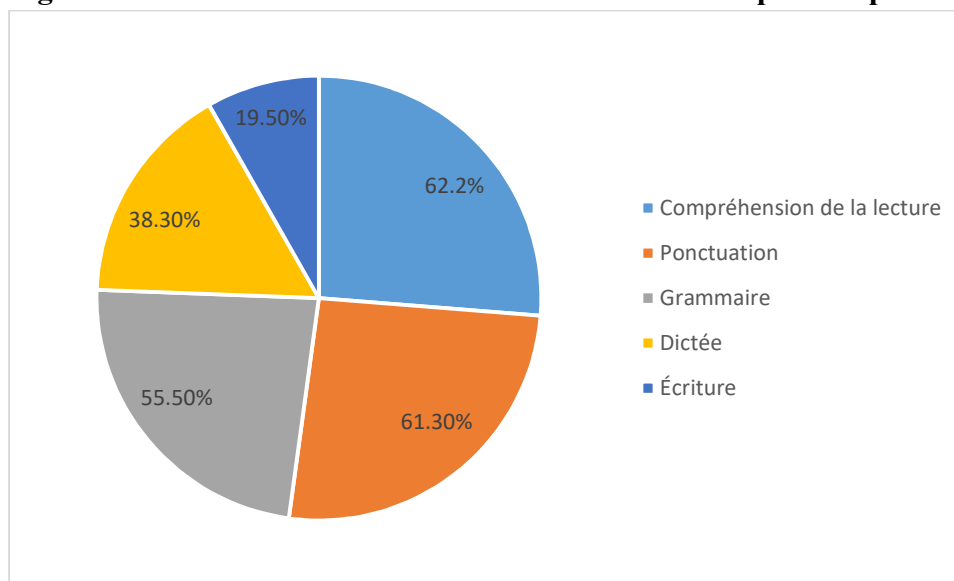
Le tableau ci-dessus montre que les élèves de la sixième année du primaire au Cambodge ont répondu correctement à moins de la moitié des questions sur la base de l'ensemble du contenu du test (y compris l'écriture et la dictée). Le pourcentage global correct pour l'échantillon total était de 45,7 %.

²⁴ M.E.J.S. (2015). « Results of Grade Six Student Achievement from the National Assessment in 2013 », December 2015

Cependant, les résultats montrent des différences claires en fonction des domaines des matières, puisque les moyennes les plus élevées se trouvent dans la lecture (62,2 %), suivies de la dictée (38,3 %) et de l'écriture (19,5 %). Les résultats pour les deux derniers domaines sont beaucoup plus faibles. Concernant les zones, le tableau montre que les élèves des écoles urbaines obtiennent des scores nettement plus élevés que leurs homologues ruraux. Le pourcentage urbain représente 55,3 % contre seulement 43,8 % dans les écoles rurales. La différence entre le pourcentage urbain et le pourcentage rural est statistiquement significative (environ 13 %).

Les résultats expliquent que les élèves semblent être plus à l'aise avec certains aspects de la lecture, mais ils sont moins capables dans d'autres domaines, surtout dans l'écriture.

Figure 1 : résultats des tests de khmer de la 6^{ème} année par compétence



Source : évaluation nationale de la 6^{ème} année des élèves du primaire, M.E.J.S., 2013

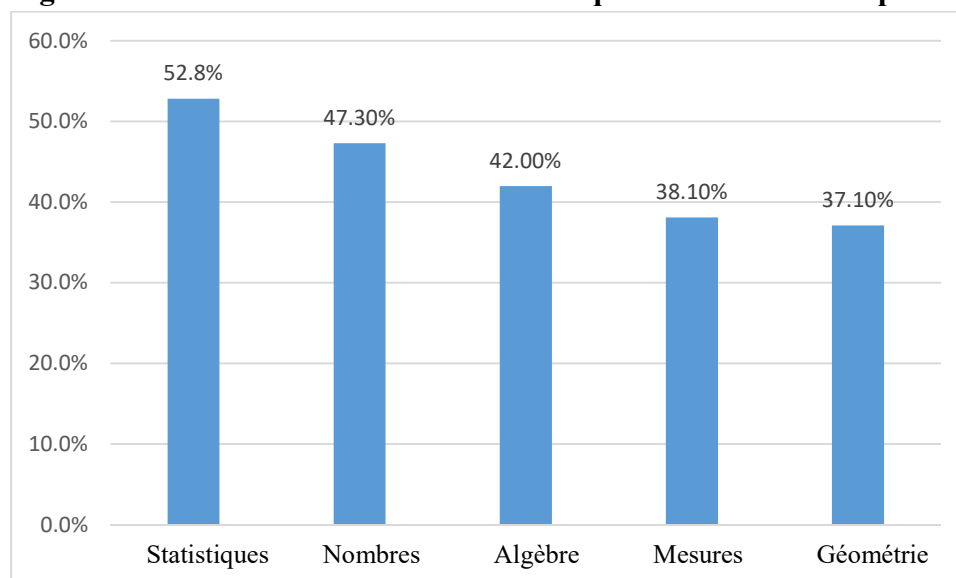
La figure montre que les élèves de la 6^{ème} sont plus à l'aise avec la compréhension de la lecture (62,2 %) et avec la ponctuation (61,3 %) et qu'ils sont moins compétents dans d'autres matières, en écriture (19,5 %), par exemple.

Si nous allons encore plus loin dans cette analyse, selon le rapport, nous observons que les élèves sont plus compétents dans l'utilisation des pronoms interrogatifs (77,1 %) que dans celle des verbes originaux (26,8 %). En dictée, 33 élèves sur l'effectif total écrivent correctement tous les 20 mots. 12 % d'entre eux ne peuvent pas écrire correctement même un mot. En écriture, environ 60 % des élèves des zones rurales ont un zéro en rédaction d'une lettre d'excuse contre environ 30 % des urbains. Personne n'a 8 points (note parfaite) pour ce type de rédaction. En rédaction d'analyse de poème, environ 5 % des élèves ont 4 points (note parfaite).

Concernant les tests des mathématiques, le tableau ci-dessous présente des résultats des élèves en mathématiques. Ce tableau montre que les élèves n'ont répondu qu'à 43,4 % des items de

mathématiques correctement, ce qui est à peu près le même que le pourcentage global de la langue khmère. Les élèves des écoles urbaines obtiennent un score nettement plus élevé que ceux des écoles rurales. Le pourcentage urbain est de 52,7 %, tandis que le pourcentage rural est de 41,7 % seulement. Ces résultats montrent une différence importante et significative entre les deux types d'écoles (11 %).

Figure 2 : résultats des tests de mathématiques de la 6^{ème} année par compétence



Source : évaluation nationale de la 6^{ème} année des élèves du primaire, M.E.J.S., 2013

Si nous entrons dans les détails, les résultats montrent que les élèves ont obtenu les meilleurs résultats dans les domaines des statistiques²⁵ (52,8 %) et des nombres (47,3 %). Dans les nombres, les élèves sont forts en faisant les opérations de base (63,5 %) mais ils sont faibles en faisant les fractions (13,5 %). Les moyennes les plus basses sont les domaines de la mesure (38,1 %) et de la géométrie (37,1 %). En mesures et en algèbre, moins de 50 % des élèves répondent correctement aux questions concernant « dire le temps » (44,8 %) et « calculer la vitesse et la distance » (22,5 %). En géométrie, 53,5 % des élèves sont capables de répondre correctement aux questions relatives aux types d'angle. Ils sont faibles en calcul de volume (30,8 %), en formes géométriques (29,1 %) et en éléments du cercle (21,1 %).

Conclusion

Le fonctionnement du baccalauréat 2014 et les deux rapports d'étude portant sur la perte d'heures d'enseignement et l'évaluation de compétences des élèves en primaire permettent d'établir quelques points, à partir desquels des questions peuvent être posées relatives d'une part, sur la

²⁵ Le cours de statistique est introduit dans le programme scolaire du niveau 6^{ème}. Une série statistique se définit avec une population et un caractère. La population est l'ensemble des individus. Le caractère est la qualité étudiée chez ces individus. De plus, un caractère peut-être qualitatif, c'est-à-dire non numérique et quantitatif discret (nombre fini de valeurs) ou continu (infinité de valeurs).

fiabilité de « l'état des lieux », et d'autre part, sur les possibilités d'amélioration de la qualité de l'enseignement, passant entre autres par des changements de la part des acteurs.

Les données du M.E.J.S. quant à la qualité des connaissances acquises par les élèves sont loin d'être fiables, puisqu'il suffit d'un contrôle strict de l'examen du baccalauréat pour que le taux de réussite à la première session chute de 87 % à 25,72 %. En primaire, les élèves pas sont pas compétents en écriture (seulement 19,5 %) et 12 % de l'ensemble des effectifs ne peuvent pas écrire correctement un mot. En mathématiques, ils sont faibles en calcul de la vitesse et de la distance » (seulement 22,5 %), en calcul de volume (30,8 %), en formes géométriques (29,1 %) et en éléments du cercle (21,1 %). Ces résultats des élèves sont opposés à ceux mentionnés dans le Plan stratégique pour l'Éducation 2014-2018²⁶. Dans ce plan, le taux de réussite scolaire en primaire dans l'ensemble du pays n'est que de 87,8 % en 2012-013. Nous voyons que les élèves sont incités à ne pas travailler, assurés d'avoir leur examen par tricherie. Cela nous incite à nous demander comment obtenir une vue plus réaliste du niveau réel de l'enseignement.

Trois traits bureaucratiques du système ressortent de ces analyses contextuelles :

- Un trait bureaucratique que l'on peut tirer de ces analyses concerne la faible qualification des enseignants et leur manque d'efficacité. Le manque de formations continues adaptées et de suivis des pratiques pédagogiques des enseignants, la faible qualité de gestion de l'école et la participation insuffisante de tous les acteurs éducatifs sont les causes principales de la faiblesse de l'efficacité des enseignants.
- La faible rémunération maintient aussi les enseignants dans un statut de faible qualification provoquant un recrutement de moindre qualité, une perte de motivation, une disponibilité réduite pour les tâches d'enseignement ; ces enseignants sont obligés de travailler ailleurs : ils peuvent difficilement progresser dans leur travail et ils s'y investissent moyennement et parfois même très peu. On voit souvent pour les enseignants des retards et des absences sans sanctions significatives et sérieuses prises par la direction dans le souci de retenir les enseignants et d'éviter ainsi les pénuries d'enseignants. Lorsque les enseignants ont des raisons de ne pas venir à l'école, ils peuvent le faire sans crainte de répercussions importantes. De nombreux enseignants sont absents lorsque les directeurs d'école ne sont pas présents. De même, il est stipulé que les enseignants et les directeurs sont absents mais rien n'est fait par le M.E.J.S., le P.o.E. et le D.o.E. Les acteurs ne prennent pas d'initiative pour s'en inquiéter.
- Un autre trait bureaucratique, c'est un respect formel des procédures, qui fait l'objet d'un contrôle de la hiérarchie mais du moment que les procédures ont bien été suivies et déclarées, ce qui se passe réellement ne compte pas. Ainsi dans le suivi du M.E.J.S., du P.o.E., du D.o.E. et des directeurs d'écoles, ce qui compte, c'est que le travail soit accompli et conforme aux attendus sans tenir compte des autres problèmes qui se passent réellement à

²⁶ E.S.P. : Education Strategy Plan (Plan Stratégique pour l'Education, en français).

l'école par exemple, l'assiduité ou la ponctualité des enseignants, d'autant plus que la hiérarchie n'admet pas d'écart comme si le réel se conformait spontanément aux prescriptions. Du coup, les agents ne peuvent rendre compte de ce qui se passe réellement car il y a toujours le risque d'écart.

À travers ces analyses et vu la situation du système éducatif cambodgien, nous nous intéresserons à la bureaucratie dans les organisations (ses caractéristiques et conséquences), aux différents critères d'efficacité dans l'enseignement et pratiques pédagogiques considérés comme un des leviers afin de contribuer à rendre les organisations plus efficaces. Pour cela, nous nous demanderons s'il y a d'autres leviers possibles, par exemple, une stratégie d'action basée sur la coopération mise en place pour contribuer à une amélioration de l'enseignement.

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATISATION

CHAPITRE 2 : LA BUREAUCRATIE DU SYSTÈME

Ce chapitre est consacré d'abord à la présentation de quelques définitions de la « bureaucratie ». Nous aborderons ensuite le phénomène bureaucratique en France et aux États-Unis à partir de différents travaux des auteurs. Ces deux pays constituent une base de données importante et les travaux en question ont dégagé des principes fondamentaux du phénomène bureaucratique. Puis, nous traiterons les caractéristiques de la bureaucratie et ses conséquences, en analysant au fur et à mesure son fonctionnement. Nous terminerons ce chapitre en décrivant quelques types d'organisation associés aux modèles des organisations cambodgiennes.

Introduction

Le baccalauréat de 2014, l'évaluation des compétences des élèves en khmer et en mathématiques et la perte d'heures d'enseignement en primaire sont révélateurs d'un masquage et d'un déni du réel puisque le niveau effectif des lycéens et des élèves du primaire n'est pas satisfaisant par rapport aux critères formels que l'examen est censé mesurer et trahissent une forme d'indifférence aux résultats et conséquences. L'absence des compétences est dommageable pour tous, pour les étudiants que l'université qui va les accueillir et pour le pays qui a besoin d'une main d'œuvre qualifiée et réellement compétente.

Le salaire insuffisant des instituteurs fourni par le M.E.J.S. ne peut pas favoriser l'investissement dans leur travail : au contraire, il entraîne une perte de leur motivation et une disponibilité réduite pour les tâches d'enseignement. Les instituteurs exercent une autre activité supplémentaire en dehors de leur enseignement pour gagner leur vie.

Des déficiences importantes dans le système éducatif sont identifiées, comme des moyens limités, des leviers d'action non utilisés, des ressources pédagogiques non exploitées. De plus, des dispositifs attestant d'une certaine efficacité tels que la formation continue des instituteurs, la gestion des enseignants en retard ou en absence, le suivi et l'inspection avec des analyses de pratiques ne sont pas bien mis en place ou n'ont qu'une faible opérationnalité.

Pour comprendre un tel phénomène, nous pouvons recourir à l'hypothèse que l'organisation « Éducation nationale » est de type bureaucratique. Nous nous proposons alors de présenter le modèle bureaucratique et de comprendre sa logique. Et pour voir si ce modèle apporte de l'intelligibilité, nous présenterons au fur et à mesure des données concernant le système éducatif cambodgien et nous verrons si et en quoi la logique bureaucratique permet de les comprendre.

1. Définition de la bureaucratie

La « *bureaucratie* » est définie, dans un premier sens, comme l'ensemble des fonctionnaires ou plus largement des employés affectés à des tâches administratives²⁷. Le fonctionnement de la bureaucratie est caractérisé par une hiérarchie claire, des postes de travail bien définis, une division des responsabilités et des tâches, des procédures strictes, une gestion précise des dossiers, etc. Dans

²⁷ Disponible sur <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Bureaucratie.html>, consulté le 15 novembre 2014 à 9h

un deuxième sens, la bureaucratie désigne de manière péjorative une influence ou un pouvoir excessif de l'administration dans les affaires publiques ou dans la politique. Elle est alors caractérisée par sa lenteur, sa lourdeur, son manque de flexibilité, son incapacité à traiter les cas particuliers. Ce terme est souvent synonyme d'inefficacité, de paresse, de dépenses inutiles, de privilèges. Le seul but de la bureaucratie serait d'assurer sa pérennité et de s'accroître toujours plus, au détriment des « *vrais travailleurs* ». La bureaucratie désigne aussi une forme de régime politique dans lequel le pouvoir réel est détenu et transmis par l'administration.

Le mot « *bureaucratie* » est un des termes clefs du vocabulaire des sciences sociales contemporaines²⁸. En science politique, la bureaucratie, c'est le gouvernement par les « *bureaux* », c'est-à-dire par un appareil d'État constitué de fonctionnaires nommés et non pas élus, organisés hiérarchiquement et dépendant d'une autorité souveraine. Le pouvoir bureaucratique, dans ce sens, implique le règne de l'ordre et de la loi. La bureaucratie désigne alors un groupe de personnes non-élues, au sein d'un gouvernement ou d'une autre institution, et qui met en œuvre les règles, les lois, les idées, et les fonctions de leur institution²⁹.

La bureaucratie se définit comme un mode d'organisation spécifique qui a été systématisé, qui est voulu et conçu comme rationnel et efficace, et qui à ce titre semble être un moyen indispensable au développement de la société (Max Weber)³⁰. Il s'agit donc d'un système de gestion administrative nécessaire subordonnée au pouvoir politique qui fonctionne selon les règles générales pour éviter l'arbitraire et les abus du pouvoir (Von Mises, 1946)³¹. Il est vrai que l'arbitraire des individus est désormais restreint mais l'application uniforme d'une règle générale aboutit à une certaine pesanteur en fonction des situations réelles à traiter. Dans ce sens, chaque individu ne s'ingénie plus à régler au mieux chaque affaire et il ne dispose pas de marge de manœuvre suffisante pour chercher la solution la plus appropriée aux problèmes qu'il rencontre. Sa préoccupation principale est d'obéir aux règlements et ordonnances.

Ces différentes définitions conçoivent la bureaucratie comme l'ensemble des services, des « *bureaux* », des fonctionnaires non élus qui se caractérisent par une hiérarchie claire et des tâches administratives bien définies et réparties afin d'éviter l'arbitraire des individus. Mais les analyses du phénomène bureaucratique tendent à lui conférer un sens péjoratif qui est utilisé en science politique ainsi qu'en science sociale.

²⁸ Disponible sur <http://www.universalis.fr/encyclopedie/bureaucratie/>, consulté le 27 novembre 2014 à 13h30

²⁹ Disponible sur <http://www.aquaportail.com/definition-13045-bureaucratie.html>, consulté le 20 décembre 2014 à 15h36

³⁰ Max Weber, né le 21 avril 1864 et mort le 14 juin 1920 est un économiste et sociologue allemand. Considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie, ses interrogations portent sur les changements opérés sur la société avec l'entrée dans la modernité.

³¹ Von Mises, L. (1946). *La Bureaucratie*, Librairie de Médicis – Paris (1946), 136 pages. Réédité par les Éditions de l'Institut Charles Coquelin - Paris (2003). Traduit par R. Florin et P. Barbier de *Bureaucracy*, New Haven : Yale University Press, 1944, 125 pages. Publié en ligne : http://herve.dequengo.free.fr/Mises/LB/LB_TDM.htm

Nous avons étudié les différentes définitions de la bureaucratie. Nous allons maintenant chercher à comprendre comment cette bureaucratie évolue aux États-Unis et en France et comment celle de la France influence le Cambodge puisque le dernier a eu une longue histoire avec le premier.

2. La bureaucratie aux États-Unis et en France

2.1. L'émergence aux États-Unis des études critiques sur la bureaucratie

Selon Von Mises (1946), dans son ouvrage intitulé « *La Bureaucratie* » publié en 1946 et réédité en 2003, les États-Unis sont un pays démocratique depuis très longtemps, comme il le souligne :

« En outre, les États-Unis sont une démocratie de vieille date, et l'opinion qui dénonce les dangers de la bureaucratie ne s'y est développée que récemment. Ce n'est que ces dernières années que l'on a pris conscience de cette menace et que l'on considère la bureaucratie non comme un instrument de gouvernement démocratique, mais, au contraire, comme le pire ennemi de la liberté et de la démocratie ».

S'il a toujours existé une bureaucratie dans l'administration des Douanes et celle des Affaires Étrangères, le problème pour cet auteur est son extension contemporaine à d'autres sphères.

« Il y a toujours eu une bureaucratie aux États-Unis. L'administration des Douanes et celle des Affaires Étrangères ont toujours été dirigées selon les principes bureaucratiques. Le fait que l'État étend son intervention à l'activité économique et à de nombreux secteurs de la vie privée est caractéristique de notre époque. Et cela aboutit à substituer le système bureaucratique au système du profit », ajoute-t-il

Von Mises (1946) revient en arrière. Pour lui, dans la bureaucratie en régime autoritaire, le chef de la « tribu » a trois pouvoirs : législatif, exécutif et judiciaire. Il est exécuteur et juge. Sa volonté est la loi mais il ne peut pas être partout. Il doit déléguer une partie de ses pouvoirs à ses subordonnés (ses représentants) qui agissent en son nom et sous autorité. Mais en réalité, ces subordonnés deviennent des chefs locaux soumis seulement, en théorie, au chef de la tribu et ils régissent leurs provinces selon leur bon plaisir. Ils deviennent donc des satrapes (protecteurs du pouvoir). Le chef de la tribu a le pouvoir de les destituer et de leur nommer un successeur mais le nouveau gouverneur devient bientôt lui-même un satrape presque indépendant. Pour Von Mises (1946), dans un gouvernement royal, le roi s'efforce de limiter les pouvoirs des gouverneurs de provinces en leur donnant des ordres, des instructions, des codes, des décrets et des ordonnances. La liberté de décision des gouverneurs est alors limitée. Leur première obligation est maintenant d'obéir aux règlements. Ils ne manifestent pas d'empressement à régler mieux chaque affaire. Ils ne veulent plus trouver pour chaque problème la solution la plus appropriée. Leur préoccupation

principale est d'obéir aux règlements, ordonnances, codes et décrets, qu'ils soient raisonnables ou contraires aux buts poursuivis.

Von Mises (1946) avance sa réflexion sur le phénomène bureaucratique en passant du régime autoritaire au régime démocratique afin de comparer la bureaucratie d'hier à celle d'aujourd'hui.

Pour lui, en régime démocratique, il s'agit d'une erreur de dire que la direction bureaucratique est incompatible avec un gouvernement et des institutions démocratiques. La démocratie implique la suprématie de la loi. Les deux fondements du gouvernement démocratique sont la primauté de la loi et le budget.

« La primauté de la loi signifie qu'aucun juge, qu'aucun fonctionnaire n'a le droit d'intervenir dans les affaires d'un particulier ou de modifier sa condition juridique, si une loi régulière ne lui enjoint pas de le faire ou ne l'y autorise. », souligne Von Mises

En démocratie, l'administration est liée par la loi et par le budget. Le contrôle démocratique est un contrôle budgétaire. Les représentants du peuple détiennent les clefs de la trésorerie. Aucun centime ne doit être utilisé sans le consentement et l'accord du Parlement. La gestion bureaucratique est une gestion strictement conforme à la loi et au budget. Il appartient au souverain, mais pas au personnel de l'administration, aux juges, à l'armée et à la marine. Ces derniers n'exécutent que les ordres qui leur viennent de la loi et du budget. C'est le souverain qui dirige la politique. Dans l'entreprise privée, par exemple, le directeur général délègue un ensemble de services au nouveau directeur de branche et lui donne toute directive/ordre pour réaliser des bénéfices, pour contribuer au succès de l'entreprise. La comptabilité permet de vérifier l'exécution voulue par le directeur général.

2.2. La bureaucratie en France

En France, la bureaucratie bouge et les nouveaux rapports entre les hommes qui apparaissent au début du 20^{ème} siècle font plus changer la société que les révolutions technologiques (Crozier, 1963)³².

Crozier (1963), dans son ouvrage de référence « Le phénomène bureaucratique », décrit les relations hiérarchiques entre deux organismes d'État en France : l'un purement administratif, la CRAM³³ et l'autre industriel en situation de monopole, la SEITA³⁴. Dans ces deux organismes, le décalage entre le rôle de tel échelon vu par la hiérarchie et son exercice réel, compte tenu des attentes et pressions des niveaux voisins, est le symptôme d'une dysfonction. À la SEITA, chaque

³² Crozier, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963, coll. Points et Essais.

³³ Caisse Régionale d'Assurance Maladie de Paris : un organisme français de sécurité sociale en Île-de-France.

³⁴ Société d'Exploitation Industrielle des Tabacs et Allumettes: une entreprise publique française en charge de la production et de la commercialisation du tabac et des allumettes en France dans le prolongement du monopole instauré par Louis XIV et rétabli en 1811 par Napoléon 1er.

usine est dirigée par un directeur et un directeur adjoint polytechniciens. Le directeur a un pouvoir limité dans son exécution et il a un rôle de représentation dans la ville où se trouve l'usine. Le salaire de chacun est jugé insuffisant mais en échange, ils bénéficient d'une grande maison, d'une voiture et d'un chauffeur, de fournitures et de services divers. Le directeur adjoint, quant à lui, a aussi un rôle limité. Il se limite surtout à une application scrupuleuse des règlements. Ces directeurs obtiennent des promotions en fonction de l'ancienneté. Les règles sont presque les mêmes pour les autres catégories d'exécution comme contrôleurs, ingénieurs techniques, chefs d'ateliers, ouvriers de fabrication et de maintenance. Des règlements très précis ne laissent aucune place à l'initiative. À la CRAM, le traitement administratif est sur-présenté. Il s'agit donc d'une masse énorme de feuilles d'assurances maladie. Ses activités sont complètement différentes de celles de la SEITA mais les structures bureaucratiques sont largement similaires.

Dans ce contexte français, la bureaucratie suit les voies constantes de la dysfonction engendrée par l'impersonnalité et le désir de protection. La vie française est dominée par « *la barrière et le niveau* » selon l'expression de Goblot³⁵. L'auteur souligne que le système français n'a pas que des côtés négatifs car il exalte l'effort individuel mais en amont de l'emploi visé. Il incite chaque individu à poursuivre ses études pour réussir à un concours sélectif. Le modèle français d'organisation bureaucratique n'est pas une sorte de bloc erratique dans la société : il est au contraire en profonde relation avec les traits culturels français fondamentaux. Les traits relevés dans la CRAM et la SEITA correspondent bien à certains traits culturels français tels que l'isolement de l'individu, la prédominance des activités formelles, l'isolement de chaque strate, la lutte des strates entre elles pour leurs privilèges. Certains de ces traits ont été décrits par des ethnologues tels que Lucien Bernot et René Blancard (l'absence d'initiative), Laurence Wylie (la difficulté de coopérer) et Edmond Goblot (le rôle protecteur du groupe et l'isolement des strates). La fuite devant les conflits, les relations de dépendance, la difficulté d'accepter le leadership, posant le problème de la conception de l'autorité, sont sous-jacentes à ces traits.

Dans la société allemande du début du XX^{ème} siècle, le fonctionnement bureaucratique repose sur plusieurs principes (Max Weber). Les individus sont soumis à une autorité uniquement dans le cadre de leurs obligations impersonnelles officielles et répartis dans une hiérarchie d'emplois clairement définie. Ils ne sont pas propriétaires de leur outil de production. Ils sont soumis à un contrôle strict et systématique dans leur travail. Chaque emploi a une sphère de compétences clairement définie. Il est occupé sur la base d'un contrat. Le recrutement des employés se fait sur les qualifications. La rémunération est fixe, en fonction du grade hiérarchique. L'emploi est la seule occupation du titulaire. La promotion de carrière dépend de l'ancienneté et de l'appréciation des supérieurs hiérarchiques.

³⁵ Edmond Goblot, né en 1858 et mort en 1935 est un philosophe et logicien français. Il est surtout connu pour son ouvrage « *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne* » publié en 1925.

À travers ces analyses, nous avons constaté que la bureaucratie française a une influence sur le Cambodge car celui-ci a été sous le protectorat français pendant un siècle (1863-1953)³⁶.

Pendant le régime colonial, la France a apporté ses propres pratiques et expériences pour modifier l'administration cambodgienne. La procédure de la nomination du roi a changé. La France a maintenu la monarchie élective mais elle a défini les nouvelles modalités de vote d'un nouveau roi. Celui-ci est choisi par un organe qui s'appelle encore le conseil du trône et qui comprend le premier ministre, les responsables des deux ordres religieux (*Dhammayuttika* et *Maha Nikaya*)³⁷ et du chef des Bakous (les brahmanes du palais). À l'époque, la présence du roi n'est pas requise lors des conseils des ministres présidés par le résident français supérieur (Cambacérès, 2013³⁸ ; Brocheux (dir.), 2000³⁹). Pour Crouzatier (2014)⁴⁰, les attributions des différents ministres sont pour leur part formellement définies en 1905, date à laquelle il est de surcroît mis fin à leur administration directe de certaines provinces.

L'administration française a imprimé sa marque au Cambodge en organisant le pays selon ses normes. Entre 1921 et 1925, un ensemble de textes officialise la gestion des provinces et des districts. L'autorité coloniale de chaque province est chargée de collecter les impôts et de contrôler que les actions de tous les fonctionnaires locaux sont en phase avec la politique définie à Phnom Penh par la hiérarchie coloniale. Cette autorité a également une fonction judiciaire et doit contresigner tous les jugements émis par les tribunaux locaux. Dans le même temps, l'ordonnance royale du 24 septembre 1919 a fixé le statut des communes. Elle délègue à son chef de commune (*Mekhum*) le maintien de l'ordre, la perception au niveau local de l'impôt et le règlement des litiges à l'amiable (Crouzatier, 2014).

Les différents documents administratifs sont établis. Au plus haut niveau, le *Kram* découle du seul monarque, mais ne peut être proclamé qu'après accord du résident français. Le *Kret* est également l'œuvre du roi, mais après consultation du conseil des ministres et nécessite lui aussi l'approbation du résident avant sa promulgation. Le *Samrach* concerne une décision prise en conseil des ministres. Le *Prakas* vient pour sa part d'un ministre et concerne son domaine d'activité alors

³⁶ Forest, A. (1993). *Le Cambodge et la colonisation française : histoire d'une colonisation sans heurts 1897-1920*. Paru en mars 1993. L'Harmattan

³⁷ Le *Dhammayuttika Nikaya* est un ordre monastique du bouddhisme theravada présent en Thaïlande, au Cambodge et au Laos. Il est, en termes de nombres de fidèles, le second ordre en Thaïlande et au Cambodge, derrière le Maha Kikaya. Il s'agit, avec le *Dhammayuttika Nikaya*, de l'une des principales fraternités religieuses issues du bouddhisme thaï.

³⁸ Cambacérès, J.-P. (2013). *Sihanouk : le roi insubmersible*, Le Cherche midi, coll. « Documents », 7 mars 2013, 459 p.

³⁹ Forest, A. Aarsse, R. et Brocheux, P. (dir.) (2000). *Histoire de l'Asie du sud-est : Révoltes, Réformes, Révolutions*, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Histoire et civilisation », 2000, 288 p.

⁴⁰ Crouzatier, J.-M. (2014). *Transitions politiques en Asie du Sud-Est : les institutions politiques et juridictionnelles du Cambodge*, Toulouse, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2014, 182 p.

que le *Deka* n'a qu'une valeur locale (province, district, commune, etc.) (Gour, 1962)⁴¹. Les différents codes civil, foncier, pénal et des affaires sont créés, mais ils seront en contradiction avec les lois édictées en métropole ou celles qui s'appliquent à l'ensemble de l'Indochine française (Pinto, 1977)⁴². Ces documents officiels que nous avons mentionnés sont encore utilisés dans l'administration cambodgienne d'aujourd'hui.

Concernant le système éducatif, à l'époque, les tentatives de scolarisation sont trop timides pour pouvoir être couronnées de succès. Au début des années 1930, il est finalement décidé de confier l'enseignement primaire aux écoles de pagodes, officiellement au nom du respect des traditions. Ces traditions restent encore dans la société actuelle puisque nous retrouvons plusieurs écoles primaires qui se situent dans les locaux des pagodes. Pour l'enseignement secondaire, le lycée Sisowath ouvre à Phnom Penh en 1933, mais les élites préfèrent envoyer leurs enfants aux lycées Chasseloup-Laubat à Saigon (Vietnam) ou Albert Sarraut à Hanoï (Vietnam), puis, à partir de 1946, à Da Lat (Vietnam). Concernant l'université, pour ceux qui ne sont pas assez fortunés ou qui n'ont pas la chance d'avoir obtenu une bourse pour aller étudier en France, la seule alternative est d'aller à Hanoï (Bilodeau, Pathammavong et Hông, 1955⁴³ ; Bezançon, 2002⁴⁴).

À travers le phénomène bureaucratique de différents régimes, époques et pays (et continent) analysé par nos grands auteurs, nous nous demanderons ensuite quelles sont les caractéristiques communes de cette bureaucratie que l'on peut dégager à partir des travaux de Crozier (1963) et quelles sont ses conséquences.

3. Les caractéristiques de la bureaucratie

3.1. La bureaucratie est caractérisée par la routine et les règles impersonnelles.

La routine et les règles impersonnelles protègent contre les rapports humains et permettent d'éviter les conflits (Crozier, 1963).

« Des règles impersonnelles, éliminant arbitrairement les difficultés, une centralisation rendant impossible une connaissance suffisante des faits, constituent autant de moyens « bureaucratiques » d'éviter des adaptations et des changements qui autrement apparaissent inévitables » (p. 229).

⁴¹ Gour, C. (1962). *Hiérarchie des textes et respect de la légalité en droit public cambodgien*, vol. IV, Phnom Penh, annales de l'université royale de droit et des sciences économiques, 1962, p. 7

⁴² Pinto, R. (1977). *Aspects de l'évolution gouvernementale de l'Indochine française*, Ams Pr Inc, décembre 1977, 201 p.

⁴³ Bilodeau, C. Pathammavong, S. et Hông, L. Q. (1955). *Études sur la scolarité obligatoire*, vol. XIV : *L'obligation scolaire au Cambodge, au Laos et au Vietnam*, UNESCO, 1955, 157 p.

⁴⁴ Bezançon, P. (2002). *Une colonisation éducatrice : l'expérience indochinoise, 1860-1945*, Éditions L'Harmattan, coll. « Recherches asiatiques », 2002, 480 p.

Le système bureaucratique s'appuie alors sur le désir d'éliminer les relations de pouvoir sauf celles de la hiérarchie et l'intervention humaine, source de conflits potentiels. Selon l'auteur, les facteurs de développement des conflits sont la sécurité d'emploi et de promotion des membres de la direction, l'absence de récompenses, de sanctions et d'évaluation du travail et l'absence de travail coopératif. La répartition stricte des rôles des individus entraîne le manque de travail coopératif dans l'enceinte de l'organisation puisque chaque individu respecte son rôle qui est extrêmement divisé. Cette division ne favorise pas la souplesse des opinions et ne peut pas réduire les conflits. Dans le privé, le système de promotion s'oppose à l'ancienneté, à la ligne hiérarchique et à l'impersonnalité des règles et des procédures. Cette promotion dans la bureaucratie se fait alors facilement au sommet de la hiérarchie mais difficilement dans les échelons plus bas en raison des protections syndicales et des règles bureaucratiques. Nous prenons un exemple dans le cas de SEITA. Les conflits sont limités entre le directeur et le comptable car celui-ci a un contrôle restreint envers lui, mais les conflits sont plus nombreux et profonds entre le directeur et le directeur-adjoint, concernant notamment la répartition des responsabilités. Entre le directeur-adjoint et l'ingénieur, les conflits sont aigus et affectent les personnes. L'ingénieur critique la compétence technique du directeur-adjoint et veut réduire le pouvoir de la direction. Le directeur-adjoint, souvent sans expérience, se plaint de ne pas pouvoir diriger l'ingénieur. En fait, la compréhension des règles du jeu éclaire ces conflits. L'ingénieur est théoriquement sous la supervision du directeur-adjoint, mais il ne supporte pas cette position. Il lui résiste et même peut contrôler ses initiatives. En effet, dans cette entreprise, l'ingénieur est en position de force car d'une part, il est compétent dans le domaine de l'entretien, et d'autre part, il dirige les ouvriers d'entretien. Aussi, il protège son personnel et son personnel le soutient.

Dans le système bureaucratique, selon Crozier, il y a des dysfonctions lorsque des mécanismes internes contribuent à entraver l'exécution des tâches, mais il est impossible de les mesurer en termes de productivité économique. Selon le rapport de travail établi par P.S.E., par exemple, les vrais résultats de l'année des élèves du rattrapage scolaire dans les écoles primaires publiques à Phnom Penh pour 2014-2015 varient entre 65 % et 75 %⁴⁵. Mais en respectant le pourcentage des résultats définis dans le Plan Stratégique pour l'Éducation⁴⁶ et les attentes de la direction de l'école et surtout du M.E.J.S., le pourcentage des résultats des élèves fourni par les écoles elles-mêmes change et arrive jusqu'à 85 % ou plus⁴⁷. Les instituteurs ont alors produit deux types de résultats des élèves : l'un pour P.S.E. et l'autre pour la direction de l'école. Or, ces résultats ne sont pas bien mesurés malgré les tests élaborés par les offices d'Éducation du district et ne correspondent pas exactement aux compétences réelles des élèves. Ces résultats scolaires n'entraînent pas de conflits entre les écoles et le M.E.J.S. puisque le système éducatif les inhibe.

⁴⁵ Rapport de travail sur les résultats des élèves du rattrapage scolaire dans les écoles primaires publiques pour l'année scolaire 2014-2015

⁴⁶ Plan Stratégique pour l'Éducation 2014-2018, Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Il s'agit d'un plan directeur pour l'éducation cambodgienne de tous les sous-secteurs avec des objectifs et des indicateurs clairs et bien définis d'une année à l'autre.

⁴⁷ Rapport de travail sur les résultats des élèves du M.E.J.S., de la Jeunesse et des Sports pour l'année scolaire 2014-2015

Selon les observations menées par l'équipe de P.S.E. dans les écoles, certains élèves de la dernière année du primaire ne savent pas encore lire, écrire et compter. Quand ils vont au collège l'année suivante, ils ne peuvent pas suivre les cours et ils risquent d'abandonner l'école au milieu ou à la fin de l'année scolaire.

3.2. La bureaucratie est caractérisée par l'absence de correction, de modification et d'adaptation.

Le système bureaucratique ne sait pas corriger ses erreurs, se modifier et s'adapter au changement auquel il résiste. Crozier (1963) appelle le système bureaucratique d'organisation :

« tout système d'organisation dans lequel le circuit, erreurs-informations-corrections fonctionne mal et où il ne peut y avoir, de ce fait, correction et réadaptation rapide des programmes d'action, en fonction des erreurs commises. En d'autres termes, une organisation bureaucratique serait une organisation qui n'arrive pas à se corriger en fonction de ses erreurs. » (Le phénomène bureaucratique, p. 229).

De fait, ce système comporte des avantages pour l'individu, de la protection contre les rapports humains et l'arbitraire des individus et chaque individu ne voit pas l'intérêt des changements. La centralisation des décisions et l'impersonnalité des règles formelles, deux caractéristiques fondamentales de la bureaucratie, en évitant les adaptations et les changements empêchent toute organisation à réagir facilement au changement, mais l'incitent au contraire à vouloir échapper aux pressions de la réalité. Par exemple, en ce qui concerne les pratiques enseignantes au Cambodge, les fiches de cours faites par les enseignants selon les directives du M.E.J.S., doivent être écrites à la main malgré les nouvelles technologies de l'information. Cette résistance au changement fait perdre la motivation de certains enseignants qui connaissent l'informatique et qui veulent développer les supports de cours sous fichiers informatiques. Lors de l'inspection du M.E.J.S., les inspecteurs ne leur demandent que des versions papier de leur travail. Il s'agit donc d'une perte de prise sur le réel et d'une incapacité de suivre les évolutions. Quand les résultats des tâches ne sont pas satisfaisants, les enseignants cherchent à mentir et produisent d'autres résultats afin de plaire à la direction et d'éviter des reproches surtout non constructifs. C'est un danger grave pour l'institution elle-même si cela continue à cacher la réalité des choses pour ne pas perdre la face, ce qui est difficilement concevable au plan culturel en Asie du Sud-est.

3.3. La bureaucratie est caractérisée par le respect des procédures, des règlements et des normes.

Pour Crozier (1963), le respect des procédures, des règlements et des normes est souvent vu dans une institution publique où le pouvoir du sommet est fort et celui de la ligne hiérarchique faible. Dans une organisation publique, le pouvoir de prise de décisions est fortement centré sur le sommet et reste très faible dans la base de la ligne hiérarchique comme le souligne Crozier : *« Le pouvoir de décision à l'intérieur d'un système d'organisation bureaucratique tend à se situer aux*

endroits où l'on donnera naturellement la préférence à la stabilité interne « politique » sur les buts fonctionnels de l'organisation » (p. 232). Cette ligne hiérarchique n'exécute que des tâches confiées par le sommet en respectant scrupuleusement des procédures et des règlements établis par l'organisation. Les initiatives sont limitées afin d'éviter les erreurs. Par exemple, en ce qui concerne le fonctionnement du travail au M.E.J.S., le respect des procédures des fonctionnaires est fortement appliqué. La réalisation des tâches administratives se fait d'une manière monotone en passant par le bureau d'administration. Une lettre adressée à un secrétaire d'État doit être datée et tamponnée au bureau d'administration avant d'être transmise que cette affaire soit jugée urgente ou non. Chaque document administratif doit être vérifié et mis en petite note par la ligne hiérarchique avant que la personne ayant le droit de signer signe. Sans cela, ce document reviendra à la personne qui l'a initialement fait. Les initiatives sont presque absentes dans ce cas car le respect des procédures est trop fort. Même si les exécutants ont d'autres moyens pour réaliser les tâches, ils ne peuvent pas les utiliser. Les directeurs d'école respectent le travail qu'a donné le D.o.E. ou le P.o.E. Selon le rapport de réunion annuelle sur le programme du rattrapage scolaire organisée par P.S.E. en juin 2015 à Prey Veng, les observations de classes, par exemple, doivent être mensuellement menées pour aider les enseignants en difficulté. Comme les directeurs d'école sont pris par d'autres fonctions administratives, ces observations ne sont pas régulièrement faites mais les rapports d'observation sont bien rédigés même si les observations ne sont pas menées.

Le cloisonnement, quant à lui, repose sur la séparation stricte ou rigide entre le sommet et la base, entre les différents services, personnel dans le fonctionnement bureaucratique. Dans le travail quotidien, le contact entre les fonctionnaires et la plus haute ligne hiérarchique du M.E.J.S. est presque absent. Chaque fonctionnaire travaille dans son coin en respectant les tâches fournies par le sommet. La réalisation des tâches se fait de manière traditionnelle sans aucune initiative puisqu'il faut respecter les consignes. Le sommet, quant à lui, n'attend que des résultats. Si les résultats correspondent à ce qu'ils demandent, cela veut dire que les fonctionnaires travaillent bien. Mais au contraire, si les résultats ne sont pas satisfaisants, ils ne sont pas félicités par leur sommet. La qualité du travail effectué n'est pas prise en compte. Ce qui compte, c'est la quantité des produits. Mais en réalité, ce n'est pas tant les résultats effectivement produits qui comptent que les résultats qui sont affichés et qui doivent *a priori* correspondre aux résultats prescrits.

3.4. La bureaucratie est caractérisée par une dominance et une illusion du prescrit

Dans le système bureaucratique, il existe aussi une prédominance et une illusion du prescrit. Il suffit de donner des instructions, des directives et dans ce système, il est postulé *de facto* que les acteurs s'exécutent aussitôt sans état d'âme (ni résistance ni incompréhension). Le système est conçu comme une machine bien huilée où chaque élément est une pièce qui se met en marche dès qu'elle est activée ; le système est conçu sur le modèle du mécanisme, avec ses emboîtements et ses transmissions automatisées ; il est censé neutraliser le facteur humain, puis ces agents vont exécuter les tâches prescrites puisqu'ils ont été recrutés en fonction de leur qualification, supposée *a priori* adéquate au poste. Ils sont donc capables de faire ce qu'on leur demande et enfin ils vont produire

ou atteindre le résultat visé (car la consigne du supérieur est considérée comme forcément bien faite).

Par exemple, en ce qui concerne le rattrapage scolaire au Cambodge, une instruction du M.E.J.S. portant sur l'application du programme du rattrapage scolaire dans tout le pays⁴⁸ a été envoyée aux directeurs d'école. Cette instruction était jugée suffisante pour que le programme s'applique puisque le ministère considérait qu'il disposait des agents dont il avait assuré lui-même la qualification et qui était tenue de garantir leur opérationnalité. En réalité, dix-sept provinces sur vingt-cinq n'ont pas pu ouvrir des classes de rattrapage scolaire. Aucun effet ne s'est produit. Pourtant cette instruction relative à ce programme destiné aux enfants en situation de retard scolaire a été bien élaborée avec la participation de tous les secteurs concernés, et aussi les organisations non-gouvernementales qui travaillent dans ce domaine. Cette instruction vise à créer des classes de rattrapage scolaire dans tout le pays afin d'aider les enfants hors l'école, non scolarisés et scolarisés entre huit et quatorze ans pour qu'ils puissent finir l'enseignement primaire en trois ans. Malgré cette participation en amont, ce programme n'est appliqué que dans huit provinces sur vingt-cinq avec le soutien des partenaires de développement comme l'UNICEF et P.S.E. Les autres provinces n'ont pas pu mettre en place ce programme faute d'effectifs. En réalité, selon les statistiques du M.E.J.S.⁴⁹, il y a des enfants en situation de retard scolaire dans toutes les provinces. Mais les acteurs du terrain ne font pas d'efforts pour mettre en place ce programme. Le manque de travail de manière directe avec les enseignants et les directeurs d'école est un des facteurs importants qui entravent l'exécution de cette instruction.

3.5. La bureaucratie est caractérisée par des règles abstraites, impersonnelles.

L'administration bureaucratique est caractérisée par des règles abstraites, impersonnelles car elles sont indépendantes des personnes auxquelles elles s'appliquent (Max Weber). La bureaucratie s'appuie donc sur une structure hiérarchique explicite. Chaque membre des organisations doit savoir de quelle autorité il relève et sur qui il exerce une autorité. Un organigramme vient rendre compte du système d'autorité. Les règles de fonctionnement telles que le règlement intérieur font l'objet d'un écrit accessible à tous. Nous parlons de l'uniformisation : même directive pour tout le monde, emploi du temps fixe pour tout le monde mais sans marge d'initiative pour les acteurs et sans prise en compte du contexte (donc des situations singulières). La dictée, la calligraphie et la rédaction, par exemple, sont introduites dans l'emploi du temps des élèves de l'enseignement primaire dès le niveau 1 à raison d'une ou deux heures maximum par semaine. Chaque semaine, les instituteurs doivent enseigner ces trois matières. Il s'agit du nombre d'heures précises qui sont fixées et uniformisées pour toutes les écoles primaires du pays mais l'application réelle n'est pas la même. En

⁴⁸ Instruction relative à l'application du programme du rattrapage scolaire dans l'enseignement primaire, N° 17 E.J.S. datant du 2 mai 2013

⁴⁹ Education Management Information System (E.M.I.S.) du M.E.J.S. 2014-2015, Statistiques et indicateurs éducatifs du M.E.J.S. Le pourcentage des élèves en situation de retard scolaire représente 15 % sur l'effectif total dans l'enseignement primaire.

général, les instituteurs l'appliquent en fonction de ce qui est indiqué dans la répartition du programme scolaire, mais certains ne le font pas pour des raisons diverses.

Ces différentes caractéristiques nous autorisent à conclure que dans le système bureaucratique, les procédures de travail des subordonnés sont contrôlées. Chaque individu a sa fonction précise et bénéficie d'un statut qui constitue une protection ou une sécurité d'emploi. Méfiance à l'égard de l'individu et de ses initiatives : plus on descend dans la hiérarchie, plus on devient simple exécutant. Le respect fort de la hiérarchie fait perdre des initiatives des individus dans la réalisation des tâches. Les individus font des choses pour plaire au sommet mais pas pour augmenter la productivité avec la qualité. Dans ce cas, ils deviennent des simples exécutants et n'attendent que des consignes du sommet. Les initiatives disparaissent et la productivité reste stable en fonction des demandes de la tutelle. Les fonctionnaires sont recrutés en fonction de leurs qualifications qui supposent des compétences non garanties.

4. Les conséquences de la bureaucratie

4.1. Les conséquences positives de la bureaucratie

Malgré son sens péjoratif, la bureaucratie présente cependant quelques avantages. Le fonctionnement bureaucratique repose sur un désir de protection contre l'arbitraire et contre les risques et assure la conservation des avantages individuels ou intérêts collectifs (Lautman, 1965). Il peut limiter l'arbitraire. La bureaucratie protège également le personnel. Il suffit de respecter les procédures, les règlements, les normes établis. Chaque individu ne peut pas faire comme il veut parce qu'il y a des procédures, des normes à respecter et le non-respect entraîne les avertissements, voire même le licenciement.

La bureaucratie est considérée comme un principe de technique et d'organisation administrative (Von Mises, 1946). Les lois et les règlements sont considérés non seulement comme des mesures de protection des individus, de sauvegarde de leurs droits et de leur liberté, mais aussi comme les instruments grâce auxquels s'exécute la volonté de l'autorité supérieure. La nécessité de limiter le pouvoir de décision des subordonnés s'impose à toute organisation. Dans les services publics cambodgiens, les fonctionnaires respectent le sommet. Ce respect présente des avantages au niveau de l'accomplissement des tâches administratives. Le chef du sommet est responsable de tout, y compris de la productivité et il doit être au courant de tout ce qui se passe dans son organisation. Le respect pour certaines tâches nécessite un bon déroulement de son institution.

Le fonctionnement bureaucratique garantit l'emploi des individus (Max Weber). Les individus bénéficient d'un statut, d'un contrat précis. Un fonctionnaire cambodgien titulaire peut travailler jusqu'à la retraite et obtenir la promotion du poste en fonction de l'ancienneté et des qualifications. Le licenciement se fait rarement sauf pour des fautes graves.

4.2. Les conséquences négatives de la bureaucratie

Malgré ces avantages, la bureaucratie présente également des inconvénients dans une société et un monde en évolution permanente. Le manque de réactivité dans l'application des tâches des acteurs est un de ces inconvénients. Nous revenons à l'application du programme du rattrapage scolaire dans les écoles primaires au Cambodge. La création des classes de rattrapage scolaire ne nécessite pas un budget supplémentaire mais il manque une implication forte des acteurs de tout niveau. Il ne suffit pas de donner des directives : il apparaît nettement que ces directives, pour être suivies d'effets supposent des orientations, des formations, des séminaires afin d'assurer la compréhension de tous. Le suivi est également un des outils important pour atteindre les objectifs fixés.

La bureaucratie ne se donne pas les moyens d'avoir prise sur la réalité pour des apprentissages réellement effectués permettant aux élèves de maîtriser les savoirs et de tirer profit de leurs apprentissages. Ce qui compte, c'est le respect du règlement, qui l'emporte sur la prise en compte de la réalité. C'est au point que la bureaucratie en vient à se protéger de la réalité en se préoccupant avant tout de son image : si la réalité y contrevient alors elle efface la réalité en changeant les chiffres pour qu'ils correspondent aux objectifs annoncés.

Une des manières de lutter contre cette tendance et de rentabiliser les investissements dans l'éducation s'est développée dans la gestion moderne des systèmes éducatifs avec la pratique d'évaluation de système éducatif, d'établissement et des enseignants. C'est « *la reddition des comptes* ».

Nous avons cherché à caractériser la bureaucratie comme système. Nous allons maintenant chercher à savoir comment sa logique propre se retrouve dans les différents types d'organisations.

5. La bureaucratie dans les organisations

Dans cette partie, nous présenterons d'abord la définition de l'organisation, les six parties de l'organisation et ses mécanismes de coordination. Nous aborderons ensuite la bureaucratie dans l'organisation mécaniste et l'organisation professionnelle en précisant au fur et à mesure leurs différences. Nous analyserons enfin le fonctionnement des écoles primaires publiques cambodgiennes à partir des caractéristiques de deux types d'organisation.

5.1. La définition de l'organisation

Le terme d'« organisation », utilisé dans la sociologie des organisations, la théorie des organisations, le management et les sciences de gestion, se définit comme un ensemble d'individus ou de groupes d'individus en interaction, ayant un but collectif, mais dont les préférences, les informations, les intérêts et les connaissances peuvent diverger (March et Simon, 1993)⁵⁰, tandis que

⁵⁰ March, J. et Simon, H. (1993). *Organizations*, 2nd edition, Wiley-Blackwell, 1993, 300 p.

selon Livian (2008)⁵¹, ce terme désigne l'action d'organiser (structurer, délimiter, agencer, répartir ou articuler). Une organisation est donc le résultat de cette action (une entreprise, une administration publique, un syndicat, un parti politique, une association, etc.).

La définition de Mintzberg (1999) dans son ouvrage intitulé « Le management : voyage au centre des organisations » publié en 1999, n'est pas très différente. Il définit l'organisation comme une action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune.

« L'organisation se définit comme une action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune ; une bien drôle de façon de dire, qu'un groupe d'hommes s'est rassemblé, sous une bannière distinctive pour réaliser certains produits et services. ». (Le management : voyage au centre des organisations, p. 14).

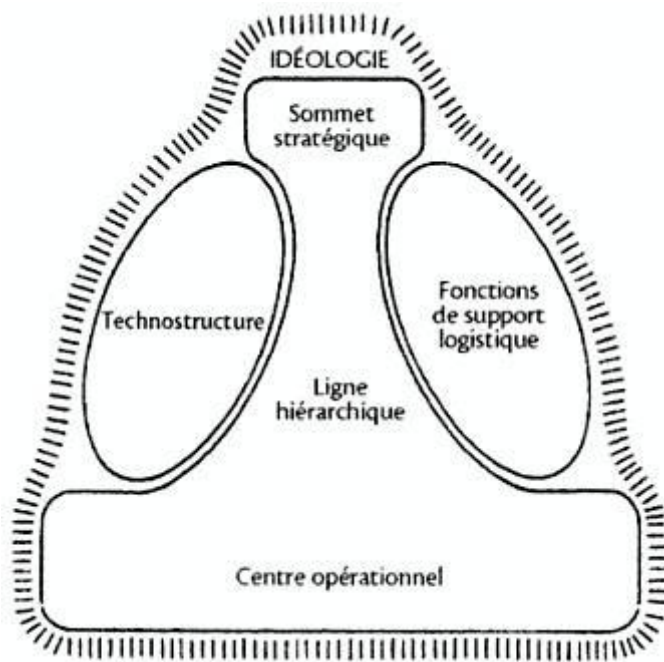
5.2. Les différentes parties de l'organisation

En ce qui concerne les différentes parties de l'organisation, selon Mintzberg (1999) dans le même ouvrage, l'organisation se compose en six parties à savoir *le centre opérationnel* qui désigne les personnes qui effectuent le travail de base : production de biens et de services : *le sommet stratégique* composé des cadres dirigeants de l'organisation et de leurs conseillers dont la fonction est de faire en sorte que l'organisation remplisse sa mission de façon efficace : *la ligne hiérarchique* regroupant tous les cadres intermédiaires siégeant dans une ligne directe d'autorité formelle entre les membres du sommet stratégique et ceux du centre opérationnel : *la technostructure* composée des analystes étant les moteurs de la standardisation dans l'organisation : *la fonction de support logistique* représentant tous les services qui fournissent un soutien direct ou indirect de l'organisation et qui assurent la fourniture de différents services internes : *l'idéologie* indiquant la culture, les valeurs communes, les traditions et les croyances de l'organisation.

La figure 3 montre les six différentes parties de l'organisation. Le sommet stratégique est relié par une ligne hiérarchique au centre qui va à un centre opérationnel à la base. Ce dernier est long et plat. Ces trois parties sont donc reliées par une seule chaîne d'autorité formelle. La technostructure et la fonction de support logistique sont placées de chaque côté de la ligne hiérarchique pour montrer qu'ils n'ont pas d'influence sur le sommet stratégique et le centre opérationnel. L'idéologie, quant à elle, est placée le plus haut de l'organisation pour indiquer qu'elle entoure l'organisation entière.

Figure 3 : les six parties de base de l'organisation

⁵¹ Livian, Y.-F. (2008). *Organisation : Théories et pratiques*, Broché, 2008



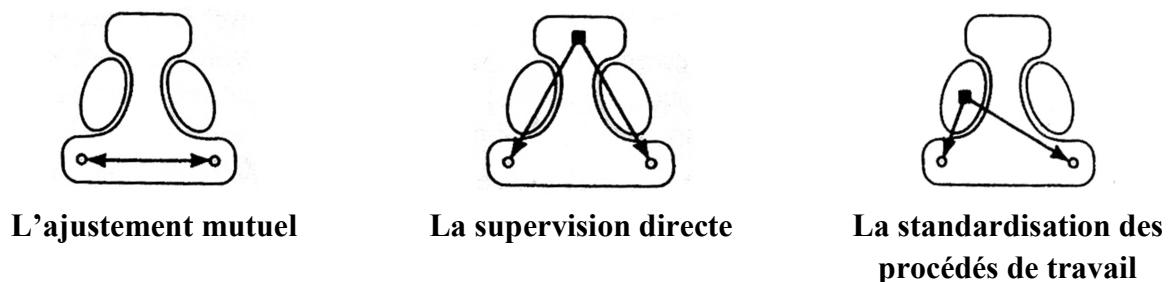
Concernant les détenteurs d'influence interne et externe dans le cadre de l'organisation, Mintzberg (1999) distingue deux types de coalition : la coalition interne et la coalition externe. La coalition interne repose sur les employés qui travaillent à l'intérieur de l'organisation pour prendre ses décisions et pour mettre en œuvre ses actions. Ces employés peuvent être considérés comme des détenteurs d'influence qui forment cette coalition. La coalition externe est liée aux diverses personnes extérieures de l'organisation qui cherchent aussi à exercer une influence sur celle-ci afin d'affecter les décisions et les actions envisagées à l'intérieur de cette dernière. La figure 4 nous montre que ces détenteurs d'influence externe peuvent comprendre les clients, les fournisseurs, les concurrents, les partenaires, etc. La coalition externe est divisée en trois : la coalition externe passive, la coalition externe active ou dominée et la coalition divisée.

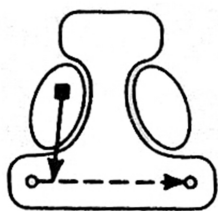
« Il arrive que la coalition externe apparaisse comme relative passive [...]. À d'autres moments, on s'aperçoit que cette coalition peut être dominée par un des détenteurs d'influence particulièrement actif ou par un groupe de ceux-ci agissant de concert [...]. Mais il y a encore d'autres cas où la coalition externe peut être divisée, lorsque différents groupes cherchent à imposer de façon contradictoire des pressions sur l'organisation [...]. (p. 155).

Dans l'activité humaine, deux besoins que l'on peut rencontrer presque tous les jours sont la division du travail entre diverses tâches à effectuer et la coordination de ces tâches afin d'accomplir cette activité. La structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches. Un certain nombre de mécanismes de coordination selon Mintzberg (1999) paraissent décrire les moyens fondamentaux par lesquels les organisations peuvent coordonner leur travail :

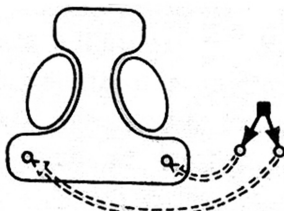
- *L'ajustement mutuel* réalise la coordination du travail par le simple processus de la communication informelle, par exemple des contacts mutuels entre quelques employés du même niveau. La coordination se fait par échange, négociation et compromis.
- *La supervision directe* réalise la coordination du travail par le biais d'une seule personne qui donne les ordres et les instructions à plusieurs autres qui travaillent en interrelations. Un patron, par exemple, explique à ses employés ce qu'ils doivent faire.
- *La standardisation des procédés de travail* réalise la coordination du travail par l'application de processus d'homogénéisation et d'uniformisation des règles de fonctionnement et de méthodes de travail formalisées dans des manuels de procédure.
- *La standardisation des résultats* implique l'uniformisation des résultats à obtenir, des objectifs à atteindre pour chaque département de l'organisation. Ces résultats sont fixés par le sommet stratégique et les cadres fonctionnels se chargent de les faire appliquer. Chaque département par exemple doit dégager une rentabilité nette des capitaux investis d'au moins 15 %.
- *La standardisation des qualifications (et du savoir)* suppose une uniformisation des savoirs et des compétences des employés. Si chacun apprend en utilisant les mêmes méthodes, les mêmes raisonnements, les mêmes façons de travailler alors les membres de l'organisation peuvent utiliser des références communes (langage, méthode de raisonnements, procédures de base) pour coordonner leur travail. Le plus souvent, la standardisation des qualifications se fait au niveau du recrutement et de la formation interne.
- *La standardisation des normes* renvoie à l'existence d'une culture commune à l'ensemble des membres de l'entreprise. Ces normes constituent selon Mintzberg (1999) « *le ciment qui tient toutes les pierres de la bâtisse de l'organisation.* » (p. 158).

Figure 4 : les mécanismes de coordination de l'organisation

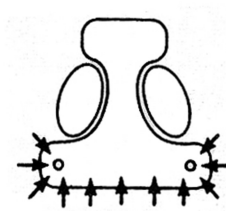




La standardisation des résultats



La standardisation des qualifications



La standardisation des normes

Nous avons dégagé différentes parties de l'organisation et ses mécanismes de coordination pour comprendre l'ensemble des composantes propres à l'organisation. Nous allons maintenant aborder quelques types d'organisations et voir à quel type d'organisation correspond le mieux le système éducatif cambodgien.

5.3. Les types d'organisation

Dans son ouvrage intitulé « *Structure et dynamique des organisations* »⁵², Mintzberg distingue cinq types d'organisation à savoir : l'organisation entrepreneuriale, l'organisation mécaniste, l'organisation divisionnalisée, l'organisation professionnelle et l'organisation innovatrice. Dans son livre intitulé « *Le pouvoir dans les organisations* »⁵³, l'auteur ajoute deux types d'organisation supplémentaires : l'organisation missionnaire et l'organisation politisée. Dans son ouvrage « *Le management : voyage au centre des organisations* »⁵⁴, l'auteur regroupe donc sept types d'organisations. Dans le cadre de cette thèse, nous ne présenterons que quelques types d'organisations qui contiennent plus ou moins des aspects bureaucratiques et qui sont associés aux analyses de modèles de l'école.

5.3.1. La bureaucratie mécaniste

Pour la bureaucratie mécaniste, nous commençons à parler du centre opérationnel de ce type d'organisation avec son travail très rationalisé et des activités formalisées. Cela signifie que les tâches opérationnelles sont simples et répétitives et exigent généralement un minimum de qualification et de formation dont il précise les caractéristiques et les implications :

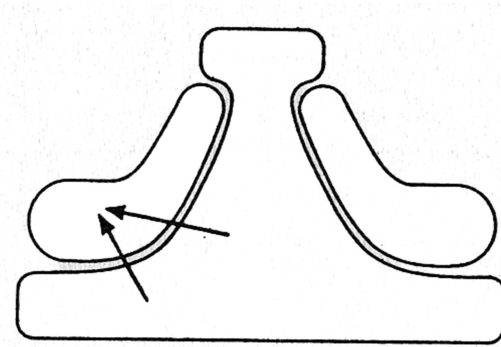
« Ce qui signifie que les tâches opérationnelles sont simples et répétitives et exigent, généralement, un minimum de qualification et de formation, et même, pour ce qui concerne cette dernière, très réduite quelques heures, rarement plus de quelques semaines et habituellement dispensée par l'organisation elle-même. Ceci aboutit, donc, à une définition très étroite des postes de travail et à une coordination réalisée pour l'essentiel par standardisation des procédés de travail, avec des activités hautement formalisées. » (p. 200).

⁵² Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éd. d'Organisation.

⁵³ Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Éd. d'Organisation

⁵⁴ Mintzberg, H. (1989). *Le management: Voyage au centre des organisations*. Paris : Éd. d'Organisation

Figure 5 : l'organisation bureaucratique



Pour réguler ces tâches opérationnelles, selon Mintzberg (1989), l'organisation a besoin d'une structure administrative bien élaborée, comprenant une ligne hiérarchique et une technostructure très développées mais clairement séparées. En ce sens, les managers de la ligne hiérarchique ont trois tâches principales dans l'organisation. La première tâche consiste à régler directement les problèmes qui surviennent au niveau du centre opérationnel. En fait, certains problèmes doivent remonter l'échelle hiérarchique jusqu'au sommet stratégique qui possède la décision autoritaire et commune pour trouver la solution. Dans une grande entreprise, par exemple, lorsqu'il existe un conflit entre la fabrication et le marketing, ce n'est que le directeur général de l'entreprise qui peut le résoudre. La deuxième tâche est de travailler avec les analystes et les fonctionnels pour intégrer leurs standards au niveau des unités opérationnelles. La dernière est servir de support au flux vertical d'information qui circule dans l'organisation. La technostructure doit être également élaborée car l'organisation bureaucratique dépend avant toute chose de la standardisation de ses procédés de travail pour assurer sa coordination. Si la ligne hiérarchique délègue l'autorité formelle aux spécialistes des unités opérationnelles, ces derniers font réellement fonctionner cette structure. De fait, ces spécialistes influencent considérablement et informellement la standardisation du travail des autres membres de l'organisation, comme souligne l'auteur :

« Aussi, en dépit leur manque d'autorité formelle, ces spécialistes disposent d'un pouvoir informel considérable en ayant la responsabilité de la standardisation de travail de tous les autres membres de l'organisation. Les règles et les règlements pénètrent tout le système : l'importance donnée à la standardisation s'étend bien, au-delà, du centre opérationnel de l'organisation mécaniste et, de là, découle l'influence des analystes » (p. 200).

Dans l'organisation mécaniste, les managers travaillent souvent aux côtés des opérateurs. Il s'agit donc d'une obsession du contrôle du sommet stratégique sur le centre opérationnel de la structure. *« Tout ce que nous venons d'analyser suggère que l'organisation mécaniste est une structure dans laquelle existe une obsession : celle du contrôle. La mentalité du contrôle y est répandue du haut en bas de la structure » (p. 202).* Pour illustrer cette idée, l'auteur a pris l'exemple d'un chef d'atelier de montage de Ford qui décrit son travail :

« Je regarde ma montre tout le temps : je vérifie différents problèmes, je fais le tour de ma chaîne à peu près une fois toutes les trois heures. À six heures et demie environ, je passe voir les ouvriers pour savoir qui est absent. À sept heures, je vais à la fin de la chaîne. Je vérifie la peinture, les éraflures et les dégâts. Vers dix heures, je commence à discuter avec les agents de maîtrise. Je m'assure qu'ils sont bien réveillés. On ne peut pas avoir de trous, il ne doit y avoir rien qui cloche. » (p. 202).

L'obsession du contrôle a deux aspects d'organisation. Le premier est d'éliminer l'incertitude pour que l'entreprise fonctionne sans interruption. Ensuite, le contrôle est nécessaire pour contenir les conflits entre les opérateurs. Dans l'organisation bureaucratique, les opérateurs ne peuvent pas parler clairement des conflits pour les résoudre mais au contraire elle renforce son contrôle, encore plus étroit et plus strict pour que le travail puisse être fait sans donner la moindre place aux conflits qui peuvent surgir. C'est ce qu'explique l'auteur :

« Le problème avec les organisations mécanistes n'est pas de développer une atmosphère ouverte où l'on pourrait parler clairement des conflits mais au contraire de renforcer un contrôle plus étroit et plus strict de façon que le travail puisse être fait en dépit des conflits eux-mêmes. » (p. 204).

L'obsession du contrôle explique aussi la prolifération (manipulation) des fonctions logistiques dans ces organisations. Certains services par exemple pourraient être achetés à l'extérieur mais l'organisation mécaniste préfère « faire » ces services que de les « acheter » et elle veut contrôler tous les services internes.

Quant aux managers du sommet stratégique, ils ont pour fonction d'améliorer les performances de l'organisation et de maintenir l'intégrité de la structure malgré les conflits. Il est à rappeler que les conflits dans l'organisation bureaucratique ne sont pas résolus, ils sont plutôt comme enfermés dans une bouteille de façon que le travail puisse se faire, comme le précise l'auteur :

« Or, pour continuer avec la métaphore de la bouteille, le bouchon joue le rôle du sommet stratégique qui empêche les conflits de se répandre à l'extérieur. C'est donc, en dernier ressort, aux managers du sommet stratégique que revient la tâche de la résolution des conflits à travers leur rôle de régulateur des problèmes » (p. 204).

De plus, ces managers doivent intervenir fréquemment dans les activités de la ligne hiérarchique afin de s'assurer qu'elle réalise bien la coordination. À partir de cette analyse, nous pouvons conclure que l'organisation bureaucratique est une structure centralisée puisque le pouvoir formel est nettement situé au sommet stratégique.

Deux principaux types d'organisation bureaucratique sont proposés par Mintzberg (1989). Le premier type est celui de *l'instrument*, lorsque l'organisation est dominée par des détenteurs

d'influence externe. Les détenteurs d'influence externe se rendent donc maîtres de l'organisation et la transforment en leur instrument car ils nomment le directeur de celle-ci, le chargent de la poursuite d'objectifs clairement définis par eux et le rendant responsable des résultats. De cette façon, ils peuvent contrôler une organisation sans avoir réellement à la gérer. En ce sens, le pouvoir du directeur nommé conduit à la centralisation et à la bureaucratisation de la structure interne ou à la transformation en une forme mécaniste. Le deuxième type est celui *du système clos*. Dans le système clos de l'organisation bureaucratique, l'organisation emploie ses propres procédures bureaucratiques vis-à-vis de l'intérieur. En ce sens, elle ne contrôle pas seulement son propre personnel mais aussi ceux avec lesquels elle est en rapport.

« [...], référence à la forme du système clos de l'organisation mécaniste, qui emploie ses propres procédures bureaucratiques pour se murer à tout contrôle extérieur et afin de mieux contrôler les autres. Elle ne contrôle pas seulement son propre personnel mais aussi son environnement : peut-être ses fournisseurs, ses clients, ses concurrents et, parfois même ses propriétaires. » (p. 208).

Dans le système clos, l'organisation peut même diversifier ses marchés pour éviter la dépendance envers certains clients, se financer de façon interne pour éviter la dépendance vis-à-vis de groupes financiers ou racheter elles-mêmes ses propres actions pour affaiblir l'influence de ses propres propriétaires.

Cette analyse nous amène à conclure que la bureaucratie mécaniste est sûre, précise et cohérente mais l'obsession du contrôle peut mener à des problèmes humains dans le centre opérationnel, à des problèmes de coordination dans le centre administratif et à des problèmes d'adaptation au niveau du sommet stratégique. S'il n'y a pas par exemple de prise en compte du point de vue des agents et des idées qu'ils peuvent avoir sur les tâches qu'ils effectuent, il n'y a pas de participation à la prise de décisions. L'organisation bureaucratique repose sur des tâches fortement spécialisées, des tâches opérationnelles routinières, des procédures très formalisées et un pouvoir décisionnel relativement centralisé. Elle compte surtout sur la standardisation des processus de travail pour assurer la coordination. Cette standardisation est un élément clé de la structure.

Même si l'obsession du contrôle est présente dans le système éducatif, ce type de fonctionnement ne peut totalement correspondre à ses caractéristiques. Les enseignants ne peuvent pas en effet être contrôlés en permanence ; on pointe souvent la solitude de l'enseignant face à sa classe qui lui assure une certaine indépendance (Tardif et Lessard, 1999). Nous allons donc nous tourner vers un autre type d'organisation analysé par Mintzberg (1989) qui devrait nous permettre de mieux identifier le système éducatif et le travail de l'enseignant.

5.3.2. La bureaucratie professionnelle

La bureaucratie professionnelle s'appuie sur la standardisation des qualifications à travers la formation et la socialisation pour coordonner ses activités (Mintzberg, 1989). Elle recrute des

professionnels dûment formés et socialisés et leur laisse une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail. Cela signifie que les professionnels sont indépendants, et qu'ils savent exactement ce qu'ils peuvent faire mais qu'ils restent proches de leurs clients qu'ils servent. La plus grande partie de leur travail se déroule dans un silence absolu, mais parfois dans une ambiance de relation. Pour expliquer cette idée, l'auteur donne l'exemple suivant en s'inspirant des travaux de Gosselin (1978)⁵⁵ : « *Les médecins traitent leurs propres patients et les experts comptables qui font l'audit des comptes des entreprises maintiennent, avec ces dernières, un contrat personnel.* » (p. 257). Pour l'auteur, cet exemple montre que « *la plus grande partie de la coordination nécessaire est réalisée par la standardisation des qualifications et du savoir – en effet, chacun sait exactement ce qu'il peut attendre des autres, par ce qu'il a appris.* » (p. 257).

Mintzberg (1989) donne un autre exemple pour expliquer ce propos : pour une opération à cœur ouvert qui est une activité longue et complexe, « *le chirurgien et l'anesthésiste ont à peine besoin de communiquer pendant la phase qui précède l'ouverture de la cage thoracique et au cours du travail sur le cœur lui-même ... la plus grande partie de l'opération se déroule dans un silence absolu* » (p.258). L'auteur ajoute : « *ce même phénomène est, encore bien mieux illustré si on le prend « à l'envers », comme dans certains dessins humoristiques qui montrent un patient sur une table d'opération entouré par six chirurgiens dont un est en train de demander « qui ouvre » ?* » (p. 258).

Le travail complexe d'un professionnel que nous avons abordé est traduit par une formation qui caractérise son application (Spencer, 1976)⁵⁶. Cité par Mintzberg (1989), Spencer (1976) remarque que la formation d'un chirurgien présente le caractère important suivant :

« *une pratique répétitive qui a pour but de créer « un réflexe automatique ». Cette pratique est si automatique, en fait, qu'un chirurgien doit avoir en mémoire une série de « recettes » chirurgicales dont il tire les listes nécessaires au moment des interventions, ainsi même pour une intervention « complexe », l'essentiel de celle-ci se décrit en 30 ou 40 symboles placés sur une seule feuille afin « d'être mémorisés en 60 ou 120 secondes, quelques moments la veille du jour précédant l'intervention.* » (p. 258)

À travers cet exemple, Mintzberg (1989) veut montrer que « *quel que soit le degré de standardisation des qualifications et du savoir, leur complexité garantit aux professionnels une latitude considérable dans leur application. Il n'arrive jamais que deux professionnels [...] utilisent leur compétence exactement de la même façon. Le professionnel doit faire usage de son jugement.* » (p. 258)

⁵⁵ Gosselin, R. (1978). « A Study of the Independence of Medical Specialists in Quebec Training Hospitals », Dissertation de doctorat, Faculty of Management, McGill University, 1978.

⁵⁶ Spencer, F. C. (1976). « Deductive Reasoning in Lifelong Continuing Education of a Cardiovascular Surgeon », *Archive of Surgery*, 1976 pp. 1179, 1182

Dans l'organisation professionnelle, les professionnels sont initialement formés plusieurs années dans les universités ou dans les institutions spéciales où les qualifications et le savoir sont transmis de façon formalisée et programmée jusqu'à ce que les qualifications soient parfaites. Le processus de socialisation commence aussi au moment de la formation universitaire. L'internationalisation des normes et des procédures est le but principal de la formation et donne à la structure son aspect bureaucratique technique⁵⁷.

Selon l'auteur, la bureaucratie professionnelle diffère donc de façon très marquée de la bureaucratie mécaniste. Cette dernière crée elle-même ses propres standards à travers sa technostucture renforcée par sa ligne hiérarchique. La bureaucratie professionnelle définit un bon nombre de ses standards à l'extérieur de sa propre structure. Les standards sont universels établis par les associations concernées, enseignés dans les universités et employés par toutes les organisations professionnelles. En conséquence, la bureaucratie mécaniste repose sur l'autorité de sa nature hiérarchique (le pouvoir de la position de l'organisation), alors que la bureaucratie professionnelle repose sur l'autorité d'une nature professionnelle (le pouvoir de la compétence).

Selon Mintzberg (1989), l'organisation professionnelle fonctionne au centre opérationnel. Un répertoire de programmes standards est un répertoire des qualifications que les professionnels sont prêts à utiliser. Il s'agit donc *du processus de classement*. Dans ce contexte, les professionnels ont deux tâches de base dans leur travail. D'abord, ils déterminent ou diagnostiquent les besoins du client en utilisant le programme standard. Ensuite, ils appliquent ou exécutent ce programme. Par exemple, en ce qui concerne P.S.E., le Management par objectif (Management by objectif – M.B.O., en anglais) est utilisé pour la gestion du personnel en poste de responsabilité dans les différents secteurs d'intervention. Les managers sont donc évalués semestriellement et annuellement à partir des objectifs déterminés par la direction. Le processus de classement définit les différences entre l'organisation mécaniste et l'organisation professionnelle. L'organisation mécaniste n'a qu'un seul objectif. Quand celle-ci rencontre un obstacle, elle exécute sans diagnostic. Dans l'organisation professionnelle, par contre, le diagnostic est une phase fondamentale et l'organisation cherche à associer un cas prédéterminé à un programme standard.

Au niveau de la structure administrative, le centre opérationnel est la partie clé de la bureaucratie professionnelle. Les fonctions de support logique servent les activités du centre opérationnel comme soutiens supplémentaires.

« La seule autre partie de l'organisation, qui soit complètement développée, est l'ensemble des fonctions de support logique mais elle a surtout pour mission de servir les activités du centre professionnel », p. 261.

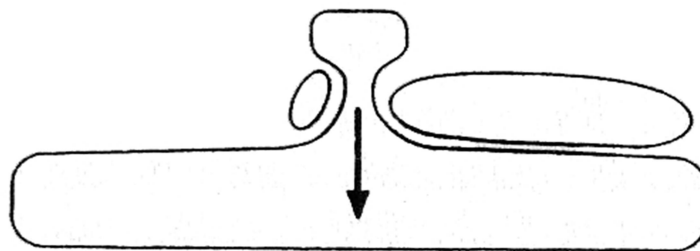
Dans une université, par exemple, des fonctions de support logique comme la reprographie, les clubs universitaires, les bibliothèques, les restaurants universitaires, etc. servent les activités des

⁵⁷ Selon Mintzberg, la structure bureaucratique technique se définit plutôt comme liée au processus de coordination par la standardisation.

professeurs. La technostructure et la ligne hiérarchique de cadres moyens sont très peu développées dans la coordination du travail du professionnel.

La figure 6 montre que la ligne hiérarchique est mince, qu'une technostructure est toute petite et que les fonctions de support logique sont complètes. Puisque l'organisation professionnelle est très décentralisée, les professionnels ne contrôlent pas seulement leur propre travail mais aussi ils cherchent à avoir le contrôle collectif des décisions administratives qui les affectent. Le recrutement de certains collègues, en fait, est bien une décision administrative mais les professionnels, puisqu'ils vont travailler avec eux plus tard, influencent leurs décisions administratives dans ce recrutement. Dans ce cas, les professionnels sont considérés comme le sommet stratégique et les administrateurs sont en dessous pour les servir. Prenons un autre exemple du service de nettoyage dans un hôpital. Si le nettoyage des salles d'opération n'est pas bien fait par « le petit personnel », les chirurgiens peuvent réagir face aux opérateurs administratifs pour que les salles soient propres. À l'hôpital, le pouvoir a changé de main.

Figure 6 : l'organisation professionnelle



Pour Mintzberg (1989), même si l'administrateur ne peut pas contrôler directement les professionnels, il a un ensemble de rôles et un pouvoir indirect considérable. D'abord, il traite les perturbations dans la structure : les conflits de compétences entre les professionnels mais il ne peut pas imposer une solution aux professionnels. Dans ce cas, il négocie une solution au nom du groupe. Ensuite, il est intermédiaire entre les professionnels internes et les détenteurs d'influence externes (gouvernements, associations, ...). Son objectif principal est de protéger l'autonomie des professionnels et de courtiser les détenteurs d'influence externe pour obtenir leur soutien moral ou financier supplémentaire à l'organisation.

En conclusion, les opérateurs professionnels de l'organisation professionnelle sont maîtres de leur propre travail et ont une relative indépendance avec leur ligne hiérarchique et leurs collègues. Ils ne restent proches que de leur client. Concernant la relation avec les administrateurs, les professionnels contrôlent non seulement leur propre travail mais ils cherchent aussi à avoir le contrôle des décisions administratives qui les affectent.

5.3.3. L'organisation missionnaire et l'organisation innovatrice

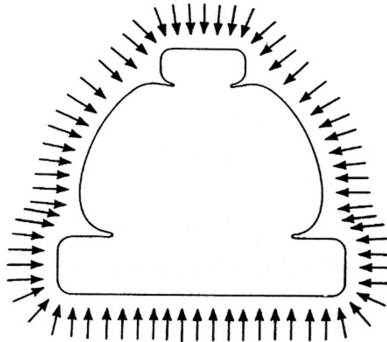
5.3.3.1. Les caractéristiques de l'organisation missionnaire

Pour Mintzberg (1989), l'organisation missionnaire est caractérisée par le partage du pouvoir de tous ceux qui sont admis dans le système. Mais cela ne signifie pas une absence de contrôle, c'est même tout à fait le contraire. Le contrôle est puissant.

Selon l'auteur, l'organisation mécaniste achète ses ouvriers ne tenant compte que du respect des règles qu'elle impose ; l'organisation missionnaire attire ses membres par le « cœur » en leur faisant partager les mêmes valeurs. Elle minimise les conflits politiques mais elle est aussi mécaniste parce qu'elle repose sur une forme de standardisation des normes, des procédés de travail. Chacun agit simplement en accord avec l'ensemble des croyances et, ainsi, il peut réaliser le travail opérationnel de façon relativement indépendante. Le leadership n'impose pas des orientations mais se positionne sur la protection et la mise en valeur de l'idéologie commune. Il impose aux autres la volonté de poursuivre la mission mais en aucun cas un changement de cette mission.

Concernant sa taille, il est important que celle-ci reste petite parce que des idéologies très fortes de l'organisation missionnaire dépendent d'un contact personnel. Lorsque l'organisation missionnaire dépasse une certaine taille au-delà de laquelle ses membres ne peuvent plus rester directement en contact personnel les uns avec les autres, elle tend à se diviser elle-même.

Figure 7 : l'organisation missionnaire



Selon Mintzberg (1989), le traditionnel Kibboutz israélien est un exemple classique de l'organisation missionnaire. En certaines saisons, chacun se met au labeur et ramasse les fruits dans les champs pendant la journée, puis le soir venu, assiste aux différentes réunions pour parler des problèmes administratifs. Il existe des postes de responsables mais ils sont généralement remplis à tour de rôle de sorte que personne n'émerge en conservant le statut de responsable pendant longtemps.

5.3.3.2. Les trois formes de l'organisation missionnaire

Mintzberg (1989) distingue l'organisation missionnaire en trois formes différentes : les réformatrices, la conversion et les cloîtres.

- La première forme a pour objectif de « changer le monde directement ». Il s'agit d'une intention forte de cette forme puisque l'idée peut être tout aussi bien de renverser un gouvernement ou de s'assurer que « *tous les animaux domestiques soient décemment habillés* ». « *La fondation pour la lutte contre la paralysie infantile* » est un bon exemple. Sa mission est d'aider à la « *disparition* » de cette redoutable maladie.
- La conversion, quant à elle, a pour mission de changer le monde indirectement en attirant des membres et en transformant leur comportement.

La différence entre les deux premières formes peut être mieux saisie comme étant la différence entre l'association « l'Union des femmes chrétiennes pour la tempérance » et l'organisation « les Alcooliques anonymes ».

L'Union chrétienne des femmes pour la tempérance (*Women's Christian Temperance Union*) est une association féminine américaine de tempérance fondée en 1873 à Ohio ayant pour mission de lutter contre l'alcoolisme et de prôner l'abstinence alcoolique. Pour ce faire, ses membres fondent des écoles du dimanche pour les jeunes afin que ce rejet de l'alcool s'ancre dès le plus jeune âge. De plus, elles nouent des accords avec les écoles pour intervenir dans les classes et y délivrer leur message⁵⁸. Le mouvement devient national en 1874 et s'internationalise très rapidement. Ainsi, en 1874, l'association crée un bureau dans la province de l'Ontario, au Canada. Ce mouvement ne se limite pas à la limitation de la consommation d'alcool, mais milite également pour la prohibition. La mise en place de celle-ci aux États-Unis en 1920 est une de ses grandes victoires, qu'il partage avec d'autres associations abolitionnistes. De plus, en tant que mouvement féminin, il réclame le droit de vote pour les femmes et l'abolition de la prostitution. Derrière toutes ces demandes se retrouve la volonté de protéger les femmes soumises à la violence des hommes. L'alcoolisme masculin étant vu comme un élément favorisant cette violence, la prohibition devient un moyen pour la limiter.

Alcooliques anonymes (*Alcoholics Anonymous*) est une organisation mondiale d'entraide qui a presque la même mission que l'association féminine américaine de tempérance. Cette organisation a pour but unique d'aider des personnes pensant avoir un problème avec l'alcool ou se reconnaissant alcooliques et qui désirent s'arrêter de boire pour devenir abstinentes.

Les fins de ces deux fondations sont similaires mais les moyens mis en place pour réaliser leurs missions sont différents. Dans le premier cas, l'association cherche à réduire l'alcoolisme en tentant de faire édicter une interdiction générale sur la vente de liqueurs alors que dans l'autre cas on cherche à décourager certains individus qui se sont joints à l'organisation de boire.

- Les cloîtres, troisième forme de l'organisation missionnaire, concernent des institutions qui forment également un tout dont le but n'est pas de chercher à changer directement ou indirectement les choses mais bien plutôt de permettre à ses membres de poursuivre un style

⁵⁸ Gross, R.M. (1993). *La religion par les femmes*, Labor et Fides, 1993, 448 p. (p. 285).

de vie particulier et unique. Le monastère qui se ferme lui-même au monde extérieur est un bon exemple. Ce sont des « *systèmes clos* ». Selon Mintzberg (1989), les influences extérieures pèsent sur lui afin de contrôler son environnement. Les cloîtres ne sont pas intéressés à contrôler le comportement de leurs membres, ils essayent de s'isoler du reste du monde par tous les moyens.

Les analyses de ces trois formes de ce type d'organisation nous amènent à dire que l'association P.S.E. peut être considérée comme une organisation missionnaire dont l'orientation effective se joue entre les réformatrices et la conversion.

Nous allons donc présenter les objectifs et le fonctionnement de P.S.E. pour déterminer en quoi cette organisation missionnaire se partage entre la forme réformatrice et celle de la conversion. Ce point constitue un enjeu pour notre travail car selon l'importance que prend chacune des formes, le problème de l'influence sur le système éducatif général reçoit une réponse différente.

Créée en avril 1993 et reconnue de Bienfaisance, cette association a pour mission de sortir les enfants cambodgiens de l'extrême misère et de les conduire à un métier qualifié, digne et correctement rémunéré⁵⁹ comme souligne son slogan « *de la misère ... à un métier !* » par la mise en place et la mobilisation de différents moyens, activités et programmes en attirant des jeunes enfants défavorisés et en transformant leur comportement avant d'accéder au marché du travail. Selon l'association, l'enfant doit se construire, tant au niveau de sa santé physique et psychologique, qu'au niveau de son éducation. La mission est qu'il devienne un adulte équilibré et autonome, avec de bons comportements socialement et professionnellement. Pour cela, P.S.E. mobilise et développe plusieurs programmes principaux considérés comme des moyens efficaces et adaptés aux besoins des enfants.

Dès l'origine, P.S.E. observe que les enfants cambodgiens grandissant sur la décharge souffrent de carences alimentaires et de blessures physiques. Les premières aides urgentes apportées par P.S.E. sont alors de les nourrir et de les soigner. Par ailleurs, certains enfants sont en danger dans leur environnement familial. Il est alors indispensable de les protéger en les recueillant dans un pensionnat (pour les petits), dans un internat (pour les grands), dans une famille d'accueil et dans des centres de services commentaires. Des soutiens sont aussi apportés aux parents d'élèves. Les familles sont si pauvres que nombre d'entre elles ont besoin, pour survivre, d'une compensation pour le manque à gagner qu'elles subissent en laissant leurs enfants venir étudier, au lieu de rapporter quelques riels⁶⁰ en travaillant. Un programme d'amélioration des conditions de vie des familles est à leur disposition, leur permettant d'augmenter leur revenu et, ainsi, de limiter le travail de leurs enfants et l'abandon scolaire. L'atelier de couture de P.S.E., quant à lui, leur garantit une rémunération et de bonnes conditions de travail. C'est également un lieu de formation où l'accent est mis sur l'apprentissage de compétences diverses : à l'avenir, ces mamans pourront ouvrir leur petit

⁵⁹ Bouchad, J.-M. (2014). *Rapport annuel d'activité Septembre 2014 – Août 2015*. Disponible sur http://www.pse.org/sites/default/files/Rapport_activ_14_15.pdf consulté le 13 février 2017.

⁶⁰ Le riel est l'unité monétaire du Cambodge. En mars 2017, un euro équivaut environ à 4 300 riels.

atelier si elles le souhaitent. Elles produisent les uniformes des enfants ainsi que l'artisanat vendu dans les boutiques P.S.E. à Phnom Penh et lors des manifestations organisées, en France, par les bénévoles. L'objectif est d'améliorer leur revenu afin que leurs enfants aillent à l'école et suivent une scolarité normale. P.S.E. propose aussi des emplois sociaux afin d'apporter une aide d'urgence à ces familles. Il s'agit de donner à un de ses membres un travail peu qualifié dans le centre de P.S.E. pour une durée de six mois. Cela leur permet de faire face à l'urgence et d'éviter la déscolarisation des enfants.

Grâce à ces programmes, l'enfant peut ensuite être scolarisé. Selon P.S.E., chaque enfant pris en charge est une personne unique, avec son histoire, son identité et son niveau d'acquisitions propres. Un suivi personnalisé est indispensable. Sa mission est alors de faire évoluer chaque enfant à son rythme et d'acquérir les fondamentaux. En cas de difficultés, une réponse adaptée est apportée : des cours de soutien. P.S.E. fournit le matériel scolaire, les uniformes, le transport (bus, vélo), un repas, une aide à l'orientation et assure le suivi des présences et des résultats des enfants. La scolarisation des enfants intègre aussi l'éducation « humaine » qui favorise l'épanouissement des enfants en leur transmettant des valeurs fondamentales et des comportements à travers le sport, la culture, et les activités de loisirs.

Le « *respect de l'enfant* », la « *passion pour l'éducation* », l'« *engagement* » et la « *responsabilité sociale* » sont les quatre valeurs de l'association en matière d'éducation que tout son personnel s'est engagé à vivre au quotidien. Cette passion pour l'éducation s'exprime aussi par l'« école de vie », des sessions de formation, dans le centre à Phnom Penh, où sont invités aussi les enfants scolarisés en écoles publiques, autour des thèmes du respect de l'autre, de la solidarité, de l'honnêteté, de l'environnement, etc. Des discussions, des activités « d'application » sont organisées par classe. Tous les enfants ont tous les mêmes droits et surtout sont capables d'être éduqués et d'apprendre. Le but est que chacun accède ensuite à une formation professionnelle.

Il est évident que la scolarité ne suffit pas. Avoir le niveau « brevet » ne sert à rien si les enfants ne trouvent pas de travail. Pour les sortir définitivement de la misère, P.S.E. conduit ces jeunes jusqu'à un vrai métier par une formation professionnelle de qualité. Reconnu par le Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle cambodgien (M.T.F.P.), l'Institut P.S.E. forme à plus vingt métiers au sein de trois écoles : Hôtellerie et Tourisme, Gestion et Vente, et Métiers Techniques dont la philosophie est la suivante : « *Toute notre organisation est dédiée à la réussite des jeunes et s'est développée en fonction des réalités du terrain, avec pragmatisme* ».

P.S.E. prend en charge des jeunes de familles extrêmement pauvres, dont les familles attendent qu'ils puissent gagner leur vie et les aider au plus vite. Mais le niveau général d'éducation des enfants est encore bas, malgré les progrès constatés grâce à ses actions de scolarisation. Prioritairement, toutes ses formations font une large part à la pratique et aux stages, afin que les jeunes soient opérationnels dès la fin de leur cursus. Les relations étroites avec les entreprises locales favorisent la multiplicité des exercices d'application, par exemple, la réalisation

d'études de marché et la participation à des opérations commerciales, par les étudiants de l'École de gestion et vente.

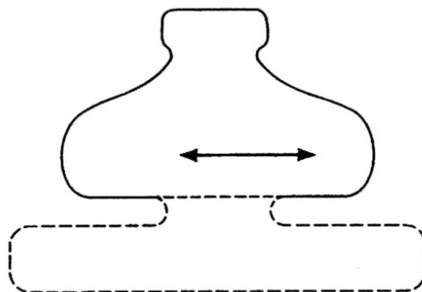
Bref, P.S.E. est à la forme formatrice puisque par l'ampleur de son action, elle veut contribuer à réduire directement la misère pour les enfants qu'elle prend en charge. Elle se fait dans une moindre mesure pour les parents, au moins pour ne pas aggraver la misère en compensant le manque de revenu des enfants. Néanmoins, elle a un aspect de conversion puisqu'elle transforme le comportement des enfants par toute série d'actions et de dispositifs (éducation générale, manifestations artistique, sportive, éducation humaine, ...) de telle sorte qu'eux-mêmes feront échapper les enfants futurs (ceux par exemple qu'ils auront) à la misère par leur propre manière d'être.

Mais à quel autre type d'organisation P.S.E. appartient-elle ? Nous allons enfin comprendre le dernier type d'organisation dans le cadre de notre de travail pour élucider l'appartenance de P.S.E. par rapport aux trois premiers types d'organisation que nous avons abordés.

5.3.3.3. L'organisation innovatrice

Pour Mintzberg (1989), l'organisation innovatrice est une structure dynamique et adaptée à un environnement qui change. Elle met en avant l'innovation par un échange d'information horizontal entre les experts de la technostructure et la fonction support. L'autonomie est forte et est justifiée par la qualification élevée des membres. La base opérationnelle est inexistante : il n'y pas « d'exécutants ».

Figure 8 : l'organisation innovatrice



Une partie des activités de P.S.E. s'inscrit dans les caractéristiques de l'organisation innovatrice. Le Pôle de Développement pédagogique de cette association pourrait être considéré comme un laboratoire de recherche travaillant sur les évolutions de l'éducation du pays et du monde. Il développe sans arrêt des projets ou des outils/supports pédagogiques et didactiques visant à renforcer la qualité de l'éducation et de la formation dans son centre. La méthode de rattrapage scolaire dans le cycle primaire est un bon exemple pour cette innovation pédagogique de P.S.E.. En collaboration avec le M.E.J.S., P.S.E. a développé douze manuels de rattrapage scolaire, reconnus

depuis janvier 2013 par le M.E.J.S. pour une utilisation officielle dans les écoles primaires du pays. En plus, la méthode du rattrapage scolaire est déployée depuis l'année scolaire 2014-2015 dans huit provinces, voire neuf en 2015-2016, à destination des enfants cambodgiens en situation de retard scolaire. Preah Vihear est une nouvelle province où la méthode est mise en place par le M.E.J.S. avec les soutiens financiers de l'UNICEF.

Un deuxième exemple peut être le programme de « classes de passerelles ». Ce programme offre aux jeunes, de 14-16 ans, une année d'études entre la scolarité et la formation professionnelle. Ils y étudient, de façon intensive, le khmer, les mathématiques, l'anglais, y sont initiés à la connaissance de l'entreprise, découvrent les métiers et préparent leur orientation. Plus récemment, l'équipe pédagogique de P.S.E. a élaboré, en collaboration avec le M.T.F.P., de nouveaux manuels de « cours de passerelle » pour l'enseignement des jeunes de 14-16 ans en retard scolaire, afin de leur faciliter l'accès aux études en formation professionnelle.

Nous pouvons estimer que P.S.E. possède une très bonne équipe pédagogique expérimentée dans ce domaine du rattrapage scolaire. En effet chacun a plus d'une dizaine d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement et la formation des enseignants.

Dans la gestion de ses activités, P.S.E. favorise beaucoup plus le développement des projets et contrôle l'implication de ses enseignants dans leur travail. Son Conseil d'Administration (CA) favorise également ce type de développement pour l'intérêt des enfants. Ces deux hiérarchies laissent les équipes spécialisées travailler de façon autonome pour la réalisation des objectifs communs.

Nous pouvons constater que P.S.E. appartient d'abord à l'organisation professionnelle et à l'organisation innovatrice puisqu'elle possède des équipes de travail spécialisées dans différents domaines (éducation, formation, pédagogie, ...) et que chaque acteur travaille de manière autonome, mais sous « moins de contrôle » dans leurs applications. Elle appartient enfin à l'organisation missionnaire puisque sa mission principale est de sortir de la misère directement les enfants qu'elle prend en charge par mise en place de différents programmes (éducation, formation professionnelle, soins médicaux, protection, ...) en transformant le comportement de ces enfants par toute série d'action et de dispositifs.

Nous avons analysé le type d'organisation de P.S.E. Nous allons chercher maintenant à identifier l'école primaire publique cambodgienne qui constitue un autre enjeu de notre travail en nous appuyant sur les travaux de Tardif et Lessard (1999)⁶¹.

5.4. Les organisations scolaires

Firestone et Herriort (1982), repris par Tardif et Lessard (1999)⁶² suggèrent que l'école est une organisation qui joue entre deux modèles : le modèle bureaucratique et le modèle anarchique.

⁶¹ Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Perspectives en Éducation, Deboeck

Chacun de ces modèles est caractérisé par des traits empiriques différents permettant d'identifier ces types d'organisation.

5.4.1. L'école comme modèle bureaucratique

En s'inspirant de Weber (1971)⁶³ et de Merton (1957), Firestone et Herriort (1982) identifient divers aspects de la bureaucratisation de l'école. Le « type-idéal » d'une organisation serait parfaitement bureaucratique, possédant six caractéristiques.

- Les buts de l'école sont définis avec précision et clarté et leur contenu est censé orienter sans équivoque les agents.
- Ces buts sont transmis aux subordonnés par leurs administrateurs. Pour les subordonnés, ces buts deviennent des tâches précises à exécuter. Le rôle des administrateurs est de s'assurer que les buts et les tâches sont clairement articulés entre eux et que le partage des responsabilités entre les agents est bien défini. Selon les auteurs, l'articulation des buts et des tâches est un problème technique. Les administrateurs s'assurent en principe d'un maximum d'information disponible et prennent leur décision en connaissance de cause, selon une logique de résolution de problèmes.
- L'école bureaucratique possède un système formel de contrôle, incluant les normes régissant les comportements des agents. Des lois, des codes, des règles définissent les programmes d'actions dans l'école.
- Un ordre hiérarchique de fonctions engendre une structure d'autorité basée sur des normes légales qui définissent le pouvoir de chacun et des responsables, un système de contrôle, par les supérieurs, des conflits entre les agents et l'établissement de lignes d'autorité et de communication réglementaire.
- Il existe un haut degré d'intégration et de coordination entre les membres de l'organisation. Ces membres travaillent en fonction des tâches différenciées réclamant des compétences spécialisées, mais cette spécialisation et cette différenciation sont bien intégrées, notamment grâce à la centralisation des décisions et à une exécution planifiée.
- L'organisation se comporte comme un système clos ou, du moins relativement fermé. La bureaucratie scolaire ne se mêle pas de politique et exécute ses tâches en fonction d'une neutralité éthique.

⁶² *Id.*

⁶³ *Économie et Société* (posthume 1921), traduction du tome 1 par Julien Freund, Plon, 1971 ; édition de poche, Pocket, 1995 et 2003 (sous-titre : *Les Catégories de la sociologie*).

Tardif et Lessard (1999) analysent que ces différents aspects bureaucratiques existent dans divers degrés de l'école. L'intérêt de leur propos est de souligner que ces aspects ne sont pas imposés artificiellement mais découlent des contraintes exercées par le mandat même de l'école. En effet, l'école est responsable de la production d'un résultat uniforme d'une certaine qualité (Bidwell, 1965).

Herriort, Derouet et Sikota (1987, p. 75), cités par Tardif et Lessard (1999) soulignent aussi que le problème central de l'organisation scolaire est de faire face à une double contrainte : *« Efficacité et universalité, qui s'accompagnent volontiers d'une certaine dépersonnalisation dans les rapports humains, et d'une socialisation de la jeune génération, qui requiert de plus en plus la prise en charge individualisée et l'esprit communautaire »*.

Selon les auteurs, l'école doit former des millions d'élèves selon des standards communs, afin qu'ils s'adaptent à un rôle qu'ils auront à remplir plus tard. Cela nécessite d'organiser et d'atteindre un niveau maximum dans la formation des élèves. Or, les cohortes d'élèves présentent un large éventail de différences. L'école doit donc, si elle veut produire un résultat uniforme, être capable d'évaluer ces différences. Elle doit routiniser la variabilité de ses services. Elle doit travailler sur les différences individuelles, mais par des moyens généraux. De plus, la socialisation des enfants et des adolescents aux rôles adultes est massive et complexe. L'école œuvre avec des élèves sur de longues périodes de temps et doit offrir des services éducatifs comprenant des séquences cohérentes comportant des différences progressives et demandant des tâches de socialisation différenciées. Les auteurs concluent que l'école bureaucratique tient beaucoup à la nature et à la complexité de son mandat.

5.4.2. L'école comme modèle anarchique

Le deuxième modèle qui est à l'opposé de ce modèle bureaucratique est le modèle anarchique. En s'inspirant de March et Olson (1976), Firestone et Herriort (1982), repris par Tardif et Lessard (1999), identifient ce modèle scolaire qui forme à son tour un « type-idéal » possédant quatre caractéristiques.

- Les buts de l'école sont mal définis, ambigus. Les agents opèrent donc selon diverses préférences mal coordonnées ; les buts sont alors souvent définis après coup, une fois l'action déclenchée. Ils sont élaborés sur le tas. Ils servent alors de rationalisation *a posteriori* de l'action.
- L'articulation des tâches est différemment réalisable et chacun travaille dans son coin. L'indépendance est alors maximale entre les agents. Les administrateurs peuvent donner des conseils mais non des ordres. En fait, une large portion de ce qui se fait réellement échappe complètement à leur contrôle.

- La structure d'autorité passe par l'autonomie des agents et, par conséquent, elle implique des relations de confiance poussées entre eux. Cette confiance n'est pas basée sur des règles objectives mais sur la légitimité reconnue aux agents à titre de professionnels, voire de personnes.
- Ces organisations anarchiques engendrent des environnements de travail turbulents et ouverts, dans lesquels seules de petites interfaces sont en contact, sans qu'il y ait d'objectifs généraux.

Le tableau suivant résume les idées de Firestone et Harriort (1982) et les visions contrastées de l'école qu'ils suggèrent.

Tableau 2 : deux modèles d'organisation scolaire: l'école bureaucratique et l'école anarchique

No	Dimension de l'organisation	Modèles	
		<i>Bureaucratie</i>	<i>Anarchie</i>
1	Explication et consensus sur les buts	Forte	Faible
2	Communication hiérarchique	Forte	Faible
3	Règlements formels	Beaucoup	Peu
4	Centralisation	Forte	Faible
5	Influence des administrateurs	Forte	Faible
6	Autonomie des enseignants	Faible	Forte
7	Environnement ouvert	Peu	Beaucoup

Source : Maurice Tardif et Claude Lessard, 1999, *Le Travail enseignant au quotidien, Perspectives en Éducation*, De boeck

Tardif et Lessard (1999) concluent que, comme l'école bureaucratique, les différents aspects de l'école anarchique se retrouvent souvent dans la réalité scolaire car les facteurs humains y prédominent. Ce sont des facteurs de base de ces organisations sur le plan du personnel, des technologies utilisées et des services rendus par le personnel. Cette situation conduit à des tensions à deux faces qui se reflètent à tous les niveaux de l'organisation scolaire : « *le travail en classe avec les élèves et la haute hiérarchie scolaire* ».

5.5. À quel type d'organisation correspond l'école primaire publique cambodgienne ?

À partir de la description analytique sur les deux premiers types d'organisation de Mintzberg (1989) et les deux modèles de l'école de Tardif et Lessard, nous essayerons d'analyser le fonctionnement de l'école primaire publique cambodgienne. La question principale est de savoir si l'école cambodgienne relève plutôt d'un modèle bureaucratique ou d'un modèle anarchique et quelles explications peuvent être apportées pour confirmer ce type d'organisation.

Par rapport aux différentes parties de l'organisation de Mintzberg (1989), l'école primaire publique cambodgienne est composée d'un ensemble d'opérateurs tels que le comité de gestion de

l'école, les instituteurs, les personnels administratifs, les chefs du groupe technique et les bibliothécaires. En tant qu'organisation selon le modèle de Mintzberg (1989), l'école est structurée de la manière suivante :

- ***Un comité de gestion de l'école*** composé d'un directeur et d'un ou plusieurs directeurs-adjoints selon la taille de l'école, peut être considéré comme le sommet stratégique de l'organisation. Ce comité est responsable de l'accomplissement de ses missions confiées par le P.o.E. Mais il ne peut pas prendre l'initiative pour la direction et la gestion du personnel de son école. Quand il veut prendre des décisions importantes concernant le recrutement, le transfert, le licenciement du personnel enseignant, les reproches administratives des instituteurs, etc., il est obligé de demander les avis du P.o.E. ou même du M.E.J.S. qui jouent un rôle de détenteur d'influence externe et qui ont l'autorité formelle dans la prise de décisions officielles pour résoudre certains conflits entre les instituteurs ou avec le comité de gestion de l'école. Dans ce cas-là, les instituteurs n'ont pas de confiance envers le comité de gestion de l'école et ils ne le respectent pas pour certaines décisions ou mesures puisque ce dernier ne possède que l'autorité informelle. Concernant la gestion pédagogique, la direction de l'école joue un rôle important dans la gestion de son établissement tant des tâches administratives que des activités pédagogiques. Elle est un lien central entre ses opérateurs et les départements d'Éducation. Mais sa décision reste encore faible puisqu'elle doit respecter des directives définies par la ligne hiérarchique la plus haute, c'est celle du M.E.J.S.
- ***Les instituteurs*** peuvent être considérés comme le centre opérationnel de l'organisation. Ils assurent l'enseignement et l'éducation des enfants. Le travail des instituteurs est systématiquement divisé et répétitif. Selon l'instruction du M.E.J.S. relative au programme du rattrapage scolaire, un instituteur de 1^{ère} année s'occupe des élèves du rattrapage scolaire de 1^{ère} année en assurant les cours et les tâches administratives. Il respecte la politique des enseignants Il est responsable de sa classe, de son enseignement, des disciplines enseignées et de toutes les tâches définies par la direction. Concernant la formation des instituteurs, la formation initiale ne dure que deux ans dans une école de pédagogie et de recyclage. Cette courte durée de formation ne permet pas d'acquérir suffisamment les qualifications et le savoir de la profession. En général, tous les auteurs s'accordent sur le fait que les enseignants ont une relative autonomie dans leur travail mais au Cambodge, cette autonomie est limitée par le respect des programmes et des manuels établis par le M.E.J.S. Par contre, en classe, ils sont plus autonomes puisqu'il n'y a pas de contrôle strict de la direction.
- ***Les chefs du groupe technique*** de chaque niveau d'enseignement, composés des directeurs-adjoints et des représentants des instituteurs, peuvent être considérés comme la technostucture de l'organisation. Dans le cadre de leur travail, ils organisent et coordonnent les activités d'enseignement, les réunions pédagogiques, le suivi des pratiques enseignantes, le développement des capacités des instituteurs dans l'enceinte de l'école. Ils ont un lien étroit avec le comité de gestion de l'école et les instituteurs. Les chefs du groupe technique font leur travail en respectant les directives de l'école mais ils ont parfois l'autonomie sur

leur propre travail. Dans la gestion des réunions pédagogiques, les chefs du groupe technique peuvent déterminer eux-mêmes des objectifs de réunion, les adapter et les ajuster en cas de besoin. Dans la relation entre les instituteurs et le comité de gestion de l'école, les chefs du groupe technique pourraient être considérés comme la ligne hiérarchique de l'organisation puisqu'ils siègent dans une ligne directe entre les membres du sommet stratégique et ceux du centre opérationnel, mais ils ne peuvent pas résoudre les conflits entre les instituteurs. Ce n'est que le P.o.E. ou le M.E.J.S. qui peut apporter la solution parfois imposée. Ils travaillent avec les instituteurs pour intégrer les standards d'enseignement et ils font circuler l'information qui descend du sommet stratégique ou qui remonte du centre opérationnel.

- **Les personnels administratifs, les bibliothécaires** effectuent les tâches administratives et servent de fonctions de support logistique de l'organisation. Dans l'école primaire, les personnels administratifs n'ont pas forcément d'influence sur les opérateurs du centre opérationnel. Chaque opérateur travaille dans son coin.

Ces analyses nous amènent à conclure que l'école primaire publique cambodgienne se positionne plutôt dans le modèle bureaucratique. Quelques explications peuvent être proposées : l'école possède et respecte beaucoup les règlements formels prescrits par la hiérarchie ; l'autonomie des enseignants est faible ; la communication hiérarchique est forte. En plus, même si le sommet stratégique a pour fonction de maintenir les performances de l'école, celui-ci n'exerce pas le pouvoir de décisions dans la résolution des conflits de tous niveaux de l'école et n'a pas l'autorité formelle vis-à-vis ses opérateurs. Le travail du centre opérationnel et de la ligne hiérarchique est routinier et répétitif, malgré leur autonomie un peu limitée dans l'accomplissement du travail.

Conclusion

La bureaucratie possède différentes définitions selon les sources et les auteurs. Elle se caractérise par le respect des procédures, des règles, de loi. Elle limite l'arbitraire, garantit la sécurité de l'emploi des individus. Mais elle empêche le développement des initiatives des individus puisqu'ils n'ont pas le pouvoir décisionnel sur leur travail et qu'ils n'effectuent que des tâches routinières définies par la direction qui s'intéresse surtout aux procédés du travail et secondairement et même parfois seulement aux résultats. L'organisation bureaucratique, quant à elle, est caractérisée par des procédures formalisées, une forte division du travail tant sur le plan horizontal que le plan vertical.

Crozier (1963) souligne que toute organisation bureaucratique « *n'est pas seulement un système qui ne se corrige pas en fonction de ses erreurs mais c'est aussi un système trop rigide pour s'adapter sans crise aux transformations que l'évolution actuelle de sociétés industrielles rend de plus en plus fréquemment impératives.* » (p. 243).

Or c'est donc sous le seul effet de la crise que le système est contraint de bouger.

Cette crise, c'est celle d'un pays qui est durement confronté à la concurrence extérieure (l'ASEAN) et la transformation ne peut être imposée que de l'extérieur. On le voit bien d'ailleurs avec les décisions du ministre qui cherche à bousculer le système. Crozier, pour la France, constatait que ce sont les « Grands Corps » d'État (p. 242) qui vont imposer les changements nécessaires. Au Cambodge, c'est le pouvoir politique direct qui tente d'imposer des transformations.

Nous allons donc d'abord étudier les évolutions économiques dans lesquelles le pays est engagé, qui provoquent une crise du système et contraignent celui-ci à des transformations.

Nous nous demanderons alors quelles sont les transformations qui rendront le système et ses acteurs plus performants et amélioreront la qualité de l'enseignement. À quelles conditions l'enseignement dispensé dans le système peut-il faire preuve d'une plus grande efficacité et que sait-on des ressources et démarches pédagogiques que les enseignants peuvent mobiliser pour garantir l'acquisition des apprentissages de tous les élèves.

CHAPITRE 3 : CE QUI CONTRAINT LE SYSTÈME À CHANGER : LES ÉVOLUTIONS MACRO- ÉCONOMIQUES DE LA SOCIÉTÉ

Dans cette partie, nous présenterons plus particulièrement les perspectives d'évolution dans le système éducatif cambodgien dans le cadre de la mondialisation et dans le contexte des réformes éducatives récentes mises en place par le M.E.J.S. cambodgien.

Introduction

Selon Crozier (1963), le système d'organisation bureaucratique ne sait pas corriger ses erreurs, se modifier et s'adapter au changement auquel il résiste. Comme ce système comporte des avantages pour l'individu, avec la protection contre l'arbitraire et les aléas liés aux rapports humains, les agents ne voient pas l'intérêt des changements.

Mais face à l'accélération du changement, la rigidité du système empêche son efficacité et annonce son déclin. À ce titre, Crozier (1963) est optimiste : pour lui, la mauvaise bureaucratisation est d'hier plus que de demain. Bien sûr, son diagnostic concernait les sociétés qu'il avait étudiées, toutes les sociétés industrielles qui subissent des transformations beaucoup plus rapides que par le passé.

En France, au moment de sa thèse et de son ouvrage, le traitement uniforme est moins recherché, le désir de protection moins chevillé au corps. Les employés sont plus qualifiés et l'idée de changer de métier deux ou trois fois dans sa vie est intégrée dans les jeunes générations. Selon une récente étude de l'institut de sondage TNS Sofres (Société française d'enquêtes par sondages)⁶⁴, de nombreux Français veulent changer d'emploi. Ils seraient jusqu'à 57 % des employés des entreprises de plus de 500 salariés à exprimer un tel vœu. « *C'est une tendance de fond même s'il est difficile de quantifier le nombre de personnes qui passent réellement à l'acte* », confirme Deloison (2011), auteur du livre « *Je veux changer de job !* »⁶⁵. Un « sacrifice » partagé par de nombreuses personnes en situation de reconversion.

« Plus que l'argent, les personnes qui se reconvertissent veulent donner du sens à leur métier et réaliser leurs rêves. Ça ne signifie pas que ces personnes travailleront dans l'humanitaire ou dans un métier manuel mais qu'elles trouveront une plus grande satisfaction dans leur quotidien », analyse l'auteur.

Il s'agit donc d'une aspiration particulièrement forte chez les plus jeunes.

Selon les données d'analyse de la TNS Sofres, 84 % des moins de 25 ans et 72 % des moins de 35 ans veulent un jour changer de carrière.

Ce qui tient aux attentes du public français ne vaut pas nécessairement pour le public cambodgien qui n'a pas la même histoire. Pour le Cambodge, les perspectives d'évolution du

⁶⁴ Gombert, G. (2012). *Trois histoires de reconversion professionnelle*. Article publié sur <http://www.blog-emploi.com/> consulté le 27 février 2016

⁶⁵ Deloison, Y. (2011). *Je veux changer de job !*, Éditeur Hachette Pratique

système éducatif pourraient tenir à trois grands facteurs. Le premier facteur est lié aux transformations de la société ; le deuxième concerne la formation des ressources humaines de qualité et le troisième porte sur la mise en place des stratégies basées sur la coopération avec les organisations et associations locales et internationales.

1. Les transformations de la société cambodgienne

Le Cambodge a adhéré à l'Association des Nations de l'Asie du Sud-est « ANASE » ou Association of Southeast Asian Nations « ASEAN »⁶⁶ le 30 avril 1999. C'est une organisation politique, économique et culturelle qui regroupe actuellement dix pays d'Asie du Sud-Est. Elle a été fondée le 8 août 1967 à Bangkok (Thaïlande) par cinq pays à savoir l'Indonésie, la Malaisie, les Philippines, Singapour et la Thaïlande pour faire barrage aux mouvements communistes, développer la croissance et le développement et assurer la stabilité dans la région⁶⁷. Aujourd'hui, l'association a pour but de renforcer la coopération et l'assistance mutuelle entre ses membres, d'offrir un espace pour régler les problèmes régionaux et de peser en commun dans les négociations internationales.

À la fin de l'année 2015, comme la figure 6 nous le montre, tous les pays de l'ASEAN sont entrés dans la Communauté Économique de l'ASEAN (ASEAN Economies Community, AEC, en anglais). Il s'agit de la création d'un marché commun de standards de production pour les dix économies de l'ASEAN. Ce changement vise à créer une zone économique régionale performante dans l'économie mondiale. Le Cambodge participe ainsi au développement de cette nouvelle zone mais ses inquiétudes se concentrent principalement sur la qualité de certains produits, la capacité de production, la productivité du travail et les administrations publiques malgré la mise en place de la politique et des normes adaptées pour s'y intégrer.

⁶⁶ Au Cambodge, on emploie plus couramment le sigle anglais « ASEAN » (Association of Southeast Asian Nations) que le sigle officiel français « ANASE » (Association des Nations de l'Asie du Sud-est).

⁶⁷ La déclaration de l'ASEAN (ou déclaration de Bangkok) étant le document fondateur de l'ASEAN. Cette déclaration a été signée le 8 août 1967 à Bangkok comme une manifestation de solidarité contre l'expansion communiste au Vietnam et l'insurrection communiste au sein de leurs propres frontières.

Figure 9 : la carte de la Communauté Économique de l'ASEAN en 2015



Source : <http://fr.dreamstime.com/image-libre-de-droits-carte-d-asean-image40294386>

Pour Siphana SOK⁶⁸, dans son entretien avec Sithika SOK⁶⁹ publié dans *Economics Today*, n°102, le 15 janvier 2012, le Cambodge est prêt à cette intégration. Ce pays satisfait à tous les pré-requis en termes de pratiques et de normes économiques. Selon lui, au niveau de préparation des structures juridiques et normatives, le Cambodge est placé au 3ème rang derrière Singapour et la Malaisie. L'entrée du Cambodge dans l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 2004 avait permis un grand pas en avant en termes de politique économique et d'ouverture commerciale. Mais le Cambodge doit faire des efforts pour mieux comprendre les nouvelles opportunités commerciales et leurs implications. Comme ajoute Vannarith CHHEANG⁷⁰ dans le même article : « *Le Cambodge est déjà prêt à l'intégration économique régionale, mais pas encore assez affûté pour être compétitif* ». Mais Kongchheng POCH, chercheur à l'Institut Économique du Cambodge dans le

⁶⁸ Sok Siphana est conseiller au Gouvernement Royal du Cambodge (GRC) et au Conseil National Suprême pour l'Economie (SNEC).

⁶⁹ Sithika, S. (2012). *L'ASEAN prend du poids : vers une économie à 10*, 25 janvier 2012, disponible sur <http://www.cfcambodge.org/fil-dactualites/fil-dinfos-asie/>

⁷⁰ Chheang Vannarith est directeur Exécutif de l'Institut Cambodgien pour la Coopération et la Paix (CICP)

même article dit le contraire. Il précise que le Cambodge n'est pas prêt pour cette intégration en 2015 compte tenu de son état de développement par rapport aux autres pays de l'ASEAN.

Pour Vannarith CHHEANG, de nombreuses contraintes sont prises en compte pour cette intégration. La qualité des produits agricoles et du textile du Cambodge se révèle suffisante, celle d'autres produits n'est pas bonne. Selon lui, les administrations publiques du pays sont vues par le secteur privé comme trop incompetentes. La balance commerciale du pays, pays massivement importateur, est un autre problème. Le textile constitue habituellement la majorité de ses exportations mais ses marchés principaux sont l'Union Européenne et les États-Unis. De plus, les exportations vers les pays de l'ASEAN sont principalement constituées de produits agricoles non-transformés.

«Si l'on observe attentivement la situation, le Cambodge n'a pas beaucoup de produits à exporter vers les autres pays de l'ASEAN, alors que les importations continuent de grimper. D'où la peur de voir son déficit commercial croître dramatiquement au sein de la zone ASEAN,» souligne Vannarith CHHEANG dans le même article.

Selon Kongchheng POCH, les coûts de production sont très élevés comparés aux pays voisins et aux autres membres de l'ASEAN.

«La productivité reste relativement basse, et le coût de production, au contraire, est élevé, particulièrement les coûts de l'énergie et du transport,» souligne-t-il. *«Par exemple, le coût de l'électricité, qui est l'une des données de production majeure, est beaucoup plus élevé au Cambodge qu'au Vietnam ou en Thaïlande».*

Il insiste plus particulièrement sur le problème de la main d'œuvre qui nous concerne directement : *«Bien qu'on note une nette amélioration dans le domaine des ressources humaines, le Cambodge manque encore d'une main d'œuvre qualifiée pour concurrencer les autres membres de l'ASEAN»* ajoute-t-il.

Selon ces experts, le Cambodge devrait prendre quelques mesures pour que l'intégration soit réussie. Ils suggèrent que premièrement, le Cambodge lance et accélère plus de réformes économiques en se focalisant sur les exportations et en favorisant les investissements, à travers le renforcement d'une gouvernance adaptée, le développement des infrastructures et des ressources humaines, et l'accélération de la recherche et développement. Deuxièmement, les partenariats publics et privés doivent être développés plus rapidement pour que des liens forts puissent être créés. Troisièmement, le secteur privé a besoin d'un plus grand soutien de l'État et des organismes donateurs dans le développement des capacités de production, le financement, le développement technologique, et l'analyse du marché. Quatrièmement, une économie basée sur la matière grise doit être introduite et graduellement mise en place à travers l'amélioration d'un système éducatif concentré sur l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat. Enfin, les industries doivent être développées pour intégrer le Cambodge dans le réseau de production régional.

L'intégration dans cette nouvelle zone apporte ainsi des intérêts pour le Cambodge. Pour Kongchheng POCH, les revenus liés aux taxes devraient diminuer. Parallèlement les exportations de matières premières pourraient bénéficier de l'insertion du Cambodge dans la chaîne d'approvisionnement de la zone ASEAN.

« Un autre coût auquel nous devons penser est lié à cette place dans la chaîne d'approvisionnement de la zone. Le Cambodge produit beaucoup de matières premières, comme du caoutchouc. Pourquoi voudrions nous exporter ce caoutchouc à un prix bas vers les autres pays de la région alors que nous pourrions attirer les investissements étrangers pour le transformer en produits finis, ou du moins semi-finis, et ainsi créer plus de valeur ajoutée. C'est maintenant possible puisque nous faisons partie de l'ASEAN. » ajoute Siphana SOK.

Le développement de cette zone économique dépendra en fait de la manière dont chaque pays peut optimiser les bénéfices attendus, analyse Vannarith CHHEANG.

“La Communauté Économique de l'ASEAN est une fenêtre de tir pour les entrepreneurs Cambodgiens, pour explorer de nouvelles opportunités. Bien sûr, nous ne pouvons pas éviter la compétition avec les autres pays dans un tel contexte d'intégration régionale, mais ce que nous pouvons faire maintenant, c'est de fixer dans quels secteurs et comment nous devons les concurrencer,” précise-t-il.

Dans le cadre de cette intégration, le secteur de l'éducation au Cambodge doit entreprendre une lourde tâche qui permet aux jeunes générations de faire face à la compétition régionale dans les activités commerciales. *« Je pense que la jeunesse actuelle sera vraiment compétitive sur le marché du travail face aux ressortissants des autres pays dans la future Communauté Économique de l'ASEAN, »* prévoyait Chanthan KEN⁷¹, pendant la Semaine des Entrepreneurs le 14 novembre 2011, à Phnom Penh. Son optimisme est néanmoins tempéré par un certain nombre de conditions à remplir : *« Mais les jeunes doivent renforcer leurs compétences à travers les études, les activités sociales, le volontariat, et trouver une reconnaissance sociale, ce qui est le rôle de l'université ».*

2. La formation des ressources humaines

L'article 20 de la loi sur l'éducation au Cambodge souligne le rôle de l'État et l'importance de la formation du personnel enseignant :

« L'État doit former le personnel éducatif et / ou en service. Le personnel éducatif doit suivre une formation pédagogique reconnue par le Ministère chargé de l'Éducation, [...] Le Ministère chargé de l'Éducation détermine les programmes fondamentaux de formation du

⁷¹ Ken Chanthan est PDG du Groupe Ken et Président de l'Association des Jeunes Entrepreneurs du Cambodge.

personnel enseignant et les critères physiques et professionnels pour le recrutement du personnel éducatif public et privé ».

2.1. Les évolutions récentes du système éducatif cambodgien

Sur le plan politique éducatif, le M.E.J.S. a établi deux documents de travail et de perspectives pour le secteur éducatif dont le Plan stratégique pour l'Éducation 2008-2013 et 2014-2018. Ces productions sont considérées comme des cadres d'action évolutifs, qui sont annuellement évalués et dont les orientations sont éventuellement précisées ou redéfinies selon les résultats observés. Ces plans de travail, profondément ancrés dans « *l'éducation pour tous* », doivent contribuer à un élargissement significatif de l'accès à une éducation de qualité, dans une perspective globale de réduction de la pauvreté. Dans ce cadre, les barrières économiques pénalisant les familles les plus pauvres devraient progressivement disparaître. Simultanément, l'accent sera mis sur la qualité, la pertinence et le management général de l'éducation.

Sur le plan de la décentralisation de pouvoir, les processus sont renforcés pour mettre en place une nouvelle architecture des pouvoirs, en fournissant aux autorités provinciales, de districts et communales, ainsi qu'aux communautés scolaires, davantage de compétences. Dans cette logique, de nouveaux partenariats devront être initiés, notamment avec le secteur privé et en particulier dans le domaine de la formation professionnelle. Cette vision à long terme a pour objectif d'impliquer au maximum tous les partenaires de l'éducation, afin d'en améliorer la qualité et la pertinence à tous les niveaux du système. Dans le contexte de ces programmes de décentralisation, la collecte de données relatives à l'éducation a été développée ainsi que son exploitation aux niveaux provincial et central. Ceci devrait permettre au M.E.J.S., à terme, d'être en possession d'indicateurs fiables, qui autoriseront une meilleure planification du système, une gestion cohérente des ressources humaines et l'élaboration d'une carte scolaire avec une bonne qualité.

Pour les autres évolutions, les préoccupations du secteur éducatif concernent les budgets, les équipements, les infrastructures, la gestion administrative et financière, l'accès facilité à l'enseignement supérieur, les procédures d'admissions des étudiants, l'accréditation et l'amélioration de la gouvernance pour pallier les insuffisances actuelles du système. Il s'agit également de former de nouveaux enseignants et de renforcer les compétences professionnelles des plus anciens, en partenariat avec des universités ou instituts techniques étrangers.

Pour reconstruire un système éducatif et par le choix d'une politique d'élévation de la qualification de main d'œuvre, le Cambodge connaît de nouveaux défis et doit se concentrer sur la qualité de son éducation et sur la formation de ses ressources humaines⁷². En effet, l'intégration du Cambodge dans le système éducatif des pays de l'ASEAN en 2015 pousse le gouvernement

⁷²

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/cooperation-educative/les-actions-de-cooperation-dans-l-enseignement-superieur/assurer-une-veille-sur-les-systemes-d-enseignement-superieur-dans-le-monde-base/asie-oceanie/article/cambodge-53039>

cambodgien à accélérer les réformes afin de répondre aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux, surtout en matière d'enseignement supérieur.

Pour cela, dans le système éducatif cambodgien, un Plan stratégique pour l'Éducation 2014-2018 a été élaboré et adopté en mars 2014 par le Gouvernement cambodgien. Il s'agit d'un document directeur qui établit un état de lieu exhaustif et trace des orientations pour le système éducatif cambodgien. Il vise à assurer un accès équitable à tous aux services éducatifs, à renforcer la qualité et la pertinence de l'apprentissage et à assurer un leadership et une gestion efficace des personnels de l'éducation à tous les niveaux.

Selon ce plan, avant les enseignants de l'enseignement maternel et primaire devaient être recrutés à la fin de classe de 12^{ème} du lycée (équivalent à la classe terminale en France). Le baccalauréat n'était pas obligatoire. Ces enseignants ont été formés selon la formule « 12+2 », c'est-à-dire deux ans de formation après la classe de 12^{ème}. Dans les provinces lointaines et en difficultés, ce critère était changé. Il suffisait d'être titulaire du diplôme d'étude secondaire du premier cycle (D.E.S.P.C.)⁷³. La durée de la formation était de deux ans selon la formule « D.E.S.P.C. + 2 ». Les enseignants du collège ont été recrutés après l'obtention du baccalauréat et la formation ne durait que deux ans selon la formule « Bac + 2 ». La licence était obligatoire pour devenir enseignant de lycée avec un an de formation selon la formule « Licence + 1 ». Le plan 2014-2018 se propose de changer la situation en relevant le niveau de recrutement et de formation. Les enseignants de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire recrutés doivent être titulaires du baccalauréat et suivre deux ans de formation. La formule de formation « D.E.S.P.C. + 2 » a été supprimée pour les provinces lointaines et en difficultés. Ce nouveau système de formation des enseignants sera en vigueur jusqu'à la fin de 2018. À partir de 2020, le nouveau critère de recrutement sera complètement changé. Les enseignants de l'enseignement maternel, de l'enseignement primaire et du collège seront formés selon la formule « Bac + 5 » ou « Licence + 1 » et ceux du lycée selon la formule « Master + 1 ». Les nouveaux enseignants devront donc avoir au moins la licence.

L'augmentation des salaires des enseignants s'inscrit dans les réformes éducatives prioritaires mises en place par le M.E.J.S. Grâce à des efforts et aux concurrences sur le marché du travail, le salaire mensuel des enseignants de tous les niveaux a progressivement augmenté. En janvier 2016⁷⁴, les enseignants de l'enseignement primaire reçoivent un salaire mensuel entre 700 500 riels (175,125 dollars américains environ⁷⁵) et 913 000 riels (228,25 dollars américains environ) ; ceux de l'enseignement secondaire du premier cycle (collège) entre 780 000 riels (195 dollars américains environ) et 1 069 000 riels (267,25 dollars américains environ) et ceux de

⁷³ Le diplôme d'étude secondaire du premier cycle (D.E.S.P.C.) est équivalent à fin de la classe de 9^{ème} du collège ou au Brevet en français.

⁷⁴ Disponible sur <http://www.facebook.com/moeys.gov.kh>, consulté le 28 janvier 2016 et selon le sous-décret du Gouvernement Royal du Cambodge portant sur la modification des index du salaire mensuel basique des fonctionnaires du Royaume du Cambodge, No 191, datant du 28 décembre 2015

⁷⁵ Un dollar américain est équivalent à 4 000 riels.

l'enseignement secondaire du deuxième cycle (lycée) entre 866 500 riels (216,625 dollars américains environ) et 1 215 000 riels (303,75 dollars américains environ).

Sur le plan juridique, le chapitre six de la Constitution du Royaume du Cambodge de 1993, quant à lui, met également l'accent sur l'importance de l'éducation de tous. Il définit le droit des citoyens à une éducation de qualité à tous les niveaux et précise le rôle de l'État dans l'établissement d'un système éducatif complet et universel sur l'ensemble du territoire. Il prévoit ainsi l'égalité d'accès à l'éducation, la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire pour tous et l'école obligatoire d'une durée de 9 ans dans ses articles 65, 66, 67 et 68⁷⁶.

Article 65 :

« L'État doit protéger et favoriser le droit du citoyen à une éducation de qualité à tous les niveaux et doit prendre toutes les mesures pour assurer progressivement cette formation à tous les citoyens. L'État se préoccupe du domaine de l'éducation physique et sportive qui contribue au bien-être de tous les citoyens khmers ».

Article 66 :

« L'État institue un système éducatif complet et unifié dans l'ensemble du pays, pour garantir les principes de liberté et d'égalité de l'enseignement et afin de donner à chaque citoyen une chance égale pour bâtir sa vie ».

Article 67 :

« L'État met en œuvre un programme scolaire et les principes pédagogiques modernes incluant l'enseignement de la technologie et des langues étrangères. L'État administre les établissements et les classes d'enseignement public et privé dans tous les cycles ».

Article 68 :

« L'État assure gratuitement à tout citoyen un enseignement public primaire et secondaire. Le citoyen doit recevoir un enseignement pendant au moins neuf années. L'État encourage et soutient le développement des écoles de Pali et les études bouddhiques ».

La loi sur l'éducation du Cambodge de 2007 souligne également le droit à l'accès à l'éducation de qualité de tout citoyen, l'école obligatoire d'une durée de 9 ans et la gratuité des écoles publiques dans l'article 31 du chapitre 7 en conformité avec la Constitution du Royaume du Cambodge de 1993.

⁷⁶ Traduction non-officielle des articles du khmer en français.

Article 31: Droit à l'accès à l'éducation⁷⁷

« Tout citoyen a le droit d'accéder à une éducation de qualité d'au moins 9 ans dans les écoles publiques gratuitement. Le Ministère chargé de l'éducation doit progressivement préparer la politique et des plans stratégiques afin d'assurer que tous les citoyens obtiennent une éducation de qualité telle que stipulée par la présente loi ».

L'intégration dans l'ASEAN est un événement important pour le Cambodge ainsi que pour les autres pays de la communauté, mais la main d'œuvre peu qualifiée est une inquiétude majeure pour le pays face à la compétition sur le marché du travail, donc ce n'est pas nécessairement gagné. La constitution et la loi sur l'éducation ont bien été élaborées, mais ce qui a été déclaré en 1993 n'a pas été appliqué ; la loi ne suffit pas, elle donne un cadre et une légitimité, donc un partenariat avec les O.N.G. joue un rôle essentiel dans cette transformation. C'est ce que nous allons examiner dans cette dernière partie du chapitre.

2.2. Les réformes éducatives mises en place par le M.E.J.S.

Malgré ces évolutions constantes et face à la demande des ressources humaines qualifiées pour développer le secteur économique du pays, le M.E.J.S. doit agir sur toutes ces contraintes existantes et proposer plusieurs mesures pour améliorer le système éducatif à savoir la formation des professeurs, l'augmentation de leurs salaires, la diversification de l'offre de formation professionnelle, l'amélioration de la qualité de cette formation, l'ajustement entre le parcours professionnel et le marché du travail. D'autres mesures, telles que l'introduction de cours d'éducation sexuelle et d'éducation physique et sportive ou des inspections-surprise dans les écoles, viennent compléter ce panorama.

Pour que ces mesures soient efficacement appliquées, le M.E.J.S. a mis en place depuis la prise en fonction du nouveau Ministre de l'Éducation en 2013, huit priorités de réformes éducatives⁷⁸ qui s'inscrivent dans la stratégie rectangulaire III sur « le développement des ressources humaines » du cinquième mandat du Gouvernement Royal du Cambodge (2013-2018). Il s'agit d'un des quatre piliers de cette stratégie.

« Le ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports a identifié huit priorités : la gestion des finances publiques au sein du ministère, la gestion du personnel et l'amélioration des conditions de travail des enseignants, la qualité de l'éducation, la réforme de l'enseignement supérieur, la réforme des examens, les compétences de la

⁷⁷ La traduction non-officielle de l'article du khmer en français

⁷⁸ Ces réformes éducatives ont été traduites et adaptées à partir du document de la présentation de M. Hang Chuon Naron, Ministre de l'Éducation le 25 août 2014 à Kampong. Cham

jeunesse, la réforme du secteur sportif et enfin la mise en place d'un cercle de réflexion du système éducatif », souligne le ministère dans une interview accordée au Petit Journal⁷⁹.

- **L'amélioration de la qualité de l'éducation de tous les niveaux répondant aux besoins du développement économique et du marché du travail** : selon le M.E.J.S., la qualité de l'éducation dépend de nombreux facteurs à savoir la motivation et les orientations du métier du personnel enseignant. Pour motiver les enseignants et attirer les personnes souhaitant exercer ce métier, le M.E.J.S. a mis en place la politique de l'amélioration de la formation de tous les niveaux et de l'augmentation des salaires de tous les acteurs éducatifs. Du côté des apprenants, la santé scolaire, la nourriture de base (petit déjeuner) et la scolarité des apprenants sont envisagées. La qualité des programmes scolaires doit faire face à la standardisation, y compris les pratiques pédagogiques des enseignants, le nombre d'heures d'enseignement-apprentissage de l'année, le renforcement de la lecture et du calcul, le savoir-être et le savoir-vivre, etc. En ce sens, la qualité de l'environnement concernant les ressources matérielles et financières et des services de supports logistiques fournis tels que les services médicaux, la participation des communautés et des parents d'élèves, l'inspection, l'apprentissage tout au long de la vie, etc. est prise en compte.
- **L'assainissement des finances publiques au M.E.J.S. et l'augmentation du budget éducatif** : il s'agit de renforcer la gestion financière pour mobiliser les ressources existantes avec efficacité. Verser les salaires du personnel éducatif par les systèmes bancaires privés comme WING⁸⁰ ou ACELEDA⁸¹ fait partie de la bonne gestion. Avec l'accord du Ministère de l'Économie et des Finances, le budget de l'école est transféré également par la banque.
- **Le renforcement de la gestion des personnels éducatifs de tous les niveaux** : la description du poste peut être développée afin de faciliter leur travail ; les expériences et les compétences des personnels sont pris en compte pour l'augmentation des fonctions ; la culture de donner de l'argent sous la table pour assurer la satisfaction des personnels est supprimée. Pour cela, les personnels éducatifs devront faire face à des systèmes d'évaluation « corrects » pour leur nomination ou l'ordre de service. Les hauts fonctionnaires seront recrutés sur concours. La politique des enseignants sera réformée et mise en place en août 2015.
- **La réforme des examens du brevet et du baccalauréat** : il s'agit donc de renforcer la qualité des examens en respectant les quatre principes : la loi, la justice, la transparence et les résultats acceptables. La tricherie sera supprimée afin d'améliorer le respect des enseignants et de pousser les élèves à travailler. Pour cette réforme, les anciens systèmes d'organisation

⁷⁹ Scheffer, E. (2014). *Ministre de l'Éducation, Hang Chuon Naron réforme à tous les étages*, Phnom Penh, 2014. Disponible sur www.lepetitjournal.com/cambodge, consulté jeudi 16 octobre 2014

⁸⁰ <https://www.wingmoney.com/en/>

⁸¹ <https://www.acledabank.com.kh/kh/eng/>

et les anciens comités d'examens nationaux seront complètement modifiés pour le bon déroulement de l'organisation.

- **La création d'un groupe de travail appelé « les think tanks » ou « les réservoirs d'idées » pour assister le M.E.J.S. dans tous les niveaux d'intervention.** Le rôle principal de ce groupe est de proposer des recommandations et recueillir des feed-back. Il s'agit donc d'un conseil de recherche en éducation qui constitue une banque de cerveaux sur la politique éducative afin d'améliorer les compétences de la recherche, de développer la politique éducative et de préparer les mesures de réformes en se basant sur les preuves précises.
- **La réforme de l'enseignement supérieur :** l'objectif principal de cette réforme est de promouvoir le management des établissements supérieurs publics et les normes des établissements supérieurs privés pour former les ressources humaines aux métiers de haute qualité afin de répondre aux objectifs de développement économique. Cette réforme se focalise aussi sur le rattachement entre les universités et l'industrie. Pour ce faire, les universités devront être correctement évaluées au niveau de leur qualité, pourront être classées « prestigieuses » et, dans ce cas-là, favorisées en termes de partenariat avec les institutions extérieures.
- **Le développement de la formation technique et des compétences « douces »⁸² pour les jeunes afin de répondre aux besoins du marché du travail.** Cette réforme permet aux élèves d'acquérir des compétences utiles sur le marché du travail. Pour cela, il faudrait donc créer les opportunités de découverte du travail en organisant « le forum des métiers » pour que les jeunes et les élèves rencontrent les entrepreneurs, les sociétés avant qu'ils finissent leurs études.
- **Réformer l'éducation physique et sportive** afin de se préparer aux jeux de l'Asie du Sud-Est 2023⁸³ dont le Cambodge sera le pays d'accueil.

En conclusion, les huit réformes éducatives mises en place par le M.E.J.S. nous semblent indispensables pour renforcer la qualité de l'éducation et de la formation afin de répondre aux besoins et attentes du marché du travail et de l'intégration du pays dans la communauté économique de l'ASEAN en 2015 et dans la globalisation économique du monde entier.

⁸² Mao, S. (2015). *Entretien : "les métiers souples" sont des compétences supplémentaires pour les jeunes en compétition à l'intégration de l'ASEAN*, publié sur <http://wmc.org.kh/blog/archives/1724>, le 2 juillet 2015 à 9h46. Selon l'auteur, le terme « les compétences douces » ou « Soft-skills » se définit comme une compétence supplémentaire pour remplir les compétences techniques des jeunes. Il focalise sur la communication, le leadership, la pensée, la façon de travailler en équipe, etc.

⁸³ Les Jeux d'Asie du Sud-est (également connus sous le nom de SEA Games) sont des événements multi-sports biennaux auxquels participent des participants des onze pays actuels d'Asie du Sud-est. Les jeux sont sous la régulation de la Fédération des Jeux d'Asie du Sud-Est sous la supervision du Comité International Olympique (CIO) et du Conseil Olympique d'Asie.

3. Une stratégie d'action basée sur la coopération

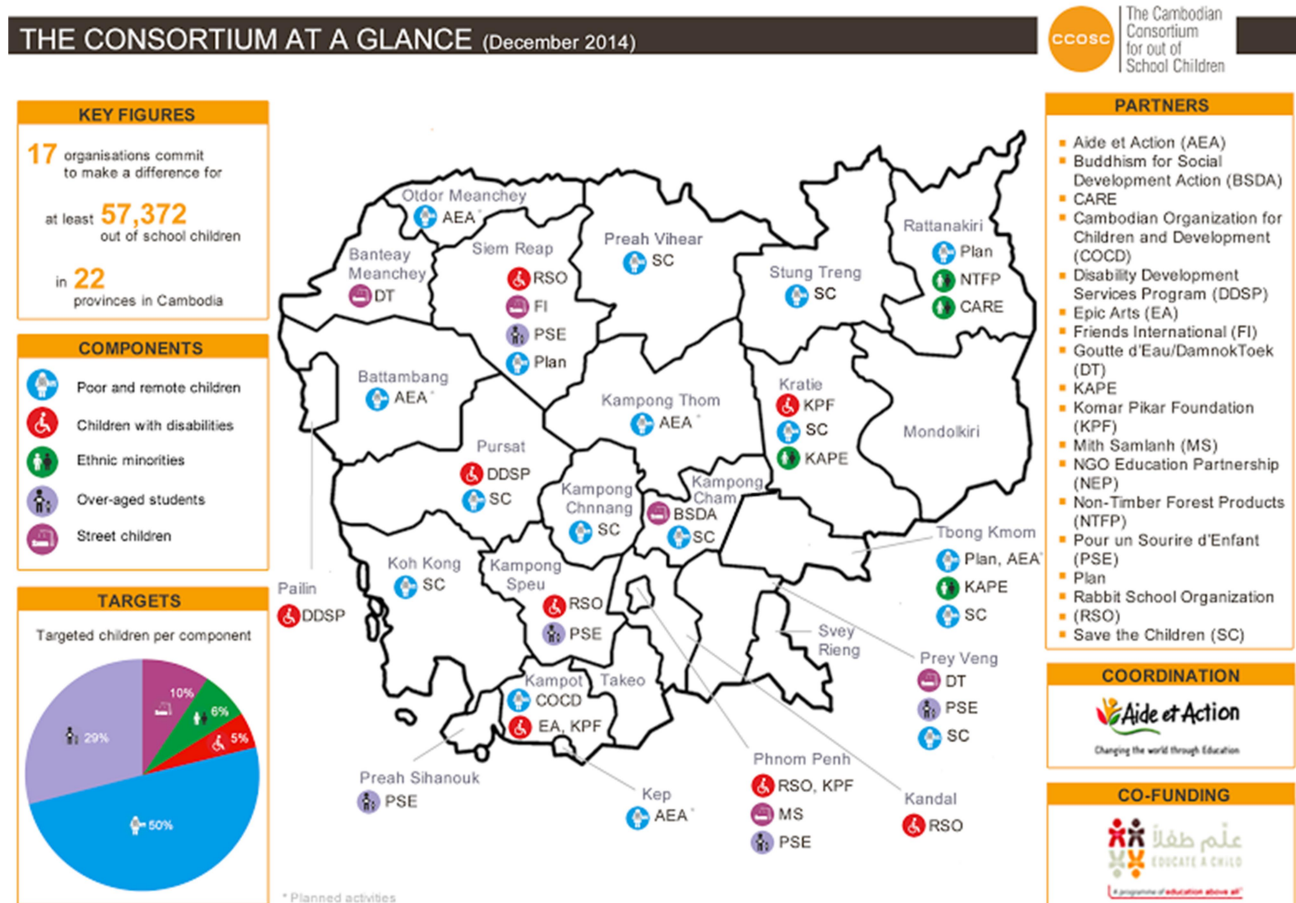
L'article 29 de la loi sur l'éducation insiste sur le partenariat pour l'éducation :

« L'État doit ouvrir largement la participation des acteurs concernés tels que le secteur public et privé, les organisations nationales et internationales, les organisations non gouvernementales et les communautés dans le processus de développement, de projet, de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre, de révision et d'amendement des politiques éducatives nationales, des plannings et des stratégies. L'État doit encourager et appuyer fortement les institutions privées dans l'établissement de partenariats offrant tous les types de services éducatifs à tous les niveaux ».

Dans ce contexte, le M.E.J.S. travaille de plus en plus avec les partenaires de développement dans tous les domaines, particulièrement dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ainsi, le projet « Éduquer un enfant » financé par la fondation de Qatari et géré par le Consortium National des O.N.G. au Cambodge pour les enfants en situation d'exclusion scolaire (C.C.O.S.C.), coordonné par l'organisation « Aide et Action Cambodge » s'inscrit dans cette coopération⁸⁴. La figure 7 nous montre que ce projet, en partenariat avec dix-sept O.N.G. locales et internationales implantées au Cambodge, vise à aider cinq types d'enfants, à savoir les enfants en situation de retard scolaire dans le cycle primaire dont P.S.E. est porteur du projet, les enfants défavorisés, les enfants dans la rue, les enfants handicapés et les enfants des minorités ethniques dans vingt-deux provinces du pays et qu'il couvre plus de 57 000 enfants en trois ans et mobilise vingt millions de dollars américains environ.

⁸⁴ Voir la convention du projet de coopération entre P.S.E. et le M.E.J.S. sur la création des classes de rattrapage scolaire dans les écoles primaires (2014 – 2017) dans les cinq provinces du pays signée le 22 août 2014.

Figure 10 : la carte d'intervention dans le cadre du C.C.O.S.C.



Source : <http://www.C.C.O.S.C..org/>

Pour P.S.E., le projet vise à donner accès à l'éducation aux enfants cambodgiens défavorisés et non scolarisés par la mise en œuvre de la méthode de rattrapage scolaire de P.S.E. dans les écoles primaires publiques de cinq provinces du Cambodge telles que Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Kampong Speu et Prey Veng. L'objectif à moyen terme est de transférer ces compétences au M.E.J.S. afin qu'à l'issue du projet, la méthode de rattrapage scolaire soit intégrée à l'offre éducative des écoles publiques cambodgiennes. Grâce à cette coopération, le M.E.J.S. peut réduire le budget annuel pour l'éducation en termes de formation des formateurs, des directeurs d'école, des enseignants, de la publication des manuels et de la distribution des bourses d'études aux enfants. Dans le cadre de ce projet, le M.E.J.S. ne participe qu'à la valorisation des outils et des supports pédagogiques destinés à ces différents types d'enfants élaborés plutôt par les partenaires de développement et qu'aux soutiens « administratifs » en termes d'inscription et de gestion des enfants en retard scolaire, de gestion du programme du rattrapage scolaire et du suivi.

Dans le cadre du projet, plusieurs activités menées par P.S.E. se concentrent sur la formation des formateurs provinciaux, des instituteurs et des directeurs d'école à la méthode de rattrapage scolaire et à l'utilisation des matériels pédagogiques, sur les apports des aides spécifiques (matériels scolaires, uniformes, ...) aux enfants scolarisés et sur la mise en place des campagnes d'information et de sensibilisation vis-à-vis des acteurs impliqués dans l'éducation. Comme résultats, 6 749

enfants en situation de retard scolaire se sont inscrits dans le programme répartis en 247 classes du rattrapage scolaire situées dans 125 écoles primaires publiques, dans les cinq provinces du pays⁸⁵. Pour le renforcement des capacités des parties prenantes, 247 instituteurs, 125 directeurs d'école et 34 formateurs provinciaux ont été formés à la méthode du rattrapage scolaire en 2015-2016.

Le projet d'élaboration des manuels du rattrapage scolaire à destination des enfants en situation de retard scolaire dans l'enseignement primaire s'est également inscrit dans cette coopération avec le M.E.J.S. Il a été lancé en mai 2011 et achevé en octobre 2012. En conséquence, douze manuels sur quatre matières d'enseignement différentes à savoir les mathématiques, le khmer, les sciences sociales et les sciences appliquées ont été développés par une équipe de rédacteurs venant de P.S.E. et du M.E.J.S. P.S.E. conduisait l'ensemble des opérations et le M.E.J.S. assurait plus particulièrement les aspects administratifs. Les rédacteurs venant du M.E.J.S. se voyaient octroyer l'équivalent d'un deuxième salaire. Il s'agissait d'un forfait accordé par P.S.E. afin de favoriser leur implication dans le travail de la commission. En fait, le développement des outils pédagogiques est pris en charge par le M.E.J.S., représenté par les départements éducatifs compétents avec leurs propres ressources matérielles et financières. Comme le projet a été construit à partir de l'initiative de P.S.E. en collaboration avec du M.E.J.S., l'organisation a donc apporté certains soutiens pour faire travailler les fonctionnaires rédacteurs avec efficacité et les aider à échapper à leur comportement bureaucratique.

En 2012-2013, ces manuels ont été testés dans les classes de rattrapage scolaire à Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Kompong Speu, Kampot, Prey Veng, Preah Vihear et Kratie⁸⁶ et évalués ensuite par une consultante indépendante, après un an d'utilisation dans les écoles, dans dix districts et vingt écoles primaires situées à Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Kampot et Kampong Speu⁸⁷. Après cette évaluation, ces matériels pédagogiques sont reconnus par le M.E.J.S. pour l'utilisation officielle⁸⁸ dans les écoles primaires du Cambodge.

Il est à rappeler que le programme du rattrapage scolaire est destiné aux enfants en situation de retard scolaire dans l'enseignement primaire âgés d'entre 8 et 14 ans, vise à réduire le décrochage scolaire et les redoublements, à fournir aux enfants la possibilité de rattraper leurs apprentissages et à augmenter le taux des enfants terminant l'école primaire jusqu'à la sixième année.

⁸⁵ Ann, R. (2015). *Rapport semestriel d'avancement du projet de déploiement de la méthode de rattrapage scolaire dans les cinq provinces du Cambodge*, Décembre 2015

⁸⁶ M.E.J.S. (2012). *Les circulaires du M.E.J.S. portant sur le pilotage des manuels du rattrapage scolaire dans les huit provinces du Cambodge*, N° 1761 datant du 25 mai 2012 (pour les manuels du rattrapage scolaire niveau 1^{ère} année), N° 2855 datant du 20 août 2012 (pour les manuels du rattrapage scolaire niveau 2^{ème} année) et N° 4537 datant du 28 décembre 2012 (pour les manuels du rattrapage scolaire niveau 3^{ème} année)

⁸⁷ De Jong, R. (2013). « Evaluation : accelerated Textbooks Project for primary schools in Cambodia 2012-2013 », July 2013

⁸⁸ M.E.J.S. (2014). *Lettre d'autorisation pour l'utilisation officielle des manuels du rattrapage scolaire dans toutes les écoles primaires du Cambodge*, N° 11 datant du 3 janvier 2014

Conclusion

Nous pouvons conclure que le Cambodge intégré dans l'ASEAN en 1999 et dans l'OMC en 2004 fait un grand pas en avant en termes de politique économique et d'ouverture commerciale. Mais plusieurs contraintes doivent être prises en compte pour mieux réussir. Une des contraintes est le manque de main d'œuvre qualifiée pour le pays face à la compétition de la région, d'où la nécessité des réformes éducatives du M.E.J.S. afin de renforcer cette qualité. Le secteur de l'éducation au Cambodge doit donc entreprendre une lourde tâche qui permettra aux jeunes générations de faire face à la compétition régionale.

Une des mesures suggérée par les experts est le développement des partenariats publics et privés dans tous les domaines, particulièrement le domaine de l'éducation et de la formation. Ainsi, le projet de la mise en place du programme du rattrapage scolaire dans les cinq provinces du pays est un des exemples. Pour le M.E.J.S., il s'agit d'une stratégie d'action basée sur la coopération pour développer ensemble le pays.

Nous avons étudié la transformation de la société cambodgienne qui est imposée de l'extérieur. Les réformes toutes seules à l'intérieur du M.E.J.S. ne sont pas suffisantes pour faire boussuler le système éducatif. Les évolutions macro-économiques de la société telles que l'intégration de l'ASEAN, de l'OMC et la politique de partenariats avec les secteurs privées sont des leviers indispensables contribuant à réduire la crise du système et à transformer la société dans le contexte de la mondialisation.

Nous avons constaté que ces évolutions sont un enjeu important pour changer la société mais dans le système éducatif, elles ne sont pas entièrement suffisantes pour rendre le système efficace. Nous allons donc chercher à savoir à quelles conditions l'enseignement dispensé dans le système peut-il faire preuve d'une plus grande efficacité.

Le développement professionnel d'un enseignant (Donnay et Charlier, 2006, p. 16-17)⁸⁹ se traduit dans les pratiques en harmonie ou en opposition avec celles des collègues et des autres acteurs éducatifs. Il s'inscrit en grande partie dans une école, ayant sa configuration propre (acteurs, projets, règles de fonctionnement, ...), dans le cadre d'une politique éducative qui dépasse partiellement le projet de l'établissement.

Le travail de l'enseignant s'inscrit dans un système éducatif particulier, l'école ayant ses contraintes et ses logiques propres. M. Bonami (1993) analyse son fonctionnement, en référence au modèle de Mintzberg (1990) et le décrit au croisement de deux logiques : une logique bureaucratique mécaniste et une logique professionnelle. Il attire ainsi notre attention sur l'importance de replacer le développement professionnel dans une perspective organisationnelle.

⁸⁹ Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*, diteur : PU Namur. Présentation : Broché. 189 pages

Ces deux logiques déterminent, en partie, les occasions de développement professionnel qui seront offertes aux enseignants.

Décrire le système scolaire comme une bureaucratie mécanique, c'est mettre en exergue le caractère lourd, pesant, impersonnel de l'organisation dans laquelle des directives, venant d'en haut, sont appliquées mécaniquement. C'est l'inscrire dans une forte division des structures (enseignement maternel, primaire, secondaire, supérieur), des filières (transition, qualification professionnelle), des disciplines (matières enseignées), du temps de travail (heure, trimestre, année), ce qui rend tout changement difficile, tant au niveau des individus que des structures. Les occasions de développement professionnel formalisées sont alors définies essentiellement en termes de modules de formation standardisés prédéfinis.

Par contre, mettre l'accent sur la logique professionnelle qui traverse l'école, c'est reconnaître qu'une part importante de son travail consiste à résoudre des problèmes dans des situations complexes. Dans cette logique, l'autonomie et la responsabilité de l'enseignant sont reconnues comme inhérentes à son travail. Les notions de projet, d'identité et de développement professionnel prennent tout leurs sens. Dans cette configuration professionnelle, un changement, pour être développé, demande l'implication, le soutien de l'enseignant pour le reconstruire, le rendre compatible avec son projet ou celui de l'établissement et celui du pouvoir organisateur. Il peut ainsi devenir une occasion de développement professionnel dans le cadre d'une organisation alors qualifiable d'apprenante.

En effet, si la perspective développementale rend au professionnel une part de responsabilité dans la prise en charge dans son adaptabilité et de son évolution, il reste que le contexte de l'école est un lieu privilégié d'apprentissage du professionnel, et que les conditions organisationnelles peuvent être plus ou moins favorables à son développement.

CHAPITRE 4 : LA QUESTION DE L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons des approches différentes dans les recherches qui s'efforcent d'établir les facteurs d'efficacité dans le système éducatif. Dans un premier temps, nous nous tournerons vers des courants de recherche qui s'attachent à isoler des variables qui produisent des effets quant aux résultats des élèves et qui ne concernent pas directement les démarches pédagogiques mises en œuvre. Dans ce registre, ces recherches tendent à établir trois effets à savoir l'effet-établissement, l'effet-classe et l'effet-maître. Ces recherches visent à déterminer des effets qui ne seraient pas imputables au choix d'une démarche pédagogique et qui pourraient donc se retrouver avec des méthodes pédagogiques différentes que ce soit au niveau de l'établissement, de la classe ou du maître.

1. Des recherches divergentes sur la question de l'efficacité de l'enseignement

Nous débutons une perspective historique dans les recherches de différents auteurs sur l'efficacité des pratiques enseignantes.

Pour Bru (2002), les pratiques enseignantes sont l'objet d'une longue tradition de recherche, surtout dans les travaux américains intitulés les « *handbooks of research on teaching* ». Ces travaux offrent des synthèses très stimulantes. Cependant, les travaux de Van Zanten (2001) constituent de remarquables recherches mais restent insuffisants dans le domaine.

Piot (2008)⁹⁰ distingue trois périodes de recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes.

L'auteur mentionne que la première période débute à fin de la Seconde Guerre mondiale et conduit jusqu'à la fin des années 1970. Bru (2002), cité par Piot (2014) précise qu'il y avait « plus de dix mille travaux de recherche » sur l'enseignement et les pratiques des enseignants en classe. « À côté de travaux mono-disciplinaires et surtout prescriptifs, ont émergé des recherches qui trouvent un modèle dans la psychologie expérimentale, dans ce qu'on désignait par psychopédagogie » (p. 31).

On s'efforçait de caractériser avec précision une variable qu'on modifiait expérimentalement entre une classe témoin et une classe test, toutes choses estimées stables par ailleurs, avant de mesurer les effets induits et de comparer les différences obtenues dans les deux classes, avec l'aide de traitements statistiques (Mialaret, 1991)⁹¹.

⁹⁰ Piot, T. (2008). « La construction des compétences pour enseigner », *Mc Gill Journal of Education (Montréal, Canada)*, volume 43, n°2, p.95-110.

⁹¹ Mialaret, G. (1991). *Statistiques appliquées aux sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France.

Cependant, les connaissances produites par ces travaux sont apparues relativement peu solides, sans doute parce que ceux-ci font l'hypothèse, implicite le plus souvent, d'une causalité linéaire, qui apparaît *in fine* faiblement explicative des phénomènes d'enseignement.

Pour Piot (2014), la seconde période est celle des recherches processus/produit qui s'écartent du modèle expérimentaliste initial, mais qui demeurent fortement ancrées dans une épistémologie néo-béhavioriste (Durand, 1996). Ces recherches qui ont débuté dans les années 1950-1960 aux Etats-Unis et dans les années 1965-1980 en France, visent à mettre en relation des variables processus d'enseignement avec les produits, c'est-à-dire les résultats observables de l'action de l'enseignant, résultats mesurés de manière systématique et standardisée. Elles se sont surtout soucies d'améliorer l'efficacité du système éducatif au niveau de sa cellule d'organisation historique : la classe (Tardif et Lessard, 1999) et elles ont souligné l'effet-maître comme un des résultats, signalé par Bru et ses collègues (1996), qui est corrélé à d'autres variables : effet-classe, effet-établissement.

Postic (1977)⁹² décrit les cinq points qui structurent la démarche scientifique de ces recherches basées sur l'observation des comportements de l'enseignant et des élèves. Il convient de :

- 1) sélectionner des groupes d'élèves ayant des résultats contrastés dans un domaine de performance ;
- 2) faire l'hypothèse de l'influence d'une variable du processus pédagogique de transformation appelé processus d'enseignement-apprentissage : par exemple la clarté de la consigne, les modalités de régulation interactive, un dispositif pédagogique formalisé... ;
- 3) mener des observations instrumentées rigoureuses qui décrivent et relèvent les informations sélectionnées, c'est-à-dire qui permettent de coder et de quantifier les différentes positions ou valeurs de la variable retenue ;
- 4) réaliser des calculs statistiques de corrélation (analyses multi-variées, modèles de régression...) entre les différentes modalités du processus étudié et les performances obtenues ;
- 5) caractériser à partir de l'intensité de la corrélation calculée un lien causal entre processus et produit.

Dans les années 1970-1990, on peut aussi citer des courants plus ponctuels qui s'appuient sur l'analyse de matériaux issus de l'observation des pratiques enseignantes : le courant des *processus médiateurs*, un des courants les plus ponctuels identifié à partir des analyses de l'observation des pratiques enseignantes, a étudié l'enseignant en tant que stimulus des comportements de l'élève ; les travaux écologiques ont insisté sur l'importance de la situation en classe. Cependant, les résultats de ces recherches conduisaient le plus souvent à la préconisation d'une méthode pédagogique ou didactique, s'inspirant du processus observable des pratiques enseignantes.

Piot (2008) mentionne un changement important. Ce changement s'opère dans les années 1985-1995 avec les travaux d'Altet (1994)⁹³ et Bru (1994) qui indiquent que les pratiques

⁹² Postic, M. (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

enseignantes ne se réduisent pas à une question de méthode. Ces travaux, qui croisent des variables pédagogiques et didactiques issues de « micro-observations » minutieuses du processus d'enseignement-apprentissage, mettent en évidence l'intérêt des approches multi variées et ont abouti à un modèle des processus interactifs et contextualisés des pratiques enseignantes (Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1994)⁹⁴.

Pour Piot (2014), la troisième période débute dans les années 1990. Les recherches en éducation notamment en Europe, se sont écartées du modèle béhavioriste de la seconde période. Cela signifie que ces recherches se sont orientées « vers des cadres pluri et interdisciplinaires, soucieux de ne pas découper la complexité du réel des situations d'enseignement-apprentissage, de les inscrire dans une perspective dynamique, interactionniste et écologique » (p. 32).

Dans les années 1990, la naissance du réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) a permis de comprendre les différentes approches interdisciplinaires dans les pratiques enseignantes : « *approche plurielle (CREN, 1999), approche co-disciplinaire (CREF, 1997), approche contextualisée (CREFI, 1998)* » (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004)⁹⁵.

« Les recherches de ce courant qui commence à appréhender la complexité de la conjugaison des différentes logiques à l'œuvre dans les pratiques enseignantes doivent être continuées, y compris dans les prolongements qu'elles peuvent trouver au niveau de la formation des enseignants » (p. 32).

Piot (2014) mentionne que vers les années 1990, en Europe, le paradigme de la complexité dans les sciences humaines et les sciences de l'éducation s'enrichit des progrès des sciences cognitives qui ne se réduisent pas à l'apport des neurosciences : les travaux anglo-saxons de Kennedy (1983)⁹⁶, Shulman (1986)⁹⁷, Clark et Peterson (1986)⁹⁸ sont novateurs car ils invitent à dépasser la dimension comportementale du travail des enseignants en s'intéressant à la pensée des enseignants (*Teacher's thinking*) ou aux connaissances construites dans l'action (*Working knowledge*). L'auteur précise qu'en France, la naissance de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006)⁹⁹ prend en compte ce courant cognitiviste, mais de manière mesurée :

⁹³ Altet, M. (1994). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe*, note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°107

⁹⁴ Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., et Leconte-Lambert, C. (1994). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en CE2 », *les dossiers de la DEP*, MEN, n°44.

⁹⁵ Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.72-94.

⁹⁶ Kennedy, M. (1983), « Working Knowledge », *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, n°5(2), p.193-211.

⁹⁷ Shulman, L. (1986), « Those who understand: knowledge grows in teaching. *Educational Researcher* », n°15 (2), p.4-14.

⁹⁸ Clark, C.-M. et Peterson, P.-L. (1986), « Teacher's thought processes », *Handbook of Research on Teaching*, M.C. Wittrock, New York, Macmillan, p.255-297.

⁹⁹ Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006), « Note de synthèse : la didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.

elle ouvre la voie à d'autres travaux, avec comme centre de gravité les notions de professionnalité et d'activité des enseignants (Piot, 2008 ; Vinatier, 2009¹⁰⁰).

Pour Piot (2008), dès le début des années 1970, l'approche de l'enseignement efficace est l'objet de critiques :

« on s'aperçoit qu'établir des corrélations statistiques, fut-ce sur la base de très nombreuses observations et en suivant les méthodologies multi-sites, pour dresser un catalogue des gestes efficaces des enseignants, catalogue susceptible de constituer un référentiel de formation, voire d'évaluation pour les enseignants, n'ouvrirait pas sur la compréhension de cette efficacité et décontextualisait en les réifiant les pratiques enseignantes. Autrement dit, le transfert des « bons gestes » n'a pas produit les effets attendus : une des critiques tenait à la prise en compte de la mobilisation et de l'implication professionnelle des enseignants, qui constitueraient un facteur « interne » à l'enseignant et qui influeraient sur l'efficacité de la pédagogie que celui-ci met en œuvre » (Piot, HDR, 2008).

2. L'effet-établissement, l'effet-classe et l'effet-maître

2.1. L'effet-établissement

Selon les recherches sur l'école efficace (*school effectiveness studies*)¹⁰¹, les chercheurs anglo-saxons, Teddlie et Reynolds (2000) ont identifié les spécificités des établissements performants en éliminant les biais liés aux caractéristiques socio-culturelles du public accueilli. Ils expliquent que, dans l'établissement « efficace », les enseignants déterminent clairement des objectifs de leçon ou de cours pour les élèves et considèrent ces derniers comme capables de les atteindre, que les leçons sont planifiées avec des objectifs clairs et structurés et que les élèves sont fréquemment évalués. Ces évaluations fréquentes permettent aux enseignants de réguler leur enseignement. La sociologue Grisay (2007)¹⁰² souligne également que :

« Les résultats des élèves font l'objet d'analyses au niveau de l'établissement et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les familles des élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont encouragés ».

À partir de cette idée, nous pouvons constater que l'effet-établissement est mesuré par la différence entre les résultats obtenus aux examens des élèves scolarisés et les attentes de

¹⁰⁰ Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

¹⁰¹ Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*, 2000, Falmer Press, London

¹⁰² Grisay, A. (2007). Réflexions sur « l'effet école », in *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2007

l'établissement en fonction des caractéristiques personnelle, socioculturelle et économique des élèves. L'effet-établissement peut se mesurer lorsqu'à conditions socio-économiques égales, un établissement fait davantage réussir les élèves qu'un autre. Donc un établissement en milieu défavorisé qui a des résultats bruts moins bons qu'un établissement de milieu favorisé peut manifester un effet-établissement nettement supérieur. Si les élèves qui proviennent de familles défavorisées obtiennent de bons résultats à la fin de l'année scolaire, cela explique que l'école est efficace et peut répondre aux besoins et attentes des élèves en difficultés. Si au contraire, leurs résultats scolaires ne sont pas satisfaisants, cela signifie que l'école est confrontée à de multiples problèmes, surtout avec les parents d'élèves. Pour ces derniers, ils pensent que l'école est incompétente dans la réalisation des missions éducatives.

Dans le même sens, pour Grisay (2006), ce critère d'évaluation d'établissement scolaire sur les seuls résultats bruts conduit à sous-estimer l'ampleur véritable de l'effet-établissement parce que les acteurs ne pensent qu'à la meilleure qualité de l'enseignement sans prendre les caractéristiques de l'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés. En effet, nous estimons que la qualité de l'enseignement est plus forte dans les établissements favorisés car les élèves investissent davantage leur rôle d'élèves et les enseignants ont des exigences plus fortes vis à vis de leurs apprentissages. Dans ce sens, nous pouvons ajouter que les établissements ayant des ressources matérielles et financières suffisantes peuvent bien mener la réussite scolaire des élèves par rapport aux établissements avec des moyens faibles et que les élèves favorisés réussissent mieux leur vie scolaire que ceux qui appartiennent à des familles en difficultés.

Nous pouvons illustrer cette idée en donnant un exemple concret. Il s'agit d'une école primaire publique qui fonctionne plutôt bien. Située au centre-ville de la province de Siem Reap, l'école primaire Wat Bo¹⁰³ est une école exemplaire dans le même milieu. L'école possède deux types de ressources financières : le M.E.J.S. et les donateurs extérieurs comme des parents d'élèves. Ces derniers participent activement à l'éducation de leurs enfants car ils ont beaucoup plus de confiance dans le travail de tous les acteurs de l'école. Les classes créatives, l'utilisation de la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), la mise en place du laboratoire de travail pour l'enseignement des sciences, les activités extra-scolaires organisées, la qualité de la gestion de l'école, de la discipline des élèves, les instituteurs qualifiés, les résultats scolaires satisfaisants, etc. sont des indicateurs indispensables pour la bonne réputation de cette école. Grâce à ceux-ci, l'école a été évaluée et classée « la meilleure école primaire du pays » et félicitée par le M.E.J.S. et les autres institutions éducatives. Le directeur de l'école et une des institutrices ont reçu la médaille d'or, remise par le Ministre de l'E.J.S. lors du Congrès National de l'Éducation en mars 2014, en présence des milliers d'acteurs éducatifs venant de tout le pays, organisé à l'Institut de Technologie du Cambodge, à Phnom Penh.

2.2. L'effet-classe et l'effet-maître

¹⁰³ Située dans la province de Siem Reap, cette école a été construite en 1957. Elle est divisée en deux : les classes maternelles destinées aux enfants de 1 à 6 ans et les classes primaires destinées aux enfants de 6 à 12 ans. Pour plus de détails, consulter le site suivant : <http://watboschool.com/en.html>.

Les notions d'effet-classe et d'effet-maître se sont développées au cours des années 1960-1970 par les recherches aux États-Unis. Ces recherches ont mis en relation les comportements des enseignants avec les acquisitions des élèves. Elles montrent que les acquisitions des élèves sont liées, au moins en une partie, à ce qui se passe en classe, et en particulier à l'enseignement du maître. Dès 1960, les travaux de Hanushek (1971)¹⁰⁴ et de Veldman et Brophy (1974)¹⁰⁵ ont montré que certaines pratiques en classe, les modes d'interactions verbales en particulier, étaient associées au niveau d'acquisition des élèves. Les acquisitions des élèves peuvent varier notablement selon la classe dans laquelle ils sont scolarisés.

Les études sur l'effet-classe et l'effet-maître de Bianco et Bressoux dans l'enseignement primaire citées par Dumay et Dupriez (2009)¹⁰⁶, ont également montré que les comportements des enseignants influencent les acquisitions des élèves. Les auteurs précisent que l'effet-classe est plus important (10 à 20 %) que l'effet-école (4 à 5 %) et spécifient que l'enseignant n'est pas « omnipotent » dans sa classe.

« La plupart des études montrent que la classe explique entre 10 et 20% de la variance des acquisitions des élèves (Bressoux, 1994). On relève certes des variations de ces effets d'un pays à l'autre mais, dans la plupart des cas, l'effet-classe se révèle plus important que l'effet-école, généralement estimé aux alentours de 4 à 5 % » (p. 36)

Pour les auteurs, même si l'effet-classe est plus important que l'effet-école pour les acquisitions des élèves, le nombre d'élèves, le niveau scolaire des élèves, l'hétérogénéité des élèves, le nombre et le type de cours influencent également les acquisitions des élèves. Le nombre élevé d'élèves, la classe à cours multiples, etc. sont des contraintes spécifiques pour les acquisitions des élèves.

L'effet-classe diffère donc de manière marquée de l'effet-maître. L'effet-classe se définit comme la dynamique de la classe permettant l'engagement dans les apprentissages et dépendant de ses caractéristiques : des leaders qui entraînent le travail, le climat de la classe, l'esprit de coopération, ... Pour l'effet-classe, ce qui est considéré, c'est dans quelle mesure la classe marche en fonction de la dynamique, mais pas en fonction de l'enseignant. Dans la classe A, par exemple, si la moyenne des élèves est de 15/20 depuis quelques années, et que dans la classe B, la moyenne des élèves est de 12/20 et qu'avant elle n'était que 5/20, cela nous explique clairement que la classe B a plus d'effet-classe que la classe A. Quant à l'effet-maître, il identifie la qualité pédagogique des

¹⁰⁴ Hanushek, E.A. (1971). « Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro data », *American Economic Review*, 61(2), 280-288

¹⁰⁵ Veldman, D.J. et Brophy, J.E. (1974). « Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement », *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 319-324

¹⁰⁶ Dumay, X. et Dupriez, V. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles : De Boeck, 2009, 292 p.

enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Pour la même classe, avec les mêmes élèves, mais différentes matières en même année, si seule une matière ne marche pas, cela tient fort probablement à un effet-maître négatif. Cela veut dire que le maître ne sait pas donner envie de travailler aux élèves et faire travailler ces derniers dans sa matière. À l'inverse, si la classe réussit davantage dans une matière que dans les autres, on peut penser que cela tient au rôle de l'enseignant, à condition que cela ne tienne pas à l'histoire de cette classe dans cette matière, par exemple, la même composition de classe avec des professeurs tenus pour étant de grande qualité mais en ce cas-là, l'effet-maître se trouve attribué à ces enseignants précédents. C'est alors un effet-maître positif. L'effet-maître peut être mesuré par les résultats des élèves, par la progression de l'ensemble de la classe attribuée à la qualité de l'action pédagogique, quand on arrive à établir qu'ils seraient moins bons avec un autre enseignant.

Pour Lautier et Allieu-Mary (2008)¹⁰⁷, les enseignants efficaces sont ceux qui savent valoriser leurs élèves à travers la parole, des sourires ou des regards et développer une attitude constante envers les résultats peu élevés et qui acceptent également qu'un élève ne comprenne pas sans être pour autant « mauvais ». Néanmoins cette attitude peut varier selon la catégorie d'élèves à laquelle s'adressent les enseignants en fonction de leurs propres représentations différenciées de leurs élèves. Par exemple, selon des expériences, les enseignants croient que les garçons sont plus doués pour les disciplines scientifiques et les filles pour les matières littéraires. Des travaux anglo-saxons montrent que les garçons sont plus souvent félicités pour leurs performances, mais réprimandés pour leur comportement, alors que les filles sont plus souvent félicitées pour la qualité de la présentation de leurs écrits ou leur comportement. Pour Jarlégan (2008)¹⁰⁸, cette différenciation développerait la confiance en eux des garçons et réduirait celle des filles qui sous-estimeraient alors leurs chances de réussite en mathématiques.

La classe dynamique est liée aux interactions entre les enseignants et les élèves et à l'image que les élèves se font d'eux-mêmes et de leurs capacités d'apprentissage. Si ces derniers se trouvent dans une mauvaise classe, ils vont réduire leurs efforts et moins s'impliquer dans les apprentissages et sous-estimer leurs chances de réussite. Cette mauvaise image peut conduire alors aux mauvais résultats car les élèves ne s'investissent pas beaucoup dans leurs apprentissages. Dans ce cas-là, les enseignants jouent un rôle important s'ils redonnent confiance à ces élèves qui se sentent « mauvais » pour qu'ils puissent rattraper leurs apprentissages.

L'effet-école, l'effet-classe et l'effet-maître sont importants dans la réussite des élèves car la différence de ces effets oblige à interroger la responsabilité collective des acteurs. Nous avons constaté que l'enseignant n'est pas un seul critère pour expliquer l'échec scolaire et pour rendre

¹⁰⁷ Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 18 février 2016. URL : <http://rfp.revues.org/926>

¹⁰⁸ Jarlégan, A. (2009). « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches et éducations* [En ligne], 2 | décembre 2009, mis en ligne le 15 janvier 2012, consulté le 17 février 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/500>

l'enseignement efficace car la réussite scolaire se construit au contact des élèves dans la classe et l'école dans lesquelles les élèves sont scolarisés et l'efficacité dans l'enseignement nécessite la participation de tous et demande des critères spécifiques que l'on peut mesurer par différents moyens. Nous allons donc chercher à savoir maintenant quels sont les différents critères de l'efficacité dans l'enseignement et comment on peut les mesurer.

3. Les critères d'efficacité dans l'enseignement

Le terme « *efficacité* » est la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système à parvenir à ses fins, à ses objectifs¹⁰⁹. Être efficace revient à produire à l'échéance prévue les résultats escomptés et réaliser des objectifs fixés, objectifs qui peuvent être définis en termes de quantité, mais aussi de qualité, de rapidité, de coûts, de rentabilité, etc. La notion d'efficacité est largement utilisée dans les activités économiques et de gestion et dans les domaines scientifiques. Elle prend un sens large qui comprend d'autres termes voisins souvent confondus, à savoir, l'efficience, la productivité et le rendement.

Dans l'enseignement, ce terme se retrouve souvent chez les auteurs dans des expressions comme « l'enseignement efficace », « l'école efficace », « l'enseignant efficace » ou « la classe efficace ». Selon les recherches, l'enseignement efficace est lié à l'efficacité des écoles, des enseignants et des élèves et est mesuré en général par les acquisitions des élèves. Plusieurs critères d'efficacité dans l'enseignement ont été étudiés.

Opdenakker et Van Damme cités par Dumay et Dupriez (2009), distinguent cinq critères d'efficacité dans l'enseignement secondaire à savoir l'opportunité d'apprentissage, le temps effectif d'apprentissage, l'enseignement structuré, l'apprentissage coopératif et le climat de classe.

3.1. L'opportunité d'apprentissage et le temps effectif d'apprentissage

Selon Brophy et Good (1986) ainsi que Creemers et Reezigt (1996)¹¹⁰, l'opportunité d'apprentissage peut se définir comme l'alignement entre la matière enseignée et la matière qui fait l'objet de l'évaluation. Cette notion désigne la longueur d'une journée d'école ou d'une année scolaire des élèves et le temps maximum du travail et des investissements des élèves à l'école. La journée longue ou courte du travail des élèves à l'école varie en fonction de l'emploi du temps établi par l'école. Néanmoins, cette notion d'opportunité d'apprentissage ne suffit pas à établir l'existence effective d'apprentissages nouveaux. En effet, il convient de distinguer, comme Durand (1996)¹¹¹, le temps consacré au travail et aux apprentissages prévus, d'une part et d'autre part, la confrontation à des apprentissages en un double sens : d'une part une véritable situation d'apprentissage obligeant à

¹⁰⁹ Duncan, J. (1990). *Les grandes idées du management*, Afnor Gestion, 1990, p. 22

¹¹⁰ Creemers, B.P.M. et Reezigt, G.J. (1996). « School level conditions affecting the effectiveness of instruction », *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 179-228

¹¹¹ Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, pp. 131-135

la réflexion pour comprendre, pour mettre en cause ses représentations ou façons de faire et pour réorganiser ses savoirs, et d'autre part, la fréquence des nouvelles situations d'apprentissages.

Pour cela, Durand (1996) cherche à intégrer les différents niveaux en mobilisant différents buts hiérarchisés que se donne l'enseignant. Le premier niveau concerne la préoccupation des enseignants, appelée « *l'ordre* » visant à contrôler et assurer avant tout la discipline des élèves et avoir « *le sentiment de contrôler les événements en classe* » (p. 131). Le deuxième niveau est celui de « *la participation* ». Ce niveau désigne le souci des enseignants sur l'engagement des élèves dans les tâches. Il s'agit donc de rendre les élèves actifs, « intéressés », bien engagés dans les tâches scolaires.

« Les élèves sont incités à s'investir et, là-encore, tout est fait pour assurer une bonne participation et la satisfaction personnelle des enseignants qui évaluent leurs leçons en termes d'engagement des élèves. » (p. 131).

Le travail est le troisième niveau. Pour ce niveau, les élèves sont bien dans les tâches proposées en classe, qui exigent l'effort et la concentration.

« Il ne suffit pas que les élèves soient disciplinés et engagés dans des tâches académiques, encore faut-il que l'activité déployée par eux soit conforme à un réel travail intellectuel: résolution de problèmes, mémorisation, formation de concepts », (p. 131).

Le quatrième niveau est lié à *l'apprentissage* des élèves. L'objectif n'est pas seulement de travailler mais d'apprendre des choses nouvelles de manière telle qu'elles soient retenues dans la durée et intégrées à la structure cognitive de l'élève, contribuant alors grâce à cette intégration à de nouveaux apprentissages.

« Ce qui importe, ce sont les effets à terme et non les performances ou les comportements ici et maintenant. Cela implique aussi une régulation plus complexe due au caractère non observable de l'apprentissage » (p. 132).

Le développement se situe à un très haut niveau d'ambition et d'intégration mais il est difficile pour l'évaluation et la régulation.

« Il s'agit d'une composante éducative et pas seulement d'instruction au sens restreint. Elle signale probablement le niveau le plus élevé de la compétence professionnelle, mais aussi un niveau plus difficilement évaluable et régulable » (p. 132).

Ces distinctions peuvent servir pour apprécier l'importance dans les écoles primaires publiques cambodgiennes du temps de travail effectif mais aussi pour déterminer les limites d'un tel indicateur. Les élèves cambodgiens de l'enseignement primaire ne travaillent qu'une demi-journée. Les cours hebdomadaires sont divisés en 30 séances maximum (une séance de cours équivaut à 40

minutes). Le curriculum de l'année scolaire est construit pour 38 semaines, mais les 38 semaines comprennent aussi des séances d'évaluations mensuelles, des sessions d'examens semestriels et des congés non prévus. Dans ce cas-là, la gestion de classe ou les séances de cours doivent être bien soignées et contrôlées afin que les élèves s'investissent correctement dans leurs apprentissages et que le curriculum soit réalisé dans les temps avec efficacité.

Ces cinq niveaux d'enseignement proposés par Durand (1996) ne sont pas associés terme à terme à des styles de pédagogie, même si les niveaux inférieurs sont liés à un style autoritaire et les niveaux supérieurs « *à des pratiques de partage de décision et à des démarches de projet* » (p. 132). Un même enseignant peut varier dans ses visées selon la classe, l'école, la fatigue et sa propre maîtrise des savoirs à enseigner. Nous allons donc voir dans la partie suivante comment l'enseignant structure son enseignement et en quoi consiste l'enseignement structuré.

3.2. L'enseignement structuré

Pour l'enseignement structuré, l'enseignant commence par expliquer les objectifs de la leçon, puis il présente le contenu de la leçon en attirant l'attention des élèves sur les points principaux. Les idées principales de la leçon sont résumées à la fin de la leçon, et les transitions entre les leçons et parties de leçons sont particulièrement soignées. Ce type d'enseignement correspond à la démarche scientifique de la « main à la pâte »¹¹² pour l'enseignement des sciences appliquées dans l'enseignement primaire. Cette méthode d'enseignement permet aux élèves de concevoir un résumé de la leçon couvrant tous les points essentiels à partir de l'expérimentation accomplie au cours de la séance. Pour construire le résumé, les élèves commencent à chercher les mots-clés liés au phénomène étudié, puis ils construisent à partir des mots trouvés un résumé de la leçon.

Pour Brophy et Good (1986), l'enseignement structuré fonctionne pour l'acquisition de processus cognitifs de base qui sont plutôt associés à l'enseignement primaire et aussi pour l'acquisition de processus complexes quand il y a un temps suffisant réservé à l'application. L'enseignement de stratégies de résolution de problèmes en mathématiques, par exemple, nécessite ce type d'enseignement et un espace de travail suffisant pour faire comprendre les élèves. Varier les tâches d'apprentissage et créer des situations d'apprentissage qui placent les élèves devant des défis sont des techniques importantes dans cet enseignement, comme souligne Doyle (1985)¹¹³ :

« l'importance de varier les tâches d'apprentissage et de créer des situations d'apprentissage qui placent les élèves devant des défis les incitant à prendre des risques, même face à des tâches compliquées ».

¹¹² <http://www.fondation-lamap.org/>

¹¹³ Doyle, W. (1985). « Effective secondary classroom practices », In R.M.J. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: an effective schools sourcebook* (pp. 55-70). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Pour Muijs et Reynolds (2000), les exposés ne sont pas recommandés pour ce type d'enseignement car ils peuvent rendre les élèves passifs. L'enseignant efficace, selon les auteurs, pose au contraire beaucoup de questions aux élèves et implique ces derniers dans la discussion. Grâce à ces questions et à la discussion approfondie, l'enseignant peut se rendre plus facilement compte du niveau de compréhension des élèves et de leurs progrès. Cette approche est souvent utilisée dans presque tout le déroulement de la séance de la « main à pâte » et dans les autres cours, surtout avec les élèves de l'enseignement primaire pour rendre la classe active. L'évaluation fréquente et le feedback rendu aux élèves sont en effet des aspects importants, permettant à l'enseignant de vérifier la compréhension de ses élèves et de reprendre les explications si nécessaire comme soulignent les auteurs : « *Fournir un feed-back important aux élèves* » (Fraser, Walberg, Welch et Hattie, 1987) et « *incorporer les commentaires des élèves dans la leçon est important* » (Borich, 1996 ; Brophy et Good, 1986). De cette manière, l'enseignement efficace est un enseignement actif mais aussi interactif (Muijs et Reynolds, 2000) et pourrait être l'application du juste niveau de structure, en fonction des caractéristiques des apprenants, des tâches et des objectifs d'apprentissage (Scheerens, 2004)¹¹⁴. En ce sens, l'enseignement structuré ne consiste pas uniquement à fournir un support cognitif, mais aussi à susciter l'engagement des élèves et à adapter le niveau de difficulté aux besoins de ces derniers.

Pour ces chercheurs, l'enseignant efficace dans une approche « processus-produits » cité par Carette (2008)¹¹⁵ serait un enseignant qui propose des activités « très » structurées. Il arrive à gérer son programme avec dextérité en insistant suffisamment longtemps sur les matières importantes et propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été effectivement enseigné. Il pose de nombreuses questions et pratique un feedback positif. Il s'intéresse aux apprentissages fondamentaux et arrive à impliquer les élèves dans les exercices individuels. Mais Carette (2008) est opposé à ce courant. Il se revendique du courant constructiviste auquel son enquête donne des résultats favorables. Pour lui, les propositions pédagogiques de nombreux pédagogues s'éloignent fortement de celles présentées par ces chercheurs.

« L'enseignant « efficace » (Perrenoud, 1999 ; Meirieu, 1990 ; Astolfi, 1992 ; Rey, 1998, Tardif, 1992) est un enseignant qui organise et anime des situations d'apprentissage. Il conduit des activités où les élèves sont mis en recherche. [...] Il pratique régulièrement une évaluation formative, propose des travaux de groupes et met en place une différenciation des apprentissages. Il travaille avec les enfants en difficulté, suscite le désir d'apprendre, explicite le rapport au savoir et le sens du travail scolaire. »

¹¹⁴ Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Contribution to Chapter 3 of the 2004 EFA Global Monitoring Report*. Retrieved May 30, 2008, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>

¹¹⁵ Carette, V. (2008). « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 07 mars 2016. URL : <http://rfp.revues.org/851>.

En observant la controverse soulignée par différents auteurs, nous pouvons constater que l'enseignement structuré n'est pas un seul critère de l'efficacité de l'enseignement. L'apprentissage coopératif des élèves apparaît lui aussi un facteur important pour atteindre les objectifs fixés et pour faire investir au maximum possible les élèves dans leurs apprentissages.

3.3. L'apprentissage coopératif

Pour Slavin (1996) dans sa synthèse de preuves empiriques, l'apprentissage coopératif a un effet positif sur la performance scolaire et sur les relations intergroupes et les attitudes envers l'école. Selon l'auteur, ce type d'apprentissage désigne donc le fait de faire travailler les élèves en petits groupes ou équipes. Cela donne l'opportunité aux élèves de mettre en pratique certaines compétences ou de discuter certaines informations présentées initialement par l'enseignant. Les élèves sont responsables de leurs apprentissages et de l'apprentissage de leurs camarades. Nous revenons à l'exemple de la démarche scientifique de la « main à pâte ». Dans l'étape de l'expérimentation, les élèves sont répartis en petits groupes de 5 ou 6 au maximum. Dans chaque groupe, la répartition des responsabilités est clairement divisée : un représentant, une personne chargée de prendre des notes, etc. Après l'expérimentation, tous les membres du groupe se mettent ensemble pour faire la mise au point de ce qu'ils ont fait et observé. Cette étape est active. Chacun donne ses idées, discute avec son groupe, etc. à partir de sa prise de note et de son observation. La bonne présentation du travail donne lieu aux félicitations du groupe par l'enseignant et par les autres groupes. Cette récompense verbale est un des facteurs importants permettant aux élèves de travailler en groupe, comme souligne Slavin (1996) :

« Les facteurs qui permettent à un travail en groupe d'être efficace sont l'utilisation de récompenses de groupe basées sur la reconnaissance de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe » (p. 59)

3.4. Le climat de la classe

Le dernier critère d'efficacité dans l'enseignement concerne le climat de classe et la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves. Les relations entre l'enseignant et les élèves, que ce soit dans la classe ou dehors de la classe représentent un des critères de l'efficacité dans l'enseignement. Selon l'étude de l'Université de Montréal et de l'Institut de la statistique du Québec, la relation entre un élève et son enseignant est un facteur clé de la réussite scolaire, particulièrement chez les plus jeunes. Or, la qualité de celle-ci varie en fonction du sexe, de la situation économique et du comportement des enfants¹¹⁶. Les analyses de données de l'étude du Québec ont montré que la majorité des enseignants et des élèves estiment avoir une relation positive mais le pourcentage diminue toutefois au fur et à mesure que les enfants grandissent. En effet, 68 % des enseignants de la maternelle jugent avoir une relation proche et chaleureuse avec les petits enfants contre 47 % de ceux de la quatrième année du primaire. De plus, les enseignants rapportent

¹¹⁶ Côté, N. (2012). *La relation élève-enseignant importante pour la réussite scolaire*, publié sur <http://www.ecolebranchee.com>, le 18 juin 2012, consulté le 19 février 2016

davantage de relations positives avec les filles et celles-ci sont d'ailleurs plus nombreuses à aimer « leur prof », car la grande majorité des enseignants de l'enseignement primaire sont de sexe féminin. Ces enseignantes pourraient se sentir plus proches des filles que des garçons et plus à l'aise à intervenir auprès d'elles. Cette remarque se fait également vis-à-vis des enfants plus démunis et de ceux ayant des problèmes de comportement. Les enseignants ont moins de relations bienveillantes et aidantes avec les enfants de milieux défavorisés dans leur parcours scolaire. Quant aux élèves ayant des problèmes de comportement, ils montrent une meilleure capacité d'adaptation et de meilleurs résultats scolaires s'ils ont vécu des relations chaleureuses avec leurs enseignants dès leur entrée à l'école. Pour ces deux cas, les enseignants sont invités à développer des stratégies variées et adaptées pour répondre aux besoins et attentes des élèves. Leurs attentes envers les élèves constituent également un élément explicatif des différences de performances entre élèves (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer et Wisenbaker, 1979¹¹⁷ ; Houtveen, Van de Grift et Creemers, 2004¹¹⁸ ; Rubie-Davies, Hattie et Hamilton, 2006¹¹⁹). Si l'enseignant E.S.P.ère un succès de chacun de ses élèves en mettant l'accent sur les aspects positifs chez chacun d'entre eux et en se montrant positif dans leurs relations avec eux, ses attentes ont un effet positif sur l'apprentissage et la performance de ses élèves.

Ces cinq critères d'efficacité - l'opportunité d'apprentissage, le temps effectif d'apprentissage, l'enseignement structuré, l'apprentissage coopératif et le climat de classe - nous semblent intéressants pour mesurer l'efficacité dans l'enseignement car ils nous permettent de comprendre leurs caractéristiques et effets dans l'enseignement-apprentissage des élèves. L'application de ces critères peut générer des résultats satisfaisants chez les élèves pour que ces derniers réussissent bien leur vie scolaire. Certains exemples apportés peuvent, quant à eux, illustrer ces idées dans le contexte éducatif cambodgien qui n'est pas celui des auteurs.

Nous avons constaté que ces cinq critères que nous avons abordés ne sont pas suffisants pour mesurer l'efficacité dans l'enseignement. Cette efficacité concerne aussi l'école où les enfants sont scolarisés. Nous allons donc chercher à comprendre dans quelle mesure l'école contribue à l'efficacité de l'enseignement.

4. L'efficacité dans l'enseignement propre à l'école

Comme nous l'avons déjà vu dans la première partie du chapitre, l'effet-établissement se définit comme la dynamique de l'établissement. Dans cette partie, nous présenterons donc quelques critères de l'école efficace qui pourraient être considérés comme des indicateurs supplémentaires de l'effet-établissement. Au niveau méso, Dumay (2009), dans son chapitre, aborde trois autres critères

¹¹⁷ Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. et Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement*. New York: Praeger

¹¹⁸ Houtveen, A.A.M., Van De Grift, W.J.C.M. et Creemers, B.P.M. (2004). « Effective school improvement in mathematics », *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 337-376

¹¹⁹ Rubie-Davies, C.M., Hattie, J. et Hamilton, R. (2006). « Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes », *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444

d'efficacité dans l'enseignement à savoir le leadership de la direction, la coopération entre enseignants et la prise de décision collective et la culture de l'école.

4.1. Le leadership de la direction

Pour ce critère, Dumay pose la question de l'existence d'un lien entre diverses formes de leadership de la direction et la performance scolaire des élèves. Le leadership de la direction a un effet sur les apprentissages des élèves. Selon Witziers, Bosker et Kruger (2003)¹²⁰, le leadership de la direction a un effet positif mais mineur sur les apprentissages des élèves. Dans l'enseignement primaire, cet effet est plus significatif que dans l'enseignement secondaire.

Pour Chevaillier (2006), dans un rapport de l'UNESCO intitulé « *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire* », le leadership peut être défini comme un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation. Pour cela, le rôle principal du leader est d'impliquer que les acteurs aient une certaine autonomie dans leur travail. L'auteur, dans son rapport, met l'accent sur les rôles des chefs d'établissements. Il distingue différents tâches et responsabilités de la direction de l'école.

- La direction de l'école gère d'abord *les ressources matérielles* : locaux, équipements, activités annexes à l'enseignement qui lui demandent souvent beaucoup de technicité. La plupart de ces fonctions peuvent être déléguées à condition qu'existent des ressources humaines en nombre et en qualification suffisante dans l'établissement.
- Elle gère ensuite *les ressources financières* de son établissement. Cette gestion peut se révéler très lourde si elle gère elle-même la totalité de ses ressources : l'établissement du budget, les commandes et le paiement des factures, la paie du personnel de l'établissement. En ce sens, elle devrait posséder des compétences suffisantes dans ce domaine et avoir la confiance envers tous les acteurs concernés de l'établissement.
- De plus, la direction de l'école gère *les ressources humaines*. Cette gestion est plus ou moins lourde en fonction des responsabilités exercées par l'établissement dans le recrutement, la promotion et la formation des personnels.
- Elle gère aussi *les tâches administratives* de l'établissement. La technologie de l'information et de la communication a considérablement facilité ces tâches, les transformant en routine et multipliant les possibilités d'adaptation et d'exploitation des données accumulées.

¹²⁰ Witziers, B., Bosker, R.J. et Kruger, M.L. (2003). « Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association », *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425

- Elle gère *la pédagogie* qui constitue l'ensemble de la variation des tâches pédagogiques exercées dans un établissement scolaire.

« On considère que la gestion pédagogique concerne le contenu de l'enseignement, son organisation et ses méthodes, l'évaluation des apprentissages des élèves et de leur progression. Elle peut, pour une partie plus ou moins grande, être contrainte par des décisions, des réglementations et des normes établies au niveau local, régional ou national. » (p. 28).

L'autonomie pédagogique est liée à la prise de décisions des programmes à enseigner, des méthodes à mettre en œuvre, des modes de groupement des élèves, des modalités d'évaluation de leurs apprentissages et de l'éventuelle individualisation de leurs parcours.

« Un établissement dispose toujours d'un minimum d'autonomie pédagogique, même s'il existe des normes externes très strictes fixant les programmes, les méthodes d'enseignement, les modes d'organisation et les règles d'évaluation. » (p. 28).

La direction de l'école a également *les fonctions d'animation*. L'animation de la gestion pédagogique est plus dominée et plus difficile à être déléguée. *« Il est possible d'organiser une animation pédagogique distribuée en s'appuyant sur des enseignants eux-mêmes leaders dans leur discipline ou leur département » (p. 29).*

- La dernière gestion repose sur *les relations extérieures de l'établissement* : *« Le chef d'établissement, [...], représente l'établissement dans les relations qu'il entretient avec l'extérieur avec les différents niveaux de l'administration de l'éducation, avec les différents partenaires, au premier rang desquels les parents. » (p. 29).*

L'auteur considère que les relations avec les parents sont particulières dans certains pays puisque les parents d'élèves sont des membres de la communauté que constitue l'école.

À partir de cette description analytique, nous essayerons d'analyser les différents domaines d'action de la direction de l'école primaire publique cambodgienne. La direction de l'école primaire fait face à de multiples responsabilités dans la gestion de son école. La gestion du personnel enseignant prend une place importante dans son travail. Elle doit garantir la bonne qualité de son équipe enseignante à travers des formations, des réunions pédagogiques, des suivis de ses pratiques enseignantes pour que les enseignants puissent apporter des moyens pédagogiques suffisants à leurs élèves. Les suivis sont organisés pour réguler l'enseignement de son équipe et pour apporter des soutiens efficaces aux enseignants. Au niveau de recrutement, la direction de l'école n'a pas le pouvoir de décision. Le personnel de son école est recruté par le M.E.J.S. sur demande de l'école. La gestion des élèves tout au long du cursus scolaire représente un travail énorme en collaboration avec les enseignants. Le conseil de classe et le conseil de discipline sont régulièrement organisés pour suivre les évolutions des élèves en termes d'acquisitions et de comportements. La relation et la

coordination avec tous les acteurs concernés tels que les communautés, les parents d'élèves, les comités de support d'école, etc. occupent une place importante dans le travail quotidien de la direction. Selon nos expériences de 10 ans à P.S.E. (2009-2018) et de 20 ans dans une école publique (1999-2018), nous considérons que les relations extérieures de l'école sont plutôt positives car grâce à ces relations, les parents d'élèves, par exemple, participent beaucoup plus à l'éducation de leurs enfants. La direction de l'école gère aussi bien les ressources matérielles de l'école comme les cantines, les bâtiments, les salles de cours et les équipements. Ces ressources ne sont pas entièrement gérées par le directeur tout seul mais elles sont gérées par les autres directeurs-adjoints ou les enseignants à qui le directeur fait confiance et donne une autonomie de le faire. L'administration de l'école¹²¹ est également bien gérée.

Pour Dumay (2009), deux grands modèles de leadership sont proposés : le leadership « instructionnel » ou pédagogique et le leadership transformationnel.

- **Le leadership « instructionnel »** est apparu dans les années 1980 avec les politiques de décentralisation et de responsabilisation des établissements aux États-Unis. Ce modèle décrit une logique de leadership de la tâche même d'enseignement et du processus d'apprentissage chez les élèves. Pour ce modèle, Hallinger (1994)¹²² définit trois grandes dimensions. La première dimension est de définir les missions de l'école. La direction de l'école a pour fonction de cadrer et communiquer les objectifs de l'école. La deuxième consiste à gérer le curriculum. Pour ce faire, d'abord la direction supervise et évalue l'enseignement, puis elle coordonne le curriculum et surveille l'apprentissage des élèves. La troisième concerne la promotion d'un climat positif d'apprentissage. Dans ce sens, la direction protège le temps d'apprentissage des élèves, valorise le développement professionnel, propose des incitations aux enseignants et propose des incitations pour l'apprentissage. Ce modèle est rationnel et directif : *« c'est en effet la direction qui fixe les objectifs, s'assure de l'adhésion des enseignants à ces derniers et en contrôle l'atteinte »* (p. 77).
- **Le leadership transformationnel** est apparu à la fin des années 1980. Burns (1978)¹²³ décrit ce modèle comme un processus évolutif d'interrelations dans lequel les leaders influencent les subordonnés et sont influencés à leur tour pour modifier leur comportement. L'auteur oppose le leadership transformationnel au leadership transactionnel. Dans ce nouveau modèle, les chefs échangent des promesses de récompenses et d'avantages de manière à ce que les membres de l'équipe remplissent leurs engagements envers les chefs. Ce type de leadership est axé sur les tâches. Le chef établit les règles et les procédures à suivre pour compléter une tâche et les membres de l'équipe se conforment aux règles et respectent la

¹²¹ L'administration de l'école comprend différents documents administratifs utilisés par les enseignants et/ou gérés par la directeur de l'école, par exemple le livret d'absence ou de présence des élèves, le livret de notation, le carnet de correspondance, liste des documents sortant ou entrant, etc.

¹²² Hallinger, P. (1994). *A resource manual for the principal instructional management rating scale*. Nashville, TN: Vanderbilt University, Center for advanced study of educational leadership.

¹²³ Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York:Harper & Row

procédure pour accomplir la tâche. Les membres de l'équipe sont donc attirés par la satisfaction de leurs intérêts, et le processus d'influence est basé sur l'autorité bureaucratique, qui repose sur le pouvoir légitime et le respect des règles et de la tradition. Bass (1985)¹²⁴ distingue trois processus de leadership transformationnel dans les organisations : le rôle inspirationnel, la considération individualisée et la stimulation intellectuelle.

« Le rôle inspirationnel renvoie à l'idée que le leader est une source d'identification et de motivation pour les subordonnés, qui vise à transcender les intérêts personnels au profil de ceux de la collectivité. La considération traduit, quant à elle, à la fois la considération portée à l'ensemble de l'équipe, mais aussi la considération individuelle, selon laquelle le leader traite chacun de ses subordonnés différemment mais de façon équitable. Enfin, par stimulation intellectuelle, Bass envisage le changement dans la prise de conscience et la résolution de problèmes, en termes de réflexion et d'imagination, plutôt que le changement de l'action immédiate » (Dumay, 2009, p. 78).

4.2. La coopération entre enseignants

La coopération entre enseignants dans l'enceinte de l'établissement scolaire est importante. Cette coopération permet d'atteindre l'ensemble des objectifs éducatifs déterminés par l'institution. Dans ce sens, Bidwell et Yasumoto (1999) constatent qu'il y a un effet positif de la coopération entre enseignants uniquement lorsque cette coopération permet le développement d'une norme de performance et contribue au développement professionnel des enseignants. Deux effets de la coopération enseignante sont proposés par Dumay (2009). Premièrement, il s'agit d'un effet direct de cette coopération qui affecte les apprentissages des élèves. Les prises de décision collective dans cette coopération ont un rapport direct avec les pratiques enseignantes. Ces prises de décision peuvent déterminer les performances des élèves. Si les décisions prises ne sont pas cohérentes entre enseignants pour telle matière d'enseignement, les élèves ont du mal à s'investir dans leurs apprentissages et leurs résultats scolaires semblent négatifs. Deuxièmement, il s'agit d'un effet indirect. Cet effet n'affecte pas directement les apprentissages des élèves, mais les variables intermédiaires et en particulier le renforcement des normes locales (procédures, réglementation, loi, etc.) et le climat d'apprentissage avant de produire son effet sur les performances des élèves. Le climat d'apprentissage renvoie à la relation entre l'enseignant et les élèves qui est déterminée par une interaction entre l'enseignant et chacun des élèves, mais aussi par un rapport qui s'établit à l'échelle du groupe. Il constitue une variable sur laquelle il est possible d'intervenir afin d'instaurer un environnement propice au dialogue pédagogique. Ainsi le climat d'apprentissage est une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique (Claux et Tamse, 1997)¹²⁵.

4.3. La culture de l'école

¹²⁴ Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : The Free Press.

¹²⁵ Claux, R. et Tamse, S. (1997). *Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique*. Québec français, (106), 35–37. Document généré le 15 juil. 2018 07:04

L'étude de Cheng (1993)¹²⁶ à Hong Kong a montré que la culture de l'école peut influencer le comportement et les attentes des enseignants au sein d'une école donnée. Selon l'auteur, la dimension particulière de la culture organisationnelle est *sa force*. Il s'agit donc de caractériser la culture de l'école à partir de sa capacité à orienter les comportements des enseignants. La culture de l'école n'affecte pas directement les performances des élèves. Pour expliquer cette idée, Dumay (2009) souligne :

« il ne s'agit donc plus d'évaluer et de mettre en relation des dimensions de la culture avec les performances des élèves, mais de caractériser les cultures de l'école à partir de leur plus ou moins grande capacité à orienter les représentations et comportements des enseignants. »

Cheng (1993) a ainsi différencié des écoles qui témoignent d'une culture scolaire forte ou faible par le fait que les enseignants ayant une culture forte, présentent leur école comme plus flexible et productive.

La culture de l'école peut être traduite en fonction des attentes des enseignants dans une école. Pour cela, Rutter et al. (1979)¹²⁷ entendent *« les attentes des enseignants par rapport au travail et aux comportements des élèves, les modèles de comportement produits par les enseignants et les feed-back reçus par les élèves quant à ce qui est acceptable comme performance à l'école »*. Pour Rutter et ses collègues (1979), la culture de l'école est donc caractérisée par une instance de socialisation des élèves à un modèle qui passe par les attentes et les comportements posés par les enseignants.

La culture organisationnelle de l'école peut produire un effet sur la performance des élèves. L'étude de Heck et Marcoulidès (1996)¹²⁸ menée à Singapour a montré que des relations professionnelles et sociales positives de l'école tendent à obtenir des meilleures performances. L'école, dans laquelle l'existence des conflits entre tous les acteurs est moins présente, peut mener à des bons résultats des élèves. Les relations positives entre les enseignants et la direction de l'école, entre les enseignants et les élèves et entre les élèves et la direction de l'école sont des facteurs de réussite des élèves. Si la direction de l'école favorise également la participation des acteurs externes dans le développement de son établissement, l'école sera une institution éducative puissante et mènera des succès à tous les élèves.

4.4. Synthèse sur l'établissement efficace

¹²⁶ Cheng, Y.C. (1993). « Profiles of organizational culture and effective schools », *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110

¹²⁷ Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. et Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.

¹²⁸ Heck, R.H. et Marcoulidès, G.A. (1996). « School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model », *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95

Les trois critères d'efficacité dans l'enseignement de Dumay (2009) nous semblent importants. Ils peuvent être mis en relation avec un rapport de l'UNESCO publié en 2006, dans lequel Chevaillier (2006) a identifié différentes caractéristiques comme facteurs contribuant positivement à l'efficacité de l'école (p. 12), citées par Bodergat (2008)¹²⁹.

- 1) *Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats, définition d'orientations claires.*
- 2) *Une organisation de l'enseignement, constitution des groupes, soutien, coordination des programmes et des méthodes.*
- 3) *Un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux.*
- 4) *Le climat de l'établissement, la cohésion des enseignants, la concertation sur les décisions, une approche pragmatique des problèmes.*
- 5) *Une culture d'établissement, une vision claire de la mission, l'accent mis sur l'amélioration des résultats.*
- 6) *Un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, une stimulation intellectuelle.*
- 7) *Un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement.*
- 8) *Une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels.*
- 9) *Des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école.*

C'est dans ce cadre que le directeur de l'école joue un rôle aussi essentiel pour les performances des élèves si ce dernier participe à une gestion directe de la tâche d'enseignement en définissant clairement les objectifs de l'établissement, surtout en termes de pratiques professionnelles, en alignant sur ces objectifs les ressources matérielles et humaines, en construisant de manière cohérente la politique de professionnalisation continue des enseignants et en créant un climat de travail positif. Pour un leadership efficace, la direction de l'école peut gérer la politique d'amélioration des pratiques enseignantes et des performances scolaires des élèves. Son rôle est d'activer et de stimuler la vie collective au sein de l'établissement. La coopération et la prise de décision collective efficace reposent sur les pratiques professionnelles des enseignants, et la stabilisation et le renforcement des normes porteuses d'un enseignement efficace en mettant l'accent sur la relation avec la culture de l'école.

Nous avons étudié les différents critères d'efficacité dans l'enseignement propres à l'école mais nous pensons que ces critères ne sont pas encore suffisants pour rendre l'enseignement efficace. Nous constatons que les pratiques pédagogiques de l'enseignant dans la classe pourraient être un autre facteur contribuant à cette efficacité. Nous allons donc voir comment l'enseignant met en place ces pratiques pour améliorer l'efficacité de l'enseignement.

¹²⁹ Bodergat, J.-Y. (2008). *Le rôle propre du Chef d'établissement*, Université de Caen Normandie, Intervention lors de la Formation des Chefs d'établissement au Vietnam.

5. L'efficacité des pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques des enseignants jouent un rôle important dans l'efficacité dans l'enseignement. Ces pratiques ont des effets plus ou moins directs sur les acquisitions des élèves. Les pratiques pédagogiques enseignantes ont plutôt des effets positifs sur les acquisitions des élèves lorsqu'elles sont en accord avec le rôle principal de l'enseignant qui a pour fonction de faire réussir tous les élèves scolarisés en tenant compte de leurs caractéristiques socioculturelle et économique et de celles de l'établissement.

Pour cela, Vause, Dupriez et Dumay (2009)¹³⁰, à partir de données sur l'enseignement primaire recueillies dans la communauté française de Belgique, s'interrogent sur les causes des différences entre les classes et entre les écoles au niveau des connaissances acquises des élèves.

Quant à Campbell et ses collaborateurs (2004), ils envisagent cinq dimensions de différenciation des pratiques pédagogiques relatives à l'efficacité des enseignants.

- Les premières différences concernent le type d'activité organisée par les enseignants et proposée aux élèves. Les enseignants efficaces sont ceux qui savent varier les activités de cours et créer différentes situations d'apprentissage en fonction des besoins et attentes de leurs élèves. Si les enseignants utilisent les mêmes activités de cours, leurs élèves s'ennuient et ils ne veulent pas y participer.
- Les deuxièmes différences concernent les sujets. Il s'agit ici du public accueilli dans l'école tout au long du cursus scolaire.
- Les troisièmes différences concernent les caractéristiques personnelles des élèves comme la personnalité, le style cognitif, l'estime de soi et la motivation de chacun des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages. Si les enseignants peuvent tenir compte de ces caractéristiques chez leurs élèves, ces derniers ont beaucoup plus de chance dans la réussite scolaire.
- Les quatrièmes différences concernent le contexte culturel et organisationnel de l'école. Comme nous l'avons soulevé dans la partie précédente, l'école est un des facteurs essentiel qui a les effets positifs ou négatifs sur les acquisitions des élèves en fonction de son contexte.
- Les dernières différences concernent le background des élèves. Les différences de capacité, d'âge, de sexe et d'origine socio-économique et ethnique des élèves influencent les pratiques pédagogiques des enseignants. La plupart des recherches ont montré que tous les élèves ne profitent pas de la même manière des différents styles et méthodes pédagogiques. Les élèves les plus faibles sont plus fortement affectés par la qualité de l'enseignement que les bons

¹³⁰ Vause, A., Dupriez, V. et Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques: la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 62, 1-21

élèves (Brophy, 1986, 1992 ; Muijs, Campbell, Kyriakides et Robinson, 2005¹³¹ ; Kyriakides, 2007). Brophy et Good (1986) confirment :

« Les élèves provenant de familles peu aisées sur le plan socio-économique et ayant des capacités cognitives plus limitées ont besoin d'un enseignement plus structuré et de renforcements positifs. Par ailleurs, ils apprennent mieux lorsque l'enseignant enseigne de manière progressive et leur fournit rapidement un feed-back ».

Creemers et Kyriakides (2006) soulignent que les enseignants efficaces sont ceux qui restent conscients que leur style d'enseignement n'a pas le même impact chez tous ces élèves face à leurs origines sociales et aptitudes différentes. Ils sont donc capables de différencier leurs pratiques pédagogiques selon leur public.

L'efficacité de l'enseignement se différencie aussi en fonction des caractéristiques des classes et de l'environnement scolaire de l'école. Les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent être changées et adaptées en fonction de la proportion des élèves ayant des besoins spécifiques ou non. Si dans une classe, la plupart des élèves ou presque la totalité d'entre eux ont des besoins spécifiques et si les enseignants ont un comportement différencié, alors les résultats des élèves seront meilleurs. Le comportement des enseignants influence moins les bons élèves car ces derniers reçoivent plus de soutien de leurs parents comme soulignent Muijs et *al.* (2005) :

« Dans les écoles avec une faible proportion d'élèves ayant des besoins spécifiques et une forte proportion d'élèves ayant beaucoup de capacités, les corrélations entre le comportement des enseignants et les résultats des élèves sont faibles. Les bons élèves reçoivent sans doute plus de soutien de la part de leurs parents et sont moins influencés par le comportement des enseignants ».

Quant au rattrapage scolaire, puisque toute la classe a des besoins spécifiques afin de rattraper leurs études dans le cycle primaire, les instituteurs doivent adopter leurs comportements différents selon des situations d'enseignement.

En conclusion, les pratiques pédagogiques des enseignants ont des effets importants sur les acquisitions des élèves. Face à des origines socio-culturelle et économique et à des caractéristiques personnelles des élèves, les enseignants sont obligés de différencier leur style d'enseignement et leur pratiques pédagogiques.

Les enseignants efficaces sont ceux qui savent également adapter leur comportement en fonction du public à qui ils s'adressent. L'enquête de Carette (2008) donne des résultats importants

¹³¹ Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L. et Robinson, W. (2005). « Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four keys areas », *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 51-70.

sur le travail des enseignants efficaces. Nous citons ici deux caractéristiques des enseignants efficaces dans une perspective plus constructiviste issues de son enquête.

- Par rapport au principe d'éducabilité, les enseignants efficaces défendent l'idée que tous les élèves peuvent apprendre malgré des difficultés liées entre autres à l'influence du milieu social. Ils défendent plutôt l'idée qu'« il n'y a pas des élèves intelligents et d'autres qui ne le sont pas » et estiment plutôt que l'école contribue à la progression de l'intelligence des élèves. Ils défendent plutôt une école orientée vers une préparation à la vie et ont pour la plupart d'entre eux une vision assez optimiste des élèves d'aujourd'hui. Ils sont partagés sur la question de la pratique du redoublement.
- Par rapport à la gestion de la classe, ils défendent l'idée que l'apprentissage doit se réaliser dans l'action. Ils proposent régulièrement des problèmes aux élèves, que ce soit sous la forme de défis ou de projets qui donnent du sens et de la cohérence aux apprentissages. Ces projets doivent, toutefois, à leurs yeux, être orientés vers l'apprentissage plutôt que vers la production. Ils ne négligent pas l'automatisation des procédures, car ils défendent l'idée que les élèves, sans cet outillage, risquent d'être complètement démunis face aux problèmes. Ils insistent sur le principe que les élèves doivent régulièrement confronter ce qu'ils pensent aux conceptions des autres élèves et avec celles de l'enseignant. Pour favoriser cette confrontation, un climat de classe où les élèves se sentent bien est nécessaire. Ce climat doit permettre d'établir une bonne communication.

Conclusion

L'enseignant efficace est celui qui sait adapter son style d'enseignement et différencier ses pratiques pédagogiques face aux origines socioculturelles et économiques et aux caractéristiques personnelles des élèves. La direction de l'école et la culture de l'établissement scolaire ont des effets sur les acquisitions des élèves.

L'effet-école, l'effet-classe et l'effet-maître ont des effets sur le travail effectif de l'enseignant et sur la réussite des élèves car la différence de ces effets oblige à interroger la responsabilité collective des acteurs mais l'enseignant n'est pas le seul critère pour expliquer l'échec scolaire car la réussite scolaire se construit dans la relation des élèves avec la classe et à l'école dans laquelle ils sont scolarisés.

Lorsque nous parlons de l'efficacité dans l'enseignement, nous nous intéresserons à la façon dont la pédagogie contribue à l'efficacité de l'enseignement. Nous allons donc chercher à savoir quelles ressources et démarches pédagogiques l'enseignant peut mobiliser pour garantir l'acquisition des apprentissages de tous les élèves.

CHAPITRE 5 : LA PÉDAGOGIE

Introduction

La pédagogie, tension entre logique bureaucratique et organisationnelle et logique professionnelle d'acteur.

Nous avons montré que le système éducatif, à forte composante bureaucratique, ne changera que si les acteurs s'engagent eux-mêmes dans des transformations pour assurer et améliorer les apprentissages. Donnay et Charlier (2008) décrivent le système scolaire comme « *une bureaucratie mécanique, c'est mettre en exergue le caractère lourd, pesant, impersonnel de l'organisation dans laquelle des directives, venant d'en haut, sont appliquées mécaniquement. C'est l'inscrire dans une forte division des structures, des filières, des disciplines, du temps de travail, ce qui rend tout changement difficile, tant au niveau des individus que des structures. Les occasions de développement professionnel formalisées sont alors définies essentiellement en termes de modules de formation standardisés prédéfinis.* » (p. 17). Au contraire, selon ces auteurs, dans la logique professionnelle qui traverse l'école, « *c'est reconnaître qu'une part importante de son travail consiste à résoudre des problèmes dans des situations complexes. Dans cette logique, l'autonomie, la responsabilité de l'enseignant sont reconnues comme inhérentes à son travail. Les notions de projet, d'identité et de développement professionnel prennent tout leurs sens. Dans cette configuration professionnelle, un changement, pour être développé, demande l'implication, le soutien de l'enseignant pour le reconstruire, le rendre compatible avec son projet ou celui de l'établissement et celui du pouvoir organisateur. Il peut ainsi devenir une occasion de développement professionnel dans le cadre d'une organisation alors qualifiable d'apprenante.* » (p. 17). Or, c'est précisément l'objet de la pédagogie. Nous cherchons à cerner ce qui caractérise un pédagogue et à ce qui, dans son travail, ses préoccupations et ses démarches, est en mesure de favoriser les progrès des élèves.

Plan du chapitre

Dans un premier temps, nous allons rappeler quelques grandes étapes de la pédagogie, en signalant notre intérêt pour les pédagogies actives et nous concluons en donnant à celle-ci une définition actuelle.

Dans un second temps, nous insisterons sur ce qui apparaît souvent un implicite de la pédagogie, à savoir sa dimension éthique, condition d'interactions maître-élèves qui permette à la fois le développement social et psychologique des élèves et le développement de leurs connaissances et plus généralement de leurs compétences, c'est-à-dire leur capacités à agir et résoudre effectivement des problèmes complexes.

Dans un troisième temps, nous allons voir quel est le travail propre de l'enseignant sur les contenus à enseigner : l'enseignement explicite.

Dans un quatrième temps, nous porterons notre attention sur quatre notions qui retiennent notre attention, en mettant la focale sur des démarches qui offrent des réponses éprouvées sur le plan pédagogique : l'attention des élèves et leur engagement dans les apprentissages, la prise en compte de l'hétérogénéité des rythmes et modalités d'apprentissage, les interactions maître-élève(s) et le travail en équipe.

La conclusion du chapitre fera le lien avec un modèle pédagogique qui intègre les pédagogies actives et les préoccupations de la pédagogie contemporaine : « la main à la pâte ».

1. Cadre général de la pédagogie

La présente thèse étant soutenue en France, ce sont des points de repères de la pédagogie en Occident que nous allons mettre en avant, laquelle s'est développée dans -et parfois en opposition- au monde judéo-chrétien¹³². Ce faisant, nous nous gardons d'un ethnocentrisme¹³³ culturel qui ramènerait et réduirait la pédagogie à son histoire notamment en Europe. Nous n'ignorons pas que les espaces confucéens et bouddhistes¹³⁴, multimillénaires, ont produit des philosophies, des rapports au monde propres, et des pédagogies où la tradition et sa perpétuation ainsi que le respect inconditionnel de la figure du maître sont importantes. Mais au-delà des différentes cosmogonies et civilisations, nous estimons que la pédagogie, partout dans le monde, est confrontée à des défis majeurs, inédits : celui des mutations accélérées des modes de vie et des modes de production des biens et services marchands, celui de transformations induites par le numérique, celui à la fois d'une forme d'uniformisation portée par la mondialisation et des réalités induites par la prise en compte de chaque apprenant : ce ne sont donc pas seulement des flux d'élèves qui sont à prendre en compte, mais l'hétérogénéité des rythmes et des modalités d'apprentissage.

Dans l'Antiquité, l'émergence des sociétés ouvertes, comme le fut la Grèce ancienne inaugure, notamment sous l'égide des trois philosophes emblématiques que sont Socrate, Platon et Aristote, la place centrale de la Raison et d'une forme d'humanisme. Cela a des effets importants sur l'éducation et ses fonctions : celle-ci a vise à connaître le monde suivant des règles rationnelles, à développer le sujet humain dans une perspective réflexive-critique et à inscrire l'homme à la fois dans la nature et dans la société, dans une perspective universaliste. De ce cadre général naîtra progressivement la forme scolaire classique où les objectifs, chez les Grecs puis chez les Romains, consiste à instruire les enfants et les socialiser en les regroupant par âge et en leur proposant des programmes homogènes. Cependant, l'éducation scolaire juxte l'éducation au sein de la société traditionnelle, où les plus jeunes acquièrent par imitation des éléments fondamentaux de culture et ainsi que des savoir-faire techniques.

¹³² Ici sur le plan géographique, nous ne parlons pas du monde asiatique mais du monde européen et, sur le plan des valeurs, nous ne parlons pas du monde confucéen mais du monde chrétien.

¹³³ Ce terme signifie que celui qui s'exprime parle en considérant les choses dont il parle à partir de ses propres normes et propres valeurs, sans se soucier des normes et des valeurs d'autres groupes culturels.

¹³⁴ Les espaces (ou les mondes) confucéens et bouddhistes correspondant aux territoires de l'Asie où le bouddhisme et les valeurs de Confucius sont dominants.

Vers la fin de l'Empire Romain d'occident au Moyen Âge, une institution, la seule qui, en quelque sorte, fait preuve de suffisamment de résilience suite aux invasions des peuples germaniques et est-européens, à savoir l'Église va jouer un rôle de premier plan : elle assure d'une certaine manière la survie de l'école, l'adapte à ses exigences. Puisque le Christianisme est une religion savante, l'Eglise prend en charge l'éducation en formant des clergés instruits, capables de lire les textes sacrés de la Bible. Et au-delà, l'Église formera l'Aristocratie et les serviteurs de l'État - notamment sous l'impulsion de Charlemagne- et la bourgeoisie qui va peu à peu émerger du mouvement lent d'urbanisation. Vers la fin du Moyen Âge, le modèle pédagogique dominant comprend deux aspects principaux : la mémorisation de textes conformes au message de la Bible est omniprésente et les élèves sont soumis à l'autorité magistrale. C'est, pour Comenius¹³⁵, le modèle du potier : les corps des apprenants doivent se soumettre à la discipline où les châtiments corporels sont ordinaires en cas d'insubordination ; la parole du maître – celui qui sait et celui qui est garant de l'ordre scolaire - domine et les élèves sont silencieux face à une question de leur enseignant.

Ce modèle pédagogique va être critiqué à l'occasion de la Renaissance qui voit naître, à travers la redécouverte des œuvres de l'Antiquité grecque et romaine, un courant nouveau : l'Humanisme. Ce courant accorde une place première non pas à la Bible mais à l'Homme lui-même, contestant de ce fait l'Église dominante. Sur le plan éducatif, le courant humaniste veut s'intéresser à l'apprenant, aux enfants qui ne sont plus considérés comme une cire sur laquelle imprimer des savoirs ou des comportements. Comenius choisit la métaphore du jardinage : l'enfant serait comme une plante qui se développe et le rôle de l'enseignant est de la protéger, de favoriser son développement, voire son épanouissement. Rousseau écrit dans *l'Émile* (1763) qu'il faut « écouter la petite musique de chaque enfant ».

Au 19^{ème} siècle, avec l'avènement de l'école primaire pour tous, sous l'impulsion de Guizot (1833) puis des Lois Ferry (1887, 1888, 1889), le format pédagogique traditionnel l'emporte et le modèle du potier domine largement.

Mais dès la fin du 19^{ème} siècle, un mouvement qui conteste le modèle pédagogique traditionnel vient, à travers des débats et des expérimentations en Europe et aux États-Unis, apporter des propositions alternatives en accordant une place centrale à l'activité des apprenants, à leur épanouissement, dans la logique prônée par les humanistes. C'est le courant des pédagogies nouvelles ou des pédagogies actives, avec des figures aussi emblématiques que John Dewey (USA), Maria Montessori (Italie), Adolphe Ferrière (Suisse), Ovide Decroly (Belgique) ou encore Célestin Freinet (France). Chacun d'entre eux contribue à placer l'enfant au centre des préoccupations de l'éducateur et du pédagogue : pédagogie du projet, méthodes actives, place accordée à la parole de l'enfant, à ses potentialités créatrices, importance du groupe. Le rôle des enseignants se transforme et de maître omniscient, il se transforme en éducateur-animateur. Sans doute l'aphorisme de Dewey

¹³⁵ Comenius est un moine d'Europe central, un grand pédagogue né en 1592 et mort en 1670. Ses livres, écrits en latin le plus souvent, ne sont plus édités. Mais il est considéré comme l'un des fondateurs des pédagogies modernes, dont s'inspirera Jean-Jacques Rousseau.

est l'une des expressions les plus novatrice : « *learning by doing* » : il critique en creux un apprenant passif et silencieux au profit d'un apprenant qui agit, qui formule des hypothèses, qui apprend par le fait même que les apprentissages constituent des réponses à ses besoins et à ses envies, dans une logique d'adaptation à son environnement et de développement personnel.

Au fil du 20^e siècle, de nombreux travaux et expérimentations émergeront de ce mouvement des « pédagogies actives » qui progressivement, vont influencer sur le modèle traditionnel : on peut citer « la main à la pâte », expérimentation qui mobilise les méthodes actives dans l'enseignement des sciences », sur laquelle nous reviendrons au chapitre suivant.

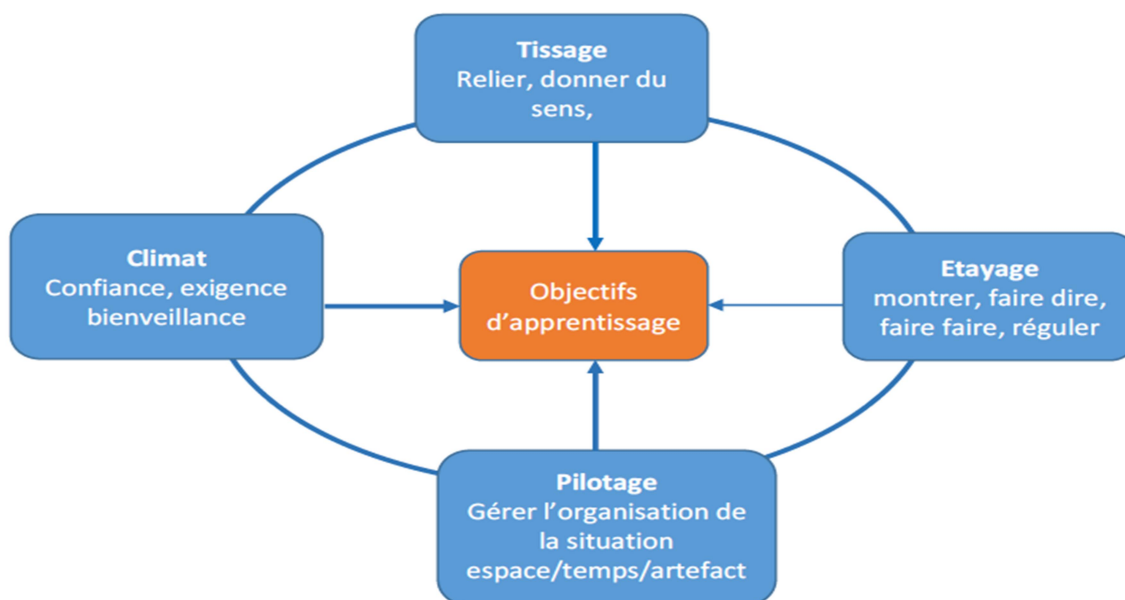
Si l'on tente de donner une définition contemporaine de la pédagogie, définition qui serait éclairée par les apports des pédagogies actives, on pourrait ainsi dire de que la pédagogie est une action mise en œuvre par une personne possédant une expertise sur un objet, finalisée par des apprentissages évaluables chez un apprenant. La pédagogie est en tension entre théorie et pratique, entre apprenant et savoir à apprendre (c'est la logique proprement didactique), entre genericité (elle repose sur des principes d'actions partagés) et singularité (elle mobilise des situations-problème, des médiations et des outils dans des dynamiques propres). Son cœur réside dans des ajustements adaptés (action d'étayage au sens de Bruner, 1983¹³⁶) pour que les interactions « maître-élève » favorisent l'engagement des élèves dans la tâche, leur activité effective pour construire et structurer des connaissances (logique socio-constructiviste de Piaget à Bandura), faire des liens (action de tissage), dans un climat à la fois bienveillant et exigeant qui sécurise les parcours d'apprentissage, lesquels ne sont pas linéaires, par un accompagnement attentif.

De notre point de vue, le schéma proposé par Bucheton et Soulé (2009)¹³⁷ situe de manière satisfaisante ces différentes tensions qui sous-tendent toute action pédagogique, pilotée par l'enseignant.

Figure 11 : les tensions de toute action pédagogique selon Bucheton et Soulé (2009)

¹³⁶ Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : SAVOIR FAIRE, SAVOIR DIRE*. Paris : PUF, 313 p.

¹³⁷ Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*. 3009/3



Le paragraphe qui suit est important car, dans la logique de cette définition de la pédagogie, il pose comme socle à la relation pédagogique la posture éthique de l'enseignant, souvent pensée comme un implicite naturalisé [cela irait de soi que toute personne qui fait profession d'enseignant soit marqué du sceau d'une certaine vocation et ait comme priorité le souci du sujet apprenant, notamment en cas de difficultés d'apprentissage].

2. L'éthique à l'école

L'éthique à l'école est un des sujets qui méritent habituellement la plus grande attention de toutes les personnes concernées. Dans cette partie, nous nous intéresserons aux intérêts de l'éthique en général et à la nécessité de retrouver dans les écoles une solide éducation morale qui garantisse par la suite aux enfants une bonne intégration sociale.

2.1. Définition du terme

Selon la définition du dictionnaire en ligne¹³⁸, l'**éthique** est la science de la morale et des mœurs. Il s'agit donc d'une discipline philosophique qui réfléchit sur les finalités, sur les valeurs de l'existence, sur les conditions d'une vie heureuse, sur la notion de « bien » ou sur des questions de mœurs ou de morale.

L'éthique peut également être définie comme une réflexion sur les comportements à adopter pour rendre le monde humainement habitable. En cela, l'éthique est une recherche d'idéal de société et de conduite de l'existence. Selon le même dictionnaire, le mot « **éthique** » est un synonyme d'origine grecque de « **morale** », mais il a un sens moins péjoratif que la « morale ». Pour distinguer

¹³⁸ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Ethique.htm>

cette nuance, la morale est un ensemble de règles ou de lois ayant un caractère universel, irréductible, voire éternel. L'éthique s'attache aux valeurs et se détermine de manière relative dans le temps et dans l'espace, en fonction de la communauté humaine à laquelle elle s'intéresse. Le philosophe André Comte-Sponville distingue l'ordre moral de l'ordre éthique. Pour lui, la morale est ce que l'on fait par devoir (en mettant en œuvre la volonté) et l'éthique est tout ce que l'on fait par amour (en mettant en œuvre les sentiments).

Guy Durand (2006)¹³⁹ distingue également les nuances entre l'éthique et la morale. Pour lui, d'abord, c'est la valorisation du mot « *éthique* ». Pour certains auteurs, la morale renvoie à un système fermé de normes, à une approche conservatrice, religieuse, où s'imposent l'obéissance et la soumission, alors que le mot éthique concerne le questionnement, l'ouverture d'esprit, l'approche séculière et prospective de l'agir. Ensuite c'est la redécouverte du terme « *morale* ». Pour l'auteur, dans certains milieux, la popularité du mot « éthique » a entraîné paradoxalement sa dévalorisation. Celle-ci désigne des règles minimales qui s'imposent aux membres d'un groupe. Elle devient synonyme de déontologie. La morale s'en trouve alors revalorisée : elle renvoie aux valeurs et aux principes universels et stables dont l'éthique ou les éthiques ont besoin pour rester vivifiantes.

Quelle est la différence entre l'éthique et la déontologie ?

La déontologie est un code de bonne conduite élaborée par une profession qui énonce les services qu'elle rend et les conditions dans lesquelles elle rend ces services (jugés éminents), ce qui l'amène à édicter des règles qui vont attester de ce service et garantir la protection et le respect des droits de l'utilisateur : c'est extérieur à l'individu et cela peut donner lieu à des observations et donc à d'éventuelles sanctions.

L'éthique est un choix personnel tendu vers le souci de l'autre et de sa liberté : elle manifeste une disposition intérieure qui implique une adhésion délibérée et active à des valeurs et qui soutient les conduites et en assure la dynamique et l'orientation. Elle est une orientation personnelle tournée vers le souci d'autrui et de sa liberté, dûment choisie par la personne en fonction des valeurs qui comptent pour elle et dans lesquelles elle voit une forme d'accomplissement de sa vie. L'enseignant ou le directeur d'école qui agit par éthique (ici professionnelle) s'engage avec conviction, animé et porté par son souci de l'autre, en l'occurrence l'élève dont il a à cœur de contribuer à son développement.

Nous prenons l'exemple d'une directrice de l'école primaire à Siem Reap que nous avons rencontrée plusieurs fois lors de notre mission dans le cadre de la mise en place du programme du rattrapage dans son école. Elle est attachée au souci de développement de son école et de ses élèves. Face à ces soucis, elle mobilise tous les acteurs car elle pense que les succès comprennent les relations avec les communautés, les parents d'élèves, les relations entre les enseignants et les échanges des idées avec les autres écoles. Elle trouve que les enseignants doivent se doter de différentes stratégies d'enseignement et qu'ils peuvent motiver et faire participer les élèves en tirant

¹³⁹ Durand, G. (2006). *Six études d'éthique et de philosophie du droit*, Liber, 2006, pp 15-26 et 40-48

profil de leurs propres expériences sur lesquels ils ont réfléchi. La directrice reconnaît cette volonté de dynamique dans la classe et les choix différents par les enseignants. Concernant les élèves absents, elle téléphone à leurs parents et/ou se rend directement chez eux pour parler de cet absentéisme. Elle prend donc en compte le problème de chaque élève. Pour aider ses élèves en situation de retard scolaire, elle est heureuse de mettre en place le programme du rattrapage scolaire. Elle prend en compte l'utilité et l'importance de ce programme pour ses élèves.

Nous prenons un autre exemple de notre formatrice de P.S.E. qui est révoltée par la corruption (la répartition des classes, l'achat des postes de directeur d'école, l'achat de note, etc.). Cette formatrice est attachée au service public, au souci du développement de chaque élève et au souci contrarié gravement par cette corruption qui défavorise, voire abandonne les enfants trop pauvres.

Bref, l'éthique diffère de la déontologie, même si la déontologie peut s'inspirer de l'éthique (comme système de valeurs). On peut donc respecter la déontologie sans cultiver particulièrement sa propre éthique professionnelle.

Pourquoi l'éthique à l'école est-elle importante ?

Tardif et Lessard (1999)¹⁴⁰ introduisent la dimension éthique dans le travail des enseignants. Ces auteurs constatent qu'aujourd'hui, on ne parle pas d'éthique au travail. On parle beaucoup de la rationalisation de l'organisation du travail, des compressions budgétaires, de l'excellence et du succès. Or, dans les métiers ou professions de relations humaines, l'éthique est au cœur du travail.

2.2. Comment cette dimension éthique intervient-elle concrètement dans l'enseignement ?

Pour Tardif et Lessard (1999), la dimension éthique intervient d'abord dans le travail avec les groupes d'élèves. Le fait de travailler avec des collectifs pose un problème éthique particulier, qui est celui de l'équité du traitement de chacun en particulier (Dreeben, 1970). Le travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse, fondée sur des standards généraux.

Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit aussi agir sur les individus. C'est une tension centrale de ce métier : « *agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent* » (Tardif et Lessard, 1999). Selon les auteurs, l'enseignant ne peut jamais répondre aux besoins particuliers de tous les élèves, tout en assumant des standards généraux d'une organisation de masse. Chaque enseignant doit donc assumer cette tension constante qui surgit entre l'application de standards généraux et les cas individuels.

¹⁴⁰ Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boek.

La dimension éthique intervient ensuite dans la composante symbolique de l'enseignement. Pour les auteurs, l'enseignement se déroule toujours dans un langage, en fonction de discours, de connaissances, de savoir-faire que l'enseignant veut voir maîtriser par ses élèves. Or, il existe une différence de maîtrise entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant sait et maîtrise quelque chose que les élèves ne savent pas et ne maîtrisent pas. Mais comment l'enseignant va-t-il donner accès à ces codes symboliques qu'il maîtrise ? Il s'agit non seulement du problème technique ou cognitif, mais aussi un problème éthique. Pour résoudre ce problème, « *l'enseignant doit s'engager dans un processus d'interaction et d'ouverture avec autrui de façon à lui donner accès à sa propre maîtrise* » (Tardif et Lessard, 1999). Les auteurs soulignent ici les attitudes éthiques mal connues des enseignants face aux élèves, face aux savoirs et à l'apprentissage. Pourtant ces attitudes jouent un rôle clé dans l'apprentissage. « *Certains enseignants parlent en excluant les élèves de leur discours, alors que d'autres ouvrent au contraire leur discours, en donnant des prises aux élèves, de façon à ce qu'ils puissent progresser* ».

La dimension intervient enfin dans le choix des moyens utilisés par l'enseignant. Dans l'école il peut y avoir des enseignants qui ont peu de contrôle sur leur objet de travail (leurs élèves). Cependant, il peut agir sur les moyens (sa pédagogie) dont la question est « du bon et du mauvais usage » de ces moyens utilisés (Gauthier et al, 1997)¹⁴¹. Cette question est d'autant plus importante que ces moyens ne sont pas des outils objectifs indépendants de l'enseignant : « *ils sont au contraire constitutifs de sa personnalité et de ses rapports aux élèves* ». Pour cela, une vraie question éthique ici est de savoir comment l'enseignant se comporte avec les élèves, comment il utilise sa personnalité, son autorité, sa persuasion et son pouvoir de coercition. La pédagogie de l'enseignant s'établit toujours dans ses interactions aux élèves conduisant donc au problème de la connaissance des enseignants.

Dans une éthique de la responsabilité, la première exigence est de bien veiller aux contenus à préparer le plus soigneusement possible, de les faire découvrir et les faire apprendre aux élèves enfin de les stabiliser ces apprentissages, en s'assurant, avant de passer à une autre leçon, qu'ils ont été bien compris, acquis et qu'ils peuvent être transférés. En effet, un enseignant « exécutant » qui ne serait pas animé par le souci de l'apprentissage effectif des élèves, pourrait estimer qu'il a joué son rôle en exposant les contenus et pourrait passer alors à la partie suivante du programme. L'évaluation sommative servirait alors à distinguer, sans plus de considération, ceux qui ont réellement appris et ceux qui n'ont rien retenu. Une telle indifférence pour ces derniers serait contraire à l'éthique.

Nous allons donc d'abord voir quel est le travail propre de l'enseignant sur les contenus à enseigner. A ce titre, il nous semble que l'enseignement explicite comporte des indications intéressantes, qui explicite les exigences que doit se donner l'enseignant. Nous les exposerons et ensuite nous tournerons vers quatre notions stratégiques, peu ou moins directement prises en compte par cette démarche, ce qui nous conduira à prendre de la distance avec celle-ci. Les deux premières

¹⁴¹ Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck Université

notions concernent le pôle élève proprement dit alors que les deux dernières porteront sur les interactions :

- l'attention de l'élève car c'est un point commun à prendre en compte quelle que soit la démarche ;
- l'hétérogénéité entre élèves, passée sous silence par l'enseignement explicite (sauf par quelques indications à la marge mais dans le cadre du contenu strictement le même pour tous pour chaque leçon) ;
- les interactions maître-élèves, l'interaction de tutelle et le couple erreur-feedback, avec des éclairages particulièrement pertinents de Bruner ;
- les interactions entre élèves, avec ce que peut apporter le travail en équipe.

3. Le pôle Maître : ce qu'apporte l'enseignement explicite

Dans cette partie, nous allons d'abord traiter de la nature de l'enseignement explicite et de ses stratégies pédagogiques, puis analyser son efficacité à travers plusieurs travaux de recherche.

Pour Hattie (2012) cité par Gauthier *et al.* (2013)¹⁴², l'enseignement explicite « renvoie aux comportements visibles de l'enseignant et des élèves, donc à ce qui n'est ni caché, ni implicite. Dans cette perspective, il est basé sur l'idée que l'apprentissage est facilité si on évite les fausses interprétations, les « mal entendus », le non-dit, le caché, l'implicite. » (p. 42). Cette stratégie pédagogique passe donc par trois actions à savoir : *dire, montrer et guider.*

Gauthier *et al.* (2013) qualifient également cet enseignement d'« explicite » parce qu'« il s'agit d'une manière directe d'enseigner qui décrit avec précision les éléments à prendre en compte pour la préparation systématique de ce qui sera enseigné [...] et qui précise les stratégies à mettre en place pour assurer une interaction efficace avec les élèves en vue de faciliter leur apprentissage des contenus ou habiletés de même que les stratégies de consolidation et d'automatisation des acquis. » (p. 42).

Quelles sont les stratégies pédagogiques de l'enseignement explicite qui sont susceptibles d'assurer l'efficacité de l'interaction avec les élèves ?

L'enseignement explicite est issu des recherches effectuées sur les pratiques de l'enseignement efficace. Ce courant de recherche avait pour objectif d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves pour la lecture, l'écriture et les mathématiques. Pour Gauthier *et al.* (2013), ce type d'enseignement est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon cette approche, l'enseignant cherche intentionnellement à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions au cours de trois grands moments : la préparation des apprentissages, l'interaction avec les élèves et la consolidation des apprentissages.

¹⁴² Gauthier, C. *et al.* (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages. Pédagogies en développement*, De Boeck, 2013

3.1. La préparation de la gestion des apprentissages

Pour Gauthier *et al.* (2013), cette première étape de l'enseignement explicite « renvoie au travail de planification de l'enseignant, à tout ce qu'il prévoit de faire pour favoriser les apprentissages de ses élèves. Il doit par exemple, organiser son programme, planifier ses leçons, préparer son matériel, prévoir les consignes, etc. » (p. 97). Selon les auteurs, dans cette étape, il est demandé à l'enseignant « un travail d'appropriation du curriculum, car, pour bien enseigner, il faut être bien préparé. » (p. 100). Ainsi lors de cette phase de préparation, l'enseignant devrait mettre en place plusieurs stratégies : « préciser les objectifs d'apprentissage afin de bien clarifier les intentions ; cerner les idées maîtresses du curriculum et les connaissances préalables nécessaires à l'apprentissage des élèves ; intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances ; planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives, les dispositifs de soutien à l'apprentissage et la révision ; vérifier l'alignement curriculaire, et, enfin, établir un canevas de leçon. » (p. 100).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons dans ce passage à la définition des objectifs d'apprentissage car nous pensons que cette étape est très importante et utile pour nos enseignants cambodgiens mais c'est une étape difficile qu'ils n'arrivent pas parfois à maîtriser. De plus, il nous semble que nos enseignants négligent ce type de travail et qu'ils ont tendance à recopier ce qui est déjà préparé sans réfléchir sur la pertinence par rapport au contenu de la leçon à enseigner. Nous pensons également que s'ils ne savent pas déterminer les objectifs, il est inutile pour eux de passer aux autres étapes de la préparation.

Pour Gauthier *et al.* (2013), un objectif d'apprentissage doit spécifier le comportement que l'on attend de l'élève par rapport au contenu au terme de l'apprentissage. Un objectif doit préciser ce que l'élève doit avoir appris à la fin de la leçon. Les auteurs expliquent : « l'enseignant précise ce qu'il veut faire apprendre à l'élève afin de garder le cap sur l'objectif précis de la leçon et ne pas s'en écarter ; l'élève doit lui-même savoir ce que l'enseignant attend de lui afin de pouvoir canaliser ses énergies de la bonne leçon. » (p.103). Dans ce sens, nous pouvons dire qu'il est important que l'enseignant prenne le temps de préciser les objectifs d'apprentissage qu'il poursuit avec ses élèves. S'il ne précise pas bien ces objectifs, la phase d'interaction avec les élèves semble difficile à mettre en place : « l'enseignant ne sait pas dans quelle direction se diriger, risque de dériver de son but, alors que l'élève ne sait pas à quoi sert ce que l'on lui demande, aura du mal à maintenir son intérêt. » (p. 104). Ainsi l'objectif fait paraître une direction claire aux activités d'apprentissage qui se déroulent en classe, donne un sens aux activités qui sont organisées pendant la phase de la pratique guidée et oriente la pratique autonome. De plus, les objectifs d'apprentissage bien précisés et bien déterminés permettent de sélectionner les meilleures activités possibles et de faciliter l'évaluation des apprentissages des élèves. Qu'est-ce qu'un objectif bien déterminé et formulé ? Gauthier *et al.* (2013) proposent cinq critères pour reformuler un objectif (Tableau 3). D'abord, l'objectif doit indiquer ce que l'enseignant attend de son élève et quand un résultat doit

être atteint. Ensuite, il doit préciser le contenu à apprendre et les conditions de réalisation si besoin. Enfin, les verbes d’actions doivent être utilisés pour le formuler.

Tableau 3 : les caractéristiques d’un objectif d’apprentissage bien formulé

Critère 1. Indique ce qu’on attend de l’élève
Critère 2. Utilise des verbes d’action (définir, comparer, résumer, etc.)
Critère 3. Précise le contenu à apprendre (concept, opération, etc.)
Critère 4. Indique quand un résultat doit être atteint (au terme de l’activité, etc.)
Critère 5. Précise, au besoin, les conditions de réalisation

Source : Gauthier, C. *et al.* (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages. Pédagogies en développement*. De Boeck, p. 105

En fonction des critères énumérés, Gauthier *et al.* (2013) énoncent un objectif d’apprentissage comme suit : au terme de la leçon (critère 4), l’élève (critère 1) sera capable de résumer (critère 2) un texte informatif (critère 3) de quatre pages en 30 minutes (critère 5).

Les travaux de Hollingsworth et Ybarra (2009)¹⁴³ cités par Gauthier et al. (2013) proposent quatre procédés de rédaction d’objectifs d’apprentissage : choisir un « standard » dans le curriculum national pour un niveau donné ; décliner tous les concepts et habilités inclus dans cet énoncé de standard et vérifier s’il mentionne des éléments de contexte ; élaborer des objectifs d’apprentissage à partir de ces concepts, habilités et contextes ; choisir ou créer des activités d’apprentissage pertinentes. Mais ces deux auteurs font remarquer que l’enseignant n’est pas libre d’enseigner ce qu’il veut et que sa liberté est limitée par les standards établis par l’État.

3.2. L’interaction avec les élèves

Dans l’enseignement explicite, une fois sa préparation faite, l’enseignant passe à l’étape suivante, celle de l’interaction avec les élèves, c’est-à-dire de l’enseignement proprement dit. Au cours de cette phase, il met en œuvre son plan d’action en déployant l’ensemble des stratégies pédagogiques pour enseigner et faire apprendre les contenus et les habilités. Ces stratégies que nous allons examiner dans cette partie ont pour objectif d’assurer un meilleur apprentissage de ces contenus et habilités et ont été regroupées en fonction de trois moments clés de la leçon : l’ouverture de la leçon, la conduite de la leçon comprenant les trois étapes (le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome) et la clôture de la leçon (Gauthier *et al.*, 2013).

3.2.1. L’ouverture de la leçon

Cette première étape est indispensable. L’ouverture de la leçon doit être planifiée afin de mettre en œuvre de façon efficace l’enseignement lui-même. L’enseignant doit mettre en œuvre des

¹⁴³ Hollingsworth, J. et Ybarra, S.A. (2009). *The Power of the Well-crafted, Well-taught Lesson*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press

stratégies pédagogiques possibles visant à expliciter les objectifs de la leçon et à activer les connaissances antérieures dont les élèves ont besoin pour la présente leçon (Tableau 4).

Pour Gauthier *et al.* (2013), l'enseignant doit d'abord capter l'attention des élèves en déterminant et mobilisant les moyens nécessaires. Ensuite, il doit présenter les objectifs d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant doit indiquer clairement les contenus qui seront abordés durant la leçon, en faire le résumé, formuler les objectifs en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, présenter le plan et la structure de la leçon et utiliser des outils structurants, par exemple, des cartes conceptuelles qui font le lien des connaissances nouvelles avec les connaissances antérieures. De plus, l'enseignant doit justifier l'objectif de la leçon. Il s'agit de créer du lien avec ce qui a été vu antérieurement afin de repérer la pertinence de l'objectif.

« Les justifications apportées par l'enseignant, le fait de préciser le « pourquoi », le « où » et le « quand », peuvent jouer un rôle sur la motivation des élèves ainsi que sur leur proposition à utiliser le contenu ou l'habileté qu'ils auront maîtrisé » (p. 177).

Enfin, c'est activer les connaissances préalables. Pour cette phase, il est demandé à l'enseignant d'activer les connaissances antérieures des élèves avant de leur apprendre un nouveau contenu et de s'assurer que ces élèves ont suffisamment des connaissances pré-requises pour commencer le nouveau contenu. Après l'enseignant peut solliciter la participation de tous les élèves ou du groupe d'élèves et écouter de manière attentive avant de relier à la leçon du jour. Le tableau suivant résume donc les stratégies pédagogiques pour l'ouverture de la leçon.

Tableau 4 : stratégies mises en œuvre pour l'ouverture de la leçon

1. Capter l'attention des élèves (quels moyens utiliser ?) - Déterminer les moyens et les utiliser afin d'obtenir l'attention des élèves
2. Présenter l'objectif d'apprentissage - Indiquer clairement les contenus qui seront abordés durant la leçon, en faire le résumé - Formuler les objectifs en termes de savoirs, savoir-faire et savoirs-être. - Présenter le plan et la structure de la leçon. - Utiliser des outils structurants, par exemple, des cartes conceptuelles qui font le lien des connaissances nouvelles avec les connaissances antérieures.
3. Justifier de la pertinence de l'objectif - lier avec ce qui a été vu antérieurement
4. Activer, vérifier et, au besoin, enseigner les connaissances préalables - Activer - Solliciter la participation du groupe, ne pas se contenter d'écoute passive - Lier avec la leçon

Source : Gauthier, C. *et al.* (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages. Pédagogies en développement.* De Boeck, p. 179

3.2.2. La conduite de la leçon

Gauthier *et al.* (2013) divisent la phase de conduite de la leçon en trois étapes comme suit :

- **Le modelage :** Cette stratégie consiste pour l'enseignant à exécuter une tâche devant les élèves et à décrire ce qu'il fait pendant qu'il le fait. C'est démontrer les apprentissages à réaliser (je fais). Dans cette étape, l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire. Lors du modelage, « *l'information est présentée en petites unités* » dans une séquence graduée, allant généralement du plus simple au plus complexe, non seulement afin de « *respecter les limites de la mémoire de travail* » de l'élève, mais aussi pour rendre le plus visibles les liens entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. L'enseignant peut alors recourir aux exemples et aux contre-exemples qui peuvent attirer l'attention des élèves, faciliter leur compréhension de l'objet d'apprentissage et améliorer ainsi la qualité du modelage.
- **La pratique guidée ou dirigée :** le modelage est une étape qui précède l'étape de la pratique guidée permettant aux élèves de réussir, avec le soutien approprié, d'atteindre l'objectif de l'apprentissage visé et d'acquérir ainsi la confiance et la motivation nécessaire pour continuer son apprentissage. C'est guider la pratique (nous faisons ensemble). Cette étape est propice au travail en équipe qui permet à l'enseignant de vérifier ce que les élèves ont compris de la leçon, non seulement en leur donnant l'occasion de réaliser des tâches semblables à celles effectuées lors du modelage, mais encore en leur fournissant de la rétroaction sur le travail accompli. La pratique guidée permet aux élèves ayant un trouble d'apprentissage « *de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, et d'arrimer ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme* » (Gauthier *et al.*, 2013, p.181).
- **La pratique autonome :** lors de cette étape, l'élève réinvestit seul dans de nouvelles situations d'apprentissage ce qu'il a compris lors du modelage et appliqué en équipe lors de la pratique guidée, c'est-à-dire que lors de cette étape, l'enseignant fait pratiquer l'élève de manière autonome (Tu fais seul). Cette étape constitue alors l'étape finale de l'apprentissage qui permet à l'élève de comprendre dans l'action jusqu'à l'obtention du niveau de maîtrise le plus élevé possible, en vue de consolider l'apprentissage. Elle permet également de repérer les élèves qui auront besoin d'un soutien particulier avant d'aller plus loin.

Przesmycki (1991) met également l'accent sur le travail autonome qui rend l'élève acteur de son apprentissage. Pour l'auteur, le travail autonome peut se pratiquer pour remédier aux difficultés particulières des élèves, cernées grâce au diagnostic initial et selon une démarche enrichie par l'utilisation d'outils spécifiques tels que l'auto et la co-évaluation formative, le contrat, la pédagogie de projet et les techniques de travail en groupe. Cet outil pédagogique possède en effet des caractéristiques communes qui augmentent les chances de réussite des élèves et qui provoquent le déblocage cognitif des élèves pour conduire ces derniers à progresser. La mise en place de cette

pédagogie pousse également les élèves « à prendre des initiatives, à faire des choix, à prendre des décisions, ce qui constitue les premières étapes d'apprentissage de l'autonome et de la responsabilité » (Przesmycki, 1991, p. 100).

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des étapes de la conduite de la leçon (Bissonnette et Richard (2001)¹⁴⁴.

Tableau 5 : la récapitulation des étapes de la conduite de la leçon

Étape 1 : modelage – « Je fais » (phase de découverte) Lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire.
Étape 2 : pratique guidée ou dirigée – « Nous faisons ensemble » (feed-back ou rétroaction) L'enseignant prend le temps de vérifier ce que les élèves ont compris de sa présentation ou de sa démonstration en leur donnant des tâches à réaliser, en équipe, semblables à celles effectuées lors du modelage.
Étape 3 : pratique autonome – « Tu fais seul » (rétroaction après 2 ou 3 problèmes ou questions) L'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique dirigée, dans quelques problèmes ou questions.

Source : Gauthier, C. *et al.* (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages. Pédagogies en développement*. De Boeck, p. 181

L'étape du modelage favorise donc la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves. La pratique dirigée leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action, à travers des groupes de travail. La pratique autonome leur fournit des occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base.

3.2.3. La clôture de la leçon

La clôture de la leçon est une dernière étape de l'interaction avec les élèves. Selon Gauthier *et al.* (2013), l'enseignant fait un bref retour sur ce qui a été appris. Il en profite pour annoncer la prochaine leçon et lier ainsi ce qui vient d'être appris à ce qui fera l'objet du prochain apprentissage. Enfin, il poursuit la consolidation de l'automatisation en donnant aux élèves des exercices qu'ils commencent en classe, mais qu'ils doivent poursuivre en devoir chez eux.

3.3. La consolidation des apprentissages

Pour Gauthier *et al.* (2013), cette dernière phase de l'enseignement explicite réfère aux activités qui visent à stabiliser les apprentissages réalisés en classe. Pour cette phase, l'enseignant met en place les stratégies pédagogiques pour assurer la consolidation des apprentissages avec les élèves. Ces stratégies renvoient d'abord aux devoirs ainsi qu'aux révisions quotidiennes,

¹⁴⁴ Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 82

hebdomadaires et mensuelles. Ensuite, elles concernent les évaluations formative et sommative. Enfin, elles présentent les conditions nécessaires pour réaliser le transfert des connaissances et nous cherchons à comprendre comment l'enseignant peut vérifier si ses élèves sont en mesure de transférer les apprentissages réalisés.

Dans cette partie, nous n'exposerons que les deux premières stratégies car elles nous semblent très utiles pour nos enseignants qui posent le plus souvent, dans leurs pratiques, des questions suivantes :

- Pourquoi doit-on donner des devoirs aux élèves ? Comment peut-on aider les élèves à faire leurs devoirs ?
- Pourquoi doit-on évaluer les apprentissages des élèves ? Quels seraient les types d'évaluations efficaces ?

Concernant les devoirs, plusieurs auteurs trouvent important d'en donner aux élèves, d'autres ne sont pas tout à fait d'accord. Mais la plupart des chercheurs pensent que la pratique des devoirs favorise le rendement scolaire (Marzano et Pickering, 2007¹⁴⁵). D'autres sont contre en raison du stress pouvant provoquer chez l'enfant, des tensions créées entre lui et ses parents, ou du fait que les devoirs écartent des activités de loisirs qui pourraient être tout aussi bénéfiques pour le développement de l'enfant (Kralovec et Buell, 2000)¹⁴⁶.

Hattie (2009) et d'autres auteurs invitent à prendre des précautions avant de donner des devoirs en tenant compte de leurs caractéristiques et des difficultés des élèves. Pour ce faire, ces auteurs suggèrent un certain nombre de recommandations et stratégies permettant aux enseignants d'aider les élèves à faire leurs devoirs et précisent certaines directives pour les parents (Tableau 6).

Tableau 6 : les suggestions / recommandations sur les devoirs selon certains auteurs

Auteurs/chercheurs	Suggestions / recommandations
Hattie (2009)	- Les devoirs devraient être courts et fréquents. - Les devoirs devraient être fondés sur la pratique d'habiletés simples. - Les devoirs devraient être soigneusement préparés par l'enseignant. - Les devoirs devraient être revus en classe. - Les devoirs devraient être adaptés aux capacités des élèves.
Archer et Hughes (2001, p. 238)	- Se donner suffisamment de temps à la fin de la journée pour préparer les devoirs à faire - S'assurer d'obtenir l'attention des élèves - Demander aux élèves de prendre leur cahier de devoirs - Présenter les devoirs à faire oralement ou par écrit - Démontrer comment réaliser la tâche à accomplir si besoin

¹⁴⁵ Marzano, R.J. et Pickering, D.J. (2007). « The Case for and Against Homework », *Educational Leadership* (mars), p. 74-79

¹⁴⁶ Kralovec, E. et Buell, J. (2000). *The End of Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Boston (MA, Beacon Press

	- Présenter les critères d'évaluation, s'il y a lieu - S'assurer la compréhension des élèves
Marzano, Pickering et Pollock (2001, p. 65) ¹⁴⁷	- Prévoir un espace fonctionnel où l'enfant fera ses devoirs - Amener l'enfant à écrire dans son agenda une période réservée aux devoirs - Encourager et motiver l'enfant à faire ses devoirs, mais ne pas s'asseoir avec lui pour les faire

Source : Gauthier, C. *et al.* (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages. Pédagogies en développement*. De Boeck, p. 218-219

La révision quotidienne des devoirs ou des apprentissages réalisés est une pratique courante chez les enseignants leur permettant de corriger certaines erreurs, ou même de reprendre l'enseignement de notions mal assimilées. D'après Rosenshine et Stevens (1986, p. 381)¹⁴⁸, repris par Gauthier *et al.* (2013, p. 220), l'enseignant peut :

- Poser des questions sur les concepts ou habilités vus dans la leçon précédente.
- Donner, en début de séance, un court questionnaire portant sur les connaissances de la leçon précédente ou sur les devoirs.
- Demander aux élèves de corriger entre eux leurs travaux écrits ou leurs réponses au court questionnaire.
- Former des groupes de deux à quatre élèves pour réviser les devoirs.
- Demander aux élèves de présenter des questions sur la leçon précédente ou sur les devoirs, puis de se les poser les uns aux autres ou de les lui soumettre pour qu'il les pose.
- Demander aux élèves de résumer par écrit la leçon précédente.
- Demander aux élèves de lui faire part des problèmes qu'ils ont éprouvés en faisant leurs devoirs afin qu'il puisse, au besoin, réviser, expliquer de nouveau, ou proposer une pratique supplémentaire

Pour Gauthier *et al.* (2013), les révisions hebdomadaires et mensuelles offrent des occasions supplémentaires de développer des savoirs solides et automatisés chez les élèves. Good et Grouws (1979)¹⁴⁹ proposent aux enseignants de revoir le travail de la semaine tous les lundis et le travail du mois un lundi sur quatre. Leur expérience a montré que cette pratique était importante non seulement pour développer les habiletés et augmenter la performance des élèves, mais aussi pour favoriser le transfert des habiletés et connaissances dans d'autres domaines. Ces révisions permettent aussi aux enseignants de diagnostiquer ce que les élèves ont retenu et leur donnent la rétroaction nécessaire pour qu'ils puissent procéder à des réajustements si besoin.

¹⁴⁷ Marzano, R.J., Pickering, D.J. et Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction that Works. Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

¹⁴⁸ Rosenshine, B.V. et Stevens, R. (1986). « Teaching Functions », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.), New York (NY), Macmillan, p. 376-391.

¹⁴⁹ Good, T.L. et Grouws, D.A. (1979). « The Missouri Mathematics Effectiveness Project », *Journal of Educational Psychology*, n° 71, p. 143-145

Concernant les évaluations, il est important pour l'enseignant de faire des évaluations formatives, c'est-à-dire des évaluations qui visent à soutenir l'apprentissage des élèves. Walberg (1990)¹⁵⁰ insiste particulièrement sur les évaluations sous forme de jeu-questionnaire qui stimule l'apprentissage des élèves en exigeant d'eux un plus grand effort tout en leur procurant une rétroaction rapide. Les évaluations sommatives, quant à elles, servent à déterminer l'atteinte des buts d'un cours ou la réalisation des objectifs terminaux. En évaluation sommative, il est possible de privilégier les questions de haut niveau cognitif. Selon Roy (1991), le type d'évaluation semble alors conduire à une performance positive des élèves. L'adoption de critères de correction semble aussi favoriser la réussite des élèves (Roy, 1991).

Pour conclure, il est important que l'enseignant prenne le temps de préparer la leçon. Au cours de cette phase, il doit réfléchir aux résultats d'apprentissage visés, aux activités pédagogiques à réaliser, à la mise en scène des différentes étapes, aux matériels requis, à l'estimation du temps et à l'évaluation des apprentissages. Lors de la conduite de la leçon, la démarche de l'enseignement explicite, planifiée pour la réalisation des activités pédagogiques, sera adoptée : l'enseignant démontrera aux élèves ce qu'il faut faire. Il les accompagnera ensuite au cours d'une activité d'équipe pour qu'ils soient capables, en bout de course, d'accomplir la tâche seuls. Pour la dernière phase, l'enseignant met en place les stratégies pédagogiques pour assurer la consolidation des apprentissages avec les élèves.

Dans la phase de préparation des apprentissages, nous pensons notamment à la rédaction des objectifs car les stratégies proposées par l'enseignement explicite sont très utiles et que nos enseignants ont du mal à le faire. Nous constatons également que cet enseignement présente des caractéristiques précises d'un objectif d'apprentissage bien reformulé et des étapes claires de reformulation en termes de production. Néanmoins, pour nos enseignants, nous pensons également à la pratique autonome qui pourrait rendre l'élève acteur de son apprentissage et le pousser à penser de manière critique (critical thinking), à résoudre des problèmes (problem solving), à prendre des initiatives, à faire des choix et à prendre des décisions, ce qui constitue les premières étapes d'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Les évaluations sont également au cœur de notre réflexion car nos enseignants auraient tendance à évaluer seulement la mémorisation de leurs élèves et ne penseraient pas forcément au transfert des apprentissages.

4. Focale sur quatre notions stratégiques favorisant les apprentissages : l'attention de l'élève, l'hétérogénéité des élèves, les interactions ajustées et le travail en équipe

Ces trois notions nous apparaissent comme stratégiques pour construire une offre pédagogique robuste et efficace, compatible avec les contraintes et les ressources du contexte cambodgien, eu égard aux traits propre à ce contexte en ce début du 21^{ème} siècle et aux défis à relever dans le champ de l'éducation scolaire de base. Ensemble, elles constituent une forme de

¹⁵⁰ Walberg, H.J. (1990). « Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base », *Phi Delta Kappan*, vol. 71, n° 6, p.470-478

conditions non seulement possible mais surtout nécessaire pour la transformation raisonnée de l'école au Cambodge, en prenant en compte une approche rationnelle, les réalités confucéennes historiques ainsi que l'actuelle bureaucratie du système : l'attention de l'élève et son engagement dans les activités scolaires qui aient du sens ; l'hétérogénéité des rythmes et des modalités d'apprentissage (qui constitue un point de résistance pour l'ensemble des systèmes éducatifs, fussent-ils mieux pourvus en ressources que le système cambodgien), les interactions maître-élève, ajustées aux réalités des contextes et des relations pédagogiques, centrées sur les apprentissages.

4.1. L'attention de l'élève

Dans le cadre de notre travail, l'attention de l'élève est un des indicateurs stratégiques parmi les trois autres que nous allons développer : le statut de l'erreur, le feed-back et le travail en groupe. Les deux premiers sont des processus d'apprentissages qui comportent des variations en termes de rythme et de modalités de compréhension et d'acquisitions, alors que le dernier est une des variables pédagogiques indispensable pour l'enseignement et l'apprentissage

Nous allons maintenant chercher à définir avant tout l'attention de l'élève et à comprendre comment l'enseignant travaille l'attention de l'élève dans la classe.

4.1.1. Définition du terme

Certains enseignants, de nos jours, se plaignent souvent de l'inattention de l'élève dans la classe. Les élèves ne sont pas attentifs ; ils jouent avec leurs camarades sans écouter l'enseignant et les autres ; ils ne participent pas au cours. Cette attitude gêne donc le développement de l'esprit, des pensées. L'attention est donc reliée à l'esprit comme définit William James (1890), psychologue américain :

« L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres »¹⁵¹.

Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson¹⁵² paru en 1878 sous la plume de Michel Bréal¹⁵³ cité par Philippe Meirieu¹⁵⁴, définit l'attention comme « *la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet* ». L'élève attentif doit « *tendre toutes ses facultés* » pour écouter une consigne, lire un texte ou effectuer un travail.

¹⁵¹ « Attention is the taking possession of the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thoughts. [...] It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others ». Extrait de *The Principles of Psychology*, William James (1890). Vol. 1, Chap. 11, « Attention », pp. 403-404

¹⁵² Agrégé de Lettres, linguiste, titulaire de la chaire de grammaire au Collège de France, réformateur républicain proche de Jules Simon.

¹⁵³ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2121>

¹⁵⁴ <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/attention.htm>

Pour cela, l'enseignant est donc invité, à repérer les signes d'inattention, mais à ne pas s'épuiser, pour autant, à les dénoncer. En revanche, il doit mettre en place un ensemble de rituels pédagogiques qui scandent le déroulement de la classe et permettent de bien identifier, pour chacune des étapes, le comportement attendu :

« Les questions doivent être adressées à la classe tout entière : aussi le maître fera-t-il toujours la question d'abord, puis il laissera la pause nécessaire pour trouver la réponse, et c'est alors qu'il nommera l'élève qui doit répondre ».

L'enseignant craint qu'un instant de silence brise l'attention, mais cette « pause » permet l'émergence de la pensée. Dans l'organisation des activités elles-mêmes, Bréal invite à réfléchir à la meilleure manière de favoriser la mobilisation : il renverse ainsi un certain nombre d'évidences : *« on commencera par l'exercice le plus difficile et l'on finira par celui qui demande le moins d'effort »*, afin que l'enfant soit attentif aux questions difficiles quand il n'est pas encore fatigué. Enfin, Bréal souligne que l'attention de l'élève se mobilisera d'autant plus facilement que *« le maître est à son affaire, car sa propre indifférence aurait inévitablement pour conséquence celle des élèves : il découvrira à l'instant même, et autant que possible en collaboration avec ses élèves, les règles de calcul et de grammaire qu'il leur enseigne »*.

4.1.2. Comment travailler l'attention de l'élève ?

Pour William James (1890), pour apprendre à un enfant à *« faire attention »*, nous devons l'aider à prendre conscience de plusieurs points.

- D'abord il faut *« se mettre en projet »*. La mise en projet pourrait attirer l'attention de l'élève. Ce dernier pourrait se poser quelques questions comme : pourquoi faut-il faire attention ? dans quel but doit-il engranger ces informations ? S'il n'a pas de projet précis, il ne fait certainement pas attention et il va se perdre comme si il se promenait en forêt sans savoir ce qu'il va faire. De même en classe, si l'enseignant donne une consigne claire pour lui expliquer ce qu'il va faire, l'élève fera attention parce qu'il est sûr de ce qu'il va faire.
- Pour James, *« diriger son attention »* est un autre point essentiel pour travailler l'attention de l'élève. Il est important d'apprendre à l'élève à savoir diriger son attention. Selon l'auteur, être attentif, c'est être capable de se fermer à certaines informations non essentielles et de prioriser les informations. Dans ce cas, pendant le cours, l'élève pourrait ne pas entendre le bruit dans le couloir, ne pas avoir le regard attiré par l'oiseau qui passe devant la fenêtre ou ne pas sentir l'odeur de la cantine.
- Le dernier point est *« devenir actif intérieurement »*. Pour l'élève, apprendre à être actif est une tâche difficile. Être attentif, sans bouger, sans support visuel à des paroles ou à des mots écrits exige que l'élève soit *« actif intérieurement »*, qu'il apprenne à *« faire exister,*

transformer dans sa tête ». Plus l'enfant est jeune, plus cette tâche est difficile. Lui raconter des histoires, lui lire des livres et l'aider à utiliser son imaginaire et à créer ses propres représentations mentales l'amèneront à développer cette capacité à devenir actif dans sa tête. Ce que l'élève doit développer ici c'est sa capacité à « évoquer », c'est à dire à se créer des images mentales, que celles-ci soient visuelles, auditives ou de l'ordre du ressenti.

Face aux enfants provenant de milieux sociaux et familiaux différents, les enseignants de P.S.E., par exemple, jouent un rôle très important afin d'attirer l'attention de leurs élèves pendant le cours. Certains élèves pourraient se concentrer sur le cours pour une quinzaine de minutes et au-delà, ils se sentent fatigués et ont envie de dormir dans la classe car certains travaillent la nuit ou le week-end afin de supporter la famille. À ce titre, nous avons constaté qu'attirer l'attention des élèves est une préoccupation majeure de l'enseignant, mais aider les élèves hétérogènes est un autre souci de celui-ci.

4.2. L'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique

Dans un article fameux de 1963, J.B. Carroll¹⁵⁵ indique que presque tous les élèves peuvent apprendre... du moment qu'on adapte les processus d'apprentissages à leur rythme. On pourrait ajouter, en ce début du 21^{ème} siècle, du moment qu'on leur propose des médiations adaptées à leur profil d'apprenant. Quelques années plus tard, B. Bloom¹⁵⁶, dans la même logique, mettait au point la pédagogie de la maîtrise (mastery learning) qui s'efforce de prendre en compte l'hétérogénéité des rythmes et des processus d'apprentissage et proposait des régulations (ou feedback) adaptées aux difficultés et erreurs identifiées.

Cette gestion de l'hétérogénéité des apprenants que propose cet auteur nord-américain, que l'on peut qualifier de cognitiviste (c'est-à-dire centrée sur le traitement des informations dans le cadre de résolution de problèmes) a connu un développement en Europe, au prix d'une transformation : c'est la différenciation pédagogique de L. Legrand¹⁵⁷ ou P. Meirieu¹⁵⁸.

L'hétérogénéité des élèves est un phénomène universel dans les classes (Grandguillot, 1993¹⁵⁹ et Sarrazy, 2002¹⁶⁰). À P.S.E., par exemple, l'hétérogénéité des origines sociales des enfants est très présente car parmi plus de 6 000 enfants pris en charge par ses programmes, si tous sont issus de familles extrêmement pauvres, plusieurs types d'enfants ont été identifiés : enfants

¹⁵⁵ Carroll, J. B. (1963). « A model of school learning », in : *Teachers College Record*. N°64, 723-733.

¹⁵⁶ Bloom, B. S. (1984). « The 2 sigmas problem ». *Educational researcher*. N°13, juin-juillet 1984, 4-16. [Traduit en français dans: Crahay, M., La Fontaine, D. (dir). (1986). *L'Art et la science dans l'enseignement*. Bruxelles : Labor. 97-128.

¹⁵⁷ Legrand, L. (1986). *La Différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée - CEMEA.

¹⁵⁸ Meirieu, P. et alii. (1985). *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* Lyon : CRDP

¹⁵⁹ Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*, Pédagogie pour demain – Nouvelles Approches – Hachette pages 32 à 35

¹⁶⁰ Sarrazy, B. (2002). *Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques*, Educational Studies in Mathematics. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London).

contraints de travailler, petits chiffonniers des rues, ramasseurs de liserons d'eau, casseurs de pierre, enfants déscolarisés, maltraités, orphelins, etc. Les différences socioprofessionnelles de leurs parents constituent également un des facteurs de l'inégalité de leurs niveaux scolaires.

Pour gérer la classe hétérogène, il existe plusieurs solutions pédagogiques en fonction des degrés de différences des élèves. De manière ambitieuse, la pédagogie différenciée est une des solutions pertinentes dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour cela, il est demandé à l'enseignant de connaître avant tout l'hétérogénéité des élèves pour faciliter le traitement de leurs difficultés en apportant des moyens pertinents et cohérents dans son enseignement.

Nous nous intéressons à l'élève et le prenons en compte le plus largement possible afin de permettre à chacun de placer « *l'apprenant au centre de ses apprentissages* ». De plus, la pédagogie différenciée qui va être abordée dans la page qui suit met en avant la participation et propose le travail de groupe des élèves ; « *elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire* » (Halina Przesmycki, 1991, *Pédagogie différenciée*, p. 10)¹⁶¹.

4.2.1. Que veut dire la différenciation pédagogique ?

Avant d'analyser les différents types de la pédagogie différenciée, nous citerons quelques définitions du terme à travers les grands auteurs pour proposer notre propre synthèse relative à cette définition.

De manière générique : « *La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants* » (Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF).

La pédagogie différenciée est définie comme une démarche ou une méthode d'enseignement :

« *Elle est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs* » (Raymond, H. (1989). Du « soutien » à la différenciation. *Cahiers pédagogiques*, « *Différencier la pédagogie* », p. 47)

La pédagogie différenciée est bien plus une dynamique qu'une méthode :

¹⁶¹ Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité [...] être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la « pédagogie différenciée » comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique [...] un moment nécessaire dans tout enseignement [...] celui où s'insinue la personne dans le système [...] » (Meirieu, 1989). Introduction. Cahiers pédagogiques, « Différencier la pédagogie »).

La pédagogie différenciée s'organise à partir des éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves comme leurs différences cognitives, socioculturelles et psychologiques. La pédagogie différenciée se définit donc comme :

« une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation » et comme « une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches s'opposant ainsi au fait que tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires » (Przesmycki, 1991, La pédagogie différenciée, p. 10).

À partir de ces définitions, nous essayerons de proposer notre propre synthèse concernant la définition de la pédagogie différenciée de manière suivante : La pédagogie différenciée est définie comme l'ensemble des méthodes d'enseignement diverses, des voies pédagogiques différentes, des dispositifs enrichissants de traitement des difficultés des élèves afin de gérer la classe hétérogène de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent et d'atteindre les mêmes d'objectifs de l'enseignement en fonction de ses besoins et attentes.

4.2.2. Quels sont les dispositifs de différenciation pédagogique ?

L'objectif principal de la pédagogie différenciée est de « *trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves* » (Gillig, 1999)¹⁶² et de « *lutter contre l'échec scolaire* » (Halina Przesmycki, 1991 et Philippe Perrenoud, 1995), cité par Gillig (1999). Mais peut-on en différenciant sa pédagogie, amener tous les élèves à la réussite scolaire ? Quels types de pédagogie différenciée peut-on mettre en pratique pour gérer une classe hétérogène ? Ces deux questions nous semblent essentielles à éclairer dans les pages qui suivent.

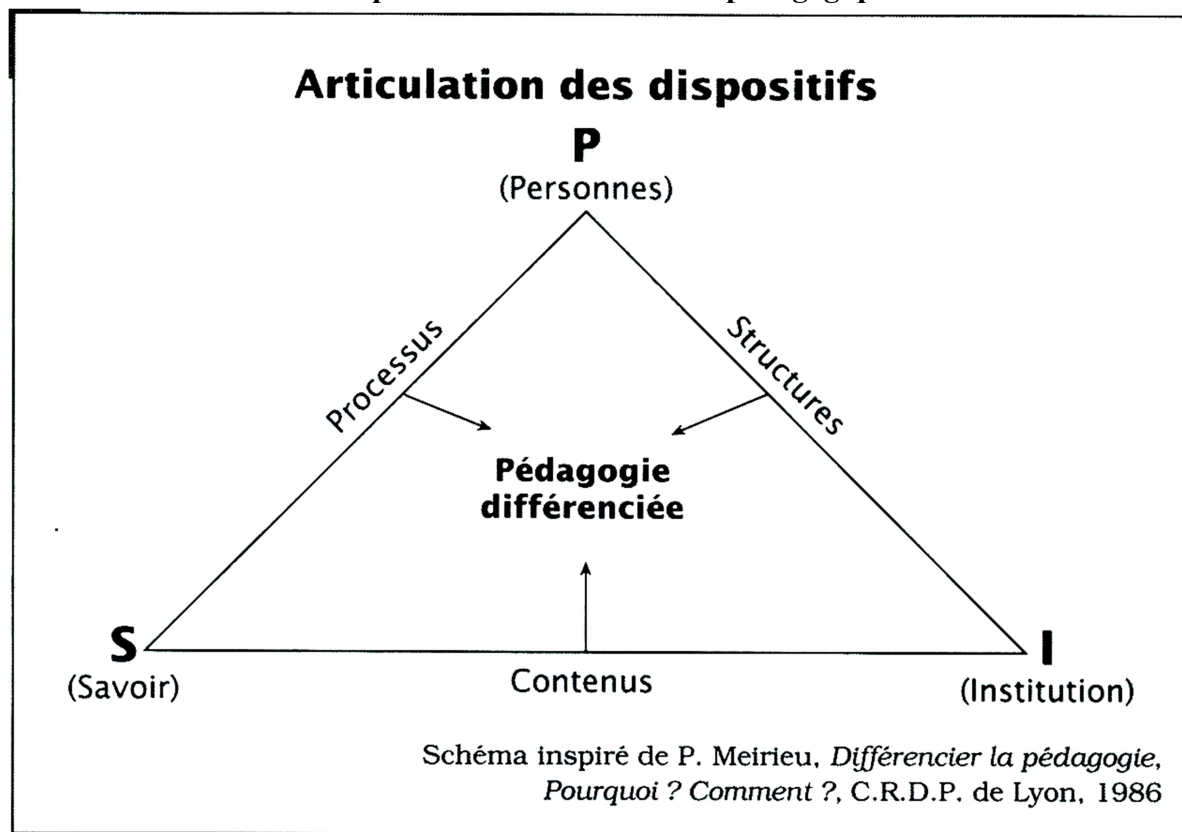
Pour Gillig (1999), la pédagogie différenciée est une pratique pédagogique qui s'appuie sur le constat d'évidence que les élèves sont différents à plusieurs points de vue. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, cette pédagogie vise ainsi la nécessité de « *trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves* » et la constitution d'un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation (Przesmycki, 1991) de savoirs ou de savoir-faire. La différenciation pédagogique

¹⁶² Gillig, J.-M. (dir.) (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Bruxelles : De Boeck Université.

s'opère donc par la mise en interaction continue des personnes (élèves et enseignant), du savoir (objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux) et de l'institution (représentée dans les programmes officiels et les structures) (Przesmycki, 1991). Les trois dispositifs de différenciation pédagogique que nous proposons de décrire dans les pages suivantes, s'articulent donc autour de trois pôles du triangle didactique (figure 1), à savoir, les personnes, le savoir et l'institution.

- **Les personnes** signifient *les élèves* hétérogènes par leurs modes d'appropriation et par leurs résultats dans les apprentissages proposés et *les enseignants* aussi hétérogènes par leurs pratiques pédagogiques et leurs programmes face aux contenus et processus d'apprentissage.
- L'institution définit **le savoir** dans *les programmes*. Les enseignants le traduisent en *objectifs de formation cognitifs* (objectifs de connaissance ou de savoirs), *méthodologiques* (objectifs de méthodes ou de savoir-faire) et *comportementaux* (objectifs de comportement ou de savoir-être).
- **L'institution** est garante de la finalité dans l'enseignement ; elle est alors présente dans les programmes et dans les structures.

Figure 12 : articulation des dispositifs de différenciation pédagogique



Selon Przesmycki (1991), pour organiser une séquence de pédagogie différenciée de manière efficace afin d'obtenir la réussite maximale d'un apprentissage des élèves, trois dispositifs de différenciation peuvent être mis en place autour de ces trois pôles susmentionnés :

- **La différenciation des processus d'apprentissage (axe personnes-savoir) :**

Selon Przesmycki (1991), les élèves sont répartis en plusieurs groupes qui travaillent chacun simultanément sur les mêmes objectifs selon des processus différents mis en œuvre à travers des pratiques diversifiées de travail autonome : le contrat, une grille d'auto-évaluation formative, un projet. La différenciation des processus est déterminée par une analyse préalable la plus fine possible de l'hétérogénéité des élèves.

Selon Gillig (1999), les pratiques diversifiées permettent aux élèves d'apprendre selon leur développement intellectuel. Un enfant ne résout pas un problème de la même manière selon ses expériences vécues. Les diverses situations d'apprentissage dans la classe sont d'une grande richesse et sont nécessaires :

« d'une part, pour corriger les excès de la méthode d'enseignement collectif, expositive, et interrogative, et d'autre part pour donner aux élèves la possibilité de travailler selon leurs goûts, leurs aptitudes, leur profil et leur style cognitifs, leurs manières propres d'élaborer et de mettre en œuvre la démarche de la connaissance, pour parvenir à réaliser les objectifs communs à tous » (p. 56).

Les situations d'apprentissages peuvent être des travaux en petits groupes, des travaux en individuel, des travaux dirigés, etc.

- **La différenciation des contenus d'apprentissage (axe savoir-institution)**

Comme dans la différenciation des processus d'apprentissage, les élèves sont répartis en plusieurs groupes, mais ils travaillent chacun simultanément sur des contenus différents définis en termes d'objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux (Przesmycki, 1991). Ces objectifs sont choisis dans le noyau commun d'objectifs inventoriés par l'équipe pédagogique ou par l'enseignant et considérés comme des étapes nécessaires pour que tous les élèves accèdent au niveau exigé par l'institution. Les objectifs sont ensuite cernés par un diagnostic initial (que nous aborderons plus tard) révélant l'hétérogénéité des réussites et des difficultés. Ce type de dispositif porte également le nom de pédagogie diversifiée ou différenciation simultanée (Zakhartchouk, 2001).

Dans une même classe de plusieurs niveaux, l'enseignant s'oblige à conduire en même temps l'ensemble de ses élèves dans une organisation des travaux en alternance dans chaque groupe, auquel est donnée une tâche différenciée (Gillig, 1999). Les travaux correspondent à l'ensemble des programmes. Les tâches sont réparties aux élèves en fonction des contenus de cours et de leurs

capacités. Nous prenons l'exemple de la dictée dans une classe à l'école primaire. Un élève qui est bon en orthographe, fera la dictée du début jusqu'à la fin ; un autre qui est moins performant s'arrêtera après quelques lignes. Chacun travaille ainsi selon sa force. Le deuxième exemple concerne la mise en place d'un atelier de lecture dans une classe. Un élève peut s'arrêter à une phrase ou à un petit paragraphe pour éviter que les plus rapides en lecture s'ennuient à suivre les lents et que ces derniers y soient contraints et n'y trouvent aucun intérêt. Pour cela, l'enseignant « *dirige les élèves vers les tâches complémentaires, une fois qu'ils ont lu oralement un texte commun à tous : fichiers de lecture silencieuse, lecture sur d'autres supports, [...]* » (Gillig, 1999, p. 55). Pour éviter que ce soit toujours les meilleurs élèves qui bénéficient de cet atelier, l'enseignant est amené à faire travailler les autres élèves régulièrement.

Différencier les contenus d'apprentissage, c'est donc « *prendre en compte la diversité des élèves et leur proposer des activités répondant à leurs goûts et à leurs centres d'intérêt pour les amener à progresser [...]* » (Gillig, 1999, p. 55). Des activités peuvent être dégagées selon les disciplines ou les objectifs disciplinaires. Pour réaliser un projet commun, comme par exemple une pièce de théâtre ou une rédaction d'un journal des élèves, l'enseignant peut regrouper les élèves de plusieurs classes. Varier les contenus, c'est prendre en compte les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir au cours de son apprentissage.

- **La différenciation des structures (axe personnes-institution)**

Il est vrai que nous ne pouvons pas différencier les processus et les contenus d'apprentissage, sans répartir les élèves en sous-groupes. Pour ce dernier dispositif, les élèves sont aussi répartis en plusieurs groupes et travaillent dans des structures différentes de la classe (Przesmycki, 1991). Pour l'auteur, « *différencier la pédagogie nécessite absolument, dans un premier temps, différencier les structures* » (p. 17) en tenant compte des ressources humaines et matérielles existantes. Même si ces conditions locales ne permettent pas entièrement à l'enseignant de transformer la structure classe en « *d'autres structures à effectifs réduits plus souples et plus modulables* » (p. 17), celui-ci pourra au moins répartir ses élèves en sous-groupes et leur fournir à chacun une tâche différente. Pour cela, la différenciation des contenus est utile à organiser pour apprendre à travailler en équipe et à élaborer des diagnostics à des fins d'évaluation formative.

Pour conclure, combiner les trois dispositifs est nécessaire et souhaitable afin de conduire les élèves au maximum de leurs capacités et les accompagner vers la réussite : les élèves répartis dans des structures différentes, travaillent selon des processus et sur des contenus différenciés.

4.2.3. Comment l'enseignant élabore-t-il une séquence de pédagogie différenciée ?

Comme nous l'avons déjà vu, la pédagogie différenciée s'articule dans les trois pôles (personnes, savoir et institution). Cette articulation est essentielle et utilisée dans toutes les étapes de la conception de séquence de pédagogie différenciée.

Dans cette partie, nous ne donnerons pas un exemple complet de l'élaboration d'une séquence de pédagogie différenciée, mais nous proposerons une analyse sur les façons dont la séquence est élaborée et sur le diagnostic initial, source de cette élaboration et comment cette séquence rend l'élève acteur de son apprentissage.

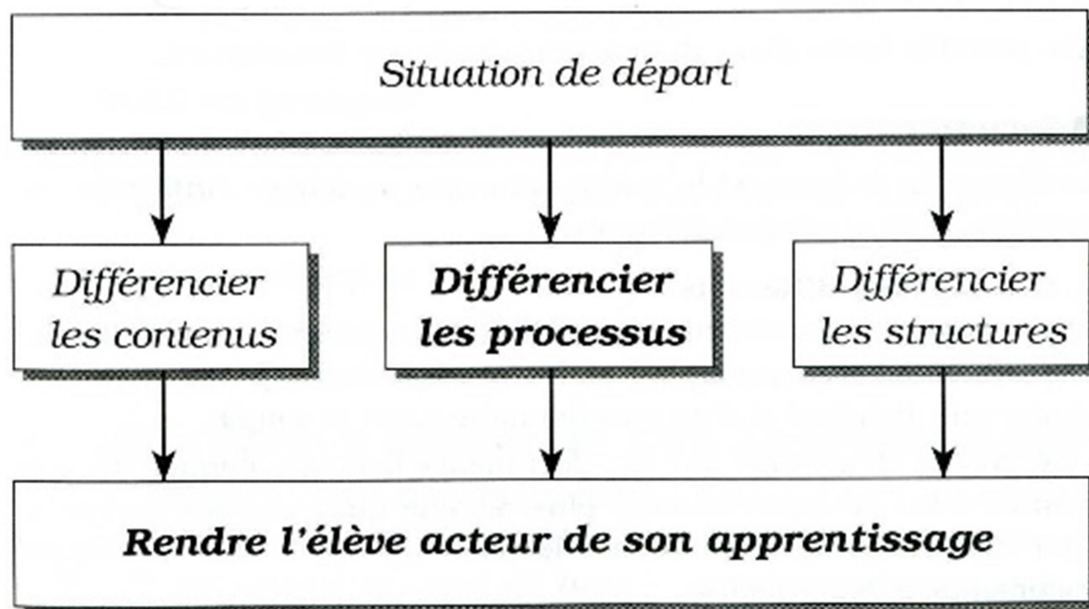
Pour établir une séquence de pédagogie différenciée, l'élaboration d'un diagnostic initial est une des étapes fondamentales. Sans cette étape, Przesmycki (1991) conseille de « *ne pas pratiquer de pédagogie différenciée* » (p. 28), puisque la différenciation pédagogique ne peut s'opérer qu'à partir de la collecte d'informations précises sur « *les différences de réussite des élèves dans l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être [...] et sur les différences de processus d'appropriation, lors de ces acquisitions, [...]* » (p. 28). Le diagnostic initial est donc un véritable tableau de bord permettant « *de cerner la variété des besoins des élèves et de mieux y répondre* » (p. 28) afin de conduire la différenciation pédagogique. Mais comment ce tableau est-il élaboré ?

Selon Przesmycki (1991), le diagnostic initial peut être élaboré à partir de deux types d'évaluation : l'évaluation sommative et l'évaluation formative afin d'étudier les résultats des élèves dans la réalisation d'objectifs cognitifs, méthodologiques ou comportementaux, déterminés par l'enseignant pour conduire la différenciation des contenus et pour favoriser aussi la différenciation des processus et afin d'étudier des itinéraires d'apprentissage suivis par les élèves dans ces acquisitions pour mettre en place, de manière plus solide, le premier dispositif de différenciation.

Revenons à l'évaluation sommative. Puisqu'elle est ponctuelle et normative, cette évaluation suffit pour élaborer un diagnostic initial des différences de réussite des élèves dans l'acquisition de connaissances dans le but de mettre en place la différenciation des contenus, mais elle ne permet pas d'obtenir des informations plus fines sur les différentes acquisitions de méthodes et de comportements et leurs appropriations. Il est donc préférable de procéder à une évaluation formative qui permet mieux de cerner les différences de difficultés face à des contenus. L'évaluation formative consiste à « *mettre en forme les objectifs à réaliser en les décrivant en termes d'activité de l'élève identifiable par un comportement observable* » (Przesmycki, 1991, p. 28). Elle participe alors à la formation des élèves afin de vérifier si les objectifs opérationnels sont atteints ou non par les élèves et fournit à l'enseignant des données concrètes permettant de contrôler leur pratique pédagogique. Selon l'auteur, il s'agit donc d' « *un excellent outil de maîtrise de l'enseignement, car elle montre les écarts réels entre les élèves et l'objectif visé, confronte leurs acquis effectifs et suggère alors une intervention différenciée de l'enseignant* » (p. 28).

À partir de ce diagnostic initial sur des résultats des élèves et des itinéraires d'apprentissage, l'enseignant peut commencer à déterminer les dispositifs de différenciation pédagogique en mettant en œuvre les conditions nécessaires afin de rendre l'élève acteur de son apprentissage (figure 13).

Figure 13 : une séquence de pédagogie différenciée selon Przesmycki (1991)



Pour conclure, la pédagogie différenciée est considérée comme une méthode d'enseignement, un facteur de réussite afin de gérer l'hétérogénéité des élèves. Sa mise en œuvre devrait être à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. L'hétérogénéité des élèves doit amener l'enseignant à apporter des réponses variées correspondant aux attentes des élèves et chaque enseignant doit avoir une méthode de travail qui lui est propre. Mais en réalité, les enseignants pratiquent-ils la pédagogie différenciée ? Comment la pratiquer ? Comment le travail d'équipe est-il mis en place ? Comment l'enseignant favorise-t-il le travail autonome de ses élèves ? Ce sont des questions essentielles auxquelles nous apporterons des réponses à travers les observations de classe chez les enseignants du rattrapage scolaire au Cambodge.

L'analyse de la pédagogie différenciée nous fait penser aux pratiques pédagogiques à P.S.E. qui nous semblent moins adaptées à des besoins spécifiques de ses enfants qui viennent de différents milieux sociaux et qui ont des rythmes d'apprentissage différents. Dans ce cas, nous pensons notamment à la différenciation des processus et des contenus d'apprentissage qui pourraient être utiles afin de répondre à ces différences.

4.3. L'interaction de tutelle et le couple erreur-feedback

Dans cette section, nous insistons sur un point important dans toute pédagogie active finalisée par la réussite de l'élève : la fonction d'étayage. Cette fonction prend en partie appui sur les erreurs commises par les apprenants et propose une régulation (ou feedback) qui leur permettra de s'engager dans la réussite de l'activité, renforcera leur confiance en eux et permettra la construction et la structuration de connaissance.

4.3.1. La fonction d'étayage ou l'interaction de tutelle de J.S. Bruner

À travers son étude, Bruner (1983)¹⁶³ analyse l'importance du « *rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème* » (p. 261). Pour lui, c'est une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul.

Nous allons maintenant chercher à savoir comment Bruner a mené l'étude sur cette interaction et quelles sont les fonctions d'étayage ou de soutien que l'on peut examiner dans l'interaction de tutelle.

L'auteur part de l'observation d'un jeu d'enfant. Son étude est menée auprès de 30 enfants, lors des séances individuelles qui durent entre vingt minutes et une heure. Ces enfants sont répartis en groupes d'âge d'égaux de 3, 4 et 5 ans et chaque groupe d'âge est réparti entre garçons et filles. Ils sont accompagnés par leurs parents qui habitent à 10 km environ du lieu où l'étude est menée et qui appartiennent pour la plupart à la bourgeoisie moyenne ou à la petite bourgeoisie.

Dans son étude, Bruner propose aux enfants une tâche à plusieurs objectifs : d'abord la tâche doit être à la fois excitante et provocante pour l'enfant tout en s'avérant suffisamment complexe pour assurer au cours de la séance une possibilité de développement et de modification de sa conduite ; ensuite elle doit être « *à caractéristiques multiples* » (p. 266) en ce sens qu'elle doit posséder une multiplicité de composants à prendre en compte mais elle ne doit pas être difficile au point de demeurer complètement au-delà des possibilités de tous les enfants ; enfin elle ne doit pas avoir de trop grandes exigences quant au savoir-faire manipulatoire de l'enfant ou à sa force purement physique.

Pour procéder à la tutelle, Bruner travaille avec une tutrice. Durant le déroulement de l'expérimentation, il est demandé à la tutrice de s'efforcer d'adapter son comportement aux besoins individuels de l'enfant en conservant une similitude raisonnable de procédure d'un enfant à l'autre et d'un groupe d'âge à l'autre. Son but est de permettre à chaque enfant de faire aussi bien qu'il lui est possible. Elle essaie toujours de donner des conseils verbalement avant d'intervenir plus directement par écrit et n'utilise cette forme que si l'enfant ne parvient pas à suivre une consigne verbale. Ainsi le succès ou l'échec de l'enfant dépend du niveau de la consigne donnée par la tutrice.

L'expérimentation de Bruner se déroule en trois étapes. D'abord, la tutrice donne à l'enfant une petite table avec les 21 blocs de formes et de tailles différentes et mélangées. Elle invite l'enfant à jouer avec ces blocs pendant environ cinq minutes pour que celui-ci puisse se familiariser avec ces blocs et avec la situation. Ensuite, la tutrice montre à l'enfant la manière dont on peut les réunir pour former une paire bien jointe et lui demande de le faire. Si l'enfant arrive à former une paire correcte, elle lui demande alors d' « *en faire d'autres comme celle-là* ».

Au cours de cette deuxième étape, la tutrice peut distinguer trois types de réponse de la part des enfants :

¹⁶³ BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : SAVOIR FAIRE, SAVOIR DIRE*. Paris : PUF, 313 p.

- L'enfant ignore le jeu ou continue son propre jeu. S'il l'ignore, la tutrice lui présente à nouveau un matériel convenable et imposé en mettant deux blocs pour former une paire correcte.
- L'enfant prend les blocs qu'elle vient d'assembler et les manipule. Dans ce cas, la tutrice attire l'attention de l'enfant sur le fait que la construction n'est pas finie. Elle lui demande de comparer sa construction à la sienne et d'en faire une identique.
- L'enfant essaie de fabriquer quelques choses avec les autres blocs d'une manière plus ou moins semblable à la façon de faire de la tutrice elle-même.

Enfin, la tutrice laisse l'enfant agir à sa guise. S'il s'arrête de construire ou s'il s'embarrasse dans des difficultés, elle intervient mais son idée est de laisser autant que possible l'enfant régler tout seul le rythme de son travail.

Bruner synthétise la procédure de tutelle comme suit : l'enfant peut manipuler soit des blocs séparés qu'il cherche à assembler, soit des assemblages des blocs réalisés au préalable. Pour lui, les opérations d'assemblage sont subdivisées en deux catégories :

- Assemblages assistés, lors desquels la tutrice présente bien ou indique précisément les morceaux à assembler
- Assemblages non assistés, lors desquels l'enfant choisit lui-même le matériel.

Dans les deux cas, les constructions créées peuvent ou non remplir toutes les exigences de la tâche. Ainsi Bruner classe les interventions de la tutrice en trois catégories :

- l'aide directe
- les suggestions d'erreurs soufflées verbalement et qui prennent typiquement la forme : « *Est-ce que cela (une construction incorrecte) ressemble à cela (construction correcte) ?* » p. 269
- l'effort verbal direct pour inciter l'enfant à faire davantage de constructions : « *Peux-tu en faire d'autres comme celle-ci ?* » p. 269

En observant les séances de tutelle, Bruner montre que, sur le plan de l'activité globale par rapport à la tâche, il y a peu de différences significatives entre les groupes mais les enfants les plus âgés ont mieux réussi dans leurs tâches. Ils ont réalisé un plus grand nombre de constructions correctes dans lesquelles ils ont assemblé vraiment eux-mêmes correctement des blocs du puzzle faits par eux.

Aucun des enfants de 3 ans n'a pu assembler quatre blocs correctement, tandis que tous ceux de 4 et 5 ans l'ont fait au moins une fois. Les enfants plus âgés ont souvent pris les blocs d'assemblage pour la construction sans « *essai et erreur* » préalable. Pour Bruner, « *la différence d'âge se marque non seulement par la réussite mais par l'émergence de séquences imbriquées plus complexes d'opérations et par le développement de techniques intuitives plus précises pour ajuster les blocs les uns avec les autres.* » (p. 270).

Concernant la reconnaissance et la production, les enfants les plus jeunes ont démolé presque autant de constructions qu'ils en ont assemblées tandis que les plus âgés ont été beaucoup moins enclins à « *déconstruire* » leurs assemblages. Ainsi, selon l'auteur, les enfants les plus âgés sont devenus plus sophistiqués, reconstruisant à peu près neuf sur dix des constructions correctes et seulement deux sur dix des incorrectes mais la différence n'est pas très grande entre eux et les enfants les plus jeunes.

Pour Bruner, ce résultat incite à penser que la compréhension précède la production. L'enfant de 3 ans reconnaît ce qui est approprié avant de pouvoir produire aisément une séquence d'opération pour l'atteindre par ses propres actes. Il est plus facile pour lui de reconnaître ce qui « va bien » que d'accomplir le programme d'action pour le produire.

Bruner analyse la relation de tutelle à partir de ce résultat obtenu. Pour lui, les enfants de 3 ans ne tiennent aucun compte des suggestions de la tutrice et ne portent que peu d'attention à ses propositions verbales. Les enfants de 3 ans ont refusé le tutorat alors que les plus âgés qui l'acceptent. Cela veut dire que vis-à-vis de l'enfant de 3 ans, la tutrice a pour tâche d' « *enrôler l'enfant comme partenaire de tutelle* » (p. 272). La tutrice a pour principale préoccupation de les amener par la séduction à leur tâche soit en leur montrant comment faire, soit en leur procurant un matériel attrayant. En conséquence, le tuteur intervient deux fois plus souvent avec les enfants de 3 ans qu'avec ceux de 4 ans et quatre fois plus souvent qu'avec les plus âgés. Le tuteur intervient donc davantage et est moins écouté dans son travail avec les enfants de 3 ans qu'avec les enfants plus âgés. Là, Bruner découvre le mode et la forme de cette interaction. Le mode d'interaction dominant est devenu verbal et la forme principale de cette interaction est une combinaison de rappels faits à l'enfant sur les exigences de la tâche et de rectifications des tentatives pour essayer de les mener à bien. L'auteur conclut que la tutrice agit principalement comme séductrice auprès des plus jeunes enfants et qu'elle agit davantage près des enfants de 4 ans comme stimulatrice verbale et rectificatrice et auprès des plus âgés comme validatrice ou vérificatrice des constructions.

Bref, les enfants les plus jeunes ont besoin d'être conduits à essayer d'accomplir la tâche pour s'instruire grâce à la reconnaissance des solutions correctes. Le rôle de la tutrice est de les stimuler et de maintenir le but présent à leurs yeux. Avec les enfants de 4 ans, la tâche de la tutrice est davantage de les aider à reconnaître par des distinctions verbales, la nature de l'écart entre les constructions et la tâche exigée. Avec les plus âgés, la tâche de la tutrice est de vérifier la construction.

En ce sens, Bruner peut parler d'une fonction de soutien ou d'un processus d'étaiyage. Le soutien commence par une séduction de l'enfant pour l'amener à faire les actions qui produisent des solutions reconnaissables pour lui.

La notion d'étaiyage est intimement liée au concept de ZPD (Zone Proximale de Développement) de Vygostki que Bruner utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien

et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable.

La définition que donne Vygotski de ce concept est la suivante :

« la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ». (p. 287).

Pour Bruner, le processus d'étayage implique six fonctions :

- *l'enrôlement* correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son partenaire envers les exigences de la tâche. Il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser comme le souligne Bruner dans le cas actuel : *« cela impliquait souvent non seulement de faire que l'enfant s'intéresse mais de faire qu'il se prive de jeu initial d'imagination avec les blocs. »* (p. 277).
- *la réduction des degrés de liberté* correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre. Bruner donne un exemple actuel comme suit : *« cela impliquait une réduction de l'ampleur de la tâche jusqu'au niveau où celui qui apprenait pouvait reconnaître s'il avait réussi ou à « coller » aux exigences de la tâche »* (p. 277).
- *le maintien de l'orientation* consiste à éviter que le débutant ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ d'une part et d'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. Bref, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini.
- *la signalisation des caractéristiques déterminantes* suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de signaler ces caractéristiques *« procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte »* (p. 278). En ce sens, la tâche du tuteur est de *« faire comprendre les écarts »* (p. 278).
- *le contrôle de la frustration* a pour finalité d'éviter que les erreurs du débutant ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte

que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs. Pour cette fonction, « *le risque majeur est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur* » (p. 278).

- la *démonstration* ou *présentation de modèles* consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant peut alors l'imiter et parachever sa réalisation. En ce sens, « *le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l'« limiter » en retour sous une forme mieux appropriée* » (p. 279).

À partir de ces différentes fonctions d'étayage de Bruner, nous essayerons d'analyser la tâche de l'enseignant par rapport à celles-ci.

Dans l'enseignement, nous avons constaté que l'enrôlement est l'une des tâches principales de l'enseignant. Elle consiste à engager l'intérêt des élèves et à obtenir leur adhésion. Pour cela, d'abord, il est nécessaire d'offrir une situation de départ accrocheuse et stimulante aux élèves et de leur expliquer clairement ce que l'on fait et pourquoi. Ensuite, afin d'investir davantage les élèves, il est nécessaire de « tisser » les connaissances entre elles. L'enseignant doit donc faire appel aux connaissances déjà acquises par les élèves et les remobiliser ou les approfondir. Enfin, il est nécessaire d'accorder un environnement de travail propice aux apprentissages.

En plus, nous avons constaté que dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant doit simplifier une tâche. L'une des manières la plus simple de la simplifier est de réduire le nombre d'actions nécessaire pour atteindre le résultat. De façon générale, il faut éviter la surcharge cognitive qui peut mettre les élèves en difficulté. L'enseignant doit également maintenir l'orientation sur la tâche, c'est-à-dire l'attention de l'élève. Il doit éviter que l'élève s'éloigne trop de la tâche principale. Pour cela, l'enseignant doit motiver l'élève, lui montrer l'intérêt de la tâche et si besoin « recommencer » l'enrôlement. L'enseignant doit aussi signaler à l'élève l'écart qu'il y a entre sa production et les attentes. Il est possible de montrer ou de réexpliquer la tâche et ses finalités afin d'éviter que l'élève soit en situation d'échec qui pourrait avoir un impact conséquent sur la suite de ses apprentissages. Ainsi, lorsqu'un élève est en difficulté face à une tâche, on peut le rassurer en étant présent durant l'accomplissement de la tâche.

La simple exécution en présence de l'élève comporte une « stylisation » de l'action à partir de laquelle on peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution partiellement exécutée par l'élève. Si l'élève est en difficulté à exécuter une tâche, l'enseignant peut montrer l'action à l'élève qui l'imitera mieux ensuite. On peut également aider l'élève à achever sa tâche ou l'aider à justifier la solution.

Le processus d'étayage « *rend l'enfant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* » (p. 263). Cette aide de personnes qui sont plus expertes que l'enfant, se réalise dans le cadre d'une

interaction de tutelle. Ainsi, pour Bruner, le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. L'exemple de Bruner sur la formation des blocs des enfants préscolaires s'inscrit dans le type ordinaire de la situation de tutelle dans laquelle l'un des membres « *connaît la réponse* » et l'autre ne la connaît pas, qui ressemble plutôt aux « travaux pratiques » dans lesquels le moniteur seul « *sait comment faire* » (p. 261).

L'interaction de tutelle consiste pour le partenaire expert « *à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* ». (p. 263)

Nous avons compris que l'interaction de tutelle de Bruner a permis d'aider les élèves en difficultés scolaires, surtout de résoudre des problèmes puisque l'auteur travaille sur ces interactions à partir de tâches où l'élève est actif, où on cherche à maintenir son attention, où on régule l'erreur et où on souligne ce qui marche. Nous pensons qu'une partie du travail de Bruner sur l'interaction de tutelle s'inscrit également dans les trois processus d'apprentissages : le statut de l'erreur et le rôle du feed-back dans l'enseignement et le travail en groupe. Nous allons donc nous intéresser à ces processus et chercher à comprendre dans quelle mesure ils peuvent rendre l'enseignement / apprentissage efficace.

4.3.2. Le statut de l'erreur dans l'enseignement

Dans la classe, nous entendons souvent parler de l'erreur : l'erreur commise par l'élève dans ses apprentissages et l'erreur de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. L'élève et l'enseignant voient différemment l'erreur. Pour le premier, l'erreur est négative car quand il fait une erreur sur un exercice fourni par l'enseignant, il est souvent sanctionné par la note. Quant à l'enseignant, il n'est pas facile de reconnaître son erreur devant l'élève. Il pense toujours pouvoir bien faire dans les classes mais de toute façon, « *l'erreur est humaine* » selon James Reason (1993). Mais quel est le statut donné à l'erreur et quelle est l'évolution de l'erreur à travers celle du concept de l'apprentissage et de l'enseignement ?

L'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignements pour tous. Perraudau (2006)¹⁶⁴ mentionne le rôle à l'erreur dans l'apprentissage comme une caractéristique importante. Dans une pratique focalisée sur la performance observable, l'erreur est l'image inversée de la réussite. Elle pourrait être sanctionnée par la note qui est le moyen d'évaluation du degré de performance des élèves. De façon négative, l'erreur indique les lacunes sans donner les moyens d'y remédier et est considérée comme une *faute*. Elle est interprétée par une incompréhension, une paresse ou une insuffisance et renvoie au schéma d'une culpabilisation impliquant pénitence et repentance.

¹⁶⁴ Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Édition Armand Colin, Paris, 252 p.

Pour Perraudau (2006), à l'opposé de cette approche, deux éléments principaux caractérisent le statut de l'erreur dans les apprentissages. D'une part, le droit à l'erreur est reconnu et celle-ci est utilisée comme indicateur traduisant « *la démarche authentique de la pensée en évolution* » selon Inhelder, Sinclair et Bovet (1974) ; cette conception se trouve dans les pratiques d'apprentissage ou de remédiation de Barth (1987) et de Higélé (1997)¹⁶⁵ ; et d'autre part, la démarche bachelardienne postule que l'erreur est consubstantielle à l'apprentissage. La rencontre de l'élève avec de nombreux obstacles, souvent provoqués par l'enseignant, est destinée à lui faire non pas acquérir un nouveau savoir, mais à « *changer de culture* » et à « *renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne* » (Bachelard, 1993). L'apprentissage se fait donc par l'erreur. L'erreur est même considérée comme « *un outil pour enseigner* » (Astolfi, 1997).

Astolfi (1997) critique qu'apprendre, dans les conceptions courantes, c'est acquérir « *naturellement* » des connaissances. Pour cela, le mot « *naturellement* » renvoie à la construction des connaissances sans difficultés. Si l'enseignant explique bien, suit un bon rythme, choisit de bons exemples et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait survenir aucune erreur. Quand les erreurs apparaissent dans ses cours, elles sont déniées.

Dans ce sens, l'erreur peut être interprétée par deux attitudes : par la sanction et par la réécriture. Pour la première attitude, l'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif. « *Le premier, c'est le modèle transmissif, dans lequel, on l'a dit, l'élève commettant une erreur est dit 'fautif'* ». (Astolfi, 1997, p. 14). Cette faute est mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences comme souligne l'auteur : « *la première attitude met l'erreur à charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à situation didactique* » (p. 13). Dans ce contexte, l'erreur doit être sanctionnée lors d'une évaluation finale.

Pour la deuxième attitude, l'erreur peut être considérée comme un bogue dont l'origine serait une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau réel de ses élèves. Cette seconde attitude met l'erreur « *à charge du concepteur de programme* » (p. 13). Dans ce cas, l'erreur induit chez l'enseignant un effort de réécriture de la progression, en décomposant les difficultés en étapes élémentaires beaucoup plus simples. Il s'agit ainsi du modèle comportementaliste, inspiré de la psychologie behavioriste de Watson et de Skinner, dans laquelle l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.

Cette double attitude est symétrique. Premièrement, l'erreur possède un *statut négatif* auquel on cherche à remédier, mêmes si les moyens mis en œuvre sont différents. Le second élément commun concerne une *survalorisation des savoirs disciplinaires*. Chacun se doit de respecter et de mémoriser les termes d'un texte intangible, même s'il comporte des nuances, etc.

¹⁶⁵ Higélé, P. (1997). Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices. Editeur Retz

En revanche, pour Piaget, repris par Astolfi (1997), apprendre, c'est franchir progressivement une série d'obstacles. En effet, dans cette théorie, sur laquelle s'appuient les modèles constructivistes modernes, l'apprentissage passerait obligatoirement par des moments de difficultés face auxquels les élèves doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles correctes. Dans ce cas, l'erreur a un statut positif. « *Les modèles constructivistes, [...] s'efforcent eux, [...] de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif* » (Astolfi, 1997, p. 14). Pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs, de son fonctionnement mental. En effet, Stella Baruk (1985) explique que lorsque l'élève identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience. Pour faciliter cette prise de conscience, l'enseignant serait invité à mettre en place des situations créant des conflits sociocognitifs ou travaillant sur la métacognition. Il devrait donc analyser la valeur des erreurs en essayant de déterminer leurs origines et situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactique à mettre en œuvre. Ainsi, les erreurs servent d'indicateurs de ces processus intellectuels en jeu.

« On comprend comment l'erreur parvient à acquérir ici un statut nouveau : celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu, ce qui ne ressort absolument pas quand on corrige au stylo rouge. Au lieu d'une fixation sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer la 'logique de l'erreur' et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages » (p. 17).

Astolfi (1992)¹⁶⁶ définit différemment le statut de l'erreur dans ses trois modèles d'enseignement. Dans le modèle de la « transmission », l'erreur n'est pas traitée comme outil d'apprentissage ou d'enseignement et elle devrait être normalement évitée, sinon elle fait l'objet d'une sanction. De même, dans le modèle du « conditionnement », l'erreur devrait être évitée. S'il y a une erreur, ce n'est pas la responsabilité de l'élève comme le premier modèle, mais c'est à la charge de l'enseignant et/ou du concepteur du programme. Dans le premier modèle, la sanction s'implique à cette erreur. Ce modèle laisse la place à des *remédiations*, à des boucles d'apprentissages et à des réécritures du programme. Comme on dit en informatique, il n'y a plus d'erreurs ni de fautes, seulement des « bugs ». (p. 126). Quant au « constructivisme », ce qui différencie ce modèle de deux autres précédents, c'est le nouveau statut de l'erreur. Celle-ci n'est plus considérée comme une déficience de la part de l'élève ou de l'enseignant, ni même comme un défaut du programme. Elle est reconnue comme un processus d'apprentissage. Loin de les sanctionner, loin de les éviter, l'essentiel du travail didactique porte sur la recherche de l'erreur. « *Vos erreurs m'intéressent* » (p. 127).

Pour conclure, l'erreur est un outil pour apprendre et pour enseigner. L'élève a donc un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. L'erreur, si elle est traitée comme un matériau collectif digne d'attention et de réflexion permet à l'élève d'instaurer un climat de confiance et de construire le savoir. Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est un moyen d'accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée lui permettant de découvrir son propre

¹⁶⁶ Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, ESF Éditeur

fonctionnement intellectuel et de gagner en autonomie. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique lui permettant de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

Dans cette partie, nous pensons particulièrement aux façons dont l'enseignant traite positivement l'erreur dans la classe car pour nos enseignants et élèves, l'erreur est souvent négative. La plupart du temps, l'erreur commise par l'élève, par exemple, n'est pas traitée comme un outil d'apprentissage mais elle est souvent sanctionnée par la note ou les reproches. De plus, dans la culture cambodgienne, il est difficile de parler de l'erreur et de la reconnaître afin de corriger car les gens ont peur de perdre la face.

Nous avons constaté que la régulation de l'erreur est un moment de l'apprentissage et suppose une réflexion chez l'enseignant sur la mise en valeur de ces processus d'apprentissage dans la classe. La régulation de l'erreur dans la classe fait apparaître un rôle du feed-back dans l'enseignement qui constitue un autre processus d'apprentissage des élèves et qui s'inscrit dans la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves. Nous allons maintenant analyser la fonction du feed-back.

4.3.3. Le feed-back dans l'enseignement

Comme définition, le feed-back est considéré comme une relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves dans la classe. Les travaux de Bilodeau (1969) ont montré qu'une performance ne peut s'améliorer si le feed-back est supprimé. D'autres auteurs comme Brunelle (1980), Piéron (1976, 1980) et Siedentop (1976) considèrent le feed-back comme une habileté d'enseignement très importante.

Ces idées nous permettent de constater que l'enseignant doit procéder à une habileté pédagogique fondamentale et une aptitude à fournir des informations appropriées aux élèves sur leurs prestations. Cependant, les élèves recueillent des informations de plusieurs sources. D'abord, ils apprennent de la tâche elle-même. Dans une étape de l'expérimentation de la démarche scientifique de la « main à la pâte », par exemple, les élèves se lancent eux-mêmes dans une expérimentation à partir de quelques instructions de l'enseignant. Si la première expérimentation n'est pas réussie, les élèves peuvent réessayer en réfléchissant sur l'erreur commise dans la première. Ce type de feed-back est appelé « un feed-back intrinsèque ». Ensuite, les élèves s'informent auprès de l'enseignant en vue d'améliorer qualitativement leur réalisation. Il s'agit là d'un feed-back extrinsèque. L'enseignant, quant à lui, peut également fournir son feed-back aux élèves. Dans ce cas, le feed-back fourni par l'enseignant peut viser une évaluation de la prestation de l'élève par un jugement « bien » ou « mauvais ». Mais l'enseignant peut aussi expliquer des critères de réussite pour réaliser une activité ou soulever les erreurs à éviter. De plus, il peut interroger les élèves sur la recherche de leurs erreurs et sur les moyens à mettre en œuvre pour se corriger. Le

feed-back de l'enseignant peut être fourni à un élève, à un groupe d'élèves ou à une classe toute entière en fonction de l'activité donnée.

Pour Piéron et Delmelle (1983)¹⁶⁷, le feed-back conduit à deux types d'effets dans le processus enseignement-apprentissage.

- Le premier concerne le renforcement et la motivation et le deuxième est lié à l'amélioration qualitative de la performance motrice grâce à l'information communiquée. Concernant le premier effet, Deci et Ryan (1980)¹⁶⁸ postulent que le feed-back positif fourni aux élèves sur leur prestation augmente leurs sentiments de compétence qui amènent une augmentation de leur motivation intrinsèque. Par contre, le feed-back négatif diminue les sentiments de compétence des élèves qui amènent une baisse de leur motivation intrinsèque. Nous prenons l'expérimentation de la méthode « la main à la pâte » réalisée par les élèves de l'enseignement primaire comme exemple. Pour la première expérimentation, si l'enseignant fournit un feed-back négatif, les élèves se confrontent à une situation de démotivation. Si au contraire, l'enseignant les encourage en laissant un temps suffisant pour la deuxième expérimentation, la motivation des élèves augmente et ils peuvent continuer leur travail avec confiance.
- Concernant le deuxième effet du feed-back, selon Bilodeau (1961), il n'y pas d'amélioration de la performance et de l'apprentissage des élèves sans feed-back. Les élèves progressent et construisent leur savoirs cognitifs en prenant en compte du feed-back afin de réguler leurs apprentissages et de se corriger face à certaines erreurs commises au cours de leurs apprentissages.

Nous pouvons conclure que, du point de vue relationnel, le feed-back est utilisé dans l'enseignement afin d'encourager une fois que l'élève se met au travail, de reconnaître les progrès effectués, de féliciter dans les corrections, d'assurer des commentaires sur le contenu du travail (Weil-Barais, 1993)¹⁶⁹. Il s'agit donc d'un facteur de motivation beaucoup plus sûr que les récompenses. Du point de vue cognitif, le feed-back a pour fonction de vérifier rapidement la compréhension des notions que connaissent déjà les élèves et de celles qui leur posent problème, d'adapter en prélevant régulièrement des informations sur le public et réguler (Weil-Barais, 1993) et de disposer d'une double référence, l'une sur la tâche en tenant compte de ses caractéristiques pour la réussir, l'autre sur la structure cognitive des élèves (Bruner, 1983). Bruner parle de l'intervention d'un tuteur qui peut comprendre « *une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses responsabilités* » (p. 263). Cette interaction consiste pour

¹⁶⁷ Piéron M., et Delmelle R. *Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. Motricité humaine*, 1983, p. 12

¹⁶⁸ Deci E.L., et Ryan R.M. *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. In : L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*. New York : Academic Press, 1980, p. 13

¹⁶⁹ Weil-Barais, A. (1993). *L'Homme cognitif*. Paris : PUF. p. 472.

l'adulte « à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme ». (p. 263). Ainsi, pour l'auteur, ce processus est capable de produire des effets qui dépassent de beaucoup pour celui qui apprend l'accomplissement assisté de la tâche et de produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'il était resté sans aide. Dans l'interaction de tutelle, Bruner insiste également sur l'étayage langagier comme « un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales » ; ceci s'oppose à l'image piagétienne du langage comme « un système « paresseux » qui ne ferait que relater la pensée et qui n'en serait qu'une sorte de « symptomatologie » ». (p. 285)

Les analyses du statut de l'erreur et du rôle du feed-back dans l'enseignement que nous venons de faire nous orienteront vers un dernier indicateur stratégique de notre travail, le travail d'équipe, qui est une variable didactique importante pour l'enseignement et l'apprentissage et qui pourrait se manifester dans plusieurs démarches pédagogiques. Nous allons donc chercher à comprendre les caractéristiques du travail d'équipe et pourquoi ce type de travail est important pour l'apprentissage.

4.4. Le travail d'équipe

Le travail d'équipe est défini comme :

« Travailler en équipe, c'est réaliser un projet en association avec une ou plusieurs personnes. Ce type de coopération suppose une organisation fonctionnelle des tâches afin que les objectifs soient atteints » (Tremblay et Perrier, 2000)¹⁷⁰.

Selon Bertrand et Azrour (2000)¹⁷¹, « une équipe de travail est la difficile résultante d'un objectif commun, d'une volonté commune ainsi que d'efforts communs et constants de tous les membres qui la composent » (p. 212).

À travers ces deux définitions, nous pouvons dire que, travailler en équipe, c'est atteindre un objectif commun à travers une interaction et une synergie des compétences et des idées. Quand il y a une bonne supervision, une évaluation des travaux finis et un feed-back, le travail d'équipe motive les collaborateurs et facilite l'épanouissement personnel et l'accomplissement de soi.

Pour Tremblay et Perrier (2000), la dynamique d'une équipe de travail s'articule sur les trois pôles.

¹⁷⁰ Tremblay, R.R. et Perrier, Y. (2000). *Savoir plus. Outils et méthodes de travail intellectuel*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 218.

¹⁷¹ Bertrand, D. et Azrour, H. (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*, Montréal, Guérin universitaire, p. 212.

- **Les objectifs de l'équipe** pourraient être assez importants, mais ils ne sont pas trop ambitieux afin que les pressions dans l'équipe ne deviennent pas trop lourdes.
- **Les normes** sont établies pour favoriser la liberté d'expression, la coopération et les échanges au sein de l'équipe.

« Les normes sont des règles de conduite, stipulant quelle est la conduite appropriée pour un individu donné dans des circonstances déterminées, les valeurs [...] sont des critères du désirable, définissant les fins générales de l'action. [...] Les normes définissent le comportement approprié, au niveau des usages, ou la conduite requise, au niveau des mœurs et des lois ; elles impliquent donc l'existence de principes plus généraux à la lumière desquels leurs prescriptions et leurs interdits peuvent être légitimés. C'est à ces principes qu'on tend à donner, dans la sociologie contemporaine, le nom de valeurs » (Chazel, 1989).

- Quant à **la cohésion** (Festinger, 1951)¹⁷², plus elle est forte, plus l'action de l'équipe sera efficace. Cette cohésion dépend du choix judicieux de ses membres, de la régularité des échanges et de la qualité des rapports humains. Le fait d'avoir un objectif commun est un facteur essentiel de la cohésion d'un groupe. Festinger (1951), il est alors essentiel que chaque membre comprenne que le bénéfice de chacun dépend de l'investissement de tous. La cohésion tend à croître lorsque le groupe est menacé de l'extérieur. À l'inverse, la compétition à l'intérieur du groupe tend à réduire la cohésion (Deutsch, 1949). La cohésion du groupe est un facteur déterminant de la satisfaction que les individus trouvent dans l'activité (Exline, 1949), du sentiment de sécurité et d'estime de soi (Seashore, 1954). Enfin, les groupes cohésifs ont des niveaux de performance plus élevés (Goodacre, 1951). Lewin (1943) utilise le terme de dynamique des groupes, pour désigner l'étude du fonctionnement du groupe sous l'angle du système d'interdépendance qu'il représente : entre les membres, et entre les éléments du champ (buts, normes, rôles, statuts, etc).

Pour Przesmycki (1991), *« la dynamique de groupe montre qu'un travail est plus efficace et plus rapide effectué en groupe, le groupe restreint de trois à douze participants étant d'une efficacité optimale¹⁷³ : l'interaction des membres de l'équipe permet la clarification des objectifs [...] » (p. 19).*

Quelques modes de regroupement possible des élèves pourraient être mis en place :

- **Par groupes de niveau**, les élèves sont regroupés selon leur niveau de connaissances, leur rythme de travail, leurs capacités ou méthodes de travail. L'enseignant est ainsi plus à même d'apporter une réponse appropriée à chaque groupe et donc d'une certaine manière à chaque élève. Ce type de dispositif fait également partie de la pédagogie de soutien.

¹⁷² Festinger, L. (1951). « *Architecture and group membership* », *Journal of Social Issues*, 7(1-2), 152-163.

¹⁷³ Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1968). « *La dynamique des groupes restreints* », PUF, collection "Le psychologue".

- **Par groupes de besoin**, il s'agit d'un dispositif de soutien et d'approfondissement, car les élèves sont regroupés par rapport à leurs besoins, qui ont été répertoriés.
- **Par groupes d'intérêt**, les élèves sont regroupés dans un laps de temps limité autour d'un thème ou d'un projet proposé par l'enseignant ou choisis par eux.

La répartition du groupe de travail doit tenir compte du caractère des membres et de leurs affinités : certains ont des talents pour l'organisation, d'autres sont plus habiles à lancer des idées nouvelles et à faire respecter la procédure. Il importe aussi de prendre garde à ne pas encourager le comportement de personnes qui détournent l'énergie du groupe vers la satisfaction de besoins exclusifs : personnes qui font continuellement des blagues, personnes qui abordent des sujets étrangers aux objectifs de l'équipe.

Dans l'enceinte du groupe, la prise de décision collective joue un rôle important et se déroule sous trois formules (Tremblay et Perrier, 2000).

- **La formule autoritaire** : les membres d'équipe expriment et partagent leur point de vue, mais ce n'est que le chef de l'équipe qui prend la décision finale. Si le chef a un bon jugement, cette décision peut être productive.
- **La formule démocratique** : les membres acceptent de se plier à la décision de la majorité. Le chef d'équipe a pour fonction de coordonner cette décision.
- **La formule consensuelle** : tous les membres doivent être d'accord sur la décision à prendre.

Tremblay et Perrier (2000) précisent que dans les pratiques réelles, la formule démocratique est plus utilisée que les deux autres formules dans les classes, car dans le travail d'équipe, il existe plus souvent des conflits entre les membres et il est rare que tous soient d'accord pour prendre la décision finale. Pour cette formule, le système de vote est un moyen aussi efficace quand les tensions du groupe sont plus élevées.

En nous appuyant sur l'article de Philippe Meirieu intitulés « *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* »¹⁷⁴, l'auteur souligne l'importance du travail en groupe des élèves. Il fait d'abord la distinction entre la tâche et l'objectif. Selon l'auteur, l'« objectif » renvoie à un comportement observable, annoncé à l'avance aux élèves comme la performance à atteindre. L'objectif est ce que l'enseignant veut faire acquérir à chaque élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage qu'il met en place. Il est donc « une acquisition mentale stabilisée et qui peut être utilisée par la personne qui l'a atteint, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage. ». Et son acquisition invisible peut être repérée à travers des comportements, des exercices ou des tâches... Les « tâches » renvoient à ce que nous faisons accomplir aux élèves comme un devoir, un exercice,

¹⁷⁴ <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletdgde.pdf>

ou un projet permettant d'évaluer les objectifs que nous visons à travers les performances effectuées par les élèves.

Cette distinction entre tâche et objectif est tout à fait déterminante pour comprendre, organiser et évaluer la portée du travail en groupe des élèves. À partir de ses travaux de recherche¹⁷⁵ et de ceux de Jean Pierre Astolfi (1992)¹⁷⁶, Meirieu distingue le travail en équipe en cinq objectifs.

La finalisation : l'objectif est de faire accéder les élèves à un « *besoin de savoir* » plus qu'à un savoir et c'est sur cet objectif que ce type de travail d'équipe doit être évalué. L'enseignant se préoccupe d'abord des obstacles ou difficultés que chaque élève va rencontrer et affronter tout seul et des « *vides* » qu'il va découvrir.

La socialisation : l'objectif se situe au niveau des attitudes sociales des élèves : il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui. L'enseignant s'assure que chaque élève dispose des conditions nécessaires pour un travail collectif et ce que chacun peut faire pour améliorer les relations sociales au sein du groupe ou de l'équipe.

Le monitorat : il s'agit ici de placer les apprentissages des élèves à caractère cognitif au cœur du dispositif. Pourtant, ce n'est pas le maître qui est chargé d'« enseigner », mais un élève qui est placé en position de « *moniteur* ». Dans ce cas, Meirieu met l'accent sur la division de la classe en petits groupes pouvant jouer deux rôles essentiels : utiliser l'hétérogénéité des élèves pour introduire des formes de travail différenciées et permettre aux élèves placés en situation de moniteurs de renforcer leurs acquis en les ordonnant. C'est pourquoi, il est si important que le rôle de « *moniteur* » tourne le plus régulièrement possible pour que l'élève participe, apprenne de l'autre, s'explique et s'approprie aux savoirs véritablement.

La confrontation : il s'agit ici d'utiliser l'interaction entre pairs afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter. Pour bien mener cette interaction, il est bien évident que l'enseignant doit être particulièrement vigilant afin de ne pas laisser jouer massivement les relations de captation, de fascination ou de domination qui pourraient se substituer à la construction de la relation objectale et renvoyer un élève de son imaginaire à l'imaginaire de l'autre. Dans ce cas, la prise de décision collective est très importante afin d'éviter les conflits dans le groupe.

L'apprentissage : l'objectif de Meirieu ici renvoie au 4^{ème} niveau de Marc Durand (1996)¹⁷⁷. Pour Meirieu, l'enseignant doit s'assurer d'abord qu'il existe bien une règle de fonctionnement qui permet à chacun de participer à la tâche commune et que cette règle est respectée ; il doit, ensuite,

¹⁷⁵ Meirieu, P. (1992), *Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale, deux tomes, 4e éd.

¹⁷⁶ Astolfi, J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.

¹⁷⁷ Durand, Marc (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, pp. 131-135

donner les moyens à chacun de cette participation par une préparation préalable ou un travail individuel sur des matériaux dont il sera le seul à disposer et qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche commune. Il doit enfin bien préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles.

Selon Meirieu, le groupe devient un lieu où les relations entre les personnes fonctionnent de telle manière qu'elles permettent, par confrontation, de dégager un concept, d'améliorer un travail individuel, de prendre conscience de phénomènes complexes, etc. Dans tous les cas, la pratique du « *groupe transversal* » ou « *intergroupe* » permet une régulation efficace : après un premier travail en équipe sur des objectifs différents pour chaque équipe, de nouveaux groupes sont constitués où chaque élève, seul représentant de son équipe initiale, doit faire part de ce qu'il a découvert dans son groupe.

Comme nous l'avons souligné dans la définition du terme, le feed-back sur le travail d'équipe est un élément indispensable pour toute collaboration afin de motiver les membres du groupe. La circulation de l'information est la base même du travail en équipe. Puisque, travailler en équipe, c'est se concentrer sur un objectif commun, il est important que chacun membre s'investisse dans la tâche dont la répartition est claire et connue par tous et qu'il s'engage personnellement pour atteindre l'objectif. La confiance est une condition nécessaire à la circulation du savoir au sein de l'équipe. Sans confiance, l'équipe ne peut pas résoudre les problèmes difficiles et gérer les conflits, car la confiance motive les membres à partager ce qu'ils savent et à apprendre des autres. Avoir l'esprit d'équipe, c'est être solidaire, et aider ses membres lorsqu'ils sont face à un obstacle ou qu'ils éprouvent des difficultés à accomplir une tâche. Les conflits doivent être bien gérés en maintenant la cohésion du groupe, car être une équipe veut aussi dire s'accepter les uns les autres, et se maîtriser. Travailler dans un climat chaleureux et détendu a donc pour but de développer chez les membres de l'équipe une motivation forte, le plaisir et la volonté de travailler avec un groupe avec lequel ils se sentent bien.

Conclusion

La pédagogie, comme action finalisée par des apprentissages évaluables, dont le fil conducteur est constitué par des interactions ajustées maître-élèves pour réguler l'activité des élèves et ses apprentissages, dans un climat à la fois bienveillant et exigeant ne fait pas l'objet d'un consensus, tellement ses fins et ses méthodes sont saturées d'idéologie, tellement aussi l'idée même d'une professionnalisation des enseignants est discutée, chacun s'estime peu ou prou pédagogue et ayant, ne serait-ce qu'en s'appuyant sur sa propre expérience d'apprenant, une forme d'expertise pratique singulière à faire valoir.

Si ces difficultés sont réelles, il n'en demeure pas moins qu'une approche à la fois rationnelle et pragmatique de la pédagogie rend justice à l'importance de l'activité des élèves, une activité ajustée à zone de développement prochain, porteuse de sens, clairement structurée dans sa démarche, sur le plan didactique notamment.

La démarche pédagogique de la main à la pâte, expérimentée à l'INRP¹⁷⁸, se veut une mise à l'épreuve concrète des pédagogies actives contemporaines, éclairée par l'héritage du modèle du jardinier de Comenius ainsi que par les approches modernes du socioconstructivisme et des sciences cognitives.

Le chapitre qui suite présente cette démarche de « la main à la pâte », déjà expérimentée dans le contexte cambodgien avec une certaine réussite.

¹⁷⁸ L'INRP veut dire l'Institut National de recherche pédagogique mais c'est un sigle ancien. Depuis quelques années, l'INRP est devenu l'IFE (l'institut français d'éducation) basé à Lyon (<http://ife.ens-lyon.fr/ife>).

CHAPITRE 6 : LA MAIN À LA PÂTE (L.A.M.A.P.) - UNE DÉMARCHE CONCRÈTE RECONNUE ET MISE EN PLACE AU CAMBODGE

Introduction

Dans la dernière partie du chapitre précédent, nous avons établi le fait que la pédagogie différenciée contribue à répondre aux problèmes de l'hétérogénéité des élèves. Nous avons découvert dans cette pédagogie, le travail en groupe grâce auquel les élèves pourraient réaliser un projet commun. Cette activité pédagogique est utilisée le plus souvent possible dans une démarche scientifique de la méthode « la main à la pâte ». Nous allons maintenant étudier les caractéristiques de cette méthode reconnue mise en place au Cambodge qui constituera un indicateur indispensable que l'on va utiliser pour notre travail.

Destinée à l'enseignement des sciences dans les classes primaires, le programme de *La main à la pâte* (L.A.M.A.P.) s'inscrit dans la pédagogie active de nos jours. Selon le rapport de la fondation de L.A.M.A.P. publiée en 2013¹⁷⁹, ce programme est présent dans une cinquantaine de pays répartis en Asie du Sud-est, en Amérique latine et en Europe. De plus, cette nouvelle approche est introduite dans l'enseignement en Chine, au Pakistan et au Pérou.

Observer, débattre, raisonner, argumenter, etc. sont des principes clé de cette approche permettant à tous les enfants d'acquérir une culture scientifique élémentaire, selon une démarche expérimentale qui respecte la nature propre de ces sciences et de leur donner quelques concepts-clés pour comprendre et maîtriser le monde moderne. Dans cette partie, nous essayerons donc de voir comment ce programme est présent en Asie du Sud-est, en particulier au Cambodge et dans ses deux pays voisins et d'expliquer le choix de celui-ci dans la région en analysant ses quelques principes.

1. Le programme de L.A.M.A.P. au Cambodge

Selon le même rapport de la fondation de L.A.M.A.P., des actions de formation de L.A.M.A.P. ont été organisées au Cambodge à partir d'octobre 2002. Ces actions se sont inscrites au départ dans un cadre original et ont bénéficié de l'implication de partenaires prestigieux. Dans les classes bilingues franco-khmères, soutenues par la coopération française et mises en place par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en 2002, l'enseignement des sciences selon la démarche de L.A.M.A.P. a associé l'apprentissage de la langue française aux bénéfices que les élèves retirent d'un contact précoce avec les sciences. Il s'agit d'une alliance essentielle non seulement pour le développement de l'esprit et de la culture des jeunes élèves, mais également pour leur future carrière, du fait de l'importance des filières francophones dans l'enseignement supérieur cambodgien. Dans un souci de généralisation, l'implication de l'Institut National de l'Éducation (I.N.É.) a également permis à des enseignants et à des formateurs non francophones de se familiariser avec cette démarche. Des ressources et des outils de L.A.M.A.P. ont été traduits en langue maternelle (le khmer) et des formations ont été organisées dans cette langue.

¹⁷⁹ Borda, S., Lejeune, A. et Person, X. (2013). *L'action internationale de la main à la pâte*, Editeur: La fondation La Main à la Pâte. Disponible sur <http://www.fondation-L.A.M.A.P..org>

Le rapport de L.A.M.A.P. de 2013 montre que le soutien durable de la fondation de Christophe et Rodolphe Mérieux (Institut de France) en 2004 a permis de compléter le dispositif initial en prenant le relais du programme qui avait été engagé par l'AUF et de développer de nouvelles actions de formations et de renforcement de la structure locale de coordination et de l'équipement des centres de ressources.

Au Cambodge, ce nouveau partenaire a permis l'extension du dispositif à une centaine de classes en trois ans, la formation des enseignants dans six écoles-pilotes, leur accompagnement dans les classes grâce à la production de ressources pédagogiques et à la présence de tuteurs et enfin l'équipement en matériel de ces établissements. Cinq stages de formation ont été organisés entre 2002 et 2006, à destination des inspecteurs et des formateurs de l'I.N.É., ainsi que des assistants pédagogiques sous contrat avec l'AUF. L'école des sciences de Bergerac, centre pilote de L.A.M.A.P. joue un rôle important dans cette coopération. Acteur-clé du projet, cette école a accompagné son développement avec rigueur et a montré l'importance décisive de pouvoir associer de façon privilégiée un centre de formation en France au suivi efficace et à la meilleure progression dans les transferts de compétences du projet mené à l'étranger.

En 2006, quand le programme des classes bilingues de l'AUF est parvenu à échéance, le projet de L.A.M.A.P. – Cambodge a été proposé aux écoles primaires hors programme bilingue et il est devenu national. L'équipe de formateurs nationaux, sous la direction de l'inspecteur de l'éducation, Monsieur Bun Sarith¹⁸⁰, a commencé à former, à raison d'un stage par mois, les enseignants des deux dernières années du primaire. Afin de renforcer la conduite du projet par les partenaires cambodgiens, l'I.N.É. est devenu en 2007 l'opérateur principal de L.A.M.A.P. - Cambodge, sous la conduite du chef de projet régional de Valorisation du Français en Asie du Sud-est (VALOFRASE) et dans le cadre d'une convention signée entre la fondation de Christophe et Rodolphe Mérieux, l'I.N.É. et l'Ambassade de France au Cambodge. Initialement mis en œuvre exclusivement dans les classes bilingues, le programme de L.A.M.A.P. au Cambodge est désormais introduit dans le système éducatif cambodgien et enseigné en khmer.

Depuis 2008, dans le cadre de VALOFRASE, le Cambodge apporte son aide au lancement de L.A.M.A.P. au Laos et a entamé des échanges avec le Vietnam dans le même but lors de trois séminaires régionaux. Pour Jung-Le-Mer (2013)¹⁸¹, le 4^{ème} séminaire régional de L.A.M.A.P., organisé du 25 au 27 septembre 2013 à Hanoï au Vietnam et ayant pour thématique principale l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation, a permis aux enseignants français, laotiens, cambodgiens et vietnamiens, aux responsables et experts éducatifs des trois pays concernés ainsi qu'aux universitaires de faire le point sur les différents stades d'avancement du projet de VALOFRASE dans les trois pays concernés et sur les transferts de compétences du Cambodge vers les pays voisins.

¹⁸⁰ En 2012, Bun Sarith a obtenu le Grand Prix Purkwa pour l'ensemble de son action en faveur de l'enseignement des sciences au Cambodge.

¹⁸¹ Jung-Le-Mer, C. (2013). *Séminaire « La main à la pâte » au Vietnam*, Publié sur <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/19426/seminaire-la-main-a-la-pate-au-vietnam>, le 25 septembre 2013 à 14h :06

Le soutien, renouvelé en 2012, de VALOFRASE 2 et de la fondation de Christophe et Rodolphe Mérieux au programme de L.A.M.A.P. au Cambodge va permettre d'étendre ce programme dans les classes bilingues à la première année de collège, tout en développant et systématisant une formation initiale spécifique dans les écoles de formation pédagogique provinciales, prélude à une possible généralisation du programme à l'ensemble du pays.

Le rapport de L.A.M.A.P. de 2013 souligne également, qu'à présent, près de 12 000 élèves âgés de 10 à 12 ans venant des écoles publiques de dix provinces pratiquent la démarche de L.A.M.A.P. au Cambodge. Huit modules de formation ont été préparés et réalisés par les formateurs cambodgiens avec le soutien scientifique et pédagogique de l'école des sciences de Bergerac et deux guides pédagogiques, pour les deux dernières années du primaire, ont été rédigés en khmer.

Au Laos, des actions de formation de L.A.M.A.P. ont été menées par l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (E.S.P.E) de Grenoble (France) et une équipe de formateurs du Ministère de l'Éducation laotien rédige un guide pédagogique. Au Vietnam, le programme de L.A.M.A.P. a été lancé en 2000 et est dirigé par les formateurs de la faculté de pédagogie de l'École Normale Supérieure de Hanoï (Vietnam). Un ouvrage a été produit et de nombreuses traductions en vietnamien ont été effectuées à destination des enseignants. Plusieurs actions de formation continue ont eu lieu.

La démarche de L.A.M.A.P. est également utilisée par P.S.E. depuis 2008. Les actions de formation ont été organisées dans l'enceinte de P.S.E. à destination d'une vingtaine d'enseignants du rattrapage scolaire par une formatrice chevronnée. En 2009, dans le cadre de la coopération entre P.S.E. et le département de l'éducation municipal, cette approche a été introduite dans les deux écoles primaires publiques dans la capitale. Aujourd'hui, dans le cadre de la coopération entre P.S.E. et le M.E.J.S. sur le déploiement du programme du rattrapage scolaire dans les cinq provinces du Cambodge, les actions de formation de L.A.M.A.P. représentent une des plus grandes activités du projet. Assurées par l'équipe de formateurs de P.S.E. sur le plan pédagogique, ces formations ont été organisées dans ces cinq provinces cibles de deux fois par an et à destination des instituteurs du rattrapage scolaire, des directeurs d'école des écoles primaires et des formateurs provinciaux.

Pourquoi P.S.E., en tant qu'organisation non-gouvernementale, choisit-elle aussi cette démarche pour l'enseignement des sciences dans son centre et dans les écoles primaires publiques dans le cadre de cette coopération ? Cette question posée nous permettra d'analyser par la suite les spécificités de cette démarche et les intérêts pour les élèves.

2. Quelques principes-clés de L.A.M.A.P.

Comme nous l'avons souligné, la démarche de L.A.M.A.P. est devenue un programme national depuis 2006 introduit dans le système éducatif cambodgien depuis 2007. Cette démarche permet aux élèves d'avoir une autonomie dans leurs apprentissages. L'autonomie des élèves est

sollicitée si l'organisation de séances de classe prévoit par exemple des essais multiples, une participation à l'élaboration des dispositifs, la possibilité de se tromper, etc. comme le souligne le principe 3 : « *Les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquences en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large place à l'autonomie des élèves* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15)¹⁸².

Dans les classes, la démarche de L.A.M.A.P. se présente d'abord comme une « *pédagogie active* » (Ernst, 1997)¹⁸³, où les apprentissages se font par l'action, la discussion et la formalisation. Pour cela, les enfants cherchent à expliquer et à comprendre eux-mêmes des phénomènes simples, accessibles. Leur discussion avant, pendant et après l'expérimentation est une richesse permettant à chacun de donner ses opinions et d'accepter ou de refuser celles des autres en fonction de l'accord ou non avec les données de l'expérience. La formalisation des concepts-clés leur permet de construire leurs connaissances. Cette nouvelle approche est considérée ensuite comme une « *pédagogie variée* ». L'enseignant est appelé à pratiquer une pédagogie différenciée. Il peut à la fois gérer la classe et suivre chaque individu, intéresser le groupe et s'adapter à chacun en unissant les enfants dans une investigation collective, où leurs différences enrichissent le groupe au lieu de le freiner. Cet enseignement scientifique différencie donc la pédagogie car il est susceptible de capter d'autres types de motivations et d'autres ressources appropriées. Pour faire des investigations sur les objets courants, les enfants mobilisent des expériences et des observations partagées par leurs familles venant de milieux différents permettant de réduire les facteurs d'inégalité dans la classe. De plus, la pédagogie différenciée mobilise la diversité des styles pédagogiques (par petits groupes ou individuellement) et varie les modes d'approches de la connaissance (par l'action, par le langage, par le schéma, par la discussion, par la lecture). Ainsi, les enfants de caractéristiques très diverses peuvent trouver la notion qui leur conviendra le mieux, sans être forcés par l'enseignant, et sont confrontés à un travail spécifique proposé par celui-ci.

Cette diversification des différents types de travail concerne aussi le rythme (Ernst, 1997). Les rythmes scolaires fatiguent les enfants et l'attention des enfants centrée en permanence sur la parole de l'enseignant entraîne la monotonie de la journée de classe. La démarche de L.A.M.A.P. propose différentes formes de travail aux enfants. Ces derniers impliquent donc diverses activités : ils font des expériences, ils observent, ils notent ce qui se passe, ils discutent, ils écrivent, ils dessinent, ils s'appliquent, etc. Dans ce cas, les enfants se fatiguent beaucoup moins lorsqu'ils s'intéressent à ce qu'ils font, lorsqu'ils alternent les formes du travail et l'intensité de l'attention et lorsqu'ils peuvent échanger avec d'autres enfants à certains moments, et se concentrer tranquillement sur un travail personnel à d'autres moments. La variété des modalités du travail permet à des enfants dont les expériences familiales sont diverses, dont les goûts et les compétences sont différentes, voire inégales, de trouver une entrée vers la connaissance.

¹⁸² Perrin-Naffakh, A.-M. (2000). *La main à la pâte et le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école: guide de découverte*. INRP, Décembre 2000

¹⁸³ Ernst, S. (1997). *Un éclairage sur les 10 principes*. Publié sur le site de la Fondation La main à la pâte (<https://www.fondation-L.A.M.A.P.org>). 1 Novembre 1997

Dans la démarche de L.A.M.A.P., les enfants apprennent à observer et à trouver les questions importantes (Ernst, 1997). Pour les enfants, même les adultes, il n'est pas facile de passer d'une observation à une question, plus encore à une question importante. Quand les enfants observent tel phénomène, ils commencent toujours par ne rien voir, par voir quelque chose de confus ou par ne voir que ce qui saute aux yeux. S'ils commencent à décrire, ils se perdent dans les détails importants à leurs yeux. Leur travail consiste donc à s'étonner, à décrire, à schématiser, à analyser et à repérer les éléments significatifs. Pour Ernst (1997), faire des sciences, c'est d'abord voir ; puis c'est essayer de construire avec le langage quelque chose qui ne se voit pas, et finalement cela permet de voir des choses beaucoup plus intéressantes qu'au premier coup d'œil. Le travail par petits groupes d'enfants avec le guidage de l'enseignant permet d'attirer l'attention et de faire émerger les questions importantes. En se posant mutuellement des questions, en écrivant et en schématisant ce qu'ils voient, interprètent et prévoient, les enfants apprennent à observer soigneusement. Mais qu'est-ce qu'ils observent ? Ils observent un objet ou un phénomène naturel ou fabriqué qu'ils peuvent toucher et manipuler comme le souligne le principe 1 : « *Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent sur lui* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15).

Dans la démarche de *La main à la pâte*, les enfants se confrontent à une tâche qu'ils prennent en charge, résolvent un problème et pensent l'expérience (Ernst, 1997). Généralement, les enfants font les exercices scolaires comme des tâches routinières, dépourvues de sens, dont il faut s'acquitter parce qu'elles font partie du « métier » d'élève. Or, l'école qui apprend aux enfants à se mettre simplement en règle avec les prescriptions de l'autorité, est une école qui prépare au conformisme bureaucratique. Les enfants font ce qu'ils ont à faire, dans le respect des procédures prescrites, sans se demander à quoi servent les tâches qu'ils accomplissent, à quelle finalité d'ensemble elles s'ordonnent. Habituer les enfants à analyser une situation complexe de la réalité, à la construire comme problème à résoudre, et à ne pas la quitter avant d'en avoir élucidé l'essentiel est un choix éducatif important. C'est leur apprendre à penser l'expérience et à ne pas se résigner au non-sens de tâches routinières. Dans l'enseignement actuel, l'enseignant est invité à faire ce choix. Son rôle, dans l'approche de L.A.M.A.P., consiste à toujours inciter les enfants à expérimenter en fonction de ce qu'ils pensent, et à réfléchir à ce qu'ils font. Il tente donc de leur poser quelques questions essentielles afin de creuser le sens de ce qu'ils font et les raisons de ce qu'ils cherchent. La dynamique du groupe d'enfants, la curiosité pour les expériences, le guidage de l'enseignant sont des activités scientifiques qui font que les enfants apprennent à résoudre des problèmes, à penser leur action, plutôt que d'exécuter des tâches.

Un autre principe de la démarche de L.A.M.A.P. concerne l'argumentation. Le rôle de l'élève n'est pas limité à la seule observation, sans suivi de réflexion et de confrontation des idées entre pairs. Les enfants apprennent aussi à argumenter (Ernst, 1997). Argumenter, c'est défendre un point de vue en apportant des éléments présentés comme preuves. Dans cette démarche, le rôle de l'enseignant est d'être à la fois le médiateur entre la science et les élèves et l'expert qui contrôle la conformité scientifique des arguments des élèves. Il intervient en particulier dans les moments de débat ou de mise en commun. Les enfants se forment non seulement à l'argumentation, mais aussi

ils apprennent à raisonner avec les autres (Ernst, 1997), comme le souligne le principe 2 : « *Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15).

La démarche d'investigation de L.A.M.A.P. ne consiste pas seulement à faire avec les mains, mais aussi à faire partager avec les mots. Les enfants apprennent donc à argumenter de façon raisonnable et coopérative. Les expérimentations sont scientifiques ou non à condition qu'elles soient argumentées. La recherche d'explications et la diversité d'observations des enfants mèneront forcément ces derniers à des désaccords entre eux, mais ces conflits constituent une richesse pour l'enseignant puisque chaque enfant a droit à ses idées, même si elles ne sont pas pertinentes. Il doit donc bien les exprimer, les développer et les argumenter. Le rôle de l'enseignant est de pousser les enfants à formuler ces arguments, à écouter les autres et à argumenter le plus efficacement possible.

Les enfants apprennent également à débattre (Ernst, 1997). Débattre, c'est juger avec justesse en cherchant la vérité, en pensant de façon cohérente et objective et en mettant en relation ce qu'on sait, ce qu'on observe et ce qu'on cherche sans prétendre y réussir pleinement. Éduquer un enfant à acquérir un esprit objectif, c'est le faire entrer dans ces pratiques de discussion sur la vérité avec les autres. En débattant avec autrui, les enfants arrivent parfois à accepter le désaccord et à trouver les accords (Ernst, 1997). Pour les enfants, il s'agit de défendre leurs idées, même si elles sont subjectives, et d'ouvrir le débat critique afin de trouver les idées objectives, compréhensives et acceptables. Aider les enfants à acquérir de l'objectivité, c'est les aider à construire ces compétences qui permettent de débattre objectivement. Le rôle de l'enseignant est de pousser les enfants à mettre en œuvre des procédures d'expression, d'explication, d'écoute des arguments de l'autre pour éviter les conflits.

Le principe 5 de la démarche scientifique de L.A.M.A.P., qui pourrait être le dernier dans cette analyse, met l'accent sur l'importance du cahier d'expériences. Cet outil est un des éléments majeurs de cette démarche. « *Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15). Ce cahier constitue un support des traces écrites sous formes de mots, de phrases ou de dessins des différentes phases de l'activité scientifique de l'élève. Il peut comporter deux parties : une partie libre, spontanée, non organisée, où l'élève organisera ses notes, améliorera son orthographe et son expression écrite avec l'aide de l'enseignant et par autocorrection et une partie institutionnalisée, où l'élève produira un écrit définitif pour son année scolaire. Pour l'élève, l'intérêt de ce cahier est multiple. Il assure un rôle de mémoire, de témoin de ses progrès, de son évolution au cours de l'année, voire d'un cycle ; il constitue un outil de communication avec les autres (camarades, enseignant) et un support pour développer et construire sa réflexion. L'enseignant y trouvera des informations utiles, l'état d'avancement des apprentissages et il en tiendra compte pour organiser et parfois modifier le contenu des séances de classe.

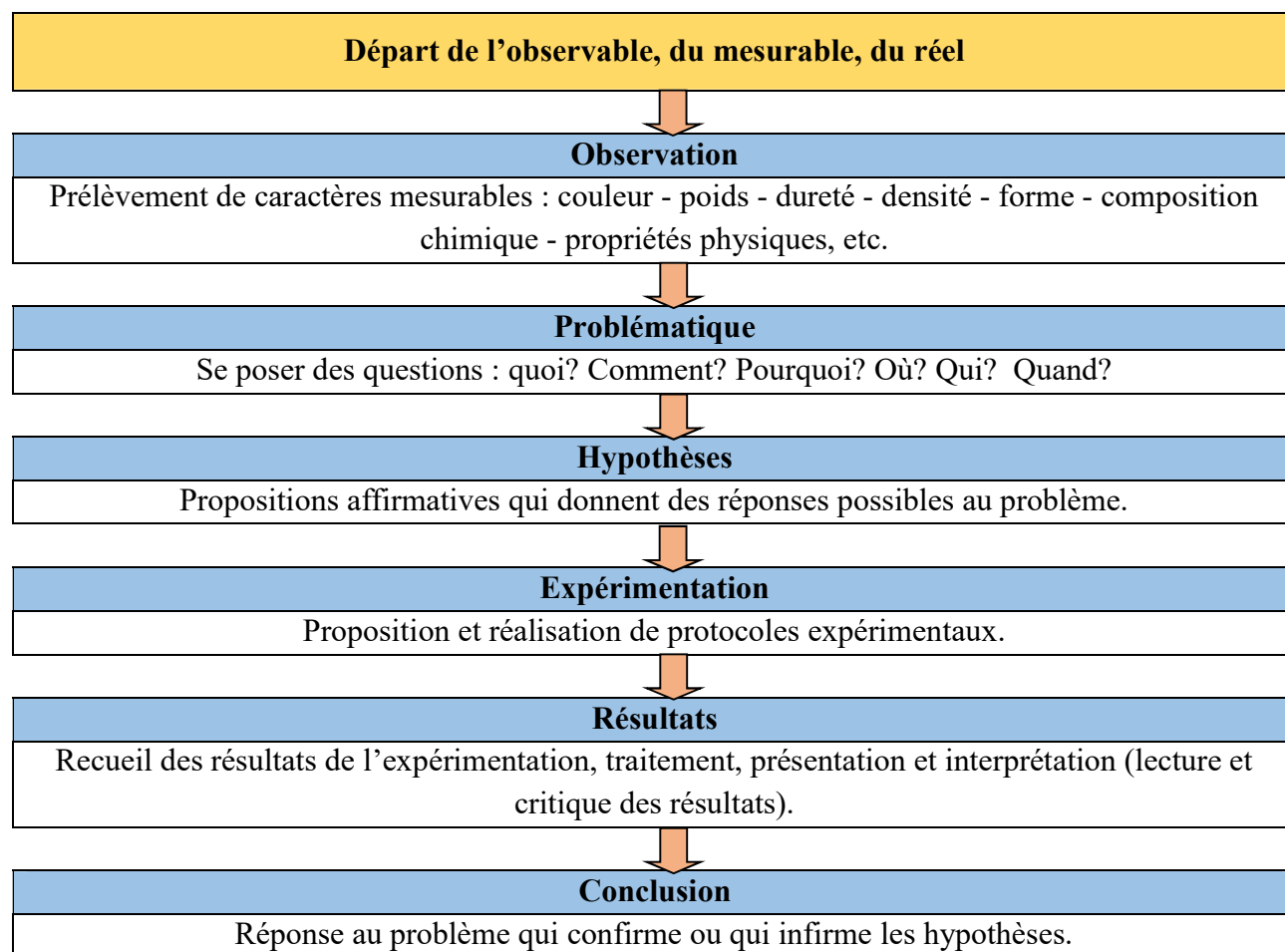
Mais pourquoi doit-on écrire ? Quelle est la différence entre « parler » et « écrire » dans la démarche de L.A.M.A.P. ?

Pour Ernst (1997), la première hypothèse pourrait être reformulée de la manière suivante : parler pour trouver, écrire pour penser. Généralement, l'écrit est la dernière étape de la séance qui doit garder la forme achevée du savoir et qui doit être apprise à la maison. Il s'agit donc du résumé ou de la synthèse collective réalisée à partir de l'interaction orale avec les enfants. Lorsque les enfants travaillent par petits groupes, leurs échanges sont constructifs même s'il existe des désaccords. Ces échanges poussent les enfants à s'expliquer et à rechercher. Selon l'auteur, quant à l'écrit, une de ses fonctions est aussi de chercher, de clarifier la pensée, de réfléchir et d'anticiper. Les enfants peuvent écrire dans le cahier ce qu'ils vont faire, ce qu'ils prévoient qui pourrait se passer, etc. L'écrit n'est donc pas que pour conserver, mais aussi pour réfléchir. Dans L.A.M.A.P., l'oral et l'écrit sont presque égaux. Les enfants réfléchissent en discutant et en écrivant. L'écrit se décline sous plusieurs formes, plus ou moins proches de l'oral, plus ou moins élaborées et stabilisées par rapport à la norme d'une présentation achevée du savoir. L'écrit n'est pas seulement ici dans une fonction de « trace écrite », de résumé à apprendre, mais il circule à différents niveaux de l'élaboration du savoir, comme l'indique le principe 6 :

« L'objectif majeur est une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15).

À partir de ces analyses des principes de la démarche scientifique de *La main à la pâte*, nous proposerons enfin un tableau récapitulatif comme suit (tableau 9) :

Tableau 7 : tableau récapitulatif de la démarche scientifique de L.A.M.A.P.



Conclusion

Nous pouvons conclure que dans les classes, la démarche de L.A.M.A.P. cherche à susciter au maximum l'activité des enfants. Les enfants pensent, construisent et pratiquent des expériences. Cette démarche permet de transmettre une pratique de la science comme action, interrogation, investigation, expérimentation et non pas comme des résultats figés à apprendre par cœur, d'une part et d'autre part, de réfléchir et de construire intellectuellement, par le langage à travers les expériences. Les enfants observent, s'interrogent, construisent un problème, se lancent dans des expérimentations pour résoudre ce problème, cherchent des explications sur le phénomène du monde naturel ou fabriqué, débattent, argumentent, raisonnent, et construisent leurs connaissances. Élément-clé de cette pédagogie de l'investigation, le cahier d'expériences se présente comme un outil indispensable, où les élèves y représentent avec leurs propres mots, des schémas et des graphiques. Ainsi, ils apprennent à penser ce qu'ils font et voient.

À travers son évolution historique et ses principes enrichissants, la démarche de L.A.M.A.P. est une démarche pédagogique reconnue mise en œuvre au Cambodge et dans la région et constitue un très bon indicateur de l'évolution de l'enseignement des sciences dans les classes primaires. Les

expériences faciles relatives aux phénomènes observables et touchables sont à mettre en œuvre. L'observation par les élèves, les débats sur les résultats et l'accord écrit sur la preuve établie constituent les points forts de cette démarche poussant P.S.E. et le M.E.J.S. à la mettre en place dans l'enseignement des sciences au Cambodge. Mais dans quelles mesures cette nouvelle approche est-elle mise en œuvre et réellement comprise par les enseignants observés ? Puisqu'elle relève de principes pédagogiques reconnus comme pertinents, peut-on les voir à l'œuvre dans les autres activités et démarches de l'enseignant ?

CHAPITRE 7 : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre abordera les éléments de problématique comprenant le rappel du cadre contextuel et les apports du cadre conceptuel à partir desquels nous essayerons de reformuler la problématique de la recherche. Nous terminerons ce chapitre posant une question-clé de la recherche, à partir de laquelle, nous reformulerons notre première hypothèse de recherche.

1. Les éléments de problématique

1.1. Le rappel du cadre contextuel

Depuis 2013, dans le cinquième mandat du Gouvernement Royal du Cambodge, le M.E.J.S. met en place plusieurs réformes éducatives afin de renforcer la qualité du système éducatif du pays. Le baccalauréat est une priorité car le M.E.J.S. a constaté qu'il y avait beaucoup de problèmes liés à cet examen. La tricherie a été repérée durant son déroulement. Les candidats ont acheté des réponses à des enseignants surveillants, puis les ont recopiées dans les copies d'examen. Ils ont pu même copier sur leur voisin. Les enseignants surveillants ont réclamé de l'argent aux candidats pour que ces derniers puissent faire ce qu'ils voulaient dans les salles. Après la mise en place de cette réforme, il n'y a eu que 25,72 % des candidats qui ont obtenu le baccalauréat en 2014.

Concernant le fonctionnement des écoles publiques primaires, le rapport d'étude sur le nombre d'heures d'enseignement en 2013 a montré qu'il y a beaucoup d'heures d'enseignement perdues à cause de l'ajout des jours fériés supplémentaires, de l'absence des enseignants de la classe, de la diminution des heures de contact pendant les journées d'enseignement, des fermetures des écoles effectuées par les écoles elles-mêmes et de la mauvaise gestion des enseignants, de leur recrutement et de leur déploiement. Ainsi cette perte d'heures d'enseignement au Cambodge demeure un problème important pour la mise en place d'un système scolaire efficace. Une hypothèse clé qui a été repérée dans cette étude est qu'elle a des effets importants sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Pour examiner cette relation, une autre étude sur l'évaluation des élèves du cycle primaire en 2013 montre que les élèves de la sixième année du primaire au Cambodge ont correctement répondu à moins de la moitié des questions sur l'ensemble du contenu du test de khmer. Le pourcentage global correct pour l'échantillon total est de 45,7 %. Concernant les tests des mathématiques, le rapport montre que les élèves n'ont répondu qu'à 43,4 % des items de mathématiques correctement, ce qui est à peu près le même que le pourcentage global que celui de la langue khmère. Les élèves des écoles urbaines ont obtenu un score nettement plus élevé que ceux des écoles rurales. Le pourcentage urbain est de 52,7 %, tandis que le pourcentage rural est de 41,7 % seulement. Ces résultats montrent une différence importante et significative entre les deux types d'écoles (11 %).

Ainsi, il s'agit d'abord d'une bureaucratie attachée à l'apparence, de type formaliste, attachée aux procédures, mais indifférente aux pratiques réelles et pouvant à l'occasion laisser faire les acteurs comme ils l'entendent du moment qu'ils ne le font pas savoir et qu'ils ne prétendent pas à le légitimer, au risque de mettre en cause les pratiques prescrites. Ce qui compte, ce n'est pas la

réalité, c'est le paraître. Ensuite il s'agit d'un système tatillon qui veut tout prescrire et qui s'immisce dans les pratiques en fournissant des fiches modèles et en cherchant à en contrôler l'application dans les moindres détails indépendamment de ce qui se passe réellement avec les élèves. Ce qui compte, ce n'est pas l'efficacité, c'est la conformité au prescrit. Un traitement centralisé selon des règles uniformes entraîne un manque de considération pour des situations contrastées (ville et campagne). Une application rigide des règles uniformes fait passer à côté de la différence de la situation et de la réalité des problèmes.

Le manque de réflexion, d'imagination, d'inventivité, d'innovation sont aussi des traits récurrents que l'on retrouve dans le système bureaucratique cambodgien et qui se manifestent notamment face à un nouveau problème. Ils sont entretenus par les conditions de revenu des instituteurs les obligeant à un second travail et limitant leurs possibilités de se développer dans le travail. L'institution s'est contentée d'augmenter son pouvoir d'accueil, d'accumuler et de redupliquer des dispositifs dans une logique d'expansion non contrôlée, sans adaptation à un public à des besoins particuliers.

Pourtant, malgré ce type de fonctionnement qui occupe une place importante dans la société cambodgienne, cette dernière ne reste pas fermée au monde. Elle subit des transformations en termes de développement économique dans la région.

De telles transformations passent par l'amélioration des méthodes et des attitudes pédagogiques *via* les formations des acteurs à des pédagogies qui explorent de nouvelles voies, remettent en cause ce qui ne marche pas et font le pari que les élèves en échec ou abandonnés peuvent apprendre. Mais ces formations sont principalement initiées par les O.N.G. considérées comme un modèle professionnel donnant la priorité à l'engagement éclairé des acteurs pour un enseignement efficace. Un cas possible d'effets peut se trouver lorsqu'une coopération est mise en place entre le M.E.J.S. et une O.N.G.

1.2. Les apports du cadre conceptuel

L'étude des concepts théoriques a apporté des éclaircissements sur notre travail de recherche.

Les caractéristiques de la bureaucratie et les analyses de différents types d'organisation nous ont permis de déterminer le type de fonctionnement du système éducatif cambodgien ainsi que celui d'une O.N.G. (P.S.E.). Le système éducatif cambodgien fait révéler du respect des procédures, des règles rigides limitant l'arbitraire mais garantissant la sécurité de l'emploi des individus. Ainsi cette bureaucratie empêche la recherche des initiatives des individus qui n'ont pas de pouvoir décisionnel sur leurs tâches et qui n'effectuent que des tâches routinières définies par la direction qui ne s'intéresse qu'aux procédés et résultats obtenus. Par rapport à ce fonctionnement bureaucratique du système, l'O.N.G., caractérisée par moins de procédures formalisées et par une faible division du travail tant sur le plan horizontal que sur le plan vertical, est une organisation innovatrice qui manifeste une volonté de progresser et qui apporte un modèle professionnel vers ce système.

Les perspectives d'évolution que nous avons abordées nous ont montré l'ouverture du Cambodge vers la région et le monde à travers son intégration dans l'ASEAN en 1999 et dans l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 2004. Malgré les contraintes liées à la faible qualification des ressources humaines, cette intégration montre un grand pas en avant en termes de coopérations politique et économique du pays avec les partenaires publics et les privés. Le manque de main d'œuvre qualifiée pour le pays est un souci pour les experts cambodgiens. Ainsi le secteur de l'éducation au Cambodge doit entreprendre une lourde tâche afin de renforcer cette qualité. D'où l'importance du rôle du M.E.J.S. Cela nous a conduit à rechercher les ressources et démarches qui pourraient améliorer l'efficacité de l'enseignement et l'acquisition des apprentissages.

Les notions de l'effet-école-classe-maître ont permis de découvrir le travail effectif de l'enseignant et du directeur d'école et leur responsabilité collective face à l'échec scolaire de leurs élèves. Ainsi l'enseignant n'est pas le seul critère pour expliquer ce problème car la relation des élèves dans la classe et l'école est à l'origine de leur réussite scolaire. L'enseignant efficace est donc celui qui sait adapter son style d'enseignement et différencier ses pratiques pédagogiques face à des origines socioculturelles et économiques différentes et à des caractéristiques personnelles variées des élèves.

Les analyses théoriques de la pédagogie pourraient éclairer les pratiques pédagogiques des enseignants dans les processus d'enseignement-apprentissage. L'erreur est un matériau collectif permettant à l'élève d'instaurer un climat de confiance et de construire le savoir. Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est un moyen d'accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée lui permettant de découvrir son propre fonctionnement intellectuel et de gagner en autonomie. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique lui permettant de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence. Le feed-back dans l'enseignement considéré comme un facteur de motivation contribue à la compréhension de l'élève liée aux notions étudiées permettant à celui-ci de faire des progrès. Ces analyses théoriques nous ont permis de voir clairement l'importance des pratiques de pédagogie différenciée et de la méthode « la main à la pâte », une méthode reconnue et mise en place au Cambodge.

C'est dans cette perspective qu'une organisation innovatrice peut contribuer aux évolutions attendues en engageant une coopération avec le M.E.J.S. Un des exemples de cette coopération est celui de la mise en place du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les cinq provinces. Pour le M.E.J.S., il s'agit d'une stratégie d'action basée sur la coopération pour développer les ressources humaines. Cette coopération s'articule entre deux axes stratégiques :

- Déléguer l'impulsion du changement à un partenaire extérieur (expertise et expérience)
- Initier un processus (formation et suivi) auprès des acteurs de terrain (directeurs et enseignants) visant l'adhésion au projet et la montée en compétences professionnelles

Le rappel du cadre contextuel et les apports de ce cadre nous ont amené à reformuler la problématique de la recherche comme suit :

L'énergie impulsée par une O.N.G. qui maîtrise par son expérience le modèle professionnel (P.S.E.) pourrait permettre de briser l'invisible plafond de verre qui sépare la mobilisation des acteurs (enseignants et directeurs d'école) de l'inertie acquise et aboutir par diffusion à des changements réels.

2. Question de la recherche

L'analyse du contexte, selon lequel le système éducatif cambodgien se voit assigner des objectifs de changement, basé sur la coopération dans le cadre du programme du rattrapage scolaire alors que l'analyse de ce système fait ressortir un fonctionnement bureaucratique nous autorise à poser la question-clé suivante :

Quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif (enseignants et directeurs d'école) d'une coopération entre le M.E.J.S. du Cambodge et une organisation innovatrice (P.S.E.) dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire ?

Ces effets semblent relever de deux points : un engagement professionnel et des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation innovatrice.

- **Les enseignants et les directeurs d'école tentent-ils d'agir comme des acteurs qui s'impliquent et font preuve d'adaptation et d'initiative pour obtenir des résultats ? S'engagent-ils davantage dans le travail, cherchent-ils à innover et sont-ils soucieux du progrès des élèves ?**
- **Ces changements bousculant les pratiques routinières des agents du modèle bureaucratique (enseignants et directeurs d'école), dans quelle mesure ces agents vont-ils résister aux innovations pédagogiques apportées par le modèle professionnel (P.S.E.) ?**

3. Hypothèse de la recherche

Nous essayons de répondre *a priori* à ces questions en formulant l'hypothèse suivante :

La transition peut s'initier à partir d'une formation, des ressources (financements et matériels), des dispositifs mis à disposition et du suivi des pratiques pédagogiques (observation de classe et analyse de pratiques) des instituteurs du programme du rattrapage scolaire et des directeurs d'école qui les engagent à mettre en œuvre une posture professionnelle.

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 8 : PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS

Comme nous avons souligné dans le dernier chapitre du cadre conceptuel, l'étude de cas pour cette recherche porte sur la coopération entre le M.E.J.S. et P.S.E. dans le cadre du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les écoles primaires publiques de cinq provinces du pays.

Ainsi dans ce chapitre, nous présenterons le programme du rattrapage scolaire en mettant l'accent sur ses caractéristiques et son importance dans le cycle primaire au Cambodge, la relation entre l'association P.S.E. et ce programme, le projet de déploiement de ce programme dans cinq provinces du pays en collaboration avec le M.E.J.S. et la formation des enseignants et directeurs d'école dans le cadre de cette coopération.

Le M.E.J.S. a observé que dans l'enseignement primaire, le taux d'élèves plus âgés que l'âge approprié pour un niveau de classe spécifique est important. Les données de l'E.M.I.S.¹⁸⁴ de 1999-2001 ont montré qu'environ 50 % des enfants admis à la première année du primaire étaient âgés de plus de six ans, et le taux d'élèves qui termine l'école primaire jusqu'à la sixième année (dernière année du primaire) avant 15 ans est faible. En 2012, l'UNICEF¹⁸⁵ a indiqué que la moitié des 12-14 ans du pays étaient encore à l'école primaire et avaient du mal à rivaliser avec leurs pairs plus jeunes. Les enfants en situation de retard scolaire sont victimes de discrimination.

Deux causes principales peuvent expliquer le retard scolaire des enfants dans l'enseignement primaire : le redoublement et l'inscription tardive à l'école. Par conséquent, le M.E.J.S. a créé un programme spécifique pour améliorer la qualité de l'éducation afin de répondre aux besoins des enfants en situation de retard scolaire.

1. Le programme du rattrapage scolaire dans le cycle primaire au Cambodge

1.1. Comparaison entre le système éducatif ordinaire et celui du rattrapage scolaire dans le cycle primaire

Au Cambodge, l'enseignement général démarre au primaire et s'achève au secondaire. Les enfants apprennent à l'école primaire pendant six ans. À l'intérieur de ce cycle primaire, le programme du rattrapage scolaire a été officiellement créé et reconnu par le M.E.J.S. en 2013 afin de réintégrer les enfants en situation de retard scolaire¹⁸⁶. Ce système de rattrapage scolaire, comprenant des programmes accélérés, offre la possibilité aux enfants d'assimiler deux niveaux par an.

¹⁸⁴ EMIS 1999-2001, Statistiques et indicateurs éducatifs du M.E.J.S., de la Jeunesse et des Sports. EMIS : Education Management Information System.

¹⁸⁵ UNICEF (2012). « Cambodia Country Kit 2011-2015 », Education booklet. Phnom Penh, 2012.

¹⁸⁶ Instruction relative à l'application du programme du rattrapage scolaire dans l'enseignement primaire, no 17E.J.S., datant du 2 mai 2013

Tableau 8 : comparaison entre le système éducatif ordinaire et celui du rattrapage scolaire dans le cycle primaire

No	Enseignement général du primaire		Programme du rattrapage scolaire	
	Niveau scolaire	Durée d'études	Niveau scolaire	Durée d'études
1	Niveau 1	une année d'études	Niveau 1 ^{ère} année	une année d'études
2	Niveau 2	une année d'études		
3	Niveau 3	une année d'études		
4	Niveau 4	une année d'études	Niveau 2 ^{ème} année	une année d'études
5	Niveau 5	une année d'études		
6	Niveau 6	une année d'études	Niveau 3 ^{ème} année	une année d'études

1.2. Objectifs du programme du rattrapage scolaire

Selon l'instruction du M.E.J.S., les objectifs spécifiques du programme sont de réduire le décrochage scolaire et les redoublements, de fournir aux élèves en situation de retard scolaire et en exclusion scolaire la possibilité de rattraper leurs apprentissages et d'augmenter le taux d'enfants qui terminent l'école primaire jusqu'à la sixième année.

1.3. Critères de sélection des enfants en rattrapage scolaire

L'âge est un des critères importants pour le recrutement des enfants dans ce programme. La 1^{ère} année du rattrapage scolaire est destinée aux nouveaux élèves, c'est-à-dire à ceux qui n'avaient jamais fréquenté l'école, aux élèves redoublants, aux élèves abandonnant la classe du niveau 1 ou de la 1^{ère} année du rattrapage scolaire, aux enfants hors des écoles âgés de 8 à 12 ans, et aux nouveaux élèves, aux élèves redoublants, aux élèves abandonnant la classe du niveau 2 âgés de 9 à 12 ans. La 2^{ème} année est destinée aux nouveaux élèves, aux élèves redoublants, aux élèves abandonnant la classe du niveau 3 ou de la 2^{ème} année du rattrapage scolaire âgés de 10 à 13 ans et les nouveaux élèves, les redoublants, les élèves abandonnant la classe du niveau 4 âgés de 11 à 13 ans. La dernière année du rattrapage scolaire est réservée aux nouveaux élèves, aux élèves redoublants, aux élèves abandonnant la classe du niveau 5 ou de la 3^{ème} année du rattrapage scolaire âgés de 12 à 14 ans et aux nouveaux élèves, aux élèves redoublants, aux élèves abandonnant la classe du niveau 6 âgés de 13 à 14 ans.

Pour les enfants en exclusion scolaire non scolarisés et âgés d'au moins 15 ans, les comités de gestion de l'école doivent travailler en collaboration avec les communautés pour les orienter vers les classes de l'éducation non-formelle.

1.4. Organisation des classes du rattrapage scolaire

Concernant l'organisation des classes, les classes du rattrapage scolaire doivent être organisées en fonction du nombre d'élèves, de leur âge et de leur niveau scolaire précédent. Le nombre d'élèves par classe ne peut pas être inférieur à 18 et supérieur à 35. Il ne peut pas être

inférieur à 15 élèves et supérieur à 35 élèves pour les zones reculées ou éloignées. Il est interdit que l'organisation des classes du rattrapage scolaire fasse disparaître les classes ordinaires. Dans un même réseau des écoles, une école située dans une distance convenable ou à proximité des domiciles des élèves (dans un rayon d'un kilomètre) qui peut les accueillir, est à choisir pour y organiser des classes du rattrapage scolaire. Dans le cas où le nombre des élèves sélectionnés provenant d'une école située à proximité d'une autre école est inférieur à ce qui a été mentionné ci-dessus (il manque de 2 ou 3 élèves), il sera souhaitable que l'école sélectionne les élèves physiquement grands pour leur âge ou plus intelligents que les autres dont l'âge est différent d'un an de l'âge exigé pour les compléter.

1.5. Recrutement des enseignants

Les enseignants des classes du rattrapage scolaire doivent être sélectionnés en fonction de leurs qualifications. Les enseignants dotés d'une bonne conscience professionnelle, d'expériences de travail bénévole et ayant suivi des formations de perfectionnement au programme du rattrapage scolaire sont prioritairement choisis. En cas de manque des enseignants, il convient de choisir les directeurs ou les directeurs-adjoints ayant bien accompli leurs tâches principales et dotés d'une bonne conscience professionnelle, d'expériences d'enseignement ou d'expériences d'enseignement de différents niveaux et ayant bien accompli leurs tâches. S'il n'y a pas d'enseignants ou de directeur ayant les qualifications susmentionnées, l'école peut effectuer la sélection en fonction de ses possibilités. Le recrutement des enseignants des classes du rattrapage scolaire proposé par le directeur d'école concerné doit être soumis, par l'intermédiaire du président du comité pour le développement des écoles, aux directeurs du D.o.E et à la décision des directeurs du P.o.E.

2. P.S.E. et le rattrapage scolaire

P.S.E.¹⁸⁷ est une association internationale française d'intérêt général, reconnue de bienfaisance, apolitique et non confessionnelle qui défend les Droits des Enfants. Elle a été créée par un couple retraité français en 1996 afin d'aider les enfants chiffonniers de la décharge de Phnom Penh. Depuis, elle continue sa mission et agit au Cambodge pour sortir les enfants de l'extrême misère et les mener jusqu'à un métier. Reconnue par les autorités cambodgiennes, elle intervient dans le respect du pays, en collaboration avec les Cambodgiens.

2.1. Centre de rattrapage scolaire dans l'enceinte de P.S.E.

Avec la découverte sur la décharge de Phnom Penh des milliers d'enfants, qui y travaillaient et n'allaient pas à l'école parce qu'ils n'en avaient pas les moyens, P.S.E. a fait ouvrir, dès mai 1996, le Centre dit « Rattrapage » afin de les scolariser dans le centre de P.S.E. à Phnom Penh. La plupart de ces enfants accueillis et choisis par l'équipe sociale de P.S.E., trop âgés pour réintégrer le système scolaire public ordinaire, avaient besoin d'aller très vite pour rattraper leur retard et être en

¹⁸⁷ <http://www.pse.ngo/>, consulté le 15 janvier 2017 à 15h30

mesure d'aider leurs familles le plus rapidement possible. Pour entrer au Centre de Rattrapage (CR), ils passent les tests de khmer et de mathématiques afin de déterminer leur niveau scolaire.

2.2. Un enseignement accéléré pour les enfants très en retard

Comme certains enfants ont un retard scolaire de quatre ans au moins, P.S.E. leur propose un enseignement accéléré: deux niveaux scolaires par an afin de leur faire rattraper leur retard scolaire. À ce jour, plus de 90 % des enfants parviennent à tenir le rythme et beaucoup atteignent le niveau 9 (équivalent de la classe 3^{ème} en France) en l'espace de 5 ans. L'enseignement à temps complet, contrairement au système scolaire public (mi-temps), a pour but de donner à chaque élève un bagage solide en matières académiques (khmer, mathématiques, sciences appliquées et sciences sociales) et en langues étrangères (anglais et français) indispensables dans un pays à vocation touristique.

La priorité est donnée à une pédagogie vivante et participative. Les activités sportives et artistiques font, bien sûr, également partie des programmes. Mais comme les enfants en rattrapage scolaire étaient tellement nombreux, P.S.E. a mis en place des classes de rattrapage scolaire dans plusieurs écoles publiques en suivant les programmes du M.E.J.S. Ce rattrapage fonctionne comme celui du centre, avec des soutiens et suivis pédagogiques apportés par l'équipe pédagogique de P.S.E.

Depuis 2010, à cause de la modification des programmes scolaires, P.S.E. a créé, en collaboration avec le M.E.J.S., douze nouveaux manuels pour les trois années du rattrapage scolaire sur quatre matières principales : le khmer, les mathématiques, les sciences sociales et les sciences appliquées. Ces ressources pédagogiques ont été testées par P.S.E. et le M.E.J.S. en 2012-2013 dans huit provinces du pays¹⁸⁸⁻¹⁸⁹⁻¹⁹⁰. Elles ont été ensuite évaluées par une consultante indépendante en 2013-2014¹⁹¹ et mises en utilisation officielle en 2014-2015¹⁹².

2.3. Pourquoi P.S.E. travaille-t-elle sur le retard scolaire ?

L'enquête de la Banque Mondiale sur le travail des enfants au Cambodge¹⁹³ en 2001 montre que 3,1 % des enfants de 12 à 14 ans qui ne vont pas à l'école n'ont pas de travail et que 12,7 % des

¹⁸⁸ M.E.J.S. (2012). *Les circulaires du M.E.J.S.* No 1761 datant du 25 mai 2012 portant sur le pilotage des manuels de la 1^{ère} année du rattrapage scolaire dans les huit provinces du Cambodge.

¹⁸⁹ M.E.J.S. (2012). *Les circulaires du M.E.J.S.* No 2855 datant du 20 août 2012 portant sur le pilotage des manuels de la 2^{ème} année du rattrapage scolaire dans les huit provinces du Cambodge.

¹⁹⁰ M.E.J.S. (2012). *Les circulaires du M.E.J.S.* No 4537 datant du 28 décembre 2012 portant sur le pilotage des manuels de la 3^{ème} année du rattrapage scolaire dans les huit provinces du Cambodge.

¹⁹¹ De Jong, R. (2013). *Rapport d'évaluation des manuels du rattrapage scolaire pour l'année scolaire 2012-2013*, juillet 2013

¹⁹² M.E.J.S. (2014). *Lettre d'autorisation pour l'utilisation officielle des manuels du rattrapage scolaire dans toutes les écoles primaires du Cambodge*, No 11 datant du 3 janvier 2014

¹⁹³ Bray, M. et Seng, B. (2005). *Rapport N°4 de la Banque Mondiale, Les frais de la famille pour l'éducation de base au Cambodge*, Page 57, 2005, Hong Kong

enfants ne vont pas à l'école mais ils ont du travail à faire. 54,5 % des enfants vont à l'école et ont du travail à faire en même temps. 29,8 % vont à l'école, mais ne travaillent pas. Cette étude nous montre que les enfants ont un rôle important pour aider leur famille. Donc, les enfants qui ont abandonné l'école pour un moment et qui sont ensuite réinscrits doivent travailler pour nourrir leur famille.

2.3.1. Retard scolaire dans les six écoles publiques de Phnom Penh

En 2007, Charlotte NIVOLLET, Consultante auprès de P.S.E., a fait une recherche auprès de six écoles primaires et deux collèges / lycées¹⁹⁴ de Phnom Penh. Les six écoles primaires étudiées sont Phum Russey, Boeung Salang, Stung Meanchey, Sansam Kossal, Sorla et Dambok Kpuoh. L'effectif global d'élèves étudié dans ces six écoles primaires est de 12 533 élèves. Cette étude montre que plus de 20 % des enfants de l'effectif global sont en retard scolaire.

Tableau 9 : répartition des élèves par école, par retard scolaire

Écoles primaires	Effectif d'élèves	Effectif d'élèves de retard	% d'élèves de retard
Phum Russey	1 701	317	18,64 %
Boeung Salang	2 120	402	18,96 %
Stung Meanchey	4 177	847	20,28 %
Sansam Kossal	2 248	361	16,06 %
Sorla	1 430	331	23,15 %
Dambok Kpuoh	857	318	37,11 %
TOTAL	12 533	2 576	20,55 %

Source : Charlotte Nivollet, Rapport d'étude sur les Écoles Extérieures, Juin 2007, P.S.E.

Cette recherche montre aussi que 20,55 % d'élèves ayant un retard scolaire ont plus de trois ans de retard scolaire et que la majorité de ces élèves ont trois et quatre ans de retard scolaire. On trouve que les proportions d'enfants en retard sont très élevées dans les niveaux 2, 3 et 4. La mise en place d'un programme scolaire accéléré est donc reconnue comme nécessaire et indispensable afin de remédier aux lacunes scolaires chez ces enfants.

Tableau 10 : répartition des élèves de six écoles primaires par âge du retard et par niveau scolaire

Nombre d'années de retard	Niv.1	Niv.2	Niv.3	Niv.4	Niv.5	Niv.6	Total	% de l'effectif global
3 ans	104	185	223	202	285	130	1 129	9,01 %
4 ans	85	125	127	185	112	153	787	6,28 %
5 ans	56	84	126	79	57	0	402	3,21 %

¹⁹⁴ Nivollet, C. (2007). *Rapport d'étude sur les Écoles Extérieures*, p. 14-19, Juin 2007, P.S.E.

6 ans et +	57	117	53	31	0	0	258	2,06 %
Total/niveau	302	511	529	497	454	283	2 576	20,55 %

Source : Charlotte Nivollet, Rapport d'étude sur les Écoles Extérieures, Juin 2007, P.S.E.

2.3.2. Impact des élèves en situation du retard scolaire

L'étude souligne également que le retard scolaire des enfants a une relation très étroite avec leur abandon à l'école. Les élèves ayant l'âge standard suivent les cours dans la même classe avec ceux ayant du retard scolaire. Ces derniers ont une très grande difficulté pour faire adapter leur âge plus avancé à la jeunesse scolaire. Par conséquent, ils ne veulent plus apprendre et venir au cours. Une autre conséquence, c'est que ces élèves doivent travailler pour aider leur famille. Donc, l'accès à l'école fait perdre leur revenu familial.

Afin de ne plus avoir les élèves du retard scolaire et d'assurer la scolarisation de ceux ayant déjà eu du retard scolaire à l'école, c'est à partir de l'année scolaire 2008-2009 que P.S.E. a mis en place le nouveau système de rattrapage dans deux écoles primaires publiques à Phnom Penh : Boeung Salang et Dangkor en suivant entièrement les méthodes de rattrapage scolaire créées par l'O.N.G. Save the Children Norway (SCN).

Il est à noter que P.S.E. n'est pas la seule organisation qui travaille sur le rattrapage scolaire. L'UNICEF, en coopération avec le M.E.J.S., est impliquée, avec cette même méthode, dans les trois autres provinces du pays : Kampot, Kratie et Preah Vihear et dans une nouvelle province, Stoeung Treng, à partir de l'année scolaire 2016-2017.

3. Projet de déploiement de la méthode de rattrapage scolaire dans cinq provinces du Cambodge (2014-2017)

3.1. Contexte général

Comme de nombreux pays, le Cambodge relève le défi d'une *Éducation Pour Tous*, lancé à la conférence de Jomtien en 1990 puis réactualisé à celle de Dakar dix ans après, où six objectifs clés relevant du domaine éducatif étaient définis dont ceux d'universaliser l'enseignement primaire et de réduire massivement l'analphabétisme. Aujourd'hui, même si la distance à l'école secondaire reste toujours problématique en milieu rural, l'école primaire s'est suffisamment rapprochée des foyers pour être géographiquement accessible. En ce début de XXI^{ème} siècle, la plupart des enfants cambodgiens revêtent l'uniforme. Le nombre d'écoles primaires a doublé en 20 ans et le M.E.J.S. affiche un taux net de scolarisation de 94,4 % en 2009 (94 % pour la population féminine)¹⁹⁵. Malgré ces efforts, au Cambodge, une partie de la population importante de la jeunesse est en situation d'exclusion scolaire. Le M.E.J.S. cambodgien estime à près de 32.000 enfants (19,3% des

¹⁹⁵ Prigent, S. (2011). « La faible scolarisation en milieu rural cambodgien s'explique-t-elle seulement par la pauvreté ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*[En ligne], 10 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 26 septembre 2015. URL : <http://cres.revues.org/212>

165 000 enfants scolarisés en primaire) ceux qui ont un retard scolaire par rapport à leur âge. Issus de familles défavorisées, scolarisés tardivement ou dans de mauvaises conditions, ils abandonnent souvent l'école pour participer par de petits jobs au revenu de leur famille.

Une autre raison est qu'en 2012, en collaboration avec le M.E.J.S., P.S.E. a élaboré de nouveaux manuels de rattrapage scolaire, adaptés à l'évolution des programmes du M.E.J.S. Grâce à cette collaboration, les manuels ont été validés officiellement par le M.E.J.S. pour l'utilisation dans tout le pays. C'est une condition indispensable permettant le déploiement de la méthode à plus grande échelle et en faire bénéficier le plus grand nombre d'enfants cambodgiens défavorisés en situation de retard scolaire. Le 3 janvier 2014, le M.E.J.S. a donné une autorisation officielle d'emploi de la méthode dans toutes les écoles publiques du Cambodge¹⁹⁶. La méthode a fait preuve de son efficacité depuis son adoption par P.S.E. (A.E.A.¹⁹⁷, 2017)¹⁹⁸.

Grâce à cette efficacité sur le terrain, P.S.E. continue à développer le projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire en partenariat avec le M.E.J.S. et intégré au programme EAC¹⁹⁹ du consortium national d'O.N.G. pour les enfants en situation d'exclusion scolaire (C.C.O.S.C.²⁰⁰ en anglais). Ce projet a pour but de mettre en œuvre le déploiement du rattrapage scolaire dans cinq provinces cibles déterminées avec le M.E.J.S. (Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Prey Veng et Kampong Speu).

3.2. Orientations stratégiques

Selon la proposition de projet établie par P.S.E.²⁰¹ soumise au programme « Educate A Child » (EAC) via l'association A.E.A. et aux partenaires de coopération, le projet comprend plusieurs volets permettant de répondre à la problématique du retard scolaire des enfants. La formation à la méthode de rattrapage scolaire des enseignants et des directeurs d'écoles publiques dans les cinq provinces est une priorité²⁰². À raison de deux fois par an, organisée dans les provinces cibles, elle comprend la formation pédagogique / didactique, la méthode d'enseignement telle que « la main à la pâte », la gestion spécifique des élèves, la politique d'égalité des sexes et la

¹⁹⁶ M.E.J.S. (2014). *Lettre d'autorisation pour l'utilisation officielle des manuels du rattrapage scolaire dans toutes les écoles primaires du Cambodge*, No 11 datant du 3 janvier 2014

¹⁹⁷ L'organisation Aide-Et-Action

¹⁹⁸ A.E.A. (2017). « Let the flowers grow: Mid-term evaluation of The Cambodia Consortium for out of school children (C.C.O.S.C.) », Phnom Penh, March 2017

¹⁹⁹ Educate a Child (EAC), un programme d'Education Above All, est une initiative mondiale lancée par Son Altesse Sheikha Moza bint Nasser du Qatar, qui vise à réduire de manière significative le nombre d'enfants dans le monde qui manquent leur droit à l'éducation.

²⁰⁰ C.C.O.S.C. veut dire Cambodia Consortium of Out of School Children (le Consortium national des O.N.G. au Cambodge pour les enfants en situation d'exclusion scolaire, en français)

²⁰¹ P.S.E. (2014). *Proposition de projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans cinq provinces*, Phnom Penh, Avril 2014

²⁰² Ann, R. (2015). *Plan de formation des enseignants et des directeurs d'école dans le cadre du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans cinq provinces*, P.S.E., Phnom Penh

préparation à la gestion de situation de crise, comme les inondations pour assurer si possible la continuité des cours. Nous allons développer cette formation dans la dernière partie de ce chapitre.

La proposition de projet de P.S.E. nous montre que le suivi pédagogique des enseignants est un deuxième volet des orientations stratégiques du projet. Il est assuré à raison de deux fois par an après la mise en place de sessions de formation afin d'évaluer des processus et des effets de formation par les formateurs nationaux et les formateurs provinciaux. La grille d'observation de classe est établie pour faciliter ces suivis. Les rapports de suivis sont à rédiger à l'issue de chaque session d'observations de classe.

P.S.E., selon la proposition, a mis en place un programme spécifique d'appui aux élèves, nécessaire en raison de la vulnérabilité de ces enfants issus des familles les plus pauvres : manuels, matériels scolaires, uniformes, vélos, etc.

Une campagne d'éducation s'inscrivant dans les orientations stratégiques de P.S.E. s'adresse aux populations des cinq provinces, pour souligner l'importance de l'éducation et les droits de l'enfant, promouvoir la scolarisation des enfants en retard scolaire et faire connaître la mise en œuvre de la méthode de rattrapage scolaire dans les écoles. La campagne réalisée par P.S.E. s'appuie sur une collaboration étroite avec les chefs de l'office de l'éducation du district, les chefs des communes, les chefs de village, les directeurs d'école, etc. Des dépliants et des affiches sont distribués dans les communes, et le programme de rattrapage scolaire est présenté lors de la cérémonie d'ouverture de la rentrée scolaire par P.S.E. et par les écoles primaires publiques.

3.3. Bénéficiaires du projet

Selon la proposition de projet de P.S.E., le projet est destiné aux enfants extrêmement pauvres, déscolarisés, maltraités, contraints de vivre dans des conditions pénibles et dangereuses, les chiffonniers en particulier. Dans les provinces de Phnom Penh, Siem Reap et Preah Sihanouk, en zone urbaine, les enfants sont recrutés par l'Équipe Sociale de P.S.E., en fonction de leur retard scolaire parmi les plus pauvres (revenu inférieur à 3\$/jour/personne). Dans les provinces de Kampong Speu et Prey Veng, les enfants sont recrutés par les écoles en fonction de leur retard scolaire. Ils sont identifiés par les directeurs d'école et les enseignants des écoles publiques, en collaboration avec les autorités des collectivités locales : conseil communal, comité des femmes et des enfants. Dans l'ensemble du projet, environ 6 000 enfants bénéficiaires par année, 30 écoles dans 28 districts sont concernées par l'implantation de la méthode, au sein de 138 classes de rattrapage scolaire, 138 enseignants formés à la méthode, ainsi que 30 directeurs d'école.

Concernant la convention de projet entre le M.E.J.S. et P.S.E.²⁰³, les autorités locales et les agents du M.E.J.S. (national, province et district ainsi que les enseignants et directeurs d'école) sont

²⁰³ M.E.J.S. & P.S.E. (2014). *Convention de projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans cinq provinces entre le M.E.J.S. et P.S.E.*, datant du 22 août 2014, Phnom Penh

les partenaires actifs du projet. Leur rôle est de s'approprier la méthode de rattrapage scolaire pour en faire bénéficier les enfants dans les meilleures conditions.

La convention souligne également le rôle de P.S.E. dans ce partenariat. Cette association a un rôle de formation, de transmission de savoir-faire. C'est elle qui met en œuvre le projet en collaboration étroite avec le M.E.J.S. Ainsi elle apporte son savoir-faire en matière d'aide spécifique à la scolarisation (uniformes, matériel scolaire, etc.).

Un comité de pilotage composé de représentants de P.S.E. et du M.E.J.S. s'inscrit dans le cadre de ce projet. Il est présidé par un secrétaire d'État issu du M.E.J.S. Il a pour but de discuter des résultats du projet relatifs au nombre d'élèves, à leur orientation, aux ouvertures de classe, etc. et de décider des actions à venir.

Nous proposons ensuite un tableau récapitulatif de ce projet.

Tableau 11 : tableau récapitulatif du projet de déploiement du rattrapage scolaire dans cinq provinces

OBJECTIFS	○ Donner accès à l'éducation aux enfants cambodgiens défavorisés et non scolarisés par la mise en œuvre de la méthode de rattrapage scolaire de P.S.E. dans les écoles primaires publiques de 5 provinces du Cambodge. ○ Transfert de compétences au M.E.J.S. cambodgien afin qu'à l'issue du projet, la méthode de rattrapage scolaire soit intégrée à l'offre éducative des écoles publiques cambodgiennes.
DESCRIPTIF	○ Former à la méthode de rattrapage scolaire les formateurs du Ministère de l'Éducation, les directeurs d'école et les enseignants ○ Suivre les pratiques pédagogiques des acteurs de terrains ○ Apporter aux enfants scolarisés des aides spécifiques : fourniture uniformes, matériel scolaire,... ○ Mener des campagnes d'information/ de sensibilisation vis-à-vis des acteurs impliqués dans l'éducation
BENEFICIAIRES	○ Environ 6 000 enfants chaque année du projet ○ 138 enseignants des classes de rattrapage scolaire ○ 30 directeurs des écoles primaires
CALENDRIER	○ 3 ans et demi : Juillet 2014 – Décembre 2017
LIEU	○ Écoles primaires publiques des provinces de Phnom Penh (capital), Siem Reap, Preah Sihanouk, Prey Veng et Kampong Speu au Cambodge
PARTENAIRES	○ Le Ministère cambodgien de l'Éducation ○ Le Consortium National des O.N.G. au Cambodge pour les enfants en situation d'exclusion scolaire, coordonné par « Aide et Action Cambodge », porteur du projet « Educate A Child » et co-financeur

	du projet
--	-----------

Source : P.S.E. (2014). Proposition de projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans cinq provinces, Phnom Penh, Avril 2014

Le tableau nous montre qu'à son issue, à partir de 2017-2018, le programme de rattrapage scolaire dans les écoles publiques cambodgiennes devrait être géré directement par le M.E.J.S. sur le plan technique et financier. Le projet est donc mené dans une optique claire de transfert de compétences : formation des formateurs du M.E.J.S., des districts et des provinces et délivrances des outils (manuels scolaires, guide de l'enseignant, etc.). L'extension du rattrapage scolaire à d'autres provinces du Cambodge pourra nécessiter le soutien renouvelé de P.S.E. au M.E.J.S., mais le projet pourra être aussi mené avec le soutien financier d'autres O.N.G., en collaboration directe avec le M.E.J.S., puisque P.S.E. aura transmis son savoir-faire au M.E.J.S. au cours du projet actuellement présenté.

4. Formation des enseignants et des directeurs d'école

Comme le montre le tableau ci-dessus, la formation des enseignants du programme du rattrapage scolaire et des directeurs d'école est une des priorités. Elle s'inscrit dans des grandes activités du projet.

4.1. Objectifs, modules et résultats attendus de la formation

Cette formation a pour objectif de renforcer les compétences pédagogiques et de gestion du programme du rattrapage scolaire des enseignants et des directeurs d'école.

Cette formation comprend quatre modules permettant de répondre aux besoins et attentes des enseignants du rattrapage scolaire et des directeurs d'écoles dans les cinq provinces.

Tableau 12 : module et contenu de formation

Module	Contenu
Module 1: gestion spécifique des élèves en rattrapage scolaire	- Recrutement des élèves - Organisation des classes de rattrapage scolaire - Déploiement des élèves à la fin de l'année scolaire en fonction de leur âge et de leur niveau scolaire
Module 2: pédagogie	- Découverte du curriculum, des manuels et des guides pédagogiques - Méthode d'enseignement « la main à la pâte » pour les sciences appliquées - Méthode de l'enseignement de la lecture débutante - Introduction des activités ludiques dans la classe
Module 3: modalité de travail avec les enfants en difficulté	- Motivation des élèves - Travail avec les enfants « handicapés »

	- Écoute active : consultation avec des enfants en difficulté
Module 4: gestion des risques	- Politique d'égalité des sexes - Préparation à la gestion de situation de crise, comme les inondations (pour assurer si possible la continuité des cours)

Il est à noter que la méthode de L.A.M.A.P. est une priorité donnée à la formation continue. Grâce à cette méthode, les élèves construisent leurs connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion/le débat scientifique.

Le module 4 a été suggéré et recommandé par les donateurs.

À l'issue de la formation, les enseignants et directeurs d'école stagiaires seront capables de :

- utiliser correctement le curriculum, les manuels et les guides pédagogiques du programme du rattrapage scolaire ;
- utiliser correctement la méthode d'enseignement des sciences appliquées L.A.M.A.P. et la méthode d'enseignement de la lecture débutante ;
- gérer correctement le programme du rattrapage scolaire ;
- travailler efficacement avec des enfants ayant des problèmes et des difficultés motivation, écoute active, etc.) sans discrimination (sexe, origine socio-économique, handicap physique ou mental, ...) ;
- prendre des mesures efficaces en cas de situation de crise comme les inondations, les tempêtes, etc. pour assurer la continuité des cours.

4.2. Ressources humaines mobilisées

Concernant l'équipe d'encadrement, P.S.E. est le coordinateur principal de l'organisation de ces formations sur le plan pédagogique. Les cinq P.o.E. travaillent sur le plan administratif et logistique : invitation des stagiaires, ordre de service, locaux, pause-café, etc.

Ces formations seront assurées principalement par des formateurs de P.S.E. et du M.E.J.S.²⁰⁴ et par des formateurs de D.o.E. Ces formateurs auront eux-mêmes reçus au préalable cette même formation, complétée par une formation aux règles de communication et d'échange d'informations entre les autorités compétentes sur le fonctionnement du projet.

Ces formateurs nationaux sont ceux qui ont plusieurs années d'expériences dans la gestion du programme du rattrapage scolaire et dans la formation des formateurs et des enseignants. De plus, ils sont officiellement nommés par le M.E.J.S.

²⁰⁴ M.E.J.S. (2014). *Ordre de service portant sur la nomination du comité de gestion de projet et des sous-comités techniques pour le programme du rattrapage scolaire*, N° 4452 E.J.S., datant du 31 juillet 2014, Phnom Penh

Les formateurs provinciaux sont recrutés en fonction des besoins de la formation et de leur domaine de spécialité. Ils sont officiellement reconnus par les P.o.E. Ces formateurs auront eux-mêmes reçus au préalable cette même formation.

Tableau 13 : équipe pédagogique pour la formation des enseignants et des directeurs d'école

Au niveau national	Au niveau provincial
3 formateurs venant de P.S.E. 2 formateurs venant du M.E.J.S.	Environ 10 formateurs provinciaux venant de D.o.E.

4.3. Bénéficiaires de la formation

Selon le plan de formation, cette formation continue s'adresse à environ 250 enseignants du programme du rattrapage scolaire et à environ 125 directeurs d'école des écoles primaires dans les cinq provinces par an. Les enseignants directement employés par P.S.E. dans son centre de rattrapage bénéficieront aussi de cette formation.

4.4. Calendrier de formation et de suivi

La formation est mise en place en fonction du calendrier scolaire des élèves²⁰⁵. La première session se déroule généralement au début de la rentrée scolaire après les organisations des classes et la deuxième session, au début du deuxième semestre.

Tableau 14 : calendrier de la formation réparti en trois ans

Session de formation	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Session 1	Novembre 2014 (3 jours)	Novembre 2015 (3 jours)	Novembre 2016 (3 jours)
Session 2	Mars 2015 (3 jours)	Mars 2016 (3 jours)	Mars 2017 (3 jours)

La durée de la formation peut varier en fonction des besoins des enseignants et des directeurs d'école. Elle varie entre deux et trois jours au maximum.

Après la mise en place de chaque session de formation, les suivis des pratiques enseignantes sont organisés afin d'évaluer les processus et les effets de formation²⁰⁶. Ces suivis pédagogiques sont assurés par les formateurs nationaux et les formateurs provinciaux à raison de deux fois par an. La grille d'observation de classe est établie pour faciliter ces suivis. Les rapports de suivis sont à rédiger à l'issue de chaque session d'observations de classe.

²⁰⁵ Les dates précises du déroulement de la formation sont déterminées ultérieurement par l'équipe d'encadrement et en fonction des disponibilités des formateurs nationaux et provinciaux.

²⁰⁶ Les dates précises des suivis sont déterminées ultérieurement par l'équipe d'encadrement et en fonction des disponibilités des formateurs nationaux et provinciaux.

Tableau 15 : calendrier des suivis sur trois ans

Session de suivi	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Session 1	Janvier-Février 2014	Janvier-Février 2015	Janvier-Février 2016
Session 2	Mai-Juin 2015	Mai-Juin 2016	Mai-Juin 2017

Les cinq provinces où la méthode du rattrapage scolaire est implantée par le M.E.J.S. en collaboration avec P.S.E. et la formation des enseignants et des directeurs d'école dans le cadre de cette coopération sont utilisées comme un terrain de notre recherche. Les enseignants du rattrapage scolaire et les directeurs d'école sont un public cible pour cette recherche.

CHAPITRE 9 : MÉTHODOLOGIE ET MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Le deuxième chapitre aborde la méthodologie et la méthode de cette recherche. Nous présentons les outils de recherche, le choix de l'échantillon et la méthode de collecte des données et la méthodologie d'analyse des données.

1. Choix de l'échantillon

Dans cette recherche, nous voulons recueillir des informations auprès :

- des instituteurs du programme du rattrapage scolaire
- des directeurs d'école qui mettent en place du programme du rattrapage scolaire
- des formateurs pédagogiques qui travaillent à P.S.E. dans le cadre du programme du rattrapage scolaire

L'échantillon est choisi en fonction des questions de la recherche. Il est à rappeler que nous avons reformulé une question clé de cette recherche comme suit :

Quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif (enseignants et directeurs d'école) d'une coopération entre le M.E.J.S. du Cambodge et une organisation innovatrice (P.S.E.) dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire ?

Ces effets semblent relever de deux points : un engagement professionnel et des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation innovatrice.

- **Les enseignants et les directeurs d'école tentent-ils d'agir comme des acteurs qui s'impliquent et font-ils preuve d'adaptation et d'initiative pour obtenir des résultats ? S'engagent-ils davantage dans le travail ; cherchent-ils à innover et sont-ils soucieux du progrès des élèves ?**
- **Ces changements bousculant les pratiques routinières des agents du modèle bureaucratique (enseignants et directeurs d'école), dans quelle mesure ces agents vont-ils résister aux innovations pédagogiques apportées par le modèle professionnel (P.S.E.) ?**

L'échantillon de notre recherche est constitué de 242 instituteurs du programme du rattrapage scolaire acceptant de répondre au questionnaire d'enquête, de 21 directeurs d'école, de 4 formateurs de P.S.E. acceptant d'être interviewés et de 32 instituteurs acceptant d'être observés et de faire un entretien individuel après ces observations de classe.

Les cinq provinces dans le cadre du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire ont été choisies pour cette enquête. Géographiquement, chaque province choisie est très éloignée l'une de l'autre, ce qui ne facilite pas du tout la mise en place de l'enquête. Mais grâce aux

missions dans le cadre du projet dans chaque province, nous avons pu réaliser cette enquête à temps. Le tableau suivant montre la répartition du nombre du public enquêté de chaque province.

Tableau 16 : répartition du nombre des enquêtés par province

No	Province cible	Questionnaire	Entretien		Observation
			Directeur	Formateur	
1	Phnom Penh	28	5	4	9
2	Siem Reap	25	4	0	0
3	Preah Sihanouk	15	3	0	0
4	Kampong Speu	60	4	0	15
5	Prey Veng	114	5	0	8
	Total	242	21	4	32

2. Outils de la recherche

Comme nous avons mentionné ci-dessus, dans le cadre de notre étude, trois types d'instrument de collecte de données ont été utilisés :

- un questionnaire d'enquête auprès des instituteurs du rattrapage scolaire
- deux guides d'entretien : l'un est mené auprès des directeurs d'école impliquant le programme du rattrapage scolaire et l'autre mené auprès des formateurs pédagogiques de P.S.E.
- une grille d'observation de classe auprès des instituteurs des classes du rattrapage scolaire

2.1. Questionnaire d'enquête

D'un point de vue théorique, nous pouvons distinguer deux types de chiffres dans le questionnaire: les chiffres descriptifs et les chiffres explicatifs.

- Les chiffres descriptifs, comme rappelle De Singly (1992)²⁰⁷, requièrent toujours une médiation, celles des nomenclatures, des classements à opérer, des décisions à prendre. Il s'agit donc de les dénombrer le plus précisément possible et de rendre compte d'un phénomène qui est le plus souvent difficile à définir.
- Concernant les chiffres explicatifs, il s'agit de mettre en évidence, à la fois, des faits psychologiques et/ou sociaux et des facteurs qui les déterminent. C'est ainsi qu'en 1969, Bourdieu et Darbel (1969)²⁰⁸, à partir de leur enquête par questionnaire, allaient ouvrir de nouvelles problématiques sur l'inégalité sociale d'accès au musée dans le domaine des pratiques culturelles. À travers leur questionnaire, les auteurs observent que le public qui visite des musées en France appartient aux catégories socioprofessionnelles élevées ou possède un diplôme équivalent ou supérieur à la licence. Il apparaît que la fréquentation

²⁰⁷ De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Nathan, collection 128

²⁰⁸ Bourdieu, P. et Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*. Paris : Les Éditions de minuit.

muséale dépend de l'éducation familiale, du niveau d'instruction des familles et des classes cultivées. Selon les auteurs, le sexe ne semble pas être une variable discriminante dans les pratiques de visite.

Pour Ghiglione (1987)²⁰⁹, le questionnaire a trois objectifs : l'estimation, la description et la vérification d'une hypothèse.

- L'estimation est une collecte de données, une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. Nous ne cherchons pas à comprendre les données, nous cherchons seulement à les mettre à plat.
- La description consiste à retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs.
- La vérification d'une hypothèse est une démarche déductive. Le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse puisque cet outil est construit en fonction des hypothèses qui donnent un axe, une direction pour l'élaborer.

De Ketele et Roegiers (1991)²¹⁰ mentionnent que le questionnaire est utilisé pour évaluer soit les performances de personnes soit le fonctionnement d'un système, dans le cadre d'une recherche descriptive ou expérimentale. S'il consiste à mesurer des activités ou des faits concrets, c'est le questionnaire de comportements dont les questions sont fermées, c'est-à-dire que le choix des réponses est fourni pour toutes les questions pour lesquelles les répondants ne cochent que la réponse qui leur convient le mieux. Un questionnaire avec questions fermées permet de traiter les résultats d'une façon précise et rapide.

2.1.1. Présentation du questionnaire

Plusieurs types de questions ont été utilisés pour concevoir ce questionnaire. La question ouverte permet à l'enquêté d'exprimer librement son opinion et ses points de vue. Elle est plus vivante, plus motivante permettant de s'exprimer et de s'impliquer dans la question. Toutefois, elle n'est pas le remède miracle et ne saurait se substituer aux autres types de question. Mais la question ouverte peut provoquer un comportement d'évitement. L'enquêté se sent directement engagé et obligé à s'investir. Le risque est qu'on passe la question ouverte, que nous y mettions seulement quelques mots, alors que nous aurions plus à dire. La question ouverte est également longue à dépouiller. Il faut analyser chacune des réponses, en comprendre le sens.

La question à choix multiples et la question fermée ont des avantages par rapport à la question ouverte car elle facilite la tâche de l'enquêté, de l'enquêteur et du dépouillement. Son inconvénient est qu'elle peut suggérer à l'enquêté des réponses auxquelles il n'aurait pas pensé. Elle peut également ne pas lui donner la possibilité d'exprimer fidèlement son opinion. Pour remédier à

²⁰⁹ Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod

²¹⁰ De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a.

ceci, nous créons la catégorie « Autre ». Cette catégorie s'analyse comme pour la question ouverte, en analyse de contenu.

Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire est constitué de 54 questions regroupant cinq parties différentes :

- la partie 1 comprenant quatre questions a pour but de recueillir des informations personnelles des enquêtés.
- la partie 2 comprenant cinq questions a pour but de recueillir des données sur le nombre d'années d'expérience, le nombre d'heure d'enseignement, le lieu de travail, le niveau d'enseignement du rattrapage scolaire et le nombre d'élèves par classe.
- la partie 3 comprenant treize questions a pour but de recueillir des données sur les formations initiale et continue suivies par les enquêtés par rapport à leurs besoins et attentes, y compris celles du rattrapage scolaire.
- la partie 4 comprenant vingt-huit questions a pour but de recueillir des données sur les activités professionnelles des enquêtés. C'est la partie la plus longue du questionnaire qui couvre plusieurs points, à savoir, la motivation des élèves dans le rattrapage scolaire par rapport au taux d'absence et de décrochage, la mise en œuvre des attitudes, des démarches / méthodes pédagogiques, des outils / supports pédagogiques à l'égard des élèves, l'adaptation de l'organisation du temps et de l'enseignement, le choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire et le soutien de l'école, du district et de la province.
- La partie 5 comprenant quatre questions a pour but de recueillir des données sur la suffisance du salaire actuel des enquêtés pour eux-mêmes ainsi que pour leur famille et le fait d'exercer un deuxième métier en dehors des heures de cours.

2.1.2. Le choix des indicateurs

Pour répondre à la question de recherche, nous avons retenu quelques indicateurs clés comme suit :

- la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire des élèves du rattrapage scolaire
- les attitudes pédagogiques des enseignants à l'égard des élèves pour mieux réussir :
- la mise au point ou l'adaptation des démarches / méthodes pédagogiques par les enseignants
- l'organisation du temps des enseignants (emploi du temps et durée d'activité)
- l'adaptation des outils / supports pédagogiques des enseignants
- l'adaptation de cours, d'activités, de méthodes pédagogiques en fonction des cas des élèves en retard scolaire
- le choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire et le soutien de la hiérarchie
- la disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction des enfants à la maison, du nombre d'élèves, du nombre d'heures de cours et du salaire

2.2. Guide d'entretien auprès des directeurs d'école et des formateurs de P.S.E.

Comme le titre l'indique, le guide d'entretien de recherche est une méthode de collecte visant à recueillir des données auprès des directeurs d'école qui mettent en place du programme du rattrapage scolaire et auprès des formateurs pédagogiques de P.S.E. qui travaillent dans le cadre de ce programme. Pour les deux types de public enquêté, nous avons construit aussi deux guides d'entretien.

L'entretien est un moment de parole durant lequel un intervieweur extrait une information d'un interviewé sur des actions passées, des savoirs sociaux, sur ses valeurs, normes, représentations, etc. Cette information est contenue dans l'ensemble des représentations associées aux événements vécus par l'interviewé. La subjectivité est l'une des propriétés de l'entretien. L'entretien permet donc de comprendre le rapport du sujet au fait, plus que le fait lui-même.

Blanchet (1991)²¹¹ dans son livre intitulé « *Dire et faire : l'entretien* » fonde une théorie de l'entretien à partir de l'approche psychologique et pragmatique du langage. Aujourd'hui, les critiques vis-à-vis de l'entretien sont moins fortes. Outil considéré au départ comme irrecevable d'un point de vue scientifique, il est jugé aujourd'hui comme indispensable pour recueillir certaines informations. Pour l'auteur, c'est un mode d'accès efficace aux représentations et aux opinions individuelles.

Nous distinguons trois types d'entretien.

- L'entretien non-directif : l'interviewé développe le thème proposé. L'intervieweur utilise les relances, mais pas de nouvelles orientations.
- L'entretien semi-directif qui propose une consigne de départ fixe. Puis les divers thèmes du guide d'entretien sont introduits en fonction du déroulement de celui-ci, s'ils ne sont pas abordés par le sujet spontanément.
- L'entretien directif est le type d'entretien le plus utilisé dans l'enquête. Ce type d'entretien s'apparente à la méthode questionnaire, mais il est différent dans la mesure où l'interviewé peut répondre comme il le souhaite. Les questions ouvertes sont élaborées. Cette enquête nécessitera une analyse de contenu thématique.

2.2.1. Présentation du guide de l'entretien

Comme nous avons souligné ci-dessus, deux guides d'entretien ont été élaborés pour deux types de publics différents : directeurs d'école et formateurs. Seules les questions ouvertes sont utilisées dans ces deux guides.

Dans le cadre de cette thèse, les entretiens avec les formateurs de P.S.E. constituent un outil de recueil des données complémentaires pour apporter des témoignages sur le système éducatif cambodgien et pour voir dans quelle mesure il confirme ou non ce qui a été dit dans les autres outils de recherche.

²¹¹ Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Le guide d'entretien auprès des directeurs d'école est constitué de 32 questions regroupant cinq différentes parties :

- la partie 1, comprenant cinq questions, a pour but de recueillir des informations personnelles des enquêtés.
- la partie 2, comprenant quatre questions, a pour but de recueillir des données sur les formations suivies au management / à la gestion ainsi qu'au programme du rattrapage scolaire.
- la partie 3, comprenant neuf questions, a pour but de recueillir des données sur la gestion du personnel enseignant des directeurs d'école. Cette partie comprend plusieurs points à savoir la mise en place du système d'accompagnement pour les nouveaux enseignants du rattrapage scolaire, des observations de classe, des entretiens et du suivi après les observations, les échanges entre enseignants et la gestion des retards et absences des enseignants.
- la partie 4, comprenant huit questions, a pour but de recueillir des données sur la mise en place des dispositifs pour lutter contre les absences des élèves comme le conseil de classe, le conseil de discipline, les contacts avec les parents d'élèves, sur la motivation des élèves dans le rattrapage scolaire, la relecture des tests créés par les enseignants, la gestion des résultats des élèves et les difficultés rencontrées par les élèves en lecture et calcul.
- la partie 5, comprenant six questions, a pour but de recueillir des données sur la gestion du programme du rattrapage scolaire regroupant l'importance du programme dans leur école, la promotion du programme et l'adaptation du programme pour les élèves).

Le guide d'entretien auprès des formateurs de P.S.E. est constitué de 39 questions regroupant cinq différentes parties :

- la partie 1, comprenant six questions, a pour but de recueillir des informations personnelles des formateurs.
- la partie 2, comprenant neuf questions, a pour but de recueillir des données sur les perceptions des formateurs sur la mise en place des dispositifs, outils par les enseignants dans les écoles. Ces dispositifs / outils sont un système d'accompagnement pour les nouveaux enseignants, les observations de classe, les entretiens individuels, le suivi après les observations de classe, l'évaluation des enseignants, la gestion des retards et absence des enseignants, la formation continue suivie et la mise en place la méthode "la main à la pâte"
- la partie 3, comprenant onze questions, a pour but de recueillir des données sur les pratiques et perceptions des directeurs d'école et enseignants. Nous retrouverons dans cette partie plusieurs points, à savoir, les sanctions des enseignants absents, la mise en place des outils de gestion des enseignants, les réunions pédagogiques, les échanges entre enseignants sur leurs séances, leurs méthodes ou leurs supports, la préparation des fiches de cours, de matériels, le déroulement des tests et la correction, la prise d'initiative pour aider les élèves en difficulté, le soutien des enseignants par la direction de l'école, le district et la province, la motivation des enseignants dans le rattrapage scolaire et les difficultés rencontrées par les directeurs d'école et enseignants.

- la partie 4, comprenant six questions, a pour but de recueillir des données sur la mise en place des dispositifs, procédures pour les élèves.
- la partie 5, comprenant sept questions, a pour but de recueillir des données sur les pratiques effectives des directeurs d'école. Cette partie comprend les contacts avec les familles d'élèves, la relecture des tests, les moyens pour rendre leur école dynamique, les suggestions demandées pour les classes ordinaires, la réalité des résultats des élèves, les difficultés de lecture et de calcul des élèves et la réaction de l'école, les difficultés dans la gestion des élèves, des enseignants, des tâches administratives, des relations avec les parents d'élèves, etc. et leur réaction.

Il est vrai que ces deux entretiens contiennent des questions guidées permettant à l'intervieweur de conduire facilement l'entretien mais l'intervieweur pourrait apporter d'autres questions complémentaires pour recueillir des données / précisions / explications à l'interviewé.

À travers ces deux guides d'entretien, nous pouvons identifier d'abord des données / informations sur l'état actuel du fonctionnement du système éducatif cambodgien, en dehors du programme du rattrapage scolaire, pour pouvoir établir ensuite ce qu'apporte ce programme pour les écoles. Dans un second temps, au cours de l'entretien, nous recueillons des informations sur ce qu'observent actuellement les formateurs quant aux effets et évolutions éventuels de cette coopération.

2.2.2. Le choix des indicateurs

Dans le cadre de cette recherche, les deux guides d'entretien visent à repérer les effets du programme du rattrapage scolaire, plus précisément des indicateurs d'engagement professionnel et de résistances des directeurs d'école et enseignants des écoles primaires publiques.

Pour répondre à la question de recherche, nous avons déterminé quelques indicateurs d'engagement professionnel et de résistance comme suit :

- réactivité en cas d'absence / décrochage scolaire : téléphone, visites chez les parents, dialogue, contact de tous les maires, recherche des causes des absences, mise en place des campagnes d'information et de sensibilisation du programme, Contact avec les familles
- gestion des retards / absences des enseignants
- travail ensemble pour traiter les problèmes, une équipe mobilisée pour l'école avec partage d'idées, des échanges entre écoles
- observation de classe et nature de l'entretien : critères d'observation, encouragement, félicitation
- évaluation des élèves : relecture des tests, déroulement des examens, mise au point d'un outil d'évaluation de la lecture, attentif aux problèmes des élèves faibles

2.3. Observation de classe : enquête par observation

Observer n'est pas seulement regarder, c'est une certaine organisation de la vision. Elle est structurée de sorte à voir ce qui est adéquat par rapport à un projet de recherche, à un cadre théorique. Selon Mucchielli (1999)²¹², observer, « *c'est participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, etc.* », s'imprégner des catégories mentales (*culture, vocabulaire*), prendre de la distance par rapport à ses propres catégories mentales, ce qui nécessite une confiance réciproque. Massonnat (2013)²¹³ définit cet outil comme étant « *une démarche d'élaboration d'un savoir au service de finalités multiples, qui s'insèrent dans un projet global de l'homme pour décrire, comprendre son environnement et les événements qui s'y déroulent.* ».

L'enquête par observation permet d'enregistrer les comportements au moment où ils se produisent. Elle aide à mesurer les différences entre les comportements sur le terrain et le discours tenu au cours d'un entretien. L'observation fait l'objet d'un plan systématique, d'une méthode structurée. L'intérêt de cet outil réside dans le recueil de données spécifiques : les attitudes, les comportements et les pratiques. Elle suppose une grille d'analyse. Elle comporte une phase d'observation active, c'est une appréhension sélective qui reprend les éléments utiles à la recherche, en distinguant ceux qui sont de premier plan de ceux qui sont secondaires, une phase d'analyse des éléments observés confrontés aux hypothèses qui supportent le travail, une phase de résolution, de présentation des résultats.

Bernard (1865)²¹⁴ écrit dans son introduction à l'étude de la médecine expérimentale : « L'observateur doit être le photographe des phénomènes, son observation doit représenter exactement la nature. Il faut observer sans idée préconçue ; l'esprit de l'observateur doit être passif, c'est à dire : il écoute la nature et écrit sous sa dictée ». L'auteur montre donc la nécessité d'hypothèses. L'observateur n'est pas passif.

2.3.1. Présentation de la grille de l'observation

Dans le cadre de cette thèse, les observations de classe constituent un troisième outil de recherche menées auprès des instituteurs du rattrapage scolaire.

La grille d'observation de classe dans notre travail est construite et vise à évaluer les processus pédagogiques et les effets de la formation continue mise en place par P.S.E. en termes des pratiques pédagogiques des enseignants. Les effets semblent relever de deux points : engagement professionnel et résistance aux changements et innovations pédagogiques.

La grille d'observation a été soigneusement élaborée afin d'identifier les informations nécessaires sur les pratiques pédagogiques des instituteurs. Sept critères ont été utilisés avec des questions guidées afin de faciliter la prise de note. Le tableau suivant résume les critères d'observation de classe avec les questions guidées pour chaque critère.

²¹² Mucchielli, R. (1999). *L'observation psychologique et psychosociologique*. ESF éditeur : Paris.

²¹³ Massonnat, J. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Collection: Psycho Sup, Dunod.

²¹⁴ Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, (Rééd. Champs, Flammarion)

Tableau 17 : les critères d’observation et questions guidées

No	Critères	Questions guidées
1	Préparation et utilisation des fiches de cours	- Comment sont-ils définis : en termes de production (correcte) ou de compréhension ? - L’enseignant respecte-t-il bien la démarche scientifique de « la Main à la pâte » ?
2	Utilisation des matériels pédagogiques	- L’enseignant utilise-il les manuels du rattrapage scolaire pour son cours ? - Le matériel nécessaire, simple et adapté, est-il disponible en quantité suffisante pour le travail en groupes et celui de chaque élève ?
3	Travail en groupe	- Les membres du groupe participent-ils tous au travail en groupe ? (Ils coopèrent et partagent leurs idées en respectant et en écoutant la parole des autres membres du groupe ?) [cela comprend garçons et filles]
4	Élève comme sujet	- Les élèves sont-ils rassurés, encouragés et valorisés en fonction de leurs progrès ? - L’enseignant distribue-t-il la parole aux élèves ? Interroge-t-il tous les élèves nominativement ? Individuellement ? Ou s’adresse-t-il toujours aux mêmes ?
5	Régulation sur l’erreur	- L’enseignant interroge-t-il les élèves sur la recherche de leurs erreurs ?
6	Espace maître-élève	- L’enseignant pose-t-il des questions suffisamment complexes et leur laisse-t-il le temps de réfléchir ? - L’enseignant suscite-il l’interaction entre les élèves et favorise-t-il l’esprit de coopération ?
7	Différenciation pédagogique	- L’enseignant crée-t-il différentes situations d’apprentissage en fonction des besoins et des attentes des élèves et du savoir en jeu (phases) ? - L’enseignant introduit-il à bon escient les autres activités (jeux ludiques, jeux de rôle, chanson, ...) dans son cours (en fonction de leur contribution aux apprentissages) ?

2.2.2. Le choix des indicateurs

À partir des critères d’observation et pour répondre à la question de recherche, nous avons reformulé quatre indicateurs comme suit :

- Sollicitation de chaque élève : encouragement devant les autres, adresse nominative et expression de l’élève
- Stimulation cognitive : temps pour réfléchir, se poser des questions

- Individualisation/Différenciation
- Interaction entre élèves : entraide-Coopération-Encouragements mutuels, mise en commun-Échanges

3. La conception des outils de recherche

Pour développer ces outils de recherche, lors de notre premier séjour de la recherche doctorale à l'Université de Caen Normandie d'octobre à décembre 2014 et de janvier à mars 2016, de notre rencontre avec notre directeur de thèse au Vietnam en 2015 et 2016 et de nos échanges par courriel, nous avons eu l'occasion de développer et de valider ces trois outils.

Le test de deux premiers outils a été effectué en septembre 2015 auprès des instituteurs dans le centre de P.S.E. afin de voir si ces outils sont utilisables ou non au niveau du contenu et de la durée de passation. Après le test, nous avons modifié certaines questions qui n'étaient pas très pertinentes.

La grille de l'observation de classe a été élaborée en février 2017 lors de notre séjour de recherche doctorale à l'Université de Caen Normandie.

Les quatre outils de notre recherche ont été élaborés d'abord en français, puis ils ont été traduits en khmer afin d'en permettre l'utilisation sur le terrain avec le public enquêté qui ne parle pas français. Les nuances de sens étaient également un obstacle pour les traductions et la mise en place de ces outils sur le terrain. Les explications détaillées des outils durant leur mise en place ont été fréquemment demandées par le public enquêté.

Pour améliorer nos outils de recherche, nous avons également demandé aux formateurs de P.S.E. ayant plusieurs années d'expérience dans l'enseignement des élèves du rattrapage scolaire et dans la formation des formateurs, des directeurs d'école et des enseignants de relire et de faire des commentaires et suggestions.

4. Méthode de collecte des données

Les deux premiers outils de recherche (questionnaire et entretien avec les directeurs d'école) ont été mis en place de novembre à décembre 2015 pendant la première session de formation des enseignants et de directeurs d'école dans le cadre du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les cinq provinces. Il est à rappeler que dans le cadre de ce projet, les formations des enseignants et des directeurs d'école sont organisées deux fois par an par l'équipe de formateurs de P.S.E. en collaboration avec le P.o.E. afin de renforcer leurs compétences de pédagogie et de gestion. La première session de formation est organisée au début de la rentrée scolaire, tandis que la deuxième est organisée à la fin du premier semestre.

Pour le questionnaire, lors de cette distribution, nous avons explicité au préalable comment le remplir. De plus, cet instrument de collecte de données est en khmer, c'est pourquoi, il n'y a pas eu beaucoup de difficultés. Pour le retour des réponses au questionnaire, nous en avons obtenu 242 sur 247. La plupart des enquêtés nous ont donné leur questionnaire à la fin de la session de formation. Leurs réponses sont fonction de la formation suivie.

Pour le guide d'entretien, nous avons demandé aux directeurs d'école de faire une interview à la fin de la session de formation. Au départ, ils ne voulaient pas accepter de faire un entretien car ils n'ont pas eu l'habitude de réaliser ce genre de travail et ils ont eu peur de s'exprimer à l'oral. Après avoir présenté le but de cet entretien, il y a eu beaucoup de volontaires pour le faire. La durée de chaque interview était de 30 minutes à une heure. Pour faciliter la transcription, nous avons enregistré l'intégralité de l'entretien de chaque interviewé. Pendant l'entretien, nous avons rencontré certaines difficultés : l'enregistrement n'était parfois pas de bonne qualité et nous avons dû refaire plusieurs fois l'enregistrement des enquêtés.

Les observations de classe ont été effectuées de mai à juin 2016 durant le deuxième suivi pédagogique des enseignants formés dans le cadre du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les cinq provinces. Il est à rappeler que dans le cadre de ce projet, les suivis des pratiques enseignantes sont organisés après chaque session de formation afin d'évaluer des processus et des effets de formation. Ces suivis pédagogiques sont assurés par les formateurs de P.S.E. et les formateurs provinciaux à raison de deux fois par an.

Le moment de mise en place de deux premiers outils et l'observation de classe n'est pas le même car au moment des formations, tous les enseignants sont invités et toutes leurs classes sont fermées.

Les observations réelles dans les classes ont été effectuées à raison de 40 minutes au maximum correspondant à une séance de cours au primaire. Après les observations de classe, un entretien d'individuel a été mené face à face avec les enseignants observés pour que ces derniers puissent s'exprimer librement sur leurs activités de cours, dégager les points forts et les points à améliorer et définir des pistes d'action pour les prochains cours. L'entretien a duré environ 30 minutes. Pour l'entretien individuel, nous avons utilisé la même grille d'observation de classe qui a été servie lors de l'observation de classe. Une difficulté majeure a été survenue. Certains enseignants ont eu peur de l'entretien. Ils pensaient que nous leur avions fait des reproches ou apporté plutôt des critiques négatives car ils ont revécu ces habitudes douloureuses comme avec les inspections menées par l'école, le district ou la province. Après l'explication de l'objectif de l'entretien, ils sont sentis à l'aise et ont commencé à dire des choses intéressantes concernant leurs pratiques enseignantes.

Les entretiens avec les directeurs d'école et les observations de classe ont été menés par nous-mêmes et trois formateurs de P.S.E. qui ont plusieurs années d'expérience dans l'enseignement des élèves du rattrapage scolaire ainsi que dans la formation des formateurs, des directeurs d'école

et des enseignants. Avant la collecte de données, ces formateurs ont été formés à la conduite des entretiens ainsi qu'au contenu du guide d'entretien et de la grille d'observation de classe par le concepteur de ces outils qui a plus de 15 ans d'expérience en éducation au Cambodge.

Les entretiens des formateurs de P.S.E. ont été menés en mai 2017 dans les locaux de P.S.E. Nous avons mené ces entretiens tardivement parce que comme nous avons souligné ci-dessus, ces entretiens sont un outil complémentaire de recueil des données pour confirmer ce que disent les enseignants et les directeurs d'école dans les deux premiers outils.

Pour conduire ces entretiens, nous leur avons bien expliqué les objectifs et nous leur avons demandé de prendre leur temps pour réfléchir avant de parler. Puisque c'est un entretien sur leurs perceptions générales sur le système éducatif cambodgien, nous ne leur avons pas demandé d'apporter trop de détails, par des chiffres ou des dates précises. La durée de chaque interview était de trente minutes à une heure trente. Au cours de l'entretien, nous avons enregistré l'intégralité de l'entretien de chaque interviewé. Pendant l'entretien, nous avons rencontré une difficulté concernant la question de la corruption du système car les interviewés ne voulaient pas volontairement en parler. Mais puisque c'était un entretien anonyme, nous avons réussi à les convaincre de parler de cette corruption.

Il est à noter que nous ne pouvons pas recueillir d'informations sur des aspects de corruption dans les entretiens des directeurs d'école ni dans le questionnaire car ce n'est pas l'objectif de ce type de recueil de données mais les entretiens avec les formateurs nous permettent de recueillir ces informations.

5. Méthodologie de l'analyse des données

L'analyse de données d'enquête est une démarche intellectuelle en sciences sociales. Utilisée de façon méthodique, elle permet une recherche de sens ou une attribution de sens au discours. Il y a deux types d'analyse : qualitative et quantitative. L'analyse des données a donc pour but d'apporter un sens, une signification au discours. Pour Berelson (1978)²¹⁵, c'est « *une mise en ordre systématique, objective, descriptive, quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter* ». L'analyse consiste donc à « *décoder* » un message.

Dans cette thèse, l'analyse des données de l'enquête est séparée en quatre parties suivies d'une partie de discussion.

- Les analyses des données du questionnaire mené auprès des instituteurs du programme du rattrapage scolaire
- Les analyses des données des entretiens menés après des directeurs d'école qui mettent en place le programme du rattrapage scolaire dans leurs écoles

²¹⁵ Berelson in R. Ghiglione, R., Matalon, B. (1978). *Les Enquêtes Sociologiques : Théories et Pratique*. A. Colin : Paris, p. 167

- Les analyses des données des observations de classe menées auprès des instituteurs du programme du rattrapage scolaire
- Les analyses des données des entretiens menés auprès des formateurs pédagogiques de P.S.E.

Avant de faire des analyses, nous avons préparé des grilles d'analyses à partir des données recueillies. Les grilles d'analyses sont réparties par thème mais les analyses sont faites en fonction des questions et objectifs de la recherche.

Que disent les données à partir de ces trois outils de recherche ? Sont-elles fiables pour répondre à la problématique posée et pour décider du statut de l'hypothèse soulevée ? Pour répondre à ces questions, nous analyserons dans la partie suivante les données de ces trois outils.

CHAPITRE 10 : PRÉSENTATION DES POPULATIONS

Le dernier chapitre présente les caractéristiques générales des populations enquêtées.

Nous présenterons les caractéristiques générales :

- des instituteurs du rattrapage scolaire qui ont accepté de répondre au questionnaire d'enquête et d'être observés
- des directeurs d'école qui ont accepté d'être interviewés
- des formateurs pédagogiques de P.S.E. qui ont accepté d'être interviewés

Ces caractéristiques ont été recueillies dans les quatre outils de l'enquête.

1. Les instituteurs du rattrapage scolaire

Les caractéristiques individuelle et contextuelle des instituteurs du rattrapage scolaire nous permettent de faire des croisements de données afin de connaître leur influence.

1.1. Caractéristiques individuelles des instituteurs

Le sexe du public enquêté :

Pour l'enquête par questionnaire, 242 instituteurs ont rendu le questionnaire rempli. Selon leurs réponses, nous constatons que les hommes sont plus nombreux que les femmes dans le rattrapage scolaire. 61,57 % de l'ensemble des effectifs sont des hommes alors que les femmes ne représentent que 38,43 %. Ce pourcentage est très différent par rapport celui des classes ordinaires qui emploie normalement plus de femmes que d'hommes.

L'observation de classe a été effectuée auprès de 32 instituteurs du rattrapage scolaire dont 12 d'entre eux sont des femmes (37,50 %).

L'âge du public enquêté :

Quatre catégories d'âge ont été identifiées chez les enseignants : « entre 18 ans et 20 ans », « entre 20 ans et 35 ans », « entre 35 ans et 45 ans » et « plus de 45 ans ».

Tableau 18 : catégorie d'âge du public enquêté

No	Catégorie d'âge	Questionnaire		Observation	
		Nbre d'effectifs	%	Nbre d'effectifs	%
1	Entre 18 ans et 20 ans	4	1.65 %	0	0.00 %
2	Entre 20 ans et 35 ans	132	54.55 %	18	56.25 %
3	Entre 35 ans et 45 ans	53	21.90 %	9	28.13 %
4	Plus de 45 ans	53	21.90 %	5	15.63 %
	Total	242	100 %	32	100 %

Pour le questionnaire, le tableau ci-dessus montre que 54,55 % l'ensemble des effectifs ont entre 20 ans et 35 ans contre 1,65 % qui ont entre 18 ans et 20 ans.

Pour l'observation de classe, 56,25 % de l'ensemble des effectifs ont entre 20 ans et 35 ans contre 0 % qui ont entre 18 ans et 20 ans.

La situation de famille du public enquêté :

76,86 % de l'ensemble des effectifs sont mariés dont 74,79 % ont des enfants à charge contre 23,14 % qui sont encore célibataires. Le fait d'avoir des enfants à charge est une information importante dans l'analyse des données ; il peut expliquer par exemple la disponibilité de ces enseignants pour les élèves en termes de préparation des cours, de correction de devoirs, de création des matériels et supports pédagogiques, etc.

Le nombre d'années d'expérience du public enquêté :

Quatre catégories de réponses ont été proposées : moins d'un an, entre 2 ans et 5 ans, entre 6 ans et 10 ans et plus de 10 ans.

Tableau 19 : nombre d'années d'expérience du public enquêté

No	Nombre d'années d'expérience	Questionnaire		Observation	
		Nbre d'effectifs	%	Nbre d'effectifs	%
1	Moins d'un an	17	7.02 %	1	3.13 %
2	Entre 2 ans et 5 ans	58	23.97 %	12	37.50 %
3	Entre 6 ans et 10 ans	47	19.42 %	4	12.50 %
4	Plus de 10 ans	120	49.59 %	15	46.88 %
	Total	242	100 %	32	100 %

Pour le questionnaire, 49,59 % de l'ensemble des effectifs ont plus de 10 ans d'expérience dans le métier d'enseignant contre 7,02 % qui en ont moins d'un an.

Pour l'observation de classe, 46,88 % de l'ensemble des effectifs ont plus de 10 ans d'expérience dans le métier d'enseignant contre 3,13 % qui en ont moins d'un an.

Le niveau d'enseignement du public enquêté :

Il est à rappeler qu'au Cambodge, les enfants apprennent à l'école primaire pendant six ans. À l'intérieur de ce cycle primaire, le programme du rattrapage scolaire reconnu officiellement par le M.E.J.S. en 2013 permet aux enfants en situation de retard scolaire d'avoir la possibilité d'assimiler deux niveaux par an. Ainsi les classes du rattrapage scolaire sont réparties en trois niveaux : première année (Niveau 1 + Niveau 2), deuxième année (Niveau 3 + Niveau 4) et troisième année (Niveau 5 + Niveau 6).

Tableau 20 : niveau d'enseignement du public enquêté

No	Niveau d'enseignement	Questionnaire		Observation	
		Nbre d'effectifs	%	Nbre d'effectifs	%
1	Première année	46	19.01 %	0	0.00 %
2	Deuxième année	89	36.78 %	14	43.75 %
3	Troisième année	107	44.21 %	18	56.25 %
	Total	242	100 %	32	100 %

Pour le questionnaire, le tableau ci-dessus montre 44,21 % de l'ensemble des effectifs enseignent aux enfants de la troisième année du rattrapage scolaire contre 19,01 % qui enseignent en première année. Ceux qui enseignent en deuxième année représentent 36,78 % de l'ensemble des effectifs.

Pour l'observation de classe, 56,25 % de l'ensemble des instituteurs observés enseignent les enfants de la troisième année du rattrapage scolaire contre 43,75 % qui enseignent en deuxième année. Les instituteurs n'ont pas été choisis pour cette observation de classe parce que selon la grille d'observation, nous voulons voir la mise en place de la méthode « la main à la pâte » qui est destinée plus particulièrement aux classes de deuxième et troisième années.

1.2. Caractéristiques contextuelles des instituteurs

La situation géographique des instituteurs nous semble être un élément important du contexte pouvant avoir une influence sur leurs représentations. Ainsi nous allons dresser un panorama de ces situations.

L'échantillon ne s'étend pas sur l'ensemble du territoire ni l'ensemble des provinces où le programme du rattrapage scolaire est mis en place. Cet échantillon ne représente que cinq provinces du Cambodge où ce programme est implanté dans le cadre de la coopération entre P.S.E. et le M.E.J.S.

Tableau 21 : lieu de travail du public enquêté

No	Lieu de travail	Questionnaire		Observation	
		Nbre d'effectifs	%	Nbre d'effectifs	%
1	Phnom Penh	28	11.57 %	8	25.00 %
2	Siem Reap	25	10.33 %	0	0.00 %
3	Preah Sihanouk	15	6.20 %	0	0.00 %
4	Prey Veng	114	47.11 %	9	28.13 %
5	Kampong Speu	60	24.79 %	15	46.88 %
	Total	242	100 %	32	100 %

Pour le questionnaire, 47,11 % de l'ensemble des effectifs sont de la province de Prey Veng contre 6,20 % de la province de Preah Sihanouk.

Pour l'observation de classe, 46,88 % de l'ensemble des instituteurs observés sont de la province de Kampong Speu contre 25 % de Phnom Penh.

Il est à rappeler que dans notre travail, tous les instituteurs du rattrapage scolaire de ces cinq provinces ont été choisis pour l'enquête par questionnaire alors que pour l'observation de classe, trois provinces sur cinq ont été choisies.

2. Les directeurs d'école

Les caractéristiques individuelle et contextuelle des directeurs d'école qui mettent en place du programme du rattrapage scolaire nous permettent de faire des croisements de données afin de connaître leur influence.

2.1. Caractéristiques individuelles des directeurs d'école

Le sexe du public enquêté :

Il est à rappeler que, dans notre travail, les entretiens ont été menés auprès de 21 directeurs d'école dont 9 femmes. 80,95 % de l'ensemble des effectifs sont des hommes. Les femmes ne représentent que 19,05 % de l'ensemble des effectifs pour ces entretiens.

L'âge du public enquêté :

Quatre catégories d'âge ont été identifiées chez les enseignants : « entre 18 ans et 20 ans », « entre 20 ans et 35 ans », « entre 35 ans et 45 ans » et « plus de 45 ans ».

Tableau 22 : catégorie d'âge du public enquêté

No	Catégorie d'âge	Nombre d'effectifs	Pourcentage
	Entre 18 ans et 20 ans	0	0.00 %
1	Entre 20 ans et 35 ans	9	42.86 %
2	Entre 35 ans et 45 ans	9	42.86 %
3	Plus de 45 ans	3	14.29 %
	Total	21	100 %

Le tableau ci-dessus montre que 14,29 % de l'ensemble des effectifs ont plus de 45 ans contre 0 % qui ont entre 18 ans et 20 ans. Ceux qui ont entre 20 ans et 35 ans et entre 35 ans et 45 ans représentent 42,86 % de l'ensemble des effectifs pour chaque catégorie.

Le nombre d'années d'expérience :

Quatre catégories de réponse ont été proposées : moins d'un an, entre 2 ans et 5 ans, entre 6 ans et 10 ans et plus de 10 ans.

Tableau 23 : nombre d'années d'expérience professionnelle du public enquêté

No	Nombre d'années d'expérience	Nombre d'effectifs	Pourcentage
1	Moins d'un an	2	9.52 %
2	Entre 2 ans et 5 ans	5	23.81 %
3	Entre 6 ans et 10 ans	2	9.52 %
4	Plus de 10 ans	12	57.14 %
	Total	21	100 %

57,14 % de l'ensemble des effectifs ont plus de 10 ans d'expérience professionnelle dans le métier de directeur contre 9,52 % qui en ont moins d'un an. Cela montre que les directeurs d'école qui ont accepté d'être interviewés représentent plus de la moitié de l'ensemble des effectifs.

2.2. Caractéristiques contextuelles des enseignants

L'échantillon ne s'étend que sur les cinq provinces du Cambodge où ce programme est implanté dans le cadre de la coopération entre P.S.E. et le M.E.J.S.

Tableau 24 : lieu de travail du public enquêté

No	Lieu de travail	Nombre d'effectifs	Pourcentage
1	Kampong Speu	4	19.05 %
2	Phnom Penh	5	23.81 %
3	Preah Sihanouk	3	14.29 %
4	Prey Veng	5	23.81 %
5	Siem Reap	4	19.05 %
	Total	21	100 %

Le tableau montre que 23,81 % de l'ensemble des effectifs sont de la province de Phnom Penh contre 14,29 % de la province de Preah Sihanouk.

3. Les formateurs pédagogiques de P.S.E.

Il est à rappeler que dans le cadre de cette thèse, les entretiens avec les formateurs de P.S.E. constituent un outil de recueil des données complémentaire pour apporter des témoignages sur le système éducatif cambodgien et pour voir dans quelle mesure il confirme ou non ce qui a été dit dans les autres outils de recherche.

Trois formateurs sur quatre travaillent dans le cadre de la coopération entre le M.E.J.S. et P.S.E. pour le projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les cinq provinces et

un autre s'occupe des formations et suivis des enseignants dans le centre de P.S.E. Ce dernier est invité de temps en temps à participer aux formations et suivis organisés dans le cadre du projet.

Ces quatre formateurs sont des femmes dont trois ont entre 35 ans et 45 ans et une a plus de 45 ans.

Concernant leur expérience professionnelle, ces quatre formatrices ont plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement et la formation des enseignants. La formatrice 1, par exemple, a 24 ans d'expérience dans les écoles publiques et 12 ans avec P.S.E. La formatrice 4, quant à elle, travaille pendant 18 ans dans l'enseignement public et 9 ans à P.S.E. Actuellement, elle est en poste dans une école primaire publique à Phnom Penh ainsi qu'à P.S.E.

Tableau 25 : nombre d'années d'expérience des formatrices interviewées

Public enquêté	Dans les écoles publiques	A P.S.E.
Formatrice 1 (F1)	24 ans	12 ans
Formatrice 2 (F2)	4 ans	18 ans
Formatrice 3 (F3)	2 ans	20 ans
Formatrice 4 (F4)	18 ans	9 ans

Dans le cadre du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire, ces formatrices ont mené des observations de classe et participé à plusieurs réunions de travail avec les enseignants, les directeurs d'école et les formateurs provinciaux (district et province) afin de renforcer leurs pratiques pédagogiques et de leur apporter des appuis techniques sur la gestion du programme du rattrapage scolaire dans les écoles primaires publiques à Phnom Penh, Siem Reap et Preah Sihanouk, Kampong Speu et Prey Veng.

Depuis l'année scolaire 2014-2015, les observations menées par ces formatrices ont été effectuées dans 75 classes des 35 écoles primaires publiques par an dans ces cinq provinces, soit environ 225 classes au total en trois ans du projet (2014-2017). Ces observations de classe ont été réalisées deux fois par an en février et en mai.

Tableau 26 : nombre d'enseignants observés par an

Public enquêté	Nombre d'enseignants observés	Nombre d'écoles visitées
Formatrice 1 (F1)	40 enseignants	20 écoles
Formatrice 2 (F2)	20 enseignants	10 écoles
Formatrice 4 (F4)	15 enseignants	5 écoles

F3 ne fait des observations de classe que dans le centre de P.S.E. Elle raconte :

« [...] Pour les aider à progresser, je fais des observations de classe à courte durée et à longue durée. Pour les courtes durées, je n'observe qu'une activité de cours. Pour les longues durées, j'observe tout au long d'une séance de 50 minutes. Ces observations se font

une fois sur trois mois. En général, j'observe les activités de l'enseignant et des élèves. La participation des élèves dans le cours aussi. [...] ».

Après les observations de classe, les entretiens individuels et les réunions avec les directeurs d'école et les enseignants observés sont organisés afin de fournir des retours/feedbacks sur les points forts, les points à améliorer et de trouver des solutions pédagogiques adéquates pour les enseignants.

Il ne s'agit pas non seulement des observations de classe, des entretiens et des réunions, mais aussi des écoutes informelles et des témoignages des enseignants et des directeurs d'école concernant les éléments récurrents sur plusieurs points. Ce sont des témoignages convergents sur un grand nombre de classes sur trois ans dans cinq provinces à partir de 2014 effectuées par ces formatrices pédagogiques. Mais nous avons des difficultés de rédiger par écrit ces observations qui seraient mal acceptées par les autorités et qui pourraient rompre la coopération et empêcher de nouvelles observations, d'où le régime de l'oralité.

PARTIE IV : ENQUÊTE EMPIRIQUE ET SES RÉSULTATS

CHAPITRE 11 : LES ANALYSES DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE DES INSTITUTEURS

Dans ce chapitre, nous divisons en trois parties : le rôle des formations des enseignants, l'implication dans le travail, le sentiment d'avoir prise sur l'activité et de disposer d'une marge de manœuvre et la disponibilité des enseignants pour les élèves.

Introduction

Le questionnaire est un des quatre outils de recherche dans le cadre de cette thèse. Il a été distribué à tous les instituteurs des classes du rattrapage scolaire de cinq provinces, au total 247 enquêtés. En ce qui concerne les réponses au questionnaire, nous n'en avons reçu 242.

Il est à rappeler que les différentes catégories de questions nous permettront de repérer les effets repérables sur les acteurs du système éducatif (enseignants) d'une coopération entre le M.E.J.S. du Cambodge et une organisation innovatrice (P.S.E.) dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire. Ces effets semblent relever de deux points : un engagement professionnel et résistance aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par cette organisation innovatrice.

- Les enseignants se comportent-ils comme des agents d'un système bureaucratique ou tentent-ils d'agir comme des acteurs qui s'impliquent et font preuve d'adaptation et d'initiative pour obtenir des résultats ? S'engagent-ils davantage dans le travail, cherchent-ils à innover et sont-ils soucieux du progrès des élèves ?
- Les acteurs du modèle bureaucratique (enseignants) résistent-ils aux changements et innovations pédagogiques apportés par le modèle professionnel (P.S.E.) ?

Les analyses que nous allons entreprendre ne sont pas effectuées par ordre de questions mais en fonction de notre question de recherche.

1. Rôle de la formation des enseignants

L'article 20 de la loi sur l'éducation au Cambodge souligne le rôle de l'État et l'importance de la formation du personnel enseignant :

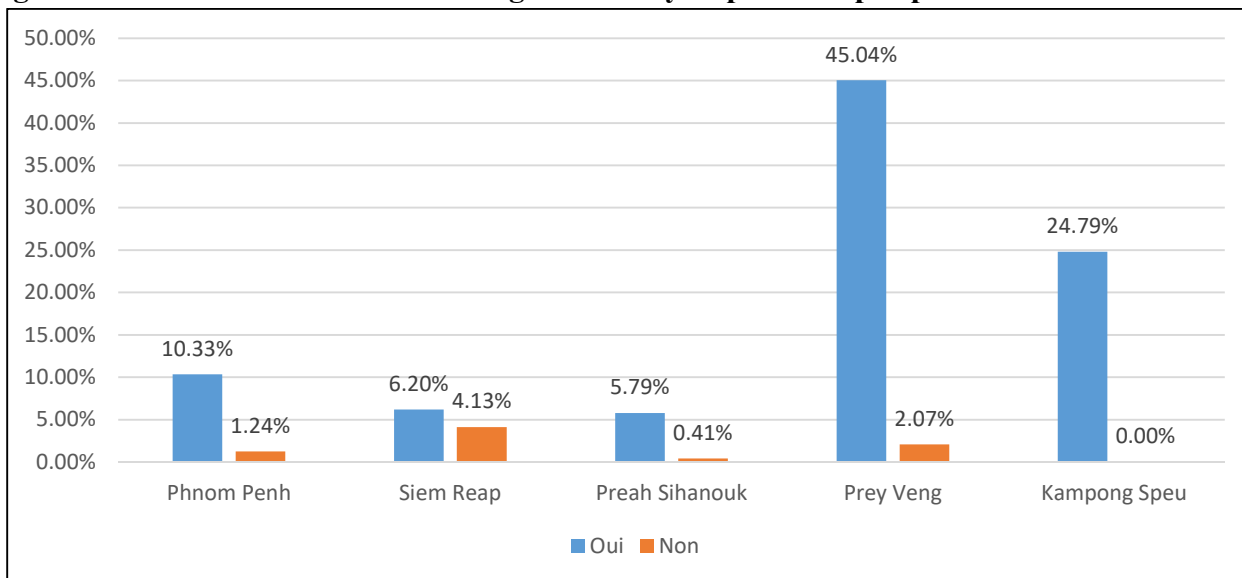
« L'État doit former le personnel éducatif et / ou en service. Le personnel éducatif doit suivre une formation pédagogique reconnue par le Ministère chargé de l'éducation, [...] Le Ministère chargé de l'Éducation détermine les programmes fondamentaux de formation du personnel enseignant et les critères physiques et professionnels pour le recrutement du personnel éducatif public et privé ».

1.1. La formation initiale des enseignants

1.1.1. L'absence ou la présence de la formation initiale des enseignants

La figure ci-dessous nous renseigne sur la formation initiale des enseignants du cycle primaire, répartie dans les provinces cibles de l'enquête. Au total, 223 sur 242 ont répondu qu'ils ont suivi ce type de formation organisé par le M.E.J.S. contre 19 qui ne l'ont pas suivi.

Figure 14 : formation initiale des enseignants du cycle primaire par province



92,15 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'ils ont suivi la formation initiale pour devenir enseignant du primaire contre 7,85 %.

En comparant les proportions à l'intérieur de chaque province, pour Preah Sihanouk, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 14,12 fois et elle est encore plus élevée pour Prey Veng (21,76) et illimitée pour de Kampong Speu. En revanche, cette proportion n'est que de 8,33 pour de Phnom Penh et elle baisse considérablement pour Siem Reap (seulement 1,5).

Nous pouvons dire que sur l'ensemble de ces provinces, Siem Reap est la province la plus touchée par l'absence de formation initiale des enseignants du primaire. Plus de la moitié des enseignants de cette province ne sont pas formés. Pourtant cette formation est très importante car il s'agit d'une formation de base en pédagogie et en matière d'enseignement, comprenant des stages de pratiques enseignantes dans les écoles permettant aux jeunes enseignants stagiaires de travailler sur le terrain réel (élèves, classe, environnement, etc.). Parmi les provinces ciblées par cette enquête, nous constatons que Siem Reap est une province négligée par rapport aux autres.

Ces résultats de recherche nous amènent à dire que les enseignants de contrat à durée déterminée sont employés dans le rattrapage scolaire ainsi que dans les classes ordinaires. Selon un directeur du bureau de l'éducation du district de Sotr Nikum situé dans la province de Siem Reap, ces enseignants sont recrutés en fonction de leur niveau de scolarisation, c'est-à-dire la fin des niveaux de 9^{ème} ou 12^{ème} de l'enseignement général secondaire. Après l'accord du département de l'éducation de la province, ils sont invités à suivre de courtes formations pédagogiques. Selon lui,

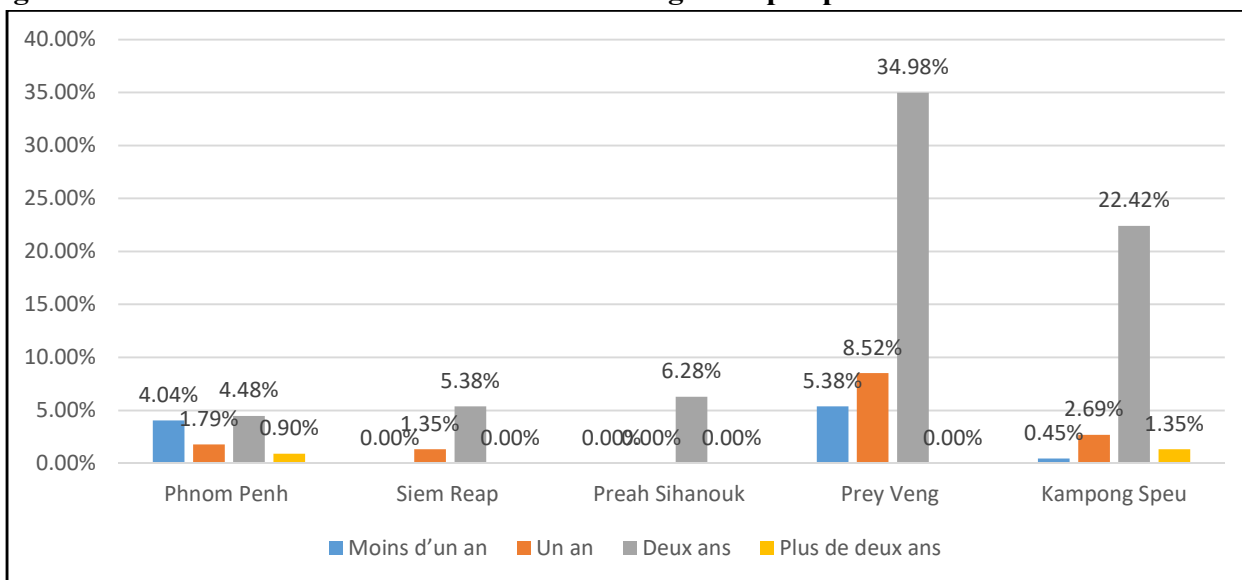
même s'il y a une pénurie d'enseignants dans les zones rurales ou éloignées, le système de déploiement des enseignants du M.E.J.S. dans ces zones ne fonctionne pas bien. Les enseignants préfèrent rester travailler dans les zones urbaines afin de trouver des revenus supplémentaires. Ainsi nous constatons qu'il y a plus d'enseignants dans les villes que dans les campagnes et que le ratio classe-enseignant est très faible dans les villes, alors que dans les campagnes, la proportion des enfants par classe est très élevée.

Kampong Speu est la seule province parmi les cinq où tous les enseignants du cycle primaire sont initialement formés pour devenir enseignants. Ces résultats nous montrent que le recrutement des enseignants formés pour le primaire est considéré comme une tâche importante pour le Département de l'Éducation de la province car l'enseignement primaire est un enseignement fondamental regroupant les compétences de base : lire, écrire et compter.

1.1.2. La durée de la formation initiale des enseignants

La figure suivante nous renseigne sur la durée de la formation initiale dispensée par le M.E.J.S.

Figure 15 : durée de la formation initiale des enseignants par province



9,87 % de l'ensemble des effectifs répondent que la formation initiale des enseignants du cycle primaire assurée par le M.E.J.S. dure moins d'un an contre 73,54 % qui disent qu'elle dure deux ans.

Il est à rappeler que la formation initiale que doivent normalement suivre tous les enseignants du primaire dure deux ans au minimum. Au Cambodge, il y a différents type de formation des enseignants. Les enseignants de la maternelle et du primaire sont formés initialement pendant deux ans (bac + 2) dans les centres de pédagogie et de formation des enseignants de leurs provinces respectives. Ceux du collège sont formés pendant deux ans (bac + 2) dans les centres

régionaux de pédagogie et de formation des enseignants. En deuxième année de formation, les stagiaires formés effectuent un stage de pratique de classe dans les classes réelles et une rédaction du rapport de stage. La formation des enseignants du lycée ne dure qu'un an (licence + 1).

Les candidats ayant le baccalauréat peuvent donc postuler pour cette formation afin de devenir enseignants du primaire. Nous constatons qu'il y a une confusion des enseignants qui répondent que la formation ne dure que moins de deux ans ou plus de deux ans.

Il y a des cas où les élèves enseignants passent plus de deux ans en formation s'ils sont redoublants ou s'ils demandent de disponibilité pendant un an pour des raisons personnelles.

La formation initiale des enseignants du primaire se déroule sur place, c'est-à-dire dans les provinces où vivent les candidats. La distribution des postes à l'issue de formation se fait également dans le cadre de la province ou district permettant aux jeunes formés de travailler à côté de chez eux.

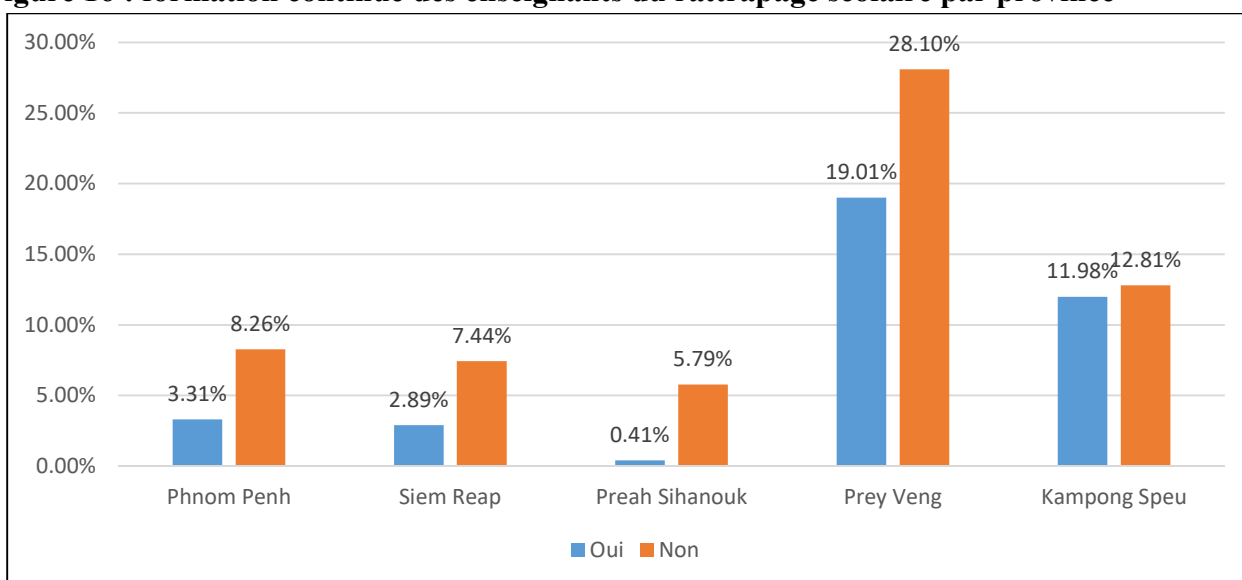
Entre 17 % - 18 % des enseignants n'ont pas reçu de formation initiale ou de formation initiale courte de moins d'un an. C'est donc une institution qui n'est pas parvenue à former ou à former suffisamment presque le cinquième des effectifs.

1.2. La formation continue des enseignants

1.2.1. L'absence ou la présence de la formation continue des enseignants

Lorsque nous posons une question pour nous renseigner sur la formation continue des enseignants au programme du rattrapage scolaire organisé par le M.E.J.S., les réponses obtenues sont très variées en fonction des provinces cibles.

Figure 16 : formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par province



37,6 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'ils ont reçu la formation continue au programme du rattrapage scolaire organisée par le M.E.J.S. contre 62,4 %.

Pour Phnom Penh et Siem Reap, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est presque la même (2,5 et 2,57) et elle est encore plus élevée pour Preah Sihanouk (14,12). En revanche, cette proportion n'est que de 1,48 pour Prey Veng et elle baisse considérablement pour Kampong Speu (seulement 1,07).

Les trois premières provinces (Phnom Penh, Siem Reap et Preah Sihanouk) sont très touchées par cette absence de formation continue à ce programme, c'est-à-dire plus de la moitié des enseignants ne sont pas formés à ce programme spécifique.

Il est à noter que la formation continue organisée par le M.E.J.S. se base sur trois objectifs principaux : l'utilisation de nouveaux manuels, la méthode d'enseignement et l'objet d'enseignement.

Les résultats de la recherche nous montrent que plus de la moitié des enseignants du rattrapage scolaire ne sont pas formés à la méthode du rattrapage scolaire même si cette méthode est une méthode nationale reconnue par le M.E.J.S.

Plusieurs problèmes pourraient expliquer cette situation dans ce domaine. Il s'agit avant tout de questions budgétaires, de la vision politique de l'éducation et de la coopération avec les partenaires de développement. Le M.E.J.S., lui-même n'est pas encore prêt à 100 % à intégrer ce programme dans le Plan stratégique pour l'Éducation 2014-2018 (Education Strategy Plan - E.S.P., en anglais). Il souhaite que les partenaires privés apportent des soutiens à ce programme et le M.E.J.S. pourrait travailler sur les autres questions les plus urgentes comme le renforcement de la qualité de l'éducation, la lutte contre la corruption, les réformes des examens nationaux, etc.

Un autre problème que nous pouvons tirer est lié au manque de ressources humaines qualifiées dans ce domaine. Le M.E.J.S. fait appel avant tout aux partenaires compétents pour former ses ressources et tester son programme puisqu'il pense que ces partenaires ont des ressources suffisantes pour mettre en œuvre du programme. Le projet du déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans cinq provinces du pays est un bon exemple. En collaboration avec le M.E.J.S. et grâce à ses propres ressources humaine, matérielle et financière, P.S.E. peut mettre en place plusieurs activités (formation, suivi, campagnes de sensibilisation, distribution des matériels scolaires, etc.) visant à renforcer les capacités du M.E.J.S. et de ses agents (école, district et province).

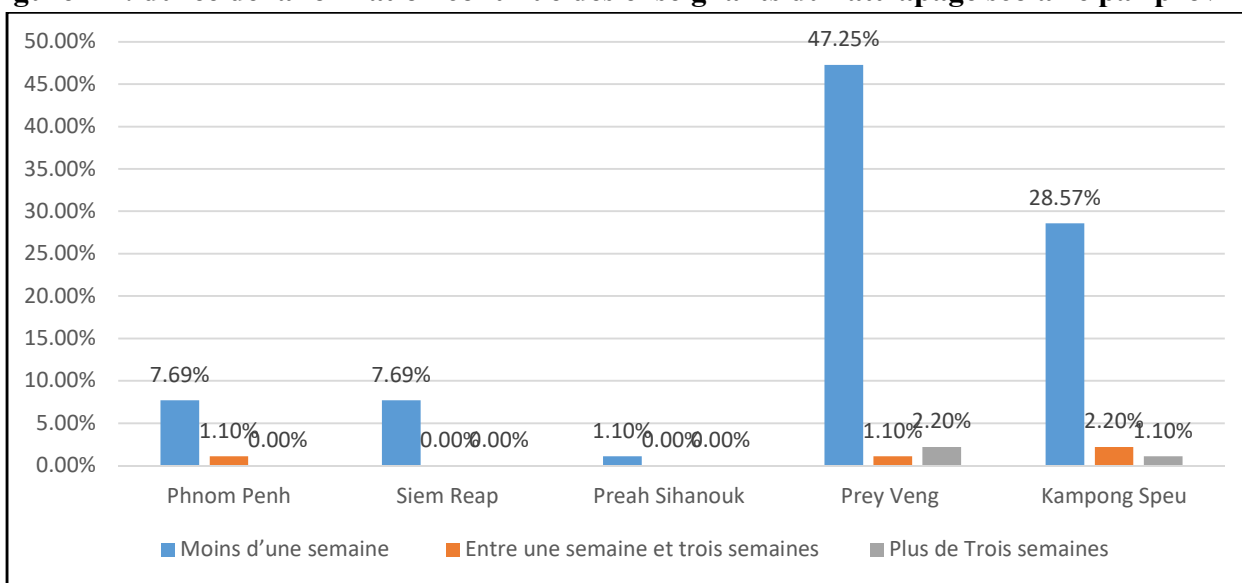
Cela fait référence aux autres programmes montés par le M.E.J.S. mais financés par les O.N.G. locales et internationales comme l'éducation des enfants handicapés, des enfants des minorités ethniques, des enfants des rues, etc.

Il est à noter que tous les enseignants enquêtés ont suivi la formation continue à la méthode de rattrapage scolaire organisée par P.S.E. dans le cadre du projet de déploiement de cette méthode dans les cinq provinces. Cette formation est répartie en quatre modules, à savoir la gestion spécifique des élèves en rattrapage scolaire, la pédagogie, les modalités de travail avec les enfants en difficulté et la gestion des risques et elle est animée par l'équipe pédagogique de P.S.E. et du M.E.J.S. qui a été préalablement formée aux mêmes modules de formation. Différentes modalités de travail ont été utilisées pour rendre cette formation plus dynamique.

1.2.2. La durée de la formation continue des enseignants du M.E.J.S.

La figure suivante concerne la durée de formation continue assurée par le M.E.J.S.

Figure 17 : durée de la formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par province



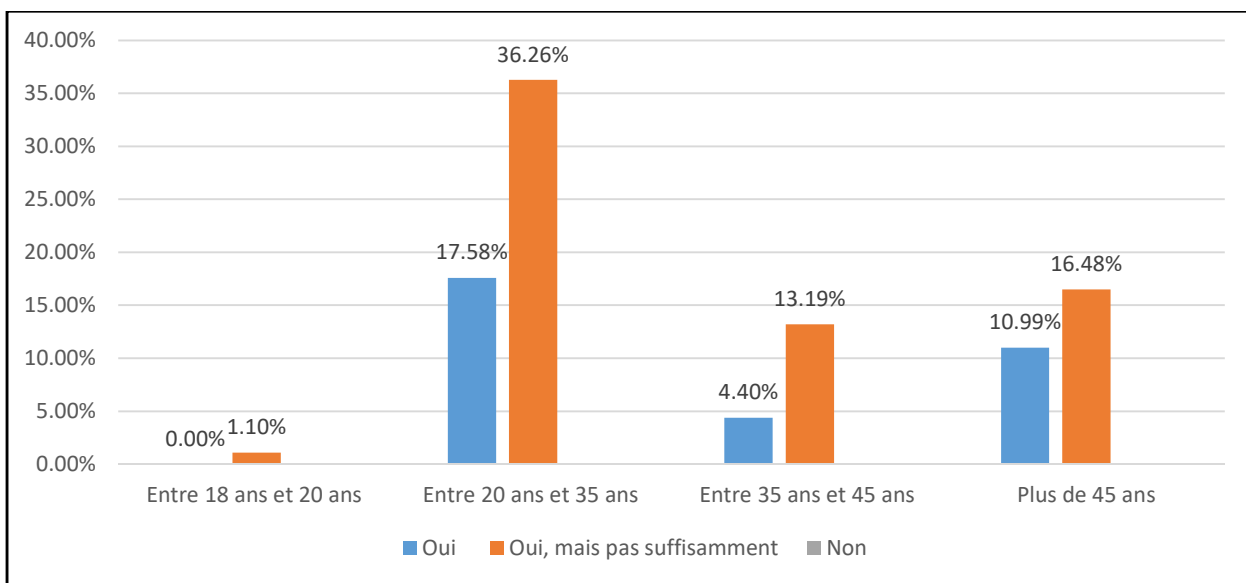
92,3 % de l'ensemble des effectifs répondent que la formation continue des enseignants du cycle primaire à la méthode du rattrapage scolaire assurée par le M.E.J.S. dure moins d'une semaine contre 3,3 % qui disent qu'elle dure plus de trois semaines.

Nous pouvons dire que la formation continue courte organisée par le M.E.J.S. ne permet pas aux enseignants de répondre à tous les défis dans leur métier d'enseignant.

1.2.3. L'utilité de la formation continue des enseignants

Les deux figures suivantes concernent l'utilité de formation continue des enseignants du cycle primaire à la méthode du rattrapage scolaire assurée par le M.E.J.S. par rapport leur âge.

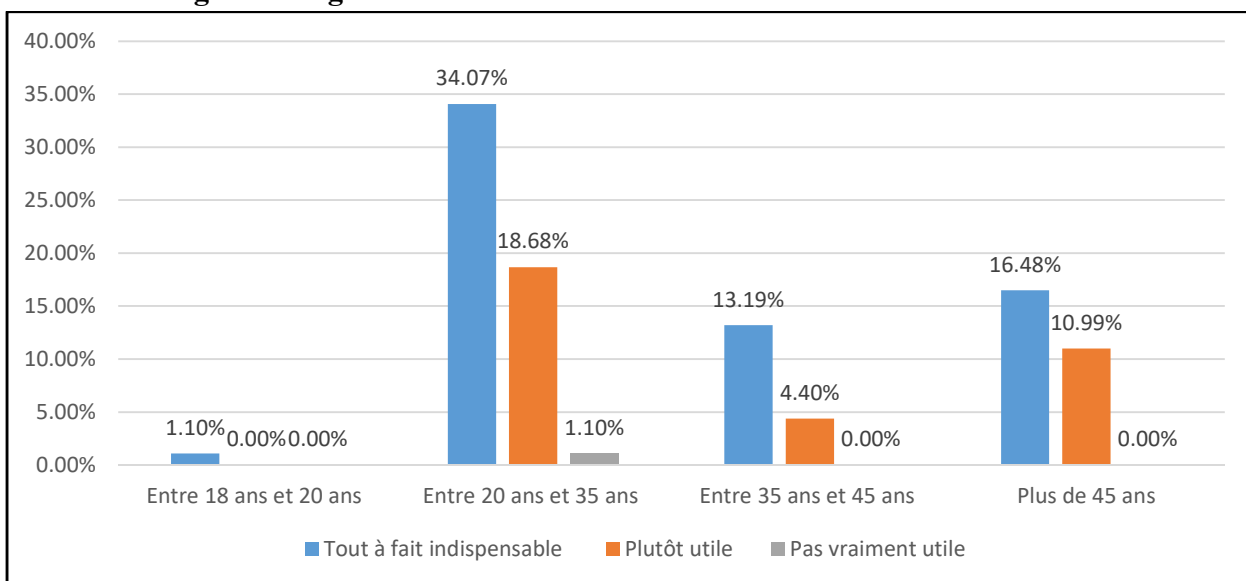
Figure 18 : suffisance de la formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par différentes catégories d'âge



Ceux qui ont plus de 45 ans contribuent à raison de 10,99 % de l'ensemble des effectifs à répondre que la formation continue permet d'assurer les progrès de plus grand nombre d'élèves de manière autonome contre 16,48 % qui pensent que oui mais pas suffisamment.

En examinant les proportions à l'intérieur de chaque catégorie, nous constatons que pour la tranche entre 20 et 35 ans, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses « oui, mais pas suffisamment » est de l'ordre de 2,06 fois : elle est encore plus élevée pour la tranche entre 35 et 45 ans (3) et illimitée pour la tranche entre 18 et 20 ans. En revanche, cette proportion n'est que de 1,5 pour les plus de 45 ans.

Figure 19 : utilité de la formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par différentes catégories d'âge



Concernant l'utilité de formation continue du rattrapage scolaire organisée par le M.E.J.S., 64,84 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'elle est tout à fait indispensable et répond à leurs besoins contre 34,07 % qui disent qu'elle est plutôt utile et 1,10 % qui affirment qu'elle n'est pas vraiment utile.

En observant les proportions à l'intérieur de chaque catégorie d'âge, pour la tranche entre 20 et 35 ans, la proportion de réponses « tout à fait indispensable » par rapport aux réponses « plutôt utile » est de l'ordre de 1,82 fois et elle est encore plus élevée dans la tranche entre 35 et 45 ans (3). En revanche, cette proportion n'est que de 1,5 pour les plus de 45 ans.

Les résultats nous amènent à conclure que plus de la moitié des enseignants enquêtés donnent une importance majeure aux formations continues pour progresser dans leur métier et que quasiment tous lui reconnaissent cette utilité.

Il est à noter que le M.E.J.S. considère dans le Plan Stratégique pour l'Éducation 2014-2018²¹⁶, la formation des enseignants est considérée comme une des priorités. Trois objectifs sont reformulés par le M.E.J.S. concernant la formation des enseignants :

Objectif 1 :

« Assurer un approvisionnement efficace des enseignants pour tous les niveaux d'éducation afin de répondre à l'expansion du système éducatif par améliorer les compétences des responsables des centres de formation des enseignants, des administrateurs de l'éducation, des formateurs, des directeurs d'école et d'autres membres clés du M.E.J.S.. »

Objectif 2 :

« Faire en sorte que le nombre de nouvelles recrues de tous les centres de formation et de l'Institut National de l'Éducation et le déploiement ultérieur de nouveaux enseignants répondent favorablement à la demande croissante d'enseignants dans les zones rurales / isolées et défavorisées par le recrutement et la formation des enseignants stagiaires dans ces zones ciblées ainsi que dans des zones habitées par des minorités ethniques. »

Objectif 3 :

« Améliorer la qualité de l'enseignement en développant la formation continue des enseignants. »

2. L'implication dans le travail, le sentiment d'avoir prise sur l'activité et de disposer d'une marge de manœuvre

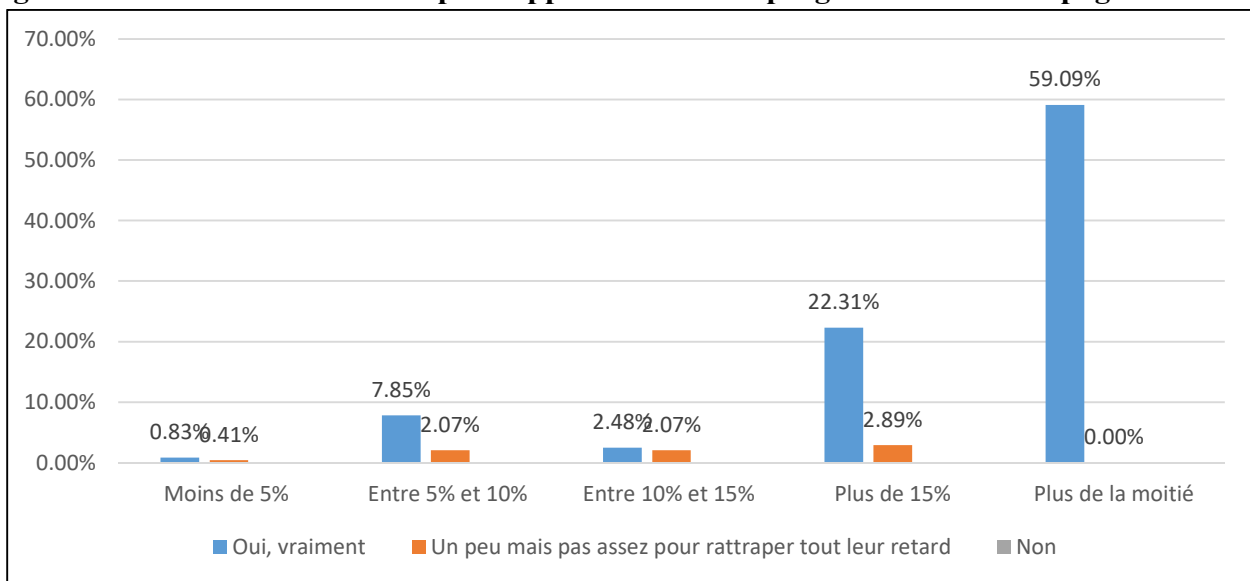
²¹⁶ <http://www.moeys.gov.kh/en/teacher-training.html#.WpZvzHyYPIU>

2.1. La motivation des élèves perçue par les enseignants

2.1.1. La motivation des élèves dans le programme du rattrapage scolaire

La figure suivante nous renseigne sur la motivation des élèves pour apprendre dans le rattrapage scolaire perçue par les enseignants enquêtés.

Figure 20 : motivation des élèves pour apprendre dans le programme du rattrapage scolaire



92,56 % de l'ensemble des effectifs répondent que les élèves sont vraiment motivés pour apprendre dans ce programme contre 7,44 % qui pensent qu'ils sont un peu motivés mais pas assez pour rattraper tout leur retard.

Pour la tranche entre 5 % et 10 %, la proportion de réponses « oui, vraiment » par rapport aux réponses « un peu mais pas assez pour rattraper tout le retard » est de l'ordre de 3,79 fois et elle est encore plus élevée pour les plus de 15 % (7,72). En revanche, cette proportion n'est que de 2,02 pour les moins de 5 % et elle baisse considérablement pour la tranche entre 10 % et 15 % (seulement 0,92).

Lorsque nous leur demandons de citer des raisons de la motivation des élèves pour apprendre dans le programme du rattrapage scolaire, diverses raisons sont citées.

D'abord les élèves reçoivent des manuels, des uniformes et des matériels scolaires. Pour eux, les manuels distribués sont suffisants et gratuits. Les soutiens des matériels peuvent réduire les dépenses de leurs familles. Il est à rappeler que dans le cadre de la coopération entre P.S.E. et le M.E.J.S., les matériels scolaires, les uniformes et les manuels sont distribués gratuitement aux enfants une fois par an. Pour les enseignants, il s'agit donc d'un facteur important pour motiver les enfants à venir à l'école et à s'inscrire dans le rattrapage scolaire.

Les enseignants citent aussi l'importance du programme. Les élèves des classes du rattrapage peuvent finir deux niveaux en une année, soit six niveaux en trois années. Ils expliquent que ce programme est adapté à l'âge des enfants et à leur niveau. Ainsi c'est facile pour les apprentissages des enfants car le public accueilli a presque la même taille. Les enfants ne sont pas donc timides dans la classe. Ils ont un esprit de solidarité entre eux et avec leur enseignant.

Les enseignants soulignent la facilité du programme. Les classes du rattrapage sont moins nombreuses et plus disciplinées que les classes ordinaires.

Selon les enseignants, les élèves sont motivés parce que leurs instituteurs sont attentifs, sérieux, créatifs, responsables et compétents. Ils ont de nouvelles méthodes d'enseignement différentes. Ils utilisent des matériels pédagogiques pour leur enseignement, des activités ludiques et des méthodes diverses et provoquent des interactions avec tous les élèves. Selon eux, grâce à leurs cours, les élèves peuvent écrire, lire et réfléchir. Les instituteurs encouragent les élèves. Leur cours est très actif et efficace. Les élèves n'ont pas de pression de la part de leurs enseignants et ils sont tous égaux entre eux.

Les manuels et les programmes d'enseignement sont très clairs. Les élèves peuvent capter facilement les contenus de cours par rapport aux classes ordinaires. Les leçons sont courtes et faciles à comprendre. Les apprentissages dans le rattrapage scolaire sont réguliers.

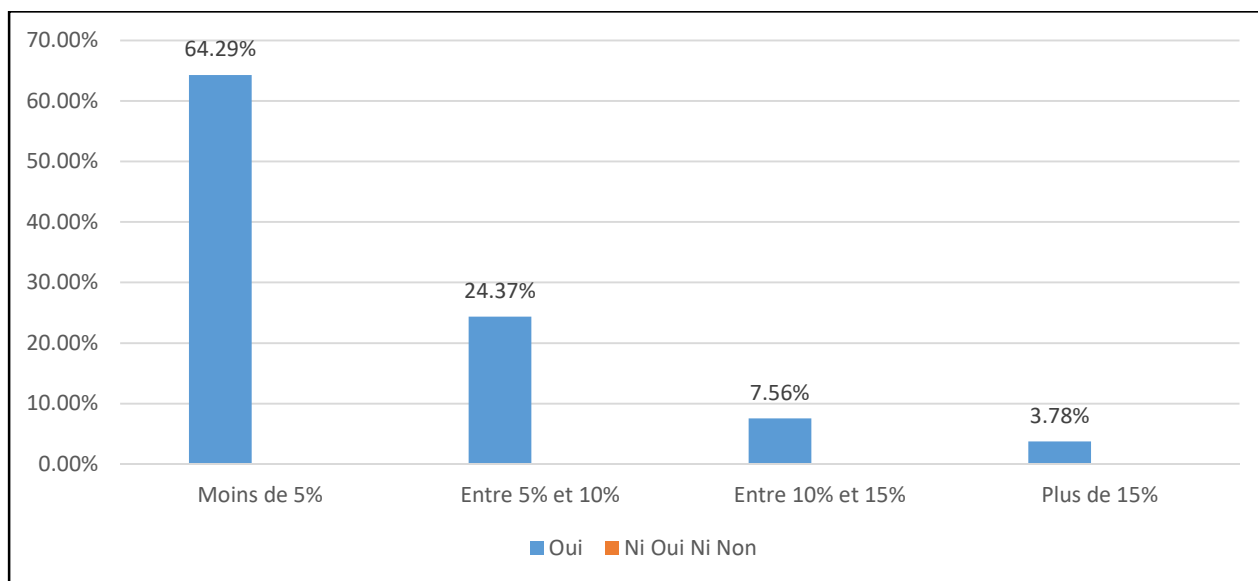
Les élèves du rattrapage scolaire sont soutenus et encouragés par les instituteurs, les formateurs, la direction de l'école, le bureau d'éducation du district, le département d'éducation de la province et du M.E.J.S. Le soutien des parents, des frères et des sœurs est une des raisons de la motivation des élèves.

Les enseignants citent également quelques raisons de la démotivation des élèves pour apprendre dans le rattrapage scolaire. Selon eux, certains élèves ne sont pas motivés même s'il y a des soutiens matériels et malgré l'efficacité du programme. Ils pensent que le rythme d'apprentissage est trop rapide. Ils ont donc des difficultés pour suivre les cours. En plus, pour beaucoup de leçons, les contenus sont longs mais les horaires d'enseignement sont courts. Comme les horaires sont courts, les élèves petits ne peuvent pas suivre les cours à cause de la surcharge des horaires d'enseignement. Enfin, les aides apportées sont insuffisantes pour les élèves.

2.1.2. L'absentéisme des élèves

La figure suivante montre le pourcentage des élèves du rattrapage scolaires qui sont absents chaque jour.

Figure 21 : pourcentage des élèves qui sont absents par jour



100 % des enseignants enquêtés répondent qu'il y a des problèmes d'absentéisme dans le rattrapage scolaire. 64,29 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'il y a moins de 5 % des élèves absents par jour contre 3,78 % qui disent qu'il y a plus de 15 %.

Pourquoi les élèves sont-ils absents ?

La première cause concerne les facteurs géographiques. Les enfants habitent loin de l'école. Les enseignants enquêtés ne précisent pas la distance entre l'école et la maison des enfants mais ils considèrent que le fait d'habiter loin de l'école est une cause de l'absentéisme des élèves. Quand leur maison se situe loin de l'école et qu'ils n'ont pas de moyen de transport (vélo ou moto), les enfants ne peuvent pas venir à l'école régulièrement. L'éloignement de l'école et le manque de transport sont aussi des difficultés des élèves pour l'accès régulier à l'école, comme souligne le rapport de N.E.P. (2004)²¹⁷ :

« Un manque de transport était la plus grande difficulté en ce qui concerne l'accès régulier à l'école, et les écoles trop éloignées étaient également souvent considérées comme un obstacle à l'école. [...] des enseignants ont déclaré que le transport est important pour les élèves et [...] que certains de leurs élèves manquaient de transport ».

La deuxième cause de l'absentéisme des élèves est liée à leurs facteurs familiaux. 79 enseignants ont expliqué que la pauvreté de la famille empêche les enfants à venir à l'école car ils doivent aider leurs parents ou leurs familles à travailler à la maison. Ils gardent, par exemple la maison, leurs petits frères ou petites sœurs, les animaux (cochons, bœufs, ...), quand leurs parents ne sont pas à la maison ou partent au travail. En plus, les enseignants soulignent que les enfants travaillent la terre, la rizière ou dans les champs. Huit enseignants parlent du travail des enfants pour

²¹⁷ N.E.P. (2014). « Right to Education in Cambodia : community Level Research », March 2014

trouver de l'argent afin de supporter leurs familles. Ces enfants récoltent du riz, des cannes à sucre et travaillent comme ouvriers dans les usines et dans les constructions de bâtiments.

Le rapport de N.E.P. publié en 2014²¹⁸ souligné aussi cette cause :

« Pour les élèves, s'occuper des frères et sœurs, travailler avec les parents ou avoir un emploi était la raison la plus fréquemment citée qui fait que les élèves ne sont pas scolarisés. Il était fréquent d'apprendre aux élèves que certains enfants doivent travailler comme «coolies» (travailleurs non qualifiés) ou aider les activités agricoles. Ces facteurs étaient également la raison la plus fréquemment citée pour empêcher les élèves de fréquenter régulièrement. Pendant la saison des pluies, les parents emmènent leurs enfants pour travailler dans les rizières ».

24 enseignants expliquent que l'exode rural des parents d'enfants est une cause de l'absentéisme. Les enfants sont obligés de partir avec leurs parents.

27 enseignants précisent que les enfants ne sont pas encouragés et suivis par leurs parents. Les parents ne comprennent pas l'importance de l'éducation. Il manque même d'éducation dans leurs familles. Elles décident de ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Ils veulent que leurs enfants travaillent pour les familles.

La violence domestique, la famille nombreuse et la fête ou le mariage dans les familles sont aussi des causes de l'absentéisme des enfants à l'école.

La troisième cause concerne les facteurs individuels des enfants. 111 enseignants enquêtés expliquent que la cause de l'absentéisme est liée à l'état de santé des enfants. Quand ils sont malades ou ont une maladie grave, ils ne viennent pas à l'école. Le niveau scolaire et les résultats scolaires faibles et le fait de ne pas pouvoir suivre les cours en classe et de ne pas savoir faire des devoirs à la maison sont des causes de l'absentéisme des élèves. La discrimination de la part de leurs camarades de classe et ce que les enquêtés appellent « paresseux », « démotivés » et « timides » empêchent la venue des enfants à l'école.

Deux autres causes de l'absentéisme citées par les enseignants enquêtés, sont liées au manque de participation des communautés et aux conditions climatiques. Les enfants ne peuvent pas apprendre à l'école l'après-midi parce qu'il fait trop chaud, surtout pendant la saison sèche.

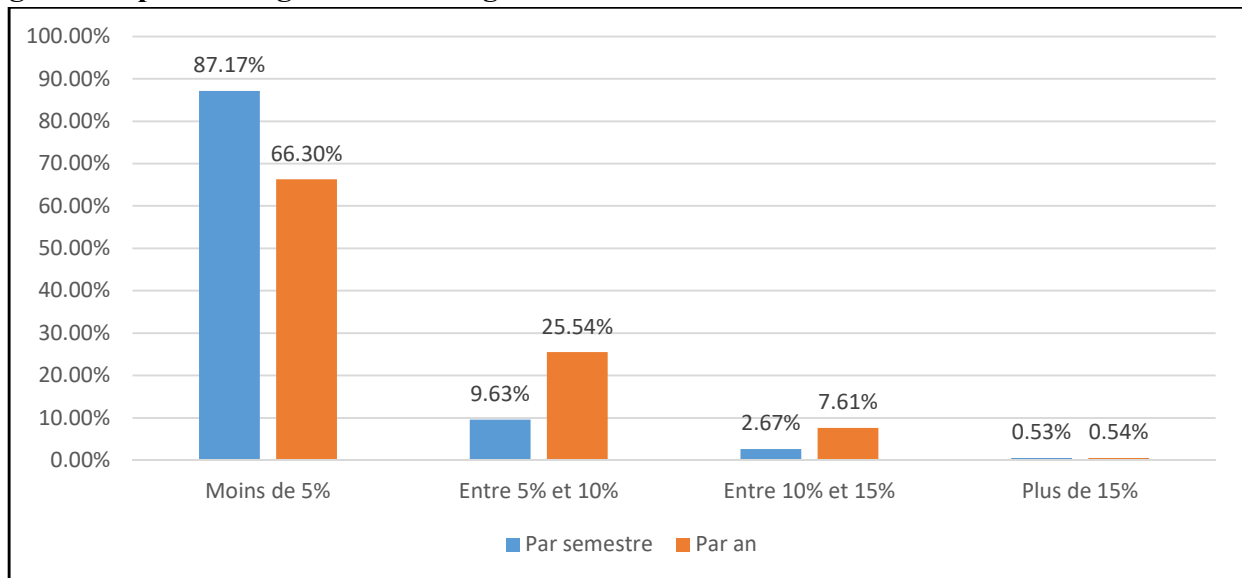
Nous constatons que les enseignants enquêtés n'évoquent jamais leur responsabilité éventuelle dans les problèmes et les difficultés rencontrés par les élèves. Ils pensent que ce sont les élèves eux-mêmes et leurs parents qui sont responsables de leur réussite scolaire. Ils ne prennent pas en compte la réalité des élèves liée à leur absentéisme et à leur décrochage.

²¹⁸ N.E.P. (2014). « Right to Education in Cambodia: community Level Research », March 2014

2.1.3. Le décrochage scolaire des élèves

La figure suivante montre le pourcentage du décrochage scolaire des élèves du rattrapage scolaires qui sont absents par semestre et par an.

Figure 22 : pourcentage du décrochage scolaire des élèves



87,17 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'il y a moins de 5 % des élèves qui abandonnent l'école par semestre contre 0,53 % qui disent qu'il y a plus de 15 %.

66,30 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'il y a moins de 5 % des élèves qui abandonnent l'école par an contre 0,54 % qui disent qu'il y a plus de 15 %.

Lorsque nous demandons aux enseignants de citer les causes du décrochage scolaire, ils ne distinguent pas tellement les causes de l'absentéisme de celles du décrochage scolaire. Nous retrouvons presque les mêmes causes liées aux facteurs géographiques, familiaux et individuels des enfants.

Vingt-deux enseignants expliquent que les enfants qui habitent loin de l'école peuvent abandonner facilement l'école. Quand ils n'ont pas de moyen de transport (vélo ou moto), ils ne peuvent pas venir à l'école. La route difficile est aussi une cause du décrochage scolaire selon les enseignants.

Concernant les problèmes familiaux, la pauvreté des familles reste une cause importante du décrochage scolaire. 121 enseignants précisent que la pauvreté des familles pousse les enfants à abandonner l'école. Ces enfants doivent travailler à la maison comme s'occuper de la maison, de leurs petits frères, de leurs petites sœurs, des animaux et travailler la terre, la rizière et dans les champs. Les enfants cherchent de l'argent pour leurs familles par différents moyens tels que récolter du riz, de la canne à sucre, travailler dans les usines ou dans la construction.

Le rapport de N.E.P. (2014) met aussi l'accent sur ce problème :

« Les conditions de pauvreté créent des effets qui font que les enfants ne sont pas scolarisés, les solutions à ce problème se situent en dehors de la gestion du secteur de l'éducation. Il serait très difficile pour le M.E.J.S. de modifier les conditions des familles afin qu'elles ne demandent plus aux enfants d'aider à la maison ou au travail. Cela indique que le M.E.J.S. devrait se concentrer sur la réduction des coûts de fréquentation scolaire. Une méthode pour ce faire serait de fournir des bourses d'études, que les parents / élèves pourraient utiliser pour acheter un vélo ou des matériels scolaires »

111 enseignants parlent de l'exode rural. Les enfants quittent définitivement l'école à cause du déménagement définitif de leurs parents en Thaïlande. La violence domestique et la séparation de leurs parents sont aussi des causes du décrochage scolaire. La violence domestique peut altérer la confiance des enfants, ce qui les rend réticents à aller à l'école.

Les enseignants enquêtés soulèvent les pensées négatives des parents pour les études de leurs enfants. Ces parents ne veulent pas que leurs enfants continuent leurs études à l'école. Les enfants ne sont pas encouragés par leurs parents car ces derniers ne donnent pas de valeur à l'éducation et ne comprennent pas l'importance de l'éducation. Ils sont illettrés et ils ont des connaissances limitées. L'encouragement des parents est un facteur important qui influence la fréquentation des élèves à l'école. Le manque d'encouragement parental est une raison pour laquelle les élèves quittent l'école.

Concernant les problèmes individuels des enfants, l'état de santé faible est une cause du décrochage scolaire. Les enfants handicapés physiquement (yeux, bouche, etc.) subissent souvent des discriminations dans les classes.

Les enseignants soulignent que les enfants qui ne travaillent pas bien à l'école, qui ne savent ni lire ni écrire, qui ont des résultats scolaires faibles et qui ne peuvent pas suivre les cours abandonnent l'école. Ils ont peur de l'école quand ils sont souvent absents. Fréquenter les mauvais amis, se marier, être drogué sont également des causes du décrochage scolaire citées par les enseignants.

57 enseignants expliquent que le fait d'être grands physiquement et d'être plus âgés que les autres camarades de classe est aussi à l'origine du décrochage scolaire.

Les autres causes du décrochage scolaire citées par les enseignants sont le manque de soutien extérieur, par exemple, le soutien des communautés et du Gouvernement et le manque de conscience professionnelle et de qualité des enseignants qui ne pensent qu'à l'augmentation de leur salaire.

2.2. Les attitudes pédagogiques des enseignants

Selon Meirieu, le mot « Attitude » est utilisé pour désigner une réalité souvent insaisissable : la même séquence d'apprentissage peut s'avérer très efficace, ... ou fort peu, selon "l'attitude" du formateur. Or, les critères purement techniques ne peuvent guère venir à bout de l'analyse de cet écart²¹⁹.

Susana de Souza Barros et Marcos F. Elia dans leur recherche intitulée « les attitudes des enseignants : comment elles influent sur la réalité de la classe », définissent le mot « attitude » dans le cadre de la psychologie sociale comme étant une préparation subjective ou mentale à l'action, des comportements apparents et observables et des convictions humaines. Selon les auteurs, les attitudes déterminent ce que chaque individu verra, entendra, pensera et fera. Le mot « attitude » signifie donc la tendance individuelle dominante à réagir favorablement ou défavorablement à un objet (personne ou groupe de personnes, institutions ou événements).

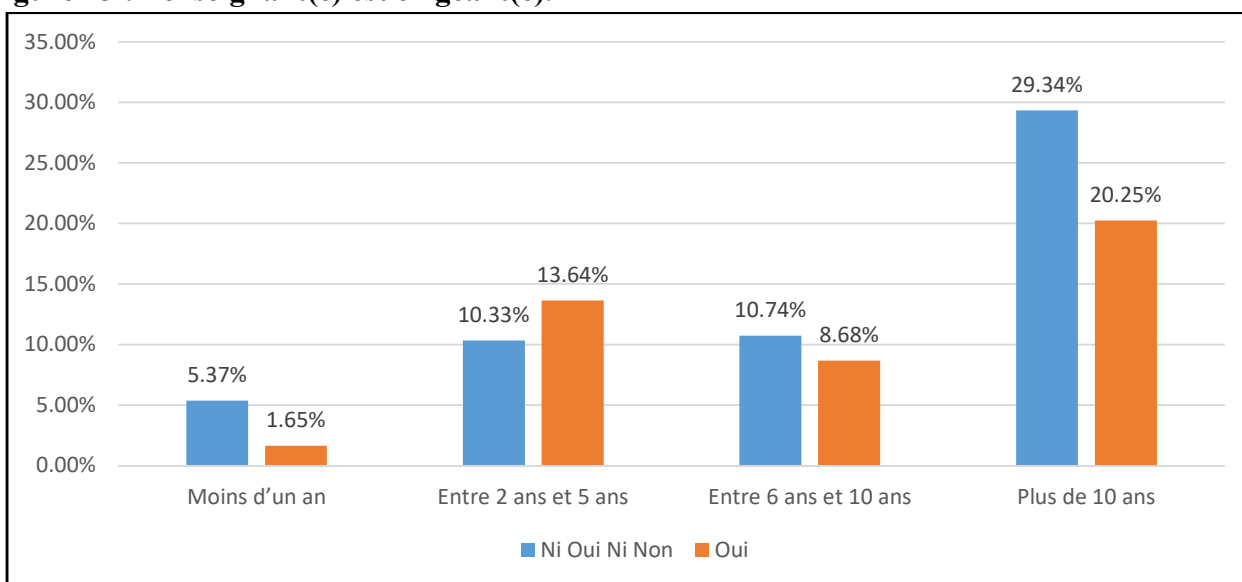
Les attitudes peuvent être positives (valeurs) ou négatives (préjugés)²²⁰.

Dans le cadre de cette recherche, quatre attitudes des enseignants du rattrapage scolaire à l'égard de leurs élèves sont identifiées.

2.2.1. L'enseignant(e) est exigeant(e).

La figure suivante montre la première attitude des enseignants « *Être exigeant* ».

Figure 23 : l'enseignant(e) est exigeant(e).



²¹⁹ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

²²⁰ <http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/francais/partieD/D2.pdf>

Lorsque nous leur posons une question sur cette première attitude, ceux qui ont plus de dix ans d'expérience contribuent à raison de 20,25 % de l'ensemble des effectifs à répondre positivement à cette attitude contre 29,34 %.

Dans l'ensemble des réponses recueillies, nous constatons que plus de la moitié de l'ensemble des effectifs n'a pas répondu à cette question. La nuance de sens entre les deux langues (khmer et français) ne permet pas aux enquêtés de choisir la réponse facilement. Ils hésitent entre le sens négatif et positif. Ils ont décidé donc de ne pas y répondre afin de ne pas apporter un mauvais jugement à ce type d'habitude.

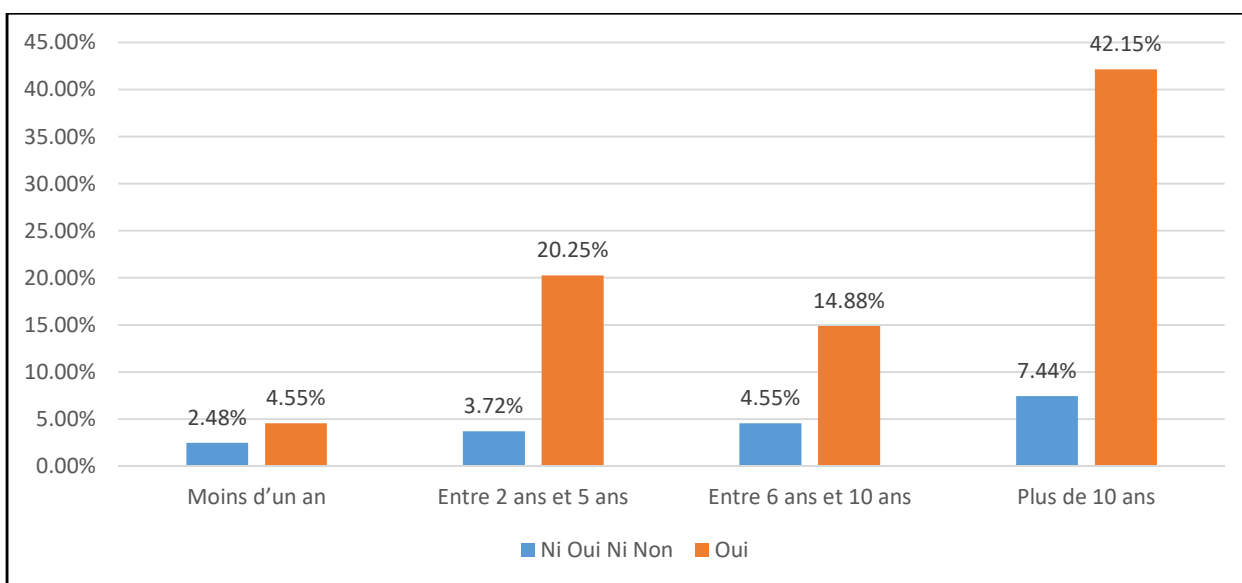
En comparant les proportions à l'intérieur de chaque catégorie, pour la tranche entre deux et cinq ans, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 1,32. En revanche, cette proportion n'est que de 0,81 pour la tranche entre six et dix ans et de 0,69 pour les plus âgés et elle baisse considérablement pour les plus jeunes (seulement 0,31). Nous pouvons dire que ces trois dernières tranches d'âges ont plus de difficultés à établir la relation avec les élèves.

Le terme « exigeant » a un sens assez fort dans la traduction khmère. Pour les enseignants cambodgiens, ce terme signifie « autoritaire, strict, sévère ». Cette attitude, selon eux, est plutôt négative. Les jeunes enseignants ayant moins de 10 ans d'expérience comprennent que si l'enseignant est exigeant, celui-ci est autoritaire ou sévère pour les élèves. Par contre, les enseignants les plus expérimentés (20,25 %) choisissent cette attitude car pour eux, c'est le moyen ou la solution efficace pour faire travailler les élèves surtout les élèves indisciplinés ou paresseux.

2.2.2. L'enseignant(e) est patient(e).

La figure suivante nous renseigne sur la deuxième attitude des enseignants enquêtés, « patient ».

Figure 24 : l'enseignant(e) est patient(e).



Les résultats de l'enquête montrent que 81,83 % de l'ensemble des effectifs répondent que cette attitude permet aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire. Sur cet ensemble, 42,5 % ont plus de 10 ans d'expérience. 18,17 % de l'ensemble des effectifs n'y répondent pas.

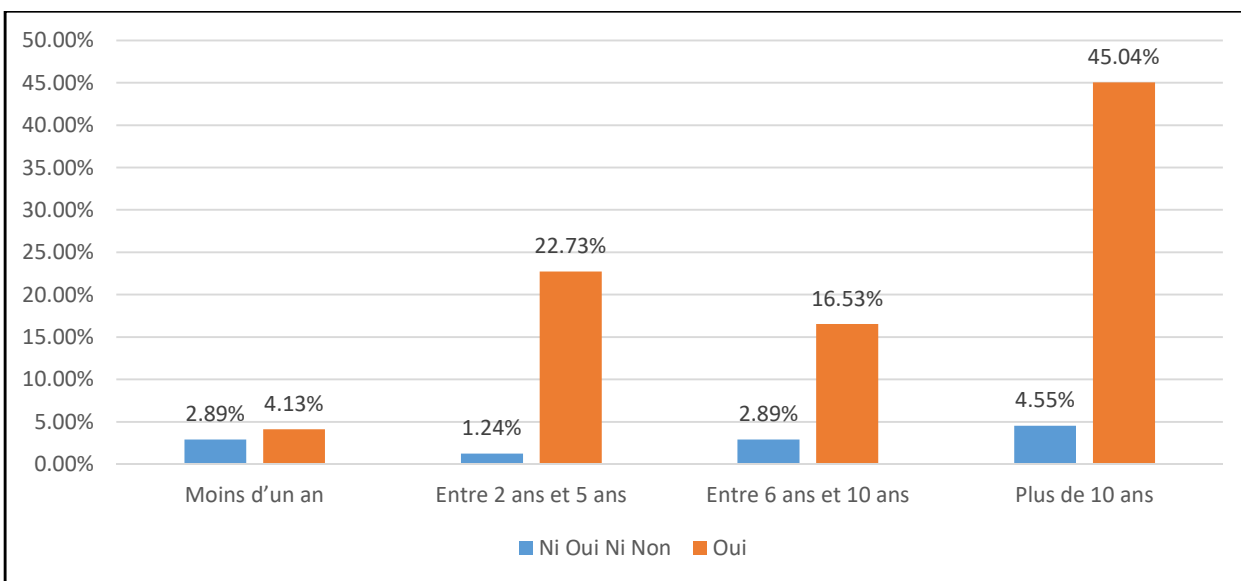
Pour la tranche entre deux et cinq ans, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 5,44 fois et elle est un peu élevée pour ceux qui ont plus de dix ans d'expérience (5,67). En revanche, cette proportion n'est que de 3,26 pour la tranche entre six et dix ans et elle baisse considérablement pour les plus jeunes (seulement 1,83). Nous pouvons dire que ces derniers ont des difficultés à établir la relation avec les élèves.

2.2.3. L'enseignant(e) encourage les élèves.

La figure suivante montre la troisième attitude des enseignants enquêtés « *L'enseignant(e) encourage les élèves.* »

« *Encourager les élèves* » a un sens positif en langue khmère ainsi qu'en français.

Figure 25 : l'enseignant(e) encourage les élèves.



88,43 % de l'ensemble des effectifs ont dit que cette attitude permet aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire contre 11,57 % qui n'ont pas répondu à cette question. Sur cet ensemble, 45,04 % ont plus de dix ans d'expérience.

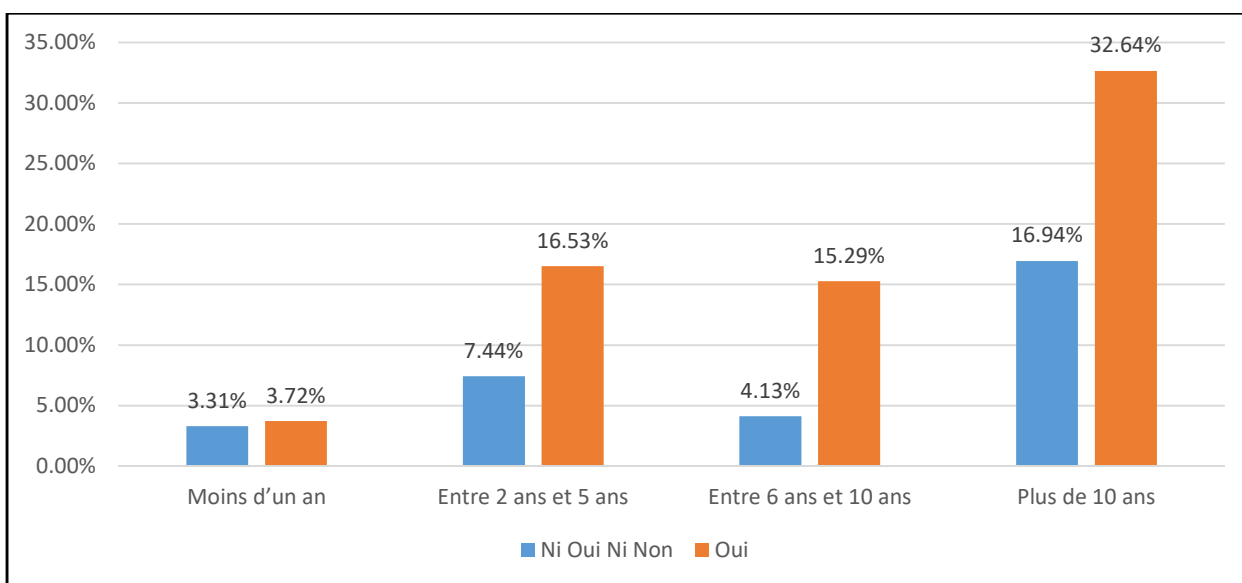
Ceux qui ont plus de dix ans d'expérience contribuent à raison de 45,04 % de l'ensemble des effectifs à répondre positivement contre 4,55 % de cette catégorie d'expérience. Nous constatons que chez ces enseignants chevronnés, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 10 fois (9,9) et elle est encore plus élevée dans la tranche entre deux et cinq ans (18,33). En revanche, cette proportion n'est que de 5,71 pour la tranche entre six et dix ans et elle baisse considérablement pour les plus jeunes (seulement 1,4) : on peut y voir pour ces derniers des difficultés à établir la relation avec les élèves.

Les âgés ont deux rôles à l'école : enseigner et éduquer. Éduquer un élève en l'encourageant tout le temps lui permet de progresser dans ses apprentissages et de corriger à certains de ses comportements. Au cycle primaire, les enseignants jouent un rôle de deuxièmes parents d'élèves. Ils éduquent leurs enfants, restent à côté d'eux, écoutent leurs besoins et sont prêts à les aider.

2.2.4. L'enseignant(e) donne envie de travailler.

La figure suivante nous renseigne sur la dernière attitude des enseignants enquêtés « *L'enseignant(e) donne envie de travailler.* »

Figure 26 : l'enseignant(e) donne envie de travailler.



Selon l'enquête, 68,18 % de l'ensemble des effectifs répondent que cette attitude permet aux élèves de mieux réussir le rattrapage scolaire. 31,82 % des enseignants n'y répondent pas.

L'attitude « *Donner envie de travailler* » n'a pas de signification forte. Selon les enquêtés, l'enseignant donne envie de travailler à un élève ou à toute la classe, ça veut dire qu'il donne une bonne ambiance de travail. Le pourcentage est un peu faible (165 ont répondu « oui »).

Pour la tranche entre deux et cinq ans, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 2,22 fois et elle est encore plus élevée dans la tranche entre six et dix ans (3,70). En revanche, cette proportion n'est que de 1,93 pour les plus de 10 ans et elle baisse considérablement pour les plus jeunes (seulement 1,12). On peut y voir pour plus jeunes et les plus âgés des difficultés à donner envie de travailler.

Les quatre attitudes des enseignants à l'égard des élèves semblent importantes en fonction du nombre d'années d'expérience.

L'attitude 1 « *exigeant* » est plus remarquée par rapport aux autres attitudes dans toutes les catégories d'expériences. Le pourcentage est très faible pour la réponse « oui ». Celui des trois autres attitudes est plus élevé pour la réponse « oui » dans toutes les catégories d'expérience.

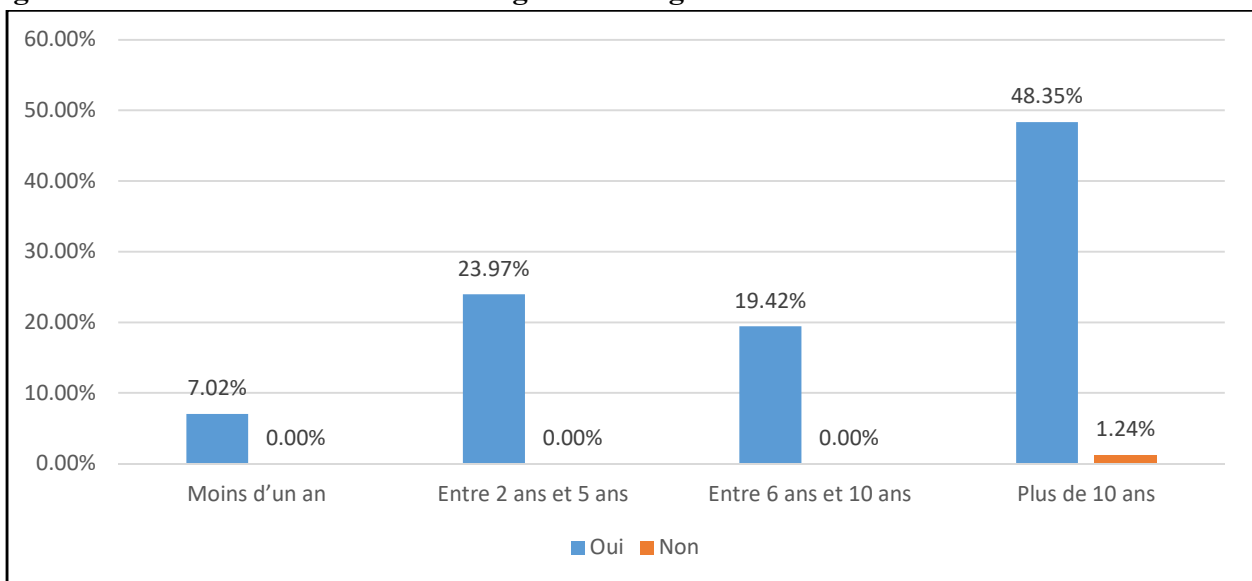
Pour les attitudes 1 et 4, nous constatons que les enseignants qui ont plus de dix ans d'expérience ont des difficultés à établir une relation avec leurs élèves. Pour les plus jeunes, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est très faible pour toutes les attitudes et par rapport aux autres catégories d'âge. Cela montre que ces jeunes rencontrent plus de difficultés à établir la relation avec les élèves que d'autres. Ils ont besoin de temps et de formations supplémentaires afin d'améliorer leur prise en compte à l'égard de leurs élèves.

Concernant les autres attitudes proposées par les enseignants, on sent que les enquêtés ont du mal à distinguer la différence entre les attitudes à l'égard des élèves et les démarches pédagogiques utilisées dans les classes. La plupart d'entre eux nous proposent plutôt des démarches que des attitudes quant à la question posée sur les autres attitudes observées.

« Être attentif aux faibles élèves et aux élèves qui ont une mémoire de poisson » est la seule attitude proposée par les enseignants.

Suite aux différentes attitudes proposées par les enseignants et pour aller plus loin sur ces analyses, une autre question a été posée afin de recueillir des informations sur l'efficacité de ces attitudes.

Figure 27 : attitudes efficaces des enseignants à l'égard des élèves



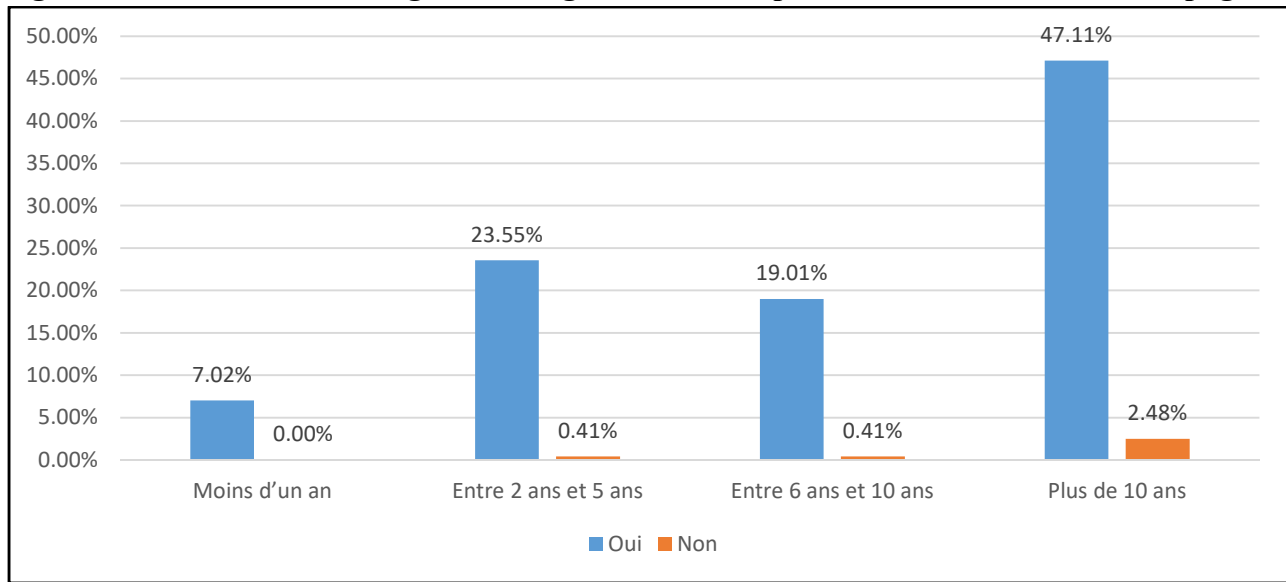
Sur l'ensemble des résultats, presque 100 % de l'ensemble des effectifs répondent que les attitudes susmentionnées sont vraiment efficaces pour les élèves du rattrapage scolaire contre 1,34 %.

Ceux qui ont plus de dix ans contribuent à raison de 48,35 % de l'ensemble des effectifs à répondre positivement à l'efficacité des attitudes des enseignants à l'égard des élèves contre 1,24 %.

Pour les plus de dix ans d'expérience, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 39 fois. Pourtant pour les autres catégories d'âge, elle est illimitée. On peut y voir pour ces trois tranches d'âge plus de relations établies avec leurs élèves.

Lorsque nous posons une question sur certaines attitudes à l'égard des élèves permettant aux élèves de mieux réussir leur rattrapage, la figure suivante montre qu'environ 97 % de l'ensemble des effectifs ont répondu que certaines attitudes à l'égard des élèves permettent aux élèves de mieux réussir leur rattrapage contre 3,3 %.

Figure 28 : attitudes des enseignants à l'égard des élèves pour mieux réussir leur rattrapage



Ceux qui ont plus de dix ans contribuent à raison de 47,11 % de l'ensemble des effectifs à répondre que certaines attitudes des enseignants permettent aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire contre 2,48 %.

Pour les plus de dix ans d'expérience, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 19 fois et elle augmente considérablement pour la tranche entre six et dix ans (46,37) et pour la tranche entre deux et cinq ans (57,44). Et elle est illimitée pour les plus jeunes.

2.3. Les démarches / méthodes pédagogiques des enseignants

D'une manière très générale, Philippe Meirieu distingue trois définitions des méthodes pédagogiques²²¹. La méthode pédagogique désigne d'abord « *un courant pédagogique cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant, pour cela, un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques* », ensuite « *un certain type d'activités visant à permettre certains apprentissages ou à développer certaines capacités* » et enfin « *un outil ou un instrument spécialisés dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés* ».

La démarche pédagogique est définie comme l'ensemble de pratiques et de modèles théorisés cohérents, s'appuyant sur des principes philosophiques. Nous prenons par exemple la démarche déductive ou la démarche inductive.

²²¹ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm>

Dans le questionnaire, nous ne faisons pas la distinction entre les deux termes. Pour les instituteurs, la méthode pédagogique est également appelée démarche pédagogique. Ce sont des manières de faire pour atteindre les objectifs de la formation. On utilise parfois l'expression méthode pédagogique pour parler de la démarche utilisée. La méthode choisie s'inscrit toujours dans une démarche explicitée ou pas.

Altet (2015)²²² dans son rapport de recherche au Burkina Faso, mentionne la mise en œuvre de l'approche pédagogique intégratrice (API). Pour l'auteur, cette approche vise l'amélioration de la qualité de l'éducation en mettant davantage l'accent sur l'activité des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage. API propose une démarche pédagogique structurée en trois phases, présentée dans le tableau qui suit : une phase 1 de présentation, une phase 2 de développement et la phase 3 d'évaluation, chacune des phases comprenant des étapes avec la spécification du rôle de l'enseignant et de celui des apprenants.

Tableau 27 : démarche pédagogique de l'approche API

ÉTAPES	RÔLE DE L'ENSEIGNANT(E)	ACTIVITÉS/ATTITUDES DES APPRENANT(E)S
PHASE DE PRÉSENTATION		
Rappel de la leçon précédente / Vérification des prérequis	- Propose des exercices oraux et/ou écrits - Pose des questions sur la leçon précédente - Apprécie les réponses données par les élèves, fait donner ou donne la bonne réponse, fait corriger - Invite les apprenants à lui poser des questions au besoin	- Traitent les exercices proposés - Répondent aux questions posées - Corrigent - Posent des questions à l'enseignant au besoin
Motivation	- Présente une situation à même de déclencher un intérêt pour l'apprentissage du jour - Communique les objectifs de la leçon - Accorde un temps d'échanges aux élèves	- Écoutent - Échangent entre eux et énoncent ce qui est attendu d'eux
PHASE DE DÉVELOPPEMENT		
Présentation de la situation d'apprentissage	- Présente la situation d'apprentissage - Pose des questions en rapport avec la situation d'apprentissage - Fait des constats ou des	- Écoutent - Répondent aux questions - Posent des questions à l'enseignant au besoin

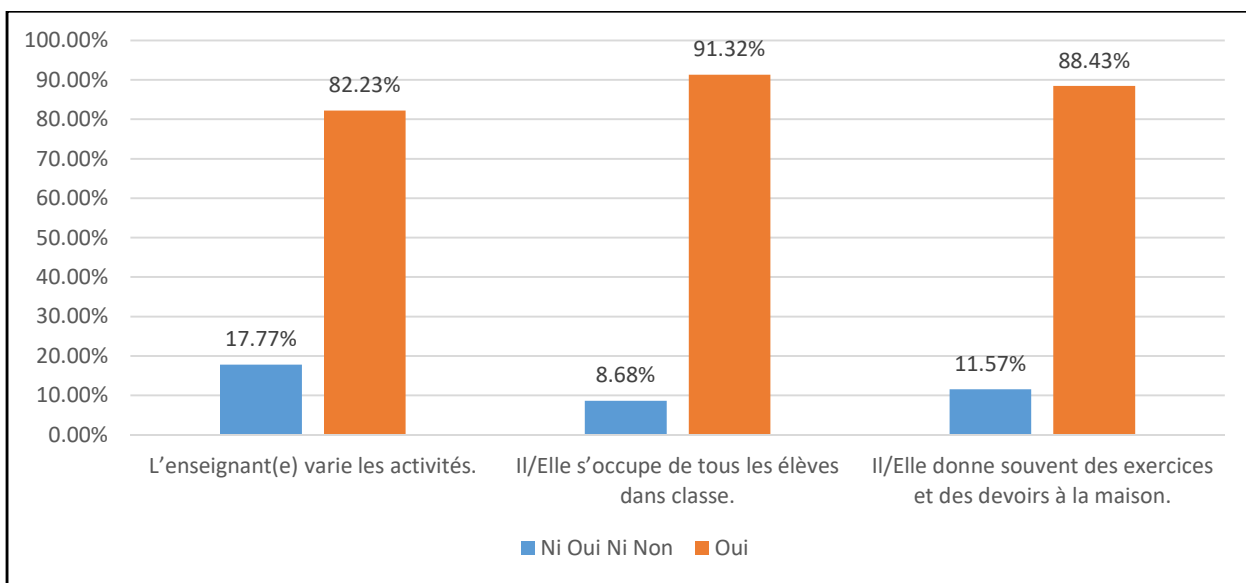
²²² Altet, M. (2015). « Projet OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur rapport aux Apprentissages) », Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014, Rapport décembre 2015

	constatations des appréhensions des élèves sur l'objet d'apprentissage - Invite les apprenants à lui poser des questions au besoin	
Analyse / Échanges / Production	- Donne des consignes de travail (manipulations, productions, émission d'hypothèses, recherche de solutions...) - Invite les apprenants à lui poser des questions au besoin	- Exécutent les consignes - Posent des questions à l'enseignant au besoin
Synthèse/ Application	- Donne des consignes de travail aux apprenants en les invitant à récapituler, formuler la synthèse ou le résumé qu'il porte au tableau, lire la synthèse élaborée, appliquer,... - Invite les apprenants à lui poser des questions au besoin	- Exécutent les consignes - Récapitulent - Formulent la synthèse ou le résumé - Lisent la synthèse élaborée - Appliquent... - Posent des questions à l'enseignant au besoin
PHASE D'ÉVALUATION		
Étape 1 : évaluation des acquis	- Donne des tâches d'évaluation : exercices/contrôle des acquisitions, correction, vérification, défis additionnels (d'autres exercices de niveau plus élevé au besoin), remédiation	- Traitent les exercices - Corrigent les exercices d'évaluation - Vérifient ses propres comportements - Corrigent ses erreurs - Traitent les défis additionnels - Écoutent les explications complémentaires
Étape 2 : activités de prolongement / transfert ou exercice de maison	- Donne une activité de prolongement transfert en lien avec la notion étudiée et incite les apprenants à l'exécuter ou propose des consignes de travail de maison aux élèves	- Prennent l'engagement de mener ladite activité. Les élèves exécutent les consignes

Comment les enseignants mobilisent-ils leurs démarches / méthodes pédagogiques ?

La figure suivante nous renseigne sur les démarches / méthodes pédagogiques des enseignants du primaire : varier des activités de cours, s'occuper de tous les élèves dans la classe et donner souvent des exercices et des devoirs à la maison.

Figure 29 : démarches / méthodes pédagogiques efficaces des enseignants



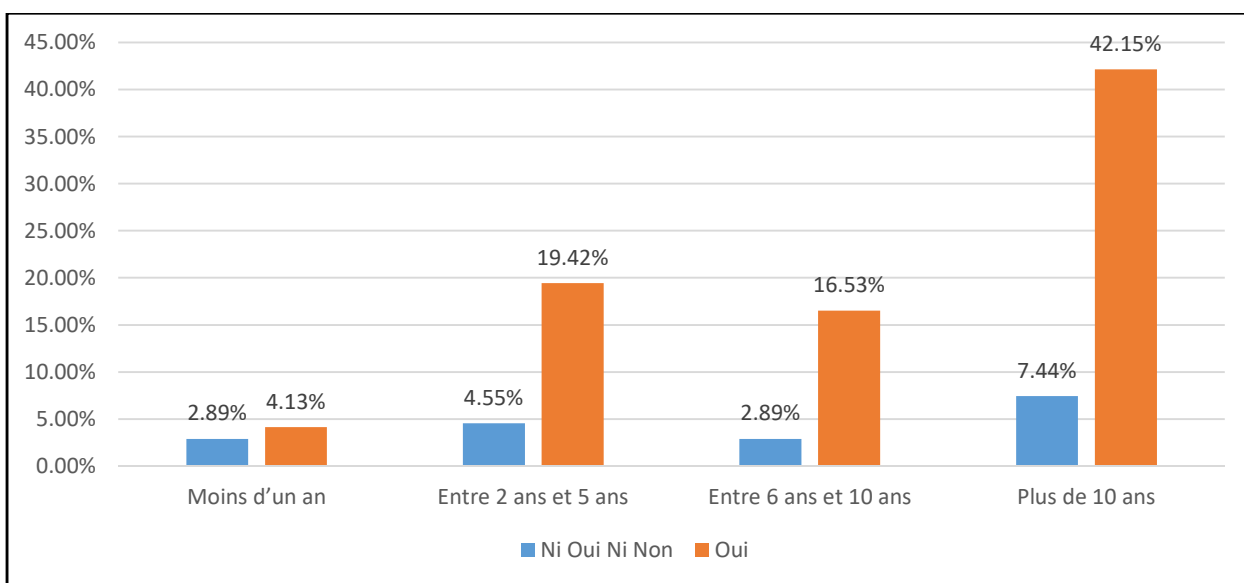
Plus de 80 % de l'ensemble des effectifs répondent favorablement à chaque démarche qui leur semble efficace permettant aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire contre à peu près 12 %.

En observant les proportions obtenues, nous constatons que pour la troisième démarche, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 7,64 fois et elle est encore plus élevée pour la deuxième (10,52). En revanche, cette proportion n'est que de 4,63 pour la première. Nous pouvons dire que certains enquêtés ont des difficultés à varier leurs activités de cours.

2.3.1. L'enseignant varie des activités.

Prenons la première démarche d'enseignement : varier des activités de cours.

Figure 30 : l'enseignant varie des activités.



Sur l'ensemble des résultats, plus de 82 % des enseignants répondent que cette démarche est efficace contre 17 %.

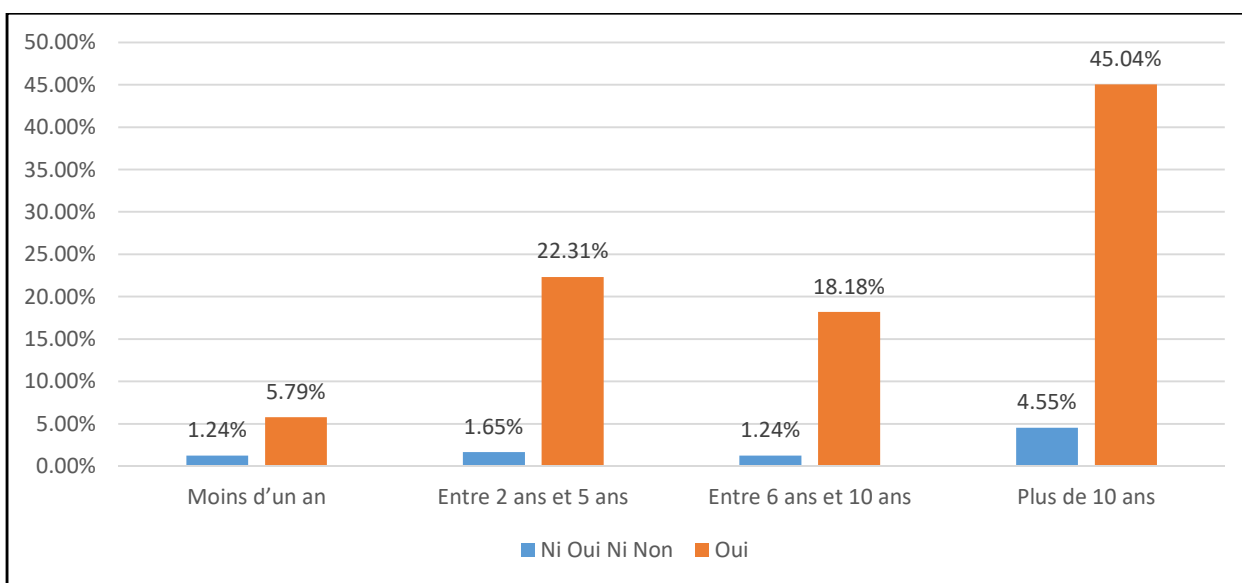
Ceux qui ont plus de dix ans d'expérience contribuent à raison de 42,15 % de l'ensemble des effectifs à répondre positivement à cette démarche/méthode contre 7,44 %.

En comparant les proportions obtenues, nous constatons que pour les plus de dix ans d'expérience, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 5,67 fois et elle est encore plus élevée dans la tranche entre six et dix ans (5,72). En revanche, cette proportion n'est que de 4,27 pour la tranche entre deux et cinq ans et elle baisse considérablement pour les plus jeunes (seulement 1,43). Ces derniers ont du mal à varier leurs activités de cours.

2.3.2. L'enseignant(e) s'occupe de tous les élèves dans classe.

La figure suivante montre la deuxième démarche des enseignants enquêtés « *s'occuper de tous les élèves dans la classe.* »

Figure 31 : l'enseignant(e) s'occupe de tous les élèves dans classe.



L'enquête nous montre que plus de 90 % de l'ensemble des effectifs répondent que « *s'occuper de tous les élèves dans la classe* » est une démarche d'enseignement efficace pour faire réussir les enfants.

Ceux qui ont plus de dix ans d'expérience contribuent à raison de 45,04 % de l'ensemble des effectifs à répondre positivement à cette démarche/méthode contre 4,55 %.

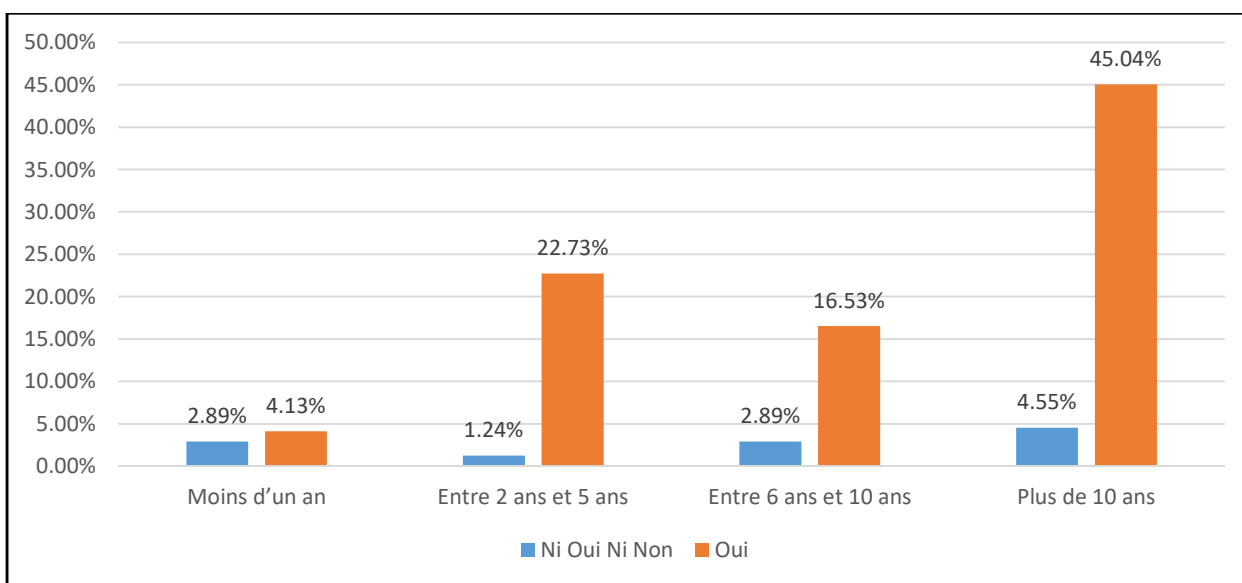
En examinant les proportions à l'intérieur de chaque catégorie, nous voyons que pour les plus de dix ans d'expérience, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 10 fois et elle augmente considérablement pour la tranche entre deux et cinq ans (13,52) et pour la tranche entre six et dix ans (14,66). En revanche, cette proportion n'est que de 4,67 pour les plus jeunes.

« *S'occuper de tous les élèves* » veut dire faire travailler toute la classe sans discrimination de sexe ou de niveau de connaissance ou de niveau de vie. Les faibles et les forts, les pauvres et les riches, les garçons et les filles travaillent ensemble afin de réaliser les tâches confiées par leur enseignant.

2.3.3. L'enseignant(e) donne souvent des exercices et des devoirs à la maison.

La figure suivante montre la troisième démarche des enseignants enquêtés « *donner souvent des exercices et des devoirs à la maison.* »

Figure 32 : l'enseignant(e) donne souvent des exercices et des devoirs à la maison.



Les résultats de l'enquête nous montrent que plus de 90 % de l'ensemble des effectifs répondent que « *donner souvent des exercices et des devoirs à la maison* » est une démarche d'enseignement efficace pour faire réussir les enfants.

Ceux qui ont plus de dix ans d'expérience contribuent à raison de 45,04 % de l'ensemble des effectifs à répondre positivement à cette démarche/méthode contre 4,55 %.

En comparant les proportions obtenues à l'intérieur de chaque catégorie, nous constatons que pour les plus de dix ans d'expérience, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 10 fois et elle est plus élevée pour la tranche deux et cinq ans (18,33). En revanche, cette proportion n'est que de 5,72 pour la tranche six et dix ans et elle baisse considérablement pour les plus jeunes (1,43). Nous voyons ici que les plus jeunes ont des difficultés à mettre en place cette démarche.

Le fait de donner des exercices à faire est un bon signe mais le fait de donner des exercices correspondant aux niveaux et besoins des élèves est un travail essentiel des enseignants.

Lorsque nous demandons aux enseignants de proposer leurs autres démarches pédagogiques, nous pouvons recueillir les démarches suivantes.

La démarche pédagogique la plus citée par les enseignants est la méthode centrée sur l'enfant. Ils font donc référence à la méthode « la main à la pâte ». Il s'agit de la méthode la plus citée par les enquêtés. Selon eux, grâce à cette méthode, les élèves ont plus d'activités que l'enseignant et l'enseignant joue le rôle de facilitateur.

Le travail en grand groupe, en petits groupes, en paires est une autre démarche pédagogique efficace citée par la plupart des enseignants enquêtés. Ce travail en groupe permet aux élèves de discuter, de faire des recherches, d'échanger des idées, de se poser des questions, etc.

Pour avoir des interactions en classe, les enseignants citent également les autres démarches pédagogiques qui leur semblent efficaces telles que varier les activités de cours, introduire des jeux ludiques et des chansons, des activités extra-scolaires, poser des questions de réflexion, créer de bonnes ambiances dans la classe, faire réfléchir les élèves et questionner souvent les élèves en renforçant la discipline des élèves.

Pour l'enseignement de la lecture débutante, les enseignants proposent de demander aux élèves de lire et d'écrire des lettres, des mots, des phrases en grand format sur l'ardoise et au tableau. Selon eux, les élèves faibles doivent lire des mots ou des phrases courtes pendant la récréation.

Utiliser des exercices d'application sous forme de questions fermées et ouvertes et donner régulièrement des devoirs à la maison aux élèves avec des corrections en classe sont les deux autres démarches soulevées par les enseignants.

Pour avoir de l'efficacité dans l'enseignement, les enseignants doivent préparer et utiliser correctement des fiches de cours et des matériels pédagogiques en déterminant clairement les objectifs de cours. Le respect des cinq pas de déroulement de cours²²³ est aussi important. Selon le M.E.J.S., la fiche de cours doit être présentée en trois colonnes et cinq pas. La première colonne est réservée aux activités de l'enseignant, la deuxième au contenu de cours et la troisième aux activités des élèves. Ce modèle de fiche de cours est utilisé par les enseignants de tout le pays. Ils n'osent pas le modifier ou l'adapter parce qu'ils ont peur de faire des fautes ou d'encourir des reproches de la direction.

À travers les propositions des enseignants, nous constatons que les enseignants ne se sont pas comportés comme des agents. Ils ont tenté de réagir et de chercher des moyens et des solutions pédagogiques afin de rendre leurs classes plus actives et dynamiques.

Comment les démarches pédagogiques ont-elles été appliquées par les enseignants ?

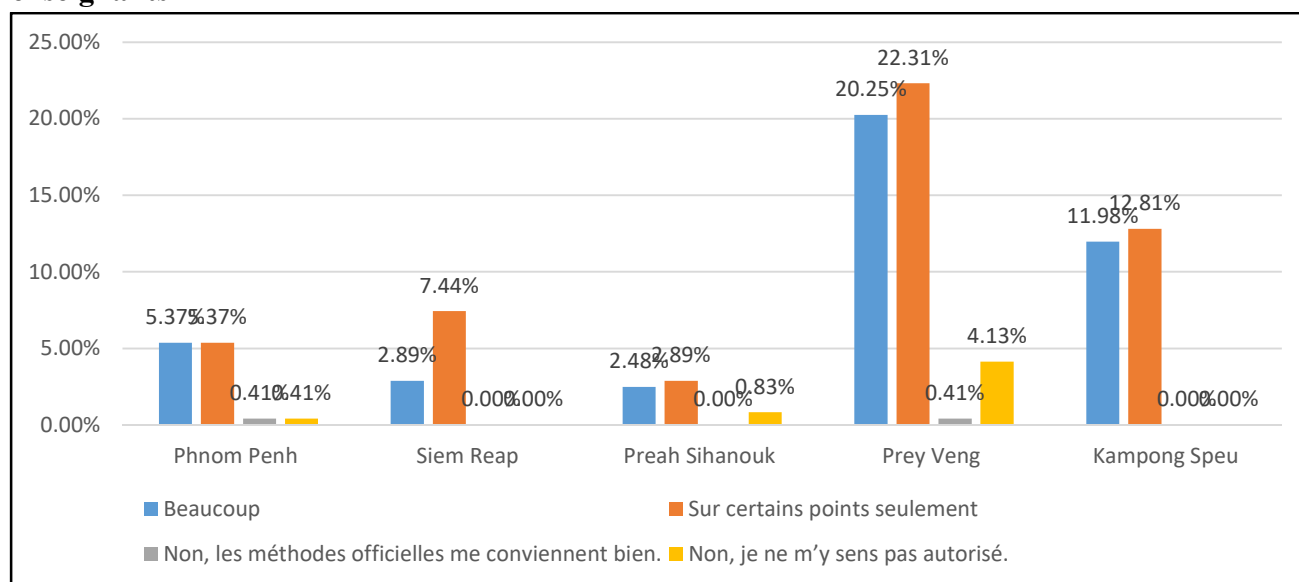
2.4. Adaptation des démarches / méthodes pédagogiques

La figure suivante concerne la mise au point ou l'adaptation des démarches ou des méthodes d'enseignement des enseignants.

Quatre réponses sont proposées pour cette question à savoir « beaucoup », « sur certains points seulement », « non, les méthodes officielles me conviennent bien » et « non, je ne m'y sens pas autorisé ».

²²³ Selon le M.E.J.S., les cinq pas d'une séance de cours comprennent la prise de contact, la révision de la leçon précédente, la leçon du jour, le résumé de la leçon du jour et le devoir à la maison avec des durées déterminées pour chaque pas.

Figure 33 : mise au point ou adaptation des démarches ou des méthodes d'enseignement des enseignants



Sur l'ensemble de ces cinq provinces, 42,97 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'ils ont beaucoup mis au point ou adapté les démarches / méthodes d'enseignement contre 1,37 % qui ne s'y sentent pas autorisés.

En comparant les proportions obtenues, pour Preah Sihanouk, la proportion de réponses « sur certains points seulement » par rapport aux réponses « beaucoup » est de l'ordre de 1,57 fois et elle est encore plus élevée pour Siem Reap (2,57). En revanche, cette proportion n'est que de 1,1 pour Prey Veng et de 1,07 pour Kampong Speu. Elle baisse considérablement pour Phnom Penh (seulement 1). On peut y voir qu'à Siem Reap, la proportion des enseignants qui ont mis au point ou adapté des démarches / méthodes sur certains points seulement est presque trois fois plus élevée que dans les autres provinces. Cela peut signifier deux choses : les méthodes officielles du M.E.J.S. leur conviennent bien ou ces enseignants ne s'y sentent pas autorisés.

Les résultats nous permettent de dire que les enseignants enquêtés ne se sentent pas à 100 % autorisés à mettre au point ou à adapter les démarches ou méthodes pédagogiques pour leur enseignement. Ils ont été strictement encadrés par les administrations éducatives. Or cette mise au point ou adaptation est un travail essentiel pour les enseignants en fonction du public accueilli pour que leur classe soit active.

Lorsque nous demandons aux enseignants de citer d'autres démarches ou méthodes pédagogiques qui leur semblent efficaces, ils nous ont proposé la liste suivante :

Tableau 28 : autres démarches ou méthodes pédagogiques les plus citées par les enseignants

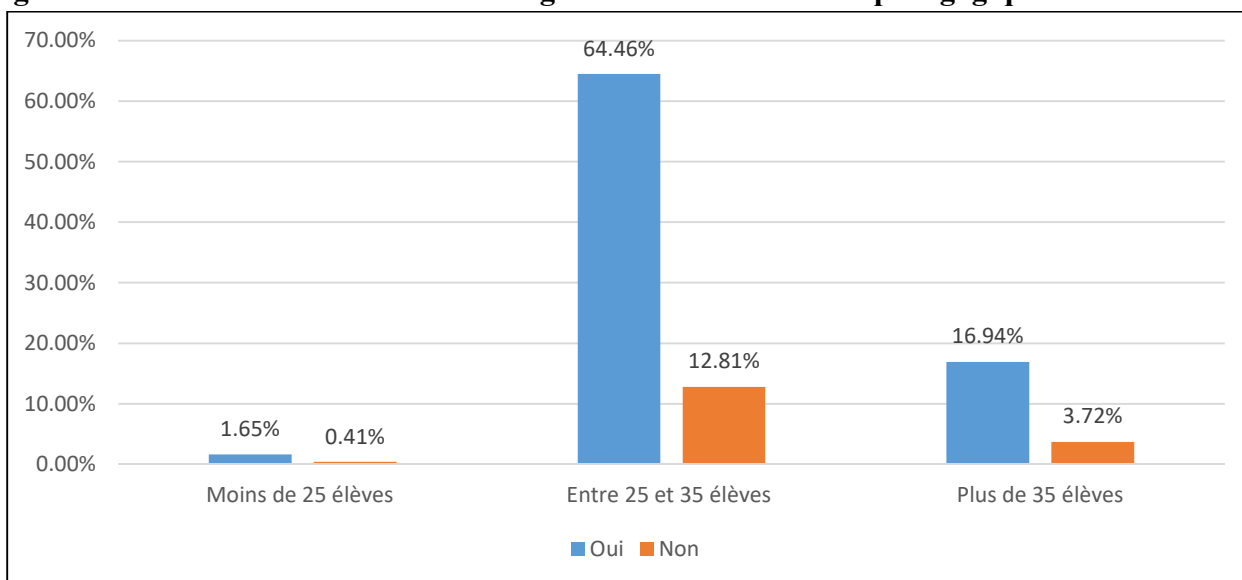
Le travail en groupe	Les matériels pédagogiques appropriés	Les travaux pratiques pour les élèves
----------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Le devoir à la maison donné aux élèves	L'attention des enseignants portée aux élèves	La motivation – l'encouragement
La méthode centrée sur l'enfant – la méthode « la main à la pâte »		

Les enseignants se sentent-ils libres pour adapter ces démarches / méthodes pédagogiques ?

La figure suivante nous renseigne sur les sentiments de liberté des enseignants sur les démarches ou méthodes pédagogiques.

Figure 34 : sentiment de liberté des enseignants lié aux méthodes pédagogiques



Sur l'ensemble des résultats, 83,05 % des enseignants répondent qu'ils se sentent libres sur le choix des méthodes pédagogiques contre 16,95 %.

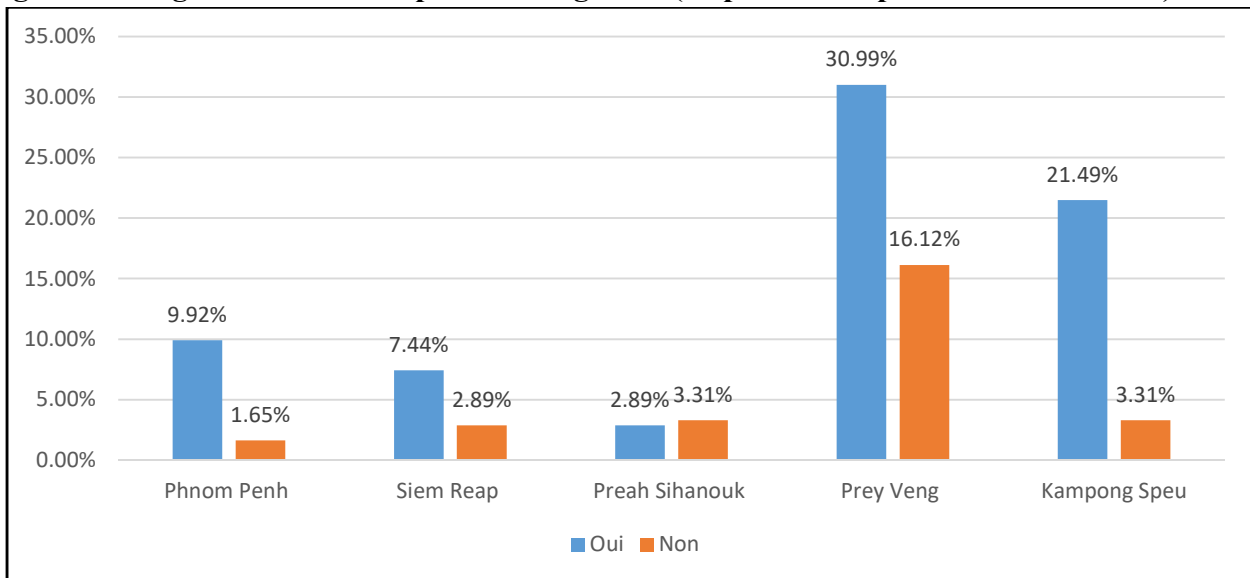
En observant les proportions à l'intérieur de chaque catégorie, nous voyons que pour ceux qui ont plus de 35 élèves par classe, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 4,55 fois et elle est un peu plus élevée pour ceux qui ont entre 25 et 35 élèves (5,03). En revanche, cette proportion baisse un peu pour ceux qui ont moins de 25 élèves par classe (4,02).

Par rapport au nombre d'élèves par classe dont ils disposent, nous ne voyons pas de grande différence entre les proportions obtenues mais en termes du nombre d'effectifs qui répondent à cette question, nous constatons que presque 20% de l'ensemble des effectifs ne sont pas libres sur le choix des méthodes pédagogiques. Ce pourcentage signifiant nous amène à dire que les enseignants travaillent sous le contrôle strict de leur hiérarchie en termes de mise au point ou d'adaptation des méthodes pédagogiques. Le fait d'avoir peur de faire des fautes et leur hiérarchie les amène à respecter strictement les ordres, les instructions ou les consignes de leurs supérieurs. Or dans ce métier de l'humain, la réflexion est au cœur du travail des enseignants.

2.5. Organisation du temps des enseignants

La figure suivante concerne l'organisation du temps des enseignants (emploi du temps et durée d'activité). Il s'agit ici d'un indicateur d'autonomie.

Figure 35 : organisation du temps des enseignants (emploi du temps et durée d'activité)



Sur l'ensemble des provinces, 72,73 % de l'ensemble des effectifs répondent positivement à l'organisation du temps contre 27,27 %

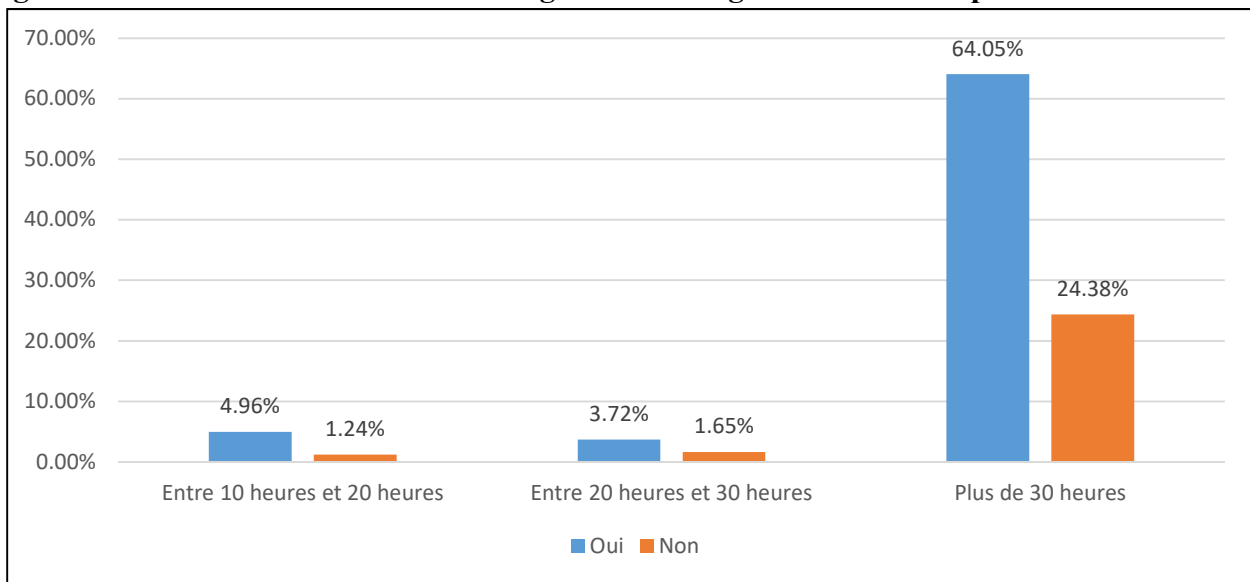
Pour Phnom Penh, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 6,01 fois et elle est encore plus élevée pour Kampong Speu (6,49). En revanche, cette proportion n'est que de 2,57 pour Siem Reap et de 1,92 pour Prey Veng et elle baisse considérablement pour Preah Sihanouk (seulement 0,87). On peut y voir que les enseignants de Phnom Penh et de Kampong. Speu sont plus autonomes que ceux de trois autres provinces en termes de flexibilité de leur emploi du temps et de durée de leurs activités. Nous pouvons dire qu'à Preah Sihanouk, leur hiérarchie impose aux établissements scolaires le respect de ce qu'elle leur a proposé. Il s'agit donc d'une province autoritaire.

Les enseignants se sentent-ils libres pour l'organisation du temps ?

La figure suivante montre le sentiment de liberté des enseignants lié à l'organisation du temps.

L'organisation du temps signifie ici que les enseignants peuvent ou non être flexibles dans l'emploi du temps et dans la durée de leurs activités. Au Cambodge, les enseignants travaillent cinq séances par jour. Chaque séance ne dure que 40 minutes. Le nombre de séances de chaque matière est évidemment indiqué dans l'emploi. La durée de 40 minutes par séance est un indicateur nécessaire pour évaluer la présence des enseignants dans leur classe.

Figure 36 : sentiment de liberté des enseignants lié l'organisation du temps



Sur l'ensemble des résultats, 72,73 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'ils se sentent libres sur l'organisation du temps contre 27,27 %.

Pour ceux qui ont entre 10 et 20 heures de cours hebdomadaires, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 4 fois. En revanche, elle n'est que de 2,25 pour ceux qui ont entre 20 et 30 heures de cours et de 2,67 pour ceux qui ont plus de 30 ans. Nous pouvons dire que ceux qui ont entre 10 et 20 heures de cours se sentent plus libres sur l'organisation du temps.

Mais sur l'ensemble des effectifs, nous voyons que plus de 27 % de l'ensemble des effectifs ne sont pas libres sur l'organisation du temps. Le fait d'avoir plus de 30 heures par semaine signifie que ces enseignants ont une double classe : une classe le matin et une autre l'après-midi et qu'ils ne peuvent pas bouger leur emploi du temps. Ils ne peuvent pas enseigner, par exemple le khmer à la place de la séance de mathématiques même si les élèves sont plus forts en mathématiques qu'en khmer. Le fait de bouger comme ils veulent les exposerait à une sanction administrative si le directeur d'école était au courant.

Lorsque nous posons une question sur l'efficacité de l'organisation du temps, les enseignants ont proposé beaucoup d'idées.

Concernant l'efficacité de l'organisation du temps, les enseignants ont cité la notion de la flexibilité de l'emploi du temps et de la durée des activités de cours. L'emploi du temps doit être flexible en fonction des situations réelles des apprentissages et des connaissances des élèves sans perturber les élèves et les programmes d'enseignement. Selon eux, les matières d'enseignement qui sont ratées peuvent être refaites à la place des matières qui n'ont pas de retard par rapport aux programmes fixés comme le souligne un enseignant :

« Je pense que l'efficacité de l'organisation du temps, c'est que l'on peut changer l'horaire du cours comme on le veut. Par exemple, quand les élèves ne comprennent pas la leçon de khmer en une heure indiquée dans l'emploi du temps, alors on peut ajouter une heure de plus pour en parler et réexpliquer cette leçon en détails ».

Selon les enseignants, dans le cas où les élèves ne comprennent toujours pas la leçon, il faut la réexpliquer en détails à la prochaine séance. Il ne faut pas leur apprendre trop de leçons pour respecter et suivre entièrement la répartition du programme scolaire du M.E.J.S.

Un autre enseignant ajoute :

« On peut continuer à enseigner des points incompréhensibles aux élèves à la prochaine séance. [...] parfois la durée de la leçon est trop longue mais le contenu de cette leçon est courte, alors il faut le résumer ou le préparer selon les compétences des élèves ».

Les enseignants indiquent que quand il y a deux matières à enseigner pendant deux séances consécutives, on peut enseigner une seule matière car parfois le contenu de la leçon est long et on ne peut pas le finir pendant une séance. La durée de chaque leçon peut être réduite si les élèves comprennent bien cette leçon comme souligne un enseignant :

« On peut réduire l'heure de cours si on voit que plus de 80% des élèves ont compris la leçon. On peut, par exemple, enseigner une séance ou une séance et demie seulement pour une leçon qui dure deux séances. Au contraire si les élèves n'ont pas bien compris la leçon, on peut ajouter une demi-séance en fonction de la disponibilité des élèves ».

« Par exemple, selon la répartition des programmes, pour certaines leçons, on n'a besoin que de deux séances de cours, mais l'enseignant peut enseigner seulement une séance car ce sont des leçons faciles », a cité un autre enseignant.

L'alternance des séances de cours peut être faite par les enseignants enquêtés. Ces derniers donnent un exemple sur l'enseignement du khmer et des sciences appliquées.

Un autre exemple cité par un enseignant :

« Selon l'emploi du temps, le lundi, je dois enseigner le khmer à la 1^{ère} séance et faire des activités extra-scolaires à la 2^{ème} séance. La 3^{ème} séance est réservée aux cours de maths. Mais à la place de cette séance, je continue à enseigner le khmer pour terminer la lecture de khmer. Je vais enseigner les maths à la place des séances de khmer pour les prochains jours ».

Les enseignants ont indiqué que la leçon du jour ne dure pas une séance complète. Selon eux, le temps restant peut être réservé à la réflexion des élèves et à la révision.

Les autres indications de l'efficacité de l'organisation sont liées à la fixation de la durée de chaque activité et à la cohérence de l'emploi du temps.

Selon les enseignants, la durée de chaque étape d'enseignement, y compris l'heure d'entrée et de sortie de cours doit être clairement fixée.

« L'organisation du temps efficace, c'est de bien fixer la durée de chaque étape : 15 minutes pour le contenu de la leçon, 15 minutes pour le travail en groupe pour trouver des solutions, répondre aux questions et faire des exercices d'application et 10 minutes pour élaborer le résumé et pour donner des devoirs à la maison », a répondu un enseignant.

En plus, l'organisation du temps doit correspondre aux programmes scolaires, aux contenus de leçon, aux méthodes déterminées par le M.E.J.S.

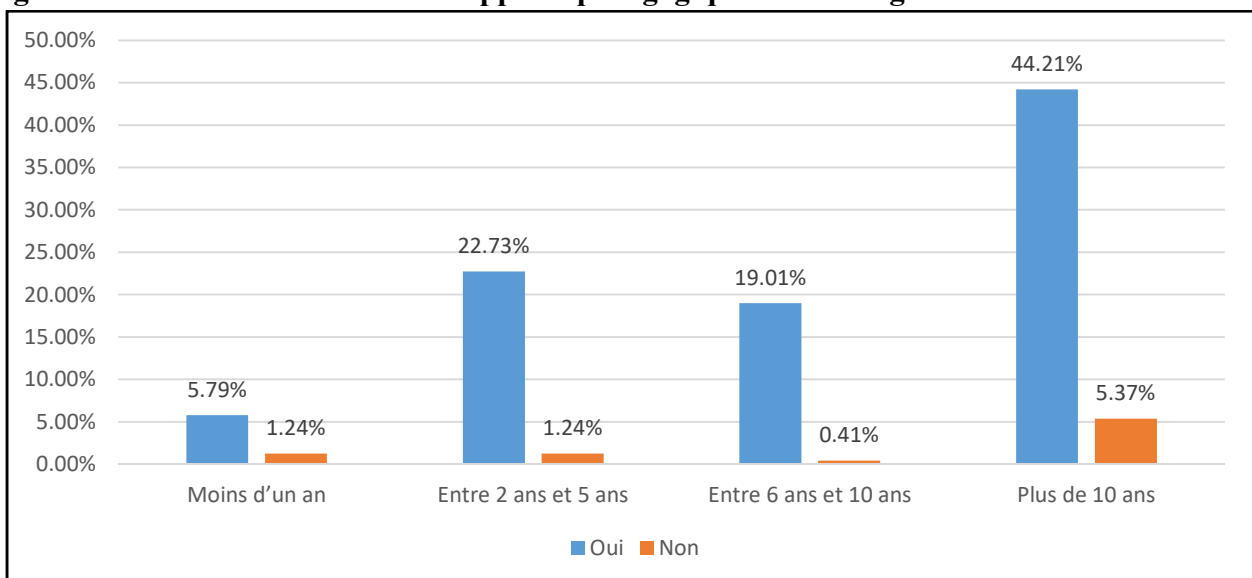
L'ordre des matières à enseigner est aussi proposé par les enseignants :

« Enseigner le khmer pendant les deux premières séances, les maths pendant les 3^{ème} et 4^{ème} séances et les études sociales ou les sciences appliquées pendant la dernière séance ».

2.6. Efficacité des outils / supports pédagogiques

La figure suivante nous renseigne sur l'efficacité des outils ou supports pédagogiques mis en place par les enseignants.

Figure 37 : efficacité des outils ou supports pédagogiques des enseignants



Les résultats de l'enquête montrent que plus de 90 % des enseignants répondent que les outils ou supports pédagogiques sont efficaces dans leurs enseignements.

Pour la tranche entre deux et cinq ans, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 18,33 fois et elle est encore plus élevée dans la tranche entre six et dix ans (46,37). En revanche, cette proportion n'est que de 8,23 pour les plus de dix ans et elle baisse considérablement pour les plus jeunes (seulement 4,67). Nous constatons que les « entre 6 ans et 10 ans » sont plus favorables à l'efficacité des outils pédagogiques. Les « entre 2 ans et 5 ans » sont la deuxième à répondre positivement à cette question. Les plus jeunes sont les moins favorables à l'efficacité des outils / supports pédagogiques.

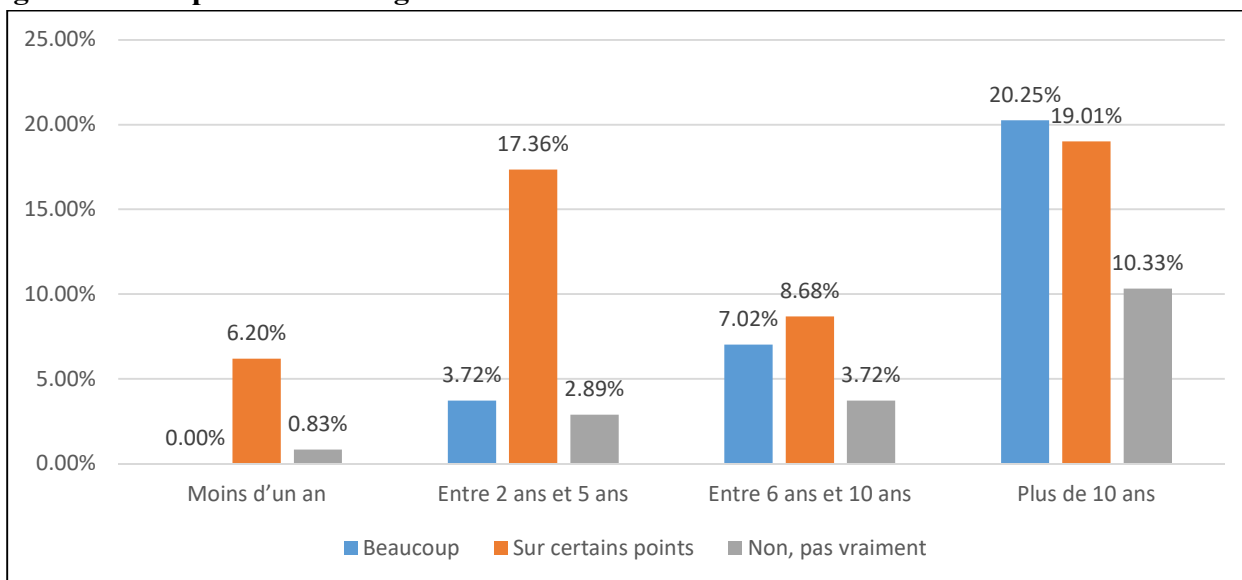
2.7. Adaptation des cas des élèves

Il est à rappeler que les élèves du rattrapage scolaire sont âgés d'entre 8 et 14 ans. Cela signifie qu'ils ont deux ans de retard scolaire par rapport à l'âge normal. Au Cambodge, les enfants vont à l'école primaire à l'âge de 6 ans alors que dans le rattrapage scolaire, les enfants doivent avoir au moins 8 ans le jour de l'inscription.

Presque la totalité des enseignants enquêtés avaient des expériences professionnelles d'enseignement avec un public ordinaire. Comment se sentent-ils quand ils enseignent aux enfants en retard scolaire. L'âge des enfants change-t-il leur enseignement ?

La figure suivante nous renseigne sur l'adaptation d'enseignement en fonction de l'âge des élèves par rapport à leurs expériences.

Figure 38 : adaptation d'enseignement en fonction des cas des élèves



30,99 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'ils ont beaucoup mis au point ou adapté leur enseignement en fonction de l'âge des élèves contre 51,25 % qui disent « le faire sur certains points » et 17,77 % qui admettent « ne pas le faire vraiment ».

En comparant les proportions obtenues, pour les plus jeunes, la proportion de réponses « sur certains points seulement » par rapport aux réponses « beaucoup » est illimitée. Elle est élevée pour la tranche entre deux et cinq ans (4,67). En revanche, cette proportion n'est que de 1,23 pour la tranche entre six et dix ans. Elle baisse considérablement pour les plus âgés (seulement 0,94). Nous constatons que les enseignants plus expérimentés sont plus autonomes que les autres catégories en termes d'adaptation de leurs cours en fonction de l'âge des élèves.

Grandguillot (1993) remarque que l'écart des âges dans une même classe « *complique les relations au sein de la classe et rend délicate, dans certaines disciplines, la recherche de centres d'intérêts communs* ». L'auteur explique : « *Certains élèves qui ont pris plusieurs années de retard en primaire, souvent dans l'apprentissage de la lecture, se retrouvent avec ceux qui ont progressé normalement ou qui ont pris de l'avance* » (p. 33)²²⁴.

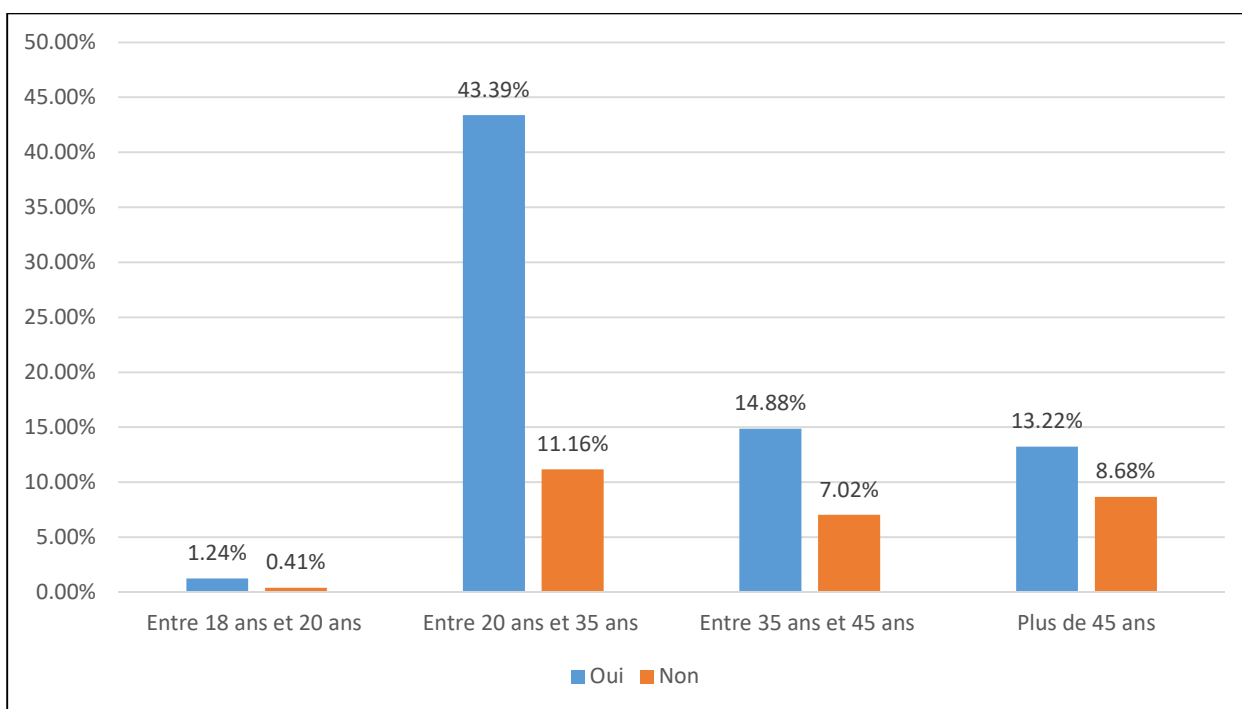
Les résultats nous amènent à conclure que les enquêtés ont adapté leur enseignement sur certains points mais qu'ils ne l'ont pas vraiment adapté en fonction de l'âge de leurs élèves. Or l'enseignement efficace dépend de l'adaptation des méthodes pédagogiques, des activités et contenus de cours en fonction des cas des élèves.

2.8. Le choix du métier et le soutien de la hiérarchie

La figure suivante nous renseigne sur le choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire.

Figure 39 : choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire

²²⁴ Grandguillot, M.-C. (1993). Enseigner en classe hétérogène. Pédagogie pour demain – Nouvelles Approches – Hachette pages 32 à 35



Les résultats de l'enquête montrent que 72,73 % de l'ensemble des effectifs ont répondu qu'ils ont choisi eux-mêmes leur métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire contre 27,27 %.

Pour la tranche entre 18 et 20 ans, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 3,02 fois et elle est encore plus élevée dans la tranche entre 20 et 35 ans (3,89). En revanche, cette proportion n'est que de 2,12 pour la tranche entre 35 et 45 ans et elle baisse considérablement pour les plus âgés (seulement 1,52). Nous pouvons dire que les plus jeunes sont les plus favorables au choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire. Les plus âgés sont au contraire les moins favorables à ce choix.

Quelques raisons du choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire sont citées par les enseignants enquêtés.

D'abord, c'est facile d'enseigner, de trouver des matériels pédagogiques, de contrôler les activités des élèves, de parler avec eux, de les éduquer, d'accomplir les tâches administratives, de leur donner des conseils, de gérer la classe et de créer des méthodes d'enseignement car les classes du rattrapage scolaire ne sont pas nombreuses et les élèves sont grands. Il est à rappeler que, selon l'instruction du M.E.J.S. portant sur ce programme, le nombre d'élèves par classe varie entre 18 et 35 élèves, voire 15 élèves dans les zones rurales éloignées et que les enfants bénéficiaires de ce programme ont entre 8 et 14 ans en fonction des niveaux.

Les enseignants veulent sortir les enfants de l'ignorance et faire disparaître cette ignorance dans la société.

Les enseignants veulent que les enfants terminent le cycle primaire le plus vite possible grâce à ce programme, qu'ils acquièrent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-vivre afin de développer leur village, leur communauté et leur société. Les enseignants veulent réduire le nombre d'élèves qui abandonnent l'école, motiver les élèves en retard scolaire, développer les compétences des élèves.

Le fait d'avoir des formations supplémentaires et spécifiques au rattrapage scolaire est une raison du choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire. Les séances de formation sont très claires. Les enseignants peuvent acquérir beaucoup de savoirs à travers ces formations. Ils savent utiliser, par exemple, les manuels du rattrapage scolaire, les guides de l'enseignant, répartir les horaires d'apprentissage et enseigner leurs élèves selon la méthode « la main à la pâte » et, de plus, ils bénéficient des indemnités de formation. La méthode d'enseignement du rattrapage scolaire est intéressante pour attirer l'attention des élèves.

Les enseignants choisissent de travailler pour le rattrapage scolaire parce qu'ils veulent développer et renforcer leurs compétences professionnelles, connaître de nouvelles méthodes d'enseignement comme « la main à la pâte » à travers la formation, transmettre des savoirs et de nouveaux savoirs plus clairs aux élèves pour les sortir de l'ignorance et de la pauvreté, acquérir des compétences comme les autres, avoir de bonnes et nouvelles expériences dans l'enseignement et de bonnes méthodes d'enseignement et faire comprendre à tout le monde l'importance du développement des enfants, et les valeurs des ressources humaines.

Comme les raisons du choix de métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire, les enquêtés nous donnent presque tous les mêmes réponses, lorsque nous leur posons une question sur leurs intérêts du choix de métier d'enseignant dans le programme. Il s'agit plutôt d'intérêts positifs, d'une part pour développer leurs propres compétences professionnelles dans l'enseignement et d'autre part pour contribuer au développement du secteur éducatif et des enfants via le programme du rattrapage scolaire.

Pour ce faire, les enseignants précisent qu'ils peuvent renforcer la qualité d'apprentissage des élèves, sortir les élèves de l'ignorance à temps, réduire le nombre des élèves qui abandonnent leurs études, motiver les élèves à apprendre sans discrimination, avoir beaucoup de matériels pédagogiques, des soutiens de matériels scolaires et de manuels pour les élèves et faire assimiler deux niveaux par an (les élèves gagnent du temps).

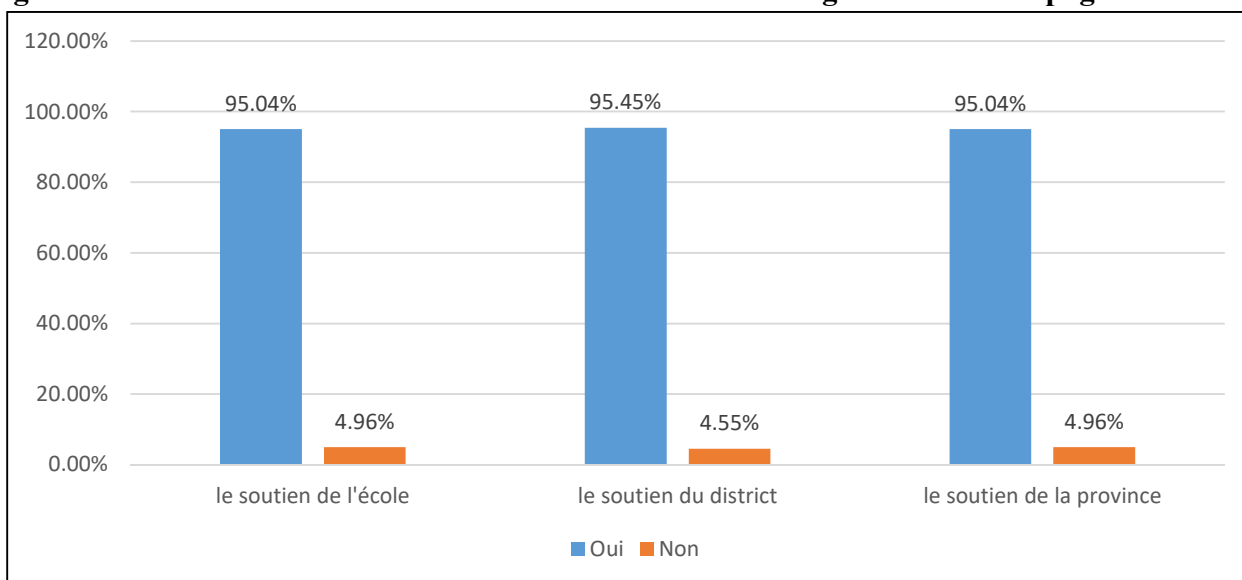
Grâce au programme du rattrapage scolaire, les enquêtés peuvent enrichir les nouveaux savoirs, échanger des expériences, acquérir beaucoup de nouveaux savoirs et des nouvelles expériences dans l'enseignement à travers les formations, connaître et acquérir des méthodes d'enseignement, la manière d'utiliser les manuels, transmettre des savoirs, de bonnes expériences, de nouvelles techniques et des bonnes méthodes, renforcer et développer la qualité et l'efficacité de l'éducation et développer les ressources humaines à la campagne.

Les résultats nous amènent à dire que les enseignants qui choisissent le métier d'enseignant dans le rattrapage sans être forcés comprennent bien l'importance de ce programme. Ils veulent aider les élèves en situation de retard scolaire à sortir de l'ignorance et à suivre leurs études en fonction de leur âge scolaire.

Le choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire est-il soutenu par la hiérarchie ?

La figure suivante nous renseigne sur le soutien de l'école, de l'office de l'éducation du district et de la province pour les enseignants du rattrapage scolaire.

Figure 40 : soutien des autorités d'éducation locales aux enseignants du rattrapage scolaire



95 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'ils sont soutenus par leur hiérarchie (l'école, le district et la province) dans le choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire contre environ 5 %.

En observant les proportions à l'intérieur de chaque catégorie, nous constatons que la proportion des réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 19,16 pour l'école et la province et elle est encore plus élevée pour le district (20,98). Nous pouvons dire que le district soutient les enseignants plus que les deux autres catégories.

Le soutien moral de la hiérarchie est très important. Selon cette enquête, nous voyons très bien que les acteurs d'éducation de tout niveau soutiennent les enseignants du rattrapage scolaire en leur apportant des appuis techniques sur la mise en place du programme du rattrapage scolaire dans les écoles.

Deux raisons pourraient expliquer ce soutien de la hiérarchie. La première raison porte sur les intérêts apportés par la coopération. Les enseignants du rattrapage scolaire ont bien compris que dans le cadre du projet entre P.S.E. et le M.E.J.S., la formation des enseignants et des directeurs

d'école est une priorité donnée au projet. Ils ont donc l'occasion de développer à la fois leurs compétences professionnelles et d'obtenir des indemnités de formation étant considérés comme des ressources financières importantes pour leurs familles.

Une autre raison pourrait être l'obtention du double salaire via la double classe. Les enseignants ayant une classe de rattrapage scolaire ont une forte chance d'avoir une autre classe ordinaire.

Pour le district, un intérêt financier pourrait expliquer leur soutien dans le rattrapage scolaire. Comme les enseignants et les directeurs d'école, ils sont formés au programme et obtiennent des indemnités. Ils sont invités à faire des observations de classe payantes.

Le fait d'aider des enfants dans leur communauté nous semble aussi une raison liée au soutien de la hiérarchie.

Il est à rappeler que P.S.E., en tant que partenaire du M.E.J.S., soutient également ces enseignants en leur apportant non seulement des appuis techniques via des formations et des suivis réguliers mais aussi des soutiens financiers, une sorte d'indemnité en cas de formation et des aides spécifiques aux élèves (matériels scolaires, uniformes, vélos, etc.). Pour ce faire, nous pouvons conclure que le M.E.J.S. n'est pas encore prêt à 100 % à mettre en place lui-même le programme faute d'un manque de ressources humaines qualifiées et de financements.

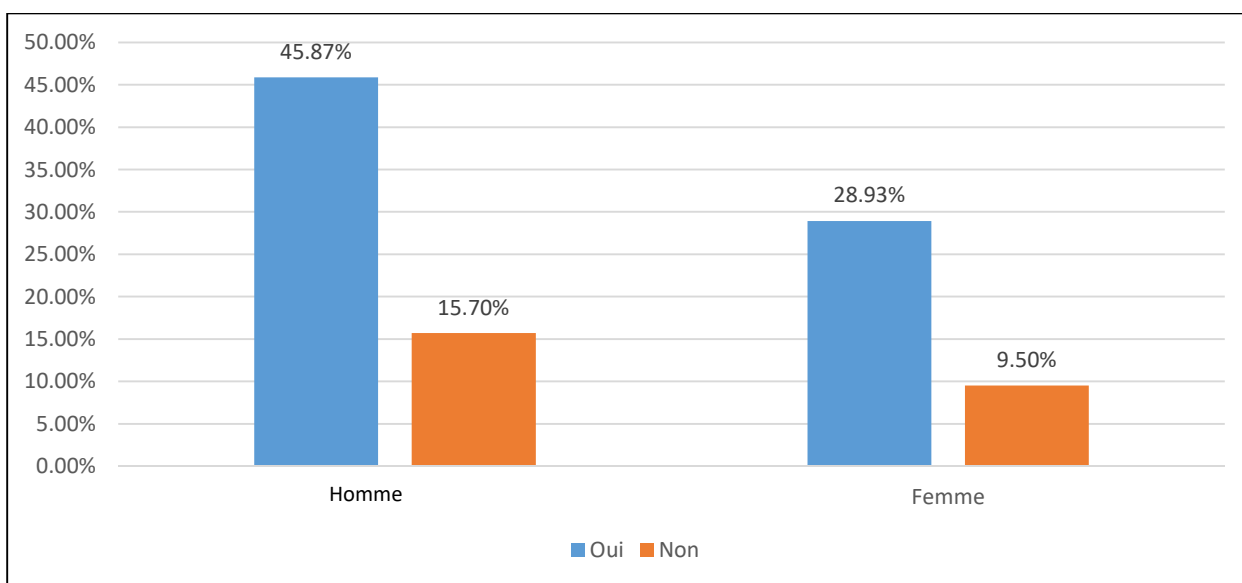
3. Disponibilité des enseignants pour les élèves

3.1. En fonction des enfants à la maison

Le fait d'avoir des enfants est une bonne chose pour la famille et la société. Mais la gestion du temps entre le travail et la famille est un indicateur mesurant la disponibilité des enseignants ayant des enfants en charge.

La figure suivante concerne la disponibilité des enseignants en fonction des enfants à la maison par sexe.

Figure 41 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction des enfants à la maison



45,87 % des instituteurs du rattrapage scolaire qui ont des enfants sont des hommes contre 15,70 % qui n'en ont pas. Les femmes représentent 28,93 % de l'ensemble des effectifs qui ont des enfants contre 9,50 % qui n'en ont pas.

Pour les hommes, la proportion de réponses positives par rapport aux réponses négatives est de l'ordre de 2,92 fois et elle est un peu élevée pour les femmes (3,05).

Ces résultats nous permettent de dire que les enseignants hommes et femmes ont presque autant de disponibilité dans l'exercice de leur métier. Mais en réalité, selon nos observations dans la vie professionnelle, bien que la plupart des hommes aient des enfants à charge, cela ne veut pas dire qu'ils sont moins disponibles pour les élèves, car normalement ce sont des femmes ou leurs femmes qui s'occupent des enfants à la maison. Au contraire, le pourcentage des femmes ayant des enfants, selon les résultats, est presque le même par rapport au sexe masculin, mais elles s'occupent sérieusement de leurs enfants.

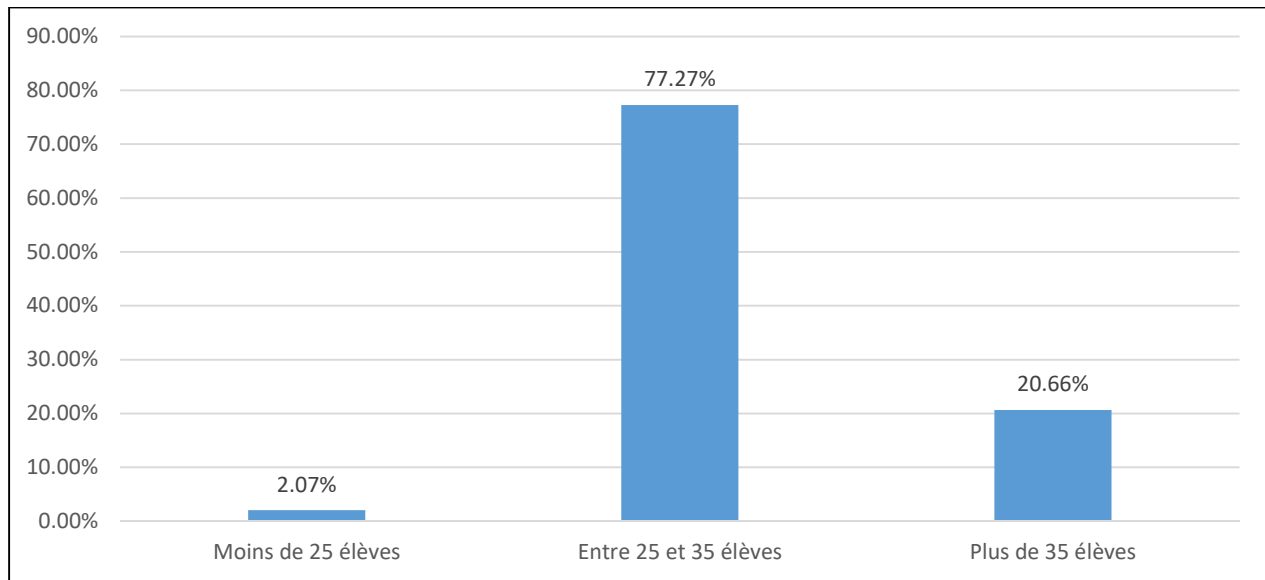
Il existe des cas où des enseignantes-femmes viennent à l'école avec leurs bébés dans les mains. Elles profitent des récréations des élèves pour allaiter leurs enfants. Si leurs enfants restent à la maison avec les frères ou les sœurs ou les grands-parents dans plus de cas, elles sont souvent en retard au travail et sortent avant l'heure. À la maison, il est certain qu'elles n'ont pas suffisamment de temps pour la correction des devoirs des élèves, pour la préparation des fiches de cours ou des matériels pédagogiques pour les prochains cours. Elles s'occupent non seulement des enfants, mais aussi elles font des courses, la cuisine, et d'autres tâches ménagères que les hommes ne font pas. Nous pouvons conclure que les femmes sont moins disponibles.

[Pourquoi la proportion H/F s'inverse-t-elle quand on passe du public du cursus normal à celui du rattrapage scolaire ?]

3.2. En fonction du nombre d'élèves par classe

La figure suivante présente la disponibilité des enseignants pour les élèves par rapport au nombre d'élèves par classe.

Figure 42 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction du nombre d'élèves par classe



2,07 % de l'ensemble des effectifs ont moins de 25 élèves par classe contre 77,27 % qui ont entre 25 et 35 élèves par classe et 20,66 % qui ont plus de 35 élèves.

Selon l'instruction du M.E.J.S., le nombre d'élèves du rattrapage scolaire varie entre 18 et 35 élèves par classe. Si les classes dépassent le nombre déterminé, il sera difficile de travailler en rattrapage scolaire car les élèves font deux niveaux par an. Le nombre d'heures est également fixé par l'instruction pour le rattrapage scolaire. Les enseignants travaillent 27 séances par semaine (une séance égale 45 minutes) au maximum dans les classes. Le reste du temps est réservé à la préparation des cours, des matériels, des réunions, des formations, des échanges, etc. Il est à noter que les fonctionnaires cambodgiens travaillent 40 heures par semaine selon le M.E.J.S.

Le fait d'avoir plus de 35 élèves par classe signifie que les enseignants ont plus de deux classes par jour : une classe ordinaire le matin ou l'après-midi et une classe de rattrapage scolaire. Ceux qui travaillent deux classes par jour sont moins disponibles pour la préparation des fiches de cours, de matériels pédagogiques, la correction des devoirs des élèves, limite pour des réunions pédagogiques, etc.

3.3. En fonction du nombre d'heures d'enseignement

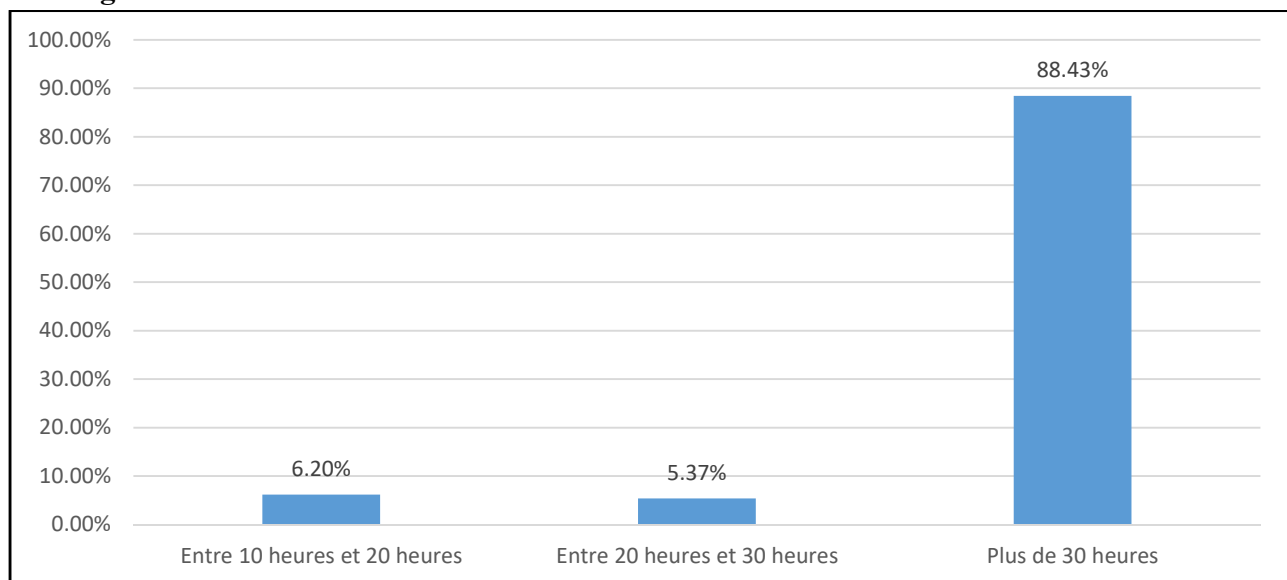
Le nombre d'heures de cours hebdomadaires est un facteur important déterminant la disponibilité des enseignants pour les élèves.

Selon l'article 7 du Sous-décret du Gouvernement Royal du Cambodge de 2014²²⁵, les enseignants du niveau 1 au 3 du cycle primaire donnent cinq séances de cours par jour, cinq jours par semaine ou 25 séances par semaine le matin ou l'après-midi (1 séance = 40 minutes), tandis que ceux qui enseignent du niveau 4 au 6 donnent cinq séances et demi de cours par jour, cinq jours par semaine ou 27 séances et demi par semaine le matin ou l'après-midi. Le reste du temps est consacré aux autres tâches liées à cet enseignement (préparation des fiches de cours, des matériels, correction, etc.).

Il est à rappeler que le nombre d'heures d'enseignement des classes du rattrapage scolaire correspond à celui des classes ordinaires. Les enseignants donnent des cours le matin ou l'après-midi.

L'article 5 du Sous-décret du Gouvernement Royal du Cambodge de 2017²²⁶ précise clairement le nombre d'heures d'enseignement dans le cycle primaire. 20 heures par semaine sont consacrées à l'enseignement dans les classes. Le nombre d'heures pour les travaux pratiques, la préparation de cours, la correction, etc. est fixé à 20 heures par semaine. Il est donc stipulé que les enseignants travaillent 40 heures par semaine.

Figure 43 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction du nombre d'heures d'enseignement



88,43 % de l'ensemble des effectifs répondent qu'ils donnent des cours plus de 30 heures par semaine contre 6,20 % qui ont entre 10 et 20 heures et 5,37 % qui ont entre 20 et 30 heures. Cela

²²⁵ Gouvernement Royal du Cambodge. (2014). *Sous-décret portant sur la gestion et la répartition des services d'enseignement dans les écoles primaires publiques*, N° 309 datant du 30 décembre 2014.

²²⁶ Gouvernement Royal du Cambodge (2017). *Sous-décret portant sur les heures déterminées, les heures supplémentaires et les paiements des heures supplémentaires de l'enseignement dans les établissements scolaires/universitaires publics*, N° 10 datant du 30 janvier 2017.

peut expliquer clairement qu'ils ont une autre classe à prendre en charge à part le rattrapage scolaire. Si leur deuxième classe ordinaire correspond au niveau du rattrapage qu'ils enseignent, ils peuvent utiliser les mêmes fiches de cours et matériels d'enseignement pour les deux classes car les contenus de cours sont les mêmes ou similaires. Si ce n'est pas le cas, ils sont obligés de préparer deux fiches de cours différentes pour leur enseignement. Le deuxième cas limite donc leur disponibilité pour leur préparation ou leur correction car leur journée de travail à l'école est très chargée (le matin et l'après-midi).

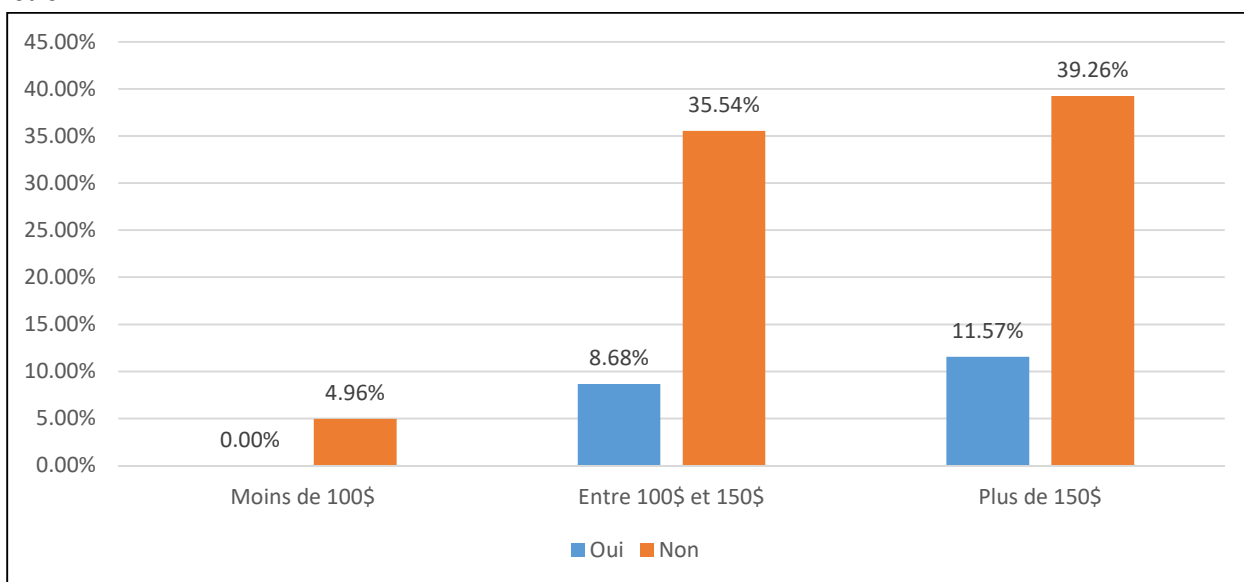
3.4. En fonction du salaire

Pour la question sur le salaire actuel des enseignants du cycle primaire, nous avons proposé trois catégories de réponses : moins de 100 dollars américains (A), entre 100 dollars américains et 150 dollars américains (B) et plus de 150 dollars américains (C).

Concernant la question du deuxième métier exercé par les enseignants, nous avons aussi proposé trois catégories de réponse : Enseignant(e) dans une école privée, Enseignant(e) des cours privés) et « Autre » si les deux premières ne leur conviennent pas.

La figure suivante porte sur la disponibilité des enseignants pour les enfants concernant leur salaire et le travail à l'extérieur.

Figure 44 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction du salaire et du deuxième métier



Ceux dont le salaire est supérieur à 150\$ contribuent en raison de 39,26 % de l'ensemble des effectifs à répondre qu'ils n'exercent pas un deuxième métier contre 11,57 %.

Pour les enseignants dont le salaire est plus de 150 dollars américains, la proportion de réponses négatives par rapport aux réponses positives est de l'ordre de 3,39 fois et elle est encore

plus élevée pour la catégorie entre 100 dollars américains et 150 dollars américains (4,09). Pour ceux dont le salaire est inférieur à 100 dollars américains, la proportion est illimitée. Nous pouvons dire que les enseignants dont le salaire est inférieur à 150 dollars américains sont moins disponibles que ceux qui ont plus de 150 dollars américains.

Nous constatons que si les enseignants ont deux classes, ils gagnent le double salaire. S'ils n'ont qu'une seule classe, il faudrait qu'ils fassent un autre travail supplémentaire. Donner des cours particuliers, c'est difficile car les parents d'élèves sont pauvres. Si les enfants viennent à l'école régulièrement, c'est déjà bien. Leur travail donc, c'est l'agriculture. Travailler la rizière ou cultiver des légumes ou élever des animaux pour vivre et nourrir la famille, pas pour vendre. En cas de besoin, par exemple, pour préparer le mariage ou la fête ou d'autres cérémonies, ils n'ont pas besoin de beaucoup payer ; ils peuvent utiliser leurs productions.

En ville, comme le niveau de vie des parents d'élèves est plus élevé qu'à la campagne, certains enseignants peuvent proposer des cours particuliers aux enfants pour gagner un peu plus. D'autres travaillent dans des écoles privées et ils sont mieux payés que dans le public.

Jago (2008)²²⁷ souligne également que le salaire très bas fait que les enseignants doivent souvent subir de très mauvaises conditions de vie. À l'heure actuelle, les niveaux de salaire rendent impossible aux enseignants de se doter de la nourriture, du logement, des vêtements, des médicaments, des loyers, des appuis aux enfants et personnes âgées et des contributions de la charité attendues dans une société bouddhiste. Les enseignants n'ont d'autre choix que de rechercher d'autres activités génératrices de revenus. Selon ce rapport, 93 % des enseignants interrogés ont un deuxième emploi et 99 % d'entre eux déclarent que le salaire d'un enseignant seul ne leur suffit pas pour vivre. Selon les mots d'un enseignant : *« Vous ne pouvez pas avoir un niveau de vie raisonnable d'une carrière d'enseignant »*.

Le fait de rechercher un double salaire pour assurer la subsistance conduit à un nombre d'heures élevé (environ 86 %) qui limite le temps de préparation, la qualité de préparation ainsi que la disponibilité pour les élèves qui est d'autant plus réduite lorsque l'effectif est élevé (environ 20 %).

Le rapport de recherche de N.E.P. (2012) a montré que le salaire des enseignants a des impacts sur les motivations des enseignants :

« Les incitations financières identifiées par les chercheurs ont influencé la motivation des enseignants pour devenir enseignants. 95 % des répondants ont indiqué que le salaire de base était l'incitation financière ayant le plus d'impact. Plus de 64% des répondants ont indiqué que les autres incitations, par exemple, les cours de jeudi et l'allocation de pédagogie étaient importants pour eux. Environ un tiers des répondants ont indiqué que

²²⁷ Jago, S. (2008). « Teaching matters: a policy report on the motivation and morale of teachers in Cambodia », N.E.P., VSO & ALUING. Décembre 2008

chacun des facteurs suivants avait un impact sur leur motivation, dans une moindre mesure, sur l'allocation pour enfant et l'allocation de maternité. L'allocation de conjoint a été jugée comme ayant le plus faible impact sur la motivation des enseignants, tandis que moins de 2 % ont indiqué que l'allocation de soins de santé était un facteur de motivation » (N.E.P., 2012)²²⁸.

Le métier d'agriculteur est le plus cité par les enseignants enquêtés. Les deux autres métiers cités par les enquêtés sont éleveurs des animaux (des cochons et des bœufs) et vendeurs mais ils ne précisent pas quels produits ils vendent.

Nous pouvons dire que les enseignants qui ont moins de disponibilité pour les élèves choisissent activement d'influencer sur le droit des enfants à l'accès à l'éducation et à la qualité de l'éducation comme souligne le rapport d'études sur la promotion des droits dans les écoles en 2012²²⁹ :

« L'un des droits les plus importants décrits est le droit à une éducation de qualité, [...] La qualité de l'éducation est liée à la disponibilité de la qualité des enseignants formés. Plus d'un tiers des enseignants n'ont atteint que le premier cycle du secondaire et le recrutement de personnes instruites pour devenir enseignants pourrait être limité par les salaires étant relativement moins élevés que d'autres emplois. Les bas salaires des enseignants peuvent également conduire à certains des autres défis comme certains paiements effectués par les familles d'élèves pour le matériel pédagogique et les frais d'examen. »

Conclusion

Nous terminons ce chapitre en relevant quelques indicateurs de changement sous la forme du tableau suivant :

Tableau 29 : indicateurs de changement (engagement professionnel des acteurs ou résistances)

No	Indicateurs de changement	Engagement professionnel des acteurs ou résistances			
		Beaucoup	Assez souvent	Un peu	Très peu
1	La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire des élèves du rattrapage scolaire	X			
2	Les attitudes pédagogiques des enseignants à l'égard des élèves pour mieux réussir	X			
3	La mise au point ou l'adaptation des démarches / méthodes pédagogiques par les enseignants		X		

²²⁸ N.E.P. (2012). « Assessing the Impact of Incentives on Teacher Motivation in Cambodia », June 2012

²²⁹ N.E.P. (2012). « Promoting rights in schools : The state of children's rights in Cambodian primary schools », December 2012

4	L'organisation du temps des enseignants (emploi du temps et durée d'activité)		X		
5	L'adaptation des outils / supports pédagogiques des enseignants			X	
6	L'adaptation de cours, d'activités, de méthodes pédagogiques en fonction des cas des élèves en retard scolaire				X
7	Le choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire et le soutien de la hiérarchie	X			
8	La disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction des enfants à la maison, du nombre d'élèves, du nombre d'heures de cours et du salaire		X		

Les enseignants choisissent eux-mêmes leur métier d'enseignant dans le programme du rattrapage scolaire avec le soutien de leur hiérarchie et des O.N.G. leur apportant des formations régulières, utiles, efficaces et adaptées à leurs besoins et un appui technique au programme. Ils travaillent et cherchent ensemble des solutions pour améliorer la qualité du programme.

Les attitudes positives des enseignants à l'égard de leurs élèves permettent à ces derniers de mieux réussir dans leurs apprentissages. Les démarches pédagogiques positives des enseignants sont reconnues comme contribuant à l'efficacité et à la réussite du programme. Les enseignants ont envie de mettre au point ou d'adapter ces méthodes mais ils ont moins de liberté pour réaliser ces objectifs.

Les problèmes d'absentéisme et de décrochage scolaire des élèves sont reconnus. Les acteurs s'engagent à lutter contre le décrochage scolaire mais ils ont moins d'adaptation pour les élèves enfants en situation de retard scolaire.

Les enseignants n'ont pas assez de temps de préparation et de disponibilité pour leurs élèves en fonction des enfants à la maison, du nombre d'élèves et d'heures de cours dont ils disposent et du salaire faible conduisant à un double métier. Ces conditions de temps et de salaire limitent donc leur investissement.

CHAPITRE 12 : LES ANALYSES DES DONNÉES DES ENTRETIENS DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Ce chapitre, nous le divisons en cinq parties. Nous commencerons par présenter les dispositifs prévus et leurs évolutions. Ensuite nous repérerons quelques traits bureaucratiques du système. Puis, nous aborderons les difficultés rencontrées par les directeurs. La quatrième partie consistera à décrire les spécificités du programme du rattrapage scolaire. Nous terminerons ce chapitre par l'analyse des progrès constatés, voire des traits d'engagement des acteurs.

Introduction

Dans le cadre de cette thèse, les entretiens des directeurs représentent un deuxième outil de recherche.

Ces entretiens ont été menés auprès de 21 directeurs d'école dont 9 femmes dans les cinq provinces du projet à savoir Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Prey Veng et Kampong Speu.

Il est à rappeler que les différentes catégories de questions nous permettront de repérer les effets repérables sur les acteurs du système éducatif (directeurs d'école) d'une coopération entre le M.E.J.S. du Cambodge et une organisation innovatrice (P.S.E.) dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire. Ces effets semblent relever de deux points : un engagement professionnel et une résistance aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par cette organisation innovatrice.

- Les directeurs d'école se comportent-ils comme des agents d'un système bureaucratique ou tentent-ils d'agir comme des acteurs qui s'impliquent et font preuve d'adaptation et d'initiative pour obtenir des résultats ? S'engagent-ils davantage dans le travail, cherchent-ils à innover et sont-ils soucieux du progrès des élèves ?
- Les acteurs du modèle bureaucratique (directeurs d'école) résistent-ils aux changements et innovations pédagogiques apportés par le modèle professionnel (P.S.E.) ?

Les analyses que nous allons entreprendre ne sont pas effectuées par ordre de questions mais en fonction de notre question de recherche.

1. Les dispositifs prévus et leurs évolutions

1.1. Formation des directeurs d'école

1.1.1. Objets et objectifs de formation

La première question posée aux directeurs d'école, à part les questions de profil, concerne les formations de management / leadership et les formations pédagogiques suivies avant et pendant la fonction actuelle occupée. Cette question couvre plusieurs sous-thèmes (objectifs, durée, organisateurs).

Les résultats ont montré que 20 directeurs d'école sur 21 ont suivi ce type de formation à raison de 20 jours maximum. 10 directeurs ont indiqué que les formations qu'ils ont suivies ont été organisées par le M.E.J.S. seul alors que 10 autres ont été organisées par le M.E.J.S. en collaboration avec les O.N.G.

Tableau 30 : tableau récapitulatif des organisateurs de formation

Formations organisées par	Directeurs ayant suivi ces formations
Le M.E.J.S. seul	10
Le M.E.J.S. avec une O.N.G. (sans précision sur le nom)	2
Le M.E.J.S. avec l'UNICEF	2
Le M.E.J.S. avec Room To Read	1
Le M.E.J.S. avec Pour le futur des Jeunes Cambodgiens	1
Le M.E.J.S. avec P.S.E.	4

Comme nous l'avons souligné, deux types de formation ont été organisés : le management (gestion) / leadership et les formations pédagogiques. Le premier type de formation a pour but de connaître toutes sortes de gestion : l'enseignement / apprentissage, les tâches administratives et pédagogiques tandis que le deuxième vise à maîtriser la gestion spécifique du programme du rattrapage scolaire et la méthode « la main à la pâte » (E1²³⁰, E6, E8, E21) pour l'enseignement des sciences appliquées et à utiliser des manuels (E18). Sept directeurs ont suivi le deuxième type de formation. La durée des formations pédagogiques n'a pas été précisée par les directeurs interviewés.

1.1.2. Les appréciations des directeurs formés

Lors des entretiens, les directeurs ont donné leurs appréciations en termes d'efficacité et d'utilité de ces formations. Nous pouvons recueillir les quelques données suivantes :

1.1.2.1. Les appréciations liées à l'importance et à l'efficacité des formations

Les interviewés ont jugé les formations « bénéfiques » sous deux formes différentes. Deux d'entre eux ont montré que ces formations sont « *très importantes* » pour eux-mêmes et pour les écoles (E6, E8).

« Ces formations étaient très importantes pour les directeurs d'école leur permettant de s'améliorer concernant leur gestion. » (E6). « Cette formation nous semble très importante pour toutes les écoles. C'est très utile pour les directeurs d'école parce que nous avons

²³⁰ E1 veut dire l'entretien avec le directeur No 1

appris à gérer le personnel, le travail administratif, comment garder les documents officiels. » (E8)

Un autre jugement apporté par les interviewés concerne l'efficacité des formations. L'adjectif « *efficace* » a été utilisé pour juger les formations suivies (E3, E4, E5, E10, E12). Nous citons ici quelques extraits suivants : « *Je pense que cette formation est efficace ...* » (E3). « *Je pense que cette formation est efficace parce que je comprends beaucoup mieux la gestion des tâches administratives.* » (E4). « *C'est efficace, ces formations.* » (E12)

Concernant l'efficacité des formations, les interviewés ont utilisé d'autres termes indiquant les compétences de faisabilité comme « *je peux* » (E17, E19, E20, E21) et « *je suis capable* » (E14). Grâce à ces formations, je peux « *gérer efficacement et avec transparence mon école.* » (E17), « *gérer mon travail.* » (E19), « *manager l'école efficacement.* » (E20) et « *gérer mon école.* » (E21). « *Après les formations, je suis capable de gérer facilement l'école.* » (E14)

1.1.2.2. Les appréciations liées à la méthode

Les résultats des entretiens ont montré que les formations organisées par le M.E.J.S. en collaboration avec P.S.E. et les autres O.N.G. leur ont apporté non seulement des indemnités de formation (E5, E12, E14, E16) mais aussi une bonne méthode, une bonne pédagogie pour le rattrapage scolaire.

« Cette formation nous a permis d'avoir une bonne pédagogie concernant surtout les techniques d'enseignement parce que le rattrapage scolaire n'est pas le même programme standard. Il permet aux élèves de passer deux classes ou d'apprendre deux niveaux par année et donc c'est différent de la classe ordinaire ». (E8)

La méthode « *la main à la pâte* » pour l'enseignement des sciences appliquées est une bonne méthode pour eux : « *La méthode « la Main à la pâte » est une bonne méthode d'enseignement pour faire travailler les élèves.* » (E21)

Dans le cadre des formations pédagogiques organisées par le M.E.J.S. en collaboration avec P.S.E., les directeurs ont été formés à la gestion spécifique du programme du rattrapage scolaire : « *[...] j'ai assisté aussi à la formation [...] sur le programme du rattrapage scolaire : gestions spécifique des élèves (recrutement des élèves, organisation des classes du rattrapage, déploiement des élèves à la fin de l'année scolaire), [...].* » (E8)

Selon les interviewés, quatre types de bénéficiaires ont été identifiés. Ce sont « *des directeurs* » eux-mêmes qui utilisent le pronom « *je* », « *l'école ou communauté* », « *les enseignants* » et « *les élèves* ». Voici une série d'exemples :

« Ces formations sont efficaces. J'ai de bonnes relations avec les communautés et les enseignants. » (E5). « Après avoir été formés, nous avons obtenu beaucoup de connaissances comme la façon dont on dirige nos personnels, la gestion de l'école et de la classe. Nous nous sommes améliorés par rapport à l'avant. » (E1). « Après avoir assisté à cette formation, j'ai trouvé que ça facilite pour gérer mon école. » (E9). « Je pense que ces formations sont efficaces. Après les formations, je suis capable de gérer mon personnel, l'école, mes élèves et leurs données. » (E10). « Je pense que ces formations sont efficaces. Elles me permettent de développer l'école en termes de gestion de personnel, des services d'enseignement, etc. » (E11)

1.2. Observation de classe

1.2.1. Fréquence d'observation de classe

21 directeurs interviewés ont déclaré avoir observé leurs enseignants mais la fréquence des observations varie d'une école à l'autre. E1 ne fait des observations qu'une seule fois par an et par enseignant. « Notre école a beaucoup d'enseignants, alors nous ne pouvons observer chaque enseignant qu'une fois par an. » (E1). Les observations de classe sont menées à raison d'une ou deux fois par mois (E8, E15, E17, E18).

E9 observe six fois par an. Cette fréquence est importante et montre qu'un enseignant est bien suivi par l'école dans l'exercice du métier. « J'ai pu observer trois fois par semestre, donc six fois par année. » (E9)

Tableau 31 : tableau des fréquences des observations de classe

Fréquence des observations de classe	Répondants
Une ou deux fois par mois	E8, E15, E17, E18
Une ou deux fois par semestre	E4, E5
Sept fois par semestre	E10
Une fois par an	E1
Deux fois par an	E7, E13, E14
Quatre fois par an	E11
Six fois par an	E9

Les entretiens ont montré que les directeurs eux-mêmes sont les observateurs principaux (E5, E7, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21). Selon eux, les directeurs-adjoints (E6, E8, E11) et les chefs du groupe technique (E1) sont aussi désignés à accomplir ces tâches importantes. Les inspecteurs d'éducation du district, de la province et du M.E.J.S. (E1, E4, E13) observent aussi des enseignants.

« Après l'observation de classe menée par l'école, nous avons encore l'inspection officielle du bureau d'éducation du district et du M.E.J.S. trois fois par an. » (E1). « Il y a beaucoup

d'observations de classe pendant toute l'année scolaire : le district, la province et le M.E.J.S.. » (E4). « Comme chaque année, je fais des observations de classe deux fois par an, le M.E.J.S. aussi, une fois au début de l'année scolaire et une fois à la fin de l'année scolaire. » (E13).

1.2.2. Entretien mené après l'observation

Concernant l'entretien après les observations de classe, moins de la moitié de l'ensemble des enquêtés ont déclaré l'avoir fait (E1, E2, E6, E8, E10, E11, E12, E16, E18, E19) afin de faire le bilan d'observation, surtout sur les points forts et les points à améliorer mais il est difficile de savoir si cet entretien est bien conduit. *« En général, après l'observation de la classe, nous faisons un entretien avec l'enseignant observé pour lui souligner ses points forts et ses points faibles sur les techniques de classe afin qu'il puisse les perfectionner. » (E1).*

Parmi les dix directeurs qui ont fait l'entretien après les observations, il n'y a qu'un directeur qui a bien précisé le type d'entretien. Il s'agit d'un entretien individuel : *« Après l'observation, je fais un entretien individuel avec chaque enseignant observé, l'un après l'autre. » (E6).* Cela montre que les autres directeurs d'école n'ont pas pris l'importance de la forme de l'entretien. L'analyse de l'intéressé n'est donc pas sollicitée.

1.2.3. Suivi après l'observation

Cinq directeurs interviewés ont fait le suivi des enseignants après les observations de classe (E1, E6, E8, E10, E14). La seule chose qu'ils ont faite pour le suivi, c'est d'observer les enseignants de nouveau après la première observation (E6), une deuxième fois (E14) ou plusieurs fois (E1), *« pour être sûr qu'ils ont changé ou se sont perfectionnés. » (E8).* Cela montre une logique de contrôle hiérarchique et « descendante » sans interaction.

« Pour le suivi, nous faisons une deuxième observation de classe. Après cette deuxième observation, nous vérifions leurs points faibles que l'enseignant a rencontrés lors de la première observation et parlons de nouveaux points faibles rencontrés durant la deuxième observation. » (E10). Les observateurs n'insistent que sur les faiblesses des enseignants.

1.2.4. Conseils, points forts soulevés par les directeurs et félicitations

Neuf directeurs ont parlé des conseils avec les enseignants observés pendant les entretiens, les réunions ou les récréations (E2, E6, E9, E10, E12, E14, E15, E16, E19). Pour ce faire, ils ont demandé aux enseignants de *« faire encore plus des efforts » (E6) « sur leurs points faibles ou manquants » (E10) « en donnant des commentaires pour qu'ils puissent s'améliorer. » (E12)*

« Les enseignants veulent obtenir nos conseils et nos expériences concernant l'enseignement [...] Si l'enseignant n'arrive pas à maîtriser ses points faibles, il me demande encore des conseils pour améliorer leurs lacunes. » (E9).

Comme nous l'avons souligné dans le point 2.2., les points forts identifiés pendant les observations de classe ont été abordés par les observateurs pendant les entretiens et les enseignants ont été félicités pour avoir fait un bon travail. Pour être plus précis selon les résultats des entretiens, sept directeurs interviewés ont souligné les points forts (E1, E3, E8, E13, E14, E15, E19) et quatre ont félicité les enseignants d'avoir bien enseigné pendant les observations de classe (E13, E15, E17, E20).

« Nous félicitons les enseignants qui ont des points forts. » (E15). « J'ai vu que les enseignants ont bien utilisé les méthodes d'enseignement et le M.E.J.S. les a félicités. » (E17). « Je félicite les enseignants qui respectent l'heure de travail » (E20). La félicitation d'E20 indique le point de contrôle.

1.3. Les évolutions des dispositifs prévus

1.3.1. Les évolutions positives soulignées

Les résultats des entretiens nous ont montré que les enseignants travaillent ensemble pour traiter les problèmes communs liés, par exemple, à l'absentéisme des élèves. *« Pour certains cas, nous travaillons ensemble avec le directeur-adjoint, les autres enseignants et les parents pour résoudre des problèmes d'absentéisme des élèves, par exemple. » (E9)*

Cette coopération entre eux est un très bon signe afin de développer l'école, réaliser les objectifs communs de l'école, et surtout lutter contre le décrochage scolaire dans le but d'assurer un développement durable de l'école. C'est donc une équipe mobilisée pour l'école.

« [...] parce qu'ils veulent que notre école se développe. Il faut donc faire des efforts pour attirer l'attention des élèves, diminuer le taux de décrochage scolaire et les motiver. Il faut faire beaucoup de choses pour assurer un fonctionnement durable de l'école. » (E15). Cela montre une dynamique collective.

Cette mobilisation commune se fait aussi avec un partage d'idées pour définir des stratégies communes pour l'enseignement. *« Selon l'observation, je trouve que les enseignants ont des stratégies différentes d'enseignement. Ils enseignent selon le guide de l'enseignant et leurs propres expériences. Ils peuvent motiver et faire participer les élèves. » (E15)*

Un effet de cette coopération est montré par une réduction de distance entre le directeur et les enseignants. Les enseignants se sentent plus proches du directeur et ils *« ne sont pas inquiets de ses observations » (E15).* Cela pourrait expliquer l'envie de changer des choses pour la majorité des

enseignants. « *Les enseignants ont envie de changement. Dans mon école, il n'y a que deux ou trois enseignants qui ne veulent pas changer et qui ne veulent pas vivre de nouvelles expériences.* » (E6).

Les enseignants sont encouragés par les observateurs pour avoir bien fait le travail. Nous citons par exemple E17 : « *Par ailleurs, nous avons encouragé les enseignants à utiliser beaucoup de matériels d'enseignement.* ». E13 a mis aussi l'accent sur cet encouragement. « *Notre but est d'encourager les enseignants à travailler activement et sérieusement.* » (E13). Les enseignants sont félicités pour les bonnes tâches accomplies et ils sont fiers d'eux.

Des réunions ont été organisées pour résoudre ensemble des problèmes rencontrés par les enseignants liés aux observations de classe mais malheureusement ces réunions n'ont eu lieu que pour les enseignants du rattrapage scolaire. Nous voyons ici clairement un des effets du programme du rattrapage scolaire mis en place par P.S.E. « *Nous ne faisons pas de réunion. Mais ce n'est pas un grand problème car nous faisons des observations tous les mois pour tous les enseignants. Chacun a son tour. Mais ça fonctionne avec le rattrapage scolaire seulement.* » (E12). Dans ce cas, P.S.E. est considérée comme une organisation apprenante « *où les gens développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent, où des façons de penser nouvelles et expansives sont favorisées, où l'aspiration collective est libérée et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble* » (Peter Senge, 1990)²³¹.

Les observations de classe ont des buts positifs énoncés. « *15 minutes pour l'entretien, ce n'est pas suffisant. Nous refaisons l'observation un autre jour à la même leçon pour savoir si les enseignants observés précédemment s'améliorent ou s'ils se développent en termes d'enseignement.* » (E11). Les objectifs des observations de classe ont été discutés pour définir mieux les classes qui vont être observées, le temps qu'il faudrait consacrer pour chaque classe et la fréquence des observations. « *Pendant la réunion avec les enseignants, nous parlons de ce que nous devons faire. Nous parlons des observations de classe (quelles classes devons-nous observer ? Combien de temps faut-il y consacrer ? Et combien de fois pour chaque classe ?).* » (E13).

Une réaction positive des élèves et de leurs parents a été repérée par les entretiens. La jalousie des parents d'élèves soulignée par les directeurs est d'abord apparue comme une difficulté pour les écoles car ils ont comparé les classes ordinaires à celles du rattrapage scolaire car les élèves des classes ordinaires n'ont pas obtenu de bourses d'étude. « *Maintenant, j'ai un problème. C'est la jalousie. Les élèves en rattrapage ont reçu des matériels scolaires, des uniformes et les élèves des classes ordinaires sont jaloux.* » (E9).

« *Les parents d'élèves des classes ordinaires sont jaloux parce que leurs enfants ne reçoivent pas de matériels scolaires comme les enfants du rattrapage.* » (E15) mais malgré cela, leur jalousie fait ici l'objet d'une réaction et montre un engagement de l'acteur qui s'emploie à expliquer la différence : « *Pour éviter ce problème, j'ai expliqué aux parents d'élèves la différence entre les deux classes.* » (E9)

²³¹ <https://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-administratives-2005-3-page-497.htm>

1.3.2. Quelques points critiques

Les résultats des entretiens nous ont montré que les enseignants font beaucoup d'efforts avant, pendant et après l'observation de classe (E2) mais ces efforts sont liés à la séance d'observation ou d'évaluation, donc « *sous contrôle* » des directeurs, du district, de la province ou du M.E.J.S. et non par un projet professionnel assumé.

En général, les observations de classe ont pour objectif de développer les capacités des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques mais le but principal de l'observation pour E10, E12, E18, E19, c'est de désigner « *le meilleur enseignant* » et non pas de promouvoir le développement professionnel de chaque enseignant. Nous comptons donc ici sur l'émulation, voire la compétition au lieu de viser directement la progression de chacun, ce qui est l'objectif et l'intérêt des analyses de pratiques.

« Grâce à cette démarche, nous pouvons déterminer le meilleur enseignant. Ces observations de classe permettent d'évaluer les enseignants. Le comité d'évaluation vérifie toutes les grilles de chaque enseignant pour comptabiliser les points. L'enseignant qui a plus de points est sélectionné comme le meilleur enseignant de l'année. » (E10).

« Les observations de classes sont menées pour choisir le meilleur enseignant. L'enseignant qui enseigne bien, qui prépare les fiches de cours, les documents administratifs, qui est toujours à l'heure et qui utilise correctement les matériels scolaires est sélectionné comme le meilleur. L'année dernière, nos enseignants n'étaient pas contents parce qu'il n'y avait pas de meilleur enseignant sélectionné malgré la grande taille de l'école et le personnel enseignant nombreux. » (E12).

« En fonction de leurs fiches de cours et de la qualité de leur enseignement, etc. certains enseignants vont obtenir de bonnes notes à la fin de l'année scolaire. Ils seront classés comme les « meilleurs » enseignants du district. » (E18).

« L'évaluation d'enseignement est nécessaire. Les enseignants font beaucoup d'efforts grâce à deux raisons : ils peuvent être sélectionnés comme « meilleurs » enseignants et l'obtention des cadeaux. » (E19).

2. Les traits bureaucratiques du système

Selon les résultats des entretiens, deux traits bureaucratiques ont été identifiés. Le premier concerne les outils d'observation ou d'évaluation des enseignants alors que le deuxième est lié aux comportements des enseignants.

Concernant les outils d'observation ou d'évaluation, les directeurs utilisent la grille d'observation de classe (et d'évaluation) élaborée par le M.E.J.S. (E1, E6, E8, E10, E11, E15, E16, E19). Parfois la grille est donnée par le D.o.E. (E12) ou préparée par ce bureau (E18) mais en général toutes les écoles utilisent la grille du M.E.J.S. (E15). Cette idée nous amène à dire que les écoles n'ont pas l'initiative ou la capacité d'élaborer de nouvelles grilles qui sont adaptées aux pratiques ou qu'elles n'osent pas le faire pour montrer le bon respect de leur hiérarchie ou pour éviter des reproches imprévus.

Le nombre de critères d'observation ou d'évaluation varie d'une école à l'autre et semble trop élevé. L'utilisation de cette grille est différente : *« J'ai la grille d'évaluation où il y a 515 points. Je ne coche que des points qu'ils peuvent faire. Par exemple, si un enseignant a la capacité de faire 300 points, nous allons faire une réunion pour parler de leurs points faibles en demandant de faire encore plus des efforts. »* (E6). Il s'agit ici d'une pratique aberrante des observateurs contre la logique et la vérité de l'activité.

La grille contient beaucoup de critères. *« Pour observer les enseignants, nous utilisons la grille d'observation du M.E.J.S. qui contient beaucoup de critères. En général, les enseignants n'arrivent pas respecter tous les critères. »* (E16) *« Je ne choisis que 110 critères d'observation. »* (E19) pour évaluer les enseignants. Et moins de critères pour E20 : *« J'utilise la grille d'observation de classe contenant 15 critères pour évaluer les enseignants. »* (E20). Un tel nombre de points indique un contrôle tatillon et donc bureaucratique et sans analyse.

Les différents nombres de critères utilisés et l'application différente pour évaluer les enseignants amènent aux différents résultats obtenus dans chaque école.

Quelques effets peuvent être repérés concernant les observations de classe. D'abord le planning des observations de classe n'est pas précis, dépendant de la disponibilité des observateurs (E8). Nous pouvons voir ici que le sens n'est pas donné à ces observations de classe. L'entretien est mené avec une durée insuffisante (entre 5 et 15 minutes) pour discuter avec les enseignants observés (E8, E10, E12, E13, E16) pendant les récréations (E8, E13). Nous pouvons dire que l'entretien n'est organisé que pour respecter le prescrit, c'est-à-dire ce qu'a été dit par le bureau d'éducation du district, de la province ou du M.E.J.S. sans tenir compte de la qualité des actions menées.

À travers les entretiens avec les directeurs d'école, nous avons pu relever quelques comportements *« bureaucratiques »* des enseignants liés à leurs pratiques.

Nous avons remarqué qu'il y a des enseignants qui ne bougent pas. Certains ne font pas d'efforts dans leur carrière. *« Ils ont dit que s'ils font des efforts mais si les autres enseignants ne le font pas, ça ne marche pas. »* (E19). D'autres ne font pas de progrès malgré les appuis techniques des écoles. *« Certains enseignants progressent, d'autres restent stables. »* (E18).

Il y a des enseignants qui ne semblent bouger qu'en raison d'un contrôle. Ils n'aiment pas les observations et ne veulent pas être observés. « *Très peu d'enseignants qui aiment les observations de classe.* » (E16). Certains ne sont pas satisfaits des observations de classe. « *Pendant les entretiens avec les enseignants observés, [...] J'ai trouvé que les enseignants sont [...] non satisfaits [...]* » (E19)

[Question : les observations sont-elles en mesure d'assurer leur développement professionnel qui seul apporte de réelles satisfactions liées à l'activité elle-même et à ses effets sur le progrès des élèves ?]

Concernant les matériels d'enseignement, les entretiens ont montré qu'il y a des enseignants qui manquent de matériel parce qu'ils n'en cherchent pas ou qui ne maîtrisent pas la pédagogie proposée. Les enseignants n'ont pas de matériels d'enseignement (E20) et la plupart d'entre eux « *n'utilisent pas de matériel pour leurs cours.* » (E7). Les documents authentiques sont également absents pendant les cours. « *Ils n'utilisent que les manuels et le guide de l'enseignant. Il n'y a pas de documents authentiques. Il n'y a que le dictionnaire et quelques matériels.* » (E12). Ils n'aiment pas le travail de groupe et leurs élèves ne sont pas disciplinés.

« Les enseignants n'aiment pas faire travailler les élèves en groupe. Ils enseignent selon la méthode « normale », c'est-à-dire ils expliquent le contenu de la leçon. Ils disent que le travail en groupe est compliqué et qu'ils ne peuvent pas contrôler la discipline des élèves. La classe est en désordre. » (E12).

Le manque de matériel pour « *la Main à la pâte* » amène au fait que cette méthode marche difficilement. « *Quand je fais l'observation de classe, je trouve qu'ils utilisent la méthode « la main à la pâte » pendant le cours de khmer. Mais ça ne marche pas bien. [...]* » (E21)

Grâce aux résultats des entretiens, nous pouvons identifier des enseignants qui négligent le travail et la préparation des fiches de cours. Ils n'ont pas préparé de fiches de cours. « *J'ai demandé aussi aux enseignants d'utiliser des fiches de cours. J'ai constaté que les enseignants sont paresseux.* » E20. Ils ne font pas souvent de fiches de cours (E21) ou ils les font de moins en moins (E16). E20 souligne aussi l'état de santé des enseignants. « *[...] la plupart des enseignants sont âgés et ont des problèmes de santé* ».

3. Les difficultés rencontrées

La première difficulté concerne les absences et les abandons élevés des élèves.

Concernant les absences des élèves, le taux est encore élevé pour les classes du rattrapage scolaire ainsi que pour les classes ordinaires pour des causes différentes. « *Pour la classe de rattrapage, certains jours, il y a 14 élèves absents.* » (E18) et « *à peu près 10 élèves par jour à la*

saison de la collecte du riz parce que leurs parents sont occupés et leur demandent de garder la maison ou leur frère ou sœur. » (E20).

Quant aux abandons des élèves, le taux d'abandons varie d'une école à une autre et d'une année à une autre. « *Cette année, le taux d'abandon du cours n'est que de 5 %. [...]* » (E7) et « *Certains élèves [...] ont [...] abandonné les cours et ne sont plus revenus à l'école.* » (E6). « *[...] Étant très faibles dans la classe, les élèves décident d'abandonner le cours.* » (E12).

Quelles sont les causes principales de ces abandons ?

Les abandons des élèves sont liés d'abord à l'attitude des élèves eux-mêmes. Dans les classes de rattrapage scolaire, l'attitude des élèves est jugée « *difficile par certains* ». « *[...] il y a encore 10% des élèves qui restent un peu passifs.* » (E2). « *Le comportement des élèves en rattrapage scolaire est dur. [...] Comme je l'ai dit, le comportement des élèves ici est dur. Le problème est leur attitude.* » (E8).

Les abandons des élèves sont liés ensuite à l'attitude des familles. Nous avons constaté que ce sont des familles qui sont indifférentes parfois à l'instruction demandée par l'école ou souvent parce qu'elles veulent que leur enfant travaille et rapporte de l'argent à la famille (E7) et qu'elles déménagent (E9).

« *[...] ils ne peuvent pas venir à l'école parce qu'ils doivent travailler à la maison. Ils élèvent des cochons, par exemple. Ce sont des élèves qui ont entre 12 ans et 13 ans. Vu leur situation familiale difficile, ils ont décidé d'y travailler pour supporter leurs familles.* » (E7).

« *Dans mon école, on ne peut pas résoudre le problème de décrochage. La majorité des enfants ont abandonné l'école à cause du déménagement de leurs parents ou de leurs familles.* » (E9).

Les abandons scolaires sont aussi liés au manque de transport pour les petits enfants. « *Quant aux habitants de la communauté, ils n'ont pas de moyen de transport pour emmener leurs enfants à l'école. Comme leurs enfants sont encore petits et ne peuvent pas aller à l'école eux-mêmes, ils les gardent chez eux un an de plus. [...]* » (E15).

Enfin les abandons des élèves sont liés aux résistances des familles et à la participation en baisse des parents en cours d'année scolaire.

Certaines familles ne comprennent pas le programme du rattrapage scolaire et préfèrent faire travailler leurs enfants : « *On a souvent organisé des réunions auxquelles a participé le Maire pour sensibiliser les citoyens à l'importance de l'éducation. Mais c'est très dur de les persuader. [...] J'ai trouvé que [...] leurs parents ne les encouragent pas et n'incitent pas à réviser leurs leçons ou faire*

leurs devoirs à la maison. » (E16) et « Les parents d'élèves continuent à ne pas encourager leurs enfants à apprendre. » (E17).

La participation des parents à l'éducation de leurs enfants est en baisse en cours d'année. *« Au début de l'année scolaire, j'ai trouvé que 100 % des parents ont participé à l'éducation de leurs enfants mais au deuxième semestre il ne restait que 50 %. » (E16).*

La deuxième difficulté est liée à la faiblesse des enseignants. Concernant les techniques d'enseignement, les entretiens nous ont montré qu'il existe des enseignants qui n'ont pas de pédagogie d'enseignement. Ce manque de pédagogie a des effets directs chez les élèves qui ont besoin de renforcer leurs compétences en mathématiques, en lecture et en écriture.

« 50 % de nos élèves sont faibles en mathématiques, surtout en division, en lecture et en écriture. La plupart des élèves ne révisent pas les cours à la maison et aussi, à cause de certains enseignants qui n'ont pas encore de pédagogie d'enseignement. » (E13).

Certains enseignants ne disposent pas de techniques d'enseignement adaptées. Ils ne se sont pas approprié ces techniques malgré les formations données. *« Pendant la réunion, je pose toujours la question : les élèves ne peuvent pas bien lire à cause de qui ? Malgré cela, les enseignants n'arrivent pas à trouver des solutions ou des stratégies pour renforcer la capacité des élèves. [...] qu'on manque de techniques d'enseignement [...]. À vrai dire, les enseignants n'ont pas encore d'ambition pour changer leurs stéréotypes. [...] » (E6).* Certains *« ne savent donc pas quelles stratégies ou techniques peuvent être appliquées afin de renforcer les compétences de leurs élèves afin qu'ils soient forts [...] » (E12).*

La faiblesse des enseignants en termes de techniques de classe est due à l'insuffisance des formations qu'ils ont suivies (E2, E3, E16) et à leur courte durée (E3).

Une dernière difficulté est liée à la gestion du programme du rattrapage scolaire. *« La présence de cette classe est compliquée en termes des ressources humaines parce qu'il y a une pénurie d'enseignants dans mon école. Ceux qui n'ont pas d'expérience d'enseignement dans le rattrapage, ne veulent pas y enseigner. » (E8).* Les directeurs ont donc jugé le programme *« difficile » (E8)* à cause de la pénurie d'enseignants. Et en plus, les enseignants sont moins motivés pour enseigner les classes du rattrapage scolaire : *« les enseignants ne veulent pas enseigner dans le rattrapage scolaire. » (E8).*

Le programme n'est pas flexible en termes de nombre d'élèves par classe. Les classes peuvent ne pas être ouvertes si le seuil de 18 élèves n'est pas atteint. Les directeurs sont obligés de suivre ces procédures. *« Il faut respecter l'instruction du M.E.J.S. sur la création des classes. Si, par exemple, il n'y a que 10 élèves, on ne peut pas créer une classe de rattrapage, donc on ne peut pas aider ces 10 élèves. Il faut avoir au moins 18 élèves et 35 élèves au maximum pour faire une classe de rattrapage scolaire. » (E15).* Ce programme ne peut pas aider tous les élèves.

Malgré les matériels distribués et les manuels conçus pour le programme, certains élèves n'ont toujours pas reçu ces matériels scolaires et pédagogiques pour apprendre en classe et à la maison. « *Un autre problème est que les élèves n'ont pas de manuels. Ils ont besoin des manuels pour apprendre en classe et à la maison.* » (E13).

Les réserves montrent que ce programme ne parvient pas à toucher et faire changer tous les acteurs : familles, élèves et enseignants. Nous allons voir dans le point suivant les effets de ce programme.

4. Les effets et limites du rattrapage scolaire

Dans cette partie, nous parlerons d'abord des effets du programme regroupant l'utilité, la gratuité, les conditions de travail et les dispositifs. Nous aborderons ensuite les limites de ce programme.

4.1. Les effets du programme

4.1.1. Utilité du programme

Huit directeurs interviewés sur 21 ont souvent jugé le programme du rattrapage scolaire « *très utile* » (E7, E8, E10, E12, E15, E16, E20, E21) pour différentes raisons. Ce programme est mis en place « *pour les élèves* » (E7) et « *pour l'école et la communauté.* » (E7, E20, E21). Quelques explications ont été repérées lors des entretiens concernant ces intérêts de mise en place du programme. Ce programme est mis en place pour « *attirer l'attention des élèves qui ont abandonné l'école à cause du manque de volonté pour venir à l'école [...]* » (E7), « *pour les élèves en retard scolaire ayant un niveau scolaire différent parce qu'ils peuvent finir deux niveaux en une année qu'ils vont au collège et au lycée comme les autres.* » (E8) et pour « *aider les élèves à apprendre à l'âge convenable qui est prescrit par le M.E.J.S. [...]* » (E15) et « *à suivre des cours comme les autres.* » (E16).

Chez les directeurs interviewés, le programme est jugé « *très utile pour les enfants Cambodgiens qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à l'âge scolaire normal.* » (E1) et « *pour aider les élèves en retard scolaire.* » (E12). E12 ajoute : « *D'abord, on peut aider les élèves à finir le cycle primaire dans les bons temps. Ensuite, on peut diminuer les dépenses de leurs familles grâce aux matériels scolaires distribués.* ».

14 directeurs sur 21 ont approuvé très fortement le programme du rattrapage scolaire.

Concernant cette approbation, nous distinguons les trois catégories suivantes :

Tableau 32 : catégorie d'approbation du programme

Catégorie d'approbation du programme	Répondants
Le rattrapage scolaire ne pose pas de problème.	E1, E2, E9, E14
Le rattrapage scolaire n'est pas difficile.	E6, E10
Le rattrapage scolaire est très important.	E4, E11, E12, E15, E17, E18, E20, E21

E4 a jugé le programme « très important » et a donné des explications : *« Ce que l'on peut faire mieux que maintenant, c'est le suivi régulier des enseignants. Les enseignants doivent respecter le temps de travail, savoir utiliser les matériels pédagogiques et changer d'ambiance dans les classes pendant les cours. Ces stratégies peuvent aider les enfants. »*.

Trois directeurs interviewés n'ont pas approuvé le programme. Ils l'ont jugé « difficile » (E7, E8) et c'est une charge supplémentaire pour l'école (E19). *« Le rattrapage est difficile pour nous parce qu'il y a une pénurie d'enseignants. Les enseignants ne veulent pas enseigner dans le rattrapage scolaire [...] »* (E8). *« En général, le rattrapage est une charge puisque c'est ma première année de mise en place de ce programme et surtout les rapports à faire, les techniques de classe, les matériels pédagogiques. »* (E19). Nous voyons ici un indicateur de résistance ou de réaction d'un directeur d'école subissant le changement qui ne s'attache pas à l'intérêt qu'il peut présenter pour les élèves concernés et pour la dynamique de l'école. C'est une réaction de bureaucrate.

4.1.2. La gratuité du programme

Du côté des élèves, des matériels scolaires et des uniformes ont été distribués gratuitement aux élèves (E12). Ce sont des bourses d'étude qui motivent et font progresser les élèves. *« [...] grâce aux matériels fournis, les dépenses de famille sont réduites. »* (E12) et les élèves sont motivés pour apprendre et progresser dans leurs apprentissages. *« Cette année, les élèves apprennent beaucoup parce que nous leur donnons des bourses d'étude. »* (E13). Grâce à ces bourses d'étude, *« les élèves apprennent beaucoup »* (E13) et *« L'obtention des bourses, c'est heureux »* (E2). Malgré qu' *« il y ait un peu de vêtement et de matériel scolaire, mais les élèves sont très motivés et ils ne veulent pas rater des cours. »* (E3).

Les fournitures de matériel gratuites nous ont permis de voir la progression de la motivation des élèves dans le rattrapage scolaire. *« Les élèves sont motivés pour apprendre : 30% au début de l'année et entre 50 % et 70 % au milieu de l'année [...] »* (E2). C'est un point très positif pour ce programme car *« environ 60 % des élèves en retard scolaire aiment le programme du rattrapage parce qu'ils ne peuvent apprendre que 3 ans pour finir le cycle primaire au lieu de 6 ans, ce qui veut dire deux niveaux en une année. »* (E10). Grâce à cet intérêt académique, le directeur croit *« que presque 100% des élèves âgés aiment bien apprendre dans la classe de rattrapage parce qu'ils souhaitent monter de classe. »* (E8). Grâce à cette motivation, les élèves font des progrès dans leurs apprentissages. *« Selon moi, [...] Ils progressent bien et peuvent ainsi, aller au collège comme les autres. »* (E1).

Cette gratuité du programme est très appréciée par les écoles et les familles en raison de tout ce qui est fourni : des manuels, des matériels et des uniformes. En plus un appui technique sur l'enseignement a été apporté à travers les formations et les suivis pédagogiques auprès des directeurs et des enseignants. Cela pousse les directeurs à demander de continuer le programme. *« Je voudrais demander de continuer de distribuer des matériels scolaires aux enfants, [...] d'apporter un appui technique sur l'enseignement : techniques de classe, démarches, formation, etc., d'optimiser l'école vers un niveau parfait de qualité. »* (E15).

Toutes ces bourses d'étude et les aides sont très utiles pour développer la communauté et réduire les dépenses des familles d'élèves. (E12, E17).

« Il y a de nombreux aides et dons pour les classes de rattrapage scolaire. Tous les dons et les aides sont très utiles pour développer la communauté et réduire les dépenses des familles d'élèves. » (E17).

« On donne les matériels scolaires aux élèves comme les cahiers, stylos et crayons [...] donc les parents n'ont pas besoin de payer [...] Ensuite, on peut diminuer les dépenses de leurs familles grâce aux matériels scolaires distribués. » (E12)

En ce qui concerne les autres matériels, des manuels ont été conçus et mis à la disposition des élèves et des enseignants. Ce sont des matériels pédagogiques qui attirent et motivent les élèves ainsi que les enseignants. *« Pour ce programme, nos enseignants utilisent les manuels du rattrapage scolaire pour enseigner. [...] Nous avons des matériels pédagogiques intéressants qui attirent beaucoup les élèves et les enseignants. [...] »* (E15). Les manuels de rattrapage scolaire sont également utilisés par les enseignants pour les classes ordinaires : *« La plupart des enseignants utilisent les manuels pour leurs cours. Les autres enseignants utilisent les manuels hors du programme de rattrapage scolaire pour leurs cours. »* (E18). C'est un effet de contamination.

4.1.3. Les conditions de travail positives

Les entretiens nous ont montré que les conditions de travail dans le rattrapage scolaire sont appréciées par les directeurs et les enseignants. Les classes sont moins nombreuses, c'est-à-dire qu'il y a moins d'élèves par classe par rapport aux classes ordinaires. Les effectifs par classe sont limités. *« [...] dans les classes de rattrapage, il n'y en a pas beaucoup. »* (E14). *« [...] il y a 24 élèves dont 11 filles. »* (E2). Dans certains cas, *« il n'y a que 25 élèves par classe. »* (E20). Nous pouvons dire que *« le nombre d'élèves dans la classe de rattrapage est inférieur au nombre d'élèves de la classe ordinaire. Il varie entre 18 et 35 élèves. »* (E16). En plus, les classes du rattrapage scolaire sont adaptées à l'âge des élèves. *« Les enfants veulent apprendre dans le rattrapage scolaire parce qu'ils sont grands et qu'ils ne veulent pas apprendre avec les petits. ».* (E10). Cela montre une prise en compte de la spécificité du public qui indique donc un signe d'engagement des acteurs.

4.1.4. La formation des enseignants reconnue

Dans le rattrapage scolaire, les enseignants peuvent bénéficier d'une bonne méthode d'enseignement et d'une bonne pédagogie à travers les formations dispensées. *« Cette formation nous a permis d'avoir une bonne pédagogie concernant surtout les techniques d'enseignement parce que le rattrapage scolaire n'est pas le même programme standard. [...] ».* (E8) et la méthode *« la Main à la pâte »* est une bonne méthode d'enseignement pour faire travailler les élèves. (E21).

La formation des enseignants est reconnue officiellement par les deux parties prenantes (P.S.E. et le M.E.J.S.) et cette formation répond aux besoins des enseignants. *« [...] tous les enseignants ont été formés aux techniques d'enseignement et d'apprentissage, surtout à l'utilisation des manuels. »* (E15) et ils vont *« utiliser toutes les techniques »* (E19) qu'ils ont apprises en formation pour *« faire fonctionner ces classes. »* (E19).

La conscience de l'importance *« des compétences pédagogiques des enseignants »* (E21) a été prise en compte par l'ensemble du programme. *« Je pense que l'important, ce sont des techniques d'enseignement des enseignants et leurs efforts pour que les élèves puissent réussir à 100 %. »* (E21) et *« ce qui est important, ce sont des compétences pédagogiques des enseignants. »* (E21)

Concernant les compétences pédagogiques acquises, les techniques d'enseignement ont été découvertes grâce à ce programme. *« [...] les leçons dans les manuels du rattrapage scolaire de tous les niveaux sont adaptées au niveau des élèves. Les leçons sont courtes et faciles pour comprendre »* (E16). *« [...] voyez, tous les enseignants ont été formés aux techniques d'enseignement et d'apprentissage, surtout à l'utilisation des manuels. Alors, c'est facile pour la mise en place du programme. »* (E15). *« L'année dernière, j'ai regardé les cahiers de quelques élèves pendant la récréation, j'ai trouvé que notre programme facilite le travail des élèves »* (E16). *« Alors je vais utiliser toutes les techniques que j'ai apprises en formation pour faire fonctionner ces classes »* (E19)

Les soutiens financiers à la formation sont aussi appréciés par les directeurs et les enseignants. Des soutiens financiers ont été envisagés pour les formations. Les formés ont pu non seulement acquérir de nouvelles compétences pédagogiques mais aussi obtenir *« des indemnités de formation »* (E6) en fonction de la durée des formations données.

4.2. Les limites du programme

Malgré ses effets plutôt positifs, le programme du rattrapage scolaire n'est pas conçu comme un dispositif parfait pour aider tous les élèves. Dans sa mise en œuvre dans les écoles, il a des limites.

Le taux d'absentéisme des élèves du rattrapage scolaire est encore élevé. « [...] certains jours, il y a 14 élèves absents. » (E18) et « à peu près 10 élèves par jour [...] » (E20). Les enquêtés s'inquiètent de ces problèmes d'absence car ces élèves qui sont souvent absents risquent d'abandonner facilement l'école s'il n'y a pas de mesures prises. Il est à rappeler que selon eux, ces abandons sont dus à l'attitude négative des élèves eux-mêmes, à celle des familles qui les font travailler et leur participation en baisse en cours d'année scolaire, au déménagement des parents, au manque de transport et aux valeurs accordées à ce programme par les parents d'élèves.

Les enquêtés ont souligné une autre limite du programme en termes de flexibilité du nombre d'élève par classe. Les classes ne peuvent être ouvertes que si le nombre de 18 élèves est atteint. Les directeurs sont obligés de suivre ces procédures. Ce programme ne peut pas aider tous les élèves.

« Il faut respecter l'instruction du M.E.J.S. sur la création des classes. Si, par exemple, il n'y a que 10 élèves, on ne peut pas créer une classe de rattrapage, donc on ne peut pas aider ces 10 élèves. Il faut avoir au moins 18 élèves et 35 élèves au maximum pour faire une classe de rattrapage scolaire. » (E15).

Le programme est jugé « difficile » pour les écoles parce qu'il y a une pénurie d'enseignants puisque seuls les enseignants expérimentés sont sollicités à travailler pour ce programme. En plus, certains enseignants ne sont pas motivés pour enseigner les classes du rattrapage scolaire (E8). Les élèves du programme sont difficile, passifs et durs (E2, E8).

Le programme est « une charge supplémentaire pour l'école » (E19). A travers ce discours, nous pouvons dire que certains enseignants peuvent rejeter le changement ou gérer à contrecœur le programme (E7, E8, E19) alors que d'autres s'en emparent et s'en servent comme levier (E11, E12, E15).

Il est vrai que le programme du rattrapage scolaire est gratuit mais les directeurs ont souligné que certains élèves n'ont pas eu de matériels scolaires et de manuels.

Les enquêtés ont souligné la faiblesse des enseignants en termes de techniques de classe due à l'insuffisance des formations qu'ils ont suivies (E2, E3, E16). La formation de courte durée (E3) par exemple ne permet pas aux formés de faire progresser leurs techniques de classe et d'avoir une bonne pédagogie d'enseignement. Ce manque de pédagogie a des effets directs chez les élèves qui ont besoin par exemple d'améliorer leurs compétences en mathématiques, en lecture et en écriture.

L'enseignement n'est pas adapté à un public spécifique. Selon les directeurs, leurs enseignants n'arrivent pas à trouver des stratégies appropriée et cohérente pour renforcer la capacité de leurs élèves.

Nous pouvons dire qu'une O.N.G. rencontrera des limites, au moins dans un 1^{er} temps, en raison d'une résistance, souvent passive, tenant à des habitudes bureaucratiques (E19) ou au trop

grand éloignement par rapport à des nouvelles pratiques pédagogiques. Ces analyses montrent que le programme ne parvient pas à toucher et faire changer tous les acteurs : des familles, des élèves et des enseignants.

5. Les progrès constatés ou les traits d'engagement des acteurs

Dans cette partie, nous aborderons les progrès constatés chez les directeurs et les enseignants dans la mise place de dispositifs prévus et existants et l'application des procédures de travail dans leur école. Nous verrons donc comment ces agents éducatifs réagissent face aux problèmes et difficultés rencontrés afin d'obtenir des résultats.

5.1. Réactivité en cas d'absence des élèves

Plusieurs actions ont été envisagées par le directeur et les enseignants pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire des élèves dans leurs écoles. Cette réactivité en cas d'absence est montrée par plusieurs moyens : téléphone, visites chez les parents, dialogue, effort de conviction. Ils ont même formé un comité pour travailler sur ces problèmes afin de rehausser la motivation des élèves pour apprendre (E2). Le moyen le plus fréquent utilisé par les écoles est le contact des parents d'élèves par téléphone (E1, E9, E15). Il s'agit d'« une bonne communication avec les parents d'élèves » (E1) pour les informer des résultats de leurs enfants. (E9). *« Pour les élèves qui étaient absents plusieurs fois, nous téléphonons à leurs parents pour parler de ce problème en leur demandant des causes de cet absentéisme. »* (E15).

Le carnet scolaire (livret ou le carnet de correspondance) et le courrier sont aussi utilisés pour communiquer avec les parents d'élèves (E6, E12, E13, E21). *« Nous avons le livret de correspondance avec les parents d'élèves, ... Si les élèves ont beaucoup d'absences (à partir de 4 fois), nous enverrons un courrier à leurs parents pour dénoncer ce problème. »* (E6). *« Pour les absences des élèves, je demande aux enseignants de les écrire dans le livret de correspondance et de l'envoyer à leurs parents. »* (E12). *« Quand je trouve qu'il y a des élèves absents, je le note dans le carnet de correspondance de chaque élève et je l'envoie à leurs parents. »* (E13). *« Les enseignants envoient le carnet scolaire à leurs parents pour que leurs parents nous informent des causes de l'absence. »* (E21).

Le contrat peut être également signé par les parents d'élèves si ce sont eux qui causent des problèmes de l'absence de leurs enfants. *« Si leurs parents sont des causes de cette absence, je demande à leurs parents de signer un contrat. »* (E21).

Les écoles contactent également les autorités locales (les maires de commune) (E3, E6, E20) pour les aider *« à encourager les enfants à venir à l'école [...] si leurs parents ne réagissent pas et que les élèves sont encore absents. »* (E6).

L'absence des élèves est un problème commun pour les écoles, les parents et les autorités locales mais les acteurs d'éducation ne restent pas silencieux. Ils cherchent à expliquer pourquoi ils sont absents par de moyens différents. *« Quand les élèves ne viennent pas à l'école ou au cours plus de 5 fois, nous cherchons les causes et essayons de les aider à temps. L'école a le conseil d'enfant et les enfants qui donnent des informations au village. »* (E10).

Une étude chez les enfants a été menée par le directeur et les enseignants pour être plus clair sur les causes des absences et pour ramener ces enfants à l'école. (E12, E16). *« [...] nous nous rendons directement chez eux. »* (E12). *« Avec cette liste, je me rends chez eux pour expliquer ce problème à leurs parents pour que leurs parents ramènent leurs enfants à l'école. »* (E16).

Cette recherche des causes des absences des élèves représente un changement positif de comportement des enseignants lié à l'absence des élèves. Ils ne restent pas à l'écart de ces problèmes. Ils cherchent à comprendre les causes de ces absences par leurs propres moyens.

« Quand il y a des élèves absents, nous contactons ces élèves par téléphone pour demander pourquoi. [...] Nous pouvons résoudre 50% des cas. [...] Pour un cas flagrant, par exemple, un élève frappe un autre, on fait venir les deux à mon bureau. Nous leur demandons d'expliquer pourquoi et de proposer des solutions. Ils signent enfin un contrat. » (E9).

5.2. Prise en compte des élèves faibles

Les élèves faibles ne sont pas exclus à l'école. Les enseignants sont attentifs à ces problèmes sans les laisser tous seuls. Ils cherchent la méthode la plus appropriée et adaptée aux besoins spécifiques de ces enfants. *« Je dois être très attentif à ces élèves parce que c'est une classe spéciale à besoins spécifiques. Si les élèves ratent des cours deux fois, ils ne peuvent pas bien suivre. Nous choisissons des enseignants ambitieux et patients pour le rattrapage scolaire. Nous utilisons la méthode centrée sur l'enfant [...] »* (E6).

Les élèves faibles sont aussi questionnés. Comme nous l'avons souligné, les élèves faibles ne sont pas exclus et mis à l'écart. Des cours supplémentaires ont été organisés et donnés aux élèves faibles (E12, E18) tous les jeudis du début et jusqu'à la fin de l'année scolaire. (E12). Il est à demander que ces élèves soient aussi questionnés. *« Dans mon école, [...] Les enseignants doivent questionner les élèves faibles et les faire s'asseoir à côté des élèves forts. »* (E17). Il s'agit d'un engagement pédagogique fort des enseignants face aux élèves en difficultés.

5.3. Engagement de tous les acteurs de l'éducation

Du côté des communautés et des autorités locales, les résultats des entretiens nous montrent qu'elles s'engagent à promouvoir le programme du rattrapage scolaire (E7) et à faire venir les enfants dans le programme (E15) car ce sont elles qui connaissent les problèmes qui se passent dans leur entourage. *« Pour promouvoir le programme, [...] je fais venir le chef du village ou les*

communautés. Ce sont des communautés qui connaissent ce problème. » (E7). « Quand les communautés voient que l'école met en place ce programme, elles cherchent tous les moyens pour faire venir les enfants en exclusion scolaire à l'école. » (E15).

Les autorités locales travaillent avec les directeurs et mettent même des pressions sur les parents d'élèves pour que ces derniers soient responsables de l'éducation. *« Les autorités locales travaillent sévèrement avec les parents. [...] Grâce aux interventions des autorités locales, maintenant cet enfant est à l'école et il est en 5^{ème} » (E18).*

Les directeurs s'engagent aussi dans ces affaires. Ils utilisent tous les moyens afin de toucher les parents (même Facebook, affiches et dépliants, ...) et surtout ils travaillent avec les communautés et les chefs de village. Ce type de coopération est donc une ouverture hors de l'école et montre une rupture avec un comportement purement bureaucratique. *« J'ai travaillé avec le chef de commune et le chef de village pour ramasser les enfants en exclusion scolaire [...] » (E17).*

« Pour promouvoir le programme, je diffuse ce programme sur Facebook, distribue des affiches et des dépliants aux communautés. D'autres moyens que l'on peut faire sont la diffusion via les élèves, les parents d'élèves qui n'ont pas envoyé leurs enfants à l'école, le chef du village qui recensera le nombre d'enfants dans son village. » (E15).

Du côté des directeurs, nous avons constaté qu'ils ont le sentiment de capacité pour résoudre des problèmes et des difficultés de leur école sans faire la distinction entre la classe du rattrapage scolaire et la classe ordinaire comme confirme E1 *« Je peux résoudre les difficultés liées à la classe de rattrapage ainsi qu'à la classe ordinaire »*. Les directeurs d'école encouragent des enseignants dans l'exercice de leur métier afin de les aider et ils croient que *« l'encouragement est un bon moyen pour qu'ils se progressent. » (E7)*. Il s'agit d'un engagement personnel pour réaliser les objectifs communs.

Ils ont en plus des esprits d'échanges avec d'autres écoles et partenaires pour améliorer leurs écoles. *« J'ai suivi des expériences vécues par le directeur de l'école Aranh Rainsey [une école voisine] qui a mis en place des classes de rattrapage depuis plusieurs années » (E19)*. C'est un indicateur fort d'engagement et de dynamisme professionnel. Il s'agit d'une volonté de s'améliorer. *« Je voudrais demander de continuer [...] d'apporter un appui technique sur l'enseignement : techniques de classe, démarches, formation, etc., d'optimiser l'école vers un niveau parfait de qualité » (E6).*

Les directeurs s'engagent également à promouvoir le programme en organisant des campagnes de promotion et de sensibilisation à destination des familles, afin d'alerter les communautés et les autorités locales des intérêts du programme.

Ces campagnes peuvent avoir des effets très positifs. *« [...] Après la mise en place des campagnes, j'ai trouvé que les élèves ont compris notre programme et qu'il y avait beaucoup*

d'enfants qui voulaient s'y inscrire » (E19) et les communautés aident « à faire la liste d'enfants et à les emmener à l'école après. » (E15).

Dans le cadre de ces campagnes de promotion et de sensibilisation du programme, Les directeurs et les enseignants ont utilisé même des affiches et des dépliants (E11, E15). Certains font même des études sur les familles. *« Une autre activité, c'est que j'ai fait des études chez les familles d'enfants pour voir s'il y a des enfants qui sont à la maison et qui ne viennent pas à l'école et pour déterminer le nombre d'enfants à ramasser. » (E19).* C'est un engagement et une volonté forts pour les intérêts communs.

Du côté du bureau d'éducation du district, un constat rigoureux a été demandé pour faire progresser les élèves avec des résultats réels. *« Le directeur du bureau d'éducation du district veut connaître les résultats réels des élèves pour qu'on puisse les aider à temps. » (E13).* Il s'agit ici d'une volonté de privilégier la qualité sur la quantité (E18), c'est-à-dire la réalité des progrès sur la transmission de chiffres conformes aux attentes des autorités, donc une rupture avec le comportement bureaucratique. *« Pour moi, je ne veux pas de quantité, je veux la qualité. » (E18).* Pour renforcer la qualité, par exemple, un outil d'évaluation de la lecture a été mis en place. Il s'agit d'un outil indispensable pour évaluer les compétences des élèves en lecture pour les trois premiers niveaux du primaire. *« Maintenant nous avons un outil d'évaluation de lecture pour les classes de 1^{ère}, 2^{ème}, et 3^{ème}. » (E13)*

Du côté du M.E.J.S., en ce qui concerne des critères de la grille d'observation ou d'évaluation élaborée, nous avons constaté que le nombre de critères a considérablement baissé. La grille d'observation est passée de plus de 100 points à moins de 2 pages et elle est moins compliquée par rapport à la grille initiale qui consistait en plus de 500 critères. *« La grille d'observation que nous utilisons a été modifiée trois fois. Les points ont diminué de plus de 100 points à deux pages. Maintenant le M.E.J.S. réduit encore le nombre de points pour que cette grille ne soit pas trop compliquée. » (E10).* Cette diminution des critères nous explique une évolution vers moins de bureaucratie.

Concernant toujours ces observations, nous avons repéré d'autres indicateurs d'engagement et de développement professionnel des acteurs.

Les directeurs interviewés ne sont pas contents des façons dont travaille le M.E.J.S. liées aux observations de classe. Après les observations, ils demandent à l'école de renforcer l'enseignement mais les commentaires donnés sont très généraux et ne concernent que les tâches administratives. *« Le M.E.J.S. nous dit toujours de renforcer le savoir-faire lié à l'enseignement, c'est-à-dire il faudrait beaucoup de pratiques. Mais quand il observe les classes, il ne donne que des commentaires généraux concernant surtout les tâches administratives [...] » (E6).* E6 critique donc un comportement de type bureaucratique de l'équipe d'observateurs du M.E.J.S. qui s'en tient à *« des commentaires généraux concernant surtout les tâches administratives » (E6).* C'est un contrôle qui fonctionne par référence conforme à un protocole fermé et uniforme : il ne suppose pas

d'analyse et ne concerne pas le cœur du métier (faire apprendre), ce qui supposerait une analyse complexe de cette activité et prendrait en compte l'acteur avec ses habitudes, ses compétences, ses représentations. Il faudrait travailler avec lui pour développer sa capacité d'implication sur de nouvelles méthodes. Il s'agit ici d'un indicateur de développement professionnel des acteurs qui donnent de l'importance aux remarques spécifiques sur l'enseignement plus que sur le travail administratif. Ses attentes réelles des observations portent donc sur le renforcement des pratiques pédagogiques. *« Or leurs remarques et commentaires spécifiques sur l'enseignement sont très importants pour nous »* (E6).

Une autre idée qui nous revient à l'esprit, c'est la recherche des erreurs parce que personne n'est parfait. L'erreur est un outil pour apprendre et enseigner. C'est à partir de l'erreur que les enseignants peuvent progresser ensemble. *« [...] personne n'est parfait et que nous faisons souvent des erreurs ou fautes. Et c'est très bien, si nous identifions ces fautes ensemble. »* (E6)

L'esprit de partage des expériences tient également à cœur pour le développement professionnel des enseignants. Sans partager réellement sur les pratiques, comment les enseignants progressent-ils dans leur métier ? Comment peuvent-ils enrichir leur enseignement s'ils n'ont pas de commentaires spécifiques sur ce sujet ? *« [...] afin d'améliorer nos compétences d'enseignement et aussi pour partager nos expériences avec celles des autres enseignants. »* (E6). Partager des expériences avec les autres est une richesse en termes d'idées pour faire mieux.

Conclusion

Ces entretiens et leur analyse thématique autorisent à conclure que selon le témoignage des directeurs et leur appréciation de la situation de leur école, de leurs enseignants, de leurs élèves et de leurs partenaires (notamment les autorités locales sollicitées dans les cas d'absentéisme), des évolutions positives sont relevées, qu'ils attribuent à l'introduction du programme de rattrapage scolaire. Comme ce programme et tout son accompagnement (matériels, manuels, formation,...) sont initiés et mis en œuvre par une O.N.G. (en coopération avec le M.E.J.S.), nous pouvons estimer que ces évolutions positives relevées sont des indicateurs de l'influence d'une O.N.G. et du mode de fonctionnement qu'elle a installé au sein des écoles publiques concernées par ce programme.

Les enseignants et les directeurs travaillent ensemble avec un partage d'idées pour réaliser les objectifs communs de l'école. Cette coopération fait l'objet d'une réduction de distance entre eux dans l'application du travail. L'envie de changer et l'esprit d'encouragement sont des indicateurs clés pour atteindre des objectifs fixés.

Face à ces évolutions, quelques traits bureaucratiques ont été relevés. Concernant la grille d'observation, le nombre de critères semble trop nombreux et varié. Cela indique donc un contrôle bureaucratique. En plus, l'observation effectuée dépend de la disponibilité des observateurs et l'entretien mené ne dure que 15 minutes pendant les récréations. L'observation n'a donc pas de sens et elle n'est menée que pour remplir les procédures.

Crozier (1963) précise que dans le système bureaucratique, il existe une recherche de pouvoir par tous les acteurs :

« [...] il faut absolument admettre que les membres d'une organisation ne sont pas seulement mus par des motivations d'ordre effectif, mais agissent comme des acteurs autonomes avec leur stratégie propre, c'est-à-dire faire toute leur place aux problèmes de relations de pouvoir [...] » (p. 224)

Certains enseignants ne font pas d'efforts dans leur carrière, ne semblent bouger qu'en raison d'un contrôle et négligent le travail et la préparation des cours. D'autres manquent de matériel ou n'en cherchent pas ou ne maîtrisent pas la pédagogie proposée. Le travail de groupe n'est pas appliqué pour des causes de discipline de leurs élèves. Le manque de matériel pour « la Main à la pâte » fait l'objet de dysfonctionnements de cette méthode.

Malgré ces traits bureaucratiques, nous pouvons relever quelques traits d'engagement chez les acteurs.

Plusieurs actions ont été envisagées par le directeur et les enseignants pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire des élèves dans leurs écoles. Cette réactivité en cas d'absence est montrée par plusieurs moyens (téléphone, carnet, livret, contrat, ...) avec les parents d'élèves pour aider les élèves à ne pas abandonner l'école et pour les motiver encore plus dans leurs apprentissages. Les écoles contactent également les autorités locales. C'est un engagement de communication avec les parents d'élèves.

Pour résoudre les absences des élèves, les enseignants et les directeurs cherchent à comprendre pourquoi ils sont absents par des moyens différents. Une étude chez les parents a été menée pour être plus clair sur les causes des absences et pour ramener ces enfants à l'école. C'est un changement positif de comportement des enseignants lié à l'absence des élèves.

Les élèves faibles sont pris en compte. Un programme est conçu selon leurs besoins spécifiques. Ils sont questionnés pendant le cours et des cours de soutien leur sont proposés pour les faire progresser. C'est un engagement pédagogique fort des enseignants face aux élèves en difficultés.

Tous les acteurs du terrain s'engagent dans l'éducation des enfants. Des communautés, des autorités locales et des directeurs d'école travaillent ensemble et utilisent tous les moyens possibles afin de faire comprendre aux parents d'élèves. C'est une ouverture hors de l'école et cela montre une rupture avec un comportement purement bureaucratique. Des esprits d'échanges avec d'autres écoles et partenaires pour améliorer leurs écoles représentent aussi une volonté de s'améliorer, un engagement et un dynamisme professionnels des acteurs.

La critique d'un comportement de type bureaucratique des directeurs concernant les commentaires des observations de classe donnés par le M.E.J.S., la recherche ensemble des erreurs et le partage des expériences avec les autres sont un indicateur de développement professionnel des acteurs permettant de progresser dans le métier.

Quels sont les différents aspects du rattrapage scolaire et d'autres aspects de l'école ?

En ce qui concerne la formation des directeurs et des enseignants, la formation organisée par P.S.E. est reconnue par le M.E.J.S. Cette formation répond aux besoins et attentes spécifiques des formés. Elle est centrée sur la gestion spécifique du programme et la méthode « la main à la pâte » tandis que celle du M.E.J.S. est centrée sur la gestion générale de l'école. La fréquence de deux fois par an est bien déterminée par l'O.N.G. afin de suivre la progression des formés. La première formation consiste à travailler sur les nouvelles notions alors que la deuxième est organisée afin de répondre aux nouvelles demandes des enseignants et directeurs. La méthode « la main à la pâte » est très demandée par les formés non seulement pour l'enseignement des sciences appliquées mais aussi pour les mathématiques, la géographie, l'histoire, ... Grâce au rattrapage scolaire, différentes techniques d'enseignement ont été découvertes.

Des réunions ont été organisées pour résoudre ensemble des problèmes rencontrés par les enseignants liés aux observations de classe mais malheureusement ces réunions n'ont eu lieu que pour les enseignants du rattrapage scolaire.

Le suivi des enseignants est bien déterminé et mené régulièrement dans le rattrapage scolaire alors que dans les classes ordinaires, il est organisé en fonction de la disponibilité des personnes concernées. Dans les classes ordinaires, la fréquence des observations de classe, par exemple, varie d'une école à l'autre. La grille d'observation contient beaucoup de critères et elle est utilisée différemment. L'entretien après les observations est mal mené avec une durée insuffisante pour discuter des points forts et des points à améliorer. Or les observations ont pour objectif principal d'assurer leur développement professionnel qui seul apporte de réelles satisfactions liées à l'activité elle-même et à ses effets sur le progrès des élèves.

Dans le rattrapage scolaire, les conditions de travail sont meilleures que dans les classes ordinaires et sont appréciées par les directeurs et les enseignants. Les classes sont moins chargées, entre 18 et 35 élèves alors que dans les classes ordinaires, le nombre d'élèves par classe peut atteindre 45 élèves. En plus dans le rattrapage scolaire, les élèves sont classés en fonction des besoins et de catégorie d'âge, ce qui permet aux enseignants de travailler un peu plus facilement avec eux.

Les campagnes de sensibilisation et de promotion du programme sont organisées régulièrement, c'est-à-dire une fois par an au début de l'année scolaire. Elles touchent un grand nombre de personnes et font l'objet de résultats satisfaisants. Les parents, les familles, les

communautés et les autorités locales ont compris le programme et travaillent ensemble afin de faire venir les enfants à l'école et de lutter contre le décrochage scolaire.

Nous pouvons conclure que les directeurs interviewés affirment fortement approuver cette innovation en soulignant les différents aspects du programme concernant les fournitures gratuites de matériel (la gratuité du programme), les effectifs limités du rattrapage scolaire, les formations pédagogiques organisées et le suivi des enseignants. Ils veulent continuer le programme afin d'aider non seulement les enfants en situation de retard scolaire dans leur école mais aussi de développer leur communauté. Ils voient également que le développement des compétences des enseignants est un des facteurs décisif et indispensable de la réussite de ce programme. Ils s'engagent à faire connaître le programme et à convaincre les familles, en cherchant eux-mêmes les moyens appropriés, en coopérant avec l'extérieur. Cela leur donne des idées pour tous les élèves et toutes les familles. Ce sont donc des effets d'entraînement sur les acteurs du système.

CHAPITRE 13 : LES ANALYSES DES DONNÉES DES OBSERVATIONS DE CLASSE

Ce chapitre, nous le divisons en quatre parties. Dans les deux premières parties, nous aborderons l'utilisation des matériels didactiques, de la méthode « la main à la pâte » et du travail en groupe dans la classe en soulignant au fur à mesure leurs évolutions dans les pratiques réelles des enseignants. Ensuite nous analyserons la dynamique de la classe. Nous terminerons ce chapitre en parlant de la différenciation pédagogique et de la régulation sur l'erreur.

Introduction

Dans le cadre de cette thèse, les observations de classe constituent un troisième outil de recherche menées auprès des instituteurs du rattrapage scolaire.

Les observations de classe ont été menées auprès de 32 enseignants du rattrapage scolaire dont 12 femmes dans les trois provinces à savoir Phnom Penh, Prey Veng et Kampong Speu.

Il est à rappeler que la grille d'observation a été élaborée afin d'identifier les informations nécessaires sur les pratiques des instituteurs. Sept critères ont été utilisés avec des questions guidées afin de faciliter la prise de note. La séance d'observation a été suivie d'un entretien individuel afin de discuter des points forts et des points à améliorer chez les instituteurs et d'identifier leurs points de vue sur leurs pratiques pédagogiques.

Il est à rappeler que les différents critères d'observation nous permettront de repérer les effets les effets repérables sur les acteurs du système éducatif (enseignants) d'une coopération entre le M.E.J.S. du Cambodge et une organisation innovatrice (P.S.E.) dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire. Ces effets semblent relever de deux points : un engagement professionnel et une résistance aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par cette organisation innovatrice.

- Les enseignants se comportent-ils comme des agents d'un système bureaucratique ou tentent-ils d'agir comme des acteurs qui s'impliquent et font preuve d'adaptation et d'initiative pour obtenir des résultats ? S'engagent-ils davantage dans le travail, cherchent-ils à innover et sont-ils soucieux du progrès des élèves ?
- Les acteurs du modèle bureaucratique (enseignants) résistent-ils aux changements et innovations pédagogiques apportés par le modèle professionnel (P.S.E.) ?

Les analyses que nous allons entreprendre ne sont pas effectuées par ordre de questions mais en fonction de notre question de recherche.

1. Matériels didactiques utilisés et leurs évolutions

Dans le cadre de ces observations de classe, la préparation et l'utilisation des fiches de cours et des matériels pédagogiques sont un des critères que l'on peut retrouver dans la grille d'observation.

À travers ce critère, nous essayerons de voir si les enseignants observés utilisent les fiches de cours pour le cours et les manuels du rattrapage scolaire pour leurs cours ; si le matériel nécessaire, simple et adapté, est disponible en quantité suffisante pour le travail en groupes ainsi que pour celui de chaque élève.

1.1. Préparation et utilisation des fiches de cours

Dans le métier d'enseignant, la préparation de fiche de cours est indispensable. Il s'agit d'un fil conducteur dans lequel l'enseignant sait ce qu'il faut faire, à quel moment avec quel public et quels matériels, exercices, etc.

Les résultats des observations de classe nous montrent que vingt enseignants observés ont préparé les fiches de cours pendant les observations de classe tandis que douze enseignants ne les ont pas faites. Ils utilisent le relevé des points pour leur cours. Ce sont des enseignants qui négligent le travail et la préparation de cours.

« Je n'ai pas de préparation de cours. Je n'ai pas écrit la fiche de cours parce que j'enseigne dans deux classes. Je n'ai que le relevé des points à enseigner et je ne l'ai fait que pour une seule classe. » (O18²³²).

Ces résultats nous amènent à dire qu'enseigner sans préparation donne des effets directs à la classe. La classe ne se déroule pas bien ; l'interaction entre élèves et enseignant n'est pas sollicitée ; les échanges entre élèves et élèves n'ont pas lieu ; les activités de cours sont en désordre ; les exercices ne sont pas créés pour les élèves ; les matériels ne sont pas utilisés ; l'évaluation des élèves n'est pas organisée, etc.

Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) mentionnent également qu'être bien préparé, c'est ne pas gaspiller le temps d'enseignement :

« Il arrive souvent que le temps d'enseignement soit gaspillé parce que l'enseignant n'a pas bien préparé et organisé son matériel et n'est pas prêt à l'enseigner de manière efficace. Il doit alors voler les précieuses minutes au temps alloué pour rassembler son matériel ou préparer sa classe avant de procéder à l'enseignement de la leçon » (p. 142).

Une question pourrait être posée afin d'alerter sur ce problème : pendant les observations de classe, les enseignants observés n'ont pas préparé de fiche de cours. Comment enseignent-ils quand il n'y a d'observation ?

1.2. Usage des manuels et documents authentiques

²³² O18 veut dire l'observation de classe No 18

Le manuel scolaire peut être considéré comme matériel mais celui-ci n'est pas nécessairement toujours un matériel didactique. Si un élève lit un texte dans un manuel par exemple sans parvenir à l'analyser ou à faire un travail sur celui-ci, dans ce cas le manuel n'a pas pour rôle de servir de matériel didactique, même s'il apporte des informations de culture générale et enrichit la culture littéraire de l'élève en tant que lecteur. Par contre, si ce même manuel est analysé avec l'aide et sous l'orientation d'un enseignant et est étudié selon certaines règles, alors il est bel et bien un matériel didactique permettant de soutenir l'apprentissage.

Les manuels du rattrapage scolaire sont considérés par les enseignants et les élèves comme un matériel didactique regroupant l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné et contenant des leçons, exercices, documents.

Ces manuels sont destinés à être utilisés en classe du rattrapage scolaire comme support de cours « *essentiels* » de l'enseignant et comme support d'apprentissage des élèves.

Les observations de classe nous montrent que vingt-deux enseignants observés utilisent des manuels et des guides du rattrapage scolaire pour leur enseignement. Certains les utilisent pour faire la préparation de cours (fiche de cours) (O9, O11, O12, O13). D'autres considèrent ces manuels comme un programme spécifique pour le programme du rattrapage scolaire (O6, O7) dont le contenu est facile à apprendre pour les élèves, suffisant et adapté au niveau des élèves qui sont en situation de retard scolaire (O3, O15, O17, O18). Cet usage est un indicateur d'un réel suivi de la méthode.

Les manuels sont envisagés comme outils importants d'enseignement (O1, O9, O10, O12, O14). Sans ces documents, « *c'est difficile pour préparer le cours ou pour enseigner parce que c'est une année pour deux niveaux [...]* ». Pour les enseignants, ce sont des « documents standard pour le rattrapage scolaire » (O10, O12, O14) permettant « *aux élèves de comprendre mieux le contenu de la leçon* » (O14). Dans cet usage, il apparaît que l'enseignant se sert de ces manuels pour composer son cours avec un contenu diversifié et qu'ils sont très intéressés par la présence de ces outils didactiques dans leurs écoles et classes.

Sept enseignants ont dit ne pas avoir utilisé les manuels du rattrapage scolaire pendant les observations de classe. Les autres documents ne sont pas non plus utilisés pour le cours (O2, O23, O31). Ils n'osent pas les utiliser car ils ont peur de « *faire des erreurs* » (O2). Et en plus, ces documents « *ne correspondent pas au programme fixé* » (O2) parce que leurs élèves sont « *faibles* » (O31). Ces résultats nous amènent à dire que certains enseignants manquent d'autonomie dans leurs pratiques et travaillent « *sous le contrôle* » strict des écoles limitant leurs initiatives pour aboutir à de meilleurs résultats et qu'ils ne prennent pas en compte l'intérêt des documents authentiques qui peuvent faire progresser leurs élèves faibles. Or l'apprentissage progressif du savoir engendre une certaine simplification du contenu qui est la caractéristique principale du manuel scolaire et en même temps son principal défaut.

Il est à rappeler que douze manuels et douze guides du rattrapage scolaires ont été élaborés par l'équipe de P.S.E. et du M.E.J.S. à destination des élèves et des enseignants des classes du rattrapage scolaire. Ces outils pédagogiques ont été approuvés officiellement par le M.E.J.S. pour l'utilisation dans le pays.

En général, les enseignants du rattrapage scolaire ainsi que des classes ordinaires ont le droit d'utiliser d'autres supports ou documents pour enrichir leurs cours. Les enseignants peuvent utiliser par exemple des exercices, des textes, des images provenant d'autres sources documentaires pour rendre leurs cours plus intéressants, plus attractifs.

1.3. Création de matériels et leur utilisation

Les observations de classe nous montrent que les enseignants n'ont pas de matériels d'enseignement (O20) et la plupart d'entre eux « n'utilisent pas de matériel pour leurs cours. » (O7). Les documents authentiques sont également absents pendant les cours. « *Ils n'utilisent que les manuels et le guide de l'enseignant. Il n'y a pas de documents authentiques. Il n'y a que le dictionnaire et quelques matériels* » (O12).

Il est vrai que la fiche de cours et le manuel sont indispensables pour l'enseignement mais les matériels semblent plus importants pour le cours.

Les matériels sont de nombreux éléments pouvant être regroupés en un ensemble, utilisés en fonction des objectifs et pouvant être réels (physiques), virtuels ou abstraits. Dans l'enseignement, ces matériels considérés comme « *matériel didactique* » réunissent les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage, plus précisément pour faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés, d'attitudes et de dextérités.

Dans l'ensemble, quatorze enseignants utilisent peu des matériels pendant leur cours de sciences appliquées ou de mathématiques.

Différents matériels ont été utilisés. Certains utilisent des dessins et des images (O24, O27), des feuilles vierges de grand format (O23), des affiches pour le travail de groupe (O6) ou des tuyaux de paille et de petits morceaux de pierre pour le cours de maths (O7). En sciences appliquées, les matériels sont utilisés pour faire l'expérimentation (O1) et pour faire travailler les élèves en groupe ou individuellement. (O15).

L'ardoise est considérée comme matériel important pour les élèves leur permettant de pratiquer la leçon. « *L'utilisation de l'ardoise est importante permettant aux élèves de pratiquer ensemble [...]* » (O7).

Les enseignants observés ont mentionné l'utilité des matériels utilisés. Deux enseignants ont jugé les matériels « *utiles* » pour faciliter la mise en place de l'expérimentation (O1, O15). En plus,

« *enseigner avec les matériels, c'est facile pour l'enseignant et pour les élèves.* » (O1) et « *c'est facile pour enseigner quand on a des matériels suffisants et c'est facile pour les élèves quand ils font l'expérimentation* » (O15) en sciences appliquées. Selon O15, il n'est pas difficile de trouver ces matériels. Il peut par exemple demander aux élèves d'apporter ces matériels. « *Ce n'est pas difficile de trouver ces matériels parce qu'on peut demander aux élèves d'apporter [verre, haricots, sable, eau, ...]* » (O15).

C'est une volonté d'enrichir des cours afin d'éviter que la classe se retrouve dans une situation d'ennui et de monotonie.

Six enseignants ont reconnu l'insuffisance de leurs matériels utilisés pour leurs cours (O10, O11, O12, O13, O16, O17). Parfois les matériels ne sont pas pertinents (O13). Certains n'ont pas de matières premières pour créer des matériels (O11, O12). L'insuffisance de ces matériels est due au fait que l'enseignant a des problèmes de santé (O16). Il n'a donc pas de temps suffisant pour élaborer les matériels. Pour O16, « *il manque encore des matériels pour les cours parce que les enseignants sont souvent malades et de ce fait, ils n'ont pas de temps suffisant pour les préparer.* »

Une autre cause est que l'enseignant donne des cours à deux classes différentes par jour : une classe le matin et une autre l'après-midi. Il n'a pas assez de temps pour préparer les matériels d'enseignement. Pour O17, « *[...] parce que je n'ai pas assez de temps pour les réaliser. J'enseigne deux fois par jour.* » (O17).

Quatorze enseignants observés ont dit « non utiliser » des matériels pendant l'enseignement (O2, O4, O9, O14, O18, O19, O21, O22, O23, O28, O29, O30, O31, O32). Trois causes ont été repérées pour expliquer cette absence totale d'usage des matériels pendant le cours. La première cause concerne le manque de maîtrise du contenu de cours. L'enseignant ne sait pas comment préparer les matériels correspondant au contenu. Pour O4, « *je n'ai pas utilisé les matériels parce que c'est l'enseignement du problème et que je ne sais pas quels matériels correspondent au contenu du problème.* »

La deuxième est liée à l'absence de préparation. Certains négligent le travail et la préparation de ces matériels (O18, O21). La dernière porte sur le manque de confiance et d'autonomie pour élaborer les matériels. L'enseignant n'utilise que le manuel de rattrapage et le guide de l'enseignement parce qu'il ne veut pas « *faire de faute pendant l'enseignement* » (O23). Un grand effet de l'absence d'utilisation est que « *les élèves dans les groupes n'ont pas eu de matériels pour faire l'expérimentation* » (O31).

2. Méthode et techniques de classe prévues et leurs évolutions

Dans cette partie, nous aborderons la méthode « *la main à la pâte* » qui était un des modules de formation destiné aux enseignants du rattrapage et directeurs d'école et le travail en groupe qui est considéré par les enseignants observés comme une technique de classe importante.

2.1. La méthode L.A.M.A.P.

Dans le cadre de ces observations, la méthode « *la main à la pâte* » est un des critères importants à voir chez les enseignants. Cette méthode destinée à l'enseignement des sciences appliquées était un module de formation dispensé par l'équipe pédagogique de P.S.E. dans le cadre du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les cinq provinces. Les observations menées ont permis donc de voir si les enseignants formés utilisent cette méthode et respectent sa démarche scientifique.

Les résultats de l'observation nous montrent que treize enseignants observés ont utilisé la méthode de L.A.M.A.P. (O1, O2, O3, O4, O5, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O31) alors que huit enseignants l'ont utilisée partiellement (O19, O20, O21, O22, O23, O26, O27, E28). Selon eux, cette méthode permet aux élèves de « *coopérer entre eux et construire les leçons tous seuls, réfléchir sur le problème posé par l'enseignant, faire les hypothèses* » (E1), « *de faire la recherche via les images et les consignes de l'enseignant* » (O3), « *de travailler sérieusement et de faire attention à la durée donnée* » (O4), de comprendre mieux et vite le contenu de la leçon (O11, O12) et de construire la leçon eux-mêmes. (O5).

Certains enseignants observés ont suivi entièrement les différentes activités de la méthode (O4, O5, O9, O10, O13, O14, O15) à compter de la problématique posée jusqu'à la proposition du titre de la leçon du jour. C'est un réel suivi de la méthode. Nous citons deux extraits expliquant ce suivi.

« Je pense que j'ai bien suivi la méthode « la main à la pâte » pour mon cours en utilisant sept activités comme la problématique posée, les hypothèses, le travail de groupe, le présentation du travail de groupe, la mise au point du travail de groupe, la construction du résumé de la leçon du jour et la proposition du titre de la leçon. » (O12)

« J'ai utilisé les sept activités de la méthode « la main à la pâte » mais j'ai oublié l'activité 5 : la vérification des hypothèses » (O13). Nous voyons que l'enseignant ne maîtrise pas cette méthode.

Six enseignants ne l'ont pas du tout utilisée (O16, O17, O18, O24, O29, O30) et ne donnent même pas d'explication.

Cinq enseignants n'ont pas parlé de cette méthode lors des entretiens après l'observation ou ils l'ont oubliée (O6, O7, O8, O25, O32). Ces oublis révèlent un manque de maîtrise de la méthode.

Il est à rappeler qu'il ne suffit pas d'appliquer une méthode pour qu'elle soit efficace en termes d'apprentissage (Marc BRU, in Houssaye, 1994)²³³ car son utilisation est indissociable de la

²³³Marc Bru (1994) in HOUSSAYE, J. (1993) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF

maîtrise qu'en a le Maître, ce qui suppose qu'il en comprenne la logique, l'intérêt et la portée pour les apprentissages. Il n'y a pas une méthode qui soit supérieure en elle-même et qui garantisse le meilleur enseignement possible, indépendamment de sa maîtrise et des qualités pédagogiques générales du Maître.

On ne peut penser l'efficacité de l'enseignant selon l'idée qu'il y a une bonne méthode d'apprentissage (Bru, 1994)²³⁴ pour plusieurs raisons. On n'a jamais établi la supériorité (absolue) d'une méthode, indépendamment de la manière dont elle est mise en œuvre. L'enseignant ne suit pas systématiquement la méthode dont il se réclame. Il change délibérément de méthode. Ce qui compte, c'est exploiter non pas plusieurs méthodes mais un plus grand nombre de variables didactiques (les modalités de travail, l'espace maître-élève, le temps, les relations maître-élèves, le type d'activités, etc.) selon une analyse de la situation et de manière cohérente comme le souligne Weil-Barais (1993)²³⁵

« L'efficacité des enseignants tiendrait à leur capacité de contrôler les choix qu'ils font à partir d'une analyse des activités et de performances des élèves ainsi qu'à leur capacité d'opérer des choix judicieux en fonction des diagnostics effectués ».

2.2. Le travail en groupe

Le travail en groupe est un des critères d'observations de classe menées dans le cadre de cette thèse. Grâce à celui-ci, nous pourrions voir la participation de l'élève ou de tous les élèves comprenant les élèves forts et faibles, les filles et les garçons au travail en groupe en termes de coopération et de partage des idées. Respectent-ils et écoutent-ils la parole des autres membres du groupe ?

Les résultats de l'observation nous montrent que vingt-deux enseignants observés ont fait travailler les élèves en groupe (O1, O2, O3, O4, O5, O6, O9, O10, O11, O12, O13, O14, O15, O19, O20, O21, O22, O23, O24, O26, O27, O28). Pour eux, faire travailler en groupe, « *c'est pour faire travailler les forts et les faibles ensemble, avoir la solidarité et la coopération* » (O1). Les élèves peuvent « *discuter, s'entraider. Les élèves faibles peuvent y participer* » (O3), « *travaillent ensemble et s'entraident.* » (O4). Le travail de groupe permet donc aux élèves de « *s'entraider, de coopérer, d'avoir du courage.* » (O7)

Dix enseignants n'ont pas mis en place le travail en groupe pendant le cours (O7, O8, O16, O17, O18, O25, O29, O30, O31, O32). Ils pensent que c'est difficile et que les élèves ne sont pas disciplinés pendant le travail (O7). En plus c'est une perte de temps (O30).

Certains enseignants observés cherchent à faire participer tous les élèves (forts ou faibles).

²³⁴ Bru, M. (1994). « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage », in Houssaye, J. (1994), *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.

²³⁵ Weil-Barais, A. (1993). *L'Homme cognitif* p. 472.

Six enseignants cherchent à faire participer d'abord les élèves forts et les élèves faibles (O1, O2, O4, O5, O28, O31). Dans le travail en groupe, ils mélangent les élèves en tenant compte de leur niveau (O28) afin qu'ils « *travaillent ensemble et s'entraident* » (O2), que « *chaque groupe ait presque le même niveau [...] et que tout le monde participe dans les groupes* » (O31). Les enseignants observés veulent particulièrement que « *les forts puissent aider les faibles* » (O4) et que « *les forts travaillent avec les faibles* » (O5).

Huit enseignants cherchent à faire participer les filles et les garçons ensemble (O1, O2, O3, O4, O5, O28, O31, O32). Comme la participation des forts et des faibles, dans le travail en groupe, les enseignants mélangent les filles et les garçons afin qu'ils « *travaillent ensemble* » (O3), pour éviter « *la discrimination sexuelle dans la classe* » (O4, O5). Cela relève une prise en compte de la participation de tous les élèves dans le travail en groupe afin de réduire la distance entre les filles et les garçons et d'avoir de bonnes relations entre eux car les filles sont aussi fortes que les garçons en termes d'apprentissage. Le grand but est que « *tout le monde participe dans les groupes.* » (O31).

« J'ai divisé les groupes en mélangeant les filles et les garçons pour éviter les distances entre les sexes et pour avoir de bonnes relations entre eux, surtout pour montrer que les filles sont aussi fortes que les garçons et parfois elles sont plus fortes que les garçons. » (O32).

D'autres enseignants ne cherchent pas à faire participer les élèves forts et les élèves faibles ou les filles et les garçons dans le travail en groupe. Cela veut dire qu'ils ne pensent pas à regrouper les élèves en fonction de leur sexe et de leur niveau. Pour répartir les élèves en cinq groupes par exemple, ils comptent de un à cinq et les numéros « un » travaillent avec les numéros « un » et ainsi de suite. Pour O23, « *quand j'ai divisé le groupe, je ne pensais pas au nombre de garçons et filles. Je leur ai demandé de compter de 1 à 5. Les numéros 1 travaillent avec les numéros 1, les 2 avec les 2 et ainsi de suite. [...]* ».

Il est à rappeler que dans la pédagogie différenciée, nous pouvons mettre en place quelques modes de regroupement possible des élèves. Par groupes de niveau, les élèves sont regroupés selon leur niveau de connaissances, leur rythme de travail, leurs capacités ou méthodes de travail. Par groupes de besoin, il s'agit d'un dispositif de soutien et d'approfondissement, car les élèves sont regroupés par rapport à leurs besoins qui ont été préalablement répertoriés. Par groupes d'intérêt, les élèves réunissent les élèves selon un laps de temps limité autour d'un thème ou d'un projet proposé par l'enseignant ou choisis par eux.

La répartition du travail en groupe doit tenir compte du caractère des membres et de leurs affinités : certains ont des talents pour l'organisation, d'autres sont plus habiles à lancer des idées nouvelles et à faire respecter la procédure, etc. Il faut prendre garde à ne pas encourager le comportement de personnes qui détournent l'énergie du groupe vers la satisfaction de besoins exclusifs : personnes qui font continuellement des blagues, personnes qui abordent des sujets étrangers aux objectifs du groupe.

Dans l'enceinte du groupe, nous pensons également à la prise de décision collective jouant un rôle important. Cette prise de décision pourrait se dérouler selon trois formules : autoritaire, démocratique et consensuelle (Tremblay et Perrier, 2000). Dans les pratiques réelles, nous remarquons que la formule « démocratique » est plus utilisée que les deux autres formules dans les classes, car dans le travail d'équipe, il existe plus souvent des conflits entre les membres et il est rare que tous soient d'accord pour prendre la décision finale. Pour cette formule, le système de vote est un moyen ainsi efficace quand les tensions du groupe sont plus élevées.

Les résultats de l'observation nous ont permis de repérer trois problèmes liés au manque de maîtrise du travail en groupe par l'enseignant. Le premier problème concerne les élèves qui ne participent pas au travail en groupe. Selon les enseignants observés, ce problème est dû à la faiblesse des élèves (O1, O4, O31), à l'absence fréquente des élèves pendant le cours (O1), à la démotivation des élèves (O22), aux reproches de leurs camarades forts (O31) et à la peur de la présence des observateurs dans leur classe (O5). Les enseignants ont remarqué que ceux qui ne participent pas au travail en groupe s'assoient surtout à côté de la fenêtre (O1) ou au fond de la classe (O5).

Les élèves sont faibles (O1, O4, O31), souvent absents (O1), pas intéressés au cours, moins motivés voire nuls (O22). Les forts font des reproches aux faibles et les faibles sont restés seuls (O31), en ayant peur de la présence des observateurs dans la classe (O5).

Une seule stratégie de l'enseignant a été repérée pour faire participer les élèves au travail de groupe : *« Je vais le forcer à travailler et participer au travail de groupe pour qu'il puisse s'exprimer ou donner des idées. »* (O1).

Le deuxième problème porte sur l'envie de travailler avec les autres. Les résultats nous montrent qu'il y a des élèves qui ne veulent pas travailler avec les faibles pour les forts ou avec les filles pour les garçons. Les élèves forts veulent travailler tous seuls. S'ils joignent les groupes, ils travaillent à la place des faibles (O9). Les garçons ne veulent pas travailler avec les filles (O7).

Le dernier problème concerne le temps perdu accordé au travail en groupe. Ce problème est dû au fait que les enseignants ne peuvent pas finir leurs cours (O4).

Nous avons vu dans cette partie quelques indicateurs d'apprentissage coopératif perçus par les enseignants. Selon Slavin (1996), l'apprentissage coopératif a un effet positif sur les relations intergroupes et les attitudes envers l'école. Selon l'auteur, ce type d'apprentissage désigne donc le fait de faire travailler les élèves en petits groupes ou équipes. Cela donne l'opportunité aux élèves de mettre en pratique certaines compétences ou de discuter certaines informations présentées initialement par l'enseignant. Les élèves sont responsables de leurs apprentissages et de l'apprentissage de leurs camarades.

Les félicitations pour les bons résultats du travail en groupe faites par l'enseignant et par les autres groupes est une récompense verbale nécessaire s'inscrivant dans un des facteurs importants permettant aux élèves de travailler en groupe, comme souligne Slavin (1996) : « *Les facteurs qui permettent à un travail en groupe d'être efficace sont l'utilisation de récompenses de groupe basées sur la reconnaissance de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe.* »

Pour Archer et Hughes (2011), plusieurs auteurs ont montré que les félicitations concourent à augmenter la motivation intrinsèque des élèves. Pour les auteurs, il est important de :

- relier étroitement les récompenses à un comportement et à des normes de performance attendus. Des félicitations non planifiées et adressées sans qu'il y ait un lien avec un comportement attendu ont peu d'effet sur l'élève.
- donner des félicitations au sujet d'un comportement précis plutôt qu'en général. Tout comme la correction, les félicitations doivent nommer explicitement le comportement qui les a suscitées de manière que l'élève puisse le reproduire dans le futur.
- féliciter l'élève pour l'effort notable ou pour la réussite d'une tâche difficile. Si l'enseignant veut que les élèves entendent que les félicitations expriment un sentiment réel, elles doivent souligner une réalisation exemplaire.

« Archer et Hughes (2011) mentionnent ainsi qu'il est important de formuler ses félicitations en mettant l'accent sur l'effort déployé et sur les stratégies employées pour obtenir la réussite afin de bien montrer que la performance n'est pas toujours le résultat de l'intelligence et du talent, mais plutôt de l'effort soutenu et de l'utilisation de stratégies adéquates, car, comme les travaux de Dweck (2000) l'ont mentionné, valoriser seulement le talent tend à maintenir une conception statique des capacités qui fait croire à l'élève qu'il n'a que peu de pouvoir sur sa performance, alors que la valorisation de l'effort et des stratégies favorise une conception dynamique qui redonne à l'élève du pouvoir sur ses apprentissages » (Gauthier et al., 2013, p. 201).

- féliciter un élève en prenant ses performances passées comme barème de comparaison. L'élève est ainsi comparé à lui-même plutôt qu'au groupe.

« Être crédible dans ses félicitations est une règle que l'enseignant doit se donner, car le ton utilisé dicte comment l'élève les recevra. Si l'élève ne croit pas à la sincérité de l'enseignant, il y a peu de chances que les félicitations aient un quelconque effet » (Gauthier et al., 2013, p. 201).

Enfin, les félicitations ne doivent pas briser le rythme de la leçon. Elles ne doivent donc pas devenir des digressions et détourner la leçon de son cours.

Tableau 33 : les caractéristiques de bonnes félicitations

Rétroaction corrective	Rétroaction positive (félicitation)
------------------------	-------------------------------------

Donner une rétroaction	Donner une rétroaction
Immédiate	Spécifique et liée au contexte
Variable selon les réponses de l'élève	Souligne une performance notable
Précise et explicite	Met l'accent sur l'effort, l'utilisation de stratégies adéquates et la réussite qui en résulte
Axée sur la réponse correcte plutôt que sur l'erreur	Compare l'élève à lui-même
Donnée avec le ton approprié	Positive, crédible
Se termine en demandant à l'élève de donner la réponse correcte	Ne brise pas le rythme de la leçon

Source : Gauthier *et al.* (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pédagogies en développement. De Boeck, p. 201

3. Dynamique de la classe

Dans cette partie, nous allons voir deux points différents. Le premier point concerne la prise en compte de l'élève comme sujet par l'enseignant à travers quelques questions posées.

- Les élèves sont-ils rassurés, encouragés et valorisés en fonction de leurs progrès?
- L'enseignant distribue-t-il la parole aux élèves ?
- Interroge-t-il tous les élèves nominativement ? Individuellement ? S'adresse-t-il toujours aux mêmes ?

Le deuxième point aborde l'espace maître-élève dans la classe. Ce point est basé particulièrement sur la variation de degré de difficulté des questions posées par l'enseignant, le temps laissé aux élèves pour réfléchir, l'interaction entre élèves et l'esprit de coopération favorisé pendant le cours.

3.1. Élève comme sujet

3.1.1. Encouragement devant les autres

Vingt enseignants observés ont dit avoir formulé des encouragements aux élèves devant les autres en cas de bonne réponse. Ils ont utilisé différents mots d'encouragement : bien, très bien (O5) ou correct (O18). Certains ont demandé aux autres d'applaudir pour encourager les élèves qui ont donné la bonne réponse (O1, O2, O3).

Les enseignants ont encouragé les élèves forts ainsi que les élèves faibles. « *J'ai encouragé les forts et les faibles. Pour les forts, je leur demande de continuer et les faibles, je les encourage à faire des efforts.* » (O15).

Certains enseignants ont encouragé les élèves pour qu'ils soient heureux (O6, O9, O10, O13, O14), qu'ils viennent régulièrement au cours et y participent activement : répondre aux questions posées par l'enseignant (O10, O13), parler à chaque cours (O15) et participer en classe (O23) et qu'ils aient du courage (O9, O10, O14).

Il s'agit de motiver l'élève et en obtenant les félicitations des autres, l'effet recherché et constaté est qu'il soit motivé et « *heureux* » d'être à l'école et qu'il ait envie d'apprendre.

Quatre enseignants ont déclaré « *ne pas avoir fait* » d'encouragement quand les élèves ont donné la bonne réponse (O16, O17, O22, O23) pour diverses raisons. Ils ont oublié de le faire (O16, O17, O22) et ils ont peur de perdre leur temps d'enseignement.

3.1.2. Adresse nominative

Les résultats nous montrent que dix enseignants observés se sont adressés à leurs élèves par le prénom (O2, O7, O8, O10, O17, O18, O21, O22, O23, O32) pour plusieurs raisons. Ils ont appelé leurs élèves par leur prénom pour leur montrer qu'ils sont familiers avec eux (E8) ou ont des relations très proches avec eux (O22) et qu'ils les connaissent mieux que les autres surtout les plus forts et les plus faibles (O2, O7, O21) et pour attirer leur attention au cours (O21, O23). Cette adresse nominative est faite pendant les questions posées par l'enseignant (O10, O17, O22) et les activités de renforcement des acquis des élèves (O23).

Les mots « *fil ou fille et frère ou sœur* » sont aussi adressés aux élèves pour les appeler. Cinq enseignants observés ont appelé leurs élèves en utilisant ces mots (O1, O3, O4, O5, O6) car ils les connaissent bien.

Une étude de l'Université de Montréal et de l'Institut de la statistique du Québec a aussi expliqué cette relation entre un élève et son enseignant. C'est un facteur clé de la réussite scolaire, particulièrement chez les plus jeunes. Or, la qualité de celle-ci varie en fonction du sexe, de la situation économique et du comportement des enfants²³⁶. Les analyses de données de cette étude ont montré que la majorité des enseignants et des élèves estiment avoir une relation positive mais le pourcentage diminue toutefois au fur et à mesure que les enfants grandissent. En effet, 47 % des enseignants du primaire jugent avoir une relation proche et chaleureuse avec les enfants contre 68 % de ceux de la maternelle. De plus, les enseignants rapportent davantage de relations positives avec les filles et celles-ci sont d'ailleurs plus nombreuses à aimer leurs enseignants car la grande majorité des enseignants du primaire sont de sexe féminin. Ces enseignantes pourraient se sentir plus proches des filles que des garçons et plus à l'aise à intervenir auprès d'elles.

²³⁶ Nathalie Côté, *La relation élève-enseignant importante pour la réussite scolaire*, publié sur <http://www.ecolebranchee.com> le 18 juin 2012, consulté le 19 février 2016

3.1.3. Parole distribuée aux élèves : expression individuelle de l'élève sollicitée

Seize enseignants observés ont sollicité les élèves à s'exprimer individuellement. Certains ont demandé aux élèves de répondre aux questions l'un après l'autre pour que toute la classe fasse attention à ce qu'il dit et ne bavarde pas. « *J'ai demandé aux élèves de répondre aux questions par hasard, l'un après l'autre pour que tout le monde fasse attention au cours et ne bavarde pas en classe.* » (O10).

Deux enseignants ont sollicité tous les élèves à s'exprimer : « *J'ai demandé à toute la classe de répondre [...]* » (O4) et pour O20, « *je n'ai jamais appelé un seul élève pour répondre ou faire un exercice mais j'appelle les autres élèves. Si je ne faisais pas ça, les élèves ne participeraient pas au cours.* »

3.2. Espace maître-élève

3.2.1. Du temps laissé à l'élève pour réfléchir

Dix-huit enseignants observés ont laissé du temps à l'élève pour réfléchir. Ce temps de réflexion est consacré aux questions « *difficiles* » posées avant d'y répondre (O1, O2, O10, O14) afin d'éviter de faire des erreurs ou fautes (O4, O5, O7). Les enseignants laissent aussi du temps aux élèves pour réfléchir avant de faire des exercices (O5, O12).

Deux enseignants ont déclaré « *avoir oublié* » de laisser du temps aux élèves pour réfléchir (O16, O17). Ces oublis révèlent un manque de maîtrise de ce dispositif par ces enseignants.

« L'enseignant doit laisser aux élèves le temps de réfléchir à la question. S'il ne laisse pas suffisamment de temps, les élèves ne vont pas s'engager sérieusement dans la réflexion. On estime le temps d'attente nécessaire pour susciter la réflexion chez tous les élèves de trois à cinq secondes. Pour aider les élèves, l'enseignant peut répéter la question au cours de la période d'attente » (Gauthier et al., 2013, p. 161).

3.2.2. Interaction entre les élèves : individualisation / différenciation

Les résultats de l'observation nous montrent que certains enseignants ne s'intéressent qu'aux élèves qui lèvent la main. Ils demandent donc aux mêmes élèves de répondre aux questions posées (O1, O3, O6). Ils ne demandent pas à toute la classe. Ils pensent que ceux qui ne lèvent pas la main ne sont pas capables d'y répondre (O1), qu'ils ne mémorisent pas les leçons (O16) ou qu'ils ne parlent pas clairement (O2). Nous pouvons dire que ces enseignants ne s'occupent pas de tous les élèves et surtout négligent les élèves en difficulté.

« Il est important que l'enseignant choisisse un élève au hasard parce que les volontaires peuvent donner une impression fausse du niveau de compréhension de la classe. On peut

choisir tour à tour trois élèves pour se faire une bonne idée de la maîtrise de ce qui vient d'être enseigné. Si l'on utilise des bâtonnets, il est important de les remettre dans la tasse, sinon les élèves qui ont répondu ne seront plus attentifs par la suite, leur tour de questionnement étant passé. L'enseignant peut faire appel aux volontaires quand il veut obtenir d'autres manières de procéder, des suggestions supplémentaires sur un sujet donné ou d'autres perspectives, mais jamais pour vérifier la compréhension de son enseignement. L'enseignant peut aussi « organiser le hasard » et faire semblant de choisir un élève, mais en nommer un autre qui a des difficultés afin de l'aider plus avant. Après avoir entendu les bonnes réponses d'autres élèves, il est plus facile pour lui de répéter » (Gauthier et al., 2013, p. 162).

D'autres enseignants observés s'occupent de toute leur classe (O11, O13, O18). Ils ne demandent pas aux mêmes élèves de répondre aux questions pour plusieurs raisons. Si les mêmes élèves répondent aux questions, les autres se sentent stressés, vexés, démotivés (O13). En plus ceux qui ne sont pas interrogés ne font pas attention (O11) ; les forts restent toujours forts et les faibles restent toujours faibles et ont peur des autres camarades (O18). *« Je n'ai pas appelé les mêmes élèves parce que ces élèves sont forts. Si j'appelle toujours les mêmes, les forts sont toujours forts, les faibles restent toujours faibles et ont peur des autres. »* (O18).

La sollicitation de participation de tous les élèves montre une prise en compte de toute la classe par les enseignants.

3.2.3. Esprit de coopération favorisé

Les résultats de l'observation nous ont permis de relever les indicateurs d'entraide, de coopération, d'encouragement, de mise en commun et d'échanges chez les élèves. Seize enseignants observés ont parlé de ces indicateurs.

Certains enseignants observés ont donné l'importance à la coopération des élèves pour le travail en groupe. Cette coopération permet aux élèves de partager des idées avec les autres groupes. Pour O9, *« C'est très important parce que les élèves peuvent donner des idées aux autres groupes et qu'ils travaillent en collaboration. »*

Les enseignants observés ont souligné l'esprit d'entraide chez les élèves (O3, O5). Dans le travail en groupe, les enseignants ont remarqué que leurs élèves s'entraident volontairement (O3) mais parfois involontairement à condition qu'il y ait des demandes de la part des enseignants (O21, O29). C'est une volonté des élèves *« sous sollicitation »* pour aider leurs camarades à progresser ensemble.

Les échanges entre élèves en classe ont été accordés par les enseignants observés (O13, O18, O20, O32). Ils échangent par exemple des idées dans les groupes (O18), ils discutent entre eux pour avoir l'habitude de parler, questionner (O5, O20). Parfois, les échanges n'ont pas spontanément lieu.

Ils sont poussés par les enseignants pour renforcer l'esprit de coopération, avoir du courage et de la solidarité en classe (O32). « *J'ai poussé les élèves à faire des échanges entre eux et renforcé l'esprit de coopération pour qu'ils puissent avoir du courage et de la solidarité dans la classe.* » (O32)

Nous reformulons ici deux formes d'échanges entre élèves. Un élève « *fort* » explique quelque chose à ses camarades qui ne l'ont pas encore compris. Cette explication est très utile pour toute la classe : pour celui qui explique, s'approprie vraiment ce qu'il dit en le formalisant pour les autres, et pour les autres élèves qui entendent une explication « *avec leurs mots à eux* ».

Le travail en groupe que nous venons d'aborder est une autre forme d'échanges entre élèves. C'est un groupe de débat ou de confrontation d'idées. Les enseignants donnent un sujet en discussion et demandent aux élèves de développer leurs points de vue différents afin, par exemple, d'élaborer des argumentaires opposés et d'éclairer une question posée.

[Question : comment faire pour favoriser les échanges en classe pour aider l'élève à progresser ?]

Les résultats nous amènent à dire que la plupart des enseignants observés se disent très attentifs au rôle de l'ambiance de classe et de sa dynamique pour motiver les élèves et leur permettre d'affronter la grande difficulté de leur parcours de rattrapage scolaire. Les enseignants sont conscients que, sans cette dynamique, les élèves risquent d'abandonner. Ils se mobilisent donc.

4. Différenciation pédagogique et régulation

Dans cette partie, nous aborderons deux points. Le premier point est lié à la différenciation pédagogique regroupant la création de différentes situations d'apprentissage en fonction des besoins et des attentes des élèves et du savoir en jeu et l'introduction des jeux ludiques dans le cours. Le deuxième point concerne la régulation de l'erreur.

4.1. Différenciation pédagogique

4.1.1. Sollicitation de l'élève à une réflexion

Les résultats de l'observation de classe nous montrent que onze enseignants observés ont sollicité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée et que trois enseignants ont sollicité à la prise en compte par tous de la bonne réponse.

Selon eux, quand un élève répond, ils lui demandent de réfléchir encore une fois et de confirmer sa réponse pour assurer que celui-ci est sûr de ce qu'il a dit (O1, O4, O5). Pour O1, « *Quand un élève répond, je lui demande de réfléchir encore une fois et de confirmer sa réponse parce que je veux savoir si il est sûr ou non de sa réponse* ». Il s'agit d'une forme de métacognition.

Les enseignants sollicitent aussi tous les élèves à la prise en compte de la réponse donnée par leurs camarades car ils veulent que toute la classe réfléchisse encore une fois sur cette réponse, l'échange entre eux, la relise, la répète et la modifie si nécessaire en donnant des explications (O4, O5, O9, O22).

« Donner une rétroaction à l'élève en fonction de la réponse reçue. Si la réponse est exacte, l'enseignant la reprend en écho à voix haute en s'adressant à toute la classe. si la réponse est hésitante, mi-vraie, mi-fausse, l'enseignant paraphrase en reprenant et en complétant la réponse de l'élève pour le bénéfice du groupe. Si la réponse est fausse, cela signifie que l'élève n'a pas compris. L'enseignant peut lui donner quelques indices. Si la réponse donnée par cet élève et celle donnée par le suivant sont toujours erronées, le message devient plus clair : l'enseignant doit enseigner de nouveau de contenu. Il devra ensuite revenir à ceux qui n'ont pas réussi pour vérifier si les nouvelles explications leur ont permis de comprendre » (Gauthier et al., 2013, p. 162).

D'autres enseignants ont sollicité les élèves à la prise en compte de la lecture et de l'écriture (O17, O21) mais ils ne s'occupent pas de tous les élèves. Les élèves faibles ne sont pas encouragés et questionnés (O18, O28) en raison du manque de temps (O23, O24).

Les échanges sur la réponse donnée par toute la classe permettent aux élèves, non seulement de prendre conscience sur ce qu'ils font mais aussi, de provoquer des interactions entre eux et d'éviter l'ennui pendant le cours.

Certains enseignants observés n'ont pas sollicité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée ou à la prise en compte par tous de la bonne réponse. Au lieu de les solliciter, ils mettent en place diverses punitions qui sont des freins ou des barrages pour empêcher les réflexions des élèves. Ils demandent par exemple aux élèves de se lever pour un certain temps quand leur réponse n'est pas correcte pour qu'ils écoutent les autres et répètent la bonne réponse (O2, O3). *« J'ai demandé aux élèves de se lever parce que leur réponse n'est pas correcte. Je veux qu'ils écoutent les autres et répètent la bonne réponse »* (O2) et pour O3, *« J'ai demandé aux élèves qui n'ont pas répondu correctement de se lever pour un certain temps parce que je voulais qu'ils écoutent les autres et qu'ils répètent après »*.

Les résultats des observations nous amènent à dire que certains enseignants disent qu'ils ne le font pas en invoquant le manque de temps car il faut « finir la leçon » ; ils en reconnaissent le bien-fondé mais estiment en être empêchés. D'autres invoquent l'effectif trop chargé (30 élèves) ou encore la dissipation des élèves. Dans ce cas, le niveau 1 de Marc Durand n'est pas assuré ou ne l'est qu'au détriment des apprentissages.

Il est à rappeler que le niveau 1 défini par Marc Durand porte sur la préoccupation des enseignants, appelé « l'ordre » visant à contrôler et assurer avant tout la discipline des élèves et avoir « *le sentiment de contrôler les événements en classe* » (p. 131). Alors que certains enseignants

observés ne restent encore même pas à ce niveau. Dans ce cas, nous pouvons dire que les quatre autres niveaux de Marc Durand sont loin d'être mesurés.

4.1.2. Mise en place des activités extérieures

Les activités de cours peuvent se dérouler soit dans la classe habituelle soit dans d'autres endroits en fonction des objectifs de cours définis, et surtout des besoins en apprentissage. Il est vrai que durant les observations tous les enseignants ne donnent des cours que dans leur classe mais durant les entretiens nous avons cherché à comprendre pourquoi la classe est un endroit unique pour leur enseignement.

Un grand problème que nous avons constaté est lié au manque de maîtrise de ce dispositif et de préparation de matériels et d'activités de cours. Certains ont déclaré « *ne pas savoir comment faire* » (O5, O7) et d'autres n'ont pas suffisamment de matériel (O13). « *Je n'ai pas d'activité à l'extérieur de la classe parce que je ne sais pas comment faire* » (O5).

Certains enseignants cherchent à expliquer cette absence de mise en place des activités de cours à l'extérieur de la classe habituelle. Dix enseignants disent que, pour la leçon observée ce jour-là, les élèves n'avaient pas besoin de sortir (O1, O2, O4, O6, O8, O11, O12, O14, O15, O16). Ils peuvent « *faire l'expérimentation en sciences appliquées dans la classe* » (O1) et travailler sur la résolution des problèmes en mathématiques dans la classe (O4, O8). Pour O16, « *il n'y a pas de cours en dehors de la classe car il n'y a pas de leçon qui nécessite un apprentissage à l'extérieur de la classe.* ».

Le temps qu'il fait est aussi un obstacle pour l'apprentissage hors de la classe. Quand il pleut, le cours ne peut pas se dérouler dans la cours ou le jardin (O9). En plus, le temps est perdu s'ils sortent pour travailler à l'extérieur (O9). O9 a relevé le problème de discipline des élèves s'ils sont dehors de la classe. « *Mes élèves ne sont pas comme les autres. S'ils sont hors de la classe, ils ne travaillent pas. Certains vont à la cantine pour manger des gâteaux. Je préfère les faire travailler dans la classe.* ».

Nous pouvons dire que faire travailler les élèves à l'extérieur de la classe n'est pas une pratique habituelle des enseignants mais ils reconnaissent que ces activités ne peuvent être menées qu'en fonction des objectifs de cours et des conditions temporelles.

Cinq enseignants observés ont envisagé que les activités de cours extérieures sont intéressantes permettant aux élèves de « *changer d'ambiance* » (O6), de comprendre bien la situation réelle (O20) et faire la recherche en fonction des objectifs de cours fixés (O5). « *Si les élèves font la recherche hors de la classe sur le nombre de bâtiments, la date de construction, l'adresse de l'école, je pense que c'est bien parce que ça correspond aux objectifs du cours.* ».

4.1.3. Activités ludiques comme formes d'apprentissage intégrées à la leçon

La différenciation pédagogique est un des critères de l'observation de classe. Grâce à celui-ci, nous pouvons voir comment les enseignants introduisent les activités ludiques dans leur cours en tenant compte des besoins et des attentes des élèves et du savoir en jeu.

Les résultats de l'observation nous montrent qu'il n'y a que trois enseignants qui ont introduit des activités ludiques sous forme de jeux dans leur cours (O14, O15, O31) pour plusieurs raisons. Les activités sont introduites « *pour que les élèves s'amuse, qu'ils soient heureux et qu'ils puissent réduire le stress* » (O14). On voit ici que ces activités ludiques ne garantissent pas du tout les apprentissages. C'est un passe-temps agréable ou un moment de détente pour les élèves. En plus, grâce à ces activités, les élèves retrouvent le plaisir d'apprendre sans pression et augmentent leur motivation (O15).

Les activités ludiques n'ont pas été intégrées à la leçon par certains enseignants. D'abord, c'est une perte de temps. Cinq enseignants disent qu'il n'y a pas beaucoup de temps consacré à ces activités (O1, O6, O9, O12, O32). S'ils mettent en place ces activités pendant leur enseignement, ils ont peur de ne pas finir leur cours (O9).

Quatre enseignants observés ont oublié de les introduire dans le cours (O10, O13, O16, O17). Il s'agit ici du manque de conscience professionnelle sur l'importance des activités de cours.

Trois enseignants manquent de maîtrise de ce dispositif (O1, O4, O20) et deux n'ont pas préparé auparavant (O7, O11). Or ces activités nécessitent une préparation préalable. Ce sont des enseignants qui négligent la préparation.

Du côté des points positifs, malgré le manque de maîtrise et de préparation, les activités ludiques sont considérées et envisagées par cinq enseignants observés (O2, O9, O11, O14, O15, O16) comme dispositifs intéressants et utiles pour le cours. Certains pensent à les introduire dans les prochains cours (O3, O8).

Les activités ludiques et des activités extérieures ne sont pas un critère fondamental dans les pratiques de classe. Elles ne peuvent être considérées comme forme d'apprentissage qu'à condition qu'elles garantissent totalement les apprentissages des élèves. Si elles ne sont mises en œuvre que pour la détente des élèves ou le changement d'ambiance, ces activités sont un passe-temps agréable ou un moment de détente.

4.2. Régulation de l'erreur

Dans l'enseignement, nous entendons souvent parler de l'erreur, soit l'erreur commise par l'élève soit l'erreur commise par l'enseignant. Pour l'élève, l'erreur est négative car par exemple quand il fait une erreur sur un exercice fourni par l'enseignant, il est souvent sanctionné par la note.

Pendant le cours comment l'erreur est-elle traitée par l'enseignant ? L'enseignant interroge-t-il les élèves sur la recherche de leurs erreurs ?

Six enseignants observés ont mis l'accent sur l'importance de l'erreur pendant le cours (O11, O12, O13, O14, O20, O32). Ils demandent aux élèves de chercher leur erreur en leur laissant du temps.

Certains n'ont pas fait cette activité car ils ont peur de perdre du temps et les élèves sont faibles (O7, O15). Les enseignants croient que leurs élèves ne sont pas capables de trouver les erreurs. C'est un manque de capacité de recherche de l'erreur perçu par les enseignants. « *Je n'ai pas demandé aux élèves de trouver les erreurs parce que [...] la plupart d'élèves sont faibles.* » (O7).

La recherche de l'erreur n'est pas une habitude pratiquée chez les enseignants. Quand un élève fait une erreur sur une réponse donnée, la pratique est plutôt la suivante : « *Je n'ai pas demandé aux élèves de chercher les erreurs parce que je n'ai jamais fait ça. Quand un élève a fait une erreur, je lui ai demandé de répéter la vraie réponse trouvée par son camarade.* » (O10).

L'erreur n'est pas recherchée par les élèves mais l'erreur est identifiée et corrigée par l'enseignant lui-même pour éviter la jalousie (O25, O26).

Nous avons remarqué que chez les enseignants observés, une erreur commise par l'élève est considérée comme une « *faute* » et que le mot « *faute* » est souvent utilisé pour qualifier les points négatifs de l'élève (O13, O15, O19, O29). L'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif. « *[...] l'élève commettant une erreur est dit 'fautif'.* » (Astolfi, 1997, p. 14). Cette faute est mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences comme le souligne l'auteur : « *la première attitude met l'erreur à charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à situation didactique* » (p. 13). Dans ce contexte, l'erreur pourrait être sanctionnée par la note qui est le moyen d'évaluation du degré de performance des élèves. De cette façon, l'erreur indique les lacunes sans donner les moyens d'y remédier. Elle est interprétée par une incompréhension, une paresse ou une insuffisance, etc. et renvoie au schéma d'une culpabilisation impliquant pénitence et repentance.

Il est à rappeler que l'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignements pour tous. Perraudeau (2006)²³⁷ mentionne le rôle de l'erreur dans l'apprentissage comme une caractéristique importante. Le droit à l'erreur est reconnu et celle-ci est utilisée comme un indicateur traduisant « *la démarche authentique de la pensée en évolution* » selon Inhelder, Sinclair et Bovet (1974). Et l'erreur est consubstantielle à l'apprentissage. La rencontre de l'élève avec de nombreux obstacles, souvent provoqués par l'enseignant, est destinée à lui faire non pas acquérir un nouveau savoir, mais à « *changer de culture* » et « *renverser les obstacles déjà*

²³⁷ Michel Perraudeau. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Édition Armand Colin, Paris, 252 p.

amoncelés par la vie quotidienne » (Bachelard, 1993). L'apprentissage se fait donc par l'erreur. L'erreur est même considérée comme « *un outil pour enseigner* » (Astolfi, 1997).

Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) ont proposé des modalités de traitement de l'erreur dans la classe, en s'inspirant de différents travaux : Rosenshine et Stevens (1986) soulignent que l'approche la plus efficace, pendant la leçon, est de montrer à l'élève à se corriger en lui suggérant des indices, en lui donnant une procédure ou en lui posant de questions plus simples. Cependant, cela n'est utile que quand les échanges avec les élèves en question restent brefs, de l'ordre de 30 secondes ou moins. Des échanges plus prolongés ne sont pas souhaitables, car l'enseignant risque alors de perdre l'attention des autres élèves. si l'élève n'arrive pas à se corriger à l'aide de l'indice que l'enseignant lui donne pendant ce bref échange, il est nécessaire de reprendre l'explication avec lui, mais plus tard, quand le reste de la classe fait sa pratique autonome ou à un autre moment de la journée.

Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) précisent que si l'enseignant se rend compte que le taux d'erreurs est élevé, il n'a d'autres choix que d'enseigner de nouveau. Il doit alors décider entre le faire pour tout le groupe ou pour seulement ceux qui sont en difficulté.

« Dans ce dernier cas, il devra trouver un moment propice, pendant que les autres élèves sont en pratique autonome. Cette situation n'est pas idéale, car les élèves en difficultés auront besoin eux aussi plus tard de pratique autonome. L'enseignant peut aussi faire le rattrapage durant la récréation, mais là encore, c'est un expédient qui ne peut être qu'exceptionnel. En jumelant les élèves plus faibles à ceux qui réussissent mieux, l'enseignant peut remédier en partie au problème, car, comme l'a montré Slavin (1981), le tutorat entre élèves peut être bénéfique, mais à certaines conditions » (p. 200).

Pour les auteurs, il convient d'insister sur un principe fondamental : l'erreur ne peut demeurer longtemps non corrigée.

« L'enseignant ne peut pas se contenter de donner la bonne réponse à la suite d'une réponse erronée ; il doit détecter l'erreur tôt et y remédier le plus vite possible dans la séquence d'enseignement afin qu'elle ne se cristallise pas dans l'esprit de l'élève, car elle devient alors nettement plus difficile à rectifier » (p. 200).

Conclusion

À travers les analyses des données des observations de classe, nous terminerons notre chapitre en concluant par deux points essentiels. Il s'agit d'abord d'une synthèse des traits d'engagement identifiés chez les enseignants observés. Ensuite, ce sont des difficultés rencontrées dans les pratiques pédagogiques qui nous semblent opposées aux aspects d'engagement des enseignants.

1. Les traits d'engagement chez les enseignants observés

Plus de 60 % des enseignants observés ont préparé la fiche de cours pendant les observations de classe.

69 % des enseignants utilisent des manuels et des guides du rattrapage scolaire pour leur enseignement, plus particulièrement pour faire la préparation de cours. Ces manuels considérés comme un programme spécifique pour le rattrapage possèdent un contenu accessible, suffisant et adapté au niveau des élèves. Cet usage est un indicateur d'un réel suivi de la méthode.

69 % des enseignants observés ont fait travailler les élèves en groupe pour construire l'esprit de coopération, de solidarité et d'entraide et 44 % d'entre eux cherchent à faire participer d'abord les élèves forts et les élèves faibles ou les filles et les garçons. Pour ce faire, les enseignants répartissent les membres du groupe en tenant compte de leur niveau et de leur sexe afin que tous les élèves travaillent ensemble sans discrimination en termes de capacité et de genre. Cette idée de recherche montre une adhésion des enseignants au principe de nouvelles pratiques et un effort de mise en œuvre. À travers ces résultats, un indicateur fort d'apprentissage coopératif perçu par les enseignants a été identifié. Ce type d'apprentissage a un effet positif sur les relations intergroupes et les attitudes envers l'école et donne l'opportunité aux élèves de mettre en pratique leurs compétences et d'être responsables de leurs apprentissages et de ceux de leurs camarades.

63 % des enseignants observés ont encouragé leurs élèves forts ainsi que les faibles devant les autres en cas de bonne réponse. Différents mots d'encouragement ont été utilisés (« bien, très bien, correct »). Certains ont demandé aux autres d'applaudir pour encourager les élèves qui ont donné la bonne réponse.

31 % enseignants observés se sont adressé à leurs élèves par le prénom et 16 % par les mots « fils, fille, frère ou sœur », soit au total 47 % l'ont fait pour leur montrer les relations très proches avec eux et pour attirer leur attention sur le cours au sens de la prise en compte de la singularité.

50 % des enseignants observés ont sollicité l'élève à s'exprimer individuellement, l'un après l'autre. Certains enseignants observés s'occupent de toute leur classe. Les mêmes élèves répondent aux questions afin d'éviter le sentiment de stress, de démotivation et de vexation des autres. Pourtant d'autres enseignants ne s'intéressent qu'aux élèves qui lèvent la main. Ce sont alors toujours les mêmes élèves qui sont questionnés. Nous pouvons dire que ces enseignants ne s'occupent pas de tous les élèves et surtout négligent les élèves en difficulté.

56 % des enseignants observés ont laissé du temps à l'élève pour réfléchir. Ce temps de réflexion est consacré aux questions « difficiles » posées avant d'y répondre ou de faire des exercices afin d'éviter de faire des erreurs ou fautes. Ces points montrent une interaction provoquée dans la classe entre les élèves et l'enseignant dans un souci de mobilisation cognitive.

50 % des enseignants ont favorisé l'esprit de coopération permettant aux élèves de partager et d'échanger des idées dans les groupes. Deux formes d'échanges entre élèves ont été identifiées. Un élève "fort" explique quelque chose à ses camarades qui ne l'ont pas encore compris. C'est très utile pour celui qui explique et pour les autres élèves qui entendent cette explication. Le travail en groupe est une autre forme d'échanges entre élèves permettant de débattre ou de confronter des idées à partir d'un sujet donné pour développer les points de vue des élèves, élaborer des argumentaires opposés et éclairer une question posée.

Les enseignants se disent très attentifs au rôle de l'ambiance de classe et de sa dynamique pour motiver les élèves et leur permettre d'affronter la grande difficulté de leur parcours de rattrapage. Les enseignants sont conscients que sans cette dynamique, les élèves risquent d'abandonner. Ils se mobilisent dans les pratiques de la classe.

2. Les difficultés rencontrées chez les enseignants observés

Presque la moitié des enseignants observés n'ont pas préparé de fiche de cours pour diverses raisons. Ce sont des enseignants qui négligent le travail et la préparation de cours. Le manque de préparation induit des effets négatifs pour les élèves. La classe ne se déroule pas bien ; l'interaction entre élèves et enseignant n'est pas sollicitée ; les échanges entre élèves et élèves n'ont pas lieu ; les activités de cours sont en désordre ; les exercices ne sont pas créés pour les élèves ; les matériels ne sont pas utilisés ; l'évaluation des élèves n'est pas organisée.

Environ 30 % des enseignants ont déclaré ne pas avoir utilisé les manuels du rattrapage scolaire pendant les observations de classe. Pour éviter de faire des erreurs, ils n'osent même pas utiliser d'autres documents supplémentaires et authentiques. Ces enseignants manquent d'autonomie dans leurs pratiques et travaillent « sous le contrôle » strict des écoles, ce qui limite leurs initiatives pour aboutir à de meilleurs résultats et pour prendre en compte de l'intérêt de ces documents.

Plus de la moitié des enseignants n'utilisent pas de matériels pendant le cours en raison du manque de préparation, du temps de préparation, de la maîtrise du contenu de cours et de capacité de préparation de matériels pertinents. Les matériels de base sont donc des manuels. Ce sont des enseignants qui négligent le travail et la préparation et qui manquent de confiance et d'autonomie pour élaborer les matériels afin d'éviter de faire des fautes pendant le cours.

41 % des enseignants observés ont utilisé la méthode « la main à la pâte » en mobilisant toutes ses activités et 25 % l'ont utilisée partiellement, soit au total 66 % des enseignants ont utilisé cette méthode. C'est un réel suivi de la méthode qui montre donc un bon signe mais ce n'est pas totalement suffisant. Or, il ne suffit pas d'appliquer une méthode pour qu'elle soit efficace en termes d'apprentissage car son utilisation est indissociable de la maîtrise qu'en a le Maître. Le fait d'une bonne méthode est un point positif mais l'efficacité de l'enseignant ne se base pas uniquement sur le suivi systématique de la méthode. Ce qui compte, ce sont des variables didactiques, des capacités de

contrôler des choix, des analyses des activités et des performances, etc. qui rendent l'enseignant efficace.

Concernant le travail en groupe, nous pouvons souligner trois grands problèmes. D'abord, les élèves ne participent pas au travail en groupe pour plusieurs causes : leur faiblesse, leur absence pendant le cours, leur démotivation, les reproches de leurs camarades et la peur de la présence des observateurs dans leur classe. Ils se sentent « isolés » par rapport à la classe. Ensuite, les élèves n'ont pas envie de travailler avec les autres du groupe. Les élèves forts ne veulent pas travailler avec les faibles et les garçons avec les filles. Enfin, le temps perdu est signalé par les enseignants. Le travail en groupe ne leur permet pas de finir le cours. Les problèmes repérés pointent un manque de maîtrise de ce dispositif par l'enseignant.

34 % des enseignants observés ont sollicité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée et 9 % enseignants à la prise en compte par tous de la bonne réponse, soit au total 43 % qui l'ont fait. Certains disent qu'ils ne le font pas en invoquant le manque de temps car il faut « finir la leçon » ; ils en reconnaissent le bien-fondé mais estiment en être empêchés. D'autres invoquent l'effectif trop chargé (30 élèves) ou encore la dissipation des élèves.

Durant les observations, tous les enseignants ne donnent des cours que dans leur classe. Un grand problème que nous avons constaté est lié au manque de maîtrise de ce dispositif et de préparation de matériels et d'activités de cours. Or, les activités de cours peuvent se dérouler soit dans la classe habituelle soit dans d'autres endroits en fonction des objectifs de cours définis et des besoins en apprentissage.

19 % des enseignants ont introduit des activités ludiques mais ces activités ne sont pas considérées comme formes d'apprentissage intégrées à la leçon puisque c'est un passe-temps agréable ou un moment de détente permettant aux élèves de s'amuser, d'être heureux et de réduire le stress.

19 % des enseignants observés ont mis l'accent sur l'importance de l'erreur pendant le cours. Ils demandent à leurs élèves de chercher leur erreur. Ceux qui ne l'ont pas fait ont peur de perdre du temps. En plus, ils croient que leurs élèves ne sont pas capables de trouver les erreurs. C'est un manque de capacité de recherche de l'erreur perçu par les enseignants. Nous pouvons dire que la recherche de l'erreur n'est pas une pratique habituelle des enseignants. Quand un élève fait une erreur sur une réponse donnée, les enseignants lui demandent de répéter la bonne réponse trouvée par son camarade. Ils ne sollicitent donc pas sa réflexion et ne l'aident pas à comprendre pourquoi il s'est trompé.

Nous pouvons conclure que les réponses des enseignants observés confirment qu'ils utilisent la méthode « *la main à la pâte* » mais qu'ils n'en déploient pas ni toutes les phases, les conditions, les possibilités d'apprentissages, ni toutes les dimensions, notamment cognitives, par exemple faire réfléchir l'élève sur sa réponse, lui faire comprendre son erreur, etc. Certains ne vont pas vérifier

aussitôt les réponses données par les élèves. Plusieurs parlent « d'oublis » : ce n'est donc pas un aménagement délibéré. L'oubli montre qu'ils saisissent mal ou peu la logique de la méthode et des dispositifs prévus et qu'ils manquent de capacité et d'appropriation car celle-ci suppose de transformer ses pratiques et conceptions générales d'enseignement.

Nous présentons cette conclusion des analyses de données des observations sous forme de deux tableaux récapitulatifs suivants :

Tableau 34 : indicateur, nombre d'effectifs et pourcentage

No	Indicateur	Nbr d'effectifs	Pourcentage
1	Encouragement devant les autres	20	62.50 %
2	Adresse nominative	13	40.63 %
3	Expression élève	16	50.00 %
4	Temps pour réfléchir	18	56.25 %
5	Se poser des questions	2	6.25 %
6	Individualisation/Différenciation	8	25.00 %
7	Entraide-Coopération-Encouragements mutuels	11	34.38 %
8	Mise en commun-Échanges	5	15.63 %

Pour ce premier tableau, nous n'avons choisi que huit indicateurs liés aux pratiques pédagogiques des enseignants dans classe. Sur l'ensemble des résultats, nous avons constaté qu'il n'y a que trois indicateurs que la plupart des enseignants ont maîtrisés (1, 3, 4). Le pourcentage de maîtrise des autres indicateurs reste assez faible.

Tableau 35 : effectifs, nombre d'indicateurs maîtrisés, pourcentage

No	Effectifs	Nbr d'indicateurs maîtrisés	Pourcentage
1	O1, O13	6	75 %
2	O2, O3, O10, O15, O18	5	62.50 %
3	O4, O8, O9, O11, O12, O14, O32	4	50.00 %
4	O5, O16, O17, O22	3	37.50 %
5	O6, O7, O21, O23, O25	2	25.00 %
6	O19, O20, O26, O28, O29, O31	1	12.50 %
7	O24, O27, O30	0	0.00 %

Le deuxième tableau montre que deux enseignants de l'ensemble des effectifs (O1, O13) ont maîtrisé six indicateurs sur huit contre trois enseignants qui n'en ont maîtrisé aucun (O24, O27, O30).

CHAPITRE 15 : SYNTHÈSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

Les analyses des résultats des données de quatre études précédentes nous autorisent à faire une synthèse sur les trois grands points de notre objet d'étude, en relation avec notre question de recherche :

Quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif (enseignants et directeurs d'école) d'une coopération entre le M.E.J.S. du Cambodge et une organisation innovatrice (P.S.E.) dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire ?

Comme suit :

- Les traits bureaucratiques du système éducatif.
- Les effets sur les acteurs du système éducatif cambodgien d'une coopération entre le M.E.J.S. et P.S.E. dans le cadre du programme du rattrapage scolaire : engagements professionnels et résistances aux changements et aux innovations pédagogiques.
- Les limites du programme de rattrapage scolaire.

1. Les traits bureaucratiques

Cette partie s'intéresse aux traits bureaucratiques repérés dans le système éducatif cambodgien et à la corruption susceptible de perturber les évolutions du système et de la société.

Le respect formel des procédures, des normes, des prescriptions fait l'objet d'un contrôle de la hiérarchie. Ce qui se passe réellement ne compte pas. La hiérarchie n'admet pas d'écart comme si le réel se conformait spontanément aux prescriptions. Les agents ne peuvent pas rendre compte de ce qui se passe réellement. Les problèmes se posent mais les mesures ne sont pas prises. Ainsi il n'y a pas de véritable action pour changer. Les agents travaillent de manière routinière sans prendre d'initiative et sans s'inquiéter des dysfonctionnements du système.

La hiérarchie a le pouvoir dominant dans le système. Les cadres intermédiaires ont le droit à la formation et aux avantages économiques associés. La faible rémunération conduit les opérateurs à une faible qualification. Ces opérateurs sont obligés d'exercer un deuxième métier limitant l'investissement dans leur travail.

La bureaucratie est mise en cause par une autre logique : la corruption. Pour éviter la relation indépendante en embauchant quelqu'un sur les critères de qualification et non pas sur les relations de dépendance préalable avec le chef, la corruption s'avère installée dans le paysage. Pour Crozier (1963), les règles impersonnelles « *concernant à la fois la fonction et la carrière assurent au fonctionnaire une indépendance et une sécurité totales. Rien n'est laissé à l'arbitraire et à l'initiative individuels* » (p. 231). La tâche journalière de chacun, son statut et son avenir peuvent être prédits à l'avance assez exactement. Pour cela, « *Les relations de dépendance personnelle tendent à disparaître ou du moins à perdre beaucoup de leur importance.* » (p. 231).

À ce titre, la bureaucratie serait censée préserver de la corruption. Dans la bureaucratie, la pratique n'est censée être possible que si elle applique une forme expressément écrite. Donc il n'est pas spécifié qu'on achète une classe ou un poste. Or justement différentes formes de corruption dans le système se pratiquent aux défis des règles en vigueur. En effet, nous avons découvert : le poste de directeur d'école est acheté ; le transfert des enseignants est coûteux ; la classe est attribuée en fonction des versements ; le ramassage de l'argent chez les élèves se fait tous les jours sans mesure prise pour interdire une telle pratique ; les réponses des tests sont vendues ; les élèves trichent ou recopient facilement sur leurs voisins pendant les examens. Cette corruption montre clairement l'absence de valeur accordée par les collègues enseignants à leur travail et l'indifférence à l'égard des élèves qui ne peuvent pas payer, même si le fait de donner de l'argent ne va pas toujours être au détriment des apprentissages (bien sûr pour les élèves qui peuvent apporter de l'argent).

2. Les effets sur les acteurs du système éducatif cambodgien

Cette partie traitera deux types d'effets : un engagement professionnel accru ou émergent et des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation innovatrice comme celle de P.S.E.

2.1. Les engagements professionnels des acteurs

Les engagements professionnels que nous avons repérés concerneront les enseignants, les directeurs d'école, le D.o.E.²⁵¹, le P.o.E.²⁵², le M.E.J.S., les parents d'élèves et les autorités locales. Leurs engagements portent sur leur investissement dans le travail, leurs adaptations et initiatives pour obtenir des résultats, leur recherche de l'innovation pour améliorer les progrès des élèves.

2.1.1. Chez les enseignants

Les enseignants ont choisi l'exercice du métier d'enseignant dans le programme pour trois raisons : ils veulent d'abord acquérir des savoirs et développer leurs compétences enseignantes à travers les formations qu'ils ont suivies car la méthode d'enseignement de ce programme est intéressante pour attirer l'attention des élèves ; ils veulent ensuite sortir les enfants de l'ignorance et faire disparaître ce problème afin de développer leur village, leur communauté et leur société ; enfin ils veulent réduire le nombre d'enfants qui abandonnent l'école dans le cycle primaire. Il s'agit donc de raisons fortes de s'investir et d'intérêts positifs, d'une part, pour développer leurs propres compétences professionnelles et, d'autre part, pour contribuer au développement du secteur éducatif cambodgien et de la société *via* ce programme. Ainsi les enseignants ont bien compris l'importance de la valeur de l'activité pour l'engagement.

²⁵¹ D.o.E. : District Office of Education (Bureau de l'Éducation du district, en français). Dans l'usage courant, ce terme représente le lieu de travail (le bureau) ou l'ensemble de personnes qui y travaillent.

²⁵² P.o.E. : Provincial Office of Education (Département de l'Éducation de la province, en français). Dans l'usage courant, ce terme représente le lieu de travail (le département) ou l'ensemble de personnes qui y travaillent.

Les élèves faibles ont été pris en compte par les enseignants. Ils ont été questionnés pendant le cours, donc pris en compte et considérés comme les autres. Pour aider ces élèves, les enseignants ont cherché la méthode la plus appropriée et adaptée aux besoins spécifiques de ces enfants et ont donné des cours supplémentaires tous les jeudis et pendant les vacances scolaires. Il s'agit d'un engagement pédagogique fort des enseignants face aux élèves en difficulté.

Les enseignants ont fait travailler les élèves en groupe pour construire l'esprit de coopération, de solidarité et d'entraide et ont cherché à faire participer tous les élèves (les élèves forts et les élèves faibles ou les filles et les garçons). Ils ont tenu compte de la disparité de chaque groupe en termes de niveau et de sexe. Cette idée de recherche montre une adhésion des enseignants au principe de nouvelles pratiques et un effort de mise en œuvre. Ce type d'apprentissage conduit à des effets positifs sur les relations intergroupes et les attitudes envers la classe et permet aux élèves de mettre en pratique leurs compétences et d'être responsables de leurs apprentissages et de ceux de leurs camarades.

Le travail coopératif présente deux formes d'échanges. Un élève « fort » peut expliquer quelque chose à ses camarades qui ne l'ont pas encore compris, ce qui s'avère très utile pour celui qui explique et pour les autres qui entendent cette explication. Une autre forme d'échanges entre élèves dans le travail en groupe permet de débattre ou de confronter des idées à partir d'un sujet donné pour développer les points de vue des élèves, d'élaborer des argumentaires opposés et d'éclairer une question posée.

Les enseignants ont sollicité l'élève à s'exprimer individuellement. Ils se sont occupés de toute leur classe. En plus, ils ont laissé du temps à l'élève pour réfléchir aux questions ou exercices « difficiles ». C'est une interaction provoquée dans la classe entre les élèves et l'enseignant dans un souci de mobilisation cognitive.

Les enseignants ont été très attentifs à l'ambiance de classe et à sa dynamique pour motiver les élèves et leur permettre d'affronter la grande difficulté de leur parcours de rattrapage scolaire. Ainsi ils étaient conscients que, sans cette dynamique, les élèves risquaient d'abandonner. Ils se sont mobilisés dans les pratiques de la classe.

Les enseignants ont encouragé leurs élèves forts ainsi que les faibles devant les autres en cas de bonne réponse par différents mots et moyens (applaudissement). Ils ont établi des relations très proches avec eux pour attirer leur attention sur le cours.

Les enseignants ont choisi la méthode de L.A.M.A.P. pour participer au concours de recrutement de « bons enseignants » à Siem Reap. Cette méthode est aussi diffusée dans les classes ordinaires ainsi que dans les écoles privées à Phnom Penh, Siem Reap et Prey Veng. Pour les enseignants, cette méthode est très appréciée par les acteurs de l'éducation et elle permet aux élèves de coopérer entre eux, de réfléchir sur le problème posé, de faire les hypothèses à partir du problème

posé, de faire la recherche *via* les images et les consignes de l'enseignant, de comprendre mieux et vite le contenu de la leçon et de construire la leçon eux-mêmes.

Les enseignants du rattrapage scolaire ont partagé les contenus de formation de P.S.E. avec leurs collègues et les ont utilisés pour les classes ordinaires. Les activités ludiques par exemple ont été utilisées dans les classes ordinaires à Kampong Speu et Siem Reap et partagées avec les autres collègues. Ce partage montre un signe positif d'échanges entre les acteurs afin d'améliorer ensemble la qualité de l'éducation. Les épreuves des examens du rattrapage scolaire ont été utilisées dans les classes ordinaires à Siem Reap et considérées comme des modèles pour les écoles. Il s'agit d'un effet de contamination.

« Cette diversité des formes de travail partagé permet de mettre en relief trois types de dynamiques professionnelles au sein des écoles au regard de la forme scolaire : une dynamique professionnelle « conservatrice » se manifeste par une partition de la classe en deux groupes d'élèves ; une dynamique professionnelle « communautaire » cherche à décroquer les classes ; une dynamique professionnelle « co-réflexive » qui, à l'inverse, réfléchit à une action commune à deux enseignants au sein de la classe » (Maleyrot, 2017)²⁵³

Maleyrot (2017) considère qu'une forme de professionnalité traditionnelle, plus conservatrice, voire individualiste, se fonde sur la fragmentation de l'effort pédagogique et qu'une professionnalité émergente (Jorro et De Ketele, 2011²⁵⁴) porte davantage à la mutualisation de cet effort, plus ouverte à l'expérimentation, à l'innovation et à la dimension collective marquée par une activité manifeste d'échange professionnel.

Les enseignants ont favorisé les différentes démarches / méthodes pédagogiques. Pour eux, ces démarches permettent aux élèves de mieux réussir le rattrapage scolaire. Ils ont même proposé d'autres démarches / méthodes pédagogiques. De même, ils ont reconnu que leurs attitudes à l'égard des élèves aident les élèves à mieux réussir le rattrapage scolaire. Cela montre une compréhension des besoins des élèves en termes d'attitudes. Ainsi ces enseignants ne se sont pas comportés comme des agents. Ils ont tenté de réagir et de chercher des moyens et des solutions pédagogiques afin de rendre leurs classes plus actives et dynamiques.

2.1.2. Chez les directeurs d'école

Les directeurs d'école ont activement travaillé pour la promotion du programme du rattrapage scolaire. Ils ont organisé des campagnes d'information et de sensibilisation auprès de toutes les communautés concernées visant à leur faire connaître le programme et à leur faire prendre

²⁵³ Maleyrot, E. (2017). Le travail partagé dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » : Contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles, *In Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 3, pp. 31-55.

²⁵⁴ Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (Dir.). (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.

conscience de l'importance de l'éducation. Pour cela, ils ont utilisé tous les moyens possibles afin de toucher les communautés visées (même Facebook, affiches et dépliants, ...). Ils ont aussi travaillé étroitement avec les autorités locales (les chefs de village) afin de recruter les enfants déscolarisés et maintenir leur venue à l'école, au-delà d'une année. Ainsi cette coopération montre une ouverture hors de l'école et une rupture avec un comportement purement bureaucratique. Certains ont fait même des études sur les familles. C'est une volonté et un engagement forts pour les intérêts communs.

Les directeurs d'école ont critiqué les comportements bureaucratiques de l'équipe du M.E.J.S. en termes d'observations de classe. Le M.E.J.S. n'a donné que des commentaires généraux concernant surtout les tâches administratives alors que ces directeurs se sont intéressés aux remarques spécifiques sur l'enseignement plus qu'au travail administratif afin de renforcer les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Ainsi le contrôle du M.E.J.S. fonctionne par référence conforme à un protocole fermé et uniforme : il ne suppose pas d'analyse complexe de l'activité et ne concerne pas le cœur du métier. Comment les enseignants peuvent-ils développer leur capacité d'implication sur de nouvelles méthodes si ce type de contrôle existe toujours ?

Les directeurs d'école ont réagi en cas d'absence d'élèves. Pour résoudre ce problème, ils ont mis en place différents moyens de communication et outils de suivi (appels téléphoniques, visites chez les parents, dialogue, livrets ou carnets de correspondance, contrats avec les parents d'élèves, avec les autorités locales, etc.). Ils ont même formé un comité pour travailler sur ce problème afin de rehausser la motivation des élèves pour apprendre et maintenir leur présence en classe. Cela montre un changement positif de comportement des directeurs d'école lié aux problèmes communs. Ils cherchent à comprendre les faits.

Un autre engagement fort que l'on peut trouver chez les directeurs d'école est la capacité de résoudre les problèmes et des difficultés de leur école sans faire la distinction entre la classe du rattrapage scolaire et la classe ordinaire. Ils ont encouragé des enseignants dans l'exercice de leur métier. Pour eux, l'encouragement est un bon moyen pour progresser. Il s'agit d'un engagement personnel pour réaliser les objectifs communs. Ils ont enfin fait des échanges avec d'autres écoles et partenaires pour améliorer leurs écoles. C'est un indicateur fort d'engagement et de dynamisme professionnel. Il s'agit d'une volonté de s'améliorer.

2.1.3. Chez le P.o.E. et le D.o.E.²⁵⁵

Les résultats réels ont été demandés par le D.o.E. C'est une volonté de privilégier la qualité sur la quantité, donc une rupture avec le comportement bureaucratique. Ils se sont inquiétés de la qualité de l'éducation. Pour renforcer la qualité, par exemple, un outil d'évaluation de la lecture a été mis en place. Il s'agit d'un outil indispensable pour évaluer les compétences des élèves en lecture dans le cycle primaire.

²⁵⁵ Voir les notes 251 et 252 pour les termes complets.

Le P.o.E. et le D.o.E. ont soutenu le programme et les enseignants exerçant leur métier d'enseignant dans ce programme. Ils leur ont apporté des appuis techniques sur la mise en place de ce programme dans les écoles et des formations afin que les enseignants et directeurs d'école puissent avoir l'occasion de développer leurs compétences professionnelles et de travailler dans de bonnes conditions. Ils ont aussi participé aux campagnes d'information et de sensibilisation du programme mises en place dans leurs communautés.

Nous pouvons citer le cas d'un D.o.E. qui a utilisé le modèle de suivi et d'entretien après les observations de classe de P.S.E. Grâce au travail effectué avec l'équipe de P.S.E., ses habitudes ont beaucoup changé. Il a pris, par exemple, des notes et a soigneusement préparé l'entretien avant de rencontrer les enseignants observés. Il a reconnu sa faiblesse en termes de capacité de suivi des enseignants et du programme sans avoir peur de perdre leur face. Le P.o.E. et le D.o.E. ont activement collaboré avec P.S.E. pour le suivi de l'ensemble du programme : réunions, séminaires, formations, recrutement des enfants, distribution des matériels scolaires, etc. Cela montre qu'ils ont accepté ces changements et innovations.

2.1.4. Au M.E.J.S.

Avant de considérer la coopération avec P.S.E., l'état des lieux au niveau du Ministère montre des déficiences. Certes, tous les directeurs d'école ont été formés par le M.E.J.S. au management / leadership dans le cadre de leur travail. La plupart des enseignants ont reçu la formation initiale des enseignants du primaire mais cette formation ne couvre pas l'ensemble des effectifs enquêtés. Près de 18 % d'entre eux ne l'ont pas suivie. Donc c'est une institution qui n'est pas parvenue à former ou à former suffisamment presque le cinquième des effectifs.

Pour la formation continue, le M.E.J.S. n'a pas formé plus de la moitié des enseignants à la méthode du rattrapage scolaire qu'il avait voulu piloter lui-même. Plusieurs raisons peuvent être avancées : questions budgétaires, vision politique de l'éducation et manque de coopération avec les partenaires de développement. En revanche, dans le cadre de la coopération avec P.S.E., tous les enseignants enquêtés l'ont suivie. Cette formation est répartie en quatre modules et répond aux besoins des enseignants. Selon le rapport de fin de projet²⁵⁶, cette formation est nettement dynamique et répond aux besoins et attentes des enseignants et directeurs d'école qui travaillent sur le programme.

Concernant le suivi des enseignants, le M.E.J.S. a considérablement baissé le nombre de critères de la grille d'observation ou d'évaluation élaborée par lui-même. La grille est passée de plus de cent points à moins de deux pages et elle est moins compliquée par rapport à la grille initiale qui consistait en plus de 500 critères. Il continue désormais à améliorer cette grille afin de faciliter son utilisation. C'est une évolution vers moins de bureaucratie.

²⁵⁶ P.S.E. (2017). « Education For All: An Integrated Approach from the Cambodian Consortium for Out of School Children », End of Project Technical Report. 20 November 2017

2.1.5. Chez les autorités locales et les parents d'élèves

Les engagements des autorités locales et des parents d'élèves dans le cadre du programme du rattrapage scolaire ont été repérés.

Les autorités locales ont participé à la promotion du programme avec le P.o.E., le D.o.E., les directeurs d'école et les enseignants pour faire connaître ce programme aux communautés. Elles ont étroitement travaillé avec les directeurs d'école pour recruter les enfants déscolarisés et ont même mis des pressions sur les parents d'élèves qui ne voulaient pas envoyer leurs enfants à l'école ou qui les ont fait travailler.

Les parents d'élèves ont réagi face à la disparité de prise en compte de leurs enfants à l'école. En raison de l'incompréhension du programme, ils n'ont pas pu y mettre leurs enfants et ces derniers n'ont pas obtenu les matériels. Cette réaction déterminée face à de tels dysfonctionnements constitue en soi un signe positif d'intérêt pour la scolarité de leurs enfants.

Maintenant, nous allons voir dans quelle mesure ces agents résistent aux innovations pédagogiques apportées par le modèle professionnel puisque ces changements ont bousculé leurs pratiques routinières du modèle bureaucratique.

2.2. Les résistances aux changements et innovations pédagogiques

2.2.1. Chez les enseignants

Les enseignants ont mis au point ou adapté leur enseignement sur certains points ou ne l'ont pas vraiment fait en fonction de l'âge des élèves du rattrapage scolaire. Or l'enseignement efficace dépend de l'adaptation des méthodes, des démarches, des outils, des supports, des activités et contenus de cours en fonction des cas des élèves.

Il est vrai que les enseignants ont utilisé des manuels et des guides pour préparer le cours et que cet usage est un indicateur d'un réel suivi de la méthode mais il y a eu des enseignants qui ont négligé le travail et la préparation de fiche de cours et de matériel pour diverses raisons : manque de temps de préparation, de maîtrise du contenu de cours et de capacité de création de matériels appropriés. Certains n'ont même pas utilisé les manuels du rattrapage scolaire ni d'autres documents supplémentaires et authentiques. Paradoxalement, c'est un manque d'autonomie dans leurs pratiques : ils ont travaillé « sous le contrôle » strict des écoles, ce qui limite leurs initiatives pour aboutir à de meilleurs résultats et pour prendre en compte l'intérêt de ces documents. D'autres ont demandé aux élèves de recopier les leçons du manuel sans accès à la compréhension du sens.

Les enseignants n'ont pas pu mobiliser toutes les activités de la méthode de L.A.M.A.P. Le suivi de la méthode est un bon signe mais ce n'est pas totalement suffisant. Or, il ne suffit pas d'appliquer une méthode pour qu'elle soit efficace en termes d'apprentissage car son utilisation est

indissociable de la maîtrise qu'en a l'enseignant. Le fait d'avoir une bonne méthode est un point positif mais l'efficacité de l'enseignant ne se base pas uniquement sur le suivi systématique de la méthode. Ce qui compte, ce sont des variables didactiques, des capacités à contrôler des choix, des analyses des activités et des performances, etc. qui rendent l'enseignant efficace.

Une grande partie des enseignants ne sont pas parvenus à maîtriser suffisamment le travail en groupe. Ils n'ont pas pu faire participer tous les élèves dans le groupe pour plusieurs causes : la faiblesse, l'absence fréquente pendant le cours, la démotivation, les reproches de leurs camarades et la peur de la présence des observateurs dans leur classe, etc. Certains élèves se sont sentis « isolés » par rapport à la classe. D'autres n'ont pas eu envie de travailler avec les autres membres du groupe. Les élèves forts ne voulaient pas travailler avec les faibles et les garçons avec les filles. Le temps perdu a été souvent signalé par les enseignants. Le travail en groupe ne leur a pas permis de finir le cours.

C'est encore une majorité d'enseignants qui n'ont pas tous sollicité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée, en invoquant la question du temps, de l'effectif trop chargé ou de la dissipation des élèves. Pour ces raisons, ils ne se sont pas occupés de tous les élèves et les élèves faibles ne sont pas encouragés et questionnés.

La régulation de l'erreur est peu présente dans la classe. L'erreur n'est pas traitée comme outil d'enseignement-apprentissage. Ainsi pour les enseignants, travailler l'erreur n'est pas leur pratique habituelle. Quand un élève fait une erreur sur une réponse donnée, ils ne sollicitent pas cet élève à la réflexion.

2.2.2. Chez les directeurs d'école

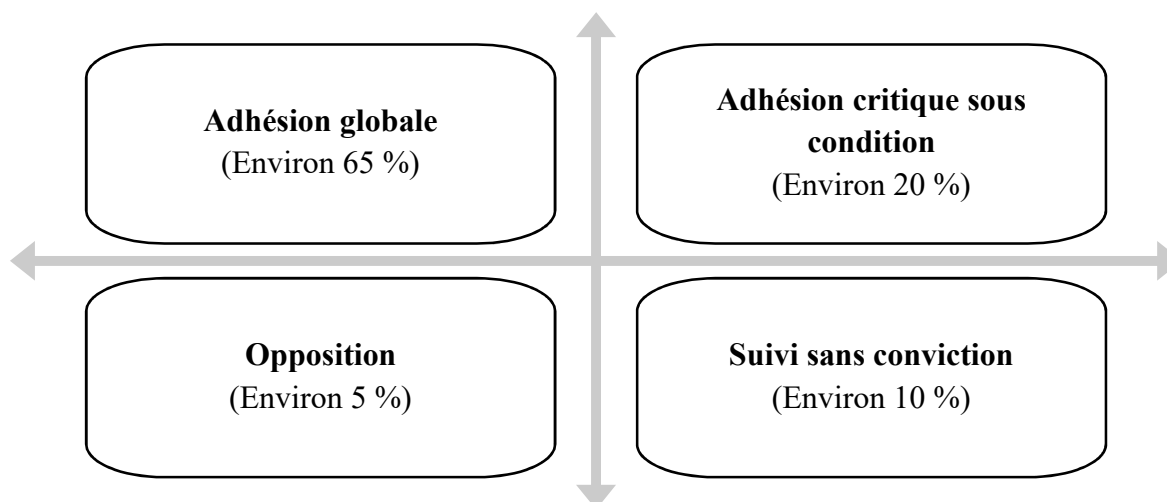
Les directeurs d'école n'ont pas correctement suivi leurs enseignants. La deuxième observation de classe n'est pas bien organisée. Pour observer, ils n'ont regardé que par la fenêtre pour vérifier si l'enseignant utilise le travail en groupe ou la méthode de L.A.M.A.P. Or, pour voir la participation des élèves dans le groupe, il est demandé aux observateurs d'observer les comportements des élèves tout au long du travail en groupe et non pas regarder ce qui se passe dans le groupe pendant un certain temps. Pour la méthode de L.A.M.A.P., ils doivent observer chaque démarche pédagogique et voir comment les élèves s'investissent dans le travail.

Certains directeurs d'école ont jugé le programme du rattrapage scolaire « difficile » pour les écoles car leurs enseignants ne sont pas motivés pour enseigner les classes du rattrapage scolaire. Pour eux, ce programme est une charge supplémentaire pour l'école. Certains directeurs ont rejeté ce programme ou l'ont géré à contrecœur sous les pressions du P.o.E. ou du D.o.E. alors que d'autres s'en emparent et s'en servent comme levier.

Cette synthèse de données nous ont amené à conclure sur les effets de transition que peut générer sur les acteurs le modèle professionnel et performant d'une O.N.G. mis en relation de coopération avec un modèle traditionnel et bureaucratique du système éducatif.

Nous présentons donc ces effets sous forme d'un schéma adapté du tétragramme de Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017)²⁵⁷ comme suit :

Figure 45 : degré des engagements des acteurs



Globalement, nous avons pu constater qu'il y a à peu près 5 % des acteurs qui se sont opposés aux nouvelles pratiques ou méthodes apportées par l'O.N.G. et qui ont même rejeté complètement, par exemple, la mise en place du programme du rattrapage scolaire dans leurs écoles afin de protéger les intérêts de leurs enseignants. Même si dans la culture cambodgienne, il est rare que l'on s'oppose frontalement entre enseignants ou directeurs d'école, cela existerait toujours entre les écoles publiques et les O.N.G. si le partenariat n'est pas bien construit.

3. Avancées et limites du programme de rattrapage scolaire : réponses à la question de recherche

Le taux d'absentéisme des élèves du rattrapage scolaire est encore élevé (10 ou 14 élèves par jour). Certains élèves du rattrapage scolaire sont démotivés et ne travaillent pas bien à cause de la fatigue et d'autres activités extérieures. Leurs comportements sont plus difficiles. Le taux de réussite des élèves du rattrapage scolaire est jugé « faible », ce qui fait que peu d'enseignants veulent travailler dans le programme.

²⁵⁷ Campenhoudt, L.V., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5^{ème} édition, DUNOD

Le programme n'est pas flexible. Les classes ne peuvent être ouvertes que si le nombre de 18 élèves est atteint. Les directeurs d'école sont obligés de suivre ces procédures. Ainsi ce programme ne peut pas aider tous les élèves en situation de retard scolaire.

En raison de l'insuffisance et de la courte durée de la formation, les enseignants sont faibles en techniques de classe. Cette faiblesse conduit à des effets directs sur les performances des élèves.

L'O.N.G. a rencontré des limites en raison d'une résistance des enseignants et directeurs d'école, souvent passive, tenant à des habitudes bureaucratiques et au trop grand éloignement par rapport à des nouvelles pratiques pédagogiques. Le programme n'est pas conçu comme un dispositif parfait et il ne parvient pas à toucher et faire changer tous les élèves, familles et enseignants.

À l'issue de cette synthèse, nous pouvons alors répondre de la manière suivante à la question de recherche.

Nous avons pensé que ces effets pouvaient introduire une période de transition mais que, loin d'être univoques, ils relevaient de deux ordres : un engagement professionnel accru ou émergent et des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation innovatrice.

À partir des formations, des ressources, des dispositifs mis à disposition et du suivi des pratiques pédagogiques dans le cadre du programme du rattrapage scolaire, nous pouvons établir que les acteurs ont manifesté et continuent de manifester des signes de mise en œuvre d'une nouvelle posture professionnelle.

Les acteurs se sont investis, se sont impliqués dans le travail, ont eu le sentiment d'avoir prise sur l'activité et de disposer d'une marge de manœuvre. Ils ont compris l'importance de la valeur de l'activité pour l'engagement. Ils se sont pédagogiquement engagés à aider les élèves en difficulté en proposant des cours de soutien, en cherchant des méthodes appropriées et adaptées et en les questionnant le plus souvent possible pendant le cours. Ils ont cherché à faire participer tous les élèves dans le groupe sans faire de distinction de sexe ou de niveau. Ils ont réagi en cas d'absence des élèves. Ils ont adhéré au principe de nouvelles pratiques et ont engagé un effort de mise en œuvre. Ils ont été conscients de l'importance de la dynamique de classe contribuant à réduire le taux d'abandon.

La dimension collective a également émergé. Les enseignants ont diffusé et partagé les dispositifs du rattrapage scolaire dans les classes ordinaires ainsi que les écoles privées : la méthode de L.A.M.A.P., les contenus de formation, les jeux ludiques, les épreuves des examens, etc. pour améliorer ensemble la qualité de l'éducation. Ils ont eu des échanges et ont travaillé avec les autres pour les intérêts communs. Ils ont eu une volonté de privilégier la qualité sur la quantité et pris en compte la réalité des résultats des élèves. Ils se sont inquiétés de la qualité de l'éducation. Cette ouverture d'esprit et de coopération est une rupture avec un comportement purement bureaucratique.

Néanmoins des limites sont apparues. Certains enseignants n'ont pas eu la capacité de mettre au point ou d'adapter leurs pratiques de classe en cas d'élèves à besoins spécifiques. Ils ont négligé le travail et la préparation de fiches de cours et de matériels en raison du manque d'autonomie dans leurs pratiques. Ainsi le contrôle strict de l'école a limité leurs initiatives pour aboutir à de meilleurs résultats. Certaines méthodes / démarches d'enseignement n'ont pas été entièrement maîtrisées : la méthode de L.A.M.A.P., le travail en groupe, la sollicitation de l'élève à une réflexion sur la réponse donnée, la prise en compte de tous les élèves faibles et la régulation de l'erreur. Or ces pratiques sont au cœur de l'enseignement/apprentissage.

Conclusion

Notre recherche, en confirmant l'hypothèse de doubles effets divergents, a cerné les limites de cette coopération mais aussi dégagé des conditions majeures de changement d'un système éducatif bureaucratique.

Il est difficile de confirmer que même ceux qui ont montré des signes d'engagement restent engagés si la coopération se termine ou s'il n'y a pas de soutien, ce qui est possible avec le retrait de P.S.E. du projet fin 2017 : certains directeurs supprimeront peut-être les classes du rattrapage scolaire ; il est à craindre que les nouveaux enseignants ne soient pas correctement formés pour reprendre le dispositif déjà mis en place ; les méthodes ou démarches (L.A.M.A.P., par exemple) formées par P.S.E. risquent de ne pas être utilisées ou partagées avec les nouveaux ; les entretiens d'explicitation ne seront probablement plus appliqués par le P.o.E., etc. Ainsi nous appuyons sur une remarque de Maleyrot (2017) qui n'exclut pas que les enseignants (français) qui se sont engagés dans une dynamique de coopération avec leurs collègues à l'occasion du dispositif « Plus de Maîtres que de classes », reviennent à des attitudes et pratiques traditionnelles si le dispositif n'est pas reconduit. Quant à ceux qui ont résisté au changement apporté par cette coopération, il n'est pas sûr qu'ils pourront changer leurs attitudes et pratiques traditionnelles à l'issue de cette coopération alors que leurs appropriation et maîtrise nécessiteraient un véritable accompagnement, des pratiques régulières et un temps suffisant.

Néanmoins, concernant les conditions générales de changement d'un système éducatif bureaucratique, notre étude va dans le sens des analyses de nombreux auteurs et chercheurs, comme Donnay et Charlier (2008) que nous avons exposés plus haut (au début du chapitre sur la pédagogie) qui posent l'engagement des acteurs pour leur développement professionnel comme une des conditions majeures de mise en mouvement d'un système pour une plus grande efficacité des enseignements-apprentissages. À ce titre, notre thèse a une portée qui dépasse le contexte cambodgien et ouvre sur une dimension systémique pour tout système éducatif national et unifié.

La coopération à longue durée avec tous les niveaux pourrait être une condition nécessaire pour bouger le système de type bureaucratique (Mintzberg, 1989 ; Crozier, 1963). La durée de trois ans et demi du projet de P.S.E. nous semble, par exemple, très courte pour pouvoir transférer les

compétences en rattrapage scolaire de P.S.E., apporter de nouvelles pratiques innovatrices au M.E.J.S. à l'offre éducative des écoles publiques cambodgiennes et intégrer cette nouvelle méthode dans le système. Ainsi cet objectif d'intégration n'est pas complètement atteint à l'issue de cette coopération même si le projet s'est poursuivi en très bonne collaboration avec les acteurs au niveau provincial ainsi qu'au niveau national : le transfert est en bonne voie ; le processus nécessite plus de temps. Le M.E.J.S. a en effet encore besoin de soutien financier et organisationnel pour réaliser cette intégration.

Le rôle « modèle » (au sens de leadership) de la direction de l'école pourrait être une autre condition que nous pourrions tirer de cette thèse pour changer les comportements bureaucratiques des enseignants cambodgiens. Si le directeur n'est pas corrompu, s'engage dans toutes les activités et donne l'importance plus à la pédagogie qu'au travail opérationnel et administratif de l'école pour améliorer la qualité des enseignements-apprentissages, il serait possible que ses enseignants le suivent et s'y engagent à leur tour afin de réaliser ces objectifs communs.

La vision politique du pays joue enfin un rôle essentiel pour changer le système. Nous observons, par exemple, que depuis les élections de juillet 2013 avec la participation du parti d'opposition, plusieurs réformes ont été mises en place pour renforcer la qualité de l'éducation : les salaires des enseignants augmentent considérablement ; les conditions de travail s'améliorent de plus en plus ; les concours de recrutement sont organisés pour certains postes de responsabilités au M.E.J.S. ; la liberté d'expression est reconnue ; la corruption diminue dramatiquement dans les examens du baccalauréat, etc. Mais il est difficile de dire que ces améliorations se poursuivent dans l'avenir puisqu'il n'y a plus de pression de la part de l'opposition qui a été dissolue en novembre 2017. Ainsi la concurrence et la stabilité politique pourraient changer un système de type bureaucratique vers un système démocratique, performant et professionnel.

CHAPITRE 16 : RÉFLEXIONS SUR L'EFFICACITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF CAMBODGIEN

Dans le cadre de notre travail, nos réflexions porteront sur l'efficacité du système éducatif cambodgien, et particulièrement de l'école et de l'enseignement.

D'après les résultats de notre recherche, l'efficacité du système éducatif cambodgien est une préoccupation majeure du M.E.J.S. Une de ses réformes mises en place prétend donc améliorer cette efficacité, notamment en luttant contre l'échec scolaire. Il est vrai que l'efficacité du système éducatif est limitée par les moyens économiques disponibles mais, si la priorité à l'éducation est donnée, le pays peut dégager toutes les ressources nécessaires et les limites financières sont cependant loin de tout expliquer (Perrenoud, 2002)²⁵⁸.

Améliorer l'efficacité du système éducatif est une tâche très difficile, qui prendra du temps et des générations. Une seule réforme ne peut pas faire des miracles. C'est une responsabilité collective. Dans quels domaines d'éducation peut-on apporter des améliorations ? Nous étudierons ceux qui relèvent du niveau macro « le M.E.J.S. » puis du niveau micro « la classe » et enfin du niveau « l'école » parce qu'il peut assurer l'articulation entre les deux.

1. Devrait-on améliorer les conditions de travail des enseignants ?

Les résultats de la recherche nous ont montré que la faible rémunération conduit à la faible qualification des enseignants. Les enseignants ayant un deuxième emploi réduisent ainsi leur disponibilité pour les élèves et leur investissement dans le travail. Si plus d'enseignants n'avaient pas un deuxième emploi, cela leur donnerait plus de temps pour se préparer aux cours.

Les récentes améliorations des salaires des enseignants constituent à ce titre un signe encourageant accordé par le M.E.J.S., quant à l'amélioration des conditions de vie des enseignants peut être reconnue. Cette augmentation joue un rôle clé pour le professionnalisme des acteurs mais nous constatons que cette augmentation reste encore limitée et ne répond pas à un niveau approprié au coût de la vie et à l'inflation, ce qui pousse les enseignants à chercher d'autres emplois pour obtenir un revenu supplémentaire. Certains directeurs d'école, en particulier dans les régions éloignées, hésitent à prendre des mesures concrètes pour sanctionner les enseignants fréquemment absents afin de retenir les enseignants et d'éviter les pénuries d'enseignants. Ainsi l'augmentation des salaires est-elle essentielle pour assurer un meilleur déploiement des enseignants dans les écoles où ils sont nécessaires.

L'amélioration des conditions de travail des enseignants pourrait également aider à réduire les coûts informels à l'école comprenant le paiement des frais de scolarité quotidiens aux enseignants et le paiement du matériel pédagogique qui nuisent au droit des enfants à une éducation gratuite (N.E.P., 2014)²⁵⁹.

²⁵⁸ Perrenoud, Ph. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

²⁵⁹ N.E.P. (2014). « Right to Education in Cambodia: Community Level Research », Rapport d'étude. Mars 2014

2. Devrait-on donner une priorité à la formation des enseignants et directeurs d'école afin de renforcer leurs compétences ?

Notre recherche nous a montré que les formations organisées par le M.E.J.S. ne parviennent pas à former ou à former suffisamment les enseignants. Certains enseignants n'ont pas reçu de formation initiale avant de commencer leur carrière. La formation continue insuffisante avec une très courte durée ne répond pas aux besoins des enseignants du rattrapage scolaire et conduit à la faiblesse de leurs compétences et à des effets directs sur les performances des élèves. Ainsi les formations organisées devraient consister à former des enseignants compétents, autonomes et réflexifs, engagés dans une amélioration continue et coopérative des pratiques et des dispositifs. L'efficacité de l'école reste dans une large mesure dépendante de l'efficacité personnelle de chaque enseignant.

Un bon enseignant devrait évidemment maîtriser sa discipline, pour planifier correctement ses cours, concevoir et animer toutes sortes d'activités d'apprentissage, notamment des recherches, des situations-problèmes, des projets. À la maîtrise d'une discipline devrait s'ajouter une formation à la didactique correspondante : l'évaluation des élèves, la régulation de processus d'apprentissage, le travail sur le sens et le rapport au savoir, la gestion de l'hétérogénéité des élèves. D'autres compétences sont aussi à développer : elles peuvent être d'ordre relationnel (les relations avec les parents, la médiation des conflits), plus proprement pédagogiques (comme par exemple les compétences pour développer une pédagogie coopérative), organisationnelles (la gestion de la classe, l'organisation du travail), sans négliger les aspects plus disciplinaires ou administratifs (contrôle des absences et des conduites). Ces compétences s'appuient non seulement sur des savoirs et des capacités, mais aussi sur des qualités humaines, des attitudes, des valeurs, des convictions.

Pour Perrenoud (2002), l'enseignant doit être un praticien réflexif dans l'action et sur l'action :

- la réflexion « *dans l'action* » est le gage d'une action optimisée, au-delà des « cas d'école » et des procédures prescrites ;
- la réflexion « *sur l'action* » est la condition d'une évolution permanente des connaissances et des compétences.

3. Devrait-on donner une priorité au service d'une pédagogie différenciée ?

Les analyses de données d'observations de classe nous ont montré que les activités extrascolaires ainsi que les activités ludiques ne sont pas considérées comme formes d'apprentissage intégrées à la leçon puisqu'elles sont considérées comme un passe-temps agréable ou un moment de détente permettant aux élèves de s'amuser, d'être heureux et de réduire le stress. Dans ce sens, nous nous reposons sur l'importance de la pédagogie différenciée.

Le fait de donner les mêmes situations d'apprentissage ou les mêmes exercices à tous les élèves n'est pas une pédagogie efficace. Chaque élève a des besoins spécifiques en termes

d'apprentissage. Les situations d'apprentissage devraient être diversifiées en fonction des élèves comme le souligne Perrenoud (2002) :

« Une pédagogie faiblement différenciée qui destine à tous les mêmes leçons, les mêmes exercices, les mêmes devoirs, la même prise en charge, ne peut que transformer les différences culturelles en inégalités d'apprentissage scolaire. Lorsque les situations d'apprentissages proposées sont identiques, les élèves auxquels elles sont adaptées apprennent, ceux qui ont de l'avance s'ennuient, ceux qui n'ont pas le niveau requis ou ne voient pas le sens de l'activité perdent aussi leur temps et se persuadent progressivement de leur inaptitude à apprendre ».

Pour Perrenoud, accroître l'efficacité de l'enseignement, c'est optimiser les situations pour tous et, en priorité, pour ceux qui ont le plus de difficultés d'apprentissage. Il s'agit donc de différencier les tâches, les situations, les prises en charge au quotidien. La pédagogie différenciée consiste essentiellement à faire en sorte que *« chaque apprenant soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui »* (Perrenoud, 1997)²⁶⁰. C'est une situation dans laquelle l'élève se sente en sécurité, face à une tâche qui ait suffisamment de sens pour le mobiliser et qui soit *à sa portée*, qui lui permette de progresser.

4. Pourrait-on repenser les évaluations des enseignants avec des orientations plus pertinentes et des dispositifs d'analyses de pratiques ?

Notre recherche a montré que les observations de classe ne sont pas bien menées ou qu'elles ne sont menées que pour les rapports et non pas pour renforcer les compétences des enseignants. L'entretien individuel est rarement organisé et le suivi n'est fait que pour le respect des procédures. Les critères d'observation varient d'une école à l'autre conduisant aux différentes formes d'évaluation des enseignants. Les formations des cadres intermédiaires à l'utilisation des grilles d'observation ne sont pas organisées. Ainsi ils utilisent ces grilles en fonction de leur propre compréhension. Les commentaires spécifiques sur les pratiques de classe ne sont pas donnés : les observateurs ne focalisent que sur le travail administratif.

Faudrait-il développer des processus d'observation de classe indépendants pour les écoles ? Peut-on donner un sens à l'observation de classe et faire en sorte que l'observation et le suivi soient considérés comme des procédures utiles ?

5. Devrait-on donner la priorité à une gestion plus efficace du personnel pour ne pas entraîner une pénurie d'enseignants ?

Notre recherche a montré plusieurs points liés à la gestion des enseignants : la pénurie d'enseignants dans le cycle primaire, surtout pour le programme du rattrapage scolaire, le sous-

²⁶⁰ Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF (2^e éd. 2000).

emploi du personnel, la corruption, peu de pressions pour assurer le rôle des enseignants, le leadership peu activé et efficient, ...

Nous avons constaté que le directeur d'école est placé dans une position peu enviable face à des enseignants peu performants. Leur lutte contre la faible qualification entraînera la perte du personnel enseignant. Le rapport de N.E.P. (2015)²⁶¹ nous a montré que le nombre d'enseignants au niveau primaire au Cambodge a diminué au cours des cinq dernières années, et le système de formation des enseignants connaît une baisse significative. Pour résoudre ce problème, le nombre d'enseignants recrutés doit augmenter afin de permettre une gestion du personnel plus robuste et de faire face à la pénurie d'enseignants et aux ratios élèves / enseignants élevés dans les classes.

Les analyses nous ont également montré que le M.E.J.S. ne tend pas à accorder à l'école une autonomie dans l'usage des ressources et l'organisation du travail. Il est vrai qu'accroître l'autonomie de l'école ne conduit pas automatiquement à une plus grande efficacité du système mais une autonomie plus forte peut rendre certaines écoles plus efficaces, en les libérant de certaines contraintes, en les laissant donner libre cours à leur créativité et à leur dynamisme. Au contraire, une autonomie accrue peut rendre d'autres écoles moins efficaces, en les laissant suivre plus librement leur pente sélective ou se déchirer pour prendre des décisions collectives, qui ne seront d'ailleurs pas appliquées en termes de jours de vacances supplémentaires que s'octroient des écoles. Ainsi l'enjeu n'est pas d'accroître la dispersion, mais de déplacer la courbe, en rendant plus efficaces toutes les écoles, en offrant soutien, conseils, accompagnement à ceux qui ne trouvent pas dans leurs propres ressources des solutions satisfaisantes.

Une autre réflexion que l'on peut souligner ici est le rôle du directeur d'école. Généralement, le directeur d'école doit représenter l'établissement à l'extérieur ou assurer le fonctionnement de l'ensemble à l'intérieur. Il n'y a pas de leadership professionnel si le rôle du directeur d'école n'est limité qu'à l'administration : la composition des classes, l'emploi du temps, les équipements, le budget, les locaux, la sécurité, etc.

Le directeur d'école peut être conçu comme l'un des concepteurs-animateurs du projet d'école. Il adopte alors la figure du leader, souvent considéré dans les approches contemporaines comme l'une des trois composantes de sa fonction, à côté de celle d'administrateur et celle de manager : son rôle en tant que leader est alors de faciliter le fonctionnement coopératif, la division du travail, l'identification et le traitement des problèmes ainsi que les prises de décision des subordonnés comme le souligne Crozier (1963) :

« Le leader le plus efficace est un leader permissif, ce n'est pas l'organisation la plus rationnelle au sens wébérien qui obtiendra les meilleurs résultats, mais l'organisation la plus vivante, c'est-à-dire celle où les subordonnés seront amenés à participer le plus aux décisions qu'ils auront à appliquer » (p. 220).

²⁶¹ N.E.P. (2015). « Teaching hours in primary schools in Cambodia », Study report. July 2015

Il devrait également être au cœur des processus de changement pédagogique (Gather Thurler, 2000²⁶², Gather Thurler, 2000²⁶³, Perrenoud, 1998²⁶⁴). Son rôle est de traiter les problèmes pédagogiques (la mise en cohérence des pratiques et des exigences, le développement de dispositifs de pédagogie différenciée, etc.) et comprendre les agents qui résistent et les faire évoluer vers une attitude positive. Pour ne pas être absorbé par la gestion, il devrait déléguer une partie des tâches à une équipe de direction ou à des enseignants compétents dans tel ou tel domaine. Le directeur d'école a un rôle à jouer pour accroître la transparence et la responsabilité des écoles.

²⁶² Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

²⁶³ Gather Thurler, M. (2000). *Diriger pour transformer l'établissement scolaire*, in Tilman, F. et Ouail, N. (dir.) *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, de Boeck, pp. 187-215.

²⁶⁴ Perrenoud, Ph. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?, in Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, pp. 7-30.

CONCLUSION

Au Cambodge, le système éducatif d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte de réformes à tous les niveaux pour répondre à l'émergence d'une nouvelle société, au développement des ressources humaines de qualité pour le pays ainsi que pour la région et aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux. La politique éducative vise ainsi un accès équitable à tous aux services éducatifs, renforce la qualité et la pertinence de l'apprentissage et assure un leadership et une gestion plus efficace des personnels de l'éducation : la qualité de l'éducation de tous les niveaux, y compris la formation technique et les compétences « douces » ou « soft skills »²⁶⁵ pour les jeunes est améliorée afin de répondre aux besoins du développement économique et du marché du travail ; le budget éducatif a considérablement augmenté ; la gestion des personnels éducatifs de tous les niveaux est renforcée ; les examens du brevet et du baccalauréat sont réformés ; l'enseignement supérieur est réformé ; etc. Malgré ces réformes récentes, l'étude du système éducatif cambodgien et de ses agents selon certains chercheurs fait ressortir un fonctionnement bureaucratique dominant et une corruption généralisée. Ainsi nous avons constaté que le système, pour évoluer, a besoin de développer des stratégies basées sur la coopération avec une organisation extérieure au fonctionnement différent. De tels constats nous ont conduit à la question suivante, en prenant une organisation particulière et un programme bien circonscrit : quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif d'une coopération entre le M.E.J.S. du Cambodge et P.S.E. dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire ?

L'objectif de notre recherche visait à comprendre le phénomène bureaucratique du système et les effets sur les acteurs du système qui pouvaient introduire une période de transition : un engagement professionnel accru ou émergent et des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation innovatrice. Pour pouvoir atteindre cet objectif de recherche, nous avons eu recours dans un premier temps aux éclairages théoriques qui étaient indispensables dans notre travail d'analyse des données. Comme concepts théoriques, nous avons étudié la bureaucratie du système, l'efficacité dans l'enseignement et la pédagogie. Suite à l'étude de ces notions, nous avons formulé l'hypothèse suivante : la transition peut s'initier à partir d'une formation, des ressources, des dispositifs mis à disposition et du suivi des pratiques pédagogiques des instituteurs du programme du rattrapage scolaire et des directeurs d'école qui les engagent à mettre en œuvre une nouvelle posture professionnelle.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons mené quatre enquêtes de terrain : des questionnaires auprès de 242 instituteurs du programme du rattrapage scolaire de Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Prey Veng et Kampong Speu ; des entretiens réalisés auprès de 21 directeurs d'école de Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Prey Veng et Kampong Speu, qui mettent en place le programme du rattrapage scolaire ; des observations de classe auprès de 32 instituteurs du programme du rattrapage scolaire de Phnom Penh, Prey Veng et Kampong Speu et des entretiens

²⁶⁵ Ce terme se définit comme une compétence supplémentaire pour remplir les compétences techniques des jeunes. Il focalise sur la communication, le leadership, la pensée et la façon de travailler en équipe, etc.

auprès de quatre formatrices pédagogiques de P.S.E. qui travaillent dans le cadre du programme du rattrapage scolaire.

À partir des résultats de ces enquêtes, nous avons pu établir que les acteurs ont manifesté et continuent de manifester des signes de mise en œuvre d'une nouvelle posture professionnelle. Les acteurs se sont investis, se sont impliqués dans le travail, ont eu le sentiment d'avoir prise sur l'activité et de disposer d'une marge de manœuvre. Ainsi ils ont proposé des cours de soutien pour les élèves faibles, ont cherché des méthodes appropriées et adaptées, ont questionné les élèves pendant le cours, ont fait participer tous les élèves, ont réagi en cas d'absence des élèves et ont adhéré au principe de nouvelles pratiques et les ont mises en œuvre. La dimension collective a également émergé. Les acteurs ont diffusé et partagé les dispositifs, les ressources et les formations du rattrapage scolaire dans les classes ordinaires afin d'améliorer ensemble la qualité de l'éducation. Ils se sont inquiétés de la qualité de l'éducation. Néanmoins des limites sont apparues. Certains enseignants n'ont pas eu la capacité de mettre au point ou d'adapter leurs pratiques de classe en cas d'élèves à besoins spécifiques, ont négligé le travail et la préparation de fiches de cours et de matériels, n'ont pas pu maîtriser certaines démarches pédagogiques comme L.A.M.A.P. ou le travail en groupe.

La présente thèse a rencontré des difficultés dans son élaboration et a ses limites. D'abord, une donnée nouvelle dans notre travail de thèse est liée à l'avancée de la réflexion qui a conduit à une réélaboration du projet de recherche. Le projet initial portant sur la conception de la formation pédagogique destinée aux enseignants du rattrapage scolaire a été complètement redéfini pour aboutir au présent sujet. Pour cela, deux autres enquêtes supplémentaires (observations de classe et entretien avec les formateurs pédagogiques de P.S.E.) étaient à élaborer et à conduire afin de compléter la recherche. Ensuite, le terrain de l'enquête pour les observations de classe s'est limité à trois provinces. Néanmoins, nous avons choisi les provinces les plus peuplées d'enseignants du rattrapage scolaire et nous avons augmenté le nombre d'observations par province. Enfin, l'accès au terrain de l'enquête supposait que nous devions continuer d'assurer la responsabilité du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les cinq provinces et que celui-ci a constitué en effet une ressource essentielle qui a alimenté notre enquête de recherche. Nous ne pouvions donc pas nous libérer à chaque fois pendant une longue période en quittant le projet de P.S.E. pour effectuer notre thèse en France. D'où le prolongement de deux années de recherche. Une autre limite tient à la nature même du projet étudié. Depuis que l'O.N.G. partenaire s'est retiré du projet fin 2017, il n'est pas possible de savoir si les changements qui sont apparus s'inscriront dans une durée plus longue.

En conclusion de tout ce travail, cette recherche nous a enfin permis d'apporter, en conclusion de tout ce travail, quelques réflexions sur l'efficacité du système éducatif du Cambodge en termes d'amélioration des conditions de travail des enseignants, de leurs formations, de leurs pratiques pédagogiques, de suivi des enseignants et de gestion plus efficace des personnels éducatifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M. (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe, note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°107.

ALTET, M. (2001.) *Demande de création du réseau d'observation des pratiques enseignantes (OPEN) au Ministère de la Recherche*, Nantes : Université de Nantes - CREN.

ALTET, M. (2015). *Observation des Pratiques Enseignantes dans leur rapport aux Apprentissages*, Projet Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014, Rapport décembre 2015.

ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., et LECONTE-LAMBERT, C. (1994). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en CE2 », *les dossiers de la DEP*, MEN, n°44.

ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., et LECONTE-LAMBERT, C. (1996). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en CE2 », *les dossiers de la DEP*, MEN, n° 70.

ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*, PUF, collection « Le psychologue ».

ARCHER, A.L. et HUGHES, C.A. (2011). « Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching », New York (NY), Guilford Press.

ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris : ESF éditeur.

ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

BACHELARD, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Librairie philosophique Jean Vrin.

BASS, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*, New York : The Free Press.

BERNARD, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, (Rééd. Champs, Flammarion).

BERTHIER N., (1998). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Paris : Armand Colin, 254 pages.

BERTRAND, D. et AZROUR, H. (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*. Montréal, Guérin universitaire, p. 212.

BEZANCON, P. (2002). *Une colonisation éducatrice : l'expérience indochinoise, 1860-1945*, Éditions L'Harmattan, coll. « Recherches asiatiques », 2002, 480 p.

BIDWELL, C.E. et YASUMOTO, J.Y. (1999). « The collegial focus: Teaching fields, colleague relationships, and instructional practice in American high schools », *Sociology of Education*, 72, 234-256.

BILODEAU, C. PATHAMMAVO.N.G., S. et HÔNG, L.Q. (1955). *Études sur la scolarité obligatoire*, vol. XIV : *L'obligation scolaire au Cambodge, au Laos et au Vietnam*, UNESCO, 1955, 157 p.

BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 82.

BLANCHET, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris : Armand Colin.

BLAZER, C. (2009). « Literature Review: Homework », Office of Assessment, Research, and Data Analysis, Miami-Dade County Public Schools, URL: <http://drs.dadeschools.net/LiteratureReviews/Homework.pdf>

BLOOM, B. S. (1984). « The 2 sigmas problem », Educational researcher, N°13, juin-juillet 1984, 4-16. Traduit en français dans: Crahay, M., La Fontaine, D. (dir). (1986). *L'Art et la science dans l'enseignement*. Bruxelles : Labor. 97-128.

BODERGAT, J.-Y. (2008). *L'établissement : un acteur dorénavant majeur du système éducatif*, Université de Caen Normandie. Intervention lors de la Formation des Chefs d'établissement pilotes du Vietnam, Laos et Cambodge, OIF-CREFAP, HoChiMinh-ville, 19-22 août 2008.

BORDA, S., LEJEUNE, A. et PERSON, X. (2013). *L'action internationale de la main à la pâte*, Editeur : La fondation La Main à la Pâte. URL : <http://www.fondation-lamap.org>.

BORICH, G. (1996). « Effective teaching methods », (3rd ed.), New York: Macmillan.

BOURDIEU, P. et DARBEL, A. (1969). *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*, Paris : Les Éditions de minuit.

BRAY, M. et SENG, B. (2005). *Les frais de la famille pour l'éducation de base au Cambodge*, Rapport N°4 de la Banque Mondiale, Page 57, 2005, Hong Kong.

BRESSOUX, P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et des classes », *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

BROOKOVER, W.B., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J. et WISENBAKER, J. (1979). « School social systems and student achievement », New York: Praeger.

BROPHY, J.E. (1986). « Teaching and learning mathematics: where research should be going », *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(5), 323-346.

BROPHY, J.E. (1992). « Probing the Subtleties of Subject-Matter Teaching », *Educational Leadership*, 49, 4-8.

BROPHY, J.E. et GOOD, T.L. (1986). « Teacher behavior and student achievement », In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: McMillan.

BRU, M. (1994). « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage », in Houssaye, J. (1994), *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.

BRU, M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p.63-73.

BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.72-94.

BRU M. et al. (1996). « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2, vers une meilleure connaissance de l'effet-maître », *Education et Formation*, n°46.

BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : SAVOIR FAIRE, SAVOIR DIRE*. Paris : PUF, 313 p.

BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 01 janvier 2013. URL : <http://educationdidactique.revues.org/5433>.

BUCHETON, D., BRUNET, L.-M. et LIRIA, A. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*, Dans CD-Rom Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Colloque Nantes.

BURNS, J.M. (1978). « Leadership », New York: Harper & Row.

CAMPELL, R.J., KYRIAKIDES, L., MUIJS, R.D. et ROBINSON, W. (2004). « Assessing Teacher Effectiveness », *Developing a Differentiated Model*. London: Routledge Falmer.

CAMPENHOUDT, L.V., MARQUET, J. et QUIVY, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5^{ème} édition entièrement revue et augmentée. DUNOD.

CARETTE, V. (2008). « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 07 mars 2016. URL : <http://rfp.revues.org/851>.

CARROLL, J. B. (1963). « A model of school learning », in : *Teachers College Record*. N°64, 723-733.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1993), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHENG, Y.C. (1993). « Profiles of organizational culture and effective schools », *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.

CLARK, C.-M. et PETERSON, P.-L. (1986), « Teacher's thought processes », *Handbook of Research on Teaching*, M.C. Wittrock, New York, Macmillan, p.255-297.

CLAUX, R. & TAMSE, S. (1997). *Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique*, Québec français, (106), 35–37. Document généré le 15 juil. 2018 07:04.

CREEMERS, B.P.M. et KYRIAKIDES, L. (2006). « Critical Analysis of The current Approches to Modelling Educational Effectiveness: the Importance of establishing a dynamic model ». *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.

CREEMERS, B.P.M. et REEZIGT, G.J. (1996). « School level conditions affecting the effectiveness of instruction », *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 179-228.

CROUZATIER, J.-M. (2014). *Transitions politiques en Asie du Sud-Est : les institutions politiques et juridictionnelles du Cambodge*, Toulouse, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2014, 182 p.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1992). *L'acteur et le système*, Seuil.

CROZIER, M. (2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ?*, 2 Volumes, Seli Arslan.

CROZIER, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963, coll. Points et Essais.

DE SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Nathan, collection 128.

DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1980). *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. In : L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*. New York : Academic Press, 1980, p. 13.

DE KETELE, J-M. et ROEGIERS, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a.

DEMEUSE, M. et STRAUVEN, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles : De Boeck.

DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*, Editeur : PU Namur. Présentation : Broché. 189 pages.

DOYLE, W. (1985). « Effective secondary classroom practices ». In R.M.J. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: an effective schools sourcebook* (pp. 55-70). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

DUMAY, X. et DUPRIEZ, V. (dir.). (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles : De Boeck, 2009, 292 p.

DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF, pp. 131-135.

DURAND, G. (2006). *Six études d'éthique et de philosophie du droit*, Liber, 2006, pp 15-26 et 40-48.

DURKHEIM, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p. 10.

DWECK, C.S. (2000). *Self-theories : Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia (PA), Taylor & Francis / Psychology Press.

FILBY, N.N. et CAHEN, L.S. (1985). « Teacher Accessibility and Student Attention », dans C.W. Fisher et D.C. Berliner (dir.), *Perspectives on Instructional Time*, coll. « Research on Teaching », New York (NY), Longman, p.203-214.

FOREST, A. (1993). *Le Cambodge et la colonisation française : histoire d'une colonisation sans heurts 1897-1920*, Paru en mars 1993. L'Harmattan.

FOREST, A., AARSSE, R. et BROCHEUX, P. (dir.) (2000). *Histoire de l'Asie du Sud-est : Révoltes, Réformes, Révolutions*, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Histoire et civilisation », 2000, 288 p.

GAGE, N. L. (1963). *Handbook of research on teaching*, Chicago: Rand McNally.

GARNIER, E. et RENOU, G. (2002). « L'éducation de base au Cambodge : un système en reconstruction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 31 | décembre 2002, mis en ligne le 25 novembre 2011, consulté le 28 avril 2017. URL : <http://ries.revues.org/1975>, DOI : 10.4000/ries.1975.

GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2000). « Diriger pour transformer l'établissement scolaire », in Tilman, F. et Ouail, N. (dir.) *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, de Boeck, pp. 187-215.

GATHER THURLER, M. et PERRENOUD, P. (2004). « Professionnalisation et formation des chefs d'établissement », *Administration et Education*, n° 102, pp. 67-76.

GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*, Pédagogies en développement. De Boeck, 2013.

GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S. ET SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck Université

GHIGLIONE, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Paris : Dunod.

GILLIG, J.-M. (dir.) (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Bruxelles : De Boeck Université.

GOOD, T.L. et GROUWS, D.A. (1979). « The Missouri Mathematics Effectiveness Project », *Journal of Educational Psychology*, n° 71, p. 143-145.

GOMBERT, G. (2012), *Trois histoires de reconversion professionnelle*, Article publié sur <http://www.blog-emploi.com/> consulté le 27 février 2016.

GOSSELIN, R. (1978). « A Study of the Independence of Medical Specialists in Quebec Training Hospitals », Dissertation de doctorat, Faculty of Management, McGill University, 1978.

GOUR, C. (1962). *Hiérarchie des textes et respect de la légalité en droit public cambodgien*, vol. IV, Phnom Penh, annales de l'université royale de droit et des sciences économiques, 1962, p. 7.

GRANDGUILLOT, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*, Pédagogie pour demain – Nouvelles Approches – Hachette pages 32 à 35.

GRISAY, A. (2007). *Réflexions sur « l'effet école »*, in *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2007.

HALLAK, J. et POISSON, M. (2009). *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?*, Paris: IIEP-UNESCO.

HALLINGER, P. (1994). *A resource manual for the principal instructional management rating scale*, Nashville, TN: Vanderbilt University, Center for advanced study of educational leadership.

HANUSHEK, E.A. (1971). « Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro data », *American Economic Review*, 61(2), 280-288

HATTIE, J.A. (2009). « Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement », New York (NY), Routledge.

HECK, R.H. et MARCOULIDÈS, G.A. (1996). « School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model », *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95

HIGELÉ, P. (1997). *Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices*. Editeur Retz

HOLLINGSWORTH, J. et YBARRA, S.A. (2009). « The Power of the Well-crafted, Well-taught Lesson », Thousand Oaks (CA), Corwin Press

HOUSSAYE, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle – Une histoire de la pédagogie*, Paris : Fabert.

HOUTVEEN, A.A.M., VAN DE GRIFT, W.J.C.M. et CREEMERS, B.P.M. (2004). « Effective school improvement in mathematics », *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 337-376

INHELDER, B., SINCLAIR, H., ET BOVET, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*, Presses Universitaires de France.

JARLÉGAN, A. (2009). « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches et éducations* [En ligne], 2 | décembre 2009, mis en ligne le 15 janvier 2012, consulté le 17 février 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/500>.

JONNAERT, P., ETTAYEBI, M. et DEFISE R. (2009). *Curriculum et compétences*, Bruxelles : De Boeck. (Perspective en éducation et formation).

JORRO, A. et DE KETELE, J.-M. (Dir.). (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?*, Bruxelles : De Boeck.

KENNEDY, M. (1983), « Working Knowledge », *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, n°5(2), p.193-211.

KRALOVEC, E. et BUELL, J. (2000). *The End of Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Boston (MA, Beacon Press.

KYRIAKIDES, L. (2007). « Generic and differentiated models of educational effectiveness: implications for the improvement of educational practice », *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 41-56.

LAUTIER, N. et ALLIEU-MARY, N. (2008). « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 18 février 2016. URL : <http://rfp.revues.org/926>.

LEGRAND, L. (1986). *La Différenciation pédagogique*, Paris : Scarabée - CEMEA.

LENOIR, Y. et PASTRE, P. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, OCTARES Editions, 319 pages.

LEPLAT, J. (2006). *Les contextes en formation*, Education permanente, n° 166, p. 29-48.

LEPLAY, E. (2011). *La professionnalisation : entre compétences et savoirs professionnels*, Education permanente, n° 188, p. 67-81.

LEWIN, K. (1943). « Defining the "Field at a Given Time" », *Psychological Review*. 50: 292-310. Republished in *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997.

LIEURY, A. (1993). *La mémoire*, In Houssaye, J. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF (p. 220).

LIVIAN, Y.-F. (2008). *Organisation : Théories et pratiques*, Broché, 2008.

MALEYROT, E. (2017). Le travail partagé dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » : Contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles, *In Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 3, pp. 31-55.

MANGEZ, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris : PUF.

MARCH, J. et SIMON, H. (1993). *Organizations*, 2nd edition, Wiley-Blackwell, 1993, 300 pages.

MARZANO, R.J. et PICKERING, D.J. (2007). « The Case for and Against Homework », *Educational Leadership* (mars), p. 74-79.

MARZANO, R.J., PICKERING, D.J. et POLLOCK, J.E. (2001). *Classroom Instruction that Works. Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.

MASSONNAT, J. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Collection: Psycho Sup, Dunod.

MATHERON, Y. (2000). *Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée, quelques exemples*, Université Aix-Marseille I, Université de Provence.

MEIRIEU, P. (1992). *Apprendre en groupe ?*, Lyon : Chronique sociale, deux tomes, 4e éd.

MEIRIEU, P. et alii. (1985). *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?*, Lyon : CRDP.

MIALARET, G. (1991), *Statistiques appliquées aux sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France.

MIALARET, G. (2010). *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Paris : Éd. d'Organisation.

MINTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*, Paris : Éd. d'Organisation.

MINTZBERG, H. (1989). *Le management : Voyage au centre des organisations*, Paris : Éd. d'Organisation.

MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

MUCCHIELLI, R. (1999). *L'observation psychologique et psychosociologique*, ESF éditeur : Paris.

MUIJS, D., CAMPELL, J., KYRIAKIDES, L. et ROBINSON, W. (2005). « Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four keys areas », *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 51-70.

PASTRE, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006), « Note de synthèse : la didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.

PERRAUDEAU, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Édition Armand Colin, Paris, 252 p.

PERRENOUD, PH. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

PERRENOUD, PH. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF (2^e éd. 2000).

PERRENOUD, PH. (1998). *Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?*, in Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, pp. 7-30.

PIÉRON, M., et DELMELLE, R. (1983). *Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques*, *Motricité humaine*, 1983, p. 12.

PINTO, R. (1977). *Aspects de l'évolution gouvernementale de l'Indochine française*, Ams Pr Inc, décembre 1977, 201 p.

PIOT, T. (2014). « Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant », In *Recherches en Éducation : De l'observation des pratiques enseignantes*, Numéro coordonné par NUMA-BOCAGE, L., MARCEL, J.-F. et CHAUSSECOURTE, P. - n°19 - juin 2014, pp. 30-33.

PIOT, T. (2008). « La construction des compétences pour enseigner », *Mc Gill Journal of Education (Montréal, Canada)*, volume 43, n°2, pp. 95-110.

POCZTAR J., (1982). *La définition des objectifs pédagogiques*. Editeurs ESF.

POSTIC, M. (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

PRIGENT, S. (2011). « La faible scolarisation en milieu rural cambodgien s'explique-t-elle seulement par la pauvreté ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 10 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 26 septembre 2015. URL : <http://cres.revues.org/212>.

PRZESMYCKI, H. (1991). *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.

REASON, J. (1993) : *L'erreur humaine*, Presses universitaires de France.

ROEGIER, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer* (2^e éd.), Bruxelles : De Boeck.

ROSENSHINE, B. (2010). *Principes d'enseignement*, série « Pratiques éducatives », n° 21, Bruxelles, Académie internationale d'éducation.

ROSENSHINE, B.V. (2002). « What Characterizes an Effective Teacher ? », *School Reforms News* (The Heartland Institute), vol. 6, n° 5 (mai).

ROSENSHINE, B.V. (1986). *Vers un enseignement efficace des matières structurées*, dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 304-305.

ROSENSHINE, B.V. (1982). « Teaching Functions in Instructional Programs », communication présentée à la conférence nationale « Research on Teaching : Implications for Practice », Warrenton (VA), 25-27 février, ED 218 257.

ROSENSHINE, B.V. et STEVENS, R. (1986). « Teaching Functions », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.), New York (NY), Macmillan, p. 376-391.

RUBIE-DAVIES, C.M., HATTIE, J. et HAMILTON, R. (2006). « Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes ». *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. et SMITH, A. (1979). *Fifteen Thousand hours: secondary schools and their effects on children*, London: Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.

SARRAZY, B. (2002). *Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques*, Educational Studies in Mathematics. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London).

SCHEERENS, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Contribution to Chapter 3 of the 2004 EFA Global Monitoring Report*, Retrieved May 30, 2008, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>.

SENSÉVY, G., (2008), « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une action située », pp. 39-51, in *Recherche et formation : Le travail enseignant : Crises et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier*, N° 57 Lyon, INRP.

SHULMAN, L. (1986), « Those who understand: knowledge grows in teaching. Educational Researcher », n°15 (2), p.4-14.

SLAVIN, R.E. (1981). « Cooperative Learning: A Research Synthesis », *Educational Leadership*, n° 38, p. 655-660

SPENCER, F.C. (1976). « Deductive Reasoning in Lifelong Continuing Education of a Cardiovascular Surgeon », *Archive of Surgery*, 1976 pp. 1179, 1182.

STRAUVEN, C. (2001). *Construire une formation. Définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*, De Boeck.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien, Perspectives en Éducation*, Bruxelles : De Boeck.

TEDDLIE, C. et REYNOLDS, D (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. 2000, Falmer Press, London.

TREMBLAY, R.R. et PERRIER, Y. (2000). *Savoir plus. Outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 218.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'École, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.

VAUSE, A., DUPRIEZ, V. et DUMAY, X. (2008). « L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 62, 1-21.

VELDMAN, D.J. et BROPHY, J.E. (1974). « Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement », *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 319-324.

VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VON MISES, L. (1946). « La Bureaucratie », Librairie de Médicis – Paris (1946), 136 pages. Réédité par les Éditions de l'Institut Charles Coquelin - Paris (2003). Traduit par R. Florin et P. Barbier de *Bureaucracy*, New Haven: Yale University Press, 1944, 125 pages.

VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Messidor, éd. sociales.

WALBERG, H.J. (1990). « Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base », *Phi Delta Kappan*, vol. 71, n° 6, p.470-478.

WEBER, M. (1995). *Économie et société*, T.1. Paris. Éditions Plon, Agora. (1^{re} édition 1921). URL : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Bureaucratie>, consulté le 15 octobre 2014 à 14h17.

WEIL-BARAIS, A. (1993). *L'Homme cognitif*, Paris : PUF. p. 472.

WITZIERS, B., BOSKER, R.J. et KRUGER, M.L. (2003). « Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association », *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

A.E.A.	O.N.G. Aide-Et-Action
AEC	ASEAN Economic Community Communauté Économique de l'ASEAN, en français
ANASE /	Association des Nations de l'Asie du Sud-Est
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations, en anglais
API	Approche pédagogique intégratrice
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
C.C.O.S.C.	Cambodia Consortium of Out of School Children Consortium national des O.N.G. au Cambodge pour les enfants en situation d'exclusion scolaire, en français
CICP	Cambodia Insititute for Cooperation and Peace Institut Cambodgien pour la Coopération et la Paix, en français
CR	Centre de Rattrapage scolaire
EAC	Educate A Child Éduquer un enfant, en français
E.M.I.S.	Education Management Information System
E.S.P.	Education Strategy Plan Plan Stratégique pour l'Education, en français
E.S.P.E.	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
D.o.E.	District Office of Education Bureau de l'Éducation du district, en français
D.C.Q.E.	Département de Certification de la Qualité en Éducation Department of Certification of Quality in Education, en anglais
D.E.S.P.C.	Diplôme d'étude secondaire du premier cycle
HDR	Habilité à diriger la recherche
I.N.É.	Institut National de l'Éducation
INRP	Institut national de recherche pédagogique
L.A.M.A.P.	Méthode de la « Main à la Pâte »
M.B.O.	Management by objectif Management par objectif, en français
M.E.J.S. /	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
M.o.E.Y.S.	Ministry of Education, Youth and Sports
M.T.F.P.	Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle
N.E.P.	N.G.O. Education Partnership
O.N.G. /	Organisation Non-Gouvernementale
N.G.O.	Non-Government Organization
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
OPEN	Observation des Pratiques Enseignantes
OPERA	Observation des Pratiques Enseignantes dans leur rapport aux Apprentissages
P.S.E.	O.N.G. Pour un Sourire d'Enfant

P.o.E.	Provincial Office of Education Département de l'Éducation de la province, en français
SNEC	Supreme National for Economy Council Conseil National Suprême pour l'Économie, en français
TICE	Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, en français
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, en français
VALOFRASE	Valorisation du Français en Asie du Sud-est

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : résultats des tests de khmer de la 6 ^{ème} année par compétence.....	28
Figure 2 : résultats des tests de mathématiques de la 6 ^{ème} année par compétence.....	29
Figure 3 : les six parties de base de l'organisation.....	47
Figure 4 : les mécanismes de coordination de l'organisation	49
Figure 5 : l'organisation bureaucratique	51
Figure 6 : l'organisation professionnelle.....	56
Figure 7 : l'organisation missionnaire.....	57
Figure 8 : l'organisation innovatrice	61
Figure 9 : la carte de la Communauté Économique de l'ASEAN en 2015	72
Figure 10 : la carte d'intervention dans le cadre du C.C.O.S.C.	82
Figure 11 : les tensions de toute action pédagogique selon Bucheton et Soulé (2009)	113
Figure 12 : articulation des dispositifs de différenciation pédagogique.....	132
Figure 13 : une séquence de pédagogie différenciée selon Przesmycki (1991).....	135
Figure 14 : formation initiale des enseignants du cycle primaire par province	208
Figure 15 : durée de la formation initiale des enseignants par province.....	209
Figure 16 : formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par province	210
Figure 17 : durée de la formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par province....	212
Figure 18 : suffisance de la formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par différentes catégories d'âge.....	212
Figure 19 : utilité de la formation continue des enseignants du rattrapage scolaire par différentes catégories d'âge.....	213
Figure 20 : motivation des élèves pour apprendre dans le programme du rattrapage scolaire	215
Figure 21 : pourcentage des élèves qui sont absents par jour	216
Figure 22 : pourcentage du décrochage scolaire des élèves.....	219
Figure 23 : l'enseignant(e) est exigeant(e).....	221
Figure 24 : l'enseignant(e) est patient(e).....	222
Figure 25 : l'enseignant(e) encourage les élèves.	223
Figure 26 : l'enseignant(e) donne envie de travailler.....	224
Figure 27 : attitudes efficaces des enseignants à l'égard des élèves	226
Figure 28 : attitudes des enseignants à l'égard des élèves pour mieux réussir leur rattrapage.....	227
Figure 29 : démarches / méthodes pédagogiques efficaces des enseignants.....	229
Figure 30 : l'enseignant varie des activités.	230
Figure 31 : l'enseignant(e) s'occupe de tous les élèves dans classe.	231
Figure 32 : l'enseignant(e) donne souvent des exercices et des devoirs à la maison.....	232
Figure 33 : mise au point ou adaptation des démarches ou des méthodes d'enseignement des enseignants	235
Figure 34 : sentiment de liberté des enseignants lié aux méthodes pédagogiques.....	236
Figure 35 : organisation du temps des enseignants (emploi du temps et durée d'activité).....	237
Figure 36 : sentiment de liberté des enseignants lié l'organisation du temps	238
Figure 37 : efficacité des outils ou supports pédagogiques des enseignants.....	240

Figure 38 : adaptation d'enseignement en fonction des cas des élèves	241
Figure 39 : choix du métier d'enseignant dans le rattrapage scolaire	242
Figure 40 : soutien des autorités d'éducation locales aux enseignants du rattrapage scolaire	245
Figure 41 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction des enfants à la maison	246
Figure 42 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction du nombre d'élèves par classe	248
Figure 43 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction du nombre d'heures d'enseignement.....	249
Figure 44 : disponibilité des enseignants pour les élèves en fonction du salaire et du deuxième métier.....	250
Figure 45 : degré des engagements des acteurs.....	342

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : résultats des tests de khmer de la 6 ^{ème} année.....	27
Tableau 2 : deux modèles d'organisation scolaire: l'école bureaucratique et l'école anarchique	65
Tableau 3 : les caractéristiques d'un objectif d'apprentissage bien formulé	120
Tableau 4 : stratégies mises en œuvre pour l'ouverture de la leçon	121
Tableau 5 : la récapitulation des étapes de la conduite de la leçon.....	123
Tableau 6 : les suggestions / recommandations sur les devoirs selon certains auteurs.....	124
Tableau 7 : tableau récapitulatif de la démarche scientifique de L.A.M.A.P.	161
Tableau 8 : comparaison entre le système éducatif ordinaire et celui du rattrapage scolaire dans le cycle primaire.....	171
Tableau 9 : répartition des élèves par école, par retard scolaire	174
Tableau 10 : répartition des élèves de six écoles primaires par âge du retard et par niveau scolaire	174
Tableau 11 : tableau récapitulatif du projet de déploiement du rattrapage scolaire dans cinq provinces	178
Tableau 12 : module et contenu de formation.....	179
Tableau 13 : équipe pédagogique pour la formation des enseignants et des directeurs d'école	181
Tableau 14 : calendrier de la formation réparti en trois ans.....	181
Tableau 15 : calendrier des suivis sur trois ans.....	182
Tableau 16 : répartition du nombre des enquêtés par province.....	185
Tableau 17 : les critères d'observation et questions guidées	192
Tableau 18 : catégorie d'âge du public enquêté.....	198
Tableau 19 : nombre d'années d'expérience du public enquêté	199
Tableau 20 : niveau d'enseignement du public enquêté	200
Tableau 21 : lieu de travail du public enquêté	200
Tableau 22 : catégorie d'âge du public enquêté.....	201
Tableau 23 : nombre d'années d'expérience professionnelle du public enquêté.....	202
Tableau 24 : lieu de travail du public enquêté	202
Tableau 25 : nombre d'années d'expérience des formatrices interviewées	203
Tableau 26 : nombre d'enseignants observés par an.....	203
Tableau 27 : démarche pédagogique de l'approche API.....	228
Tableau 28 : autres démarches ou méthodes pédagogiques les plus citées par les enseignants	235
Tableau 29 : indicateurs de changement (engagement professionnel des acteurs ou résistances)...	252
Tableau 30 : tableau récapitulatif des organisateurs de formation.....	256
Tableau 31 : tableau des fréquences des observations de classe.....	258
Tableau 32 : catégorie d'approbation du programme	267
Tableau 33 : les caractéristiques de bonnes félicitations.....	290
Tableau 34 : indicateur, nombre d'effectifs et pourcentage.....	304
Tableau 35 : effectifs, nombre d'indicateurs maîtrisés, pourcentage.....	304

INDEX DES AUTEURS

Altet.....	88, 89, 228, 320, 323, 353	Carette.....	97, 107, 356
Archer.....	124, 290	Caroll	129
Astolfi.....	97, 143, 144, 150, 299, 300	Charlier	84, 110
Azroul.....	147	Chazel	148
Bandura	113	Cheng.....	23, 104
Barth	143	Chevallier	100, 105
Baruk	144	Clark	89
Bass	103	Creemers	94, 99, 107
Beady.....	99	Crouzatier	39
Bechelard.....	143	Crozier	37, 40, 41, 42, 67, 68, 70, 277, 316, 334, 349
Bernard	191	Darbel	185
Bernot	38	De Ketele	337
Bertrand.....	147	Deci.....	146
Bezançon	40	Decroly	112
Bianco.....	92	Deloison.....	70
Bidwell	64, 103	Derouet	64
Bilodeau	40, 145, 146	Deutsch	148
Bissonnette	123, 282, 300	Dewey	112
Blancard	38	Donnay	84, 110
Blanchard-Laville.....	89	Doyle	96
Blanchet.....	188	Dreeben.....	116
Bodergat	105	Dumay	92, 94, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106
Bosker.....	100	Dupriez	92, 94, 106
Bourdieu	185	Durand	94, 95, 96, 115, 150, 296, 312, 313, 325, 328
Bovet	143, 299, 359	Durant	16, 24, 88, 303, 308, 324
Bréal	127, 128	Ernst.....	157, 158, 159, 160
Bressoux	89, 92	Exline.....	148
Brocheux	39	Ferrière.....	112
Brookover.....	99	Ferry	112
Brophy.....	92, 94, 96, 97, 107	Festinger	148
Bru	87, 88, 89, 286, 287	Firestone	62, 63, 64, 65
Brunelle	145	Flood.....	99
Bruner 113, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146		Fraser	97
Bucheton.....	113	Freinet.....	112
Buell	124	Gather Thurler	350
Burns	102	Gauthier	117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 282, 290, 291, 293, 294, 296, 300, 358
Cambacérés	39		
Campbell	106, 107		
Campenhoudt	342		

Ghiglione.....186
 Gillig.....131, 133, 134
 Goblot.....38
 Good.....94, 96, 97, 107, 125
 Goodacre148
 Gosselin.....54
 Gour.....40
 Grandguillot129, 242
 Grisay90, 91
 Grouws125
 Guizot.....112
 Halliger.....102
 Hamilton.....99
 Hanushek.....92
 Harriort.....65
 Hattie97, 99, 118, 124
 Heck104
 Herriort.....62, 63, 64
 Higelé143
 Hollingsworth.....120
 Hông.....40
 Houssaye286, 287, 355, 360
 Houtveen99
 Hughes.....124, 290
 Inhelder.....143, 299, 359
 Jago.....17, 251
 James46
 Jarlégan.....93
 Jorro.....337, 359
 Kennedy89
 Ketele186, 337, 359
 Kralovec124
 Kruger.....100
 Kyriakides107
 Lautier93
 Lautman.....45
 Leconte-Lambert89
 Legrand.....129, 130
 Lessard53, 62, 64, 65, 88, 116
 Lewin.....148, 360
 Livian47
 Maleyrot337

March.....46, 64, 176, 217, 218
 Marcoulidès104
 Marquet.....342
 Marzano124, 125
 Massonnat.....191
 Mayen89
 Meirieu 97, 127, 129, 131, 149, 150, 151, 221,
 227
 Mialaret.....87
 Mintzberg ... 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
 56, 57, 59, 61, 65, 84
 Montessori112
 Muijs.....97, 107
 Olson.....64
 Opdenakker.....94
 Pastré89
 Pathammavong40
 Perraudau142, 143, 299
 Perrenoud.....346, 347, 348, 350
 Perrier147, 149, 289
 Perrin-Naffakh157, 158, 159, 160
 Peterson89
 Piaget113, 144
 Pickering.....124, 125
 Piéron.....145, 146
 Pinto.....40
 Piot.....87, 88, 89, 90
 Pollock.....125
 Postic88
 Przesmycki 122, 130, 131, 133, 134, 135, 148
 Quivy342
 Raymond.....130
 Reason142, 362
 Reezigt.....94
 Reynolds90, 97
 Richard123, 282, 293, 296, 300
 Robinson.....107
 Roegiers.....186
 Rosenshine.....125, 300
 Rousseau.....112
 Rutter104
 Ryan.....146

Sarrazy.....	129	Van de Grift.....	99
Scheerens.....	97	Van Zanten	87
Schweitzer	99	Vause	106
Seashore	148	Veldman	92
Senge	261	Vergnaud	89
Shulman.....	89	Vinatier	90
Siedentop.....	145	Von Mises.....	35, 36, 37, 45
Sikota.....	64	Vygotski	140
Sinclair	143, 299, 359	Walberg	97, 126
Single.....	185	Weber.....	35, 38, 44, 45, 63, 316
Singly	185	Weil-Barais.....	146, 287
Slavin.....	98, 289, 290, 300	Welch.....	97
Soulé.....	113	Wisenbaker	99
Stevens	125, 300	Witziers.....	100
Tardif.....	53, 62, 64, 65, 88, 97, 116	Wylie	38
Teddlie.....	90	Yasumoto.....	103
Tremblay	147, 149, 289	Ybarra	120
Van Damme.....	94	Zakhartchouk.....	133

TRANSITION DU SYSTÈME ÉDUCATIF AU CAMBODGE : ENGAGEMENT ET RÉSISTANCE DES ACTEURS AU CHANGEMENT. LE CAS DU PROGRAMME DE RATTRAPAGE SCOLAIRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Au Cambodge, le système éducatif s'inscrit dans un contexte de réformes à tous les niveaux pour répondre aux mutations accélérées de la société.

Pour comprendre le fonctionnement bureaucratique de ce système éducatif et penser les conditions d'une efficacité accrue, nous avons mobilisé le cadre théorique des organisations (Crozier, 1963 ; Mintzberg, 1986, 1989) ainsi qu'une approche éthique et pédagogique qui prennent en compte la mobilisation des acteurs (Bruner, 1983 ; Durand, 1996).

La question de recherche de la thèse est la suivante : quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif d'une coopération entre le Ministère de l'Éducation du Cambodge et l'ONG *Pour un Sourire d'Enfant* dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire qui est introduit dans le Ministère et pour le Ministère ? Nous présentons en détail ce programme. Sur le plan méthodologique, nous avons mobilisé différents outils auprès de l'ensemble des acteurs concernés (observations, entretiens, questionnaires).

Les résultats permettent d'établir que les acteurs ont manifesté des signes de mise en œuvre d'une nouvelle posture professionnelle, notamment en termes d'engagement, même si certains enseignants sont restés en retrait pour diverses raisons.

Mots-clés : bureaucratique - organisation - acteurs - effets - coopération - rattrapage scolaire - engagement

TRANSITION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN CAMBODIA: COMMITMENT AND RESISTANCE OF ACTORS TO CHANGE. THE CASE OF THE ACCELERATED LEARNING PROGRAM IN PRIMARY SCHOOL.

In Cambodia, the education system is part of a context of reforms at all levels to respond to the accelerated changes in society.

To understand the bureaucratic functioning of this educational system and to think about the conditions for greater efficiency, we have mobilized the theoretical framework of organizations (Crozier, 1963; Mintzberg, 1986, 1989) as well as an ethical and pedagogical approach that takes into account the mobilization of actors (Bruner, 1983; Durand, 1996).

The research question of the thesis is as follows: what are the identifiable effects on the actors of the education system of a cooperation between the Ministry of Education of Cambodia and the NGO *Pour un Sourire d'Enfant* within the framework of a school accelerated learning programme that is introduced in the Ministry and for the Ministry? We present this programme in detail.

On the methodological level, we mobilized different tools from all the actors concerned (observations, interviews, questionnaires)

The results show that the actors have shown signs of implementing a new professional posture, particularly in terms of commitment, even if some teachers have remained behind for various reasons.

Key words : bureaucratic - organization - actors - effects - cooperation - accelerated learning - commitment