Université de Rouen
UFR Sciences de l'Homme et de la Société
Département Sciences de l'Education
Laboratoire CIVIIC

Année Universitaire 2008-2009

Analyse des influences culturelles sur le processus d'apprentissage aux Comores

Quelles compétences scolaires pour quels profils d'apprenants ?

En vue de l'obtention du
Master 2 de recherche à distance Francophone

Sous la direction de Christiane GOHIER, professeure
à l'université de Québec
et d'Alain VERGNIOUX, professeur à l'université de Caen

Ahamada ABOUDOU
N° d'étudiant : 20707063

ABOUDOU Ahamada

ANALYSE DES INFLUENCES CULTURELLES SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE AUX COMORES : *quelles compétences scolaires pour quels profils d'apprenants ?*

Résumé :

De tous les facteurs qui influencent les comportements sociaux et individuels d'apprentissage, le milieu socioculturel, la famille et l'école sont aux premières loges.
Quels types de comportements valorise-t-on dans la société et la culture comorienne ? Quels types de relations éducatives les parents entretiennent-ils avec les adolescents aux Comores ? Ces relations sont-elles favorables à la scolarisation de l'adolescent ? Les pratiques pédagogiques des collèges engendrent-elles des profils favorables ou non à la réussite scolaire ?
C'est à ces questions particulières que nous avons essayé de répondre pour comprendre le rôle de la culture dans l'élaboration des profils de compétence scolaire.

Mots-clés :

Profil d'apprenant - enculturation - Compétence scolaire - « métier d'élève »

Remerciements

Nous tenons à remercier nos Directeurs de mémoire madame Christiane GOHIER, professeure à l'Université de Québec et monsieur Alain VERGNIOUX, professeur à l'université de Caen. Ils n'ont ménagé aucun effort pour la réussite de cette tâche. Grâce à leur encouragement, à leurs conseils et à la richesse de nos échanges, nous avons pu surmonter de nombreux obstacles.

Nos remerciements vont également à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail, en particulier les formateurs et les responsables du MARDIF qui ont eu l'idée de mettre en place cette formation à distance qui est très importante pour notre parcours universitaire ; à Marianig POROT, coordinatrice et animatrice de la plateforme, qui nous a accompagnés durant les deux années de préparation de ce master recherche. Nous adressons un hommage particulier au professeur Jean HOUSSAYE, responsable du laboratoire CIVIIC dont les orientations nous ont été d'une grande utilité ; aux responsables du ministère de l'éducation nationale au niveau des Comores (les Inspecteurs généraux, la directrice de l'enseignement secondaire, etc.) qui ont bien voulu faciliter notre accès aux différents collèges d'enseignement secondaire de Ngazidja ; aux Directeurs des collèges de Foumbouni, Ntsaouéni, Moroni coulée , Avenir, Moroni Mbouéni, Mbéni et Ehade pour nous avoir accueilli dans leur établissement scolaire ; à tous les professeurs des collèges et leurs élèves qui ont accepté de participer à cette étude.

Enfin, nous n'oublions pas de remercier notre épouse avec tous les soutiens qu'elle nous a apportés pour mener à terme cette recherche. Nous souhaitons que ce travail puisse servir efficacement à tous ceux qui œuvrent pour l'éducation et la formation de la jeunesse.

A notre famille

TABLE DES MATIERES

Remerciements……V
Dédicace……..IV
Table des matières…….III
Liste des abréviations et sigle……II
Liste des figures et des tableaux……I

Pages
INTRODUCTION…….14

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Chapitre I. PROBLEMATIQUE…….20

1.1 Le problème : constat fait sur les élèves comoriens…….20
1.2. Questionnement……....21
1.3. Objectif général de la recherche……...22
1.4. Intérêt et originalité……...22
1.5. Pour un paradigme descriptif……23

Chapitre II. REVUE DE LA LITTERATURE……...24

2.1. Les origines des théories de profil et de compétence……..24
2.2. Les facteurs influents……...…….....31

Chapitre III. HYPOTHESES DE TRAVAIL…….....40

3.1. La culture comorienne et ses enjeux éducatifs : Hypothèse n° 1……40
3.2. Le milieu familial comorien : Hypothèse n° 2……44
3.3. L'école comorienne : Hypothèse n°3……...45

Chapitre IV. DELIMITATION DES CONCEPTS……....48

4.1. Les concepts opératoires……..48
4.2. Les concepts théoriques……...49
4.3. Des indices et des indicateurs …….51

DEUXIEME PARTIE : APPROCHE METHODOLOGIQUE

Chapitre V. LES DONNEES……..53

5.1. Les données quantitatives ……..53
5.2. Les données qualitatives : les entretiens…….55
5.3. Population et échantillonnage…….56

Chapitre VI. ANALYSE DES DONNEES……57

6.1. Les résultats du questionnaire……57
6.2. Les résultats des entretiens…….....97
6.3. Les résultats du test et des observations……...103

Chapitre VII. INTERPRETATION DES RESULTATS……...121

7.1. Les rapports entre milieux de vie et modes de vie
chez les adolescents(es)……...121
7.2. L'éducation traditionnelle et ses effets sur la scolarisation…….....122

Chapitre VIII. VERIFICATION DES HYPOTHESES…….126

8.1. Première hypothèse.....…….....126
8.2. Deuxième hypothèse…….131
8.3. Troisième hypothèse…….132

TROISIEME PARTIE : DISCUSSION DES RESULTATS

Chapitre IX. REFLEXIONS ET SYNTHESE……136

9.1. Essai de théorisation sur le rapport entre la culture et l'éducation…….....136
9.2. Analyse critique des résultats : réponses complémentaires aux
questions de départ……..138

CONCLUSION …….146

BIBLIOGRAPHIE……...149

ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire-élève……...153
Annexe 2 : grille d'observation de séquences……157
Annexe 3 : document officiel……..161
Annexe 4 : évènements……162

Liste des sigles et des abréviations

A.I.F.R.E.F. : Association Internationale de Recherche et de Formation en Éducation Familiale
APC : Approche Par les Compétences
BEPC : Brevet d'Etudes Elémentaire de Premier Cycle
CP1 : Cours Préparatoire 1ère année
CP2 : Cours Préparatoire 2ème année
CE1 : Cours Élémentaire 1ère année
CE2 : Cours Élémentaire 2ème année
CR : Collèges Ruraux
CNDRS : Centre National De Recherche Scientifique
CERIS : Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire
GEPC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
CIPR : Circonscription d'Inspection Pédagogique Régionale
EPT : Education Pour Tous
ENES : Ecole Nationale d'Enseignement Supérieur
TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education
PASEC : Programme d'Appui au Secteur Educatif Comorien

Liste des figures

Référence	Titre	Page
Graphique VI.1	Pourcentage des élèves de 3ème par région	58
Graphique VI.2	Pourcentage des filles et des garçons inscrits dans les collèges d'enseignement secondaire	60
Graphique VI.3	Pourcentage des filles âgées de plus de 15 ans par région	62
Graphique VI.3 bis	Pourcentage des garçons âgés de plus de 15 ans par région	63
Graphique VI.4	Pourcentage des résultats scolaires par sexe dans les collèges publics	66
Graphique VI.5	Pourcentage des résultats scolaires par sexe dans les collèges privés	67
Graphique VI.6	Pourcentage des professions des parents dans le secteur public	68
Graphique VI.7	Pourcentage des professions des parents dans le secteur privé	69
Graphique VI.8	Pourcentage des niveaux d'instruction des parents d'élèves dans les collèges publics	70
Graphique VI.9	Pourcentage des niveaux d'instruction des parents d'élèves dans les collèges privés	71
Graphique VI.10	Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et le style vestimentaire	74
Graphique VI.11	Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et le style vestimentaire	75
Graphique VI.12	Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et la langue d'usage	76
Graphique VI.13	Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et la langue d'usage	77
Graphique VI.14	Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et la fréquence de la lecture	78
Graphique VI.15	Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et la fréquence de la lecture	79
Graphique VI.16	Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur	80
Graphique VI.17	Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur	81
Graphique VI.18	Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et l'exposition à la télévision	82
Graphique VI.19	Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et l'exposition à la télévision	83
Graphique VI.20	Pourcentage des filles par habitudes scolaires	85
Graphique VI.21	Pourcentage des garçons par habitudes scolaires	85
Graphique VI.22	Pourcentage des filles selon les attitudes envers l'école	87
Graphique VI.23	Pourcentage des garçons selon les attitudes envers l'école	87

Graphique VI.24	Pourcentage des filles selon les méthodes de travail scolaire	88
Graphique VI.25	Pourcentage des garçons selon les méthodes de travail scolaire	89
Graphique VI.26	Pourcentage des élèves des collèges selon l'appréciation qu'ils ont des méthodes utilisées par les enseignants	90
Graphique VI.27	Pourcentage des élèves des collèges selon l'image du bon enseignant	91
Graphique VI.28	Pourcentage des élèves des collèges selon les préférences envers les matières scolaires	92
Graphique VI.29	Pourcentage des filles selon les opinions sur les attitudes des parents	93
Graphique VI.30	Pourcentage des garçons selon les opinions sur les attitudes des parents	94
Graphique VI.31	Pourcentage des élèves des collèges par sexe selon les personnes qui s'occupent de leurs études	94
Graphique VI.32	Pourcentage des élèves des collèges par sexe selon les personnes qui les aident à faire leurs devoirs à la maison	95
Graphique VI.33	Pourcentage des pères selon leur opinion sur les comportements des adolescents(es)	96
Graphique VI.34	Pourcentage des mères selon leur opinion sur les comportements des adolescents(es)	96
Figure IX. 1	Le processus d'enculturation de l'élève	96

Liste des tableaux

Référence	**Titre**	**Page**
Tableau III.1	Typologie des styles d'apprentissage	28
Tableau VI.1.1	Répartition par classe dans la zone urbaine	57
Tableau VI.2.1	Répartition par classe dans la zone semi-urbaine	57
Tableau VI.3.1	Répartition par classe dans la zone rurale	58
Tableau VI.1.2	Répartition selon le sexe dans la zone urbaine	58
Tableau VI.2.2	Répartition selon le sexe dans la zone semi-urbaine	59
Tableau VI.3.2	Répartition selon le sexe dans la zone rurale	59
Tableau VI.1.3	Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 5ème dans la zone urbaine	60
Tableau VI.1.4	Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 3ème dans la zone urbaine	61
Tableau VI.2.3	Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 5ème dans la zone semi-urbaine	61
Tableau VI.2.4	Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 3ème dans la zone semi-urbaine	61
Tableau VI.3.3	Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 5ème en zone rurale	62
Tableau VI.3.4	Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 3ème en zone rurale	62

Tableau VI.1.5	Répartition selon le lieu de résidence et les résultats scolaires dans les collèges urbains	64
Tableau VI.2.5	Répartition selon le lieu de résidence et les résultats scolaires dans les collèges semi-urbains	64
Tableau VI.3.5	Répartition selon le lieu de résidence et les résultats scolaires dans les collèges ruraux	64
Tableau VI.3	Répartition selon les résultats scolaires et les lieux de résidence	65
Tableau VI.4	Répartition selon les résultats scolaires par sexe dans les collèges publics	66
Tableau VI.5	Répartition selon les résultats scolaires par sexe dans les collèges privés	66
Tableau VI.6	Répartition selon les professions des parents d'élèves des collèges publics par zone	68
Tableau VI.7	Répartition selon les professions des parents d'élèves des collèges privés par zone	69
Tableau VI.8	Répartition selon les niveaux d'instruction des parents d'élèves par zone dans les collèges publics	69
Tableau VI.9	Répartition selon les niveaux d'instruction des parents d'élèves par zone dans les collèges privés	70
Tableau VI.1.9	Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges publics en zone urbaine	71
Tableau VI.1.10	Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges privés en zone urbaine	72
Tableau VI.2.9	Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges publics en zone semi-urbaine	72
Tableau VI.2.10	Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges privés en zone semi-urbaine	72
Tableau VI.3.9	Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges publics en zone rurale	73
Tableau VI.11	Répartition selon le lieu de résidence et le style vestimentaire chez les filles	73
Tableau VI.12	Répartition selon le lieu de résidence et le style vestimentaire chez les garçons	74
Tableau VI.13	Répartition selon le lieu de résidence et l'usage des langues chez les filles	75
Tableau VI.14	Répartition selon le lieu de résidence et l'usage des langues chez les garçons	76
Tableau VI.15	Répartition selon le lieu de résidence et la fréquence de la lecture chez les filles	77
Tableau VI.16	Répartition selon le lieu de résidence et la fréquence de la lecture chez les garçons	78
Tableau VI.17	Répartition selon le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur chez les filles	79

Tableau VI.18	Répartition selon le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur chez les garçons	80
Tableau VI.19	Répartition selon le lieu de résidence et l'exposition à la télévision chez les filles	81
Tableau VI.20	Répartition selon le lieu de résidence et l'exposition à la télévision chez les garçons	82
Tableau VI.21	Répartition selon les habitudes scolaires chez les filles	84
Tableau VI.22	Répartition selon les habitudes scolaires chez les garçons	85
Tableau VI.23	Répartition selon les attitudes envers l'école chez les filles	86
Tableau VI.24	Répartition selon les attitudes envers l'école chez les garçons	87
Tableau VI.25	Répartition selon les méthodes de travail scolaire chez les filles	88
Tableau VI.26	Répartition selon les méthodes de travail scolaire chez les garçons	89
Tableau VI.27	Répartition selon l'appréciation des méthodes utilisées par les enseignants par sexe	90
Tableau VI.28	Répartition selon l'image du bon enseignant par sexe	90
Tableau VI.29	Répartition selon les préférences envers les matières scolaires par sexe	91
Tableau VI.30	Répartition selon les opinions sur les attitudes des parents chez les filles	93
Tableau VI.31	Répartition selon les opinions sur les attitudes des parents chez les garçons	93
Tableau VI.32	Répartition selon les personnes qui s'occupent des études des adolescents et des adolescentes	94
Tableau VI.33	Répartition selon les comportements des adolescents et des adolescentes envers leurs parents	95
Tableau VI.35	Répartition selon les comportements des adolescents et adolescents envers leurs parents	95

Liste des figures et des tableaux des tests

Numéros	pages		Numéros	pages	
	Tableaux	Graphiques		Tableaux	Graphiques
VI.35	103	104	VI.43	111	112
VI.36	105	105	VI.44	112	113
VI.37	106	106	VI.45	113	114
VI.38	107	107	VI.46	114	115
VI.39	107	107	VI.47	115	116
VI.40	108	109	VI.48	116	117
VI.41	109	110	VI.49	118	118
VI.42	110	111	VI.50	119	119

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Toute intervention éducative est basée sur une conception des finalités de l'éducation. On s'interroge alors sur le type d'homme qu'on cherche à former. En réalité, l'Homme vient au monde bien pauvre mais éducable : contrairement aux autres espèces, c'est dans la culture de l'humanité qu'il puise les ressources nécessaires à son propre développement et à celui de son groupe. Kant (1803) affirmait que « l'homme ne devient homme que par l'éducation ». La notion de *profil* correspond donc à l'idée du façonnement de l'homme par l'éducation et celle-ci ne date pas d'aujourd'hui. L'histoire de l'éducation montre qu'il existe dans le temps et dans l'espace plusieurs conceptions de l'Homme et de son éducation, et par conséquent une diversité des approches pédagogiques. Notre représentation de l'homme civilisé n'est-elle pas le fruit d'une longue maturation de l'idée de l'Homme? Pour ne citer que deux exemples, il y avait les conceptions antiques de l'éducation fortement socialisée chez les primitifs qui consiste à faire d'un individu un membre de la communauté, ayant la mentalité commune, le sens enracinée de l'appartenance au groupe et la volonté de le défendre. L'enfant s'éduque donc par le contact, par l'exemple, dans la famille, puis dans le clan, au village. Dans les anciennes civilisations grecques, l'éducation physique et guerrière au Moyen Age a pour idéal le patriotisme. C'est la valeur militaire, le courage et l'endurance des héros qui est mis en valeur. A cette conception de la vie correspond une éducation qui est un entraînement aux exercices militaires et aux maniements des armes, mais aussi aux règles de la politesse et des cérémonies.

Quant à l'idée de *compétence* elle est venue renforcer le rôle de l'éducation qui doit non seulement faire des citoyens instruits et bien éduqués mais également capables de subvenir à leurs propres besoins.

Ceci étant, aujourd'hui comme hier, le système éducatif comorien semble buter contre ces visées de l'Homme et de son éducation.

Les trois milieux éducatifs

Aux Comores, l'éducation s'effectue à trois niveaux : la famille, la société et le système éducatif. Les deux premiers niveaux correspondent à l'éducation non formelle et le troisième constitue l'éducation formelle.

Bien avant l'installation de l'école moderne, l'éducation traditionnelle dispensée par les parents et les anciens servait à transmettre la culture et les valeurs de la communauté. L'initiation à la culture se faisait par le canal des discussions et des pratiques qui entourent les coutumes, les rites et les cérémonies locales (mariages, naissances, circoncisions, funérailles, etc.). Les conceptions de l'Homme sont donc calquées sur la place qu'il va occuper et le rôle qu'il sera amené à assurer dans une société très hiérarchisée. Les valeurs transmises sont, entre autres, l'effacement de l'individu face au groupe, l'obéissance des jeunes générations envers les anciens, l'honneur, la famille, la charité.

Dans la société traditionnelle comorienne, les enfants sont toujours les bienvenus car, ils représentent la richesse : les filles symbolisent la fécondité et les garçons la force et l'intelligence. Aussi, l'éducation est-elle différente selon le sexe de l'enfant : affective et tournée vers la préparation au mariage et à la vie du foyer chez les filles, elle est plus rude et orientée vers l'extérieur chez les garçons.

C'est ainsi que la famille comorienne déjà très élargie comporte en général beaucoup d'enfants. Ces derniers participent comme ils le peuvent aux activités familiales. Un comorien élève son enfant pour que celui-ci l'élève à son tour dans sa vieillesse.

Quant à l'éducation formelle, on note tout d'abord le rôle joué par l'école coranique dans la formation morale et la consolidation de la foi en Dieu de l'individu. L'apprentissage de l'écriture et de la lecture se fait par l'intermédiaire des versets coraniques. La méthode utilisée est dogmatique et la mémoire y est fortement sollicitée. Le *fundi* (ou maître coranique) est très respecté par la société qui lui doit la reconnaissance exceptionnelle d'un travail effectué bénévolement envers sa progéniture. Jusqu'en 1975, cette école coranique fonctionnait en dehors du contrôle du ministère de l'éducation. C'est l'ex-président Ali Soilihi qui a voulu y mettre un peu d'ordre en proposant une formation pédagogique aux maîtres coraniques et en leur payant un salaire comme des fonctionnaires, mais cela n'a pas duré longtemps. Cette école constitue la première forme de scolarisation.

Puis l'avènement de l'école moderne, introduite dans un contexte de christianisation de l'Afrique et de sa colonisation du XVIIIe et au XXe siècle, a bouleversé les tendances des comoriens en matière d'éducation. Au départ rejetée par la population au profit de l'école coranique et de l'éducation familiale, elle a mis du temps pour s'intégrer dans la structure sociale comorienne. Elle assurait alors une éducation élitiste en instruisant les enfants des bourgeois. L'école moderne finit par être considérée comme un moyen d'investissement pour les parents, vivant pour la plupart dans la misère et l'analphabétisme. Bon nombre de familles envoient aujourd'hui leurs enfants de moins de cinq ans, directement à l'école maternelle. Le changement des mentalités des parents, jadis réticents à la scolarisation des filles, font que l'école moderne est devenue la principale « usine de fabrication » des élites comoriennes : malgré l'omniprésence de la télévision et l'importance de la vie familiale, l'enfant passe 9 mois sur 12 à l'école.

-L'école comorienne : victime de sa propre orientation

En adhérant aux déclarations de Jomtien[1], les Comores s'inscrivent aux principes de l'éducation pour tous et aux droits de l'enfant. Mais force est de constater que l'école comorienne s'est dérobée de ses engagements, et ce en dépit des nombreuses reformes que le pays a entreprises en faveur de l'amélioration de son système éducatif. La dernière en date est l'introduction de l'approche par les compétences (APC) à l'école primaire. Tout a commencé en 2004 par la mise en place des structures institutionnelles chargées de piloter l'expérimentation, la généralisation et la formation des enseignants à cette nouvelle approche. En cette année scolaire 2008-2009, on est à la phase de généralisation de l'APC au CP1 et au CE1 (première et troisième année primaire), et à la phase d'expérimentation au CP2

[1] Du 5 au 9 mars 1990, à Jomtien en Thaïlande, la communauté internationale s'est donné l'éducation pour tous en l'an 2000 comme objectif à atteindre. Traduit en terme de généralisation de la scolarisation, cet objectif veut redonner dans les politiques éducatives la première place à l'école primaire, au regard des constats déplorables. Tous les pays, notamment les Comores, sont par conséquent appelés à mettre en application de manière urgente, les recommandations de la conférence en formulant leurs propres plans d'action.

et CE2 (deuxième et quatrième année primaire). Les commissions disciplinaires sont chargées d'élaborer les outils pédagogiques[2] tels que le curriculum et le guide (ou cahier d'intégration). Le curriculum permet aux enseignants l'utilisation correcte des concepts, l'identification des compétences et des ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), les méthodes et les procédures de l'APC. Le guide permet la réalisation des activités d'intégration par les élèves et l'évaluation des compétences par les enseignants.

Face à l'enthousiasme des responsables politiques et l'importance des moyens déployés par les bailleurs de fonds (UNICEF, PASEC[3]), des objections s'élèvent par-ci et par-là, pouvant constituer des obstacles à l'aboutissement de ce projet. En réalité, elles sont le fruit des malaises ressentis longtemps par la population comorienne sur son école :

1) Contre les politiques éducatives : (les lois d'orientation[4])

Bien que la loi d'orientation de l'éducation stipule l'égalité des chances, l'autonomie de l'élève et son sens de la responsabilité, elle ne satisfait pas aux besoins du pays de former des hommes capables de le sortir du marasme économique auquel il se trouve confronté, une vraie politique d'adéquation formation-emploi, la formation morale des hommes intègres et des scientifiques de hauts niveaux, capables de transformer les matières premières locales en produits de consommation et d'exportation, afin de lutter contre le sous développement et la dépendance économique.

L'école comorienne, notamment au niveau du primaire, a connu plusieurs états généraux et de renouvellement de programme. A titre d'exemple, l'EPT dont les stratégies et les plans d'action sont déterminés par la Loi d'Orientation sur l'éducation promulguée le 20 décembre 1994[5]. Celle-ci avait pour objectif : *l'expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance* qui est traditionnellement couverte par l'enseignement préscolaire coranique que tout enfant doit nécessairement recevoir à partir de l'âge de 4 ans ;

- *la généralisation de l'enseignement primaire* qui consiste à moyen terme à faire passer le taux net de scolarisation de 64% à 74%. Un effort particulier devait se faire pour accroître les effectifs des nouveaux admis dans les Circonscriptions d'Inspection Pédagogique Régionales (CIPR) de *Ndzuwani* et de *Mwali* afin de réduire les disparités régionales ;
- *l'amélioration des résultats de l'apprentissage* en améliorant la qualification des enseignants par leur formation et leur revalorisation. Ces efforts doivent contribuer à l'amélioration des taux de rendement interne durant la période du plan (le taux de promotion doit passer de 60% à 80% et le taux de redoublement de 30% à 10%) ;
- etc.

Mais aucune référence n'a été faite sur les caractéristiques de l'élève comorien ; les inégalités de chance entre les sexes et les origines socio-familiales persistent.

---

[2] Cf. la préface du Ministre de l'éducation nationale sur le curriculum, en annexe.
[3] Projet de l'union européenne d'appui au secteur éducatif comorien.
[4] LOI N° 94 – 035/AF, portant orientation sur l'éducation.
[5] Voir chronologie des principaux évènements et actions en faveur de l'EPT, en annexe.

2) Contre le produit de l'école : (opposition *école/société*)

Les attitudes des hommes et des femmes intellectuels, produits de l'école moderne, exacerbent les sentiments qui opposent ceux qui ont suivi l'école et ceux qui ne l'ont pas suivie d'une part, ceux qui ont étudié la langue française et les « arabisants[6] » d'autre part. Ali Soilihi[7] un idéologue de tendance marxiste avait déjà fustigé les intellectuels qu'il avait qualifiés de *wadjuzi tale* (ou charlatan) et récusé les connaissances théoriques « improductives » (*'ilmu ya malifu*), au profit des travailleurs manuels (cultivateurs, pêcheurs, artisans, maçons, etc.) et du savoir-faire pratique. Certains parents, de leur côté, remettent en cause les qualités morales de l'éducation reçue à l'école moderne et préfèrent inscrire leurs enfants à l'école arabo-islamique. Les systèmes de valeurs de la société comorienne seraient incompatibles avec celles de l'école de type européen : tout adulte, en particulier l'oncle maternel, a le devoir d'éduquer et de punir l'enfant ; l'éducation de la fille est un dressage de soumission à l'autorité, celle du garçon est orientée vers l'acquisition des qualités d'homme responsable, fidèle à ses promesses, courageux, aimable, serviable et surtout possédant du *ankili*[8].

3) La performance du système éducatif : (écrasement dû au poids de son effectif)

La performance du système éducatif comorien est mise à mal par le poids des effectifs des élèves scolarisés qui ne cesse d'augmenter d'année en année, alors que ses capacités d'accueil sont très limitées. D'après la direction générale de la planification de l'éducation, l'effectif est passé, entre 1999 et 2003, de 82789 à 104274 pour l'enseignement primaire, de 20231 à 25689 pour les collèges et de 8074 à 11893 pour les lycées. Donc, le nombre des élèves a évolué de 111 094 à 141856 en quatre ans, pour environ 600 0000 habitants. Cette augmentation s'est effectuée pour les raisons suivantes : la décentralisation de l'enseignement qui est amorcée en 1975 ; la création de 41 collèges ruraux dans l'ensemble du pays par le gouvernement d'Ali Soilihi (1975-1978) ; la construction de nombreuses écoles par la FADC et enfin la participation communautaire.

Par ailleurs, l'avènement de la démocratie aux Comores en 1990, laquelle est caractérisée par la liberté d'entreprendre et les mouvements syndicaux, a favorisé la fréquence des grèves des enseignants et par voie de conséquence, la succession des « années blanches » dans le secteur public. Il en résulte alors l'émergence d'innombrables écoles privées et une augmentation des effectifs des élèves (en 2003, près de 46,3% des élèves étaient inscrits dans les lycées privés).

Ainsi, l'école comorienne a essayé de satisfaire à l'explosion de la demande de scolarisation en construisant des salles de classe. Mais les infrastructures inadaptées

---

[6] Qui parlent la langue arabe.

[7] Cf. Emmanuel et Pierre VERIN (1999). 1) *Histoire de la révolution comorienne : Décolonisation, idéologie et séisme social* (p. 107 - 108; 2) *Archives de la révolution comorienne : 1975 – 1978, le verbe contre la coutume* (p. 147 – 149). Paris, Montréal : L'Harmattan.

[8] D'après Ibrahima Mohamed (1994). *Histoire de l'enseignement aux Comores : 1854 – 1994*. CRDP de La Réunion, p. 14 : *« Ce terme n'a pas d'équivalent en français. Littéralement, on peut le traduire par intelligence . Mais au sens comorien, il signifie aussi être infiniment bon ou mauvais, être généreux, compréhensif, lucide, attentif, mais aussi débrouillard, rusé, cynique ; bref savoir adapter son comportement aux circonstances et en tirer le meilleur parti ».*

(salles de classe exigües et non électrifiées, inexistence des cours de recréation, ni d'espace de jeux ou d'activités sportives ; absence de sanitaires, d'infirmerie de cantines scolaires) ne sont pas de nature à favoriser l'apprentissage. Cette défaillance entraîne un faible rendement interne du système caractérisé par un coefficient d'efficacité de 51% en CM2, de 22% en seconde et de 7% au BAC. Les chiffres avancés par la direction générale de la planification de l'éducation indiquent 36% d'abandon en CM2, 36% en seconde et 44% au BAC.

4) les éducateurs :

Le métier d'enseignement ne jouit pas d'une bonne réputation ni de bonnes conditions de travail aux Comores et, du coup, bon nombre d'enseignants se démotivent et appliquent des méthodes pédagogiques inappropriées.

Les facteurs de l'éducation

Si l'acte éducatif consiste au maintien de l'équilibre d'un écosystème constitué par la classe, la famille et la société, les facteurs qui influent sur la mise en place d'un profil propre à des compétences scolaires sont, à nos yeux, les éléments de la culture. L'homme est un produit culturel, voire interculturel. L'exemple de l'archipel des Comores illustre bien cette assertion : La culture comorienne est le résultat d'un brassage culturel, dû à sa situation de carrefour entre l'Afrique orientale et l'Asie, dans l'Océan indien. C'est pour cette raison que, dans une perspective d'amélioration de l'enseignement aux Comores, nous avons choisi de traiter le thème : ***« Analyse des influences culturelles sur le processus d'apprentissage aux Comores : quelles compétences scolaires pour quels profils d'apprenants ? »***.

Le lecteur découvrira dans ce modeste travail trois grandes parties :

La première partie, où nous procédons au cadrage théorique de la notion de profil de compétence scolaire et où nous abordons la problématique de la recherche.

La deuxième partie, réservée à la méthodologie, mettra en évidence les résultats de l'observation sur le terrain.

La troisième partie est celle de la discussion et de la synthèse.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1. PROBLEMATIQUE 20

1.1. Le problème : constat fait sur les élèves comoriens

Bon nombre d'élèves réussissent leurs exercices, non pas parce qu'ils ont mentalisé les processus d'apprentissage efficaces mais, tout simplement, parce qu'ils sont à la recherche de la bonne réponse, afin de satisfaire les exigences de l'enseignant : donner la réponse qu'il faut même si on n'a rien compris. Les autres, malheureusement, ne réussissent pas, parce qu'ils n'ont pas pu développer certaines compétences requises pour, par exemple, analyser, critiquer, conceptualiser, etc. Ces qualités sont peu sollicitées ou ne sont pas du tout prises en compte par la société dans laquelle ils vivent, en l'occurrence leur milieu scolaire. Il en résulte alors une différentiation des aptitudes et des attitudes face au savoir chez les élèves. Pour Meirieu (1993), un élève est déclaré en difficulté lorsque par exemple il reconnaît ses erreurs et parvient petit à petit à les rectifier quand on les lui signale ; il est en échec s'il se sait en erreur avant même qu'on le lui indique et vit cette situation comme inévitable[9]. A cet égard, j'ai relevé quelques exemples de difficultés liées à l'apprentissage qui sont typiques des élèves comoriens : tendance à reproduire les réponses du maître ; dépendance vise à vis de l'adulte (enseignant, parents, élèves plus âgés, etc.) au cours des exercices ou devoirs (l'élève se sent constamment incapable de travailler sans une intervention extérieure) ; désintérêt, particulièrement pour la lecture, et généralement pour les études; l'amour du par cœur (la mémorisation comme seule technique d'apprentissage) ; absence de participation (passivité); incapacité de remettre en question ses propres productions; etc.

Les méthodes d'enseignement sont largement responsables de cette situation, d'où la nécessité de redéfinir le rôle que l'école doit assumer pour la formation des citoyens de demain. Perrenoud (1995) a déjà montré la nécessité de transformer le métier d'enseignant et le métier d'élève à travers l'approche par les compétences[10] :

a) les enseignants

Travailler par situations-problèmes : avec l'approche par les compétences, le personnel enseignant est amené à travailler sur les situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, et cela demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leur apprentissage.
D'autres moyens d'enseignement : pour que l'enseignant puisse travailler avec des situations-problèmes variées, il importe que les éditeurs et les services de didactique mettent à la disposition de l'enseignant des idées de situations, des pistes méthodologiques et des matériaux adéquats.
Des projets négociés avec des groupes d'acteurs : l'approche par les compétences fait appel à des pédagogies de projet et des pédagogies coopératives. Cela implique alors des modifications des contrats didactiques, de la gestion des classes et des interactions entre les acteurs.

---

[9]MERIEU, P. (1993). *Apprendre…oui, mais comment* (p. 69-70). Paris : ESF
[10] PERRENOUD, P. (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, in *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 9, n° 2, 6-10.

Une planification souple : en travaillant par les compétences, l'enseignant sera amené à modifier son plan de travail. « Cela dépendra du niveau et de l'implication des élèves, des projets qui auront pris corps, de la dynamique du groupe-classe ou de sous-groupes. Cela dépendra surtout des événements précédents, car les situations-problèmes en engendrent d'autres ».
Un autre contrat didactique : dans une pédagogie de situations-problèmes, l'élève s'implique dans le travail, participe à un effort collectif pour réaliser un projet. Il a droit aux essais et aux erreurs.
Une évaluation différente : l'évaluation formative et l'évaluation certificative s'exercent dans le cadre de situations-problèmes. Une évaluation à travers des situations-problèmes nécessite l'observation individualisée d'une conduite complexe, orienté par un projet conduisant à travailler sur des objectifs-obstacles.
Un moindre cloisonnement disciplinaire : une situation-problème recouvre plusieurs disciplines.
Des savoirs reconstruits au gré des besoins : dans une approche par les compétences, les savoirs changent de place dans l'enseignement. Au lieu d'occuper tout le terrain, ils deviennent des ressources pour résoudre des problèmes.

b) l'élève

Engagement : les compétences se construisent dans une démarche de projet et de résolution de problème. Cela exige un réel investissement impliquant imagination, ingéniosité, etc.
Transparence : l'approche par les compétences met en évidence le processus d'apprentissage les rythmes, les façons de penser et d'agir et non le résultat. L'élève est évalué en fonction de ses contributions sur le travail collectif et non par rapport aux autres.
Coopération : une approche par les compétences implique un travail sur un projet d'envergure ou un problème complexe qui mobilise un groupe.
Ténacité : les exercices traditionnels sont des épisodes sans lendemain. Dans une démarche de projet, l'investissement est à plus long terme.
Responsabilité : *« Alors que l'élève qui ne fait pas ses exercices ou ses devoirs à domicile ne nuit qu'à lui-même, l'approche par compétences l'insère dans un tissu de solidarités qui limitent sa liberté ».*

1.2. Questionnement

Notre question de départ consiste à se demander si **l'adéquation entre les comportements des élèves en particulier et les comportements des adolescents en général favorise l'apprentissage scolaire aux Comores.**

De tous les facteurs qui influencent les comportements sociaux et individuels d'apprentissage, le milieu socioculturel, la famille et l'école sont aux premières loges. Cette assertion nous conduit à nous questionner sur le rôle de la société, de la famille et de l'école dans l'élaboration des profils de compétence scolaire aux Comores :

a) Quels types de comportements valorise-t-on dans la société et la culture comorienne ?

b) Quels types de relations éducatives les parents entretiennent-ils avec les adolescents aux Comores ? Ces relations sont-elles favorables à la scolarisation de l'adolescent ?

c) Les pratiques pédagogiques des collèges engendrent-elles des profils favorables ou non à la réussite scolaire ?

1.3. Objectif général de la recherche

Cette étude vise à comprendre les rapports qu'il y a entre les comportements scolaires et le milieu socioculturel. Elle consiste à élucider les mécanismes de la mise en place du profil d'apprenant et à mettre en évidence les facteurs influant sur ses comportements et leur prévalence dans le contexte comorien.

Pour cela nous voulons montrer les limites des théories socioconstructivistes de l'apprentissage selon lesquelles les cultures et les adultes sont responsables du développement intellectuel de l'enfant.

1.4. Intérêt et originalité

L'importance de cette recherche réside dans ses pertinences scientifique et sociale.

a) Pertinence scientifique

L'état actuel de la connaissance sur le profil nous a permis de faire une représentation de l'activité cognitive des sujets apprenants à partir de quatre paramètres (gestion du quotidien, apprentissages mécaniques, opérations complexes, créativité) et du type d'évocations mentales (visuelles ou auditives) utilisées pour les gérer. C'est De La Garanderie (1980) qui a popularisé l'expression « profil pédagogique » pour parler d'une « langue maternelle pédagogique » [11] relativement stable chez un sujet, et pouvant être cependant modifiée par l'acquisition d'habitudes complémentaires.

Mais on ne connaît pas encore comment fonctionne le milieu éducatif pour développer un profil quelconque qui, à son tour, influence l'apparition ou la disparition de certaines compétences chez le sujet apprenant.

Si l'on s'en tient au sens psychologique du terme profil, le *profil d'apprenant* c'est l'ensemble des aptitudes d'un sujet apprenant. La compétence est un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé, Meirieu (1993). Une situation induit le type de profil d'élève qui, à son tour, exprime la compétence visée. A l'école primaire, par exemple, les situations visent des profils d'élèves compétents pour résoudre des situations de la vie quotidienne, c'est-à-dire, « être autonome et responsable », Roegiers (2003). Certes, il est souhaitable que l'élève soit compétent, mais une approche par les compétences qui ne tient pas compte de ses caractéristiques ne résout pas tous les problèmes de l'apprentissage. D'où la nécessité de connaître le profil de chaque apprenant. Ceci étant, le profil de compétences scolaires est un ensemble de

[11]DE LAGARANDERIE, A. (1980). *Les profils pédagogiques.* Paris : Le Centurion.

caractéristiques individuelles (aptitude intellectuelle ou physique, stratégies personnelles d'apprentissage, etc.), permettant au sujet apprenant de mobiliser ses ressources en vue de résoudre des situation-problèmes dans le domaine scolaire**.** Par exemple, une attitude coopérative est une qualité propice à l'apprentissage collaboratif et à la résolution des situations-problèmes en groupe. Est-ce à dire que les élèves non coopératifs ne jouiront jamais de ce type d'apprentissage ? N'existe-t-il pas d'autres formes de profils qui soient compatibles avec l'apprentissage collaboratif ? Et inversement, peut-on trouver des stratégies d'apprentissage collaboratif qui soient universelles ?
Cette étude permet d'élucider les mécanismes de la mise en place du profil d'apprenant et à mettre en évidence les facteurs influents sur ses compétences scolaires.

b) Pertinence sociale

Aux Comores, particulièrement, on a toujours tendance à attribuer aux instances éducatives les causes de la réussite scolaire des élèves. Mais quand il s'agit d'un échec on pointe du doigt l'Etat et l'élève. Ils sont considérés comme responsable de tous les maux : salaire des enseignants non versé à temps, programme inadapté, élèves irrécupérables, etc. Les parents d'élèves et les enseignants, à leur tour, se renvoient la responsabilité de l'échec. Ainsi, l'enfant est en quelque sorte pris en otage par un système éducatif malade.

Cette recherche permettra de connaître le vrai problème de l'éducation comorienne en étudiant le type de profil qui prévaut chez les élèves comoriens, et de le résoudre parce qu'elle permet de sensibiliser les éducateurs, enseignants, parents, responsables, sur des aspects positifs ou négatifs de la culture et de leurs actes éducatifs, mais aussi de les mettre en garde contre certaines méthodes pédagogiques. C'est une contribution à la recherche des solutions aux difficultés d'apprentissage dans le contexte comorien. Elle aidera les praticiens de l'école à choisir les méthodes les plus efficaces pour la réussite scolaire des élèves.

1.5. Pour un paradigme descriptif

Pour mener cette étude nous procéderons par l'analyse des comportements des collégiens en rapport avec leur milieu de vie, l'école et la famille. Ainsi un paradigme descriptif nous paraît plus approprié.

Chapitre II. REVUE DE LA LITTERATURE 24

2.1. Les origines des théories de profil et de compétence

2.1.1. Un fondement psychologique

Parmi les fondements psychologiques de la théorie du profil d'apprenant, il y a la *psychologie génétique*, la *caractérologie* et la *psychométrie*.

a) La psychologie génétique :

La psychologie génétique est la branche de la psychologie qui étudie le développement mental de l'homme, distingue ses formes primitives de ses formes évoluées, décrit ses stades, ses progrès et ses régressions. Le terme génétique signifie ici la genèse et non la branche de la biologie qui s'occupe de l'hérédité.

Il existe plusieurs interprétations du développement psychologique de l'individu humain. Les scientifiques qui ont étudié le développement de l'enfant ont, en effet, été frappés par le fait que les lois présidant à ce développement présentaient des analogies avec d'autres évolutions : celle des espèces animales, des sociétés humaines, évolution inversée du malade, selon Maurice Reuchlin (1984). Dans son *Histoire de la psychologie* cet auteur a montré que « ces interprétations divergent parfois beaucoup les unes des autres », notamment en ce qui concerne le rôle de l'inné et de l'acquis, de l'hérédité et du milieu, des facteurs biologiques et des facteurs sociaux, par rapport au développement psychologique de l'enfant.

Les discussions entre Adolphe Ferrière et Piaget, d'une part, et Wallon et Piaget, d'autre part, sont très édifiantes dans ce domaine.

La perspective *biogénétique* de Ferrière (1922) lui a permis de dégager quatre grands axes du développement psychologique[12] : 1) *l'énergétisme* : comme tout vivant, l'être humain est animé du dedans par un « élan vital » qui le pousse à se conserver et à s'accroître. Cet élan vital fait que si l'être rencontre quelque chose qui lui est favorable, qui augmente sa puissance, il l'apprécie, y éprouve du plaisir et le recherche. Si au contraire il rencontre quelque chose qui lui nuit et tend à diminuer sa puissance, il éprouve de la douleur et cherche à le détruire ou à le fuir; 2) *la loi du progrès* : cet accroissement s'opère au travers de deux phénomènes complémentaires qui s' « équilibrent », la « différenciation et la concentration fonctionnelles ». La première constitue la division du travail qui s'établit entre les facultés (facultés d'aperception, facultés de discrimination ou facultés d'action). La seconde correspond à l'unification croissante qui réunit à un faisceau les forces de l'organisme. La différenciation du sentiment, c'est le tact, la finesse, le sens des nuances. Tandis que sa concentration est l'unité, la constance, la stabilité que nous parvenons à introduire dans notre vie affective (réceptive ou active, esthétique ou sociale). La différenciation de l'intelligence est caractérisée par sa souplesse et sa rapidité, et sa concentration par la fermeté des notions universelles auxquels elle reste fidèle. L'intelligence suit les voies de la raison qui, en se différenciant, subdivise ou analyse les éléments de la réalité ; alors que la synthèse de notions

[12] ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

(idées ou lois) en constitue la concentration. Le déséquilibre et le manque d'harmonie entre ces deux fonctions entraînent les excès et l'instabilité tant au niveau de l'intelligence que du sentiment; 3) *l'hérédité* : l'espèce se conserve par neutralisation des traits divergents et elle varie par le legs démultiplié des divergences ; 4) *la récapitulation* (que Ferrière nomme loi biogénétique) : le développement de l'individu passe par des stades qui reproduisent celui de l'espèce.

Piaget se démarque de la position de Ferrière qu'il qualifie de métaphysique dans l'utilisation du terme « génétique ». C'est qu'il avait rompu avec les spéculations philosophico-religieuses de sa jeunesse. Dans *Biologie et connaissance* (1967), il montra le peu d'intérêt épistémologique de la notion de «progrès » de Ferrière qu'il accuse d'être surchargé de jugement de valeur. Pour Piaget, le problème consiste à trouver des critères objectifs d'une hiérarchie des types d'organisation, d'une vection évolutive. C'est ainsi qu'il utilise la notion d' « ouverture » croissante, « au sen d'un accroissement des possibilités acquises par l'organisme au cours de l'évolution, la connaissance étant considérée comme l' « aboutissement nécessaire » de ce « progrès », « en tant que multipliant le champ des possibilités ».

Considéré comme un grand psychologue du XXe siècle, Piaget (1936) a mis au point sa théorie *« constructiviste »* de l'intelligence. De cette théorie nous retenons deux choses : la première c'est que l'intelligence est conçue comme une fonction qui permet à l'être humain de s'adapter à son environnement. Piaget a pu découvrir que l'enfant construit ses connaissances par ses propres actions (trouver les mamelons des seins, sucer son pouce, toucher un objet, etc.). Cette adaptation se fait suivant deux processus fondamentaux, l'**assimilation** et l'**accommodation**. Assimilation parce que l'individu assimile les données du monde qui l'entoure et, accommodation puisque, pour ce faire, il doit accommoder ses structures mentales. Cela suppose que l'individu modifie et développe au fur et à mesure ses structures mentales pour les réajuster à son environnement. La deuxième chose c'est que l'intelligence se développe par stade. Ainsi Piaget distingue quatre grands stades eux-mêmes subdivisés en sous-stades[13] :

i. Le stade de l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à 2ans)
ii. Le stade de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6ans)
iii. Le stade des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 à 11ans)
iv. Le stade des opérations formelles (de 11 à 16ans)

Chaque individu est obligé de passer par ces quatre stades, puisque chacun conditionne le suivant. Les âges sont mis à titre indicatif et le passage d'un stade à l'autre est basé sur la moyenne d'âge. L'intelligence d'abord sensori-motrice (manipulation des objets), s'intériorise ensuite et se transforme en une pensée représentative portant d'abord sur des objets concrets pour devenir une pensée formelle (raisonnement sur l'abstraction).

[13] Piaget, J. (1992). *Six études de psychologie* (p. 11-86). Paris : Denoël.

b) La caractérologie :

La caractérologie ou l'étude des caractères est une autre branche de la psychologie. Les éléments retenus pour déterminer le caractère d'un individu varient selon les spécialistes de cette discipline :

- *Le tempérament du sujet* : c'est l'élément le plus saisissable et le plus concret du caractère. Heymans (1899) et Wiersma (1902) ont obtenu 8 types de tempérament à partir de la combinaison variable de 6 facteurs, ou plutôt de 3 facteurs et leurs contraires : émotivité et non-émotivité ; activité et non-activité ; primarité et secondarité.

A. Ferrière (1969) avait procédé à une classification naturelle des types psychologiques et les facultés dominantes[14] , où il a fait comprendre que le « type intuitif conventionnel » correspond aux meneurs de groupes.

- *Les complexions psychobiologiques* (ou les particularités biologiques et morphologiques): un médecin lyonnais, Sigaut, avait décrit à partir de la prépondérance des fonctions digestive, respiratoire, musculaire ou cérébrale, 4 types d'individus qui se distinguent entre eux par les aptitudes ou les besoins physiologiques, la vulnérabilité morbide et la conformation corporelle (différences de proportion en largeur et en hauteur entre les étages de la face, entre les segments du tronc, entre la tête et le reste du corps).
- *Les complexions psychomotrices* : pour Wallon (1963) et Gourevitch les composantes du mouvement sont diverses et leurs rapports ne sont pas les mêmes chez tous. On peut opposer en particulier les activités contractiles des muscles, d'où résultent les mouvements, à des activités toniques, d'où résultent les attitudes ; et aux flux moteurs qui procèdent de l'écorce cérébrale, des activités automatiques et posturales dont le siège est sous-cortical[15].
- *L'écriture et la main* : parmi les investigations qui portent sur le sujet, on peut mentionner l'étude de l'écriture (graphologie) et celle de la main (chiromancie), bien qu'elles soient mises en cause par beaucoup.
- *L'action du milieu* : le milieu est composé des personnes avec lesquelles le sujet est en rapport ainsi que des objets qui l'entourent. Les contacts avec les personnes et les objets peuvent servir de révélateurs des dispositions du sujet, mais aussi en influencer l'orientation.

Les méthodes utilisées par la caractérologie sont les suivantes : a) l'observation systématique à l'aide de questionnaires portant sur les circonstances les plus diverses de l'existence ; b) les tests de caractère : l'intérêt du test c'est d'aboutir à une réponse étalon qui permettent des comparaisons rigoureuses et quantitatives. Lors d'un test-jugement, l'individu est interrogé sur un cas bien défini et doit dire ce qu'il en pense ou comment il aurait agit lui-même.

La caractérologie trouve son application dans le domaine de l'éducation à partir du moment où de nombreux auteurs se sont penchés sur les différences interindividuelles en matière d'apprentissage et avaient élaboré des typologies caractérologiques de tous ordres[16].

---

[14] FERRIERE, A. (1969). *L'école active* (p. 66). Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé

[15] WALLON, H. (1963). Buts et méthodes de la psychologie. Revue *Enfance*, P.U.F. p. 113.

[16] Cf. WOLTER, E. (1976). *Initiation à l'observation systématique des élèves, la méthode d'Albert Huth* (p.66-67). Nauwelaerts et Louvain.

c) La psychométrie :

« La psychométrie est l'ensemble des méthodes de mesure appliquées aux fonctions psychologiques et aux comportements humains »[17]. Utilisée en psychologie différentielle, elle a dut attendre le XXe siècle pour s'illustrer dans la pratique avec Cattell (1955), un psychologue américain. Ce dernier a fait observer que pour évaluer les différences individuelles, il convient de situer l'individu « dans un groupe biologiquement et socialement défini ». La référence à « un groupe d'étalonnage » est donc nettement posée.

Le mérite de la première réalisation pratique d'un test mental revient à un français : Alfred Binet, (1857-1911). Il était, entre autres, passionné de psychologie de l'enfant et de pédagogie. Nommé directeur du laboratoire de psychologie à la Sorbonne, Binet participait aux travaux sur l'organisation et le recrutement des classes chargés d'accueillir les enfants déficients mentaux. Il proposa à la commission l'utilisation d'une technique objective d'examen : *« l'échelle métrique de l'intelligence »* dont les trois versions seront publiées, en collaboration avec Th. Simon, en 1905, 1908, 1911. Les tests d'intelligence feront ensuite le tour du monde.

Les épreuves psychologiques intéressent l'enseignement normal et l'enseignement spécialisé : elles contribuent à l'orientation scolaire ; elles sont pratiquées avant l'admission dans les classes spéciales ; elles interviennent dans l'examen individuel de l'enfant lorsque se révèle, à l'école, une inaptitude particulière ou une inadaptation franche.

2.1.1. Fondement psychopédagogique et sociopédagogique :

a) *La pédagogie différenciée*

Le terme de « pédagogie différenciée » apparaît pour la première fois en 1973 sous la plume de Louis Legrand[18]. S'inspirant des principes de la « psychologie différentielle », elle signifie un effort de *diversification méthodologique* visant à répondre à la diversité des élèves.

Une telle pédagogie devrait permettre de relever le défi de l'hétérogénéité des classes.

b) *Typologie des profils d'apprenant*

Nombreux sont les études effectuées sur le profil d'apprentissage, et il en résulte une panoplie de profiles dont nous présentons ici la synthèse sous forme de tableau :

[17] MUCCHIELLI, R. (1991). *L'examen psychotechnique* (p. 90). Paris : ESF.
[18] Cf. LEGRAND, L. (1986). *La différenciation pédagogique.* Paris : Scarabée-Cemea.

Tableau III.1 : ***Typologie des styles d'apprentissage***[19]

D'après Antoine de la GARANDERIE	**AUDITIF** Tendance à restituer le savoir En restituant sa dynamique en s'en racontant le déroulement. Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.	**VISUEL** Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, de s'en figurer les éléments. Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels.
D'après Herman WITKIN et Michel HUTEAU	**DEPENDANT DU CHAMP** Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprenant. Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été données. Besoin de buts externes.	**INDEPENDANT DU CHAMP** Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage impersonnel, peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.
D'après Jérôme GAKAN	**REFLEXIVITE** Tendance à différer les réponses pour s'assurer d'une solution exacte Indécision préférée au risque d'erreur	**IMPULSIVITE** Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs Intolérance à l'incertitude
D'après Jérôme BRUNER	**CENTRATION** Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Travail à dominante intensive	**BALAYAGE** Tendance à considérer plusieurs choses simultané-ment, en n'examinant que chacun partiellement, quitte à y revenir ultérieurement Travail à dominante extensive

[19] In P. ASTOLFI, A propos des styles d'apprentissage, *cahiers pédagogiques*, n° 336, sept. 1995, Aider à travailler, aider à apprendre.

D'après David AUSUBEL	**ACCENTUATION** Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer les caractères Insistance sur l'écart avec le déjà connu Plaisir à la nouveauté	**EGALISATION** Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie Plaisir à la prévisibilité
D'après Jean-Louis GOUZIEN	**PRODUCTION** Une production	**CONSOMMATION** Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée Apprendre par l'observation Intériorisation de l'apprentissage, sans manifestation motrice
D'après Maurice REUCHELIN et François LONGEOT	**FORMALISATION** Tendance à fonctionner régulièrement au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelque soit la nature de la tâche. Fonctionnement sur le mode unique à plein régime	**REALISATION** Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuel aux caractéristiques de la tâche. Fonctionnement possible sur plusieurs registres, en s'économisant lorsque c'est possible.

c) Le « Métier d'élève et sens du travail scolaire[20] »

D'après Perrenoud (1994), c'est parce que les élèves n'ont pas choisi d'être là qu'ils développent une véritable résistance sur les projets que l'on a pour eux. Aussi les enfants inventent de véritables stratégies de défense vis-à-vis du travail scolaire. Et l'étude minutieuse de ces stratégies s'avère particulièrement intéressante pour les enseignants... Prenons quelques uns des exemples de stratégies récoltés par Philippe Perrenoud chez des élèves :

[20] PERRENOUD, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (p. 108-166). Paris : ESF.

Boire le calice jusqu'à la lie. L'élève renonce à se révolter, obéit mais s'investit au minimum pour ne pas avoir de problème.
Vite ! vite ! Vite ou comment s'en débarrasser. L'élève bâcle son travail afin de bénéficier d'un petit moment de répit avant le prochain.
Hâte-toi lentement. Il s'agit de donner l'impression d'être très occupé, de feindre de s'intéresser mais en fait, de gagner du temps. Ainsi l'élève ne donne pas l'impression de refuser ouvertement le travail. Difficile alors de lui reprocher quoi que ce soit.
J'y comprends rien. S'avouer incompétent permet à l'élève d'échapper à une partie du travail, soit que cela lui permette de justifier son inactivité, soit que cela lui permette de faire faire une partie du travail par le professeur en lui soutirant des informations.
Contestation ouverte. L'élève nie ouvertement l'utilité du travail. Une stratégie dangereuse donc occasionnelle. *« Aucun enseignant n'a envie d'apparaître constamment comme celui qui impose sans discussion un travail unanimement jugé ennuyeux ou trop difficile. Il a donc des moments où il est prêt à supprimer un exercice, à différer une tâche ou à la simplifier. Encore faut-il saisir ces moments. C'est là que le sens stratégique de certains élèves fait merveille !»*.
Philippe Perrenoud étudie encore les stratégies des parents et élèves face aux évaluations, les différentes formes de communications en classe Mais la question récurrente de son ouvrage est celle du SENS : sens des savoirs, sens des devoirs, sens du devoir, sens du travail, etc.

Afin d'accroître les chances d'impliquer les élèves qui immanquablement oscillent entre adhésion et opposition, implication et indifférence, Philippe Perrenoud nous fait plusieurs propositions intéressantes et notamment d'accepter la négociation du niveau d'exigence. P. Perrenoud insiste sur le fait que le sens ne se donne pas une fois pour toutes, qu'on peut le favoriser « *en transformant la situation ou la relation, en prenant en compte non seulement les besoins, l'identité, les possibilités des élèves, mais aussi leur capacité de construire du sens dans un dialogue(…) Encore faut-il ne pas confondre négociation et propagande unilatérale… négocier, ce n'est pas amener l'apprenant au sens préconstruit par l'enseignant, c'est chercher un compromis !* ».

P. Perrenoud nous propose succinctement une définition des activités scolaires différentes de celle des classes traditionnelles :
- L'élève sujet actif de son apprentissage et non plus le maître "dispenseur" de savoir.
- L'importance des interactions sociales dans la construction des apprentissages ;
- Le décloisonnement des disciplines ;
- L'ouverture de l'école sur la vie et l'expérience quotidienne ;
- La valorisation de l'autonomie ;
- L'importance de la motivation, du plaisir, de l'envie de découvrir, contrairement au jeu de la carotte et du bâton.

Donc des situations plus ouvertes, plus globales, moins stéréotypées.

2.1.2. Fondement économique

Gehin (2005), psychologue du travail, rapporte que la notion actuelle de compétence tend à se substituer à la notion de qualification. L'évolution du terme compétence nous éclaire sur les enjeux sociétaux liés à cette transformation.

Le terme compétence est d'utilisation récente dans le monde du travail. Elle répond à un besoin de lisibilité interne et de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GEPC), chose qui manquait aux anciens systèmes de classification. Perrenoud (1999), dans le sillage de Romainville (1996) évoque « l'irrésistible ascension » de la notion de compétence et la place qu'elle a prise dans le marché du travail, le champ économique et le monde des entreprises. Selon Perrenoud, *« l'économie a inventé la notion d'excellence »*. Les spécialistes du management, s'en sont emparés depuis peu pour en faire un thème à la mode pour asseoir l'idée de qualité, du défaut zéro et pour justifier les compétitions internationales. Bien que le monde de l'entreprise n'eût pas inventé le terme de compétence, l'importance qu'il lui a donnée incite le système éducatif à s'en occuper d'avantage. De nombreuses critiques se sont élevées contre l'approche par compétence, accusant volontiers l'école d'être au service du néolibéralisme. En réalité cet engouement est suscité par la recherche de flexibilités des emplois et des salaires. L'approche par les compétences permet aussi d'individualiser les récompenses, contrairement à la qualification qui est liée au diplôme garantissant la protection contre la déqualification, les abus, etc. La référence à des compétences implique une évaluation permanente.

2.2. Les facteurs influents

2.2.1. Le milieu socioculturel

On sait aujourd'hui que la problématique de la culture est intimement liée au développement d'un pays, ce dernier étant à son tour tributaire du développement physique, moral et intellectuel des individus. Elle est la véritable pièce d'identité d'un peuple.

Le rôle joué par la culture sur le plan éducatif a été démontré par d'éminents spécialistes du développement et des observations empiriques effectuées sur le comportement des individus issus de différents milieux socioculturels.

a) les composantes d'une culture

Parmi les éléments composant la culture d'un groupe, il y a en premier lieu le langage. Ce dernier constitue *« un fait culturel par excellence »* (C. Lévi-Strauss, 1972) : premièrement, parce qu'il constitue l'une de ces aptitudes et habitudes que nous recevons de la tradition externe ; deuxièmement il est l'instrument essentiel et privilégié pour l'assimilation de la culture. Un enfant apprend sa culture par le biais de la parole ; c'est à travers cet outil qu'il comprend la religion, le droit, la cuisine ou les règles de la politesse, les réprimandes et les exhortations.

L'autre composante de la culture c'est la coutume, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques sociales ou religieuses issues de la tradition d'un peuple. La tradition désigne la transmission continue d'un contenu culturel à travers l'histoire à partir d'un évènement remarquable. Les marques de la tradition se manifestent par l'habillement, les communications, les rapports entre les hommes et les activités telles que le mariage, les cérémonies, les rites, le travail, etc.

Pour l'UNESCO : *« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérise une société, un groupe social ou un individu. Subordonnée à la nature, elle englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux des êtres humains, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances*[21] *».*

Mais comment la culture d'un groupe social façonne-t-elle l'identité de ses membres?

b) La construction sociale du développement

Vygotsky[22] (1896 – 1934) est un théoricien de l'apprentissage par le groupe. Sa théorie est une « théorie socio-historico-culturelle » du développement des fonctions mentales supérieures; elle stipule que les activités cognitives émergent dans et par les interactions sociales.

Pour Vygotsky, le développement de l'intelligence est assuré par le langage et la sociabilité, deux éléments caractérisant la nature humaine :

- le langage assuré par les mots, écrits ou parlés, origine de la formation des concepts est le médiateur par excellence de l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales complexes à son extériorisation. Extérioriser permet de rendre l'activité cognitive publique et son accès à l'intériorisation, c'est-à-dire à la réflexion et à la métacognition ultérieure.
- L'homme n'agit pas directement sur la nature. Son activité est socialement médiatisée. En effet, Vygotsky considère que l'être humain se caractérise par une sociabilité primaire. Cette thèse de sociabilité primaire est confirmée par deux courants de recherche : d'une part les recherches biologiques relatives au rôle de la sociabilité dans l'anthropogenèse ou encore au développement morphofonctionnel du nourrisson (il est démontré que les zones cérébrales régissant les fonctions sociales, comme la perception du visage ou de la voix humaine, connaissent un développement précoce et accéléré) ; d'autre part, les recherches sur le développement social du nourrisson dans la prime enfance[23] (Bowlby, 1971 ; Zazzo, 1974). Le développement de l'enfant, notamment dans sa prime enfance, est possible grâce à ses interactions avec les adultes porteurs de tous les messages de la culture : « les capacités humaines sont des constructions sociales », comme l'a souligné B. Shneuwly, (1986). Cette idée conduit Vygotsky à des généralisations ; c'est la fameuse thèse selon la quelle l'individu s'approprie les signes et systèmes de signes

Constitutifs de son appareil psychique par « transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels ». Le développement des fonctions

---

[21] Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico city, 26 juillet – 6 août 1982.

[22] Pour plus d'information sur la vie de Vygotsky, voir : *revue trimestrielle d'éducation comparée*

(Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820.

[23] Voir www.psych.uiuc.edu/~rcfraley/attachment.htm

mentales supérieures est donc un processus de transformation des outils du comportement social en outils de l'organisation psychologique individuelle, (Vygotsky, 1982-1984, Vol. VI, p.56).

Cette thèse *socioconstructiviste* du développement rejoint celle de la psychologie de l'*enculturation*[24]. En effet, les rapports entre l'individu et la culture, sous l'optique du processus d'enculturation, montre la plasticité de l'organisme humain. Tout être humain peut maîtriser n'importe quel fait culturel, même les plus complexes, si on lui donne l'occasion de l'apprendre. Au cours du processus d'enculturation, l'individu adopte le type de personnalité considéré comme désirable par l'ensemble de son groupe. Herskovits (1967) définit l'enculturation comme processus « *…par lequel l'individu assimile durant toute sa vie les traditions de son groupe et agit en fonction de ces traditions. Quoiqu'elle comprenne en principe le processus d'éducation, l'enculturation procède sur deux plans, le début de la vie et l'âge adulte. Dans les premières années, l'individu est conditionné à la forme fondamentale de la culture où il va vivre. Il apprend à manier les symboles verbaux qui forment sa langue, il maîtrise les formes acceptées de l'étiquette, assimile les buts de vie reconnus par ses emballages, s'adapte aux institutions établies. En tout cela il n'a presque rien à dire il est plutôt instrument qu'acteur* ». Pour cet auteur bien que certains individus soient plus souples et que d'autres se plient moins facilement à la pression de l'enculturation, les membres d'une société nous apparaissent comme différents de ceux d'une autre, du fait de leurs différences culturelles.

La culture d'un groupe influence donc le développement des personnalités individuelles par le processus d'enculturation. On a cru longtemps que toutes les émotions sont déterminées biologiquement. C'est le cas des « crises de la puberté » soi-disant déterminées biologiquement ou encore psychologiquement chez les adolescentes : l'instabilité émotive de la puberté féminine serait inévitable, puisqu'elle est le fruit des transformations physiologiques survenant à cette époque de la vie. Cette thèse a été soutenue et l'est encore aujourd'hui par la psychologie de l'adolescence. Ainsi, le développement pubertaire serait essentiellement déterminé par des facteurs hormonaux. Chez l'adolescent ou l'adolescente le cycle hormonal fonctionne de la manière suivante : la partie antérieure de la glande hypophyse produit des hormones appelées des hormones gonadotropes, car elles stimulent les gonades ou glandes sexuels : testicules et ovaires. Ces glandes sexuelles vont produire, à leur tour, des hormones sexuelles, androgènes (hormones masculines) ou œstrogènes (hormones féminines) qui seront responsables du développement des organes génitaux et de l'apparition des caractères sexuels secondaires.

Et pourtant dans une société polynésienne, où certaines inhibitions sexuelles imposées par les conventions américaines n'existent pas, ces crises sont inconnues. Donc Herskovits conclut que ces réactions émotionnelles sont déterminées par la culture et non par des facteurs biologiques. *« L'organisme humain, est assez plastique pour que l'expérience d'enculturation lui fasse traverser cette période critique, dans le calme ou dans le trouble* »[25], ajouta-t-il.

---

[24]Le terme d'**enculturation** a été proposé par Margaret Mead pour définir le processus par lequel le groupe va transmettre à l'enfant, dès sa naissance, des éléments culturels, normes et valeurs partagées.

[25] HERSKOVITS, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle* (p. 32-35). Paris : Payot.

Quant à la formation de la personnalité, elle serait due à la maturité psychologique de l'adolescente ou de l'adolescent. Piaget (1964), n'a-t-il pas affirmé que la personnalité débute dès la fin de l'enfance (huit à douze ans), avec l'organisation autonome des règles, des valeurs et l'affirmation de la volonté ? Et que cela ne dépendait pas uniquement des facteurs sociaux ? Pour Piaget, il y a personnalité, à partir du moment où se forme un « programme de vie », qui soit à la foi source de discipline pour la volonté et instrument de coopération ; or ce programme de vie demande l'intervention de la pensée et de la réflexion libre ; c'est la raison pour laquelle il ne se met en place que lorsque certaines conditions intellectuelles sont remplies, c'est-à-dire, l'apparition de la pensée formelle ou hypothético-déductive.

Justement, même pour ce qui est du développement intellectuel, les approches sont différentes. Pour Jean Piaget les progrès de la pensée s'effectuent par stade. Les fonctions psychiques sont héréditaires et l'intelligence se développe grâce au contact de l'individu avec le réel par assimilation et accommodation. L'équilibre final sera atteint lorsque la réflexion comprend que sa fonction propre est d'interpréter l'expérience. Même l'égocentrisme de l'adolescent trouve peu à peu sa correction dans la réconciliation entre la pensée formelle et la réalité, entre la déduction rationnelle et la vie intérieure. Par contre, Vygotsky défend l'idée que l'hérédité n'est pas une condition suffisante ; l'environnement social contribue beaucoup au développement de l'intelligence. L'apport de l'environnement social, loin d'être un élément déclencheur d'un instinct, ni d'accélérateur ou de ralentisseur de formes de comportement, se caractérise par la mise à la disposition de l'individu d'un outil qui devient une partie intégrante de sa structure psychique : la langue. En effet, le langage intérieur évolue par le processus d'acquisition. Et ces acquisitions langagières nouvelles, dont on sait qu'elles sont d'origine sociale, entrent en interaction avec la pensée.

Enfin, pour terminer cette partie liée à l'influence de la culture sur le comportement humain, évoquons le problème de l'acculturation. Les processus d'acculturation sont l'un des facteurs qui déterminent les comportements individuels ou de groupe. La psychologie interculturelle[26] est devenue une discipline en pleine expansion, dans la mesure où le monde est devenu un village planétaire, grâce à la mondialisation. Aucune culture n'est à l'abri de l'invasion d'autres cultures ; aucun pays ne peut éviter le brassage culturel. Les modes vestimentaires, les langues, les habitudes, subissent des modifications et en sont les manifestations. Les médias, l'avènement de l'internet, les flux migratoires sont venus à bout de l'étanchéité de certaines cultures très conservatrices.

2.2.2. Le milieu familial

a) La famille, cellule sociale de base[27]

Les premiers anthropologues furent frappés par l'importance et la stabilité de la famille dans la vie moderne. Ils posaient en principe qu'il n'est pas de trait dans

[26]Etude des processus mise en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou plusieurs cultures.

[27] SAPIR, E. (1967). *Anthropologie* (p. 148-149). Paris : Ed. Minuit.

une société évoluée qui ne provienne nécessairement, au terme d'une évolution, d'un élément différent ou même contraire existant dans la société primitive : la famille, telle que nous la connaissons aujourd'hui, ne serait apparue que tardivement dans l'histoire de l'homme ; les peuples primitifs contemporains ne possèderaient qu'un sens atténué de la réalité familiale ; l'archétype de cette institution sociale serait le groupe de parenté plus étendu qu'est le clan. Ainsi la famille apparaît-elle comme la mutation ou le substitut, progressivement élaboré et quelque peu idéalisé, d'un groupe de parenté plus encombrant, uni par des liens plus tyranniques. Une analyse plus attentive révèle au contraire que la famille est une unité sociale presque universelle et constitue le noyau de l'organisation sociale par excellence. Ce n'est pas l'étude des clans, des genres, et des autres types de groupes de parentés élargis qui nous livrent le secret des origines de la famille, c'est l'inverse. La famille, avec ses liens paternels et maternels, ses relations de parenté soigneusement établies, son système d'appellations, est la seule structure sociale que tous les hommes connaissent dès leur naissance. C'est la structure qui a plus de chance de servir de noyau, ou de modèle, aux autres cellules sociales. Ceci permet d'interpréter le développement des groupes, de parentés et des institutions du même genre comme la prolifération de l'image universelle de la famille. La famille moderne représente la persistance d'une structure sociale ancienne, non l'émergence d'une nouvelle, Sapir (1967).

b) Les multiples formes de la famille

Pour Heritier (1975) : « Si la famille, entendue au premier chef comme l'union plus ou moins durable et socialement approuvée d'un homme, d'une femme et de leurs enfants[28] » semble être, de fait, un phénomène pratiquement universel (avec des variantes cependant), il existe des exemples de sociétés hautement élaborées où ces associations quasi-permanentes n'existent pas…Sans dresser ici l'inventaire de toutes les formes de familles existantes, mais pour illustrer le caractère de l'institution, on citera, dans la multiplicité des réponses apportées aux désirs fondamentaux (désir sexuel, désir de reproduction) et aux nécessités, notamment , d'entretenir et d'élever les enfants), certaines de celles qui semblent aller le plus radicalement contre l'évidence du bon sens, la chose au monde universellement partagée, comme la famille…Ainsi il va de soi, que les partenaires de l'union conjugale sont de sexes différents, que cette union ne se noue qu'entre vivants, que le géniteur des enfants est normalement leur père, que la famille conjugale (père, mère, enfants) est l'unité résidentielle et économique élémentaire par laquelle passent l'éducation et l'héritage. Or l'expérience ethnologique montre qu'aucun de ces principes n'est universellement admis…La *polyandrie* : (chez les Tibétains), lorsque l'aîné de plusieurs frères a pris légalement une femme, celle-ci épouse successivement chacun des frères de son mari à des intervalles réguliers d'une année. Les hommes pratiquant le commerce au long cours s'arrangent de telle sorte qu'il n'y ait jamais plus d'un mari au foyer en même temps. Les enfants sont attribués à l'aîné : ils l'appellent « père » et appellent « oncle » les autres maris de leur mère. Les frères coépoux sont considérés comme formant une seule et même

[28] Cf. le monde du 24 décembre 1975, (p. 67-70).

chair ; ainsi ce type de famille peut-il être tenu pour une simple variante de la famille monogame ; les contractants ne se soucient pas de la réalité de leur paternité individuelle, au profit de leur paternité commune. Point important : la propriété familiale, gérée par l'épouse collective qui règne en maîtresse sur son foyer, est toujours transmise collectivement. Dans les sociétés matrilinéaires, la filiation est comptée et reconnue par les femmes exclusivement. Hommes et femmes du groupe matrilinéaire ont des conjoints, mais le principe de résidence peut varier selon les sociétés : tantôt les hommes se déplacent pour aller vivre auprès de leurs épouses, tantôt les femmes se déplacent pour aller vivre auprès de leurs maris. Dans tous les cas, l'autorité première, la transmission de l'héritage, ne s'exerce pas du père au fils, mais de l'oncle maternel au fils de la sœur. Chaque lignage matrilinéaire (l'ensemble des individus qui descendent par les femmes d'un même ancêtre) possède des biens qui ne peuvent, en effet, être transmis à l'extérieur du groupe, ce qui serait le cas si le père transmettait à son fils, qui appartient selon la règle de filiation au matrilignage de sa mère, les biens qu'il tient de son propre matrilignage.
- le mariage- fantôme (le déni de l'importance de la paternité); la *polyandrie* (situation dans laquelle une femme est unie à plusieurs hommes, par opposition à la *polygynie,* où un homme épouse plusieurs femmes, l'une et l'autre formant la catégorie des mariages *polygames*), etc.
- lignée : « ensemble des individus issus d'un ancêtre commun, quelle que soit la règle de filiation et quelle que soit la ligne (directe ou collatérale) dans laquelle la parenté est établie » (Panoff et Perrin, 1973). On évitera la confusion avec le terme lignage, « groupe formé des individus qui se réclament d'un ancêtre commun en vertu d'une règle de filiation unilinéaire ».
- le clan : M. Panoff et M. Perrin (1973) définissent le clan comme le groupe formé d'un ou plusieurs lignages. Or une certaine ambiguïté apparaît lorsque complétant leur description de la réalité clanique, ces auteurs ajoutent que les membres d'un clan sont généralement incapables d'établir leur lien généalogique avec l'ancêtre éponyme (c'est-à-dire qui donne son nom au clan) on se demande alors quelle différence il y a entre le clan qui est dit être formé d'un lignage et le lignage lui-même en tant que réalité distinguée du clan par sa nature et son appellation

c) l'éducation familiale et ses effets sur les compétences scolaires

« J'ai constaté très tôt qu'il était impossible d'apprendre aux enfants, à lire surtout, parce qu'ils n'étaient pas autorisés à apprendre de façon explicite par leurs parents. [] Le défi des parents est de créer un contexte relationnel où l'enfant sente et réalise cet attachement sécurisant de confiance » Pourtois[29] (2004).
Pour lui, L'enfant a besoin de savoir qu'il se trouve en sécurité. Quoi qu'il advienne, il sait qu'il est aimé. Il a besoin de se sentir accepté. Quand il rentre à la maison, il sait qu'il y a un espace pour lui et qu'on peut lui préparer des plats qu'il adore. Il doit avoir accès à tout ce qu'il a besoin pour se développer. L'enfant est un grand lecteur et un grand sensible. Il est souhaitable qu'il perçoive que son milieu le destine à un

[29] Monsieur Jean-Pierre Pourtois est professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'université de Mons-Hainaut, Belgique. Il est également directeur du Centre de Recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (C.E.R.I.S.) et président de l'Association Internationale de Recherche et de Formation en Éducation Familiale (A.I.F.R.E.F.).

dépassement ou, du moins, à une qualité de vie, même si cet idéal vient des parents. Toutefois, il faut faire attention à ce que cet idéal ne soit pas trop élevé et convienne à l'enfant. Évidemment, Pourtois nous met en garde contre le syndrome de l'enfant roi ou du parent roi qui est une voie à éviter. A la lumière des recherches effectuées par le CERIS (Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire), plusieurs phénomènes expliquent les effets de l'éducation parentale sur les réussites scolaires de l'enfant.

En ce qui concerne les adolescents, Claes (1995) montre que parmi les idées toutes faites, il y a celle selon laquelle les relations entre ces derniers et leurs parents sont nécessairement marquées par des conflits et des confrontations. Cette idée ne trouve aucun support dans les études réalisées sur la question. La plupart des adolescents déclarent entretenir de bonnes relations avec les parents et lorsqu'il y a présence de conflits sérieux cela constitue un mauvais indice à la fois pour l'équilibre familial et pour l'adaptation des adolescents. Un autre stéréotype concerne la présence d'un inévitable fossé entre les générations. Cette idée ne résiste pas à une analyse sérieuse des rapports entre la génération des parents et celle des enfants. La proximité et la similitude entre les générations l'emportent largement sur les dissemblances, qu'il s'agisse de choix professionnel, d'option politique, d'adhésion à des croyances et des valeurs[30].

L'attachement caractérise fondamentalement la relation parentale. L'attachement fait référence à ce lien puissant qui unit le parent et l'enfant et qui se noue très tôt, dès les premiers jours de la naissance. Dans l'espèce humaine, le lien d'attachement entre parents et enfants se maintient tout au long de la vie. Etre parent implique une seconde fonction auprès
des enfants : imposer des règles de conduite, fixer des limites, interdire certains comportements inappropriés. Tout cela concerne le contrôle parental. Depuis longtemps, les psychologues qui s'intéressent aux relations entre parents et enfants ont identifié divers modèles parentaux à partir de ces deux dimensions. Ainsi, le parent autoritaire met fortement l'accent sur le contrôle en en exprimant peu de d'attachement. A l'inverse, les parents fortement attachés à leurs enfants mais exerçant peu de contrôle entrent dans la catégorie des parents permissifs. Le groupe de parents qui sont peu attachés et peu contrôlant sont taxés de parents négligents. Enfin, un groupe de parents se montrent à la fois exigeants mais fortement attachés ; l'exercice de l'autorité est assuré de façon ferme mais dans un climat de chaleur et d'affection. Baumrind[31] appelle *authoritative* ce modèle parental, qu'on peut traduire en langue française par *contrôlant/chaleureux*. Au cours de ces dernières années, une série de recherches ont clairement démontré la présence d'un lien entre ces modèles parentaux et le développement des adolescents. On a pu constater que le modèle contrôlant/chaleureux donne lieu, chez les adolescents, aux meilleurs performances scolaires et à l'acquisition de la maturité sociale. Les parents permissifs évitent les sources de confrontation pénibles et laissent place à la négociation ; les adolescents de ce groupe se montrent les plus satisfaits de leurs relations avec les parents, ils

[30] CLAES, M. (1995). La psychologie de l'adolescence (p. 212-213). (Dans) GAONAC'H, D. et GOLDER, C. (Dir.). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
[31]D. Baumrind (1991). *Parenting style and adolescent development*. In R. Lerner, A. Petersen, J. Brooks-Gunn (Eds), The encyclopedia on Adolescence. New York: Garland.

développent de bonnes habiletés sociales, mais le taux de délinquance mineure telle que manquer les cours ou consommer des drogues douces est plus élevé. Chez les parents autoritaires, la discipline est rigide, la supervision constante et il n'y a pas place à la négociation. Ce modèle n'encourage pas le développement personnel et social, crée la dépendance même si le taux d'actes délinquants est bas. Le modèle négligeant est le plus pénalisant pour le développement. Les adolescents qui présentent des problèmes de délinquance grave ou de troubles de personnalité se recrutent majoritairement parmi ce groupe.

On assiste, tout au long de l'adolescence, à une évolution des relations entre parents et enfants. Cette évolution suit globalement une courbe qui va d'un modèle où prédominent les rôles et l'exercice de l'autorité unilatérale vers un modèle plus flexible qui laisse progressivement place aux relations entre des personnes dans un modèle d'interaction et de coopération (Youniss et Smolar)[32]. Le signe le plus évident de cette évolution est que les adolescents s'approprient une vie privée en dehors du regard des parents. Et, le plus souvent, les parents acceptent que des dimensions qui concernent les amitiés ou la vie amoureuse leur échappent. C'est d'ailleurs un signe de maturité parentale que d'accepter que l'adolescent prenne certaines distances à l'égard de la famille. Parallèlement, les parents se dévoilent de façon moins défensive auprès de leurs adolescents et apparaissent progressivement comme des personnes. C'est le plus souvent la mère qui assure ce passage ; plus engagée dans la vie quotidienne des adolescents, elle recueille les confidences et maintient le contact. La position des pères est plus problématique. Ils sont plus en retrait, plus centrés sur l'avenir scolaire et professionnel et perçus comme plus distants sur le plan des émotions.

On assiste à une augmentation du nombre de conflits entre parents et adolescents entre 11 et 15 ans, puis ce nombre diminue progressivement. Ces conflits sont le plus souvent jugés comme mineurs par les parents et les adolescents et cela ne réduit pas les liens d'attachement entre eux. D'ailleurs la plupart des motifs de conflits s'articulent autour de questions qui touchent l'occupation du territoire domestique plutôt que des questions de valeur et de mode de vie : chambre à ranger, tâches à partager, musique trop bruyante, etc. les conflits sont plus nombreux avec la mère qu'avec le père. Ceci s'explique par le fait que celle-ci est plus présente dans la supervision des adolescents, les sources de confrontation sont donc plus nombreuses. Dans 20% des familles, il y a présence de confrontations sévères, accompagnée de sentiments d'incompréhension et de rejet ou de rupture de la communication. Cela s'accompagne le plus souvent de problèmes familiaux et de difficultés d'ajustement psychologique chez les adolescents.

2.2.3. Les pratiques scolaires

a) Qu'est-ce qu'enseigner ? Le rapport didactique/pédagogie

La didactique des disciplines est un ensemble de réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation de contenus

[32] J. Youniss et J. Smollar (1985). *Adolescent Relation with Mother, Father and Friends*. Chicago: University of Chicago Press.

spécifiques. Quoique très légitimement élaborées à la lumière de la réflexion épistémologique afférente à chaque discipline: « Elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir faire; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs; à leur organisation en curricula; à leur histoire institutionnelle… » Chabchoub (2001), et à des apports de la psychologie cognitive, elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction dans l'apprentissage, le pré requis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter… » Chabchoub (2001), les didactiques spécifiques comportent toujours, plus ou moins explicitement, des choix de valeurs, des représentations de la culture, du sujet apprenant, de l'éducateur et de son rôle.

Constat : La didactique cherche à assurer la transmission optimale des connaissances définies par les objectifs et les contenus propres à chaque discipline. La pédagogie s'efforce de rationaliser et d'optimaliser les processus d'apprentissage.

La relation pédagogique est l'un des thèmes auxquels s'intéressent les recherches en Sciences de l'éducation.

b) Pratiques éducatives et développement cognitif :

En étudiant les relations entre les situations scolaires et le développement de la pensée opératoire chez des enfants de 12-13 ans, Drévillon (1980) a décrit un certain nombre de situations scolaires : l'organisation matérielle de la classe, les échanges verbaux. L'ensemble **des activités orientées vers le monde extérieur à la classe** (sorties, enquêtes, relations avec d'autres écoles), est à mettre en rapport avec un projet éducative pédagogique tendant à valoriser la démarche exploratoire et créatrice. Des travaux de création utilitaire ou artistique peuvent être proposés de façon complémentaire. Les enseignants qui adoptent ces dispositions sont en général accoutumés à la classe correspondant à leurs préférences et ils ont avec leurs élèves des relations verbales de types « no-influence et « tolérance à l'intervention » ; **les relations interindividuelles** : «Les démarches employées pour résoudre un problème « en solitaire » ne sont pas toujours identiques à celles qui servent lors de l'échange avec les pairs, elles-mêmes différentes des modalités de relation avec l'enseignant à propos du problème. Confrontés à des problèmes qu'ils reconnaissent eux-mêmes comme problèmes, les élèves recherchent le mode de résolution le plus économique, donc le plus court et le moins coûteux. Si l'enfant dispose d'instruments intellectuels et d'informations stockés sous formes de « blocs unitaires d'informations », selon la formule de M. Reuchelin, il développe une « fonction de réalisation » utilisant les circuits les plus courts possibles. Si le problème présente des difficultés insolites, il peut avoir recours à une activité opératoire intense et ses questions et échanges traduisent cette réflexion logique qui manifeste le jeu d'une « fonction de formalisation ».

« L'impact de l'intervention pédagogique variera selon l'état psychologique du sujet, c'est-à-dire selon le degré d'évolution intellectuelle qu'il a atteint et son attitude devant le travail à accomplir. Il faudrait ajouter que cet effet variera selon les circonstances et selon l'âge des élèves » (Drévillon, 1980, p. 159).

Chapitre III. HYPOTHESES DE TRAVAIL

La question de départ (l'adéquation entre les comportements des élèves en particulier et les comportements des adolescents en général favorise-t-elle l'apprentissage scolaire aux Comores ?) nous a poussé à admettre que l'adéquation entre les comportements des adolescents et les comportements des élèves renforcent les difficultés d'apprentissage à l'école aux Comores. Les raisons de cette position sont déterminées par les systèmes de valeur qui prévalent dans la culture, le milieu familial et les pratiques éducatives aux Comores. Il en découle alors trois hypothèses.

3.1. La culture comorienne et ses enjeux éducatifs : hypothèse n°1

Il est difficile de parler de la culture comorienne sans la placer dans ses contextes géographiques, historiques et démographiques.

a) Sur le plan géographique :

L'archipel des Comores est constitué de quatre îles : Grande Comore (*Ngazidja*), Mohéli (*Mwali*), Anjouan (*Ndzouani*) et Mayotte (*Maore*), situées à l'entrée du canal de Mozambique, à mi-chemin entre l'Afrique et Madagascar. Iles de la Lune (*Djazïr al Qamar*) pour les géographes arabes du Moyen Age, les Comores étaient une colonie française jusqu'en 1975.

b) Sur le plan historique :

D'après Chagnoux et Haribou, (1980, p. 16-21), l'histoire ancienne n'émerge que très lentement de la légende et des traditions ; elle ne se fonde sur des sources écrites locales qu'à partir de l'implantation des Arabes dits *Chiraziens* au XVI^{e} siècle. Il est encore impossible de dater les premiers peuplements des quatre îles et d'identifier leur provenance avec certitude. Il est néanmoins vraisemblable que les premiers habitants soient originaires d'Afrique orientale ; animistes, ils appartiennent au grand ensemble bantou. Mais les courants marins et les moissons rendent également plausible un ancien peuplement asiatique. Le passage de Malayo-polynésiens semble en effet probable : des populations d'origine indonésienne ont sans doute vécu aux Comores, peut-être des proto-Malgaches en route pour Madagascar. Des indices archéologiques permettent de penser que de telles populations étaient installées sur le site du vieux Sima (Anjouan) au VIe siècle de l'ère chrétienne[33] ; beaucoup d'éléments très anciens de la civilisation comorienne sont, en tout cas, originaires d'Asie du Sud-est : la pirogue à balancier, le cocotier et ses utilisations, le bananier, le manguier, l'arbre à pain, les ambrevades, la canne à sucre, le gingembre, le bétel, etc.

Selon ces auteurs[34], les Comores, ayant été colonisées par la France pendant 134 ans, l'influence de la culture française s'est étendue à tous les domaines de la vie, particulièrement au niveau de l'élite et de la classe politique. Seule la religion musulmane a pu résister aux processus d'acculturation.

---

[33]Travaux de P. Vérin du centre d'Archéologie de l'Université d'Antananarivo (Madagascar).
[34] CHAGNOUX, O. et HARIBOU, A. (1980). *Les Comores* (p. 16-21). Paris : PUF.

En Grande-Comore, les arabes dominent les chefs traditionnels africains (*mafe* et *mabeja*) et/ou s'allient à eux par des mariages. Cinq clans principaux vont dès lors se répartir et se disputer douze sultanats. A Anjouan également, les Chiraziens s'installent de la même façon, s'alliant avec les chefs traditionnels (les *phani*) ; c'est ainsi que la dynastie *El Masela* se fonde sur le mariage du prince chirazien Hassane ben Haïssa avec la fille du Phani de Domoni. Anjouan ne constitue dès lors qu'un seul sultanat dont la souveraineté s'exerce plus ou moins constamment sur Mayotte et Mohéli où vivent également des familles nobles d'origine arabe…Les alliances entre les clans installés dans les quatre îles se multiplient et…il en résulte des rivalités incessantes qui feront qualifier les Comores d' « archipel aux sultans batailleurs ». Cette aristo-théocratie chirazienne est renforcée par l'arrivée d'autres Arabes de Pate, Zanzibar, Mascate, Oman, et du Yémen. Progressivement, la société s'organise en trois classes bien distinctes :

- la noblesse (Kabaila) détient le pouvoir politique, spirituel et souvent le commerce (les patrons de boutre appartiennent souvent à la noblesse) ;
- une classe d'hommes libres (Mwgwana), souvent bouviers, agriculteurs ou, moins bien considérés, pêcheurs ;
- une classe d'esclave (Mrumwa) parfois d'importation récente et considérés comme Africains (makwa, shambala).

Concernant les croyances et les pratiques religieuses, « l*es comoriens sont des musulmans orthodoxes, c'est-à-dire, sunnites qui se rattachent au rite chaféite. Ils se répartissent en trois confréries : chadhuli, kadri et rifay…Il est incontestable que l'Islam est le fondement, la base de l'identité comorienne…* »[35].

L'Islam est un ciment très fort qui imprègne complètement la vie de chaque comorien. Appartenant à l'ensemble majoritaire sunnite, l'Islam pratiqué aux Comores est celui de l'école juridique shâfiite, extrêmement rigoureuse. Comme les musulmans du monde entier, les Comoriens doivent respecter les cinq obligations (*Ibâdat*) de l'Islam issue du Coran : la *shahâda* (profession de foi), la prière cinq fois par jour (*salât*), l'aumône (*zakât*) que les mendiants demandent le vendredi dans les magasins et dans les bureaux, l'observation du jeûne diurne pendant le mois du ramadan, et le pèlerinage à la Mecque dont on revient hadj…La vie religieuse rythme le cours du temps ; les appels à la prière,…L'emprise de la religion s'exerce sur tous les aspects de la vie sociale et politique d'une manière généralement très conservatrice ; la frange des pratiques à coloration musulmane est d'ailleurs telle qu'il est bien souvent délicat de dissocier ce qui est effectivement islamique et ce qui est superstition ou ajout (*bid'a*).

La prédominance de la religion musulmane dans le quotidien et le cycle annuel de la vie sociale n'exclut pas le recours par les comoriens des campagnes et aussi des villes, à la croyance aux « génies », à celle du pouvoir des astres, à des forces invisibles,…, mais qui peuvent, elles aussi, agir efficacement sur la vie des hommes. La solidité de ces croyances explique l'existence à côté des maîtres de la religion, cheik de la confrérie, Imam, des mosquées, d'une classe de magiciens, *mwalimu* (sorcier) qui sont les médiateurs entre le monde invisible et les hommes. La présence dans chaque village d'un *mwalimu* et sa participation aux évènements familiaux qui

[35] ASSOUMANI, Z. et YOUSSOUF, B. (1993). *La crise de l'identité comorienne*. CNDRS de Moroni, p. 9.

jalonnent l'existence humaine : naissance, circoncision, mariage, enterrement, n'empêche pas l'existence d'un réseau de mosquées entretenues et animées par les fidèles et dans les villages importants et les villes traditionnelles, de mosquées de vendredi (*msihiri wa djumwa*) et les mosquées de confrérie ».

- *Le peuplement des Comores.* Les Comores sont un carrefour entre le monde arabe, l'Afrique noire et le reste de l'Océan Indien. Suites aux différentes vagues de pénétrations, la société comorienne est constituée d'une population d'origines diverses venant de la côte Est africaine, de l'Arabie et de l'Europe. Ces différentes races ont apporté chacune son mode de vie, sa culture, sa civilisation, ses mœurs et traditions, Zahara et Binti (1993).

La société comorienne n'émerge qu'à peine de la féodalité. La plus grande partie vit directement de l'agriculture ou de la pêche…l'accroissement démographique incontrôlé et les possibilités d'avenir pour une jeunesse de plus en plus nombreuse semblent de plus en plus problématique, Chagnoux et Haribou (1980).

Dans la vie traditionnelle comorienne, le village joue un rôle très important. Il est l'entité de base. Aux Comores, c'est le groupe qui domine par rapport aux individus. La responsabilité individuelle n'a d'importance qu'à l'intérieur d'un groupe restreint. Vis-à-vis de l'extérieur, c'est la responsabilité du groupe qui importe plus, se substituant à celle de chacun pris individuellement, en vue de s'exercer au profit ou à l'encontre d'un autre groupe, plutôt que d'un ou plusieurs individus en tant que tels.

L'âge joue un très grand rôle dans l'organisation sociale villageoise. L'illustration la plus frappante de cette conception des rapports sociaux fondés sur l'âge paraît être l'existence de ce qu'on appelait une classe d'âge[36]…Dans les villages, c'est l'âge qui définit pour l'individu ses droits et devoirs. Aussi, le fait d'avancer en âge est solennisé. Si l'âge joue un rôle aussi important, c'est parce qu'il est perçu comme la mesure la plus sûre de l'expérience, de la connaissance et du savoir, et le critère primordial de la maturité et de la sagesse. Dans la société comorienne sans hiérarchie politique affirmée, seuls les anciens, les vieux, peuvent accéder à l'autorité. Certaines connaissances ne peuvent être acquises qu'à partir d'un certain âge, car apprendre dans « l'imaginaire africain » c'est toujours être d'abord initié : Aussi les initiations sont liées à des phases précises de la vie. Les générations successives sont liées entre elles par des rapports d'aînés à cadets qui sous-tendent toute la structure sociale et fondent des rapports de domination et de subordination entre les générations d'une part, entre les individus d'autre part, au sein d'une même génération, instituant ainsi la pyramide des âges, à partir de laquelle s'édifie toute une théorie de la présence, de la responsabilité, de la compétence, de l'autorité et du pouvoir. De toute évidence, c'est dans l'organisation du travail que le rôle des classes d'âge apparaît. La classe d'âge inférieure (adolescents) travaille pour le maintien matériel de la communauté, mais aussi pour les chefs de famille qui en font la demande…De ce fait, on constate que toute l'organisation du pouvoir dans la vie traditionnelle comorienne est fondée sur les classes d'âge, Zahara et Binti (1993).

Le grand-mariage constitue un des piliers fondamentaux du droit à l'honneur, à la décision, à la parole sur la place publique, à la mosquée et en bref dans tout groupement. Cependant, ce privilège n'est pas l'apanage de tout ceux ayant fait le grand mariage. On peut avoir célébré son grand mariage sans pour cela que l'on fasse

---

[36] En comorien : *Hirimu*

partie des décideurs. Dans ce sens, l'origine familiale, la filiation interviennent pour beaucoup. En effet le mariage n'assure pas seulement comme en Europe la formation d'une unité familiale. Il détermine aussi et surtout l'alliance des groupes auxquels appartiennent les époux. En tant que tel le grand-mariage se définit comme une affaire collective et non point uniquement comme une affaire individuelle, personnelle, résultant des inclinaisons du cœur. Il existe toujours de multiples délibérations et une procédure longue et souvent onéreuse, étalée dans le temps avec comme support tout un code protocolaire auquel la coutume est particulièrement attachée. Enfin, notons que le grand-mariage représentait et représente encore, le plus souvent, une épreuve de valorisation sociale en ce qu'il conférait crédibilité et maturité et fondait dans cette optique le prestige, l'honneur et le pouvoir.

- *La langue comorienne (shikomori) :*La langue comorienne a souvent été présentée comme proche du parler de Zanzibar, base essentielle du swahili standard, langue officielle de la Tanzanie ; en fait, des études confortent l'impression de bon nombre de Comoriens et montrent des différences beaucoup trop importantes pour accepter cette assimilation ; il s'agît bien dans les deux cas de langues bantoues (donc africaines) avec un fort pourcentage de mots d'emprunt à l'arabe (environ 35% du vocabulaire, la base lexicale étant typiquement bantoue), mais ces deux langues ne sont mutuellement intelligibles. Par contre, l'intercompréhension entre les comoriens des quatre îles est indéniable, même si elle présente parfois quelques difficultés. Le parler grand-comorien (*shingazidja*) se distingue nettement des trois autres par son caractère archaïque et sa morphologie plus compliquée qui paraissent indiquer une immigration bantoue extrêmement ancienne. Les trois autres parlers, anjouannais (*shindzuwani*), mohélien (*shimwali*) et mahorais (*shimaore*), sont beaucoup plus proches les uns des autres et évoquent davantage certains dialectes insulaires du groupe swahili (Pemba), Lamu). Le parler de Mayotte constitue pour ainsi dire une sorte de dénominateur commun pour l'archipel, Chagnoux et Haribou (1980).

- *les activités culturelles.* De même que le relief des îles s'explique par le remaniement de sols volcaniques anciens qui ont été bouleversés par de nouvelles éruptions et recouverts sous de nouvelles coulées de lave, la civilisation comorienne est faite d'éléments primaires, essentiellement africains, bouleversés, remaniés et recouverts par les arabo-islamiques. L'amalgame est rendu encore plus complexe par de nouveaux apports africains, relativement récents, liés à l'importation d'esclaves (les *makwa*) par les arabes après leur installation. Chaque facette de la culture comorienne offre une association particulière et insoluble de ces deux composantes :

Encore essentiellement orale, la culture comorienne offre à chaque enfant une quantité de contes, de légendes et de traditions, communs aux quatre îles, et qui risquent de fondre devant les progrès des alphabétisations.

D'où la première hypothèse que nous exprimons ainsi :

La culture de la société comorienne est basée sur des comportements qui privilégient le groupe au détriment des intérêts individuels, du respect et de l'obéissance inconditionnelle des plus jeunes envers les adultes. Il en résulte alors un manque de confiance en soi chez l'élève.

En effet, la qualité de l'élève est liée à son environnement social : plus cet environnement est riche et stimulant, plus l'élève adopte un comportement propice à l'apprentissage.

3.2. Le milieu familial comorien : Hypothèse n° 2

a) La structure familiale comorienne

La famille est une unité à la fois économique, sociale, culturelle et politique. Chaque Comorien est ainsi membre d'une famille qui régit sa vie personnelle privée et publique, conduit et réglemente avec l'aide de toute la société son éducation, sa formation intellectuelle, physique, civique, morale, religieuse et sociale, une famille qui assure sa subsistance et sa protection, et garantit son équilibre dans tous les domaines. Dans la société traditionnelle des Comores, la parenté est la forme institutionnelle privilégiée des relations entre groupes. L'être de l'homme comorien est orienté vers l'aménagement de ses relations dans le cadre des valeurs traditionnelles. C'est un trait psychologique qui nous met en présence de l'importance de l'univers parental comorien. Etre fils d'un tel (ou d'une telle dans la perspective matrilinéaire) et à travers ce premier chaînon, le descendant de tel ancêtre, est le principe référentiel permettant de situer l'individu. Dans la société comorienne, fille et garçon apprennent pendant leur enfance les droits et les obligations de chacun des rôles qu'ils devront assumer : frère cadet envers frère aîné, fille envers père et mère, sœurs envers frères. Concernant les relations parents et enfants, la chanson célèbre aux Comores de Mr. Abdoul'Halik, qui a pour titre « *Mwana baraka* » illustre l'éducation exemplaire que l'enfant comorien doit avoir. La vie familiale comorienne est régie en permanence par la fille aînée et son frère aîné c'est-à-dire l'oncle maternel. Ils assurent l'éducation et les soins des enfants : on ne fait appel à l'autorité paternelle que dans les grandes occasions. En outre le droit d'aînesse est un fait marquant dans la vie familiale. Aux Comores, l'aîné (aînée) occupe une place de choix. Les filles aînées par exemple sont soumises dès leur jeune âge à une éducation traditionnelle, rigoureuse. Elles restent au foyer, et sont initiées aux travaux ménagers. Elles sont mieux nourries recevant une part des repas préparés pour les grandes personnes : dans la mesure où ce sont elles que les familles destinent pour le grand-mariage, les filles aînées retiennent plus particulièrement et le plus souvent exagérément toute l'attention des membres de leur famille. Ainsi, nous remarquons que la famille comorienne est absolue dans la mesure où l'individu n'est rien en dehors de celle-ci, omniprésent et solidaire dans la mesure où elle est présente dans les moments difficiles et heureux, par exemple pendant la naissance, le mariage, la circoncision, le voyage, la mort…, Zahara et Binti, (1993).

La famille comorienne est très vaste. Elle s'étend des parents et des enfants aux arrière-grands-parents et aux arrière-petits-enfants, en passant par les oncles, les tantes, les cousins et les cousines ; tant du côté de la mère que du côté du père. L'ensemble père-mère-enfants constitue une famille nucléaire…Aux Comores, le principe social de descendance est agnatique…La société vit dans un système matrilinéaire. Un enfant considère comme sa propre famille celle de sa mère. Des quatre îles, la Grande Comore connaît le système le plus structuré. La famille au sens comorien du terme est complexe, comprenant, outre les vivants, les défunts. Souvent les gens se reconnaissent être de la même famille lorsque, pendant les cérémonies religieuses, ils peuvent rendre un culte à un ancêtre commun. Ce dernier devient un élément unificateur pour tous ceux qui ont d'autres liens de parenté avec lui. Une notion plus complexe est celle de l'enfant…il se définit par rapport à la famille autant

que celle-ci se définit par rapport à lui…dans cette société, le but des époux, choisis par les parents, est d'abord d'avoir des enfants…Il n'y a pas uniquement dans l'enfant l'épanouissement physique et psychologique de la mère, et la gratification de la femme et de l'homme géniteur dans le cadre de la procréation. C'est à la société entière que la mère montre ses enfants, se situant ainsi dans la hiérarchie des générations. Sur le plan affectif, avoir un enfant est pour la femme une question de sécurité. Elle ne peut être acceptée socialement qu'en tant que mère. Dans ces conditions, la venue d'un enfant est un évènement privilégié dans la famille. Mais tous les enfants n'ont pas la même valeur. L'enfant qui sécurise c'est la première fille. L'importance de celle-ci s'explique par la place de la femme féconde dans la structure familiale…La fille justifie la fécondité de sa mère, mais elle est aussi source de richesse. Elle symbolise puissance et bien-être. Si c'est l'aînée, à travers son grand mariage, elle placera sa mère au sommet de la hiérarchie sociale pour les femmes, apportera sa dot et élargira la famille. Aux Comores ce ne sont pas les raisons affectives qui priment. Il y a d'abord des raisons ontologiques. Posséder une descendance est une sécurité vitale. D'abord c'est s'assurer, avec les rites des funérailles, une survie convenable à défaut de quoi l'âme erre sans repos. Ensuite, parce que l'on est « quelqu'un » dans l'au-delà, celui qui fût ne conserve sa fonction vitale que dans la mesure où il devient ancêtre, où il a des descendants sur lesquels exercer une certaine influence. Le défunt qui n'a pas d'enfant est « complètement » mort, son être s'évanouit dans le néant, il n'est plus rien pour personne ; le clan ne perpétue plus sa mémoire.

Concernant l'éducation familiale, les éducateurs ce sont d'abord les parents propres de l'enfant, puis les membres de la famille élargie que nous avons cités précédemment, des voisins, des amis de la famille, jusqu'à d'autres personnes n'ayant aucun lien avec elle. Ces derniers interviennent surtout dans l'éducation morale, car tout adulte a le devoir d'orienter, d'indiquer au jeune le droit chemin, de le punir quand il est en faute, Ibrahima (1994).

D'où notre deuxième hypothèse exprimée en ces termes :

L'éducation parentale dans la société comorienne induit des comportements défavorables à l'apprentissage scolaire.

En effet, la qualité de l'élève dépend directement de son environnement familial : les adolescents de parents économiquement plus favorisés ont plus de chance de fréquenter l'école. Les parents alphabétisés comprennent mieux la nécessité de l'école. Les enfants qui ont fréquenté l'enseignement pré-scolaire avec des maîtres spécialisés bénéficient des apports souhaités pour une meilleure acquisition scolaire.

3.3. L'école comorienne : Hypothèse n° 3

L'école comorienne est composée de quatre cycles d'apprentissage : le préscolaire comprenant les écoles coranique et maternelle, le primaire (école élémentaire), le secondaire (collège et lycée) et le supérieur. Pour des raisons liées à cette recherche nous ne nous attarderons que sur les collèges d'enseignement secondaire.

Les collèges publics sont pour la plupart implantés dans les milieux ruraux, plus précisément dans des locaux des *mudiriya*[37] qui ne répondent pas toujours aux normes de la scolarité. Appelés communément collèges ruraux (CR), de part leur situation géographique, ils comportent quatre niveaux : 6ème, 5ème, 4ème, 3ème sanctionnés par le diplôme du Brevet d'Etudes du premier Cycle (BEPC).

L'union des Comores comporte 41 CR répartis comme suit :

- 05 à *Mwali*
- 12 à *Ndzuwani*
- 24 à *Ngazidja*

Les collèges accueillent les élèves issus de l'enseignement primaire. L'accès au collège se fait par concours, dont la sélectivité varie suivant les années et les régions. On y dispense un enseignement général et théorique dans les disciplines suivantes: le français, les mathématiques, la biologie, la physique, la chimie, l'histoire, la géographie, l'anglais et l'arabe.

Les collèges privés se développent de plus en plus et livrent de farouches concurrences aux collèges publics. Le Ministère de l'éducation nationale n'arrive pas à assurer le contrôle et l'encadrement de ces collèges privés, faute de moyens et de ressources humaines.

Les enseignants sont pour la plupart formés à l'ENES. Mais depuis la fermeture de cette école normale, aucune formation initiale et continue n'a été entreprise au profit des enseignants.

Dès leur création, les collèges d'enseignement secondaire avaient pour vocation la décentralisation et la ruralisation de l'enseignement (d'où leur qualification de « collèges ruraux) afin de contribuer au développement économique du pays, mais ce projet a échoué. Aucunes véritables réformes n'ont été engagées au profit des collèges depuis 1975, hormis quelques rares modifications des programmes comme celui de l'année 1990. L'entretien de ces établissements revient le plus souvent à la communauté villageoise ; l'Etat représenté par le Ministère de l'éducation s'occupe de l'affectation et de la rémunération des enseignants. Cette situation serait moins grave si les notables[38] n'avaient pas beaucoup d'influences sur les décisions ministérielles en matière scolaire. L'ouverture d'un centre d'examen, l'affectation des enseignants, la construction d'une salle de classe, la nomination d'un chef d'établissement scolaire, etc. sont souvent les résultats des tractations entre les responsables politiques et les notables. De surcroît, à partir du moment où l'école est devenu un moyen d'investissement pour certains individus sans scrupule, les familles exercent une forte pression sur les enseignants et sur les responsables de l'administration scolaire pour faire passer leurs enfants en classe supérieure : c'est le fameux *mkarakara*[39]. Il en résulte alors la dégradation des niveaux des élèves qui se solde par des résultats catastrophiques aux examens.

---

[37] Bâtiments construits pendant le règne du révolutionnaire Ali Soilihi, initialement destinés à l'administration des communes.

[38] Les notables (ou *wandru wadzima*) sont les hauts dignitaires du milieu traditionnel. Leur statut leur confère le droit de prendre la parole dans les places publiques (*bangwe*), d'occuper les premières places dans les mosquées ou autres lieux de rassemblement et de décider à la place des autres. Pour accéder à ce stade ultime de l'ascension sociale, ce à quoi beaucoup de jeunes comoriens aspirent, il faut faire « le grand mariage » qui coûte une fortune.

[39] Ce terme importé de Madagascar signifie « débrouillardise », mais il a pris le sens de « magouille ».

D'où notre troisième hypothèse exprimée en ces termes :

Les pratiques scolaires aux collèges induisent des comportements d'échec et de rejet des études chez les élèves : complexe d'infériorité vis-à-vis des tâches scolaires ; peur d'être réprimandé ; pratique évaluative dévalorisante (sanction des erreurs=fautes) ; absence de motivation et du goût de l'effort. Les profils d'apprenant influent sur les résultats scolaires.

En effet, la qualité de l'élève dépend étroitement de celle de l'enseignant, de son degré d'enracinement dans la culture de son milieu, de ses motivations et de ses cadres de références.

Chapitre IV. DELIMITATION DES CONCEPTS 48

4.1. Les concepts opératoires

Le choix des termes que nous utilisons ici est déterminé par l'objet de cette étude ; ils vont servir à l'élaboration des outils de l'observation. La diversité des sources que nous avons consultées, à savoir : le Robert micro ; le Trésor de la langue français, etc., donnent une meilleure compréhension de l'idée du *profil de compétence d'apprenant* et des concepts qui lui sont associés. Le profil est très polysémique ; il est emprunté à plusieurs domaines : artistique, administratif, géographique, psychologique, etc.

A. Profil :

Du mot *profil*, nous avons retenu les définitions suivantes:

- Le Robert micro (2006) :

Ensemble d'aptitudes, de qualités (requises pour un emploi). Exemple : *Le profil moyen des candidats* ; *il n'a pas le profil pour ce poste*. Profiler ici prend le sens de déterminer les conditions requises pour un poste.

- Le trésor de la langue française (2OO2) [40]

Au sens figuré :
PSYCHOLOGIE. *Profil psychologique*. Graphique figurant les diverses aptitudes du sujet d'après les résultats des tests disposés de manière à représenter sa « physionomie mentale » (MORF. Philos. 1980). « *L'évolution des méthodes s'orienta vers l'adoption progressive de définitions synthétiques intégrant les résultats de plusieurs épreuves en une représentation graphique, ou « profil psychologique* », Hist. Sc., c1975, p. 1687)

B. Apprenant

1. **Linternaute Encyclopédie**
   Dictionnaire de la langue française[41]

Sens 1 : nom ; féminin : *apprenante*. Personne qui apprend, qui suit un enseignement. Domaine scolaire. Ce dictionnaire propose 21 synonymes du mot apprenant :

---

[40] La page consultée est : http://atilf.atilf.fr/dif3-4.htm

[41] http://www.linternaute.com/plandusite.shtml (Dictionnaire).

accueillant, apprenti, assimilant, bachotant, découvrant, digérant, éclairant, enseignant, étudiant, exerçant, expliquant, faisant, habituant, inculquant, initiant, instruisant, mettant, renseignant, répétant, s'exerçant, s'instruisant.
Sens 2 : participe présent du verbe apprendre.

Office québécois de la langue française (2002)

Equivalent en anglais : *learner*. Selon cette source, le terme *apprenant* dérive de l'*élève, l'étudiant,* l'*écolier* et l'*apprenti* et que son utilisation dans l'enseignement provient d'un changement de vision du rôle de l'élève qui est désormais considéré comme le premier responsable de son propre apprentissage. Par extension, celui qui suit un enseignement par ordinateur est un apprenant.
Dans les années 70, le terme s'*éduquant* était en vogue au Québec, grâce à un mouvement pédagogique prônant une large autonomie du « s'éduquant ». Mais, comme cette expression présente une anomalie morphologique, on préférera *apprenant* : une concurrence inutile. De même, on évitera les termes qui évoquent une vision passive de l'apprentissage, tels qu'*enseigné* et *formé*.

C. Profil d'apprenant.

Si l'on s'en tient au sens psychologique du terme profil ci-dessus, le *profil d'apprenant* serait l'ensemble des aptitudes d'un sujet apprenant.

D. Compétences:

Il existe plusieurs définitions du terme compétence.
D'après Roegiers (2000), la compétence sera définie comme:
« La possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre toute situation issue d'une famille donnée de situations »[42].

Contrairement à la notion de *performance* qui est une action efficiente à une action donnée, la compétence est un potentiel d'action efficiente dans un ensemble de situations. Ainsi on peut inférer une compétence à partir des performances réalisées dans diverses situations.

4.2. Les concepts théoriques

Les concepts théoriques associés aux concepts opératoires « profil », « compétence » et « apprenant » ci-dessus sont :
- *Profil pédagogique* ou type d'évocations mentales (visuelles ou auditives), utilisé par le sujet apprenant pour gérer l'apprentissage. Développée par De La Garanderie (1980), la théorie des profils pédagogiques s'inspire de la psychologie introspective et propose une classification des différents apprentissages selon quatre paramètres (les objets concrets, les apprentissages mécaniques, les opérations complexes et l'imagination).

[42] ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

- *Style cognitif*[43] *:* en s'inspirant de la psychologie expérimentale, la plupart des auteurs pensent que le style cognitif est une dimension stable de la personnalité et l'organisation perceptive et certaines activités intellectuelles. La théorie du style cognitif la plus utilisée, particulièrement par Witkin (1965), est celle de la dépendance vis-à-vis du champ qui permet de caractériser les individus selon leur facilité à percevoir des éléments séparés de leur contexte.

- *Stratégie d'apprentissage :* expression utilisée par Merieu (1993) pour désigner l'attitude d'un élève en situation d'apprentissage. Celui-ci s'appuie sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Une stratégie d'apprentissage dépend de l'objet de l'apprentissage et surtout du style cognitif personnel du sujet. On distingue dans une stratégie, cinq types de variables : les outils mobilisés (plutôt visuels ou plutôt auditif), les démarches d'apprentissage (plutôt globale ou plutôt analytique), le degré de guidage dans l'exécution d'une tâche (plutôt tolérant à une plus grande directivité ou plutôt non tolérant à une directivité), l'insertion socio-affective (usage plus ou moins poussé de l'interaction sociale) et la gestion du temps.

- *Compétences de base :* la compétence de base désigne l'ensemble des compétences qui doivent être acquises pour pouvoir passer d'une classe à l'autre ou d'un cycle à l'autre.

- *Compétences de perfectionnement :* celles qui sont au-delà des compétences de base.

- *Compétences générale :* celles qui donnent des outillages à long terme. Exemple, les capacités de se documenter, d'analyser une situation, d'observer, de s'auto-évaluer, de communiquer.

- *Compétences spécifiques :* celles qui permettent de réagir concrètement aux situations vécues. Elles sont ciblées, conceptualisées et opérationnelles. Exemple : compétences de communiquer les résultats d'une recherche.

C'est dans les compétences spécifiques que le concept de « profil de compétence d'apprenant » trouve son sens, car à chaque compétence scolaire spécifique correspond un profil d'apprenant. On peut alors parler de référentiel de métier d'élève (ou profil d'apprenant) qui est concrétisé par des compétences spécifiques.

- *Métier d'élève* : expression utilisée par P. Perrenoud (1995), pour désigner l'ensemble des activités et des comportements recommandés pour un élève, afin de parvenir à un apprentissage opérationnel, à savoir : l'engagement, la transparence, la coopération, la ténacité et la responsabilité.

[43] Bernadette, N. (1991). *La métacognition* (p.33). Bruxelles : De Boeck Université.

4.3. Des indices et des indicateurs

La validation des hypothèses ci-dessus implique la sélection des indices concrets que nous pouvons classer en quatre groupes :
1° des indices liés au contexte socioculturel ;
2° des indices liés au contexte familial ;
3° des indices liés au contexte scolaire ;
4° des indices liés aux caractéristiques des adolescents.

Pour la culture, nous avons retenus comme indicateurs, les pratiques langagières, les pratiques religieuses et les modes vestimentaires ;

En ce qui concerne l'éducation parentale, il s'agit de l'implication des parents, de leurs niveaux d'étude, de leur occupation et des relations parents-enfants. Quant aux pratiques enseignantes, nous avons choisi les techniques de travail de l'enseignant, leur représentation sur le statut et le métier d'enseignant ;

Pour les caractéristiques des adolescents, nous avons sélectionné l'âge, le sexe, le milieu de vie, le mode de vie, les habitudes scolaires, attitudes vis-à-vis de l'école, attitudes vis-à-vis des enseignants, attitudes vis-à-vis des parents, le type d'établissement fréquenté et les performances scolaires.

Ces indices sont à leur tour déterminés par des indicateurs susceptibles de justifier leur manifestation. En guise d'exemple, s'agissant du milieu de vie des élèves nous avons retenu comme indicateurs les lieux de résidence tels que les grandes villes, les petites villes ou les villages. Pour les techniques de travail de l'enseignant nous avons choisi les supports utilisés, les relations affectives, etc. Par rapport aux parents la question des implications auront, entre autre, comme indicateurs l'aide au devoir.

Par ailleurs, les contextes socioculturel, familial et scolaire sont classés dans la catégorie des variables indépendantes. Tandis que les caractéristiques des adolescents appartiennent à celle des variables dépendantes.

La combinaison entre les différents indicateurs ont permis l'analyse fine des différentes situations à observer.

DEUXIEME PARTIE : APPROCHES METHODOLOGIQUES

Chapitre V. LES DONNEES

Ce chapitre est consacré à la présentation des données, la population-cible et l'échantillonnage. Les données sont regroupées en deux catégories : les données quantitatives issues des questionnaires, des tests et des observations ; les données qualitatives recueillies lors des entretiens. Les conditions de passation seront également évoquées.

5.1. Les données quantitatives

a) Les données issues des questionnaires

Les données du questionnaire portent sur le profil des élèves comoriens, c'est-à-dire, leurs habitudes scolaires et leurs attitudes envers l'école, les enseignants et leurs parents. A travers les réponses obtenues nous allons inférer la nature des relations entre les comportements scolaires et les milieux scolaire, familial et socioculturel.

Les questionnaires sont envoyés dans les collèges sélectionnés et remplis sur le champ par les élèves. La première page de chaque questionnaire demande des renseignements généraux sur l'élève. Les autres pages sont constituées de *check list* où l'élève est invité à répondre aux questions ou choisir des propositions, non pas en fonction de ce qu'il croit devoir faire, mais en fonction de ses habitudes et ses attitudes affectives.

Les domaines explorés sont les suivants : l'identité de l'élève, la profession et la scolarité des parents, le mode de vie par rapport au milieu de vie, la technique de travail et de prise de note, la concentration, la répartition du temps, la collaboration/aide, l'attitude envers l'école, les méthodes de travail scolaire, les attitudes envers les professeurs et les matières scolaires et les attitudes envers les parents (voir questionnaire élève en annexe).

b) Les données du test

Les données du test concernent le profil pédagogique des professeurs des collèges aux Comores. Les conditions de passation de ce test sont les suivantes : Il s'agit de diverses propositions concernant les pratiques de classe présentées par paires. L'enseignant est invité à choisir dans chaque couple la proposition qui a sa préférence. Les propositions se répètent plusieurs fois et le test comprend 50 possibilités de choix de proposition. Nous nous sommes inspiré des propositions de l'auteur de ce test[44], moyennant une légère adaptation de notre part pour le besoin de notre recherche.

Les propositions sont les suivantes :

1) Préparer des documents d'étude pour les élèves.
2) Imaginer des situations d'apprentissage méthodologique.
3) Créer les conditions pour que chacun puisse s'exprimer librement.

[44] Cf. le test de profil pédagogique d'Eric AUZIOL. Source : http://eric.auziol.free.fr/test.htm

4) Préparer une présentation en veillant à la progressivité des activités.
5) Présenter des contenus vérifiés et pertinents.
6) Varier les supports et les techniques de présentation orale.
7) Observer les démarches de l'apprenant.
8) Aider un élève à repérer les contenus d'apprentissage.
9) Présenter les objectifs généraux de la séance.
10) Participer comme un pair au travail des apprenants.
11) préciser à la demande les notions mal comprises.
12) Analyser les procédures mises en œuvre par l'apprenant.
13) Proposer des exercices en fonction du niveau de l'élève.
14) Annoncer le plan du cours.
15) Faire un cours magistral sur une notion.
16) Inviter à repérer les savoirs implicites.
17) Contrôler la mémorisation des savoirs enseignés.
18) Evaluer pour faciliter l'apprentissage individuel.
19) Contrôler l'efficacité de ses techniques d'enseignement.
20) Rassembler des connaissances justes et complètes sur un thème.
21) Echanger sans contrainte sur un thème de travail.
22) Présenter des contenus vérifiés et pertinents.
23) Enoncer une règle et présenter une démonstration.
24) Associer le groupe à la conduite de l'apprentissage.
25) Valider régulièrement les connaissances acquises par l'élève.

Les tests se sont déroulés individuellement au moyen d'un ordinateur portable qui affiche directement les propositions et les résultats. Le profil pédagogique apparaît sous la forme d'un histogramme distribuant les préférences sur cinq modèles (A, B, C, D, E).
Ainsi nous avons, selon Eric AUZIOL, cinq types ou tendances :

- Types A : expositif
Ce qui est important c'est le savoir, la discipline, le contenu de la formation. Ce modèle insiste sur la qualité, le caractère "scientifique" du savoir. Le contenu doit être riche et pertinent : il n'y a pas à s'occuper d'autre chose pour que la formation ait des résultats. Ce type, complètement centré sur le savoir, ne prend en compte le public que dans la mesure où il reconnaît, au moins implicitement, le caractère éducatif de la situation. Le cours magistral, dans ses formes les plus marquées, en fournit un bon exemple.

- Type B : didactique
La discipline, matière d'enseignement, joue une grande importance, mais on s'intéresse particulièrement à la façon, à "l'art" de la transmettre. Les méthodes d'enseignement doivent être rigoureuses. L'enseignant ou le formateur doit faire preuve d'organisation et de compréhension techniques. Il manifeste le plus grand intérêt pour le public en ce sens qu'il vise implicitement le résultat. Il prend en compte l'organisation de la communication sur le savoir et non seulement le savoir lui-même.

- Type C : accompagnement sur le contenu
La priorité au contenu de la formation est affirmée mais le formateur prend en charge, aide, accompagne le travail de l'apprenant. Néanmoins, l'aide se concentre presque systématiquement sur le savoir et ses particularités et non pas sur les difficultés et les questions qui se posent spécifiquement au sujet dans sa tentative d'accéder au contenu de la formation.

- Type D : accompagnement sur les méthodes
L'apprenant est pris en charge par le formateur dans son individualité. Il l'aide à repérer ses difficultés. Il est attentif aux procédures et aux schémas mentaux qu'il utilise. Son intérêt porte plus sur la façon d'apprendre, spécifique à chaque sujet, que sur la matière elle-même, qui tend à être traitée comme moyen pour accéder à une formation méthodologique considérée comme fondamentale.

- Type E : entraînement interactif
Ce qui est important c'est la liberté d'expression qui est laissée aux participants afin d'aiguiser leur créativité. Le formateur participe aux activités pour souligner les éléments qui méritent attention dans le cadre de la formation. C'est que dans ce type, le savoir est sans cesse émergeant dans la situation pédagogique. La qualité va dépendre des conditions de travail en groupe, du niveau d'interactivité qui aura été installé.

c) Les données des observations

Il s'agit d'observations de plusieurs séquences d'enseignement, de préférence dans les classes où se sont déroulées les enquêtes au niveau des collégiens. Chaque séance d'observation a été réalisée à l'aide d'une grille d'observation de séquence (voir annexe). Celle-ci comprend une page réservée aux informations générales sur l'enseignant, des pages pour le recueil d'informations sur le déroulement de la pratique de classe. Elles sont constituées des tableaux à double entrée : les colonnes indiquent les composantes comportementales observées, regroupées par thème (l'influence du maître, les interactions, les matériels utilisés et les relations affectives). Les lignes donnent des indications sur les durées des moments d'observation et d'intervalle. La présence de chaque indice comportemental est signalée sur la grille au moyen d'une croix et totalisée à la dernière colonne. La dernière page de la grille est consacrée au bilan individuel de l'observation.

5.2. Les données qualitatives : les entretiens

Il s'agit des informations obtenues à partir des interviews réalisées auprès des élèves de collèges.

Le déroulement d'un entretien se présente de la manière suivante : formation de groupe de discussion de 4 ou 5 élèves au maximum. Des groupes de filles et de garçons ont été amenés à discuter sur les comportements des adolescents en général et ceux des collégiens en particulier, vis-à-vis des parents et des enseignants. L'entretien d'une durée de 30mn est semi-directif et concerne différents collèges pour un thème de discussion dont voici le contenu :

Introduction :
Nous savons tous que les relations entre les jeunes et les adultes (parents et enseignants) sont très complexes. Nous sommes réunis ici pour discuter librement de la qualité de cette relation pour évaluer leur conséquence sur vos propres comportements.

Questions :

1) *Selon vous, quelles sont les attentes de vos parents et de vos enseignants par rapports à vos conduites ?*
2) *Quelles sont vos réactions vis-à-vis de ces attentes ?*

Cet entretien avec les élèves vise à compléter les informations que nous recherchons sur la nature et l'origine du profil d'apprenant comorien. Nous espérons y trouver des explications plus fines et variées sur certains points, notamment le sens des réactions des collégiens grâce aux témoignages oraux.
Les discussions sont enregistrées au moyen d'un magnétophone.

5.3. Population et échantillonnage

5.3.1. Des élèves de collèges

La première catégorie de population est composée des élèves des collèges d'enseignement secondaire situés dans les différentes régions de *Ngazidja* (Grande Comore). Ce choix est déterminé par la forte présence du poids de la culture comorienne à *Ngazdja* par rapport aux deux autres îles sœurs. C'est également l'île où se rencontrent le plus grand nombre de familles comoriennes de différentes origines insulaires. Enfin, c'est là où se concentre le plus grand nombre de collèges du pays.

L'échantillon qui comporte 300 élèves respecte la distribution suivante :
- Zone urbaine : collège de la coulée (public); collège de Mbouéni (public) ; Mouigni Baraka (privé) : 30%, soit 90 élèves.

- Zone semi-urbaine : collège de Foumbouni (public) ; collège de Mbéni (public) ; EHADE (privé) : 50%, soit 150 élèves.

- Zone rurale : collège de Daché (public); collège de Ntsaouéni : 20%, soit 60 élèves.

5.3.2. Des professeurs des collèges

La deuxième catégorie de la population est constituée des professeurs des collèges exerçant dans les collèges sélectionnés. Ils sont au nombre de quinze. Le choix de cette population est guidé, non seulement par la nécessité de la recherche mais aussi par notre statut de formateur d'enseignant qui a facilité notre accès sur le terrain.

Chapitre VI : ANALYSE DES DONNEES

L'analyse concerne les données du questionnaire, de l'entretien, du test et de l'observation. Pour le questionnaire les résultats sont présentés dans des tableaux, souvent illustrés par des graphiques. Les résultats par zone sont évalués en fonction des effectifs des élèves de la zone concernée (zone urbaine : 90 élèves ; zone semi-urbaine : 150 élèves ; zone rurale : 60 élèves). Les commentaires encadrés sont relatifs aux résultats globaux, c'est-à-dire, pour un effectif total de 300 élèves.

6.1. Les résultats du questionnaire

a) Les effectifs des élèves :

- **Les répartitions par classe**

S'agissant des répartitions par classe, dans la zone urbaine, l'effectif des élèves de 5ème ayant participé à l'enquête dépasse de 22 élèves celui des élèves de 3ème. Ainsi les élèves de 5ème représentent 62, 2% de l'effectif total des élèves interrogés (tableau VI.1.1).

Tableau VI.1.1 ***: Répartition par classe dans la zone urbaine***

Niveau	*N*	*%*
5è	56	62,2
3è	34	37,7
Total	90	99,9

La différence d'effectif est très amoindrie dans la zone semi-urbaine ; elle n'est que de 4 élèves seulement. Les élèves de 5ème représentent 51, 3% contre 48, 6% d'élèves de 3ème (tableau VI.2.1).

Tableau VI.2.1 : ***Répartition par classe dans la zone semi-urbaine***

Niveau	*N*	*%*
5è	77	51,3
3è	73	48,6
Total	150	100

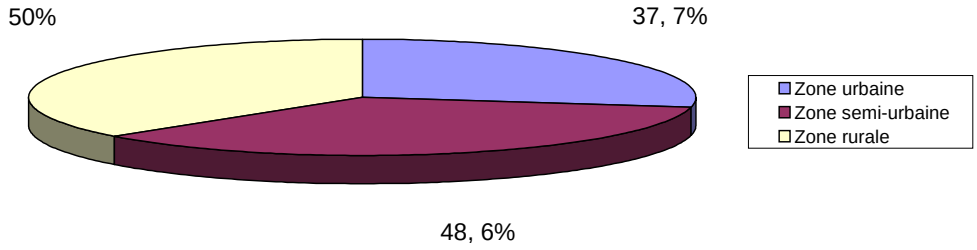
Quand à la zone rurale, il n'y a aucune différence entre l'effectif des élèves de la classe de 5ème qui représentent 50% de l'effectif total, et celui des élèves de la classe de 3ème qui font également 50% de l'effectif total (tableau VI.3.1).

Tableau VI.3.1 : ***Répartition par classe dans la zone rurale***

Niveau	*N*	*%*
5è	30	50
3è	30	50
Total	60	100

Nous constatons que plus on s'approche de la zone urbaine, plus la différence d'effectif entre les élèves de la classe de 5ème et ceux de la classe de 3ème s'accentue. Elle passe de 0 à 22 élèves, soit une diminution d'effectif de 0 à 24, 5% (graphique VI.1). Cette situation crée une disparité régionale pour les élèves qui se présentent aux examens du BEPC.

Graphique VI.1: Pourcentage des élèves de 3ème par région



Les répartitions par sexe

Par rapport aux répartitions par sexe, on peut noter que dans la zone urbaine le nombre des filles est quasiment égal à celui des garçons. Sur 90 élèves, on dénombre 44 filles et 46 garçons, soit 48, 8% de filles et 51, 1% de garçons. L'indice de parité[45] s'élève à 0.9 dans les collèges urbains ; ce qui montre une très faible différence entre la scolarisation des filles et celle des garçons (tableau VI.1.2)**.**

Tableau VI.1.2 : ***Répartition selon le sexe dans la zone urbaine***

Sexe	*N*	*%*	*Indice de parité F/M*
F	44	48,8	0.9
M	46	51,1	
Total	90	99,9	

[45] L'indice de parité est le rapport entre l'effectif des filles et l'effectif des garçons.

Pareillement, dans la zone semi-urbaine, le nombre des filles ayant participé à l'enquête correspond presqu'au nombre des garçons. On trouve 74 filles et 76 garçons qui représentent successivement 49, 3% et 50, 6% de l'effectif total des élèves sélectionnés dans la zone semi-urbaine. Comme dans la zone urbaine, la parité *féminin/masculin* est satisfaisante.

Tableau VI.2.2 : ***Répartition selon le sexe dans la zone semi-urbaine***

Sexe	*N*	*%*	*Indice de parité F/M*
F	74	49,3	0.9
M	76	50,6	
Total	150	98,6	

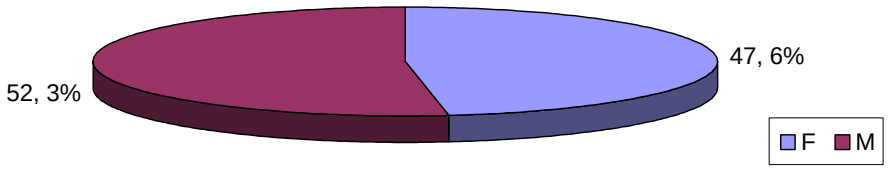
Par contre, dans la zone rurale, l'effectif des garçons est considérablement supérieur à celui des filles. On dénombre 10 élèves de sexe masculin de plus que des élèves de sexe féminin : 35 garçons contre 25 filles, soit 58, 3% contre 41, 6%. L'indice de parité montre 0.7 (tableau VI.3.2).

Tableau VI.3.2 : ***Répartition selon le sexe dans la zone rurale***

Sexe	*N*	*%*	*Indice de parité F/M*
F	25	41,6	0.7
M	35	58,3	
Total	60	83,3	

D'après les données ci-dessus, si dans les zones urbaine et semi-urbaine l'effectif des filles a tendance à rejoindre celui des garçons, il n'en va pas de même dans la zone rurale. Il s'avère que la disparité du genre y est plus flagrante que dans les deux autres zones. On en déduit que dans l'ensemble des collèges d'enseignement secondaire, les filles sont sous-représentées, soit 47, 6% contre 52, 6% (graphique VI.2).

Graphique VI.2: Pourcentage des filles et des garçons inscrits dans les collèges d'enseignement secondaire



b) Relation entre âge et scolarité

Dans la zone rurale, aussi bien en classe de 5ème qu'en classe de 3ème, il y a plus de filles âgées de 12 à 15 ans que de garçons. Elles représentent 30% de l'effectif total contre 16,6% d'élèves du sexe opposé. Mais, ce sont les garçons qui sont plus nombreux parmi les élèves âgés de plus de 15 ans. Ils représentent 35% de l'effectif total contre 18,8% de filles (tableau VI.1.3, tableau VI.1.4).

Tableau VI.1.3 : ***Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 5ème dans la zone urbaine***

5è âge	N Fille	N Garçon	Total	% Fille	% Garçon
<12ans	0	0	0	0	0
12-15 ans	18	15	33	20	16,6
>15 an	10	13	23	11,1	14,4
Total	28	28	56	31,1	31,1

Tableau VI.1.4 : ***Répartition selon l'âge, le sexe en classe de 3ème dans la zone urbaine***

3è	N	N	Total	%	%
âge	*Fille*	*Garçon*		*Fille*	*Garçon*
<12ans	0	0	0	0	0
12-15 ans	9	8	17	10	8,8
>15 an	7	10	17	7,7	11,1
Total	16	18	34	17,7	20

Par contre, dans la zone semi-urbaine, c'est seulement en classe de 5ème que l'on rencontre un peu plus de filles âgées de 12 à 15 ans et au-delà de 15 ans que de garçons, soit au total 43 filles contre 34 garçons. Par contre les filles âgées de 12 à 15 ans sont sous représentées en classe de troisième, elles ne font que 3,3% (tableau VI.2.3. et tableau VI.2.4.)

Tableau VI.2.3 : ***Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 5ème dans la zone semi- urbaine***

5è	N	N	Total	%	%
âge	*Fille*	*Garçon*		*Fille*	*Garçon*
<12ans	0	0	0	0	0
12-15 ans	20	17	37	13,3	11,3
>15 an	23	17	40	15,3	11,3
Total	43	34	77	28,6	22,6

Tableau VI.2.4 : ***Répartition selon l'âge, le sexe en classe de 3ème dans la zone semi-urbaine***

3è	N	N	Total	%	%
âge	*Fille*	*Garçon*		*Fille*	*Garçon*
<12ans	0	0	0	0	0
12-15 ans	5	12	17	3,3	8
>15 an	26	30	56	17,3	20
Total	31	42	73	20,6	28

Par ailleurs, dans la zone rurale les garçons âgés de 12 à 15 ans sont minoritaires en 5ème et en 3ème (8,3% et 6 ,6%). Ils sont majoritaires parmi les élèves âgés de plus de 15 ans dans les deux niveaux (tableau VI.3.3 et tableau VI.3.4).

Tableau VI.3.3 : ***Répartition selon l'âge et le sexe en classe de 5ème dans la zone rurale***

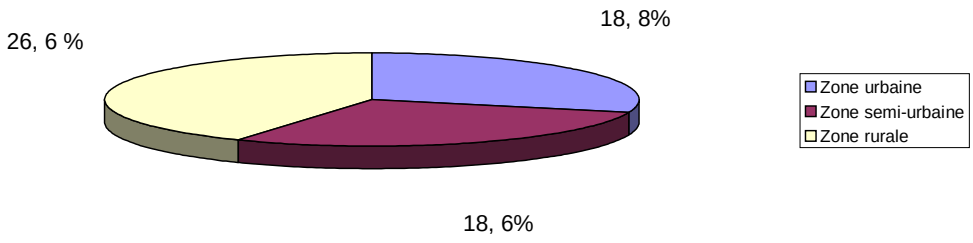
5è âge	N Fille	N Garçon	Total	% Fille	% Garçon
<12ans	0	0	0	0	0
12-15 ans	8	5	13	13,3	8,3
>15 an	6	11	17	10	18,3
Total	14	16	30	23,3	26,6

Tableau VI.3.4 : ***Répartition selon l'âge, le sexe en classe de 3ème dans la zone rurale***

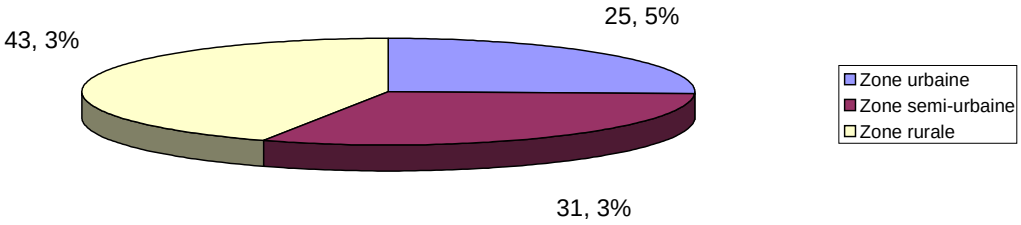
3è âge	N Fille	N Garçon	Total	% Fille	% Garçon
<12ans	0	0	0	0	0
12-15 ans	1	4	5	1,6	6,6
>15 an	10	15	25	16,6	25
Total	11	19	30	18,3	31,6

D'après l'analyse des résultats de l'enquête ci-dessus, les collégiens sont loin d'être en avance par rapport à leur niveau d'enseignement. Le retard scolaire concerne surtout les garçons inscrits en fin de cycle, quelle que soit la zone. Les élèves les plus âgés se recrutent surtout dans la zone rurale : 18,8% de filles contre 25, 5% de garçons en zone urbaine, 18,6% de filles contre 31, 3% de garçons en zone semi-urbaine et 26,6% de filles contre 43, 3% de garçons en zone rurale (graphique VI.3 et graphique VI.3 bis). On signalera également la part prépondérante prise par les garçons, quelle que soit la zone.

Graphique VI.3: Pourcentage des filles âgées de plus de 15 ans par région



Graphique VI. 3bis:Pourcentage des garçons âgés de plus de 15 ans par région



c) La relation entre le milieu de vie et la performance scolaire

Nous avons classé les performances scolaires qui sont caractérisées par les moyennes des notes obtenues par les élèves en 2007 en trois catégories :
- la catégorie A qui est celle des « élèves faibles », c'est-à-dire ceux dont la moyenne des notes est en dessous de 10/20;
- la catégorie B qui est celle des « élèves moyens », dont la moyenne des notes est au dessus de 10/20 et ne dépassant pas 14/20;
- et enfin, la catégorie C qui est celle des « bons élèves » dont la moyenne des notes est supérieure à 14.

Les données montrent que les élèves qui effectuent leurs études dans la zone urbaine habitent pour une très large majorité dans de grandes villes : 8 élèves sur 10 sont des habitants d'une grande ville, soit 83,3%. Sur 23 élèves de la catégorie A, 20 sont des habitants d'une grande ville ; sur 59 élèves de la catégorie B on en trouve 48 et sur 8 élèves de la catégorie C, on recense 7 citadins. Parmi les 11 villageois qui effectuent leurs études dans la zone urbaine, aucun n'appartient à la catégorie C (tableau VI.1.5).

Dans la zone semi-urbaine, ce sont les élèves habitant dans les villages périphériques qui sont majoritaires : 93 sur 150, soit 62% des élèves. Concernant les effectifs dans les différentes catégories de moyennes ce sont eux également qui l'emportent sur les élèves habitants les petites agglomérations, sauf pour les élèves de la catégorie C où ils ne sont pas du tout représentés (tableau VI.2.5).

Les élèves qui effectuent leurs études dans la zone rurale sont à cent pour cent des habitants des villages ; 66,6% sont de la catégorie C ; 31, 6% pour la catégorie A et 1,6% seulement pour la catégorie C (tableau VI.3.5).

Tableau VI.1.5 : ***Répartition selon le lieu de résidence et les résultats scolaires dans les collèges urbains***

	Catégorie A		***Catégorie B***		***Catégorie C***	
	m<10		***10<m>14***		***m>14***	
Lieu	***N***	**%**	***N***	**%**	***N***	**%**
Grande ville	20	22,2	48	53,3	7	7,7
Petite ville	1	1,1	2	2,2	1	1,1
Village	2	2,2	9	10	0	0
Total	23	25,5	59	65,5	8	8,8

Tableau VI.2.5 : ***Répartition selon le lieu de résidence et les résultats scolaires dans les collèges semi-urbains***

	Catégorie A		***Catégorie B***		***Catégorie C***	
	m<10		***10<m>14***		***m>14***	
Lieu	***N***	**%**	***N***	**%**	***N***	**%**
Grande ville	0	0	0	0	0	0
Petite ville	29	19,3	26	17,3	2	1,3
Village	42	28	51	34	0	0
Total	71	47,3	77	51,3	2	1,3

Tableau VI.3.5 : ***Répartition selon le lieu de résidence et les résultats scolaires dans les collèges ruraux***

	Catégorie A		***Catégorie B***		***Catégorie C***	
	m<10		***10<m>14***		***m>14***	
Lieu	***N***	**%**	***N***	**%**	***N***	**%**
Grande ville	0	0	0	0	0	0
Petite ville	0	0	0	0	0	0
Village	19	31,6	40	66,6	1	1,6
Total	19	31,6	40	66,6	1	1,6

La majorité des « bons élèves » habite dans les grandes villes (2, 3%), tandis que leur minorité réside dans les villages (0, 3%) ; inversement la majorité des « élèves faibles » (21%) et des « élèves moyens » (33, 3%) habite dans les villages et une minorité d'entre eux (6, 6%) réside dans les grandes villes. Dans les petites villes on trouve plus d' « élèves faibles » (10%) que d' « élèves moyens » (9, 3%), (Tableau VI.3).

Tableau VI.3 : Répartition selon les résultats scolaires et les lieux de résidence

Moyennes annuelles	*Catégorie*	Grande ville		Petite ville		Village	
		N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
m<10	**A**	20	6,6	30	10	63	21
10<m<14	**B**	48	16	28	9,3	100	33,3
m>14	**C**	7	2,3	3	1	1	0,3
Total		75	25	61	19,6	164	54,6

d) Comparaison des performances scolaires entre filles et garçons et entre public et privé

- Zone urbaine :

- *collège public*

Dans les collèges publics, en ce qui concerne la catégorie A, les garçons sont majoritaires par rapport aux filles (soit 14, 4% contre 6, 6%). Pour la catégorie B, ce sont encore les garçons qui sont majoritaires (22, 2% contre 20%). Et pour la catégorie C, les filles sont plutôt les plus nombreuses (2, 2% contre 1, 1%).

- *collège privé*

Dans les collèges privés, les garçons sont légèrement majoritaire (3, 3% contre 2, 2%), pour la catégorie A ; concernant la catégorie B, ce sont les filles qui sont majoritaires (12, 2% contre 9%) ; et pour la catégorie C, les filles devancent les garçons (2, 2% contre 1, 1%), (tableau VI.1.6).

- Zone semi-urbaine :

Dans le secteur public, 30 filles contre 27 garçons appartiennent à la catégorie A. Leur pourcentage dépasse de 2,9% celui des garçons. Par contre elles sont moins nombreuses que les garçons parmi les élèves de la catégorie B : on dénombre 20 filles et 29 garçons, soit 19,8% pour le sexe féminin contre 28,71% pour le sexe masculin. Pour la catégorie C, les filles et les garçons sont sur le même pied d'égalité (soit 0%).

Dans le secteur privé, 16 filles (soit 36, 3%) contre 10 garçons (soit 27, 7%) appartiennent à la catégorie B ; 2 filles (soit 4, 5%) appartiennent à la catégorie C et aucun garçon ne se trouve parmi ce groupe (tableau VI.2.6).

- Zone rurale :

Les élèves sont tous issus des établissements publics. Le nombre de filles de la catégorie A est égal au nombre des garçons de la même catégorie. Mais dans la catégorie B le nombre de garçons excède de 13 élèves celui des filles. Aucune fille ne figure parmi les élèves de la catégorie C, contrairement aux garçons qui ne représentent que 0, 01% de l'effectif total (tableau VI.3.6).

D'une façon générale, dans les collèges publics, les garçons sont plus performants que les filles ; alors que dans le secteur privé ce sont les filles qui battent le record de la performance scolaire (tableaux et graphiques VI.4 et VI.5).

Tableau VI.4 : ***Répartition selon les résultats scolaires par sexe dans les collèges publics***

	Catégorie A		*Catégorie B*		*Catégorie C*	
Public	*m<10*		*10<m>14*		*m>14*	
Sexe	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Fille	46	15,3	54	18	2	0,6
Garçon	50	16,6	72	24	2	0,6
Total	96	32	126	42	4	1,3

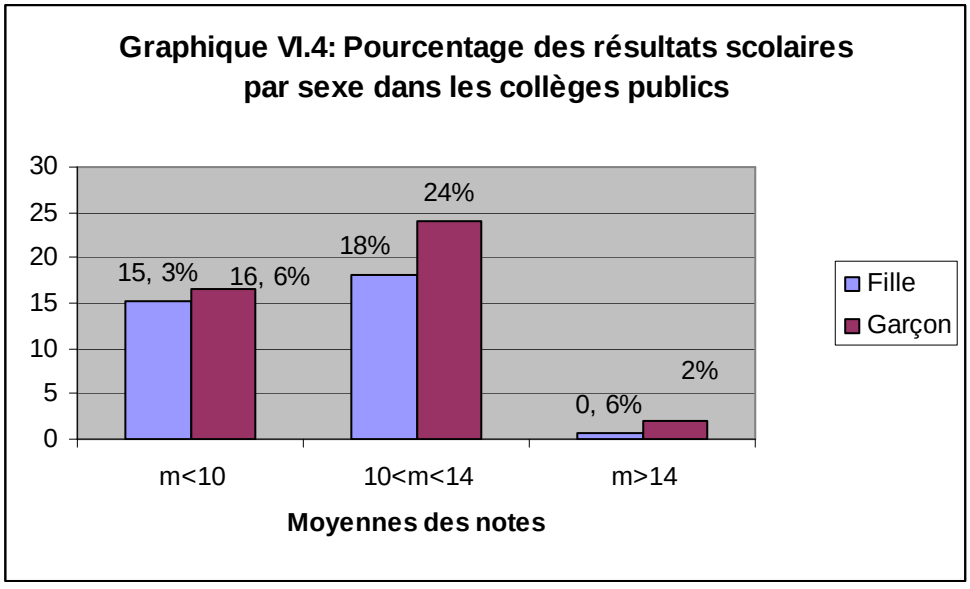
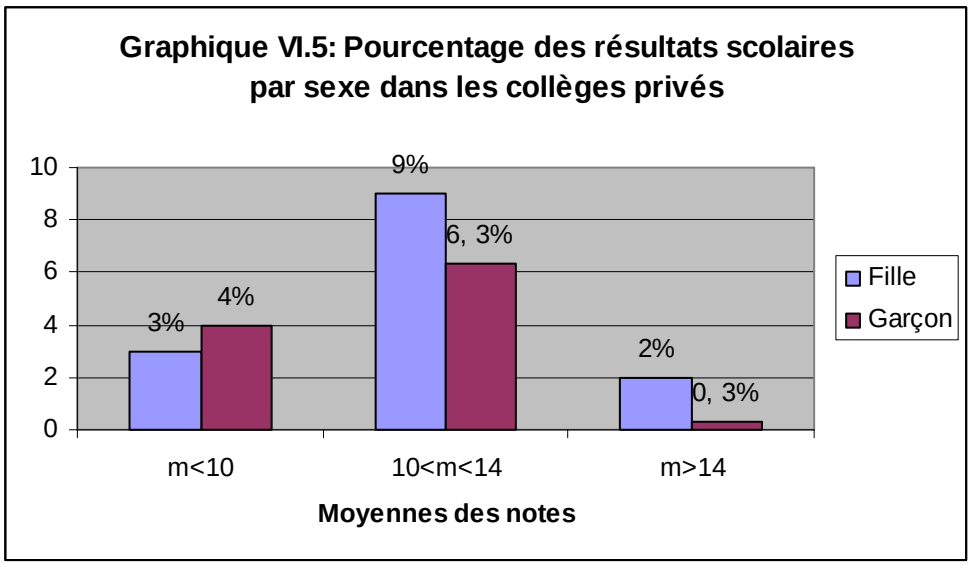


Tableau VI.5 : ***Répartition selon les résultats scolaires par sexe dans les collèges privés***

	Catégorie A		*Catégorie B*		*Catégorie C*	
Privé	*m<10*		*10<m>14*		*m>14*	
Sexe	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Fille	9	3	27	9	6	2
Garçon	12	4	19	6,3	1	0,3
Total	21	7	46	15,3	7	2,3



e) Situations professionnelles des parents

Nous présentons ici les métiers les plus répandus chez les parents d'élèves.

- Zone urbaine :

- *collège public*

20,4 % des parents dont 16,6 % de mères et 2,2 % de pères sont sans emploi ; 14,4 % des parents dont 5 % de mères et 9,4 % de pères sont des agriculteurs ; 9,3 % des parents dont 1,6 % de mères et 7,7 % de pères sont des ouvriers ; 3,8 % des parents avec 1,1 % de mères et 2,7 % de pères sont des employés de bureau (tableau VI.1. 7).

- *collège privé*

12,1% des parents dont 4,4 % de mères et 7,7 % de pères sont des employés de bureau ; 7,7 % des parents dont 2,2 % de mères et 3,8 % de pères sont des ouvriers (tableau VI.1.8)

- Zone semi-urbaine :

- *collège public*

Parmi les parents qui inscrivent leurs enfants dans les collèges publics dans la zone semi-urbaine 30,3 %, dont 9,6 % de mères et 21 % de pères, sont des cultivateurs ou des cultivatrices ; 24,9 %, dont 20,6 % de mères et 4,3 sont sans emploi (tableau VI.2.7).

- *collège privé*

11,6 % des parents, dont 10,3 % de mères et 1,3 % de pères, qui envoient leur fils et leurs filles aux collèges privés sont sans emploi; 10,3 % des parents, dont 2, 3 % de mères et 8 % de pères, sont des cultivatrices ou des cultivateurs (tableau VI.2.3).

- Zone rurale :

Dans les collèges ruraux, 42,4 % des parents des adolescents, dont 14,1 % de pères et 28,3 % de mères sont sans emploi ; 38,2 % des parents, dont 21,6 % et de pères 16,6 % de mères, des cultivateurs sont ou des cultivatrices.

Au niveau du secteur public (tableau et graphique VI.6), les occupations principales des parents d'élèves sont:

- en zone urbaine, l'agriculture, les métiers d'ouvrier, le commerce. 4% des parents sont sans emploi;

- en zone semi-urbaine, l'agriculture, les métiers d'ouvrier et la pêche. 25% des parents sont sans emploi;

- en zone rurale, l'agriculture. 17% des parents sont sans emploi.

Au niveau des établissements privés (tableau et graphique VI.7), les principales occupations des parents d'élèves sont:

- en zone urbaine, les emplois de bureau, le commerce et les métiers d'ouvrier. 3, 3% des parents sont sans emploi;

- en zone semi-urbaine, l'agriculture et les métiers d'ouvrier. 10,3% des parents sont sans emploi.

Tableau VI.6 : ***Répartition selon les professions des parents d'élèves des collèges publics par zone***

	Zone urbaine		Zone semi-urbaine		Zone rurale	
Profession	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Employé(e) de bureau	7	2,3	3	1	2	0,6
Professionnel(le) médical(e)	2	0,6	3	1	0	0
Ouvrier(ère)	17	5,6	16	5,3	6	2
Enseignant (e)	1	0,3	4	1,3	3	1
Commerçant(e)	16	5,3	4	1,3	7	2,3
Agriculteur	26	8,6	92	30,6	46	15,3
Pêcheur	1	0,3	12	4	5	1,6
militaire	6	2	0	0	0	0
éleveur	0	0	1	0,3	0	0
émigré(e)	7	2,3	2	0,6	0	0
sans profession	12	4	75	25	51	17
Total	95	31,6	212	70,6	120	40

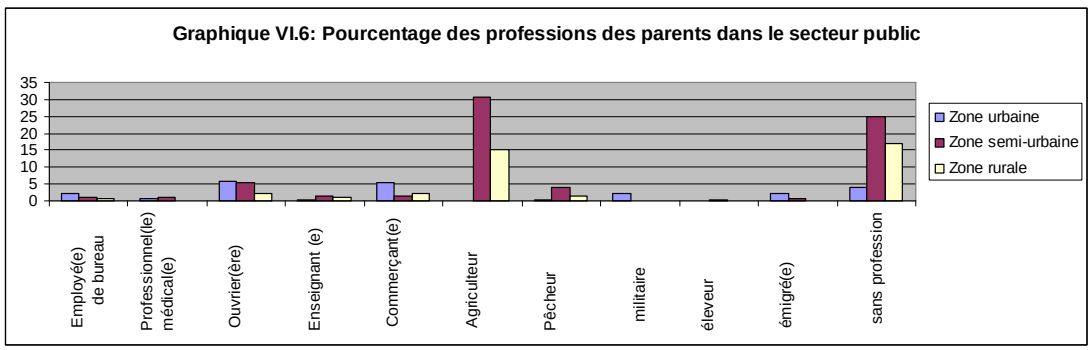
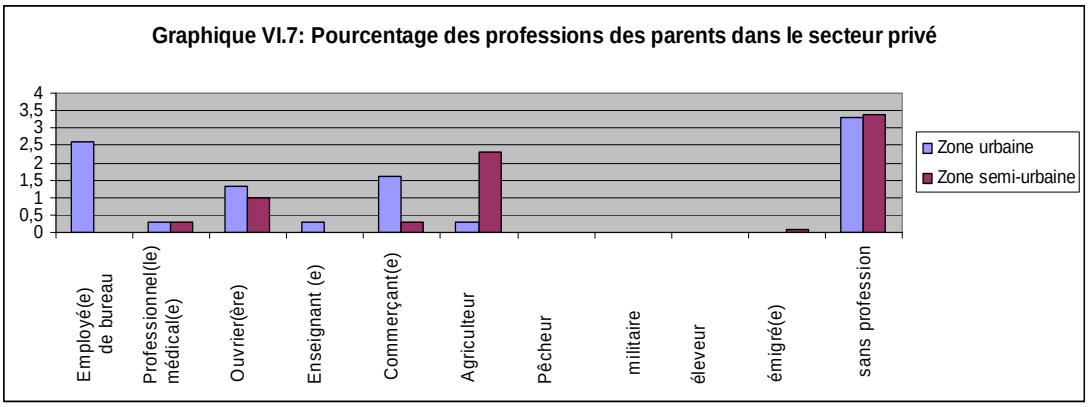


Tableau VI.7 : ***Répartition selon les professions des parents d'élèves des collèges privés par zone***

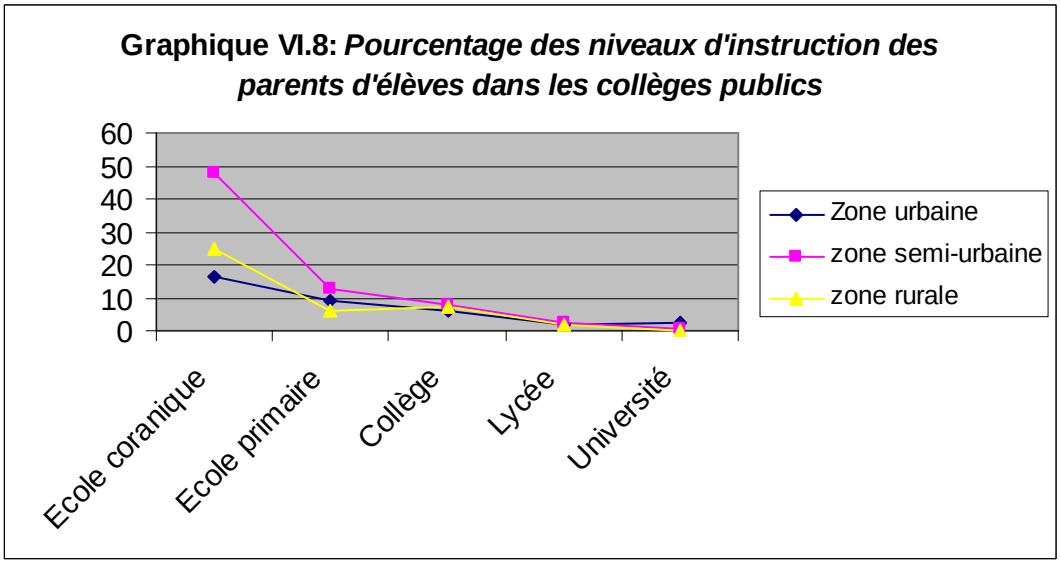
	Zone urbaine		Zone semi-urbaine	
Profession	***N***	***%***	***N***	***%***
Employé(e) de bureau	8	2,6	0	0
Professionnel(le) médical(e)	1	0,3	1	0,3
Ouvrier(ère)	4	1,3	3	1
Enseignant (e)	1	0,3	0	0
Commerçant(e)	5	1,6	1	0,3
Agriculteur	1	0,3	7	2,3
Pêcheur	0	0	0	0
militaire	0	0	0	0
éleveur	0	0	0	0
émigré(e)	0	0	0,3	0,1
sans profession	10	3,3	10,3	3,4
Total	30	10,6	22,6	7,5



f) Observation des niveaux d'instruction des parents d'élèves

Tableau VI.8 ***: Répartition selon les niveaux d'instruction des parents d'élèves par zone dans les collèges publics***

	Zone urbaine		Zone semi-urbaine		Zone rurale	
Niveau d'instruction	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Ecole coranique	50	16,6	144	48	74	24,6
Ecole primaire	28	9,3	39	13	19	6,3
Collège	19	6,3	24	8	21	7
Lycée	5	1,6	7	2,3	6	2
Université	8	2,6	2	0,6	0	0
Total	110	36,6	216	72	120	40



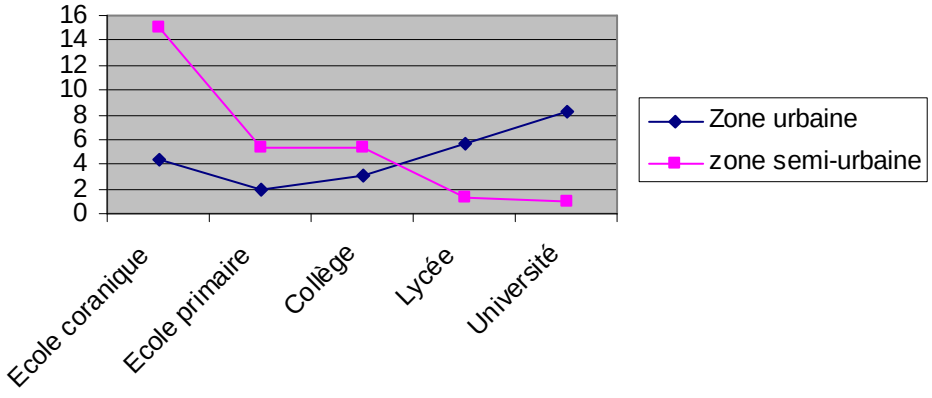
Dans le secteur public, la majorité des parents ont un niveau d'instruction d'école coranique. Plus on évolue vers les niveaux d'études élevés, plus les effectifs des parents ont tendance à diminuer, sauf pour la zone urbaine où l'on constate une légère fluctuation.

Tableau VI.9 ***: Répartition selon les niveaux d'instruction des parents d'élèves par zone dans les collèges privés***

	Zone urbaine		**Zone semi-urbaine**	
Niveau d'instruction	***N***	***%***	***N***	***%***
Ecole coranique	13	4,3	45	15
Ecole primaire	6	2	16	5,33
Collège	9	3	16	5,3
Lycée	17	5,6	4	1,3
Université	25	8,3	3	1
Total	70	23,3	84	28

Dans le secteur privé, les parents habitant dans les milieux villageois ont un niveau d'instruction moyen : la plupart sont allés jusqu'au collège. Par contre, ceux qui résident dans les zones urbaines ont suivi des études supérieures.

Graphique VI.9: ***Pourcentage des niveaux d'instruction des parents d'élèves dans les collèges privés***



D'une façon globale, les adolescents scolarisés dans les collèges publics sont en majorité issus des parents qui ont fréquenté uniquement l'école coranique: 16, 6% en zone urbaine, 48% en zone semi urbaine et 24, 6% en zone rurale (tableau et graphique VI.8). Dans les collèges privés, les adolescents sont en majorité issus des parents qui ont un niveau d'études universitaires, en zone urbaine (8, 3%), et un niveau d'école coranique, en zone semi-urbaine (15%), (tableau et graphique VI.9).

g) Relation entre niveau d'étude des parents et performances scolaires des adolescents

Dans le secteur public et en zone urbaine, la majorité des élèves appartient à la catégorie B et leurs parents ont un niveau d'instruction préscolaire.

Tableau VI.1.9 : ***Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges publics en zone urbaine***

	Catégorie A : m<10		**Catégorie B : 10<m<14**		**Catégorie C : m>14**	
Niveau d'étude des parents	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Préscolaire	11	3,6	40	13,3	4	1,3
Primaire	7	2,3	20	6,6	2	0,6
Secondaire	13	4,3	12	4	1	0,3
Supérieur	3	1	6	2	0	0
Total	34	11,3	78	26	7	2,3

Tableau VI.1.10 : ***Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges privés en zone urbaine***

	Catégorie A : m<10		Catégorie B : 10<m<14		Catégorie C : m>14	
Niveau d'études des parents	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Préscolaire	1	0,3	5	1,6	0	0
Primaire	1	0,3	3	1	0	0
Secondaire	5	1,6	19	6,3	1	0,3
Supérieur	3	1	13	4,3	9	3
Total	10	3,3	40	13,3	10	3,3

Dans le secteur privé et en zone urbaine, la majorité des élèves appartiennent à la catégorie B et leurs parents ont un niveau d'instruction secondaire.

Tableau VI.2.9: ***Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges publics en zone semi-urbaine***

	Catégorie A : m<10		Catégorie B : 10<m<14		Catégorie C : m>14	
Niveau d'études des parents	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Préscolaire	81	27	69	23	0	0
Primaire	18	6	18	6	0	0
Secondaire	18	6	12	4	0	0
Supérieur	1	0,3	1	0,3	0	0
Total	118	39,3	100	33,3	0	0

Dans le secteur public et en zone semi-urbaine, la majorité des élèves appartiennent à la catégorie A et leurs parents sont de niveau préscolaire.

Tableau VI.2.10 : ***Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges privés en zone semi-urbaine***

	Catégorie A : m<10		Catégorie B : 10<m<14		Catégorie C : m>14	
Niveau d'études des parents	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Préscolaire	15	5	31	10,3	3	1
Primaire	6	2	9	3	0	0
Secondaire	6	2	11	3,6	1	3,6
Supérieur	1	0,3	3	1	0	1
Total	28	9,3	54	18	4	5,6

Dans le secteur privé et en zone semi-urbaine, la majorité des élèves appartiennent à la catégorie B et leurs parents ont un niveau d'instruction préscolaire.

Tableau VI.3.9 : ***Répartition globale selon les niveaux d'étude des parents et les résultats scolaires dans les collèges publics en zone rurale***

	Catégorie A : m<10		Catégorie B : 10<m<14		Catégorie C : m>14	
Niveau d'études des parents	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Préscolaire	24	8	47	15,6	2	0,6
Primaire	5	1,6	17	5,6	0	0
Secondaire	9	3	18	6	0	0
Supérieur	0	0	1	0,3	0	0
Total	38	12,6	83	27,6	2	0,6

Dans le secteur public et en zone rurale, la majorité des élèves appartiennent à la catégorie B et leurs parents ont un niveau d'instruction préscolaire.

La majorité des adolescents appartenant aux catégories A (ou élèves faibles) et B (ou élèves moyens) sont inscrits dans les collèges publics de la zone semi-urbaine et dont les parents sont de niveau d'instruction préscolaire. Ils représentent 23% de la population (voir annexe, tableau VI.2.9).

La majorité des adolescents de la catégorie C (ou bons élèves) sont inscrits dans les collèges privés de la zone urbaine et dont les parents sont de niveau d'instruction supérieur. Ils représentent 3% de la population (tableau VI.I.10).

h) Les rapports entre milieux de vie et mode de vie chez les adolescents

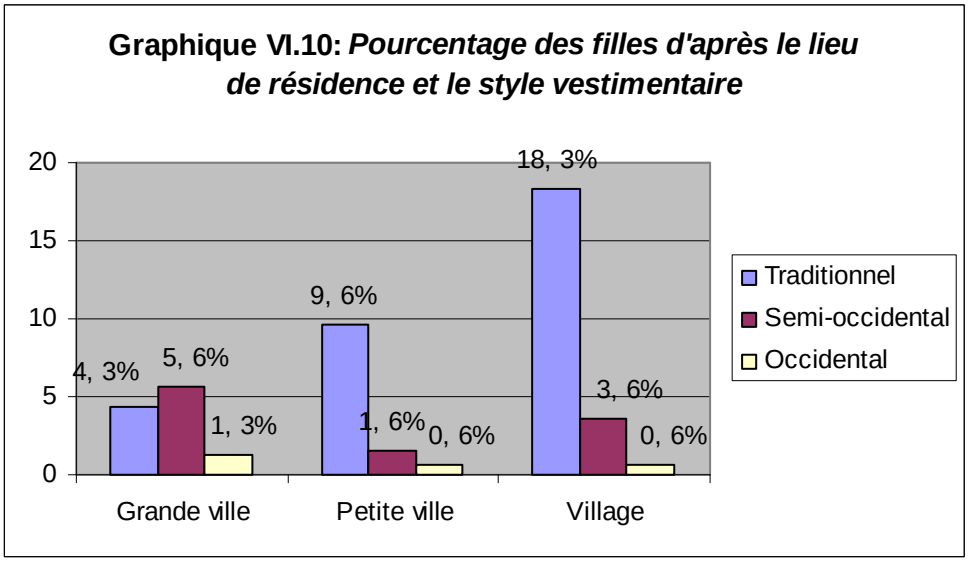
- **Les styles vestimentaires**

Parmi les collégiennes interrogées sur le style vestimentaire, 32,2%, avec 18,3% de villageoises, 9,6% habitant les petites et 4,3% de citadines, ont affirmé qu'elles s'habillent traditionnellement; 10,8% des filles, avec 3,6% de villageoises, 1,6% de résidantes de petites villes et 5,6% de citadines, adoptent un style vestimentaire semi-occidental; 2,5% des filles, avec 0,6% de villageoises, 0,6% de résidantes de petites villes et 1,3% de citadines, s'habillent à l'occidental (tableau VI.11 et graphique VI.10).

Tableau VI.11 : ***Répartition selon le lieu de résidence et le style vestimentaire chez les filles***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Mode vestimentaire	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Traditionnel	13	4,3	29	9,6	55	18,3
Semi-occidental	17	5,6	5	1,6	11	3,6
Occidental	4	1,3	2	0,6	2	0,6
Total	34	11,3	36	12	68	22,6

Graphique VI.10: ***Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et le style vestimentaire***



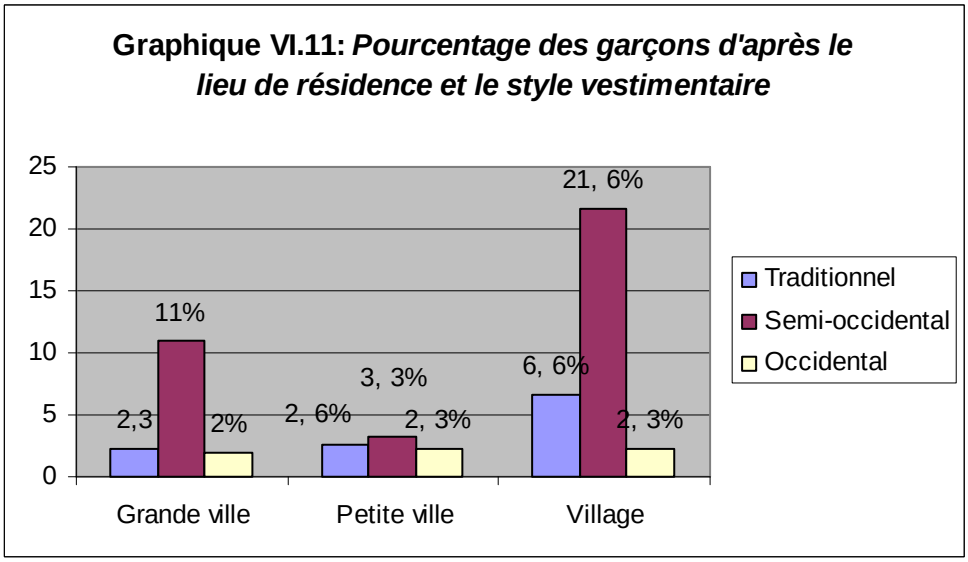
Parmi les collégiens interrogés sur leur style vestimentaire, 11,2%, avec 2% de citadins, 2,6% de résidants des petites villes et 6,6% de villageois, ont déclaré qu'ils s'habillent traditionnellement; 35,9%, avec 11% de citadins, 3,3% de résidants de petites villes et 21,6% de villageois, ont un style vestimentaire semi-occidental; 6,6%, avec 2% de citadins, 2,3% d'habitants de petites villes et 2,3% de villageois, ont un style vestimentaire occidental (tableau VI.12 et graphique VI.11).

Tableau VI.12 : ***Répartition selon le lieu de résidence et le style vestimentaire chez les garçons***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Mode vestimentaire	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Traditionnel	2	2	8	2,6	20	6,6
Semi-occidental	33	11	10	3,3	65	21,6
Occidental	6	2	7	2,3	7	2,3
Total	45	15	25	8,3	92	30,6

Ce sont surtout les filles qui s'habillent de façon traditionnelle; elles sont majoritaires dans le milieu villageois, minoritaires dans les grandes villes. Par contre, les garçons s'habillent de façon semi-occidentale, beaucoup plus que les filles, surtout dans les villages. Peu d'adolescents s'habillent à l'occidental. Cependant, le style vestimentaire occidental est plus fréquent chez les garçons que chez les filles.

Graphique VI.11: ***Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et le style vestimentaire***



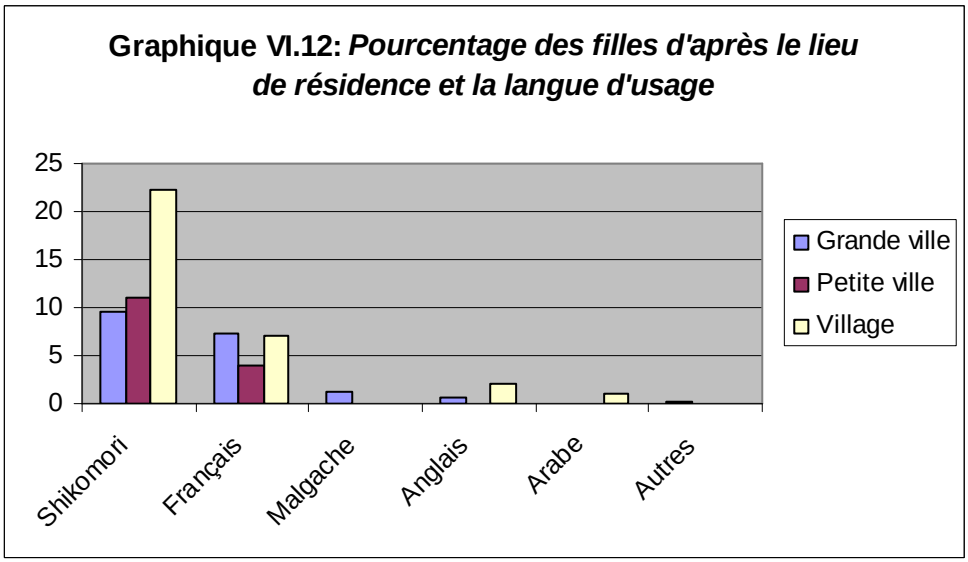
Pratique des langues :

Parmi les collégiennes interrogées sur la langue qu'elles parlent couramment, 42,9%, avec 9,9% de citadines, 11% de résidantes de petites villes et 22,3% de villageoises ont affirmé qu'elles parlent couramment le *shikomori* seulement; 18,3% des filles, avec 7,3% de citadines, 4% de résidentes des petite villes et 7% de villageoises parlent couramment le français; le reste (soit 5,2%) parlent le malgache (1,3%), l'anglais (2,6%) l'arabe (1%) et autres langues (0,3%), (tableau VI.13 et graphique VI.12).

Tableau VI.13*: Répartition selon le lieu de résidence et l'usage des langues chez les filles*

	Grande ville		Petite ville		Village	
Langue	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Shikomori	29	9,6	33	11	67	22,3
Français	22	7,3	12	4	21	7
Malgache	4	1,3	0	0	0	0
Anglais	2	0,6	0	0	6	2
Arabe	0	0	0	0	3	1
Autres	1	0,3	0	0	0	0
Total	58	19,3	45	15	97	32,3

Graphique VI.12: ***Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et la langue d'usage***



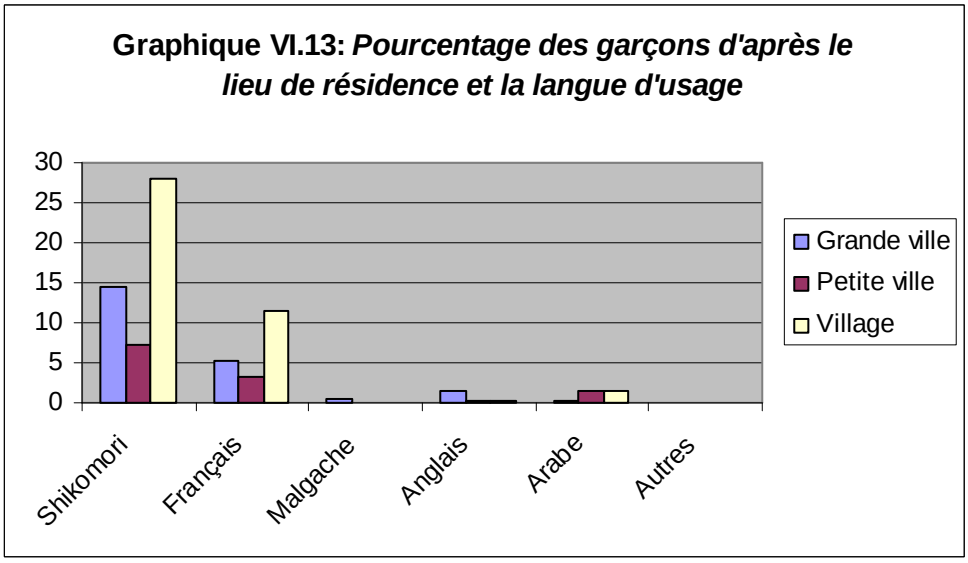
Parmi les collégiens interrogés sur la langue qu'ils parlent couramment, 49,9%, avec 14,6% de résidants des grandes villes, 7,3% de résidants de petites villes et 11,6% de villageois, ont déclaré qu'ils parlent couramment le *shikomori* seulement; 20,2% des garçons, avec 5,3% de résidants des grandes villes, 3,3% de résidants des petites villes et 11,6% de villageois parlent couramment la langue française; le reste (soit 6,3%) parle le malgache (0,6%), l'anglais (2,2%) et l'arabe (3,5%), (tableau VI.14 et graphique VI.13).

Tableau VI.14 ***: Répartition selon le lieu de résidence et l'usage des langues chez les garçons***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Langue	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Shikomori	44	14,6	22	7,3	84	28
Français	16	5,3	10	3,3	35	11,6
Malgache	2	0,6	0	0	0	0
Anglais	5	1,6	1	0,3	1	0,3
Arabe	1	0,3	5	1,6	5	1,6
Autres	0	0	0	0	0	0
Total	68	22,6	38	12,6	125	41,6

L'usage de la langue comorienne est courant chez les collégiens et les collégiennes, notamment dans les villages. Dans les petites villes, les filles parlent beaucoup plus en langue comorienne que les garçons.
Dans les villages, les garçons communiquent en français, beaucoup plus que les filles. Peu de collégiens et de collégiennes parlent les autres langues étrangères.

Graphique VI.13: ***Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et la langue d'usage***



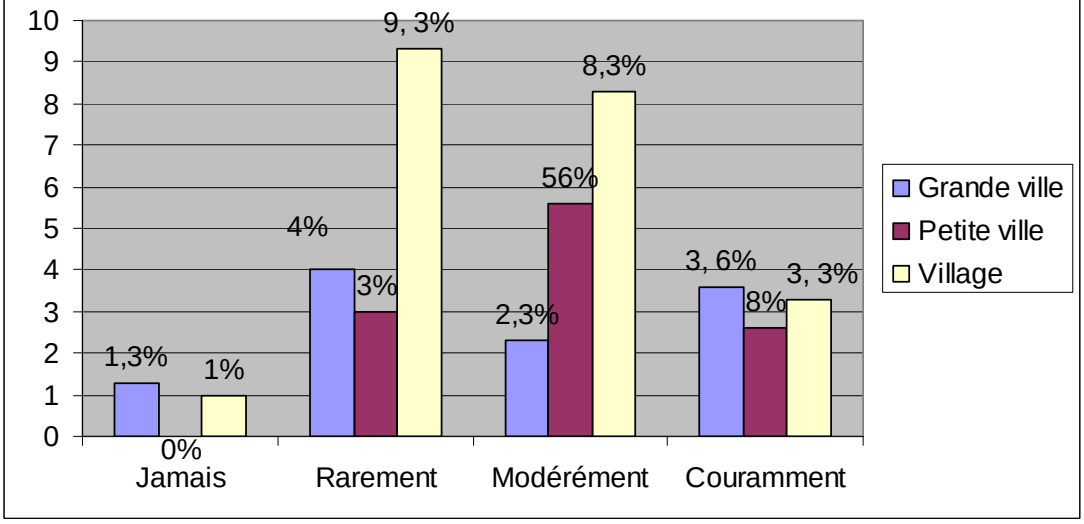
La pratique de la lecture :

Parmi les collégiennes interrogées sur la fréquence de la lecture, 2,3%, dont 1,3% de résidantes des grandes villes et 1% de villageoises, ne lisent jamais; 13,3%, avec 4% de résidantes des grandes villes, 3% de résidantes des petites villes et 9,3% de villageoises, lisent rarement; 16,2%, avec 2,3% de résidantes des grandes villes, 5,6% de résidantes des petites villes et 8,3% de villageoises, lisent modérément; 16,6%, avec 3,6% de résidantes des grandes villes, 8% de résidantes de petites villes et 5% de villageoises, lisent couramment (Tableau VI.15 et graphique VI.14).

Tableau VI.15 : ***Répartition selon le lieu de résidence et la fréquence de la lecture chez les filles***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Fréquence	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Jamais	4	1,3	0	0	3	1
Rarement	12	4	9	3	28	9,3
Modérément	7	2,3	17	5,6	25	8,3
Couramment	11	3,6	24	8	10	3,3
Total	34	11,3	50	16,6	66	22

Graphique VI.14: ***Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et la fréquence de la lecture***

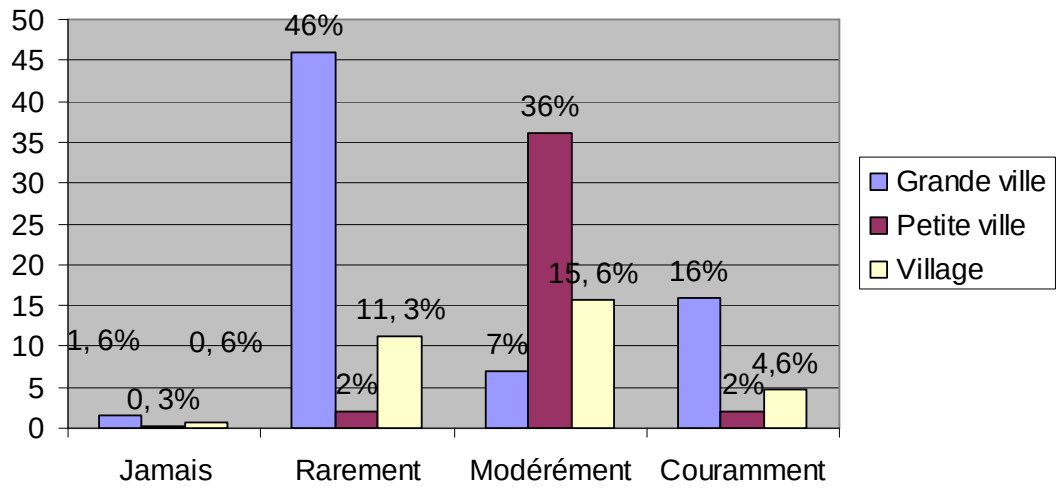


Parmi les collégiens interrogés sur la fréquence de la lecture, 2,5%, avec 1,6% de résidants des grandes villes, 0,3% de résidants des petites villes et 0,6% de villageois, ne lisent jamais; 17,9%, avec 4,6% de résidants des grandes villes, 2% de résidants des petites villes et 11,3% de villageois, lisent rarement; 26,2%, avec 7% de résidants des grandes villes, 3,6% de résidants des petites villes et 15,6% de villageois, lisent modérément; 10,2%, avec 1,6% de résidants des grandes villes, 2% de résidants des petites villes et 6,6% de villageois, lisent couramment (tableau VI.16 et graphique VI.15).

Tableau VI.16 : ***Répartition selon le lieu de résidence et la fréquence de la lecture chez les garçons***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Fréquence	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Jamais	5	1,6	1	0,3	2	0,6
Rarement	14	4,6	6	2	34	11,3
Modérément	21	7	11	3,6	47	15,6
Couramment	5	1,6	6	2	14	4,6
Total	45	15	24	8	97	32,3

Graphique VI.15: ***Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et la fréquence de la lecture***



C'est dans les grandes villes et les petites villes que les adolescents lisent couramment ou modérément, contrairement au milieu villageois.
Les filles lisent plus fréquemment que les garçons dans le milieu urbain; Par contre les garçons lisent plus fréquemment que les filles dans le milieu rural.

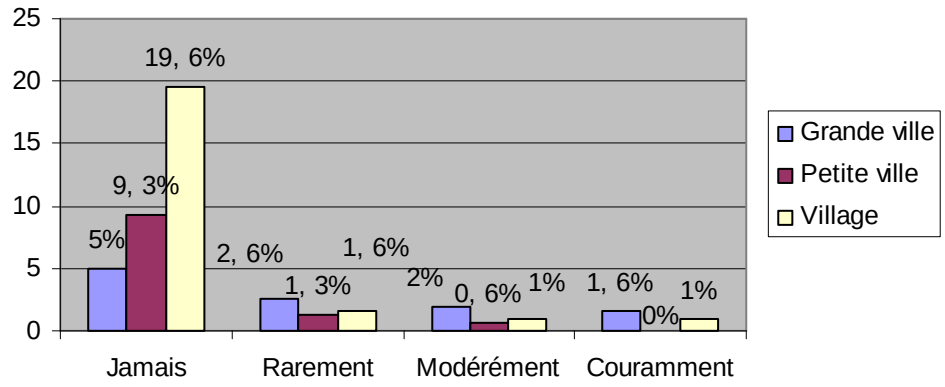
L'usage de l'ordinateur :

Parmi les collégiennes interrogées sur l'usage de l'ordinateur, 33,9%, avec 5% de résidantes des grandes villes, 9,3% de résidantes des petites villes et 19,6% de villageoises, n'ont jamais utilisé un ordinateur; 5,2%, avec 2,6% de résidantes des grandes villes, 1,3% de résidantes des petites villes et 1,6% de villageoises, utilisent rarement les ordinateurs; 3,6%, avec 2% de résidantes des grandes villes, 0,6% de résidantes des petites villes et 1% de villageoises, utilisent modérément les ordinateurs; 2,6%, dont 1,6% de citadines et 1% de villageoises utilisent couramment les ordinateurs (tableau VI.17 et graphique 16).

Tableau VI.17 : ***Répartition selon le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur chez les filles***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Fréquence	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Jamais	15	5	28	9,3	59	19,6
Rarement	8	2,6	4	1,3	5	1,6
Modérément	6	2	2	0,6	3	1
Couramment	5	1,6	0	0	3	1
Total	34	11,3	34	11,3	70	23,3

Graphique VI.16: ***Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur***



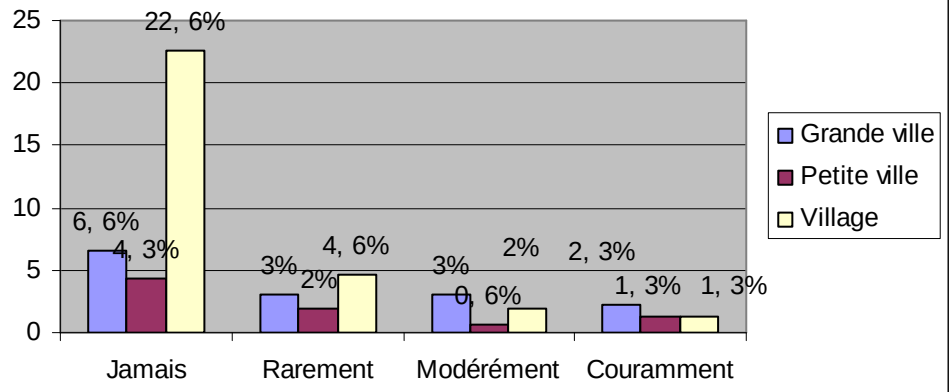
Parmi les collégiens interrogés sur l'usage de l'ordinateur, 33,5%, avec 6,6% de résidants des grandes villes, 4,3% de résidants des petites villes et 22, 6% de villageois, n'ont jamais utilisé un ordinateur; 9,6%, avec 3% de résidants des grandes villes, 2% de résidants des petites villes et 4,6% de villageois, utilisent rarement les ordinateurs; 5,6%, avec 3% de résidants des grandes villes, 0,6% de résidants des petites villes et 2% de villageois, utilisent modérément les ordinateurs; 4,9%, avec 2,3% de résidants des grandes villes, 1,3% de résidants des petites villes et 1,3% de villageois, utilisent couramment les ordinateurs (tableau VI.18 et graphique VI.17).

Tableau VI.18 ***: Répartition selon le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur chez les garçons***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Fréquence	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Jamais	20	6,6	13	4,3	68	22,6
Rarement	9	3	6	2	14	4,6
Modérément	9	3	2	0,6	6	2
Couramment	7	2,3	4	1,3	4	1,3
Total	45	15	25	8,3	92	30,6

L'usage de l'ordinateur chez les collégiens et les collégiennes est beaucoup moins fréquent dans les villages que dans les villes.
Les filles sont plus utilisatrices des ordinateurs que les garçons.

Graphique VI.17: ***Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et l'usage de l'ordinateur***



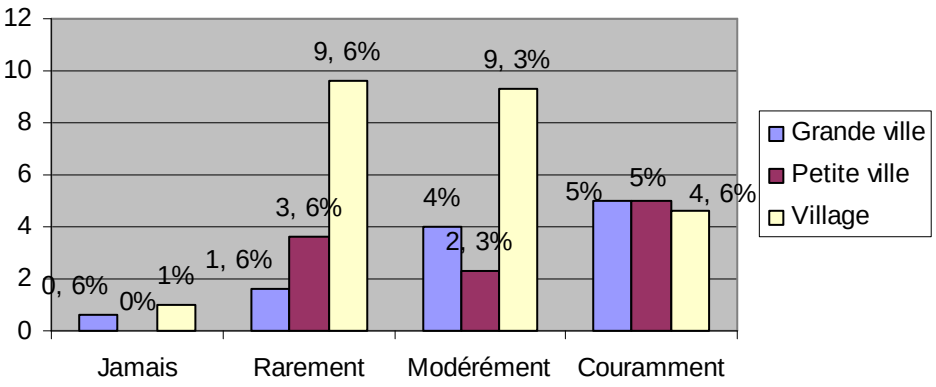
L'exposition à la télévision :

Parmi les collégiennes interrogées sur l'exposition à la télévision, 1,6%, dont 0,6% de citadines et 1% de villageoises ne regardent pas la télévision; 14,8%, avec 1,6% de résidantes des grandes villes, 3,6% de résidantes des petites villes et 9,6% de villageoises, regardent rarement la télévision; 15,6%, avec 4% de résidantes des grandes villes, 2,3% de résidantes des petites villes et 9,3% de villageoises, regardent modérément la télévision; 14,6%, 5% de résidantes des grandes villes, 5% de résidantes des petites villes et 4,6% de villageoises, regardent couramment la télévision (tableau VI.19 et graphique VI.18).

Tableau VI.19 : ***Répartition selon le lieu de résidence et l'exposition à la télévision chez les filles***

	Grande ville		Petite ville		Village	
Fréquence	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Jamais	2	0,6	0	0	3	1
Rarement	5	1,6	11	3,6	29	9,6
Modérément	12	4	7	2,3	28	9,3
Courramment	15	5	15	5	14	4,6
Total	34	11,3	33	11	74	24,6

Graphique VI.18: ***Pourcentage des filles d'après le lieu de résidence et l'exposition à la télévision***



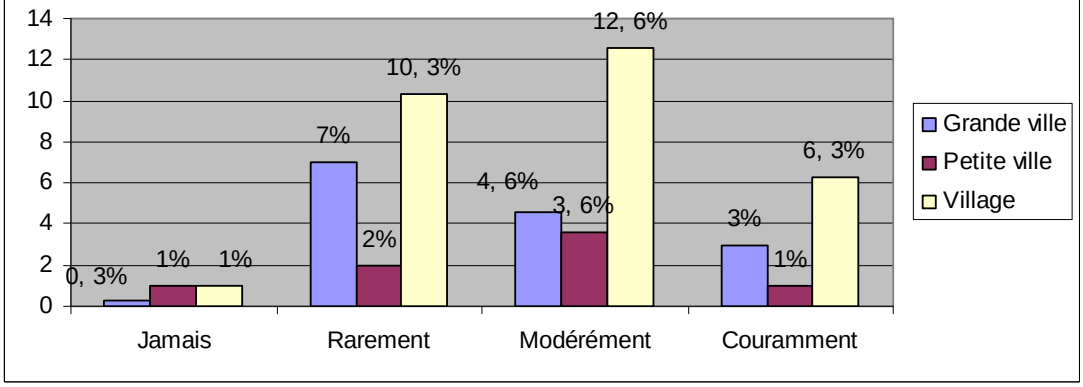
Parmi les collégiens interrogés sur l'exposition à la télévision, 2,3%, avec 0,3% de résidants des grandes villes, 1% de résidants des petites villes et 1% de villageois, ne regardent pas la télévision; 19,3%, avec 7% de résidants des grandes villes, 2% de résidants des petites villes et 10,3% de villageois, regardent rarement la télévision; 20,8%, avec 4,6% de résidants des grandes villes, 3,6% de résidants des petites villes, regardent modérément la télévision; 11%, avec 3% de résidants des grandes villes, 1% de résidants des petites villes et 7% de villageois, regardent couramment la télévision (tableau VI.20 et graphique VI.19).

Tableau VI.20 : ***Répartition selon le lieu de résidence et l'exposition à la télévision chez les garçons***

	Grande ville		**Petite ville**		**Village**	
Fréquence	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Jamais	1	0,3	3	1	3	1
Rarement	21	7	6	2	31	10,3
Modérément	14	4,6	11	3,6	38	12,6
Couramment	9	3	3	1	19	6,3
Total	45	15	23	7,6	91	30,3

Les collégiens et les collégiennes regardent assez modérément la télévision dans les villages; ces adolescents et adolescentes le font couramment dans les grandes villes et les petites villes.
Dans les milieux urbains, les filles regardent la télévision, plus fréquemment que les garçons. Par contre, dans les milieux villageois, les garçons regardent la télévision beaucoup plus fréquemment que les filles.

Graphique VI.19: ***Pourcentage des garçons d'après le lieu de résidence et l'exposition à la télévision***



i) Les habitudes scolaires des collégiens

Interrogés sur leurs habitudes scolaires, les collégiens et les collégiennes ont répondu ainsi:

- item 1: ***Pendant les cours, des explications importantes t'échappent-elles?***

35 filles (soit 11,6%) et 32 garçons (soit 10,6%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 91 filles (soit 30,3%) et 96 garçons (soit 32%) ont choisi la réponse "parfois", 17 filles (soit 5,6%) et 29 garçons (soit 9,6%) ont choisi la réponse "souvent/toujours";

- item 2: ***Je me concentre difficilement sur ce que j'étudie. Quand j'ai fini, je ne sais pas ce que je viens de lire.***

73 filles (soit 24%) et 81 garçons (soit 27%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 58 filles (soit 19,3%) et 96 garçons (soit 32%) ont choisi la réponse "parfois", 17 filles (soit 5,6%) et 29 garçons (soit 9,6%) ont choisi la réponse "souvent/toujours";

- item 3: ***Je consacre trop de temps à certaines matières et pas assez à d'autres.***

79 filles (soit 26,3%) et 85 garçons (soit 28,3%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 49 filles (soit) 16,3%) et 38 garçons (soit 12,6%) ont choisi la réponse "parfois", 22 filles (soit 7,3%) et 34 garçons (soit 11,3%) ont choisi la réponse "souvent/toujours";

- item 4: ***J'étudie de préférence avec quelqu'un d'autre.***

52 filles (soit 17,3%) et 53 garçons (soit 17,6%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 45 filles (soit 15%) et 54 garçons (soit 18%) ont choisi la réponse "parfois", 46 filles (soit 15,3%) et (à garçons (soit 15,6%) ont choisi la réponse "souvent/toujours";

- item 5: ***Je ne peux étudier qu'en écoutant la musique.***

97 filles (soit 32,3%) et 107 garçons (soit 35,6%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 30 filles (soit 10%) et 26 garçons (soit 8,6%) ont choisi la réponse "parfois", 16 filles (soit 5,3%) et 24 garçons (soit 8%) ont choisi la réponse "souvent/toujours" ;

- item 6*: Lors d'un examen ou d'une interrogation, je fais mentalement le plan de ma réponse avant de commencer à l'écrire.*

22 filles (soit 7,3%) et 12 garçons (soit 4%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 17 filles (soit 5,6%) et 24 garçons (soit 8%) ont choisi la réponse "parfois", 104 filles (soit 34,6%) et 121 garçons (soit 40,3%) ont choisi la réponse "souvent/toujours";

- item 7: ***Quand tu étudies tes leçons, essaies-tu de prévoir quelles questions le professeur pourrait poser?***

35 filles (soit 11,6%) et 44 garçons (soit 14,6%) ont choisi la réponse "jamais/rarement, 55 filles (soit 18,3%) et 63 garçons (soit 21%) ont choisi la réponse "parfois", 57 filles (soit 19%) et 68 garçons (22,6%) ont choisi la réponse "souvent/toujours";

- item 8: ***Dois-tu souvent utiliser un crayon ou une gomme au moment de faire un devoir ou passer un examen?***

49 filles (soit 16,3%) et 78 garçons (soit 26%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 59 filles (soit 19,6%) et 44 garçons (14,6%) ont choisi la réponse "parfois", 55 filles (soit 18,3%) et 35 garçons (soit 11,6%) ont choisi la réponse "souvent/toujours";

- item 9: ***Quand tu étudies une leçon, essaies-tu de te la réciter à toi-même pour vérifier l'efficacité de ton travail?***

31 filles (soit 10,3%) et 39 garçons (soit 26%) ont choisi la réponse "jamais/rarement", 41 filles (soit 13,6%) et 45 garçons (soit 15%) ont choisi la réponse "parfois", 71 filles (soit 23,6%) et 73 garçons (soit 24,3%) ont choisi la réponse "souvent/toujours" (tableaux VI.21 et VI.22 ; graphiques VI. 20 et VI.21).

Tableau VI.21 : ***Répartition selon les habitudes scolaires chez les filles***

	Jamais/rarement		Parfois		Souvent/toujours	
N°item	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
1	35	11,6	91	30,3	17	5,6
2	73	24,3	58	19,3	12	4
3	79	26,3	49	16,3	22	7,3
4	52	17,3	45	15	46	15,3
5	97	32,3	30	10	16	5,3
6	22	7,3	17	5,6	104	34,6
7	35	11,6	55	18,3	57	19
8	49	16,3	59	19,6	55	18,3
9	31	10,3	41	13,6	71	23,6
Total	473	157,6	445	148,3	400	133,3

Graphique VI.20: ***Pourcentage des filles par habitudes scolaires***

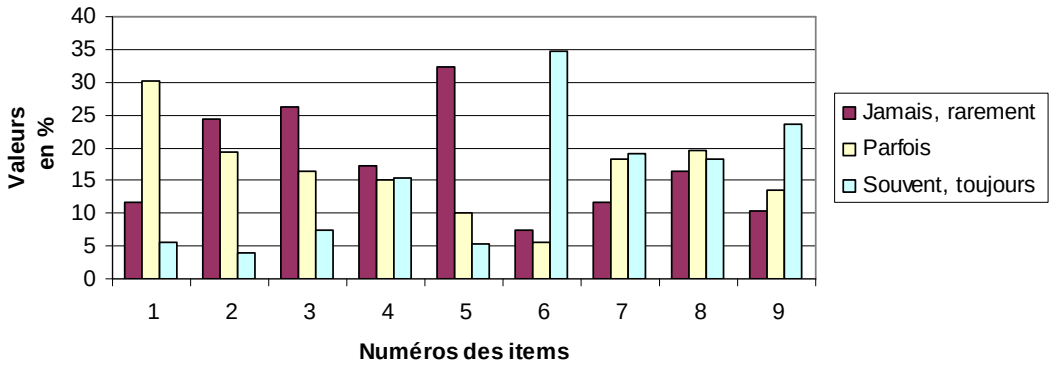
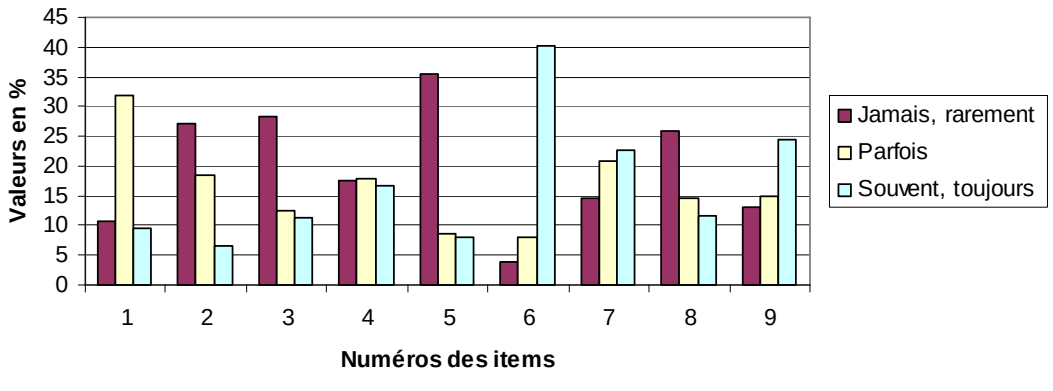


Tableau VI.22 : Répartition selon les habitudes scolaires chez les garçons

	Jamais/rarement		Parfois		Souvent/toujours	
N°item	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
1	32	10,6	96	32	29	9,6
2	81	27	56	18,6	20	6,6
3	85	28,3	38	12,6	34	11,3
4	53	17,6	54	18	50	16,6
5	107	35,6	26	8,6	24	8
6	12	4	24	8	121	40,3
7	44	14,6	63	21	68	22,6
8	78	26	44	14,6	35	11,6
9	39	13	45	15	73	24,3
Total	531	177	446	148,6	454	151,3

Graphique VI.21: ***Pourcentage des garçons par habitudes scolaires***



- **Les collégiens et les collégiennes ont parfois des difficultés de mémorisation et de concentration : il leur arrive que des explications importantes leur échappent pendant les cours.**
- **Ils (ou elles) ont besoin d'un plan de travail.**
- **Ils (ou elles) ont besoin de connaître d'avance les questions d'examen.**
- **Ils (ou elles) ont une préférence pour le travail en groupe.**
- **Ils (ou elles) ont besoin de vérifier par eux (ou elles) mêmes l'efficacité de leur travail en se le récitant.**
- **Ils (ou elles) n'aiment pas travailler en présence de la musique.**
- **Ils (ou elles) consacrent du temps égal à toutes les matières.**

j) Les attitudes envers l'école

Interrogés sur leurs attitudes envers l'école, les collégiens et les collégiennes devaient répondre par "OUI" ou par "NON" aux items 10 et 11. Le dépouillement montre les résultats suivants (tableaux VI. 23 et 24, graphiques VI.22 et 23) :

- item 10: ***Es-tu satisfait(e) des notes que tu obtiens?***

107 filles (soit 35,6%) et 60 garçons (soit 20%) ont choisi la réponse "OUI", 36 filles (soit 12%) et 21 garçons (soit 7%) ont choisi la réponse "NON";

- item 11: ***Penses-tu qu'il est important de faire de longues études?***

134 filles (soit 44,6%) et 71 garçons (soit 23,6%) ont choisi la réponse "OUI", 9 filles (soit 3%) et 10 garçons (soit 3,3%), la réponse "NON".

Tableau VI.23 : ***Répartition selon les attitudes envers l'école chez les filles***

	N°item			
	10		11	
Réponse	***N***	***%***	***N***	***%***
OUI	107	35,6	134	44,6
NON	36	12	9	3
Total	143	47,6	143	47,6

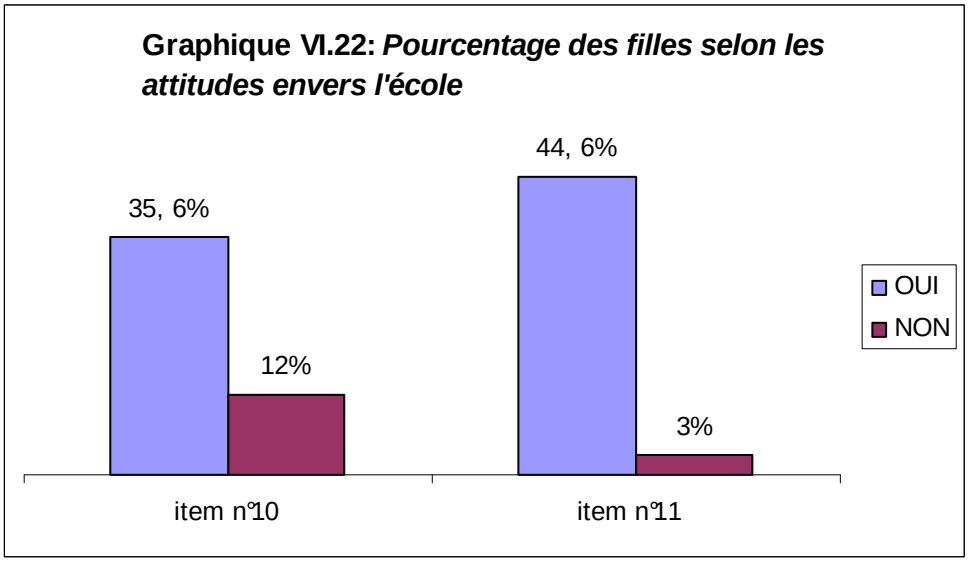
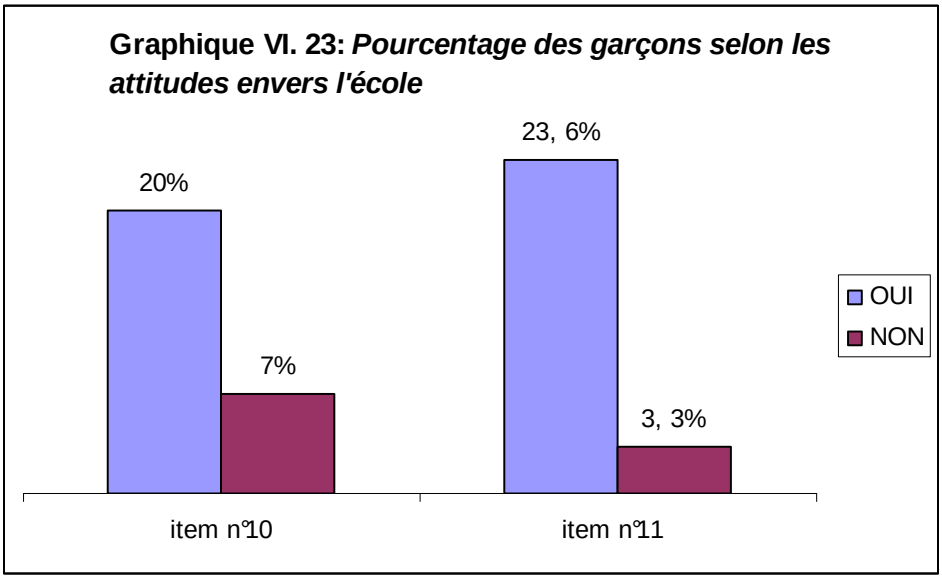


Tableau VI.24 : ***Répartition selon les attitudes envers l'école chez les garçons***

	N°item			
	10		11	
Réponse	***N***	***%***	***N***	***%***
OUI	60	20	71	23,6
NON	21	7	10	23,6
Total	81	27	81	47,3



Les élèves des collèges, surtout les filles, sont satisfaits de leurs notes à l'école et trouvent qu'il est important de faire de longues études.

k) Les méthodes de travail scolaire

Interrogés sur leurs méthodes de travail scolaire, les collégiens et les collégiennes devaient répondre par "oui" ou par "non" aux items 12, 13, 14 et 15. Le dépouillement montre les résultats suivants (tableaux VI. 25 et 26, graphiques VI.24 et 25) :

- item 12: ***Je mémorise les règles de grammaire, les définitions de termes techniques, les formules, etc. ; sans réellement les comprendre.***

49 filles (soit 16,3%) et 51 garçons (soit 17%) ont choisi la réponse "OUI", 94 filles (soit 31,3%) et 106 garçons (soit 47,6%), la réponse "NON";

-item 13: ***J'étudie en fonction de mes notes.***

104 filles (soit 34,6%) et 98 garçons (soit 32,6%) ont choisi la réponse "OUI", 39 filles (soit 13%) et 59 garçons (soit 19,6%), la réponse "NON";

- item 14: ***Je ne m'exprime en français que pendant les cours.***

79 filles (soit 26,3%) et 88 garçons (soit 29,3%) ont opté pour la réponse "OUI", 64 filles (soit 21,3%) et 69 garçons (soit 23%), la réponse "NON";

- item 15: ***J'utilise les heures libres, à l'école pour avancer le travail à faire le soir, à la maison.***

80 filles (soit (26,6%) et 85 garçons (soit 28,3%) ont opté pour la réponse "OUI", 63 filles (soit 21%) et 72 garçons (soit 24%), la réponse "NON".

Tableau VI.25 : ***Répartition selon les méthodes de travail scolaire chez les filles***

	N°item							
	12		13		14		15	
Réponse	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
OUI	49	16,3	104	34,6	79	26,3	80	26,6
NON	94	31,3	39	13	64	21,3	63	21
Total	143	47,6	143	47,6	143	47,6	143	47,6

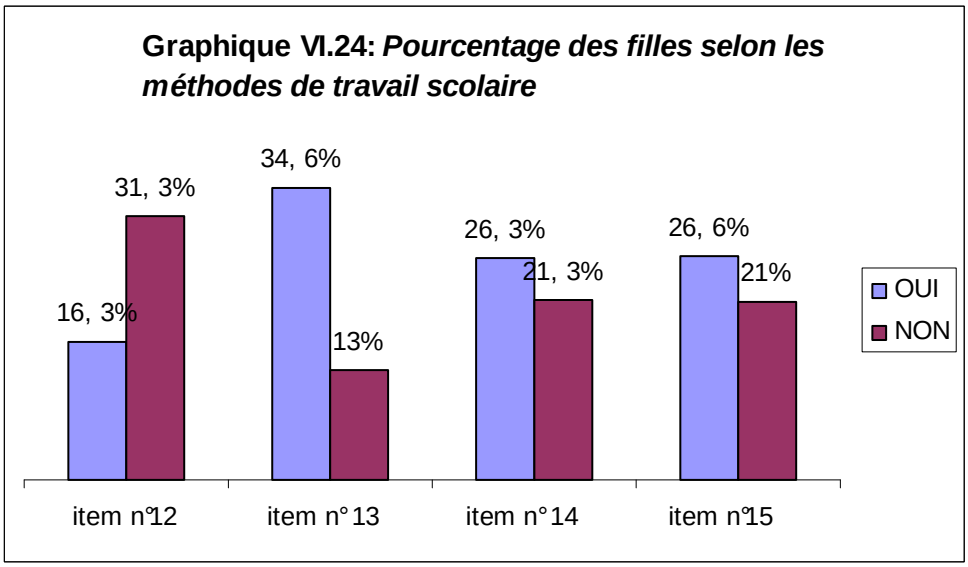
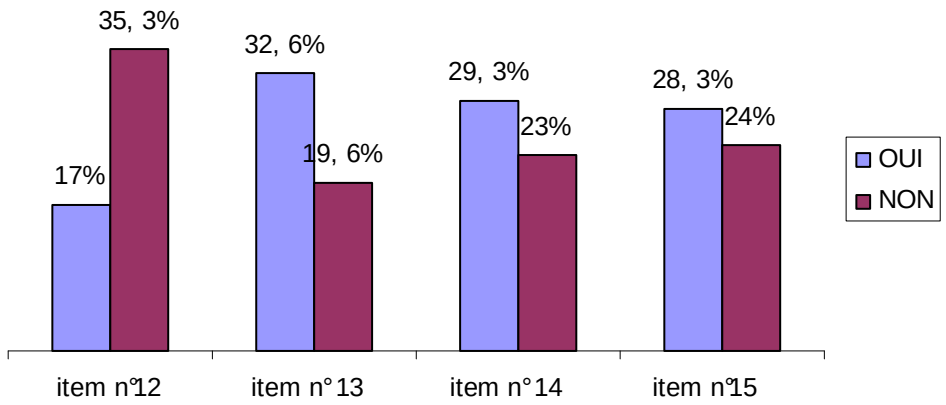


Tableau VI.26 : ***Répartition selon les méthodes de travail scolaire chez les garçons***

	N° item							
	12		13		14		15	
Réponse	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
OUI	51	17	98	32,6	88	29,3	85	28,3
NON	106	35,3	59	19,6	69	23	72	24
Total	157	52,3	157	52,3	157	52,3	157	52,3

Graphique VI.25: ***Pourcentage des garçons selon les méthodes de travail scolaire***



Plus que les filles, les garçons mémorisent les leçons, sans rien comprendre; alors que celles-ci sont plus nombreuses que les garçons à étudier en fonction de leurs notes.
Les deux sexes ne s'expriment en français que pendant les cours.

l) Les attitudes envers les professeurs (es) et les matières scolaires

Interrogées sur leurs attitudes envers les enseignants et les matières scolaires, les collégiens et les collégiennes ont été invités à répondre par "OUI" ou par "NON" aux items 16 et 17, et choisir la matière qu'ils aiment le plus, pour l'item 18. Le dépouillement du questionnaire a donné les résultats suivants:

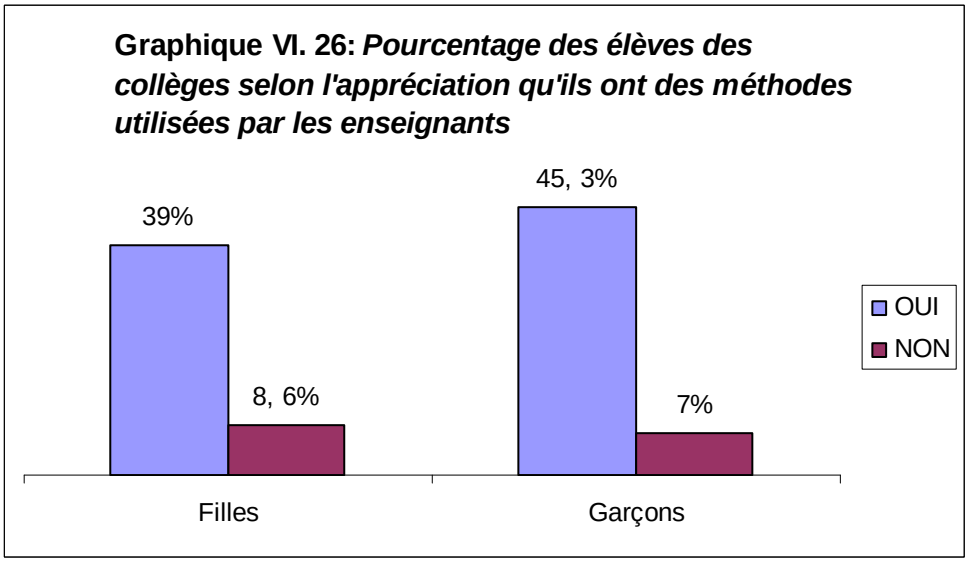
- **Par rapport aux méthodes d'enseignement**

- item 16: ***Es-tu satisfait(e) des méthodes employées par les enseignants?***

117 filles (soit 39%) et 136 garçons (soit 45,3%) ont choisi la réponse "OUI", 26 filles (soit 8,6%) et 21 garçons (soit 7%), la réponse "NON" (tableau VI.27 et graphique 26).

Tableau VI.27 : ***Répartition selon l'appréciation des méthodes utilisées par les enseignants par sexe***

	Filles		Garçons	
Réponse	***N***	***%***	***N***	***%***
OUI	117	39	136	45,3
NON	26	8,6	21	7
Total	143	47,6	157	52,3



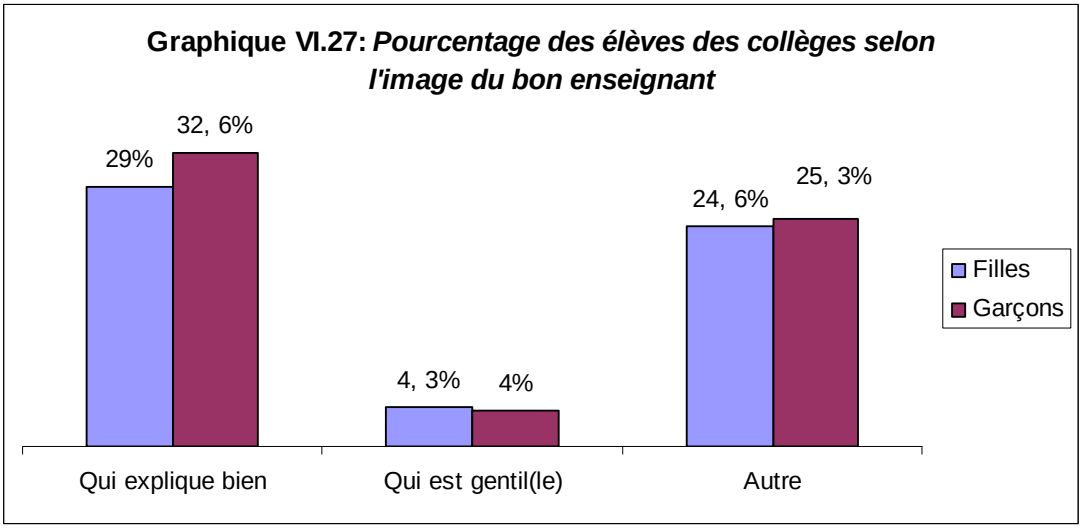
- **Par rapport aux attitudes des enseignants**

- item 17: ***Selon toi, qu'est-ce qu'un bon enseignant?***
87 filles (soit 29%) et 98 garçons (soit 32%) ont opté pour "QUI EXPLIQUE BIEN", 13 filles (soit 4,3%) et 12 garçons (soit 4%), pour "QUI EST GENTIL(LE)", 74 filles (soit 24,6%) et 76 garçons (soit 25,3%), pour "AUTRE" (tableau VI.28 et graphique VI.27).

Tableau VI.28 : ***Répartition selon l'image du bon enseignant par sexe***

	qui explique bien		qui est gentille		Autre	
Sexe	***N***	***%***	***N***	***%***		
Filles	87	29	13	4,3	74	24,6
garçons	98	32,6	12	4	76	25,3
Total	185	61,6	25	8,3	150	50

Graphique VI.27: ***Pourcentage des élèves des collèges selon l'image du bon enseignant***



Par rapport aux matières scolaires

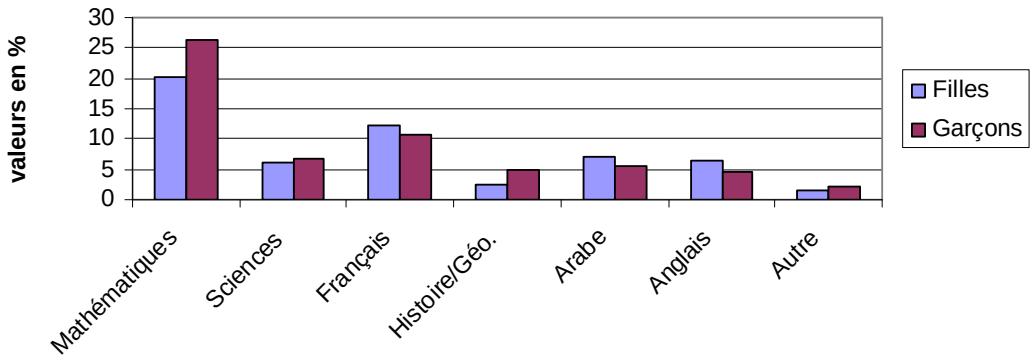
- item 18: ***Quelle(s) matière(s) aimes-tu?***

61 filles (soit 20,3%) et 79 garçons (soit 26,3%) ont choisi les "MATHEMATIQUES", 37 filles (soit 12,3%) et 32 garçons (soit 10,6%) le "FRANCAIS"", 18 filles (soit 6%) et 20 garçons (soit 6,6%) les "SCIENCES", 21 filles (soit 7%) et 17 garçons (soit 5,6%), l' "ARABE", 19 filles (soit 6,3%) et 14 garçons (soit 4,6%), l' "ANGLAIS" et 5 filles (soit 1,6%), la réponse "AUTRE" (tableau VI.29 et graphique VI.28).

Tableau VI.29: ***Répartition selon les préférences envers les matières scolaires par sexe***

	Fille		Garçon	
Matières	***N***	***%***	***N***	***%***
Maths	61	20,3	79	26,3
Sciences	18	6	20	6,6
Français	37	12,3	32	10,6
Histoire/Géogr.	7	2,3	15	5
Arabe	21	7	17	5,6
Anglais	19	6,3	14	4,6
Autre	5	1,6	6	2

Graphique VI.28: ***Pourcentage des élèves des collèges selon les préférences envers les matières scolaires***



- **Les élèves des collèges sont généralement satisfaits des méthodes utilisées par les enseignants.**
- **Pour eux, le premier critère d'un bon enseignant c'est la clarté de l'explication, le dernier des critères c'est la gentillesse; les autres qualités viennent en deuxième position.**
- **Parmi les matières préférées par les élèves des collèges, les mathématiques occupent la première place; le français, la deuxième et les sciences, la troisième.**
- **Les garçons aiment les matières scientifiques, plus que les filles; alors que les filles aiment les matières littéraires, plus que les garçons.**

Par rapport aux attitudes des parents

Concernant les attitudes des adolescents et des adolescentes envers leurs parents, les résultats de l'enquête sont les suivants :

- item 19: ***Comment trouves-tu tes parents?***

Pour les pères, 95 filles (soit 31,6%) et 100 garçons (soit 33,3%) ont choisi la réponse "GENTIL(LE)"; 26 filles (soit 8,6%) et 25 garçons (soit 8,3%), la réponse "TROP SEVERE"; 8 filles (soit 2,2%) et 16 garçons (soit 5,3%) la réponse "ABSENT(E)..."; 14 filles (soit 4,6%) et 16 garçons (soit 5,3%), la réponse "SANS OPINION".

Pour les mères, 117 filles (soit 39%) et 128 garçons (soit 42,6%) ont choisi la réponse "GENTIL(LE)" ; 10 filles (soit 3,3%) et 15 garçons (soit 5%), la réponse "TROP SEVERE"; 4 filles (soit 1,3%) et 2 garçons (soit 0,6%), la réponse "ABSENTE...", 12 filles (soit 4,6%) et

10 garçons (soit 3,3%), la réponse "SANS OPINION" (tableaux VI.30 et 31, Graphiques VI.29 et 30).

Tableau VI.30 : ***Répartition selon les opinions sur les attitudes des parents chez les filles***

	Père		Mère	
Qualité	***N***	***%***	***N***	***%***
Trop sévère	26	8,6	10	3,3
Absent(e)	8	2,6	4	1,3
Gentil(le)	95	31,6	117	39
Sans opinion	14	4,6	12	4

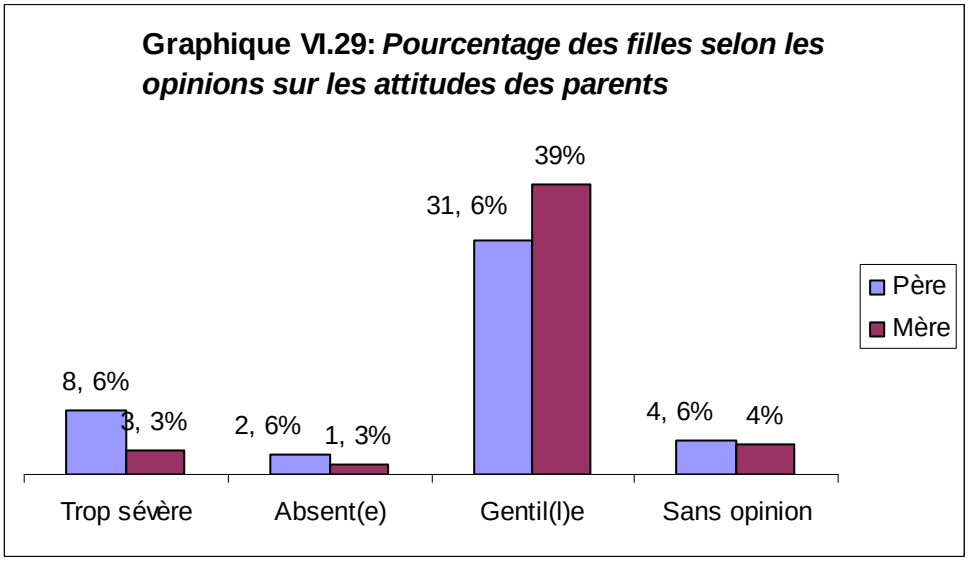
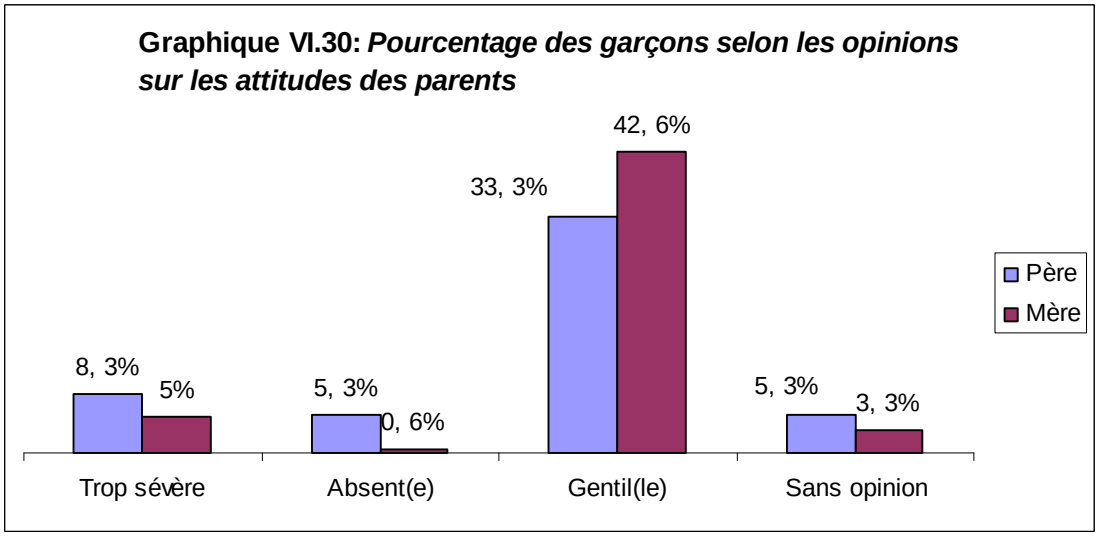


Tableau VI.31 ***: Répartition selon les opinions sur les attitudes des parents chez les garçons***

	Père		Mère	
Qualité	***N***	***%***	***N***	***%***
Trop sévère	25	8,3	15	5
Absent(e)	16	5,3	2	0,6
Gentil(le)	100	33,3	128	42,6
Sans opinion	16	5,3	10	3,3



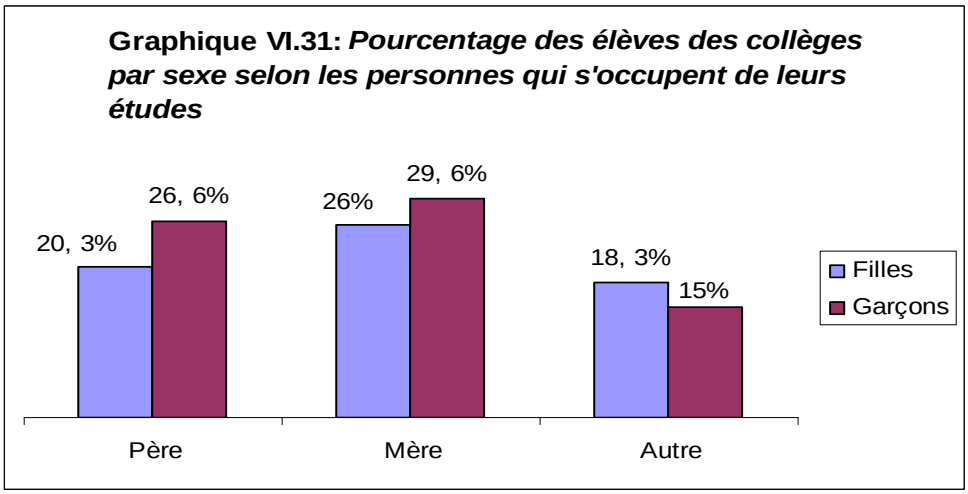
Par rapport à l'implication des parents à leur scolarité

- item 20: ***Qui s'occupent de tes études?***

61 filles (soit 20,3%) et 80 garçons (soit 26,6%) ont choisi la réponse "PERE"; 78 filles (soit 26% et 89 garçons (soit 29,6%), la réponse "MERE"; 55 filles (soit 18,3%), la réponse "AUTRE" (tableau VI.32 et graphique VI.31).

Tableau VI.32 : ***Répartition selon les personnes qui s'occupent des études des adolescents et des adolescentes***

	Père		Mère		Autre	
Sexe	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Filles	61	20,3	78	26	55	18,3
Garçons	80	26,6	89	29,6	45	15

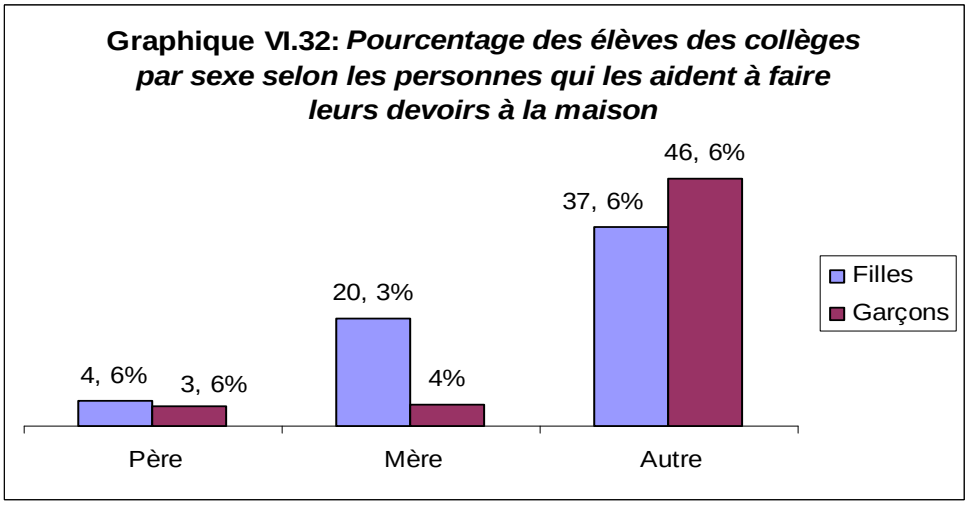


- tem 21: ***Qui t'aide à faire tes devoirs à la maison?***

14 filles (soit 4,6%) et 11 garçons (soit 3,6%) ont choisi la réponse "PERE"; 61 filles (soit 20,3%), la réponse "MERE"; 113 filles (soit 37,6%) et 140 garçons (soit 46,6%), la réponse "AUTRE" (tableau VI.33 et graphique VI.32).

Tableau VI.33 : ***Répartition selon les personnes qui aident les adolescents à faire leurs devoirs à la maison***

	Père		Mère		Autre	
Sexe	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Filles	14	4,6	61	20,3	113	37,6
Garçons	11	3,6	12	4	140	46,6



- **Par rapport à l'opinion des parents sur leurs comportements**

- item 22: ***Comment tes parents te considèrent-ils?***

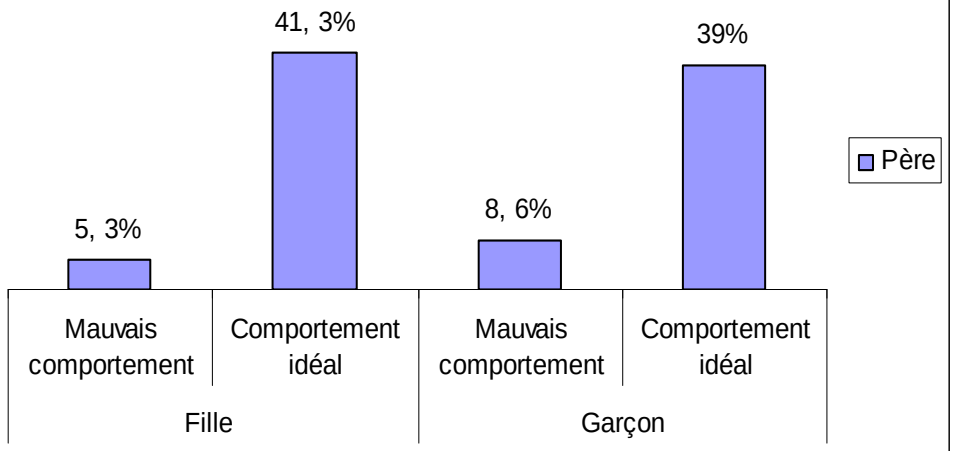
Pour les pères, 16 filles (soit 5,3%) et 26 garçons (soit 8,6%) ont choisi la réponse "MAUVAIS COMPORTEMENT"; 124 filles (soit 41,3%) et 117 garçons (soit 39%), la réponse "COMPORTEMNT IDEAL".

Pour les mères, 70 filles (soit 23,3%) et 76 garçons (soit 25,3%) ont choisi la réponse "OBEISSANT/DESOBEISSANT"; 73 filles (soit 24,3%) et 67 garçons (soit 22,3%), la réponse "ADOLESCENT DIFFICILE" (tableau VI.34 et graphiques VI.33 et 34).

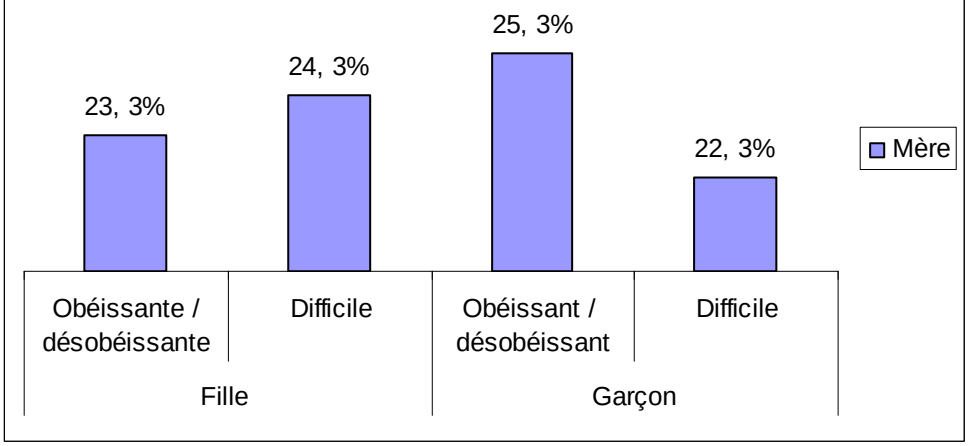
Tableau VI.34 : ***Répartition selon les comportements des adolescents et des adolescentes envers leurs parents***

		Fille		Garçon	
Parents	**Comportement**	***N***	***%***	***N***	***%***
Père	Mauvais	16	5,3	26	8,6
	Idéal	124	41,3	117	39
Mère	Obéissant/désobéissant	70	23,3	76	25,3
	Difficile	73	24,3	67	22,3

Graphique VI.33: ***Pourcentage des pères selon leur opinion sur les comportements des adolescents(es)***



Graphique VI.34: ***Pourcentage des mères selon leur opinion sur les comportements des adolescents(es)***



- **Les adolescents et les adolescentes trouvent leurs parents plutôt gentils et compréhensifs.**
- **Ce sont les mères qui sont jugées plus gentilles que les pères.**
- **Les parents des deux sexes s'occupent des études de leurs fils et de leurs filles.**
- **D'autres personnes contribuent aussi au bon déroulement de la scolarité des jeunes gens.**

- **La majorité des collégiens se font aider par d'autres personnes (frère, sœur, oncle, ami, etc.) que leurs propres pères ou mères à faire leurs devoirs à la maison.**
- **Les filles bénéficient plus d'aide au devoir de la part de leurs mères que les garçons.**
- **Les parents de sexe masculin approuvent les comportements des adolescents et des adolescentes. Les mères sont plus exigeantes et entretiennent des relations conflictuelles avec leurs enfants**

6.2. Les résultats des entretiens

a) contenu des entretiens :

Nous présentons ici la traduction en langue française de quelques interviews réalisées avec des collégiens :

1) Collège rural de Daché

L'élève A. S.
« D'après ce que vous venez de montrer, il y a des parents qui veulent bien que leurs enfants progressent dans leurs études. Mais il y en a d'autres (notamment les vieux parents) qui sont très impatients et se pressent d'exploiter leurs enfants pour en tirer le maximum de bénéfices. Par exemple, s'il y a un prétendant au mariage, ils arrêtent les études de leurs filles afin de les marier précocement. Dans ce cas je trouve que les parents n'agissent pas pour l'avenir de leurs enfants mais pour leur propre intérêt. Alors que pour eux, c'est déjà fini, il reste le futur des enfants. »

L'élève A. M.
« Il y a des parents qui veulent instruire leurs enfants, il y en a qui ne veulent pas du tout mettre leurs enfants à l'école pour qu'ils soient comme eux. Il y a des vieux parents qui se sacrifient pour l'instruction de leurs enfants. Pour ces derniers, nous devons les encourager pour qu'ils nous soutiennent dans nos études en allant à l'école. D'après l'éducation que je reçois à la maison, je trouve que c'est bon, parce que mon père s'occupe de mes études en fournissant tout ce qu'il faut, quoiqu'il ne soit pas allé loin dans sa scolarité. Mais il y a des mères qui laissent tomber l'éducation des enfants, elles ne s'occupent pas d'eux ; pour elles l'essentiel c'est de leur donner à manger, c'est tout. Elles ne cherchent même pas à savoir comment leurs enfants s'habillent et d'où viennent leurs vêtements, pourvu qu'ils soient vivants.
Certains enfants répondent aux attentes des parents, d'autres non. A notre époque, les enfants se croient au dessus de leurs parents, ils n'écoutent plus leurs parents. Ni les mères ni les pères ne sont plus respectés. Alors que les parents voudraient bien que nous soyons sous leurs ordres, que nous leur obéissions. Je prends l'exemple de mon

père, quand il me parle, je ne dois ni élever la voix, ni répondre, mais je dois écouter et exécuter, sans rechigner. La majorité des enfants ne respectent pas cette règle ».

Et concernant les enseignants… ?

L'élève A. S.
« Concernant les enseignants, il y a des enseignants qui encouragent, soutiennent et récompensent seulement les meilleurs élèves et abandonnent ou stigmatisent les plus faibles.
Alors je leur demande d'arrêter d'agir comme ça parce que ce n'est pas bien, parce qu'il y a des élèves qui veulent bien apprendre mais c'est l'enseignant qui les décourage. Je trouve que la majorité des enseignants aident les plus faibles à progresser. Quelques uns ne veulent pas perdre leurs temps pour les faibles ».

L'élève A. M.
« D'une façon générale, j'apprécie les méthodes utilisées par les enseignants, parce qu'il y en a qui ne tolèrent pas les bêtises. Il y en a qui font tout pour que les élèves comprennent. Il y en d'autres qui viennent seulement passer leur temps. Pour les enseignants qui exigent la discipline, je trouve que c'est bien, parce que demain les élèves ne répéteront plus leurs fautes. Pour les autres je suis contre parce que l'essentiel pour eux c'est qu'ils seront payés ; donc il faut qu'ils changent, parce qu'ils ont déjà terminé leurs études. Ils doivent s'armer de patience, même si nous avons des têtes dures.
Il y a une différence entre ce qui se passe à la maison et ce qui se passe à l'école »

Lesquelles ?

L'élève A. M.
« Mon père et ma mère m'envoient à l'école, alors que moi je fais le contraire : à l'école je fais des bêtises. L'éducation parentale est meilleure qu'à l'école, parce que là-bas je ne fais pas ce qu'on me demande de faire, contrairement à la maison. Je fais comme si je ne suis pas à l'école. Je veux qu'on mette en place, dans notre collège, une commission disciplinaire pour contrer les dérapages des élèves ».

2) <u>Collège de Moroni Mbouéni</u>

L'élève A. l.
« Je pense que les parents veulent notre bien, ils attendent de bons résultats pour notre éducation »

L'élève A. H.
« Il y a des enseignants qui nous abandonnent quand nous demandons des explications. Mes parents sont très pauvres mais ils veulent que je sois instruit, pour que je ne sois pas comme eux. La preuve c'est qu'ils m'ont mis à l'école coranique et à l'école française ; Mon père me conseille de bien étudier pour que je le sorte de la situation difficile qu'il vit. Ça lui fera de la peine si je ne réussis pas dans mes études ».

L'élève A. B.
« Mes parents m'exhortent à aller à l'école. Mais, certains enseignants se permettent de nous maltraiter, alors qu'ils n'en ont pas le droit… »
Comment ça ?

L'élève A. B.
« Ils nous maltraitent, ils nous maltraitent…, alors que leur tâche consiste à enseigner et non pas de nous maltraiter,

Explique !

L'élève A. B.
« … ils n'ont pas le droit de punir un élève, de nous mettre à genoux, de nous donner des coups, ils n'ont pas le droit de nous tirer les oreilles »

L'élève N. A.
« Nos parents nous aident beaucoup dans nos études. Nous les remercions de nous avoir scolarisés pour que nous ne soyons pas des délinquants. Nous remercions également nos enseignants qui nous aident beaucoup, ainsi que nos aînés des classes supérieures qui nous aident dans nos études.
Les parents prennent leur responsabilité : ils veulent que nous ayons de bonnes conduites, voilà pourquoi ils nous ont mis à l'école coranique ; ils nous donnent à manger, Dieu merci ; ils achètent nos fournitures scolaires et ne nous maltraitent pas. Seulement ils nous empêchent de ne pas faire des bêtises. Puisque nous sommes des musulmans, nous devons prier, jeûner, et ne pas se soûler, ni de voler, etc.
Quand à nous les jeunes, nous devons comprendre nos parents et suivre leurs recommandations.
Pour moi, les enseignants n'ont pas tort de punir les élèves, parce qu'ils doivent corriger les élèves indisciplinés. C'est normal dans une classe, il y a des élèves qui sont appréciés par les enseignants et d'autres non, et ce à cause de leur comportement. Comme a dit mon camarade, ce ne sont pas tous les enseignants qui font ça. Je pense que l'ensemble des enseignants sont fiers de nous ».

Et toi ?

L'élève N. A.
« Dieu merci, je suis fier de tous les professeurs. On se comprend. »

Et les études ?

L'élève N. A.
« Jusqu'alors, on n'a pas fait l'anglais, nous manquons de prof d'anglais. Il n'y a pas de contrôle au niveau des enseignants. Chacun vient quand il veut, c'est ça notre problème. Concernant les cours, Dieu merci, nous arrivons à comprendre les leçons.
Mais l'histoire des notes affectent les relations professeurs-élèves, quand j'ai de bonnes notes j'apprécie l'enseignant, mais quand j'ai de mauvaises notes je le déteste.

Nous, les élèves, nous ne cherchons pas à comprendre que les notes ça se mérite. La faute n'est dans le camp des enseignants. C'est mon idée à moi ».

3) Collège de Moroni Coulée

L'élève F. T.
« Nous autres, nos parents n'ont pas eu la chance d'aller à l'école et ils le regrettent beaucoup. Ils aimeraient que nous soyons instruits. La plupart d'entre nous, sommes envoyés par nos parents en ville pour effectuer des études. Mais arrivés en ville nous ne faisons pas ce que nous sommes venus chercher, nous vagabondons au lieu d'aller à l'école. Alors que nos parents pensent que nous suivons les cours, pendant que les responsables à qui les parents ont confié leurs enfants ne peuvent pas les surveiller. Par conséquent, la plupart des élèves n'arrivent pas à suivre les études. »

L'élève H. A.
« A l'exemple de ma mère qui est vendeuse au marché, les parents poussent leurs enfants dans leurs études, mais les élèves sèchent les cours et ratent les examens. Cela attriste les mères. Elles ne peuvent pas être à la fois au marché et surveiller les enfants pour ne pas manquer aux cours. »

L'élève M. S.
« Nous, on est capables d'inventer des histoires pour convaincre nos parents qu'on était à l'école. On ne leur dit pas la vérité, nous faisons comme si nos parents ne peuvent pas s'apercevoir de la réalité. Mais il y a des parents qui peuvent s'en rendre compte et prennent la décision de ne plus envoyer leurs fils ou leur filles à l'école, ni de leur permettre d'aller dans une bibliothèque. Je trouve qu'ils ont quelque part raison. »

L'élève S. I.
« Par rapport à l'habillement, nous devons nous habiller décemment, comme le veut la religion musulmane. Je suis éduquée dans ce sens et j'essaie de m'y conformer. C'est vrai que nous ne lisons pas beaucoup, c'est parce que nous n'avons pas de livres et de moyens d'aller aux bibliothèques. Pour l'informatique, dans notre collège, on choisit les premiers de la classe pour une initiation à l'informatique ; ce sont seulement les meilleurs élèves qui peuvent suivre des cours d'informatique. Ceux qui ont la chance d'apprendre l'informatique n'aurons pas de difficultés face à un ordinateur, même si chez eux, ils n'en possèdent pas un ».

L'élève B. S.
« Je m'habille simplement en pantalon plus chemise ou tricot. A la maison j'essaie d'emprunter des livres, je n'ai pas eu la chance d'apprendre à manipuler un ordinateur. »

L'élève F. O.
« A propos de nos difficultés en classe, c'est que nous, les élèves, on ne se donne pas la peine d'étudier nos leçons et d'être bien attentifs en classe pour écouter les

Celui-ci peut se trouver au tableau, en train d'expliquer la leçon, et les élèves qui se trouvent au fond de la classe passent leur temps à chahuter. C'est pour ça que nous n'évoluons pas ».

L'élève D. J.

« Le problème c'est que nous, les élèves, nous avons des lacunes en français, il nous manque des bibliothèques dans notre collège. On n'a pas le temps d'aller dans un centre de lecture. Le pire c'est que les enseignants utilisent des termes que nous ne comprenons pas, même si on étudie ses leçons. Il faut que nos parents, ainsi que nos professeurs trouvent une solution à ce problème de bibliothèque. Les enseignants font comme s'ils s'adressaient à des enseignants comme eux quand ils nous expliquent la leçon, ils ne tiennent pas compte de notre niveau. Ils se fâchent quand on leur pose des questions. Quand ils posent des questions et qu'on n'arrive pas à y répondre ils s'emballent. Les problèmes de la langue française est due au manque de lecture, mais ce n'est pas notre faute, c'est la faute au Directeur de l'école qui n'installe pas une bibliothèque ».

L'élève R. I.
« Comme nous somme dans un établissement public, les grèves sont fréquentes. Nous n'avons pas l'habitude de nous exprimer en français, même entre nous les élèves, on ne se parle pas en français ».

Pourquoi ?

L'élève N ; K.
« Parce que d'habitude, dès que tu essaies de t'exprimer en français, on te prend pour un orgueilleux, pour quelqu'un qui veut se montrer, etc. »

L'élève F. A.
« Concernant la discipline, on a pris l'habitude de jouer même en classe. On n'arrive pas à faire la différence entre l'extérieur et l'intérieur de la classe. Nous respectons les enseignants mais, nous n'arrivons pas à nous contrôler. La faute est aux parents qui n'élèvent pas bien leurs enfants. Les élèves doivent considérer les enseignants comme leur propre père ou comme leur propre mère ».

L'élève N. A.
« Le respect est très important pour l'être humain. Les élèves doivent se respecter mutuellement et respecter les enseignants, car il leur manque du respect entre eux-mêmes et envers les enseignants. Mais il arrive que l'origine des troubles c'est l'enseignant lui-même : plus l'enseignant se montre sérieux et ne veut pas respecter les élèves, plus les élèves opposent une résistance.
La majorité des élèves ne font pas leurs exercices à la maison, ce qui entraîne la colère des enseignants. Certains enseignants se fâchent parce que nous n'avons pas apporté les matériels nécessaires pour l'apprentissage.
Ce sont surtout les filles qui font du bruit en classe ».

L'élève S. I.
« Les conflits entre enseignants et élèves ont pour origine le manque de respect. Cela entraîne des sanctions. Pour moi respecter un enseignant c'est ne pas seulement faire le *kwezi* [46], mais c'est aussi s'abstenir à des actes répréhensibles, même en l'absence de l'enseignant ».

L'élève M. O.
« La vérité c'est que ce sont les élèves qui ont tort et non les enseignants. Il y a des élèves qui ont de bons comportements, d'autres non ; mais ceux qui ont de bons comportements sont influencés par ceux qui n'en ont pas et courent le risque d'être qualifiés de broussards ou de primitifs.
Les enseignants ont intérêt à se montrer sévères s'ils veulent préserver leur autorité. Je leur donne raison. Si nous les respectons ils seraient plus humains envers nous. La plupart nous disent qu'ils sont sévères par nature. Pour moi, l'enseignant qui blague avec les élèves perd son autorité et son prestige vis-à-vis des élèves.
Moi j'aime l'enseignant sévère, car il instaure un sentiment de peur chez les élèves. Ceux-ci sont obligés d'écouter.
Quant aux élèves de familles traditionnelles, leurs parents ne comprennent pas l'utilité de l'école. Ils n'aiment pas dépenser pour l'école dont ils ne voient pas l'importance. Mais l'éducation traditionnelle est préférable à l'éducation moderne, car les enfants ne doivent pas toujours obtenir ce qu'ils veulent ».

4) Collège semi-urbain de Foumbouni

L'élève D. H.
« Ma mère ne sait pas si je suis à l'école ».

L'élève S. C.
« Je n'ai personne pour m'encadrer à la maison ».

L'élève F. B.
« Nos parents nous empêchent d'étudier, ils nous demandent de les aider à faire le ménage. Si nous disons que nous avons des exercices à faire, ils ne nous croient pas. L'éducation familiale traditionnelle décourage les sorties et empêche le déroulement normal des études ».

L'élève K. A.
« Je n'ai pas de problème, ma mère m'encourage beaucoup à étudier. Mon père aussi me conseille d'étudier. Par rapport à la discipline, nous sommes satisfaits des conseils du Directeur ».

[46] Le *Kwezi* est un geste de respect que tous les enfants comoriens doivent effectuer en présence des adultes, même s'ils ne le connaissent pas. Il consiste à placer le dos d'une main sur la paume de l'autre main et de se présenter devant l'adulte en tendant les bras comme si on veut demander quelque chose en prononçant le mot « *kwezi* ». Ensuite l'adulte, en signe de reconnaissance, attrape les mains de l'enfant et les place sur le front de celui-ci, en disant « *mbona* », c'est-à-dire, longue vie et prospérité à toi. Devant un vieux, un adulte est dispensé du geste et prononce seulement le mot *Kwezi*.

b) Commentaire :

Ces témoignages nous font penser que :

- **Les parents, pour la plupart, voudraient bien que leurs enfants soient bien éduqués. Pour cela, ils adoptent différentes stratégies : envoyer les enfants uniquement à l'école coranique pour acquérir de bons caractères ; les envoyer dans les villes pour y effectuer des études à l'école moderne ; garder les enfants à la maison soit pour les épargner des mauvaises fréquentations, soit pour les aider aux travaux ménagers, soit pour leur apprendre un métier.**
- **Les enseignants veulent être respectés par les élèves, que ces derniers soient disciplinés et fassent des efforts pour apprendre leurs leçons, car ils sont trop faibles par rapport aux résultats escomptés.**
- **Les adolescents ont des réactions mitigées vis-à-vis des adultes. Il y en a qui ne sont pas d'accord avec les attitudes des parents et des enseignants, d'autres se rangent de leur côté. Mais d'une façon générale, les divergences des points de vue et des comportements sont liées aux origines familiales des adolescents(es) : moins les parents sont sévères, plus les adolescents(es) ne respectent pas les enseignants ; plus ils sont sévères, moins les adolescents se révoltent contre les enseignants.**
- **Les adolescents font confiance en l'éducation parentale et déplorent les qualités éducatives de leurs environnements social et scolaire.**

6.3. Les résultats du test et des observations

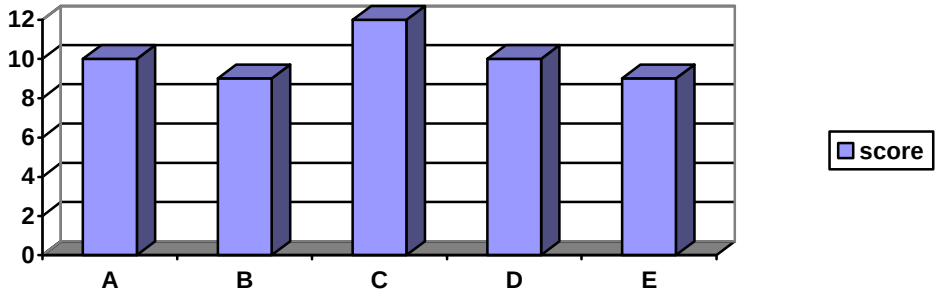
- **L'enseignant S. M.**

Age : 44 ans
Sexe : féminin
Etablissement : Collège public et urbain (Moroni Mbouéni)
Matière enseignée : Mathématiques
Titre de la leçon : les angles
1 Résultat du test

Tableau VI.35 : Récapitulatif des résultats du test pour l'enseignant S. M.

type	A	B	C	D	E
score	10	9	12	10	9

Graphique VI.35: *Profil pédagogique de type CADBE*



Pour l'enseignante S.M., la priorité au contenu de l'enseignement est affirmée par l'obtention d'un score plus élevé en C, mais elle cherche à aider l'élève, à le prendre en charge et à accompagner son travail. Elle reconnaît donc l'existence d'un sujet apprenant. Cependant, cette aide est centrée systématiquement sur le savoir et non sur les difficultés de l'élève, ce qui est confirmé par le score obtenu en A. Les résultats obtenus en D, B, E prouvent que cette enseignante essaie de maintenir un équilibre entre les différents paramètres d'une situation d'apprentissage, à savoir : les stratégies d'apprentissage de l'élève, le style d'enseignement de l'enseignant, le contenu de l'enseignement et le groupe-classe.

2. Bilan de l'observation

- *l'influence du maître* : L'enseignante a tendance à poser des questions qui appellent une réponse, impose des informations, critique et en appelle à son autorité.
Quant aux élèves, ils ont tendance à garder le silence.
- *Les interactions* : Concernant les interactions, l'enseignante ne s'adresse qu'aux meilleurs élèves, la majorité des élèves ne participent pas à cause des rares échanges avec les élèves. La professeure décourage les discussions et les questions.
- *Les matériels utilisés :* Les matériels didactiques sont de représentation figurative.
- *Les relations affectives* : En matière de relation affective, l'enseignante montre de la sollicitude, ne fait aucune différence entre fille et garçon, mais elle profère des menaces à l'encontre des élèves indisciplinés.

- **L'enseignant M. S.**

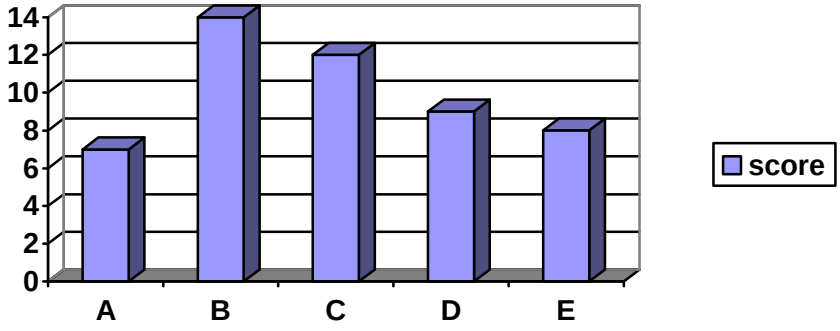
Age : 42 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège public et semi-urbain de Mbéni.
Matière enseignée : Sciences naturelles
Titre de la leçon : la structure d'une dent
Classe enseignée : 3ème

1 Résultat du test

Tableau VI.36 : ***Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant M. S.***

type	A	B	C	D	E
score	7	14	12	9	8

Graphique VI. 36: ***Profil pédagogique de type BCDEA***



Pour cet enseignant, ce qui domine dans ses pratiques pédagogiques c'est l'intérêt qu'il porte sur la manière dont il dispense ses cours, au détriment du savoir à enseigner, ainsi que de l'élève dans son individualité.

2. Bilan de l'observation

- *Influence du maître* : L'enseignant fait un cours magistral, impose des informations et pose de simples questions appelant une réponse. Mais les quelques élèves qui prennent la parole le font librement.
- *Les interactions* : La majorité des élèves ne s'intéressent pas aux discussions, les échanges sont rares.
- *Les matériels utilisés* : Ils sont de présentation symbolique.
- *Les relations affectives* : l'enseignant critique et réprimande tout en montrant de la sollicitude.

- **L'enseignant Y. M.**

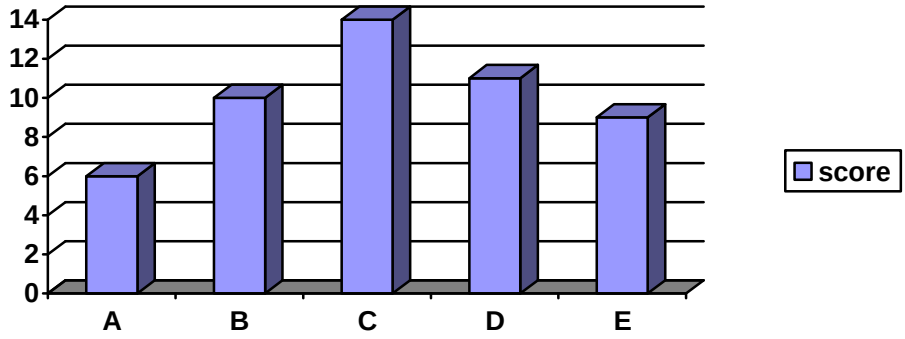
Age : 42 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège public et semi-urbain de Mbéni.
Matière enseignée : Mathématiques
Titre de la leçon : Symétrie d'un point par rapport à un point
Classe : 5ème

1 Résultat du test

Tableau VI.37 : ***Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant T. S.***

type	A	B	C	D	E
score	6	10	14	11	9

Graphique VI.37: ***Profil pédagogique de type CDBEA***



Les résultats de ce test de profil pédagogique montrent que l'enseignant T. S. préfère aider l'élève à progresser vers le savoir. Il chercher à l'accompagner dans son travail. Toutefois, il s'intéresse aux particularités du sujet-apprenant et met au second plan le contenu d'apprentissage, d'où les résultats obtenus en D et en C.

2. Bilan de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant fait un cours magistral, impose des informations, pose de simples questions de rhétorique et donne des directives ou des ordres. Les élèves gardent le silence.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne s'intéresse pas à la discussion. Les échanges de vues avec les élèves sont très rares.
- *Les matériels utilisés* : les matériels didactiques sont soit de présentation symbolique, ou de construction/manipulation.
- *Les relations affectives* : l'enseignant ne fait aucune différence entre les filles et les garçons.

- **L'enseignante F. M.**

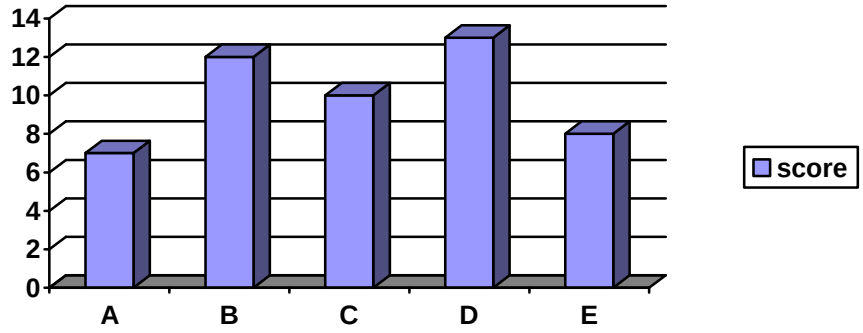
Age : 26
Sexe : Féminin
Etablissement : Collège privé semi-urbain (EHAD de Mbéni)
Matière enseignée : Anglais
Titre de la leçon : *The comparatives and the superlatives*
Classe : 5ème

1 Résultat du test

Tableau VI.38 : ***Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignante F. M.***

type	A	B	C	D	E
score	7	12	10	13	8

Graphique VI.38: ***Profil pédagogique de type DBCEA***



- **L'enseignante A. M.**

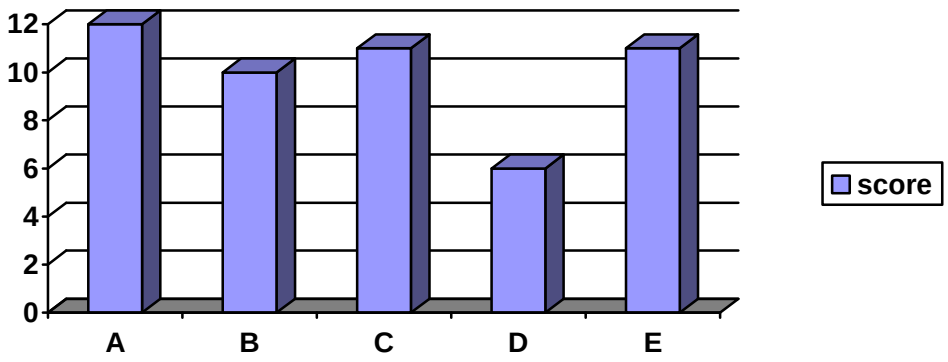
Age : 32 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège privé semi-urbain (EHAD de Mbéni)
Matière enseignée : Sciences naturelles
Titre de la leçon : La respiration
Classe : 3ème

1 Résultat du test

Tableau VI.39 : ***Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant A. M.***

type	A	B	C	D	E
score	12	10	11	6	11

Graphique VI.39: ***Profil pédagogique de type ACEBD***



C'est un enseignant qui cherche à mettre le savoir à enseigner en valeur, au détriment des stratégies d'apprentissage de l'élève. Le résultat obtenu en E laisse penser que cet enseignant est favorable au travail de groupe.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant fait des cours magistraux et les élèves gardent le silence.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne s'intéressent pas à la discussion. Les échanges de vues avec les élèves sont rares.
- *Les matériels utilisés* : les matériels didactiques sont inexistants.
- *Les relations affectives*

C'est un enseignant qui cherche à mettre le savoir à enseigner en valeur, au détriment des stratégies d'apprentissage de l'élève. Le résultat obtenu en E laisse penser que cet enseignant est favorable au travail de groupe.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant fait des cours magistraux et les élèves gardent le silence.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne s'intéressent pas à la discussion. Les échanges de vues avec les élèves sont rares.
- *Les matériels utilisés* : les matériels didactiques sont inexistants.
- *Les relations affectives* : l'enseignant ne fait aucune différence entre fille et garçon.

- **L'enseignante M. A. S.**

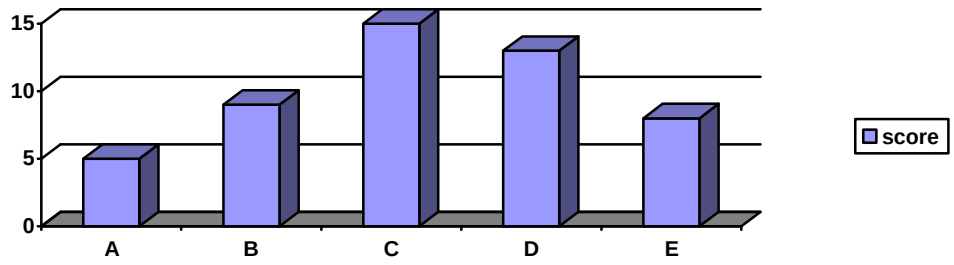
Age : 42 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège rural et public de Ntsaouéni
Matière enseignée : Sciences naturelles
Titre de la leçon : La structure d'une dent
Classe : 3ème

1 Résultat du test

Tableau VI.40 : *Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant M. A. S.*

type	A	B	C	D	E
score	5	9	15	13	8

Graphique VI.40: ***Profil pédagogique de type CDBEA***



L'enseignant M. A. S. admet l'existence du sujet apprenant, propose d'aider l'élève dans ses démarches et de choisir des activités en fonction de ses difficultés. Les scores obtenus en C et D confirment cette position.

2. Résultat de l'observation
- *Influence du maître* : l'enseignant fait des cours magistraux et pose des questions appelant des réponses. Les élèves répondent à la demande de l'enseignant et non spontanément.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne s'intéresse pas aux discussions.
- *Les matériels utilisés* : les matériels sont de présentation symbolique.
- *Les relations affectives* : l'enseignant montre de la sollicitude et ne fait aucune différence entre fille et garçon.

- **L'enseignante M. A.**

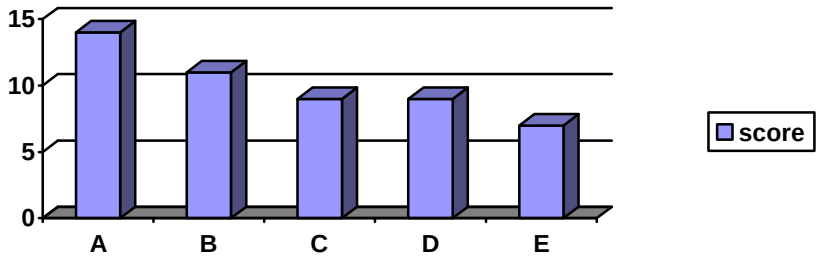
Age : 32 ans
Sexe : Féminin
Etablissement : Collège rural et public de Daché
Matière enseignée : Sciences naturelles
Titre de la leçon : La digestion
Classe : 3ème

1 Résultat du test

Tableau VI.41 : ***Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant M. A.***

type	A	B	C	D	E
score	14	11	9	9	7

Graphique VI.41: P*rofil pédagogique de type ABCDE*



Une telle enseignante pense que la priorité doit être donnée au contenu de l'enseignement, à ses valeurs scientifiques, etc. Elle place en second lieu la technique d'enseignement, autrement dit, l'aspect didactique. L'interaction sociale est le dernier de ses préoccupations. Quand à l'élève, elle lui prête peu d'attention.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignante fait des cours magistraux, impose des informations et pose des questions appelant des réponses. Mais les élèves prennent la parole librement et spontanément.
- *Les interactions* : la majorité des élèves participe à la discussion.
- *Les matériels utilisés* : les matériels sont de présentation symbolique.
- *Les relations affectives* : l'enseignante montre de la sollicitude et ne fait aucune différence entre fille et garçon.

- **L'enseignant N. C.**

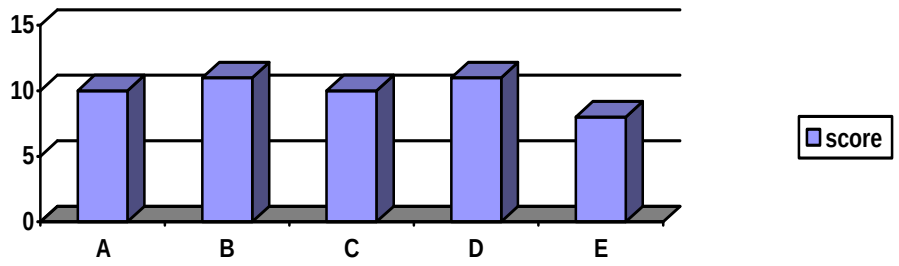
Age : 41 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège privé urbain (Avenir)
Matière enseignée : Français
Titre de la leçon : La fonction attribut du sujet
Classe : 5ème

1 Résultat du test

Tableau VI.42 : *Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant N. C.*

type	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
score	10	11	10	11	8

Graphique VI.42: ***Profil pédagogique de type BDACE***



L'enseignant N. C. donne de l'importance à la manière dont il transmet le savoir, à l'organisation de son cours, au résultat de son action pédagogique, mais aussi à l'élève et son individualité. Il ne néglige pas non plus la nécessité de présenter des informations justes, riches et pertinentes. Par contre il ne favorise pas le travail en groupe.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant pose des questions appelant des réponses et ne fait pas de cours magistraux. Les élèves prennent spontanément et librement la parole.
- *Les interactions* : la majorité des élèves participe à la discussion
- *Les matériels utilisés* : les matériels didactiques sont inexistants.
- *Les relations affectives* : l'enseignant montre de la sollicitude et ne fait aucune différence entre fille et garçon.

- **L'enseignante Z. M.**

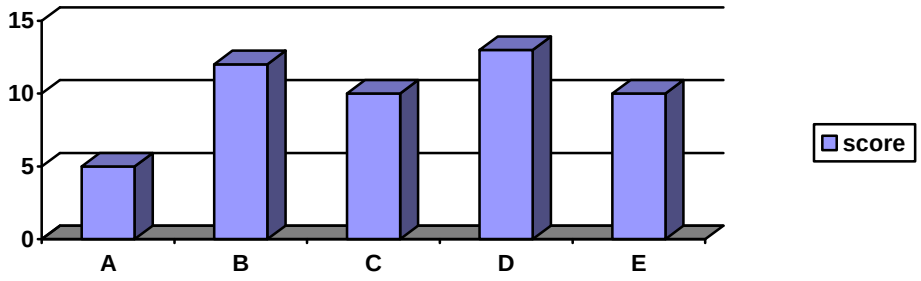
Age : 36 ans
Sexe : Féminin
Etablissement : Collège public urbain (Moroni coulée)
Matière enseignée : Mathématiques
Titre de la leçon : Les angles
Classe : 5ème

1 Résultat du test

Tableau VI.43 : ***Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignante Z. M.***

type	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
score	5	12	10	13	10

Graphique VI.43: *Profil pédagogique de type DBCEA*



Ce type de profil pédagogique met l'accent sur une action pédagogique centrée sur l'élève et ses difficultés. Par conséquent l'acte d'apprendre constitue un centre d'intérêt pour une telle enseignante. En revanche, celle-ci préconise de la rigueur au niveau de la méthode pédagogique et n'accorde pas d'importance au contenu d'apprentissage, à la quantité des connaissances à acquérir.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignante fait des cours magistraux et pose des questions appelant des réponses. Elle donne des directives, critique et en appelle à son autorité.
- *Les interactions* : l'enseignante ne s'adresse qu'à des meilleurs élèves.
- *Les matériels utilisés* : les matériels didactiques sont inexistants.
- *Les relations affectives* : l'enseignante réprimande, punit.

- **L'enseignant A. I.**

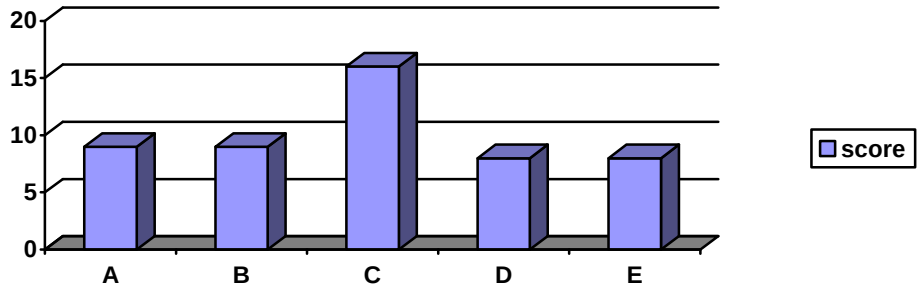
Age : 45 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège public urbain (Moroni coulée)
Matière enseignée : Sciences physiques
Titre de la leçon : Caractérisation des ions en solution
Classe : 3ème

1 Résultat du test

Tableau VI.44 : *Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignante A. I.*

type	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
score	9	9	16	8	8

Graphique VI.44: *Profil pédagogique CABDE*



Pour ce type de profil, l'enseignant privilégie une méthode qui permet l'ascension du sujet apprenant vers le savoir à acquérir. Il donne une importance égale au savoir à enseigner, à l'activité individuelle et collective.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant fait des cours magistraux et pose des questions appelant des réponses. Les élèves répondent verbalement et non spontanément ou gardent le silence.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne s'intéresse pas à la discussion. Les échanges de vues sont très rares.
- *Les matériels utilisés* : les matériels utilisés sont de représentation symbolique.
- *Les relations affectives* : l'enseignant rejette une extériorisation spontanée.

- **L'enseignant A. M. H.**

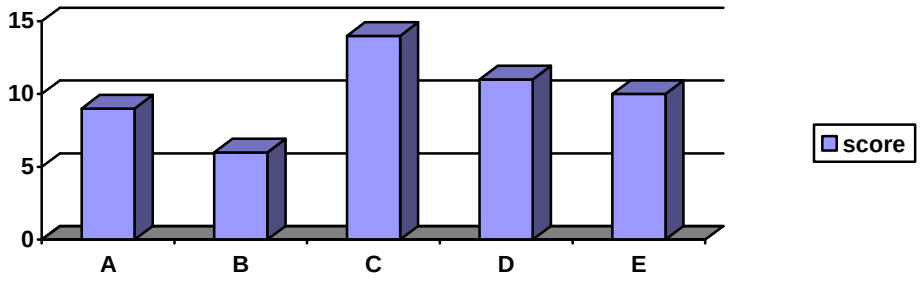
Age : 45 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège public urbain (Moroni Daché)
Matière enseignée : Mathématiques
Titre de la leçon : Les nombres décimaux
Classe : 5ème

1 Résultat du test

Tableau VI.45 : *Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant A. M. H.*

type	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
score	9	6	14	11	10

Graphique VI.45: ***Profil pédagogique de type CDEAB***



L'enseignant trouve qu'il est important de centrer l'acte éducatif sur le sujet apprenant. Selon ce profil, il faut prendre en charge l'élève dans son individualité, mais aussi tenir compte du contenu d'apprentissage et de l'environnement social qui constituent des facteurs de réussite.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant fait des cours magistraux, impose des informations et pose des questions appelant une réponse. Les élèves répondent verbalement et non spontanément. Ou gardent le silence.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne s'intéressent pas à la discussion et les échanges sont rares.
- *Les matériels utilisés* : les matériels sont inexistants
- *Les relations affectives* : l'enseignant montre de la sollicitude et ne fait aucune différence entre fille et garçon.

- **L'enseignant A. H.**

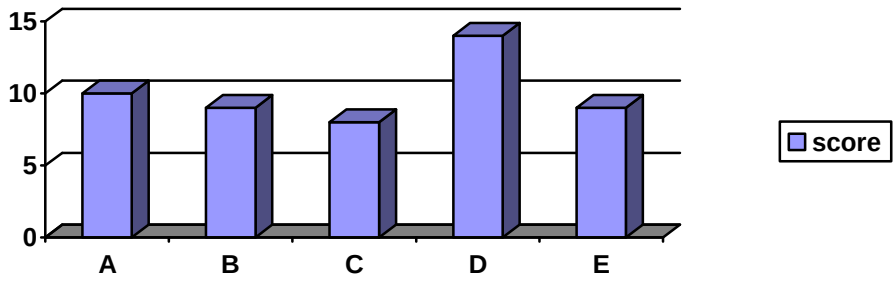
Age : 36 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège rural et public de Ntsaouéni
Matière enseignée : Sciences naturelles
Titre de la leçon : La digestion
Classe : 3ème

1 Résultat du test

Tableau VI.46 : ***Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant A.H.***

type	A	B	C	D	E
score	10	9	8	14	9

Graphique VI.46: P*rofil pédagogique de type DABEC*



Ces résultats signifient que pour cet enseignant ce qui est important c'est l'élève (ses difficultés, ses stratégies d'apprentissage). Ce qui est prioritaire chez lui c'est également la connaissance à faire acquérir aux élèves et leur prise en charge individuelle à travers leurs particularités. Il cherche à aider chaque élève à surmonter ses difficultés et à progresser par ses propres moyens.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant fait des cours magistraux, impose des informations et pose des questions appelant des réponses. Mais les élèves prennent la parole librement et spontanément.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne participe pas à la discussion.
- *Les matériels utilisés* : les matériels sont de présentation symbolique.
- *Les relations affectives* : l'enseignant montre de la sollicitude et ne fait aucune différence entre fille et garçon.

- **L'enseignant B. A. M.**

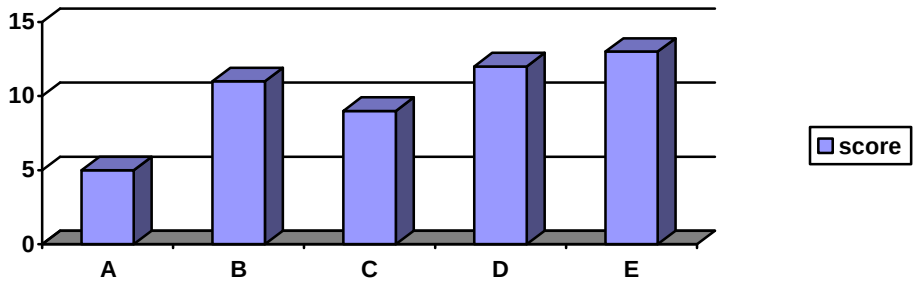
Age : 42 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège public semi-urbain (Foumbouni)
Matière enseignée : Français
Titre de la leçon : La communication
Classe : 5ème

1 Résultat du test

Tableau VI.47 : *Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant A.H.*

type	A	B	C	D	E
score	5	11	9	12	13

Graphique VI.47: *Profil pédagogique de type EDBCA*



Pour cet enseignant, ce qui est important c'est la liberté d'expression accordée aux élèves. Il porte un intérêt particulier aux stratégies d'apprentissage des élèves, à leurs difficultés. Il est également sensible à l'art d'enseigner.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant donne peu de directives et les élèves prennent spontanément et librement la parole.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne participent pas à la discussion.
- *Les matériels utilisés* : les matériels sont inexistants.
- *Les relations affectives* : l'enseignant fait des louanges

- **L'enseignant F. M.**

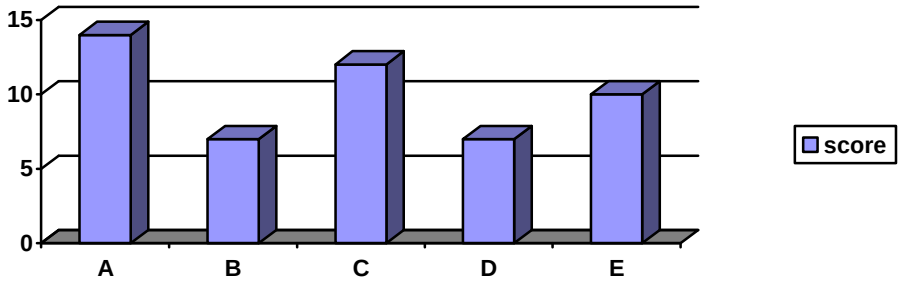
Age : 45 ans
Sexe : Masculin
Etablissement : Collège public urbain (Moroni Mbouéni)
Matière enseignée : Sciences physiques
Titre de la leçon : Chaleur et température – La dilatation
Classe : 5ème

1 Résultat du test

Tableau VI.48 : *Récapitulatif des résultats au test pour l'enseignant A.H.*

type	A	B	C	D	E
score	14	7	12	7	10

Graphique VI.48: Profil pédagogique de type ACEBD



Pour cet enseignant ce qui est important c'est le savoir, le contenu de son enseignement, la discipline qu'il enseigne. Du moins, il s'intéresse à l'élève et à l'interaction sociale et à la liberté d'expression des élèves.

2. Résultat de l'observation

- *Influence du maître* : l'enseignant fait des cours magistraux et pose des questions appelant des réponses. Les élèves gardent le silence.
- *Les interactions* : la majorité des élèves ne s'intéresse pas à la discussion. Les échanges de vues sont très rares.
- *Les matériels utilisés* : les matériels utilisés sont de représentation symbolique.
- *Les relations affectives* : l'enseignant montre de la sollicitude.

Ce qui est important chez cette enseignante, c'est la prise en charge de l'élève dans ses particularités. L'enseignante dit s'intéresser également à la technique d'enseignement. Elle met l'accent sur la méthode la plus efficace pour la réussite de son cours. Mais elle néglige la justesse des informations et les interactions sociales.

2. Bilan de l'observation

- *Influence du maître* : L'enseignante fait des cours magistraux, et les élèves sont silencieux.
- *Les interactions* : La majorité des élèves ne s'intéressent pas à la discussion et les échanges avec les élèves sont rares.
- *Les matériels utilisés* : matériel didactique inexistant.
- *Les relations affectives* : les élèves brillent par leur docilité.

- **L'enseignant S. M.**

Age : 44 ans
Sexe : féminin
Etablissement : Collège public et urbain (Moroni Mbouéni)
Matière enseignée : français
Titre de la leçon : la proposition subordonnée en que

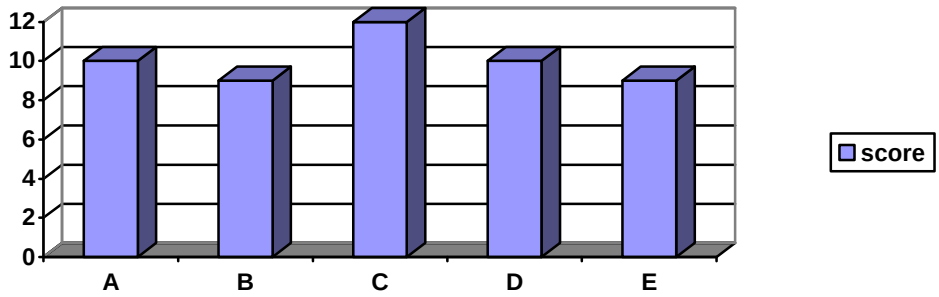
Classe enseignée : 3ème

1 Résultat du test

Tableau VI.49 : ***récapitulatif des résultats du test pour l'enseignant S. M.***

type	A	B	C	D	E
score	10	9	12	10	9

Graphique VI.49: ***Profil pédagogique de type CADBE***



Pour cette enseignante, la priorité au contenu de l'enseignement est affirmée par l'obtention d'un score plus élevé en C, mais elle cherche à aider l'élève, à le prendre en charge et à accompagner son travail. Elle reconnaît donc l'existence d'un sujet apprenant. Cependant, cette aide est centrée systématiquement sur le savoir et non sur les difficultés de l'élève, ce qui est confirmé par le score obtenu en A. Les résultats obtenus en D, B, E prouvent que cette enseignante essaie de maintenir un équilibre entre les différents paramètres d'une situation d'apprentissage, à savoir : les stratégies d'apprentissage de l'élève, le style d'enseignement de l'enseignant, le contenu de l'enseignement et le groupe-classe.

2. Bilan de l'observation

- *l'influence du maître* : L'enseignante a tendance à poser des questions qui appellent une réponse, impose des informations, critique et en appelle à son autorité.
Quant aux élèves, ils ont tendance à garder le silence.
- *Les interactions* : Concernant les interactions, l'enseignante ne s'adresse qu'aux meilleurs élèves, la majorité des élèves ne participent pas à causes des rares échanges avec les élèves. La professeure décourage les discussions et les questions.
- *Les matériels utilisés :* Les matériels didactiques sont de représentation figurative.
- *Les relations affectives* : En matière de relation affective, l'enseignante montre de la sollicitude, ne fait aucune différence entre fille et garçon, mais elle profère des menaces à l'encontre des élèves indisciplinés.

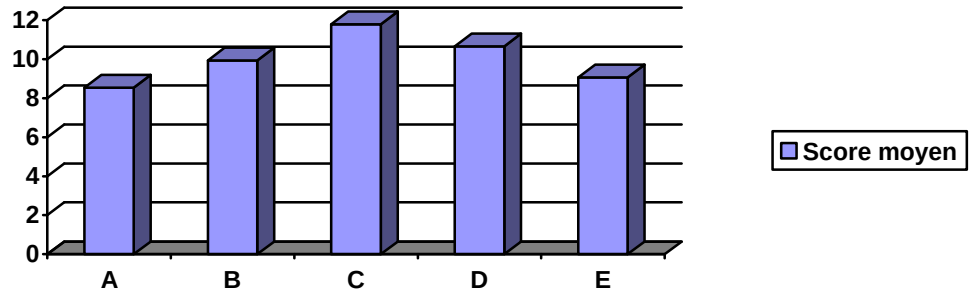
Bilan

1. Bilan des tests de profil pédagogique

Tableau VI.50 : *Récapitulatif des résultats aux tests pour les professeurs des collèges*

Type	A	B	C	D	E
CDBEA	5	9	15	13	8
CDEAB	9	6	14	11	10
CDBEA	5	9	15	13	8
BDACE	10	11	10	11	8
DBCEA	5	12	10	13	10
CABDE	9	9	16	8	8
DABEC	10	9	8	14	9
EDBCA	5	11	9	12	13
ACEBD	12	10	11	6	11
DBCEA	7	12	10	13	8
BCDEA	7	14	12	9	8
CBDEA	6	10	14	11	9
ACEBD	14	7	12	7	10
CADBE	10	9	12	10	9
ABCDE	14	11	9	9	7
Total	128	149	177	160	136
Score moyen	8,53	9,93	11,8	10,66	9,06

Graphique VI.50: *Profil pédagogique de type CDBEA*



Les professeurs des collèges s'attribuent un rôle d'accompagnateur. Leur préférence va vers une méthode pédagogique centrée sur l'apprentissage. Ils privilégient les stratégies d'apprentissage de l'élève à la rigueur didactique.

2. Bilan des observations

Dans la pratique, les professeurs des collèges sont plutôt des informateurs que des accompagnateurs. Ils ne mettent pas en place des situations d'apprentissage propices au développement des compétences scolaires. Cela confirme la persistance des représentations socioculturelles sur le rôle de l'enseignant dans les pratiques pédagogiques.

Chapitre VII : INTERPRETATION DES RESULTATS

Le présent chapitre permet une meilleure compréhension de l'analyse des résultats. Il aborde la question de l'éducation des adolescents(es) en rapport avec leur milieu socioculturel, familial et scolaire.

7.1. Les rapports entre milieux de vie et modes de vie chez les adolescents(es)

- l'habillement : Depuis la nuit des temps, l'homme a toujours utilisé les habits non seulement pour se couvrir ou pour améliorer son apparence extérieure, mais aussi pour affirmer son appartenance à une communauté, ou pour afficher sa personnalité. Le choix de tel ou tel mode vestimentaire est déterminé en grande partie par le milieu socioculturel où l'on vit. Le comorien attache une importance particulière à l'habillement. Aussi peut-on se voir interdire, eu égard à la culture, le port de certains habits réservés aux personnes de hauts rangs socioculturels (par exemple, les turbans des notables). Dans le cadre de cette étude, le tableau ci-dessous renseigne sur les différents types d'habillement chez les collégiens.

Sexe	**Style traditionnel**	**Style semi occidental**	**Style occidental**
Fille	Boubou ; châle ; foulard	Robe + châle Jupe + châle Pantalon + châle	Pantalon + tee-shirt et sans châle ni foulard
Garçon	*Kandou* + *kofia*	Pantalon + chemise	Culotte + tee-shirt casquette

Aux Comores, la tenue traditionnelle est constituée, pour les hommes, d'une sorte de tunique qui descend jusqu'aux chevilles (le *Kandou*) et d'un chapeau sans bordure (le *kofia*); pour les femmes, en plus du boubou, il y a l'indispensable châle. Les autres manières de s'habiller relèvent du style semi-occidental ou occidental et considérées comme un phénomène de mode. Les responsables des établissements scolaires pensent que la mode vestimentaire agit sur les comportements des jeunes. Ils redoutent les effets pervers (vol, comportement ostentatoire, etc.) des styles vestimentaires (jeans moulants, vêtements chers). C'est la raison pour laquelle ils exigent le port des uniformes à l'école. Il est vrai que, sous l'influence de la mode, des élèves exigent de leurs parents qu'ils leur achètent des vêtements sortis dernièrement, sinon ils vont tout faire pour les obtenir, au lieu d'aller à l'école : *«Mais il y a des mères qui laissent tomber l'éducation des enfants, elles ne s'occupent pas d'eux ; pour elles l'essentiel c'est de leur donner à manger, c'est tout. Elles ne cherchent même pas à savoir comment leurs enfants s'habillent et d'où viennent leurs vêtements, pourvu qu'ils soient vivants »*. Les compétitions basées sur l'habillement détournent l'attention des études.

Notre analyse montre que les parents à faible revenu et ayant un niveau d'instruction préscolaire sont enclins à donner à leurs enfants une éducation traditionnelle ; dans le milieu rural les filles s'habillent traditionnellement et les garçons en tenue occidentale. A l'inverse les parents ayant un niveau d'études supérieur montrent une attitude plus permissive sur le plan vestimentaire.

- la langue : L'usage de la langue est un autre paramètre pour mesurer le rôle joué par la culture sur les processus d'apprentissage. La non maîtrise d'une langue peut freiner l'intercompréhension. D'une manière générale, la maîtrise de la langue française revêt une importance capitale pour l'apprenant comorien, dans la mesure où ce n'est pas sa langue maternelle, et que celle-ci est à la fois la principale langue d'enseignement et une langue enseignée (toutes les matières sont enseignées en français, y compris le français). Or le handicap majeur des élèves comoriens se situe au niveau de leur compétence langagière (compréhension par l'écoute ou par l'écrit, production orale ou écrite de la langue française). Plusieurs facteurs culturels expliquent, sinon sont à l'origine de ce phénomène : le poids de la tradition orale par rapport à l'écriture, les interférences langagières, les habitudes contractées dans le milieu familial où socioculturel font que beaucoup d'élèves n'ont pas l'occasion de s'exprimer en français en dehors des cours. C'est le cas d'un élève qui a peur de parler en langue française : *« Parce que d'habitude, dès que tu essaies de t'exprimer en français, on te prend pour un orgueilleux, pour quelqu'un qui veut se montrer, etc. ».* Le rejet de la langue française se fait sentir même dans les établissements scolaires. En effet le français, comme matière de base ayant le plus grand coefficient et le maximum d'heures d'enseignement, occupe la deuxième place dans le choix des collégiens (voir analyse des résultats : chapitre VI). Selon un autre élève : *« Nous n'avons pas l'habitude de nous exprimer en français, même entre nous les élèves, on ne se parle pas en français ».*
- La lecture : l'insuffisance en lecture vient s'ajouter aux facteurs qui handicapent les élèves dans le domaine linguistique. Les élèves interviewés ont manifesté leur regret de ne pas avoir le temps de lire ni les moyens de se procurer des livres de lecture : *« Le problème c'est que nous, les élèves, nous avons des lacunes en français, il nous manque des bibliothèques dans notre collège. On n'a pas le temps d'aller dans un centre de lecture ».*
- l'usage de l'ordinateur : Il n'est plus à démontrer que l'ordinateur est un auxiliaire pédagogique très précieux. Malgré le boum informatique que connaît le monde éducatif, et bien que des progrès aient été réalisés dans ce domaine (apparition des cybercafés par exemple), beaucoup d'élèves comoriens n'ont pas accès à l'outil informatique : « *Pour l'informatique, dans notre collège, on choisit les premiers de la classe pour une initiation à l'informatique » ; « je n'ai pas eu la chance d'apprendre à manipuler un ordinateur».* Les Comores font partie des pays les moins avancés par rapport aux TICE
- la télévision : l'avènement de la télévision a révolutionné le mode de vie des comoriens, notamment au profit des élèves qui peuvent apprendre la langue française à travers les dessins animés, les films et les séries télévisées. Mais cela contribue à négliger la lecture.

7.2 L'éducation traditionnelle et ses effets sur la scolarisation

a) Sur le plan scolaire

- *Les effectifs des élèves :* La situation relevée au niveau de la diminution des effectifs en fonction du niveau de la classe et de la zone où l'élève effectue ses études est à l'image de l'école comorienne. Plus l'élève fait ses études dans les grandes villes, plus

il risque de ne pas aller plus loin dans ses études. Cette tendance s'explique par le fait qu'une partie importante des collégiens, qu'ils soient du public ou du privé et poursuivant leurs études dans la zone urbaine ou semi-urbaine est issue de la zone rurale. Dans ce cas ces adolescents se trouvent éloignés de leurs familles. On signalera que les parents qui le peuvent cherchent à envoyer leurs fils ou leurs filles dans les grandes villes ou les petites villes pour faire leurs études, car selon les représentions sociales, toutes les bonnes affaires se trouvent dans les grandes villes, y compris les meilleurs éducations et les meilleurs enseignants. Outre la disparité régionale en matière d'effectif qu'entraîne l'exode rural, l'engouement des parents pour les écoles urbaines a de nombreuses et de mauvaises conséquences sur le déroulement des études de leurs enfants :

- *l'absentéisme* qui est favorisé par l'absence de contrôle parental. Des élèves peuvent ainsi profiter de leur liberté pour sécher leurs cours : *« La plupart d'entre nous, sommes envoyés par nos parents en ville pour effectuer des études. Mais arrivés en ville nous ne faisons pas ce que nous sommes venus chercher, nous vagabondons au lieu d'aller à l'école ».* La famine et le manque de matériels scolaires peuvent aussi être à l'origine de l'absentéisme.
- *les problèmes affectifs* qui guettent les adolescents. Largués par leurs parents chez des amis, ils sont privés de soutien moral et sont souvent mal considérés par leur famille d'accueil ;
- *l'absence de soutien scolaire adéquat*. Mal encadrés par leur entourage ou pas du tout, ils se trouvent dans l'obligation de se prendre en charge : *« Je n'ai personne pour m'encadrer à la maison ».*

Par ailleurs, malgré l'avantage qu'offre le milieu rural pour le maintien des élèves à l'école, les filles ne profitent pas d'une longue scolarisation. Une forte présence de stéréotypies sexuelles et d'autres considérations socioculturelles (pour certains parents, les filles ne sont pas faites pour de longues études) dans la zone rurale font que les filles abandonnent très tôt leurs études.

- *Relation entre âge et scolarité :* La variable âge est un critère déterminant de la scolarisation. Elle permet de situer l'élève par rapport à l'âge légal de l'accès à un niveau d'enseignement. Dans le cas normal, si un élève accède à la classe de CP1 à l'âge de 5ans, il aura 12 ans en classe de $5^{ème}$; si un élève a plus de 15 ans en classe de $5^{ème}$, soit c'est parce qu'il a eu accès à la classe de CP1 à l'âge de 8 ans, soit parce qu'il a passé trois années de plus à l'école primaire, soit parce qu'il a interrompu momentanément ses études. Or l'analyse des résultats montre que les collégiens sont pour la plupart en retard par rapport à leur niveau d'enseignement.

On peut imputer le retard pour l'accès à l'école à la non application de la loi réglementant l'inscription des enfants à l'école par l'administration scolaire et l'inexistence d'une campagne de sensibilisation des parents qui préfèrent encore garder à la maison leurs enfants jusqu'à l'adolescence, avant de les envoyer à l'école. En effet, certains parents de la zone rurale où il n'y a pas de concentration d'écoles maternelles comme dans les grandes villes envoient d'abord leurs progénitures à l'école coranique avant de les inscrire tardivement à l'école française. Ils ont l'intime conviction que le passage chez le maître coranique est l'unique gage pour la formation morale, pour l'initiation à l'Islam, et secondairement pour la perpétuation des coutumes et des valeurs de la société traditionnelle comorienne, à savoir : l'honneur, le respect des parents et de tout autre adulte, l'accomplissement des devoirs envers les

proches et la société. Comme le souligne cet élève de 3ème : «*Ils veulent que nous ayons de bonnes conduites »*.

Et pourtant si l'on se réfère aux réalités biologique et psychologique du sujet apprenant, le retard scolaire influe sur les compétences scolaires. Certains apprentissages ne peuvent pas être effectués par l'élève à partir de certaines périodes de la croissance. Les différences d'âge entre les élèves d'un même niveau peuvent aussi créer un complexe d'infériorité ou de supériorité, un sentiment de culpabilité, de découragement, etc.

Si les résultats scolaires sont meilleurs pour les élèves résidant dans les grandes villes et pires pour ceux qui habitent dans les villages, c'est que les premières offrent à l'élève un cadre de vie favorable à l'épanouissement intellectuel (bibliothèque, centre d'aide aux études, activités solaires et extrascolaires, rencontre, jeux, sorties, discussion, etc.). Les élèves y sont moins soumis aux règlements stricts de la vie coutumière qui peuvent entraver leur liberté d'expression et de mouvement, comme cela se fait dans les villages : *« Nos parents nous empêchent d'étudier, ils nous demandent de les aider à faire le ménage. Si nous disons que nous avons des exercices à faire, ils ne nous croient pas. L'éducation familiale traditionnelle décourage les sorties et empêche le déroulement normal des études »*. Toutefois, bon nombre de villageois se mobilisent actuellement pour construire des centres de lecture grâce au financement de la diaspora, mais leurs efforts restent insuffisants.

- *selon le sexe et l'établissement scolaire :* A propos des différences entre les performances des filles et celles des garçons, nous avons enregistré des résultats encourageants pour les filles qui sont scolarisées dans les collèges urbains et/ou semi-urbain, privés et publics. Mais c'est dans les collèges ruraux que les résultats scolaires des filles sont médiocres, par rapport à ceux des garçons. On peut conclure que le milieu rural n'est pas favorable à l'épanouissement intellectuel des filles scolarisées dans les collèges. En effet c'est en milieu rural que la culture est profondément enracinée ; c'est également dans ce milieu que les préjugés sur l'éducation des filles subsistent ; l'école privée fait défaut dans le milieu rural. Alors que dans les petites villes et les grandes villes, la libération des mœurs a droit de cité. On peut dire que les multiples possibilités de se cultiver dans les milieux urbains font que les élèves de la zone urbaine ont de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades villageois.

Parmi les avantages de poursuivre les études dans les zones urbaines et semi-urbaines, on note l'existence de nombreux établissements scolaires privés. Ce sont toujours les élèves inscrits dans le secteur privé qui donnent de meilleurs résultats, du moins aux examens nationaux, contrairement aux élèves du secteur public. Dans les écoles publiques les résultats aux examens sont toujours catastrophiques, et pour cause : l'école publique ne bénéficie pas du même traitement de faveur ni des mêmes exigences que l'école privée. L'école comorienne offre un enseignement à deux vitesses.

Les méthodes pédagogiques qui consistent à solliciter les mémoires font que la plupart des élèves mémorisent leurs leçons sans rien comprendre : « Apprendre c'est retenir et reproduire ». Le besoin du plan de travail s'explique par une forte dépendance vis-à-vis des consignes du maître dans laquelle la trop grande directivité des méthodes employées par les enseignants les ont placés depuis longtemps. En effet les élèves attendent qu'on leur donne des ordres pour commencer à travailler. Le travail en groupe est une nécessité parce que les valeurs puisées dans la société

veulent que l'on travaille ensemble pour s'aider mutuellement même pendant les devoirs. Travailler seul c'est faire preuve d'individualisme et d'égoïsme. Les gommes et les crayons montrent un manque de confiance en soi. Et enfin le fait que la majorité des élèves sont perturbés par la musique et par d'autres bruits prouve leur dépendance au champ.

- *les attitudes vis-à-vis de l'école :* Les méthodes utilisées par les professeurs pour enseigner ou pour évaluer sont appréciées par les élèves et les motivent à étudier pour les notes et pour les passages dans les classes supérieures. Cependant, selon le témoignage des élèves, certains collégiens vont à l'école sans le vouloir pour cause de mauvais traitements : *«…il y a des élèves qui veulent bien apprendre mais c'est l'enseignant qui les décourage ».*

- *les attitudes vis-à-vis des enseignants et les matières scolaires :* Les résultats des enquêtes ont montré que les relations entre enseignants et élèves sont entachées d'incompréhensions et de conflits. Cependant il y a une différence entre les collèges publics et les collèges privés. Dans les écoles privées les enseignants sont assidus et mettent l'accent sur la réussite scolaire des élèves (donner beaucoup de devoirs à la maison, contacter régulièrement les parents d'élève) ; les élèves bénéficient de plus de liberté d'expression, sont écoutés par les responsables de l'administration scolaire, choyés par leurs parents et ne craignent pas les punitions des enseignants qui préfèrent fermer les yeux devant les chahuts. Conscients de leur privilège, ils se considèrent un peu comme des enfants socialement favorisés et distingués. C'est cette image d'enfants protégés qui incite les élèves de l'école privée à faire le tout pour réussir dans les études, à adopter des comportements favorables à l'apprentissage afin de préserver leur statut et de répondre aux attentes de la société. Mais à l'école publique, l'adolescent dès son enfance se construit une image négative à l'encontre de ses capacités d'apprendre. L'école publique est devenue l'école des pauvres ; c'est l'école des enfants laissés pour compte. Mal entretenue, il y manque beaucoup de moyens didactiques. D'ailleurs les résultats de nos observations ont confirmé cette situation où les enseignants n'utilisent que la parole et le tableau noir pour enseigner. On croyait que la pédagogie du « bâton » était révolue, et pourtant les enseignants y pratiquent les punitions, les coups, les réprimandes, etc. ; ils privilégient plutôt une éducation civique et morale à la place d'une trop grande liberté d'expression des jeunes. En effet, dans la société traditionnelle, la sanction est un moyen efficace pour l'éducation des enfants. Cela est compréhensible même pour les élèves : « *Pour moi, l'enseignant qui blague avec les élèves perd son autorité et son prestige vis-à-vis des élèves. Moi j'aime l'enseignant sévère, car il instaure un sentiment de peur chez les élèves. Ceux-ci sont obligés d'écouter ».* Le mot « *adabu* » (rituel, en langue arabe, a pris le sens de règle de politesse en comorien) rime avec correction qui est synonyme de punition. « *Utriya adabu »* signifie imposer les règles de politesse par la punition. C'est ainsi que selon la tradition, les sanctions (mise en quarantaine, blâmes, amande réservés aux adultes, menaces du « bâton » pour les plus jeunes) ne sont pas considérées comme de la maltraitance mais comme un moyen d'éducation salutaire. Pris au sens figuré, le « bâton » résume à lui seul les conséquences d'une faute qui appelle des réparations. Il symbolise l'autorité du maître ou de la maîtresse des écoles primaires qui le brandit ou le tape sur la table pour faire régner l'ordre dans la classe.

Une telle perception des rapports entre adultes et jeunes engendre chez ces derniers un sentiment de culpabilité vis-à-vis des fautes et de l'erreur. Ce qui, par

conséquence, freine les incitatives individuelles, l'esprit critique et le tâtonnement expérimental. C'est ce que les collégiens expriment en ces termes :
« La vérité c'est que ce sont les élèves qui ont tort et non les enseignants » ;

Les enseignants, à leur tour, semblent hésiter entre l'application des méthodes hérités de « l'Education Nouvelle » qui stipule la prise en compte des besoins, de la liberté du sujet apprenant et celle des méthodes issues de la « pédagogie traditionnelle ». Bien qu'ils soient réticents à l'application de la pédagogie libertaire, ou ne sont pas prêts à céder leur prérogative (le maître détenteur du savoir et du pouvoir) au profit de l'élève (considéré comme inexpérimenté, voir ignorant), les enseignants comprennent la nécessité de laisser la parole et l'initiative à l'élève,

b) Sur le plan familial (les attitudes vis-à-vis des parents) :

Les parents sont souvent pointés du doigt quand il s'agit de trouver l'origine des comportements des enfants. Si des parents sont considérés comme sévères vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants, la plupart des adolescents sont satisfaits des attitudes de leurs parents et vice versa. Les rapports parents-enfants sont basés sur la recherche de ce qui fait plaisir aux parents, quitte à ne pas prendre des initiatives personnelles ni à se faire plaisir, comme l'exprime cet élève : *« Je prends l'exemple de mon père, quand il me parle, je ne dois ni élever la voix, ni répondre, mais je dois écouter et exécuter, sans rechigner».*

Concernant l'implication des parents dans les études de leurs enfants, nombreux sont les collégiens qui manquent d'encadrement. Cependant il y a quelques parents qui acceptent volontiers que leurs progénitures aient de bons résultats scolaires et les inscrivent à des cours de soutiens scolaires. Certains parents, pourtant de conditions socioéconomiques très modestes, placent leurs enfants dans les écoles privées les plus chères. Ils le font pour des raisons de considération sociale ; c'est le cas de l'élève A. H. : *« Mes parents sont très pauvres mais ils veulent que je sois instruit pour que je ne sois pas comme eux ».* La majorité des parents d'élèves, notamment dans les milieux ruraux, sont des cultivateurs ou des ouvriers analphabètes. Or les Comores n'étant pas un pays industriel, l'agriculture y est pratiquée de façon artisanale et connaît un faible rendement. Les usines n'existant pas, les métiers d'ouvrier sont donc réduits à la maçonnerie, à la menuiserie, au transport, etc. Les parents commerçants sont mieux lotis que les parents fonctionnaires qui connaissent plusieurs arriérés de salaires, pour subvenir convenablement à la scolarité de leurs enfants.

Chapitre VIII. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons choisi d'appliquer le test d'homogénéité de deux proportions. Ce test est applicable lorsqu'on souhaite savoir si deux échantillons, prélevés dans deux populations différentes, se différencient d'une façon statistiquement significative suivant un critère choisi.
Les résultats se présentent donc de la façon suivante :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1	a	c	$a + c = n_1$
Echantillon 2	b	d	$b + d = n_2$
	a + b	a + d	$a + b + c + d = n_1 + n_2$

L'échantillon 1 se compose de n_1 individus ;
L'échantillon 2 se compose de n_2 individus.
a individus de l'échantillon 1 présentent le critère choisi
b individus de l'échantillon 2 présentent le critère choisi.
L'homogénéité des deux proportions, c'est-à-dire l'égalité $\frac{a}{n_1} \square \frac{b}{n_2}$ sera vérifiée à l'aide du test de X^2 à P = .05 et à 1 degré de liberté (soit, X^2 théorique = 3,84)

8.1. Première hypothèse

La reformulation de notre première hypothèse nous a conduit à admettre que la culture comorienne est composée d'éléments (codes sociaux, rapports aux objets et aux êtres vivants, mœurs) qui induisent des comportements basés sur la perception négative de soi et de la déformation de la réalité (manque de confiance chez le sujet apprenant, superstitions, etc.).

Pour montrer la relation de causalité entre ces éléments inhibiteurs appartenant à la culture et le comportement des adolescents, la recherche de la différence entre deux groupes de collégiens et leur mode de vie nous paraît pertinente. Le premier groupe est composé de collégiens habitant dans les petites villes et des villages, où la culture traditionnelle est prégnante : c'est le groupe traditionnel ; le deuxième groupe est formé de collégiens résidant dans les grandes villes, où la culture traditionnelle est moins présente : c'est le groupe non traditionnel. Le critère de différenciation est le mode de vie des collégiens concrétisé par les rapports qu'ils entretiennent avec les objets culturels tels que les vêtements, la langue française, les ordinateurs, les livres et la télévision.

- **le style vestimentaire**

Pour le style vestimentaire nous avons souhaité savoir si le milieu culturel traditionnel influence l'habillement traditionnel des collégiens. Voici la composition des échantillons :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 112	c = 109	a + c = 221
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 19	d = 60	b + d = 79
	a + b = 131	a + d = 169	A + b + c + d = 300

Hypothèse : 112 □ 19
221 79

Condition d'application du test X^2

Effectif théorique minimum = 79x131 : 300 = 34,49>5

X^2 observé : 300 x (112.60 -109.19)^2 : 221.79 (112 + 19) (109 + 60) =

300 x (6720 – 2071)^2 : 17459x131x169 =

300x(4649)^2 : 386524801 = 300 x 21613201 : 396524801=

6483960300 : 396524801 = 16,35

Pour un X^2 observé =16,35, la différence entre les deux échantillons est très significative.

Donc nous retenons l'hypothèse selon laquelle le milieu traditionnel influence l'adoption d'un style vestimentaire traditionnel. 50,67% des adolescents résidant dans les milieux villageois et semi-urbain ont tendance à s'habiller traditionnellement contre 24,05% des adolescents habitant dans le milieu non traditionnel.

- **la maîtrise de la langue française**

Concernant la langue française, nous avons souhaité savoir si le milieu traditionnel implique la non maîtrise de la langue française. La composition des échantillons est la suivante :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 132	c = 78	a + c = 210
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 52	d = 38	b + d = 90
	a + b = 184	c + d = 116	a + b + c + d = 300

Hypothèse : 78 □ 38
210 90

Condition d'application du test X^2

Effectif théorique minimum = 34,8 > 5

X^2 observé = 0,68

Le X^2 observé étant égal à 0,68, ce qui est inférieure au X^2 théorique, la différence

entre les deux échantillons n'est pas significative, donc l'hypothèse selon laquelle le milieu traditionnel empêche la maîtrise de la langue française est à rejeter. 62,85% des adolescents vivants dans le milieu traditionnel ne maîtrisent pas la langue française, contre 57,77% des adolescents vivant dans le milieu non traditionnel.

- **L'usage de l'ordinateur**

Par rapport aux outils informatiques, nous souhaitons savoir si le milieu traditionnel est corrélatif à l'usage moins fréquent de l'ordinateur. La composition des échantillons est la suivante :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 197	c = 24	a + c = 221
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 52	d = 27	b + d = 79
	a + b = 249	c + d = 51	a + b + c + d = 300

Hypothèse : $\frac{24}{221} \square \frac{27}{79}$

Condition d'application du test X^2

Effectif théorique minimum = 13,43> 5

X^2 observé = 22, 42

Le X^2 observé étant égal à 22,42 (ce qui est supérieur à X^2 théorique), la différence entre les deux échantillons est significative. Donc l'hypothèse selon laquelle le milieu traditionnel entraîne l'usage moins fréquent de l'ordinateur est retenue. 89,14% des adolescents vivant dans les milieux traditionnels utilisent peu fréquemment ou pas du tout un ordinateur, contre 65,82% des adolescents vivant dans le milieu non traditionnel.

- **La fréquence de la lecture**

Concernant la lecture, nous avons souhaité savoir si le milieu traditionnel est la cause de l'insuffisance en lecture chez les collégiens. Voici la composition des échantillons :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 83	c = 127	a + c = 210
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 35	d = 55	b + d = 90
	a + b = 118	c + d = 182	a + b + c + d = 300

Hypothèse : 83 □ 35
210 90

Condition d'application du test X^2
Effectif théorique minimum = 35,4 > 5
X^2 observé = 1,06 étant inférieur à X^2 théorique, la différence entre les deux échantillons n'est pas significative. Donc l'hypothèse selon laquelle le milieu traditionnel entraîne l'insuffisance en lecture chez les collégiens n'est pas retenue. 39,91% des collégiens vivant dans le milieu traditionnel ne lisent pas assez, contre 38,88% des collégiens vivant dans le milieu non traditionnel.

- **L'exposition à la télévision**

Par rapport à la télévision, nous avons cherché à savoir si le milieu culturel traditionnel fait que les collégiens regardent moins la télévision. Voici la composition des échantillons :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 86	c = 135	a + c = 221
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 29	d = 50	b + d = 79
	a + b = 115	c + d = 185	a+ b + c + d = 300

Hypothèse : 86 □ 29
221 79

Condition d'application du test X^2
Effectif théorique minimum = 30,28 > 5
X^2 observé = 0,11
Le X^2 observé étant inférieure au X^2 théorique, la différence entre les deux échantillons n'est pas significative. Donc l'hypothèse sur l'influence du milieu traditionnel sur l'insuffisance de l'exposition à la télévision est rejetée. 38,91% des adolescents vivant dans le milieu traditionnel ne regardent pas assez la télévision, contre 36,7% des adolescents vivant dans le milieu non traditionnel.

- **Les habitudes scolaires**

Dans le même ordre d'idées, nous avons cherché à connaître le lien qui existe entre le milieu de vie et les habitudes scolaires des collégiens ; le tableau ci-dessous montre les résultats de l'analyse :

		Elève traditionnel			Elève non traditionnel		
Profil-critère	***N° item***	***Présence du critère***	***Absence du critère***	***%***	***Présence du critère***	***Absence du critère***	***%***
Dépendance au champ	1; 2; 5	73	137	35%	34	56	38%
Centration/balayage	3	49	161	23%	7	83	8%
Evocation auditive/visuelle	9	99	111	47%	45	45	50%
Interaction sociale	4	78	132	37%	7	83	8%
Réflexivité/impulsivité	6; 8	233	-23	111%	82	8	91%
Accentuation/Egalisation	7	89	121	42%	36	54	40%

Donc le milieu culturel agit de façon sélective sur les habitudes scolaires des collégiens. L'action du milieu culturel s'exerce sur la gestion du temps, l'interaction sociale et le degré de guidage dans la réalisation des tâches. Par contre elle semble n'avoir aucun effet sur le type d'évocation, la dépendance au champ et le type de démarche d'apprentissage.

8.2. Deuxième hypothèse

Pour la deuxième hypothèse, il s'agit de vérifier si l'éducation parentale traditionnelle induit des comportements favorables aux adolescents. Comme dans la première hypothèse, les parents et les adolescents culturellement « conservateurs » sont recrutés dans les petites villes et les villages ; les parents et les adolescents culturellement « modernistes » se trouvent parmi les habitants des grandes villes. Voici la composition des échantillons :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 135	c = 71	a + c = 206
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 66	d = 28	b + d = 94
	a + b = 201	c + d = 99	a + b + c + d = 300

Hypothèse : $\frac{135}{206} \square \frac{66}{94}$

Condition d'application du test X^2

Effectif théorique minimum = 20,68 > 5

X^2 observé = 0,63

Le X^2 observé étant inférieure au X^2 théorique, la différence entre les deux échantillons n'est pas significative. L'hypothèse selon laquelle les comportements des parents traditionnels influencent les attitudes favorables aux adolescents est rejetée. 65,53% des adolescents vivant dans le milieu traditionnel ont des comportements favorables aux parents, contre 70,21% des adolescents vivant dans le milieu non traditionnel.

8.3. Troisième hypothèse

En ce qui concerne la troisième hypothèse, il s'agit de vérifier l'existence d'une relation de causalité entre les pratiques enseignantes et les comportements, les performances scolaires des collégiens. Les critères comportementaux choisis sont : les attitudes envers les méthodes pédagogiques en vigueur, les attitudes envers l'école et les résultats scolaires. Les échantillons sont composés d'élèves des collèges publics, où les pratiques pédagogiques s'inspirent des « méthodes traditionnelles » et des élèves des collèges privés, où les pratiques pédagogiques relèvent des « méthodes nouvelles ».

- **Les méthodes utilisées par les enseignants**

A propos des méthodes utilisées par les enseignants, nous avons cherché à savoir si une pratique pédagogique entraîne des attitudes qui sont favorables au comportement scolaire des collégiens. Voici la composition des échantillons :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 196	c = 31	a + c = 227
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 58	d = 15	b + d = 73
	a + b = 254	c + d = 46	a + b + c + d = 300

Hypothèse : $\frac{196}{227} \square \frac{58}{73}$

Condition d'application du test X^2

Effectif théorique minimum = 11,19 > 5

X^2 observé = 2,02

Le X^2 observé étant inférieur au X^2 théorique, la différence entre les deux échantillons n'est pas significative. L'hypothèse selon laquelle les méthodes utilisées par les enseignants dans les différents types d'établissement (privé ou public) influencent les comportements scolaires des adolescents est rejetée. 86,34% des collégiens des établissements publics apprécient les méthodes utilisées par les enseignants, contre 79,45% des collégiens du secteur privé.

- **Les attitudes envers l'école**

Pour ce qui est des attitudes envers l'école, nous avons souhaité savoir si le fait d'effectuer leurs études dans des collèges publics engendre des attitudes défavorables pour l'école chez les collégiens.

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 21	c = 206	a + c = 227
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 1	d = 72	b + d = 73
	a + b = 22	c+ d = 278	a + b + c + d = 300

Hypothèse : $\frac{72}{227} \neq \frac{206}{73}$

Condition d'application du test X^2

Effectif théorique minimum = 5,35 > 5

X^2 observé = 5,04

Le X^2 observé étant supérieur au X^2 théorique, la différence entre les deux échantillons est significative. L'hypothèse selon laquelle les collèges publics influencent des attitudes négatives envers l'école est retenue. 9,25% des collégiens inscrits dans les collèges publics ne voient pas l'importance de faire de longues études, contre 1,36% des élèves inscrits dans les collèges privés.

- **Les résultats scolaires**

Par rapport aux résultats scolaires, nous avons cherché à savoir si le fait d'effectuer leurs études dans les collèges publics entraîne de faibles résultats scolaires chez les collégiens. Voici la composition des échantillons :

	Présence du critère	Absence du critère	
Echantillon 1 : **Groupe traditionnel**	a = 96	c = 130	a + c = 226
Echantillon 2 : **Groupe non traditionnel**	b = 21	d = 53	b + d = 74
	a + b = 117	c + d = 183	a + b + c + d = 300

Hypothèse : $\frac{96}{226} \neq \frac{21}{74}$

Condition d'application du test X^2

Effectif théorique minimum = 28,86 > 5

X^2 observé = 4,65

Le X^2 observé étant supérieur au X^2 théorique, la différence entre les deux échantillons est significative. L'hypothèse selon laquelle les collèges publics sont impliqués dans les échecs scolaires des collégiens est retenue. 42,47% des élèves inscrits dans les collèges publics ont de mauvais résultats scolaires, contre 28,37% dans les collèges privés.

Les méthodes de travail scolaire

Dans ce contexte, nous avons cherché à connaître la nature du lien qui existe entre les types d'établissement scolaire et les méthodes de travail des collégiens. Voici les résultats de la comparaison entre les élèves des collèges publics et ceux des collèges privés :

		Elèves des collèges publics			Elèves des collèges privés		
Profil-critère	***N° item***	***OUI***	***NON***	***%***	***OUI***	***NON***	***%***
Consommation/production	12	86	139	38%	14	61	19%
Motivation par rapport aux notes	13	152	73	68%	50	25	67%
la pratique exclusive du français en classe	14	126	99	56%	40	35	53%
Gestion du temps (travail immédiat)	15	127	98	56%	40	35	53%

Les méthodes de travail varient très peu selon le type d'établissement. La différence se situe au niveau de la méthode pour apprendre : 38% des élèves des collèges publics consomment de la connaissance, contre 19% des élèves des collèges privés ; ce qui veut dire qu'ils apprennent par cœur sans rien comprendre et que les méthodes d'enseignement n'influence les méthodes de travail scolaire qu'au niveau des stratégies d'acquisition des connaissances. Les élèves du publics consomment plus qu'ils ne produisent de la connaissance.

TROISIEME PARTIE : DISCUSSION DES RESULTATS

CHAPITRE IX : REFLEXIONS ET SYNTHESE

Ce chapitre termine notre investigation par un essai de théorisation de l'influence de la culture sur le processus d'apprentissage et un apport de quelques éléments de réponses complémentaires aux questions de départ.

9.1. Essai de théorisation sur le rapport entre la culture et l'éducation

9.1.1. Caractéristiques des milieux socioculturels et leurs actions sur les comportements des adolescents(es)

Les résultats de l'analyse de l'influence du milieu socioculturel sur les comportements des collégiens concourent vers les acceptions suivantes :

1) Le milieu culturel agit sur les comportements des adolescents. En conformité avec la loi sociale qui prévaut dan leur environnement, ces derniers intègrent dans leur personnalité les valeurs et les règles qui régissent leurs conduites. Selon que la culture est favorable ou non à quelque chose, ceux-ci le seront également.
2) L'action de la culture se fait de façon sélective. Le milieu culturel influence l'habillement et l'utilisation de l'ordinateur, mais il n'influence pas la pratique de la langue française et la lecture.
3) Les écarts entre les comportements des collégiens s'observent par rapport aux différentes zones : zones urbaines, zones semi-urbaines, zones rurales ; les zones semi urbaine et rurale sont celles où la culture traditionnelle est plus prégnante, contrairement à la zone urbaine ; par conséquent, les adolescents présentent des caractéristiques communes selon qu'ils appartiennent aux mêmes zones.
4) Il s'ensuit que les habitudes scolaires des collégiens sont corrélatives aux milieux dans lesquels ils vivent : dans les milieux traditionnels, les collégiens ont plutôt tendance à se centrer sur le même travail (*centration*, travail intensif) ; ils ont un goût pour *l'interaction sociale* (travail en groupe) ; ils ont tendance à différer leurs travaux (*réflexivité*). Alors que leurs homologues des milieux non traditionnels préfèrent travailler sur plusieurs fronts (*balayage*, travail extensif) ; ils ont une prédilection pour le travail solitaire ; ils ont plutôt tendance à apporter immédiatement des réponses aux questions (*impulsivité*). Toutefois, quel que soit le milieu, tous les collégiens sont dépendants du champ, ont une évocation auditive et ont tendance à ramener le nouveau au connu (*Egalisation*, plaisir à la prévision).

9.1.2. Caractéristiques des milieux familiaux et leurs actions sur les adolescents(es)

Au niveau de la structure familiale, l'étude a fait apparaître l'existence de deux types de socles anthropologiques (celui des familles traditionnelles et celui des familles non traditionnelles) et que les modèles familiaux agissent sur les

comportements intellectuels des adolescents. Les différences entre les deux types de familles se présentent ainsi :

1) La plupart des parents d'élèves des zone rurale et semi-urbaine sont des cultivateurs, des ouvriers ou ne travaillent pas ;
2) La plupart des parents d'élèves des zone rurale et semi-urbaine ont au plus un niveau d'étude préscolaire ;
3) Les principales occupations des familles non traditionnelles sont : les emplois de bureau, le commerce ou les métiers d'ouvrier.
4) Les parents non traditionnels ont en majorité effectué des études supérieures ;
5) Les familles traditionnelles ont tendance à retarder la scolarisation des enfants, à limiter la scolarisation des filles et à inscrire leurs enfants, d'abord à l'école coranique puis à l'école publique.
6) Dans les familles traditionnelles, l'éducation est basée sur la transmission des valeurs traditionnelles qui consiste en la formation morale (respect des parents, des aînés et des coutumes ; la solidarité familiale et la discipline) et professionnelle (aider les parents dans les travaux ménagers et champêtres, apprendre un métier manuel).
7) Dans les familles non traditionnelles, l'éducation est basée sur le développement intellectuel et la valorisation de la liberté d'expression et de mouvement des adolescents. Les enfants sont scolarisés très tôt à l'école maternelle, les parents ont tendance à les maintenir longtemps à l'école et préfèrent les inscrire dans des établissements privés.
8) C'est dans les familles traditionnelles que l'on enregistre les plus faibles résultats scolaires.
9) C'est dans les familles non traditionnelles que l'on enregistre les meilleurs résultats scolaires.

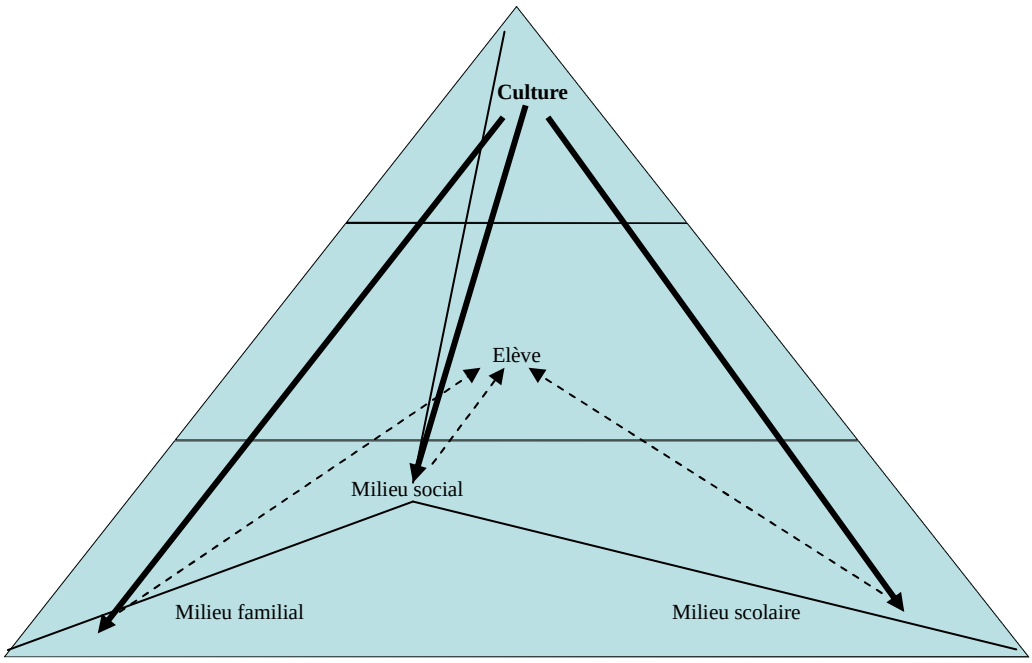
9.1.3. Caractéristiques des milieux scolaires et leurs actions sur les adolescents(es)

Et enfin, les résultats ont montré l'existence des liens de causalité entre les pratiques pédagogiques et les comportements scolaires des adolescents. Mais il convient de préciser les données suivantes :

1) L'action pédagogique influence les comportements des élèves.
2) L'action pédagogique agit de façon sélective sur les comportements des élèves : elle n'a aucun effet sur les attitudes envers les méthodes utilisées par les enseignants, quel que soit le type d'établissement ; mais elle influence les attitudes envers l'école.
3) Les pratiques pédagogiques sont très favorables au développement des compétences scolaires dans les collèges privés et le sont moins dans les collèges publics
4) C'est dans les collèges privés que l'on trouve des élèves motivés à effectuer de longues études. Inversement, les élèves des collèges publics ne sont pas intéressés par les études.
5) Les élèves des collèges privés sortent avec une performance scolaire plus élevée que celle de leurs homologues du secteur public.

Nous avons modélisé le processus d'enculturation du sujet apprenant par une pyramide composée de trois parties (fig.1): le sommet où se place la culture ; le milieu, occupé par l'élève et qui constitue le centre de gravité de la pyramide ; la base, dont les angles représentent les milieux social, familial et scolaire. La culture agit directement sur la société, la famille et l'enseignant (flèches continues) qui font à leur tour répercuter les effets de l'action culturelle sur l'élève (flèches discontinues) pour influencer ses comportements.

Fig. 1 : ***Le processus d'enculturation du sujet apprenant***



9.2. Analyse critique des résultats : réponses complémentaires aux questions de départ

Expliciter les avantages et les désagréments aussi bien de la culture traditionnelle que de la culture moderne revient à apporter des éléments de réponses au questionnement d'une part et aux décalages entre les hypothèses et les résultats de cette étude d'autre part.

9.2.1. Avantages et désagréments de la culture traditionnelle sur le développement des compétences scolaires.

a) Les atouts de la culture traditionnelle :

- Sur le plan social : La culture traditionnelle induit un comportement social conforme aux normes de la société traditionnelle. Le terme de « désirabilité sociale » développé par Edwards en 1975 montre que l'individu cherche à gagner l'estime du groupe en

se conformant à ses valeurs et à ses croyances. Le conformisme le rend plus sensible aux erreurs (à l'image de tout ce qui est tabou) et lui confère une plus grande défense perceptuelle. Le sujet apprenant manifeste peu de comportements agressifs, par exemple lors des travaux de groupes, et plus de réceptivité ; il est capable de modifier ses opinions personnelles pour suivre la direction du groupe et présente peu de fluctuations par rapport à la norme, ce qui est propice à une situation d'apprentissage collective.

- Sur le plan familial : L'éducation familiale traditionnelle a le mérite de permettre aux élèves de saisir le sens de l'éducation qui est associée à la conduite morale: « être bien éduqué c'est avoir de bons caractères », ce qui ne va pas forcément à l'encontre du développement intellectuel. Quoique dans la culture moderne on préfère « l'enfant opposant » à « l'enfant soumis », le respect des consignes est l'un des critères utilisés par l'évaluation scolaire.

- Sur le plan scolaire : Les méthodes pédagogiques traditionnelles centrées sur le contenu et impliquant un effort considérable de mémorisation développent incontestablement les capacités de rétention des apprenants. En effet, si on se réfère aux théories associationnistes, la mémoire joue un rôle important dans l'apprentissage. La fameuse loi de contiguïté nous éclaire sur le principe d'établissement des associations entre des idées : pour les psychologues associationnistes, l'esprit est composé d'idées qui peuvent se mettre en relation entre elles. L'apprentissage est donc fondé sur l'établissement de nouvelles relations. Des associations sont plus facilement formées entre les éléments (expérience, tâche, stimulus, etc.) s'ils sont proches les uns des autres dans le temps et dans l'espace. La stratégie d'apprentissage des élèves qui consiste à lire, à réciter à haute voix, à relire leurs leçons dans le but de les retenir nous rappelle l'une des expériences d'Ebbinghaus[47] sur le rôle des associations entre éléments dans l'apprentissage d'une série d'éléments verbaux. Le psychologue allemand propose de distinguer les associations entre deux éléments directement contigus dans la liste à apprendre (ASSOCIATIONS DIRECTES) et les associations entre deux éléments non directement contigus (ASSOCIATIONS LOINTAINES) :

- Le premier jour, le sujet doit apprendre 6 listes de syllabes sans signification : chaque liste constitue une liste originale.
- Le second jour, le sujet doit apprendre à nouveau les mêmes listes, composées des mêmes syllabes, mais les syllabes à l'intérieur d'une liste sont présentées dans un nouvel ordre : ce sont les listes dérivées. L'ordre modifié varie :
  - dans certains cas, c'est un ordre au hasard.
  - dans d'autres cas, on reprend l'ordre original, mais on fabrique une nouvelle liste en sautant 1 syllabe sur 2, ou 2 syllabes sur 3, ou 3 syllabes sur 4.
  - dans d'autre cas encore, on se contente d'inverser l'ordre original.
  - dans un autre cas, on présente à nouveau les listes initiales, sans modification.

Il en déduit que les apprentissages se réalisent sur la base des associations entre éléments, conformément à la loi de contiguïté.

Sans faire l'apologie du « par cœur », nous voulons montrer l'intérêt de cette méthode pour la conservation à long terme des connaissances. Une telle méthode est d'ailleurs compatible avec des élèves ayant un type d'évocation auditive aussi bien que visuelle. Dans sa taxonomie des objectifs, en classant la mémorisation comme

[47] EBBINGHAUS, H. (1964). *Memory*. New York: Dover.

étant la plus simple des activités intellectuelles, Bloom a minimisé le rôle de la mémoire dans le processus d'apprentissage. Ce dernier a hiérarchisé en six niveaux de complexité les différentes activités intellectuelles :
- le premier niveau c'est *la mémorisation* (ou la connaissance) des données élémentaires (en particulier des termes), des règles, des conventions, des méthodes, des relations abstraites ;
- le deuxième niveau c'est *la compréhension* où le sujet transpose le langage verbal en langage symbolique, interprète en proposant un commentaire ou une explication, extrapole en déterminant les implications, les conséquences, les effets ;
- le troisième niveau est celui de *l'application* des données de connaissance aux situations concrètes ;
- le quatrième niveau c'est *l'analyse* où le sujet dégage une hiérarchie entre les idées, explicite le sous-entendu, distingue les faits et les hypothèses ;
- le cinquième niveau c'est *la conception* où le sujet construit un ensemble nouveau avec les éléments connus, propose un plan de travail, des hypothèses vérificatrices ;
- et enfin, le sixième niveau est celui de *l'évaluation* des méthodes, des matériaux, etc., en fonction d'une cohérence interne, par comparaison avec d'autres ensembles similaires.

Or, sans mémoire il n'y a aucune activité intellectuelle possible et l'apprentissage n'est pas réductible à une activité mentale isolée des autres. L'apprentissage n'est pas non plus décomposable en une succession d'unités d'apprentissage : un véritable apprentissage est un processus par lequel le sujet met en œuvre des savoirs, des procédures et des attitudes antérieurs dont l'interaction permet l'acquisition de nouveaux savoirs, procédures et attitudes. La finalité de l'apprentissage c'est l'acquisition des compétences.

La méthode traditionnelle, en ne cherchant pas à placer les élèves dans des situations significatives et complexes, empêche la mobilisation des acquis scolaires par les élèves. Voilà pourquoi l'apprentissage traditionnel n'aboutit qu'à une simple rétention sans être suivi de compréhension et encore moins de transfert.

b) les inconvénients de la culture traditionnelle:

- Sur le plan social : Là où la culture traditionnelle montre un caractère obscurantiste, c'est lorsqu'elle prétend se substituer à la science: c'est le cas des pratiques culturelles qui consistent à reléguer l'instruction et les élites intellectuelles au second plan, ou qui incitent les populations à refuser les soins médicaux, ou encore qui cherchent à maintenir les individus dans l'ignorance afin d'exercer une emprise sur eux, etc.

- Sur le plan familial : On peut reprocher à l'éducation familiale traditionnelle d'être défavorable à la scolarisation des filles. Aujourd'hui encore, l'école fait l'objet de soupçon de la part de certains parents qui craignent le bouleversement de l'ordre établi par la tradition. Pour les filles scolarisées, les charges domestiques ne favorisent pas leur épanouissement intellectuel.

- Sur le plan scolaire : La situation des écoles publiques où les pratiques éducatives d'un autre temps sont profondément enracinées ne résous pas les problèmes des difficultés scolaires. Les punitions ne sont pas des moyens efficaces pour l'apprentissage (Skinner disait que le renforcement positif est plus efficace que le

renforcement négatif). Les élèves qui entrent aux collèges proviennent des écoles primaires et sont porteurs de nombreuses lacunes, notamment en français : leur environnement social et familial peu stimulant sur le plan intellectuel est porteur des représentations socioculturelles souvent hostiles au savoir ; les méthodes pédagogiques de style traditionnel ne font qu'amplifier les préjugés des élèves au lieu de les résorber. Moscovici (1961) cité dans Meirieu (1993) et parlant de l'élaboration d'une représentation socioculturelle, montre comment le sujet construit un « schéma figuratif » pour comprendre le réel. Une représentation tire son origine dans l'histoire psychoaffective du sujet et dans un ensemble de pratiques sociales qui sont elles-mêmes insérées dans un réseau de représentations largement diffusées dans la société[48]. Ce n'est pas par une simple explication du maître, si claire soit-elle, comme une baguette magique, que l'élève va transformer ses modes de pensée, ses idées reçues. On comprend pourquoi l'enseignement des disciplines scientifiques n'apporte pas les fruits escomptés, malgré l'effort des enseignants pour présenter des contenus justes et riches. On comprend également pourquoi les élèves répètent toujours les mêmes fautes de grammaire ou d'orthographe, même après plusieurs remarques qu'on leur a faites. Les représentations socioculturelles sont tenaces et demandent un traitement didactique particulier.

9.2.2. Avantages et désagréments de la culture moderne sur le développement des compétences scolaires.

a) Les atouts de la culture moderne

- Sur le plan social : La civilisation moderne a beaucoup contribué à l'amélioration de la qualité de l'éducation en instaurant la scolarisation obligatoire, en rendant possible l'alphabétisation des adultes. Le comorien moderne, n'échappant pas à la règle, a fait sienne la lutte contre l'ignorance : la priorité est désormais laissée à l'éducation pour tous, les consultations médicales prennent place à celles des marabouts, on dénonce le travail des enfants. La bonne éducation n'est plus celle de l'enfant poli, mais celle d'un enfant explorateur, curieux, bavard et intelligent. Ce type d'éducation a sonné le glas à une éducation trop rigide et attachée aux valeurs ancestrales, du moins dans certains milieux.

En se positionnant comme étant une alliée proche de la psychologie de l'apprentissage, la culture moderne a su mettre à la disposition du sujet apprenant un environnement riche et stimulant (livre, jeux éducatifs, excursions, etc.).

- Sur le plan familial : L'origine familiale est un facteur déterminant pour l'avenir scolaire d'un individu. Le fait d'appartenir à une famille cultivée offre l'avantage d'une plus grande motivation à apprendre. A ce sujet, Sandrine Neuville[49] s'interrogeait sur l'origine et les effets de la perception des activités d'apprentissage : *« pourquoi certains élèves s'impliquent-ils activement dans leurs études en mettant en œuvre des stratégies d'apprentissage complexes et élaborées, alors que d'autres témoignent d'un investissement plus superficiel, voire inexistant ? »*. Dès le début du vingtième siècle, la motivation à apprendre a fait l'objet de nombreuses investigations,

[48] Op.cit, p. 53.
[49] NEUVILL, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? Dans GALAND B. BOURGEOISE (Dir.). *(Se) Motiver à apprendre* (p. 85). Paris: PUF.

dont celle de B. De Cock et B. Noël (1983) ou celle de Hermans (1978) qui constatent que les individus ayant une très haute *motivation d'accomplissement* se caractérisent par une préférence pour un certain degré de difficulté, une grande tension pour un travail, une puissante capacité de persévérance et de meilleures performances dans divers domaines. *La perception que les apprenants ont de la valeur des activités d'apprentissage* est souvent citée par les chercheurs pour expliquer l'origine des comportements liés à la réussite. D'après Eccles et Wigfield (2002), cette perception est subjective puisqu'elle consiste en l'interprétation que le sujet fait du réel. Elle repose sur quatre dimensions distinctes: l'intérêt intrinsèque, l'utilité, l'importance et le coût de la tâche[50].

- *L'intérêt intrinsèque* renvoie à l'intérêt subjectif de l'apprentissage pour le contenu de la tâche proposée ou au plaisir éprouvé en effectuant cette tâche.
- *L'utilité* désigne le fait que l'apprenant perçoit un lien entre cette tâche et les buts qu'il poursuit.
- *L'importance*. Une tâche est valorisée par l'apprenant si elle est perçue par lui comme étant en cohérence avec les traits centraux de son image de soi, de ses valeurs.
- *le coût* représente les aspects négatifs perçus si on s'engage dans la tâche : quantité d'effort requis pour réussir la tâche, temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités valorisées.

En résumé c'est la valeur accordée à la tâche et la probabilité ressentie de la réussir qui déterminent l'engagement de l'élève et son succès. Or ce sont les parents instruits qui peuvent favoriser par leurs attitudes cette illusion de compétence chez leurs enfants, en leur montrant par exemple l'intérêt de faire des études.

- Sur le plan scolaire : L'autre point positif de la culture moderne se trouve dans un milieu scolaire où l'on pratique une pédagogie libertaire. A propos de « la liberté d'apprendre », Carl R. ROGGERS[51] trouve que lorsque l'être humain fonctionne sans entraves, ses réactions seront positives, constructives et constitueront un progrès. Lorsque l'enseignant est capable d'affranchir l'élève de sa « défensive », de façon qu'il s'ouvre à tout l'éventail de ses besoins propres comme aux exigences de son milieu, il peut alors faire confiance à ses réactions. Selon cet auteur, il n'est pas nécessaire à l'enseignant de se demander qui va rendre l'élève social, ni qui va contrôler ses pulsions agressives car parmi ses besoins les plus profonds, c'est le fait d'être social. À partir du moment où il est pleinement lui-même il ne peu pas s'empêcher d'être social. Carl R. ROGGERS a proposé un plan pour édifier la liberté dans une situation d'apprentissage en dix points :

- *Edifier sur des problèmes perçus comme réels* : pour qu'un apprentissage autodéterminé puisse avoir lieu, il est souhaitable que l'apprenant soit confronté avec un problème qui ait un sens pour lui. Et pour qu'un problème ait un sens pour lui il faut qu'il le perçoive comme réel.
- *Fournir les moyens* : l'enseignant doit fonctionner de façon différente de celle d'un enseignant traditionnel. Au lieu de consacrer beaucoup de temps à organiser son cours et à préparer ses leçons, il s'efforce à réunir les différents moyens qui permettront à

[50] WIGFIELD, A., ECCLES, J. (2002). The developpement of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In WIGFIELD, A., ECCLES, J. (dirs), *Development of achievement motivation*. San Diego, Academic Press (p. 91-145).
[51] ROGGERS, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Bordas (p. 128-144).

ses élèves de faire un apprentissage expérientiel approprié à leur besoin. Tel est le rôle d'un facilitateur.

- *L'utilisation de contrats* : c'est un dispositif qui donne une réelle responsabilité dans une ambiance de liberté. Il constitue une forme de transition entre la liberté complète d'apprendre et un apprentissage limité par certaines exigences institutionnelles.
- *La division du groupe* : il est souhaitable que l'enseignant prévoie à chaque fois qu'il est possible d'avoir un groupe qui soit libre d'apprendre sous sa propre responsabilité et un autre pour ceux qui préfèrent être guidés. Il n'est pas raisonnable d'imposer la liberté à quelqu'un qui ne le désire pas.
- *La conduite d'enquête* : afin d'enlever chez les élèves l'image d'une science toute faite, absolue, complète et permanente, la meilleure façon c'est de les aider dans des opérations de recherche. Posséder un bagage de connaissance ne constitue pas une réussite suffisante pour les élèves modernes. Pour qu'ils découvrent eux-mêmes la réalité par un apprentissage autonome, les élèves doivent être autorisés à rechercher des réponses à des problèmes réels.
- *La simulation comme type d'apprentissage expérientiel* : la simulation est un système social en miniature grâce auquel plusieurs situations sociales peuvent être reproduites (famille, établissements scolaires, partie politique, parlements, etc.).
- *l'enseignement programmé* : dans un apprentissage facilité, un enseignement programmé peut donner à l'élève l'occasion d'apprendre un ensemble de connaissances au moment où il en a besoin pour son propre fonctionnement et de percevoir que le processus d'enseignement est quelque chose de saisissable. Il peut travailler à son propre rythme. Le renforcement immédiat est préférable à la sanction de l'évaluation.
- *Le groupe de rencontre* : il permet une communication plus directe de personne à personne, une compréhension de soi plus fine, une plus grande compréhension et une plus profonde acceptation d'autrui et un apprentissage expérientiel.
- *l'auto-évaluation* : l'évaluation par chaque élève de ce qu'il a appris lui permet de décider quels critères sont importants pour lui, quels buts il a essayé d'atteindre et par quels moyens il y est arrivé.
- *Les méthodes qui ne sont pas employées* : l'enseignant facilitateur donne vraiment à ses élèves l'occasion d'apprendre à gérer leur liberté, car il n'enseigne pas, à moins qu'on le lui demande.

C'est donc dans cette perspective constructiviste que se développent les compétences scolaires.

- Inconvénients : Mais là où l'éducation moderne se montre moins rassurante, c'est quand elle pousse à l'extrême cette liberté jusqu'à surpasser les besoins réel de l'apprenant. La question de l'éducation libertaire relance la polémique sur le droit de l'enfant et de l'adolescent à l'éducation en général, et sur l'éducation civique et moral en particulier. Trop de liberté laissée à l'enfant nuit à sa propre liberté. A vouloir lui procurer tout ce qu'il veut on l'empêche de grandir. En cherchant à bannir tout intermédiaire entre l'enfant et les choses, comme l'a voulu Rousseau[52], fondateur de la pédagogie moderne, nous risquons de céder à ses caprices. Or celui-ci ne peut pas se suffire de ses désirs ni de ses besoins pour vivre en harmonie avec les autres membres de la société. Son évolution dépend aussi de ce que la société lui propose. D'ailleurs, peut-on vraiment éduquer sans contrainte ?

[52] Rousseau, J.J. (1964). *Emile ou de l'éducation*, Garnier, L. II.

L'âge de la majorité est un autre sujet qui oppose les différents modèles éducatifs. A partir de quel âge un individu est-il responsable de ses actes ? Tout dépend du contexte socioculturel où celui-ci se trouve. Culturellement, l'enfant vit une situation d'ambiguïté quant à son statut d'homme ou de femme : dans la société traditionnelle il est majeur à partir de son adolescence, mais il garde en même temps son statut d'enfant jusqu'à ce qu'il fonde à son tour une famille. Alors que dans la culture moderne, l'âge de la majorité se situe à 18 ans, à partir duquel l'adolescent est considéré comme responsable. Le paradoxe de l'éducation moderne réside dans le fait qu'elle cherche à responsabiliser l'enfant et l'adolescent tout en niant cette responsabilité ; celui de l'éducation traditionnelle consiste au refus de cette responsabilité toute en désignant l'adolescent comme étant responsable.

CONCLUSION

Conclusion

Ce travail a porté sur l'étude de la relation entre la culture et l'éducation. Nous nous sommes particulièrement attelé à démontrer les effets de la culture sur les élèves des collèges aux Comores, notre attention ayant été attirée par les comportements et les résultats scolaires des élèves comoriens. Aussi avons-nous établi un lien entre la culture dominante et le profil des apprenants. Un profil, nous l'avons vu, est tantôt favorable, tantôt défavorable à l'apprentissage, car il est porteur de compétences ou d'incompétences scolaires. Si l'existence du lien entre la culture et les compétences scolaires sont vérifiées, on peut dire alors que la culture de l'échec et celle de la réussite scolaire sont une évidence.

Les théories du profil nous ont éclairé sur le mode de fonctionnement du sujet apprenant, sur ses stratégies personnelles d'apprentissage. Vu sous cet angle, le profil d'un apprenant relève de sa nature psychobiologique. On est né apte ou inapte à quelque chose : il constitue le facteur endogène d'une stratégie d'apprentissage. Par contre les compétences sont apprises (on devient compétent par construction personnelle ou par construction sociale) : ce sont donc les facteurs exogènes d'une stratégie d'apprentissage ; elles sont culturelles, surajoutées à la nature biologique au cours de l'éducation. Mais cette nature qui est supposée autonome et stéréotypée n'est pas statique. Elle est le fruit des lentes adaptations à un milieu physique et social impliquant des élaborations déjà secondaires. Comme l'a souligné Moscovici (1972) : *« Aussi loin que nous puissions remonter la chaîne des filiations, nous ne reconnaissons que des secondes natures succédant les unes aux autres, sans aboutir à une nature vraiment première*[53] *»*. Les spécialistes se demandent encore où est la limite entre la nature et la culture. En tout cas, à notre époque il est très difficile d'établir la différence entre un fait naturel et un fait culturel affectant le comportement humain. Nous en déduisons que le profil d'un élève est inséparable de ses compétences qui, elles-mêmes, expriment son profil ; une compétence scolaire est une seconde nature.

Ceci étant, notre objectif a consisté à montrer l'influence de la culture sur le processus d'apprentissage à partir de l'examen de trois types de milieux éducatifs dans le contexte comorien :

- **la société** où ont été regroupés les comportements des adultes et des adolescents dans un contexte traditionnel comorien ;
- **la famille** pour montrer quels sont les modèles d'éducation familiale à travers les comportements des parents et des adolescents ;
- **l'école**, pour montrer les comportements induits chez les élèves par les pratiques enseignantes.

Les théories socioconstructivistes ont mis en évidence les bienfaits de la « médiation culturelle » sur le développement intellectuel chez l'enfant, nous avons démontré les limites de la culture dans le développement des compétences scolaires.

---

[53] MOSCOVICI, S. (1972). *La Société contre nature*. p. 29-30 : L'auteur tente, à l'aide d'une longue référence aux différentes phases du développement de l'humanité, d'établir le caractère illusoire du désir de retrouver l'image d'un état de nature anté-culturel de l'homme, ou de produire expérimentalement (vieille idée du XXVIIIe siècle), par l'isolement d'un enfant à la naissance, les manifestations d'une « nature » vierge de toute trace d'influence étrangère.

Nous nous sommes alors interrogé sur le rôle de la société, la famille et l'école dans l'élaboration de ces profils.

Nous sommes parti des hypothèses selon lesquelles la culture comorienne, à travers la société, la famille et l'école induisent des comportements défavorables au développement des compétences scolaires (absence de confiance en soi, comportements d'échec, attitudes négatives envers l'école, etc.).

Mais contrairement à notre prévision, les principaux résultats ont prouvé que la culture traditionnelle n'est pas toujours hostile à l'apprentissage. Encore, il faut reconnaître que, si quelque part la culture traditionnelle a su s'adapter aux apports culturels de la société moderne en matière d'éducation, elle n'est pas prête à le faire pour certains aspects, comme c'est le cas de l'usage de l'ordinateur et du français en dehors de l'école, les attitudes envers l'école et certaines matières scolaires. C'est surtout le milieu rural et le milieu semi-urbain qui sont les plus touchés par ce phénomène. La culture moderne présente plus d'avantages que d'inconvénients pour l'apprentissage scolaire. Quant aux éducateurs (enseignants et parents), leurs représentations socioculturelles contribuent en grande partie au maintien des élèves dans un état de consommateur et non de producteur.

L'adulte a tendance à croire qu'il suffit de transmettre ce qui leur est favorable pour que l'on puisse s'assurer d'un développement intellectuel harmonieux du jeune apprenant. Or ce qui est favorable au groupe ne l'est pas forcément pour l'individu, ce qui convient aux intérêts des enseignants ne convient pas toujours à ceux des élèves. Les modèles éducatifs traditionnels, qu'ils soient familiaux ou scolaires, sont les avatars de la culture traditionnelle. Cette réalité nous incite à réfléchir sur les solutions qu'il faut apporter aux difficultés d'apprentissage. Nous proposons de mettre en place, dans une recherche ultérieure, plus particulièrement en thèse, une pédagogie adaptée aux caractéristiques des apprenants et à leurs réalités culturelles, car nous pensons qu'à défaut de pouvoir changer les différences culturelles des sujets apprenants dues à la diversité de leurs milieux culturels, une pédagogie interculturelle est la mieux appropriée.

En effet, l'école a pour rôle essentiel l'insertion de l'enfant dans son milieu socioculturel. Mais force est de constater que la culture scolaire n'est pas à égale distance de toutes les cultures. Il en résulte alors une inégalité de chance entre tous les élèves. Une chose est sûre : l'indifférence à la diversité des élèves est l'une des causes de l'échec scolaire. Alors, la pédagogie différenciée culturellement contribue à résoudre ce problème. Une telle conception de la pratique pédagogique aura pour particularité, non pas seulement de s'adapter aux stratégies d'apprentissage de l'élève dans le sens prôné par De La Garanderie[54] mais aussi et surtout de s'intéresser à des comportements scolaires négatifs et de contourner leurs sources. Elle sera concrétisée par un accompagnement méthodologique des élèves. Appliquée d'une façon standardisée à un groupe d'élèves appartenant au même milieu socioculturel, elle permettra la prise en compte de la personnalité cognitive des élèves et leur histoire intellectuelle, affective et sociale qui reflètent l'environnement socioculturel qui les a façonnés. Il s'agit donc d'une **différenciation culturelle des pratiques pédagogiques**.

[54] DE LA GARANDERIE, P. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

1. Bibliographie commentée

BOURGEOIS, E. B. (Dir.) (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.

Cet ouvrage collectif tente de trouver les solutions appropriées aux difficultés d'apprentissage liées à la motivation : l'ennui, l'absentéisme, le décrochage scolaire, l'abandon d'études chez les élèves et l'épuisement professionnel chez les enseignants. Une vingtaine de chercheurs y exposent les derniers développements de la recherche sur la question épineuse de la motivation, qu'il s'agisse des préoccupations des élèves, de la relation entre la réussite et la motivation, la place des relations sociales dans la motivation ou l'engagement professionnel des enseignants. Les formateurs, les enseignants et les étudiants trouveront dans ce livre beaucoup de réponses aux questions qu'ils se posent sur la motivation en contexte d'enseignement et de formation.

POURTOIS, J.-P.et DESMET, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.

Il s'agit d'une synthèse de recherche qui regroupe le développement de l'identité psychologique et psychosociale de l'enfant ainsi que les neuf pédagogies qui appuient et permettent de développer cette identité. Ces neuf pédagogies employées dans le milieu scolaire sont adaptées au contexte familial.

ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck université.

Qu'est-ce qu'une situation-problème ? Comment concevoir une situation-problème? Quels sont les enjeux des situations-problèmes en éducation ? Comment aider l'élève à investir ses acquis dans des situations complexes de la vie courante ? Tels sont les thèmes traités par cet ouvrage.

A travers de nombreux exemples concrets soutenus par des cadres de références théoriques solides, l'auteur s'adresse aux concepteurs des programmes, enseignants et chercheurs.

STEINER, G. et LADJALI, C. (2007). *Eloge de la transmission : Le maître et l'Elève*. Paris, Hachette Littérature.

Cet ouvrage nous fait découvrir les expériences d'une enseignante confrontée à la réalité des banlieues. Sans passer sous silence les difficultés de la posture enseignante, l'éclatement des références culturelles, les ruptures entre les générations, les auteurs s'interrogent sur notre capacité de transmettre et analysent les exigences complexes de l'enseignement aujourd'hui. Ni discours passéiste, ni parti-pris moderniste, ce livre est destiné à tous ceux qui enseignent dans les milieux difficiles.

.

HILY, M.-A. et LEFEBVRE, M.-L. (Dir.) (1999). *Identités collectives et altérités. Diversités espaces (spécificité des pratiques)*. Paris : L'Harmattan.

Cet ouvrage traite des questions relatives à la diversité des espaces culturels, aux particularités de la production des appartenances et des pratiques, et à la construction des relations interculturelles ? C'est la diversité des regards et des approches pour traiter des relations interculturelles, de l'ethnicité et des stratégies identitaires qui font l'originalité de ces travaux.

HOUSSAYE, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Paris, ESF.

Jean Houssaye est professeur en Sciences de l'éducation à l'université de Rouen et responsable du laboratoire CIVIIC. Il aborde dans ce livre la question de l'échec scolaire sous un angle nouveau, à travers l'histoire du traitement de cette question au cours du XXe siècle. « Les bons et les mauvais parmi les professeurs et les élèves » est au centre des préoccupations qui entourent la question de l'échec scolaire.
Cet ouvrage est utile à des étudiants et aux spécialistes des sciences de l'éducation.

2. Bibliographie complémentaire

A. Dictionnaire :

ZONTE, P., MICHEL, I. (2000). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF.

B. Livre :

AMOUGOU, E. (2006). *Symbole et châtiment*. Paris : Ed. Menaibuc.

AMOUZOU, E ; (2008). *Les handicaps à la scolarisation de la jeune fille en Afrique Noire*. Paris : l'Harmattan

BOUDOU, P. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.

BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : A. Colin.

BRUNER, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.

CASANOVA, R. et VULBEAU, A. (Dir.) (2008). *Adolescences*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

CHOUZOUR, S. (1994). *Le pouvoir de l'honneur, tradition et contestation en Grande Comore*. Paris : l'Harmattan.

DE LA GARANDERIE, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils pédagogiques*. Paris : Le centurion « paidoguides ».

DREVILLON, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.

LAROSE, F. (2009). *L'intégration des TIC dans le travail enseignant*. Presses de l'université de Québec.

TERRISSE, B., LARIVEE, S. J. (2008). *Soutien à la parentalité – Les attentes des parents*. Paris : L'Harmattan.

VENATIER, I. et ALTET, M. (Dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

C. Articles :

ALTET, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'autoanalyse. Paris : *Les Sciences de l'Education*, (p. *4-5)*.

HAMELIN, D. (1993). Adolphe FERRIERE (1879 – 1960). *Perspectives : revue trimestrielle d'éduction comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation comparée)*, vol XXIII, n° 1-2, mars-juin., (p. 379-406).

D. Sites internet:

PACALLET-EVEN, M. et BOUTTEMY, F. (mars 2004). *Les rites et les croyances en Indonésie et aux Comores*.
Source : http://acatte.club.fr/Memoire-thematique_Les-rites-et-croyances-enIndonesie-et-aux-Comores.htm

MATTELART, T. (juillet 2009*). Enjeux intellectuels de la diversité culturelle. Eléments de déconstruction théorique*.
Source : http://www.culture.gouv.fr/nav/index-stat.html

GADALUPE, P.-N. et SYLVIE, C. C. (Dir.) (2007). L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 33, numéro 3, (p. 784-785).
Source : http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n3/018983ar.html

VAUSE, A. (avril 2009). *Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse.*

Source :
http://www.i6doc.com/I6Doc/WebObjects/I6Doc.woa/1/wa/I6EditorDA/editorHome?e=1000398

ANNEXES

ANNEX 1 : questionnaire-élève

N° d'identification : ⌊_⌊_⌊_⌊_⌋

Nom et prénom :……..

Collège : ☐ ⌊_⌋

Classe : ☐ ⌊_⌋

Moyennes obtenues en 2007/2008 : ☐ ☐ ☐ ⌊_⌋

Sexe : féminin ☐ masculin ☐ ⌊_⌊_⌋

Age : ⌊_⌊_⌋ ⌊_⌋

Lieu de résidence : ⌊_⌊_⌊_⌋

grande ville ☐ petite ville ☐ village ☐

Profession des parents :

Mère :……. ⌊_⌋

Père :…….. ⌊_⌋

Niveau d'étude des parents :

Mère : école coranique ☐ école primaire ☐ collège ☐ ⌊_⌊_⌊_⌋

lycée ☐ enseignement supérieur ☐ ⌊_⌊_⌋

Père : école coranique ☐ école primaire ☐ collège ☐ ⌊_⌊_⌊_⌋

lycée ☐ enseignement supérieur ☐ ⌊_⌊_⌋

Style vestimentaire :

traditionnel ☐ semi-occidental ☐ Occidental ☐ ⌊_⌊_⌊_⌋

Langue parlée couramment:

Le shikomori ☐ le français ☐ le malgache ☐ ⌊_⌊_⌊_⌋

L'anglais ☐ l'arabe ☐ Autres ☐ *(précise* :……..*)* ⌊_⌊_⌊_⌋

Lecture :
Jamais ☐ rarement ☐ modérément ☐ couramment ☐ |__|__|__|__|
Usage de l'ordinateur :
Jamais ☐ rarement ☐ modérément ☐ couramment ☐ |__|__|__|__|

Exposition à la télévision :
Jamais ☐ rarement ☐ modérément ☐ couramment ☐ |__|__|__|__|

1. Pendant les cours, des explications importantes t'échappent-elles pendant que tu prends des notes ?

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

2. Je me concentre difficilement sur ce que j'étudie. Quand j'ai fini, je ne sais pas ce que je viens de lire.

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

3. je consacre trop de temps à certaines matières et pas assez à d'autres.

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

4. J'étudie de préférence avec quelqu'un d'autre.

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

5. Je ne peux étudier qu'en écoutant la musique.

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

6. Lors d'un examen ou d'une interrogation, je fais mentalement le plan de ma réponse avant de commencer à l'écrire.

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

7. Quand tu étudie tes leçons, essaies-tu de prévoir quelles questions le professeur pourrait poser ?

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

8. Dois-tu souvent utiliser un crayon ou une gomme au moment de faire un devoir ou passer un examen ?

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐ |__|__|__|

9. Quand tu étudies une leçon, essaies-tu de te la réciter à toi-même pour vérifier l'efficacité de ton travail ?

| | | |

Jamais, Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent, Toujours ☐

10. Es-tu satisfait(e) des notes que tu obtiens ?

Oui ☐ Non ☐

11. Penses-tu qu'il est important de faire de longues études ?

Oui ☐ Non ☐

12. Je mémorise les règles de grammaire, les définitions de termes techniques, les formules, etc. ; sans réellement les comprendre.

Oui ☐ Non ☐

13. J'étudie en fonction de mes notes.

Oui ☐ Non ☐

14. Je ne m'exprime en français que pendant les cours.

Oui ☐ Non ☐

15. J'utilise les heures libres, à l'école pour avancer le travail à faire le soir, à la maison.

Oui ☐ Non ☐

16. Es-tu satisfait des méthodes employées par les enseignants ?

Oui ☐ Non ☐

17. Selon toi, qu'est-ce qu'un bon enseignant ?

……

……

18. Quelle(s) matière(s) aimes-tu ?

……

……

19. Comment trouves-tu tes parents ?

Mon père est:

trop dur ☐ toujours absent, ne dis jamais son avis, ne contrôle pas ce que je fais ou ce que je dis ☐ └┘└┘

simple, gentil avec moi et accepte de m'écouter ☐ je ne sais pas ☐ ___

Ma mère est :

trop dure ☐ toujours absente, ne dis jamais son avis, ne contrôle pas ce que je fais ou ce que je dis ☐ └┘└┘

simple, gentille avec moi et accepte de m'écouter ☐ je ne sais pas ☐ └┘└┘

20. Qui s'occupent de tes études ?

Mon père ☐ ma mère ☐ quelqu'un d'autre ☐ └┘└┘└┘

(Précise :……..*)*

21. Qui t'aide à faire tes devoirs à la maison ?

Mon père ☐ ma mère ☐ quelqu'un d'autre ☐ └┘└┘└┘

(Précise :……..*)*

22. Comment tes parents te considèrent-ils ? *(coche les réponses qui te Conviennent)*

Mon père me dit que je ne ferai jamais rien de bon ☐ └┘

Mon père est fier de parler de moi à d'autres personnes ☐ └┘

Ma mère s'énerve vite quand je n'obéis pas immédiatement ☐ └┘

Ma mère est si changeante que je ne sais jamais ce qu'il faut faire pour bien faire ☐ └┘

ANNEXE 2

Page 1

GRILLE D'OBSERVATION DE SEQUENCES

Prestataire :……

Age : ☐

Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐

Nombre d'années de pratiques enseignantes : ☐

Diplôme le plus élevé :……

Formations/ stages :

- ……
- ……

Matière (s) enseigné (s) :…….

Lieu d'affectation :……..

Lieu de résidence :……...

Statut familial :……

Pratiques religieuses : 1 2 3 4 5

Autres croyances : 1 2 3 4 5

Valeurs socioculturelles défendues:……

Style vestimentaire : Occidental☐ semi-occidenta☐ ☐ traditionnel

Titre de la leçon :…….

Page 2

Moments d'observat. et intervalles / Composantes Comportementales observées	De la 1re à la 5e minute					I	De la 16e à la 20e minute					I	De la 26e à la 30e minute						Total
	1	2	3	4	5		16	17	18	19	20		26	27	28	29	30		
1. <u>Influence du maître</u>																			
A. <u>Maître</u>																			
— Accepte les sentiments de l'élève.																			
— Fait des louanges, encourage.																			
— Pose des questions appelant une réponse.																			
— Fait un cours *ex cathedra*, impose des informations, pose de simples questions de rhétorique.																			
— Donne des directives ou des ordres.																			
— Critique, en appelle à son autorité.																			
B. <u>Elève</u>																			
— Répond verbalement et non spontanément.																			
— Prend spontanément la parole, répond librement.																			
— Silence ou situation confuse.																			
2. <u>Les interactions</u>																			
— Ne s'adresse qu'aux meilleurs élèves.																			
— La majorité des élèves participe à la discussion.																			
— La majorité des élèves ne s'intéresse																			

pas à la discussion. – Le professeur décou-rage la discussion ou les questions. – Rares échanges de vues avec les élèves.																			

Page 3	1	2	3	4	5	I	16	17	18	19	20	I	26	27	28	29	30		Total
3. <u>Les matériels utilisés</u> Utilise ou invite l'élève à utiliser un matériel : • De présentation figurative. • De présentation symbolique. • De construction ou de manipulation.																			
4. <u>Les relations affectives</u> **A. <u>Positives</u>** – Louanges, reconnaît le mérite, cite en exemple. – Montre de la sollicitude. – Encourage. – Promet une récompense. – Récompense. – Témoigne du sens de l'humour. – Désigne l'élève d'un mot affectueux. – Ne fait aucune différence entre fille et garçon. **B. <u>Négatives</u>** – Critique, accuse, ironise. – Menace. – Admoneste. – Réprimande.																			

– Punit. – Diffère d'une façon vague. – Rejette une extério-risation spontanée. – Adopte une attitude cynique envers un garçon ou une fille.																			

Score test profil

Type	A	B	C	D	E
Score					

Bilan :……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

ANNEXE 3 : document officiel

Déclaration du Ministre de l'éducation nationale (extrait du curriculum APC)

PREFACE

Depuis 1996, l'école primaire comorienne dispose des programmes d'enseignement très riches en contenus, structurés en terme d'objectifs pédagogiques à atteindre selon les différents niveaux d'enseignement. Ces programmes qui s'appuient sur la pédagogie par objectifs (PPO) permettent d'organiser les apprentissages pour conduire les élèves vers les acquisitions scolaires attendues, conformément aux objectifs fixés pour chaque niveau.

Dix ans plus tard, tous les acteurs du système, autorités politiques, responsables, encadreurs, enseignants et parents d'élèves manifestent l'intérêt de valoriser les acquis des élèves afin de promouvoir des attitudes et des valeurs sociales, c'est-à-dire développer des compétences indispensables de la vie courante, notamment la pensée critique, la paix, la tolérance, etc. Ils s'interrogent également sur la pertinence des outils d'enseignement existants, à savoir :

- les programmes d'enseignement actuels ;
- l'approche par les objectifs dans les apprentissages ;
- les manuels scolaires.

De ces outils découle la nécessité d'introduire l'Approche Par les Compétences (APC) dans le système éducatif comorien. Il s'agit d'une approche qui repose sur la question de savoir : "qu'est-ce qu'un élève doit maîtriser concrètement à la fin de chaque niveau, chaque cycle d'études, et en fin de scolarité obligatoire ?", ou encore "à quelles situations de la vie courante et professionnelle doit-il pouvoir faire face ?"

Dans leur adaptation à l'Approche Par les Compétences, les programmes de 1996 n'ont pas été entièrement remaniés dans leurs contenus, mais sont structurés en compétences et situations qui illustrent ces compétences dans le but de viser davantage la qualité des acquis que leur quantité. C'est dans ce sens que le Ministère de l'Education Nationale et ceux des îles, appuyés par le Programme d'Appui au Secteur Education aux Comores (PASEC) et le Programme Education de base de l'UNICEF, ont lancé la réécriture des curricula de l'enseignement primaire en terme de compétences. Ce processus a abouti à trois types de supports pédagogiques à l'usage de l'enseignant et de l'élève (Curriculum, Guide d'intégration et Cahier de situations de l'élève) dont le but est d'assurer la cohérence de l'ensemble des caractéristiques essentielles à l'Approche Par les Compétences.

Je suis convaincu que ces supports pédagogiques faciliteront le travail des enseignants dans le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignés aux élèves comme on l'a toujours fait, mais avec une priorité de développer des compétences de base nécessaires à la vie courante. Ainsi, le Ministère de l'Education Nationale est reconnaissant de l'appui du Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation – BIEF pour l'expertise technique et scientifique apportée dans le cadre du renforcement des capacités nationales en matière de réforme des curricula de l'enseignement primaire.

Je tiens donc au nom du Gouvernement de l'Union des Comores et au mien propre à remercier tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à la production de ces supports pédagogiques. Mes remerciements vont particulièrement à l'endroit de l'UNICEF et de l'Union Européenne, ainsi qu'aux autres partenaires techniques et financiers pour les efforts accomplis en vue d'assurer une éducation de base de qualité pour tous.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE, DE LA CULTURE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS
LE MINISTRE

Abdourahim SAID BAKAR

ANNEXE 4 : évènements

Principaux évènements et actions en faveur de l'EPT depuis 1990 :

- La table ronde sur l'Education de Base Pour Tous et l'Elimination de l'analphabétisme aux Comores tenu en décembre 1990, après la conférence de Jomtien en mars 1990, a réfléchit sur la problématiques et de l'alphabétisation ;
- La conférence nationale de réconciliation tenue en 1992, qui a jeté la base de la réflexion sur l'évaluation et la réforme du système éducatif ;
- L'évaluation du système éducatif réalisée en 1993 pour montrer la performance de l'éducation, notamment de l'enseignement primaire ;
- La tenue des Etats Généraux sur l'éducation en 1994, issue de la conférence nationale, qui a été préparée par des assises régionale et nationale ayant mobilisé les acteurs de l'éducation au niveau local, régional et national ;
- L'adoption par l'Assemblée Fédérale, de la Loi d'Orientation n° 94-035/AF sur l'éducation, promulguée par décret présidentiel n°95-012/PR du 20/12/1994 ;
- L'élaboration du Plan Directeur de l'éducation et de la formation, adopté en 1996 par le Gouvernement ;
- La réflexion en 1998, sur les causes de la sous scolarisation des filles ;
- La réflexion en 1998, sur la réforme administrative des établissements scolaires.