



L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE : UN INSTRUMENT DE RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE POUR LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU LYCÉE DE BAMBAAO MTSANGA (NDZOUANI COMORES)

Bastoine CHADHOULI

Université de Madagascar, ENS de Toliara et ENS d'Antsiranana (Diego)

chbastoine@gmail.com

Résumé : Depuis plusieurs décennies, l'échec scolaire a élu domicile dans l'enseignement secondaire comorien. Le phénomène est très marquant au lycée de Bambao Mtsanga où les redoublements et les abandons scolaires concurrencent les succès au Baccalauréat. La présente recherche se propose d'ouvrir à la réduction de ce fléau, en cherchant d'abord ses causes. Par questionnaire, plus de 40% des élèves ont pointé du doigt les limites de leurs enseignants. 45% de ces derniers reconnaissent qu'ils pèchent en pédagogie et en didactique disciplinaire. Mais ils sont plus de 60% à soutenir qu'une formation continue serait la meilleure des solutions. Mais quels contenus contribueraient à combler progressivement les déficits de ces enseignants sans formation initiale ni continue, et à rehausser de surcroît les taux de réussite ? Pour tenter d'y répondre, nous avons expérimenté la pratique de l'alignement pédagogique par recherche-action-formation auprès d'enseignants des classes de seconde. Après suivi, nous avons observé les prémices d'une fluidité des apprentissages, lesquels tendent à aller de plus en plus en profondeur par l'implication active des élèves. Plus ponctuels et assidus, ces derniers retrouvent progressivement le goût d'apprendre. Malgré les difficultés des premières heures, les enseignants se sont déclarés satisfaits du renouveau pédagogique. Le tout est couronné par une réussite de plus de 15% des classes de seconde de l'année, comparées à la promotion de l'année dernière. Ainsi, initialement pensée pour l'université, nos résultats démontrent que l'alignement pédagogique peut se pratiquer aisément au niveau de l'enseignement secondaire et d'en constituer un levier dans la prévention de l'échec scolaire.

Mots-clés : Comores, Echec scolaire, Formation continue, alignement pédagogique, Réussite

PEDAGOGICAL ALIGNMENT : AN INSTRUMENT OF PEDAGOGICAL RENEWAL FOR THE PREVENTION OF SCHOOL FAILURE AT THE HIGH SCHOOL OF BAMBAAO MTSANGA (NDZOUANI COMOROS)

Summary: For several decades, school failure has taken up residence in Comorian secondary education. The phenomenon is very striking at the Bambao Mtsanga high school, where repetitions and dropouts compete with failures in the baccalaureate. The present research aims to reduce this scourge, first by looking for its causes. In a questionnaire, more than 40% of students pointed out their teachers' limitations. 45% of the latter admit that they are lacking in pedagogy and disciplinary didactics. But more than 60% of them believe that continuing education would be the best solution. But what content would contribute to gradually filling the gaps of these teachers without initial or in-service training, and to increase success rates? To try to answer this question, we experimented with the practice of pedagogical alignment through research-action-training with teachers in the second grade. After follow-up, we observed the beginnings of a fluidity of learning, which tends to go more and more in-depth through the active involvement of the students. More punctual and assiduous, they gradually rediscover a taste for learning. Despite the difficulties of the first few hours, the teachers said they were satisfied with the pedagogical renewal. All this is crowned by a success of more than 15% of the second-year classes, compared to last year's class. Thus, initially designed for the university, our results show that pedagogical alignment can be easily practiced at the secondary education level and constitute a lever in the prevention of school failure.

Keywords: Comoros, Academic failure, Continuing education, pedagogical alignment, Success

Introduction

Malgré les efforts incessants de l'Etat comorien avec l'appui de ses partenaires pour booster le système éducatif national ; l'échec scolaire fait de la résistance surtout aux deux cycles du secondaire. Ici les redoublements s'élèvent à 18% au collège et à 22% au lycée, avec des abandons respectifs de 10 et 30% (Chadhouli, 2020, p. 183). Le BEPC connaît un taux de réussite de 45% alors que 60% des élèves échouent au baccalauréat (Idem, p. 192). Si au pays, certaines causes de cet échec sont extrascolaires, au lycée de Bambao Mtsanga dans la CIPR¹ de Domoni (Ndzouani), les facteurs endogènes à l'école sont légion et les insuffisances pédagogiques et didactiques des enseignants tiennent la palme d'or. On observe des cours sans objectifs et sans progression logique, des évaluations non objectives et souvent sans rapport avec les acquis d'apprentissages visés. Les élèves sont souvent absents et/ou en retard, ou somnolent en classe lorsqu'ils ne chahutent pas les cours etc. En conséquence, le lycée est parmi ceux qui donnent les moins bons résultats dans la CIPR et dans l'île de Ndzouani. En notre qualité d'inspecteur pédagogique nouvellement affecté dans la CIPR, nous avons décidé de ne pas laisser les choses en l'état. Pour contribuer à la prévention de cet échec tout en tenant compte des insuffisances des enseignants, nous nous sommes proposés de revitaliser la pédagogie à partir d'une recherche-action-formation. Mais quelle approche pourrait redynamiser les pratiques de classe de ces enseignants, tout en améliorant les résultats de l'apprentissage ? Nous avons fait le pari que le principe de l'« alignement pédagogique » pourrait y contribuer. Cette approche a été introduite pour la première fois en 1996 par le pédagogue australien John Biggs qu'il l'a nommée *Constructive alignment* et cela, à partir des travaux de Ralph Tyler qui parlait déjà de cohérence pédagogique (1949, p. 8). Signalons que les travaux de ce dernier ont été prolongés par Thomas Shuell (1986). Suivant ces promoteurs, l'approche vise avant tout à réaliser des apprentissages fluides et en profondeur (Biggs, 1996, p. 350). Elle invite le praticien à mieux planifier son cours (Berthiaume et Daele, 2013, p. 104), en observant une cohérence entre ses trois principales composantes, à savoir : les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les stratégies d'évaluation (Biggs, 2014, p. 6). C'est ce que Leclercq (2009, p. 4) nomme « Triple concordance ». On parlera donc d'alignement pédagogique, lorsque dans un cours, les objectifs d'apprentissage sont en parfaite adéquation avec les méthodes pédagogiques et les contenus dispensés ainsi qu'avec les stratégies d'évaluation mises en place pour mesurer l'atteinte de ces objectifs (Poumay, 2014, p. 4). En s'élevant sur le constructivisme et le socioconstructivisme, l'alignement pédagogie n'a d'objectif que la quête de meilleurs résultats (Biggs, 2014, p. 7). Ce qui est le substrat même de notre étude. Pour le vérifier, nous avons expérimenté cette approche dans les classes de seconde dudit lycée. L'idée est qu'en la débutant à ce niveau, les enseignants et les apprenants pourraient se familiariser avec son fonctionnement, afin de pouvoir la pratiquer d'une manière optimale jusqu'en classe de terminale, pour des meilleurs résultats au Bac. Certes l'approche est avant tout universitaire, mais l'autre visée de l'étude est justement de voir s'elle peut prendre place au niveau scolaire. Concrètement nous avons d'abord chercher les causes et les solutions de l'échec scolaire auprès des élèves et des enseignants. Par la suite nous

¹ Circonscription d'Inspection Pédagogique Régionale



avons encapacité ces derniers sur les démarches de l'alignement pédagogique. Après une période de suivi, l'évaluation d'impacts a eu lieu vers la fin de l'année scolaire.

1. Méthodologie

Il a été convenu avec le proviseur dudit lycée d'impliquer tous les enseignants qui tiennent les classes de seconde dont la majorité enseigne également les classes de Première et de Terminale. Mais 20 seulement ont répondu à l'invitation. Ils se répartissent de la manière suivante : 4 en Français, 4 en mathématiques, 3 en Histoire-Géographie, 3 en Physique-Chimie, 2 en Sciences de la Vie et de la Terre, 2 en Arabe et 2 en Anglais. Nous avons mis à profit le premier jour de la formation pour les enquêter par questionnaire sur leurs profils, sur les causes et les éventuelles solutions à l'échec scolaire, sur les conséquences de la Covid-19 aux niveaux des enseignements et des apprentissages etc. La formation de 6 jours dont 4 heures par jour était axée sur des apports théoriques relatives à la pratique de l'alignement pédagogique. Des longues séances de travail de groupes pour les mises en pratiques et les simulations de classes ont été indispensables pour outiller ces praticiens à la formulation d'objectifs d'apprentissage, aux différentes stratégies d'animation scolaire, à l'élaboration d'une épreuve d'examen et à son évaluation d'une manière objective etc.

Quant aux élèves, ils ont été enquêtés par voie de questionnaire. L'outil était constitué de deux colonnes. La première contenait la question et la seconde était réservée à la réponse. Au total, il y avait cinq questions. Les deux premières cherchaient à évaluer leurs points de vue sur les techniques d'animation que pratiquent leurs enseignants. Les deux suivantes cherchaient à saisir les causes et les conséquences de l'échec scolaire. La dernière leur demandait de proposer hiérarchiquement des solutions à la lutte contre ce phénomène. Par ce nombre de questions, nous avons pu utiliser une feuille de format A4 pour deux élèves. Au total, nous avons usé 330 feuilles pour nous adresser aux 660 élèves de l'établissement. Mais au jour du ramassage du questionnaire, seuls 548 élèves l'ont rendu.

Par la suite, nous avons regroupé les trois classes de seconde de l'établissement pour leur expliquer les objectifs du projet. Nous avons voulu par la suite tirer au sort une classe pilote et une classe témoin pour une étude d'impact de l'approche ; mais il se trouve que chacun des enseignants qui ont suivi la formation, voulait mettre en pratique les acquis. Pour éviter des éventuels biais, nous avons considéré les trois classes comme classes pilotes et avons confronté leurs résultats finaux avec les mêmes classes de seconde de l'année dernière.

Comme il a été convenu avec tous les collaborateurs pour le changement ; à la suite d'une période de 4 semaines de mise à l'essai, nous avons déclenché les visites de classes sous forme d'évaluation de mi-parcours. Ces observations ont permis de mettre en place un suivi régulier jusqu'à la fin du deuxième trimestre. Après cette étape, nous avons procédé à l'évaluation final du projet vers la fin de l'année scolaire. Celle-ci a consisté à recueillir par voie d'entretiens, les points de vue des enseignants et des élèves sur la pratique. Par des observations de classes, nous avons mesuré ses impacts sur les enseignements et les apprentissages. Puis, nous avons collecté les résultats de passage en Première des trois classes de seconde et les avons confrontés avec celles de la promotion 2021-2022. Tout le processus d'analyse de données a été

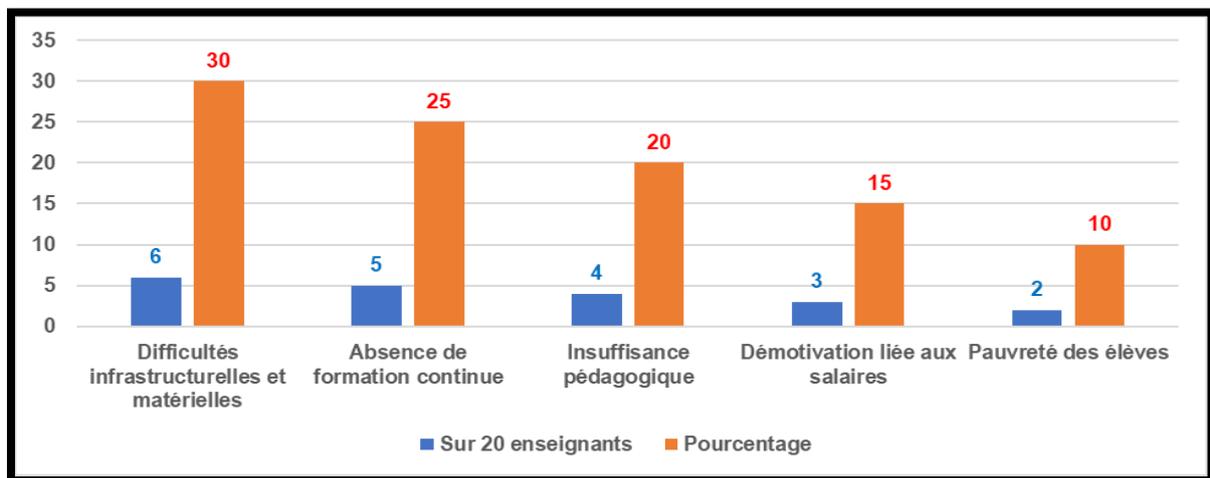
réalisé avec le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) d'IBM. Les séquences suivantes nous exposent les données obtenues.

2. Résultats de l'enquête préliminaire

2.1. Causes de l'échec scolaire et proposition de solutions suivant les enseignants

Notons tout d'abord, que de ces 20 enseignants, nous n'avons que 2 femmes, soit 10%. L'une enseigne le Français et l'autre l'Histoire-Géographie. Elles sont toutes deux des fonctionnaires et exercent depuis 15 ans. Quant aux 18 hommes, 11 sont des fonctionnaires et cumulent en moyenne 17 ans de service pendant que 7 sont presque des novices et enseignent à titre temporaire en attendant un éventuel recrutement. À la question, « Quels sont selon vous, les facteurs qui contribuent aux difficultés d'apprentissages de vos élèves et qui seraient sources d'échec scolaire ? » ; nous avons pu regrouper leurs réponses à l'aide du logiciel SPSS en cinq grands facteurs que nous transcrivons dans le graphique ci-dessous.

Fig. n°1 : Les causes de l'échec scolaire suivant les enseignants du lycée Bambao Mtsanga.



Sources : Enquête de terrain 2022-2023

Si les enseignants placent en première position les insuffisances de l'infrastructure pédagogique (qualité et quantité insuffisantes des bûts d'enseignement ainsi que des supports didactiques et pédagogiques) ; c'est parce qu'ils ne veulent pas s'incriminer en premier. Mais si on regroupe l'absence de formation continue (25%) avec leurs insuffisances pédagogiques (20%), on constate cependant qu'ils reconnaissent quelque part qu'ils pèchent dans la pratique de leur métier à 45%. En ne rejettent pas la responsabilité aux conditions socioéconomiques difficiles des élèves, ils justifient que les principales causes de l'échec scolaires sont avant tout endogènes à l'école elle-même.

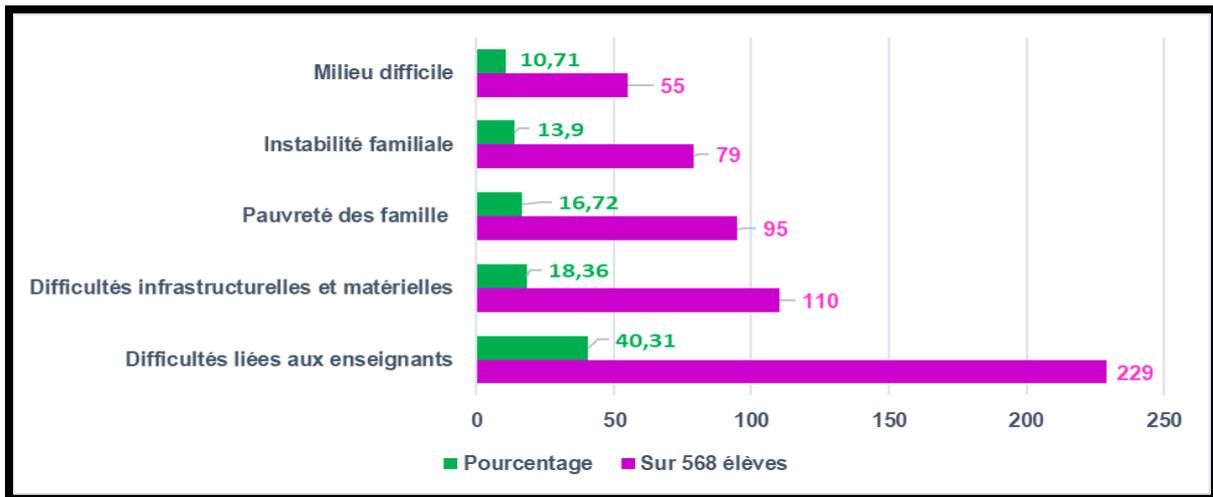
Mais paradoxalement à la hiérarchisation des causes de l'échec scolaire, pour les solutions, c'est la formation continue qui vient en premier avec 60% (soit 12 sur 20 enseignants). En deuxième position, ils évoquent des réformes infrastructurelles et matérielles de l'école avec 30% (6 sur 20). En troisième position, ils revendiquent des hausses de salaires (10%), en insistant sur le fait que l'inflation actuelle, causée en grande partie par le passage de la Covid-19 a sensiblement bouleversé leur quotidien, etc.



2.2. Les facteurs productifs d'échec scolaire et leurs solutions suivant les élèves

Rappelons que sur les 660 questionnaires adressés à l'ensemble des élèves du lycée, il y a eu une perte de 92. Ce qui nous donne un effectif de 568 répondants. À la double question, « Quelles sont selon vous les causes de vos difficultés scolaires et qui seraient sources d'échec scolaire ? » ; en se servant du même logiciel, nous avons pu regrouper les réponses en cinq grandes causes. Le graphique ci-dessous nous donne plus de détails.

Fig. n°2 : Les facteurs producteurs d'échec scolaire suivant les élèves du lycée de Bambao Mtsanga



Sources : Enquête de terrain 2022-2023

Contrairement aux enseignants, les réponses des élèves mettent en exergue les difficultés pédagogiques et didactiques de ces premiers. Ce résultat est la conséquence d'une liberté d'expression obtenue à partir d'une double stratégie utilisée dans la collecte de données. La première repose sur l'anonymat du questionnaire et la seconde sur la garantie que les données ne seront utilisées que pour les fins de la recherche et qu'elles seront détruites une fois celle-ci terminée. Outre cela, nous avons été marqués par le fait qu'ils ne sont que 95 soit 16,72% à mettre en avant la précarité de la vie familiale. Cela ne signifie pas pour autant que la majorité vit dans le luxe, loin de là. Sur les 136 élèves des classes de seconde (48 en 2^{nde} A, 42 en 2^{nde} B et 46 en 2^{nde} C) ; 78 d'entre eux (57,35%) pensent que les conditions de vie n'ont jamais été meilleures et pourtant les autres ont réussi. Par conséquent cette pauvreté familiale constitue selon eux et pour eux, une source de motivation pour aller plus loin afin d'aider la famille.

Restant logiques par rapport aux causes de l'échec scolaire, dans l'ensemble ils sont plus de 45% (soit 256 sur 568) à penser qu'un renforcement de capacités de leurs enseignants leur permettrait de réaliser des meilleurs apprentissages et donc de mieux réussir. Viennent ensuite les réformes infrastructurelles et matérielles de l'école avec 28% etc. C'est l'analyse de ces résultats qui nous a suggérée de renforcer les enseignants sur la base de l'alignement pédagogique. Les séquences ci-dessous exposent les données obtenues après la mise en pratique de cette approche.

3. Résultats de la pratique de l'alignement pédagogique

3.1. Au niveau des enseignants

Après quatre semaines de pratique de l'alignement pédagogique, les premières observations de classes ont fait ressortir des difficultés majeures dans les pratiques de classe. Ce qui démontre que les enseignants ont eu du mal à intégrer les principes de l'approche. En effet, ils se plaignaient de sa lourdeur en termes de préparations quotidiennes et surtout dans la recherche de cohérence entre les objectifs et les techniques d'animation scolaire qu'ils ne maîtrisent pas toujours. La première difficulté et non des moindres a reposé sur la formulation des objectifs des cours. C'est ce qui nous a poussé à regrouper à nouveau les 20 enseignants, le samedi de la cinquième semaine. Au cours de cette rencontre, nous avons d'abord renforcé leurs capacités sur l'élaboration des objectifs d'apprentissage, point de départ de toute leçon mais également de l'alignement pédagogique.

Pour rappel, au niveau scolaire on distingue deux principales catégories d'objectifs à savoir : l'objectif générale et l'objectif spécifique. Ce dernier est aussi appelé objectif pédagogique, objectif opérationnel ou d'apprentissage etc. S'agissant de l'objectif global, il relève de l'orientation générale qu'on attribue au cours (Herling, 2019, p.1). En ce sens, il se formule à l'intention de l'enseignant et s'appuie le plus souvent sur des verbes mentalistes ou généralistes du genre : connaître, savoir, comprendre, appréhender etc. (Berthiaume et Daele, 2013, p. 62). En sa qualité de macro objectif, il peut couvrir un cours dans son ensemble, une notion, un chapitre etc., et s'étend donc sur plusieurs séquences et séances. Pour l'exprimer, les pédagogues utilisent souvent, deux types de formulations. À titre d'exemple, en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), le cours sur la digestion peut admettre comme objectif général :

- a) Amener les élèves à maîtriser les principes de la digestion.
- b) Le cours sur la digestion vise à faire connaître aux élèves le fonctionnement de l'appareil digestif.

Quant à l'objectif d'apprentissage, on s'entend pour dire qu'il découle de l'opérationnalisation du macro objectif en autant d'objectifs intermédiaires. Ces objectifs spécifiés ont pour but d'amener l'apprenant à maîtriser l'objectif général. En conséquence, il est indispensable que l'apprenant développe la compétence visée dans chaque étape du cours (objectif opérationnel) pour qu'il puisse appréhender la macro compétence. Vu sous cet angle, l'objectif spécifique doit se formuler à l'intention de l'élève. Pour faciliter son atteinte, il doit être court et indiquer la compétence que l'enseignant veut développer chez l'élève à l'issue d'une séquence, d'une séance ou d'une activité (Herling, 2019, p. 1). En ce sens, il s'apparente à ce que les anglophones nomment *outcomes learning* ou « acquis d'apprentissage ». D'autres pédagogues l'expriment aussi par l'expression d'Acquis d'Apprentissages Visés (AAV).

Dans cette ligne d'idée, l'enseignant doit veiller à ce que l'objectif opérationnel soit ambitieux tout en étant réaliste. Il doit donc le formuler d'une manière claire, concise, univoque et formellement observable. En insistant sur son observabilité, cela signifie qu'il doit être introduit par des verbes d'actions (Berthiaume et Daele, 2013, p. 68 ; Herling, 2019, p. 2) du genre : citer, dessiner, calculer, démontrer, analyser, conjuguer, tracer etc. Soulignons qu'un cours peut avoir plusieurs objectifs d'apprentissage, mais que le praticien doit savoir les limiter par rapport au temps



alloué mais surtout en privilégiant leur qualité plutôt que leur quantité. Bref, un objectif spécifique se formule comme suit : À la fin de ce cours, les apprenants seront capables de... En partant de l'objectif général susmentionné en SVT, on pourrait par exemple obtenir : à la fin de ce cours les élèves doivent être capables d' / de :

- a) identifier les différents organes constitutifs de l'appareil digestif ;
- b) découvrir le fonctionnement et le rôle de chacun de ces organes ;
- c) différencier la digestion mécanique de la digestion chimique ;
- d) découvrir l'importance des nutriments dans le fonctionnement de l'organisme etc.

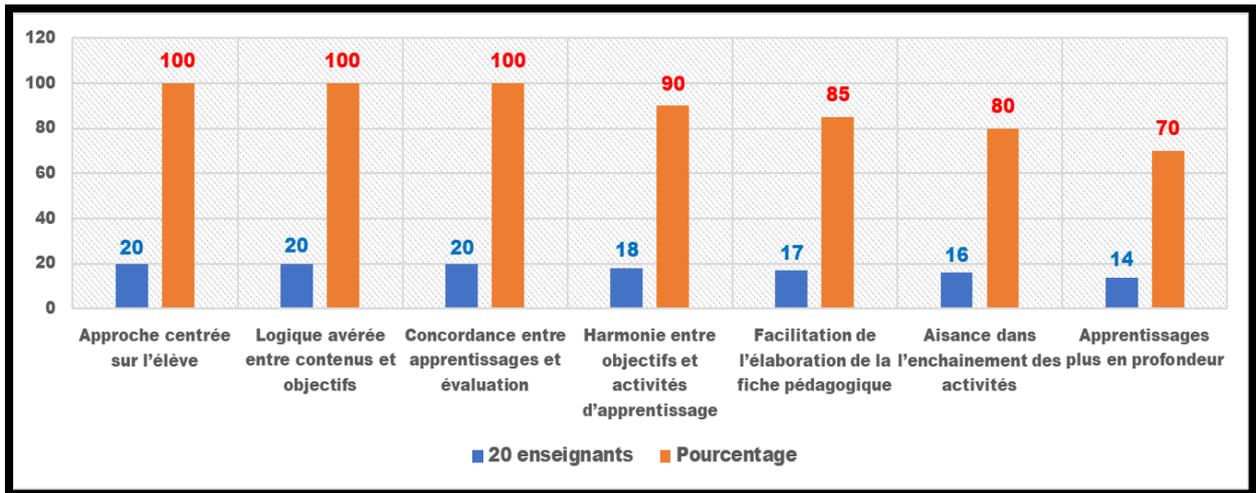
Outre cela, les objectifs spécifiques d'un cours doivent être gradué en fonction du niveau de l'élève, mais également de la compétence visée. Pour ce faire, le praticien doit s'aider de la taxonomie de Bloom pour hiérarchiser les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif, les plus fréquemment demander en classe. Toutefois, en termes de domaines d'apprentissage, on a aussi les habiletés du domaine socioaffectif et celles du domaine psychomoteur. Pour clore ce chapitre qui a été l'un des points saillants de la recherche, précisons que communiquer ses attentes aux élèves en amont est capitale en ce sens que cela va leur permettre de dépasser la simple mémorisation, d'anticiper les événements de classe, et donc d'œuvrer au développement d'habiletés cognitives supérieures.

Après cette mise au point relative à la formulation des objectifs d'un cours, nous avons aussi discuter sur la pratique d'un certain nombre de stratégies d'animation pédagogique tels que le brainstorming, le travail de groupe (binôme, triade impliquant la résolution d'une situation-problème), le jeu de rôle, l'exposé-discussion, l'étude de cas etc. À la suite de cette journée de travail, nous avons entrepris un suivi régulier qui a duré jusqu'au milieu du deuxième trimestre. Suite à cette étape, ils ont eu à pratiquer en autonome l'alignement pédagogique, tout en se concertant en cas de nécessité. Ainsi, vers la fin de l'année scolaire 2022-2023, nous avons pu observer un changement marqué par les aspects positifs suivant :

- ❖ les temps morts et les tergiversations ont sensiblement diminué ;
- ❖ les activités d'enseignement et d'apprentissage se succèdent d'une manière logique ;
- ❖ le cours dialogué tend à perdre sa prépondérance au profit d'activités visant à faire développer chez les élèves, les compétences visées par le cours ;
- ❖ les interactions entre les élèves et les enseignants se sont accentuées ;
- ❖ les interactions entre apprenants s'installent progressivement ;
- ❖ chaque étape du cours tend à être ponctuée par une évaluation formative,
- ❖ les évaluations sommatives commencent à être le reflet des évaluations formatives ;
- ❖ les tâches exigées dans les évaluations sont en adéquation avec les activités réalisées ;
- ❖ les consignes sont en harmonie avec les objectifs visés etc.

À la suite de ces observations, nous nous sommes entretenus avec les acteurs-collaborateurs pour prendre leurs impressions sur la pratique de l'alignement pédagogique. Après analyse de leurs réponses, nous regroupons leurs points de satisfaction en sept items que nous consignons dans le graphique ci-dessous.

Fig. n°3 : Quelques points de satisfaction des enseignants sur la pratique de l'alignement pédagogique



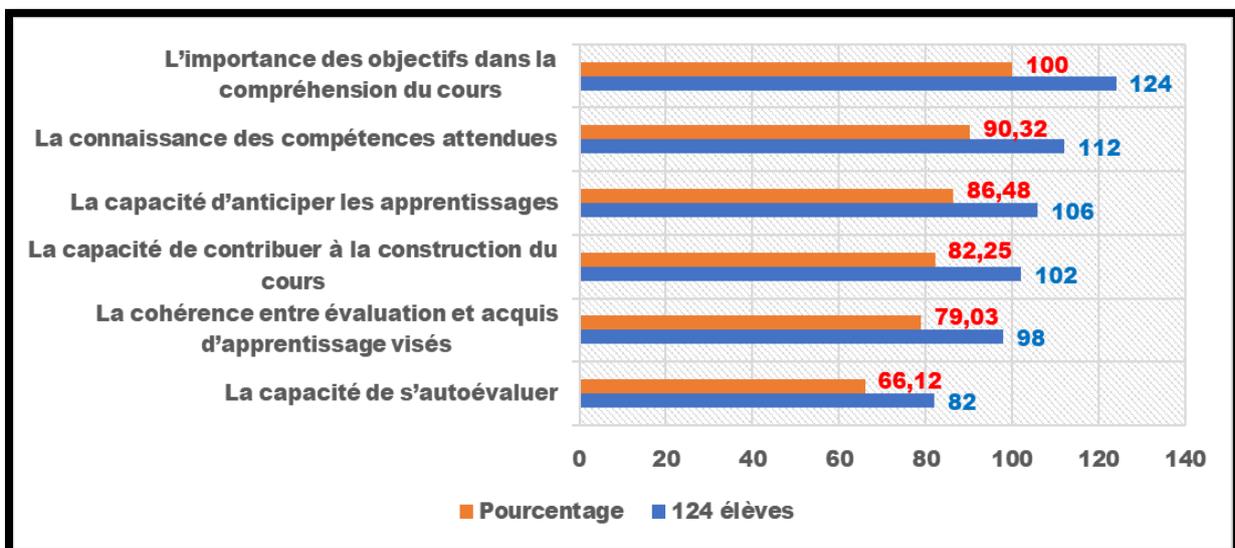
Sources : Enquête de terrain 2022-2023

3.2. L'impact de la pratique de l'alignement pédagogique chez les élèves

3.2.1. Les impressions des élèves sur l'approche

Comme leurs enseignants, les élèves des trois classes de seconde ont eu aussi du mal à s'adapter à la pratique, en tout début. Ceci s'explique par le fait qu'ils étaient très habitués à jouer le rôle de récipient. En effet, jusqu'au jour d'aujourd'hui, la seule stratégie pédagogique de prédilection dans l'enseignement secondaire des Comores reste le cours dialogué. Toutefois, vers le début du deuxième trimestre, et suite au deuxième renforcement des capacités des enseignants, nous avons pu observer une timide adaptation de leur part. Les entretiens que nous avons eus avec eux en fin d'année scolaire sont pleins d'optimisme quant au bien-fondé de l'approche. Signalons que sur les 136 élèves de départ, nous n'avons pu nous entretenir qu'avec 124 en fin d'année. Suivant le proviseur de l'établissement, les 12 qui manquent à l'appel ont abandonné l'école en cours d'année. Ci-dessous, les domaines d'importance de la pratique de l'alignement pédagogique suivant les 124 répondants-élèves :

Fig. n°4 : Domaines de satisfaction soulevés par les élèves



Sources : Enquête de terrain 2022-2023



3.2.2. L'impact de la pratique de l'alignement pédagogique sur les résultats scolaires

Rappelons que les 166 élèves des classes de seconde se répartissent de la manière suivante : 48 en 2^{nde} A (29 filles), 42 en 2^{nde} B (27 filles) et 46 en 2^{nde} C (25 filles). Mais à l'issue de l'année scolaire, 12 élèves (9 garçons et 3 filles) ont abandonné les classes, dont 4 en 2^{nde} A, 3 en 2^{nde} B (dont une fille) et 5 en 2^{nde} C (dont 2 filles). Ce qui nous donne les effectifs suivants : 44 en 2^{nde} A, 39 en 2^{nde} B et 41 en 2^{nde} C. Nous avons croisé les résultats de passage en classe de première de ces trois classes avec ceux de la promotion de 2021-2022. Cette promotion était aussi constituée de 3 classes. La 2^{nde} A, a terminé l'année avec 46 élèves dont 26 étaient des filles. La 2^{nde} B avait 42 élèves dont 24 filles. Quant à la 2^{nde} C, elle a compté également 42 élèves dont 25 étaient des filles. En nous servant du logiciel SPSS, nous avons analysé et comparé les résultats de passage en première de ces deux promotions. Considérons les tableaux ci-dessous :

Tab. n°1 : Résultats de la 2^{nde} A de 2021-2022 et de la 2^{nde} A de 2022-2023 au lycée de Bambao Mtsanga

	Seconde A 2021-2022		Seconde A 2022-2023	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Inscrits par genre	20	26	15	29
Admis par genre	11	16	09	24
Total admis	27		33	
Pourcentage des admis	58,99		75	
Différence des admis en %	16,01%			

Sources : Données de l'enquête auprès de la scolarité du lycée Bambao Mtsanga 2022-2023

Tab. n°2 : Résultats de la 2^{nde} B de 2021-2022 et de la 2^{nde} B de 2022-2023 au lycée de Bambao Mtsanga

	Seconde B 2021-2022		Seconde B 2022-2023	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Inscrits par genre	18	24	13	26
Admis par genre	10	16	07	23
Total admis	26		30	
Pourcentage des admis	61,90		76,92	
Différence des admis en %	15,02%			

Sources : Données de l'enquête auprès de la scolarité du lycée Bambao Mtsanga 2022-2023

Tab. n°3 : Résultats de la 2^{nde} C de 2021-2022 et de la 2^{nde} C de 2022-2023 au lycée de Bambao Mtsanga

	Seconde C 2021-2022		Seconde C 2022-2023	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Inscrits par genre	17	25	18	23
Admis par genre	11	14	11	20
Total admis	25		31	
Pourcentage des admis	59,52		75,60	
Différence des admis en %	16,08%			

Sources : Données de l'enquête auprès de la scolarité du lycée Bambao Mtsanga 2022-2023

L'un des constats les plus frappants de ces données, c'est la proportion élevée des filles dans les classes par rapport aux garçons. Il ressort que sur les 124 élèves de la promotion 2022-2023, 78 sont des filles, soit un pourcentage de 59,67. En considérant les effectifs de l'année dernière, on constate là encore, que sur un effectif de 130 élèves, 75 étaient des filles, soit 57,69%. Ceci est très encourageant et démontre que les efforts entrepris par l'Etat comorien et ses partenaires techniques et financiers depuis les années 2000, apportent leurs fruits en ce qui concerne l'éducation de la fille.

La situation est très encourageante d'autant plus que dans les deux promotions, ce sont toujours les filles qui font les meilleurs résultats comparés aux garçons. À titre d'exemple, en 2022-2023, 67 sur 78, soit 85,89% sont déclarées admises en classe de première alors que sur les 46 garçons, 27 seulement (58,69%) passent en classe supérieure.

Toutefois, un autre facteur malheureux et regrettable explique aussi et justifie cette forte représentativité de la fille par rapport au garçon dans ce lycée. En effet, la ville de Bambao Mtsanga est l'un des principaux « port clandestin » d'embarquement en *kwassa-kwassa*² à destination de l'île comorienne de Mayotte. Cette île annexée par la France depuis les années 1880 et devenue son 101^e département en 2011. Par la qualité de la vie et les opportunités qu'elle est supposée offrir, l'île attire les convoitises de comoriens, des malgaches et des africains qui transitent à Ndzouani avant de pouvoir traverser les 65 km de mer qui la sépare de Mayotte. Au niveau de Ndzouani le phénomène touche en majorité les jeunes garçons et les jeunes adultes des localités de l'Est et du Sud-est, allant de Bambao Mtsanga à Nioumakélé. Notons que cette traversée n'est pas toujours couronnée de succès et ce bras de mer est l'une des plus grande cimetières marine du monde, avant même l'hécatombe qu'on enregistre actuellement en mer méditerranée.

4. Discussion

Le premier résultat de cette recherche démontre qu'au lycée de Bambao Mtsanga, l'échec scolaire ne relève pas d'une cause en particulier. Le phénomène découle plutôt de la conjugaison d'une multitude de difficultés. Il est donc multifactoriel comme l'ont souligné plusieurs chercheurs depuis fort longtemps, à l'instar de Meirieu (2008, p. 1). Dans cette perspective, les facteurs productifs d'échec scolaire sont à la fois exogènes et intrascolaires. Mais le principal facteur qui pénalise la réussite scolaire au lycée de Bambao Mtsanga est endogène à cette école. Ce résultat se présente en faux contre ceux d'autres recherches longuement admises, à l'instar de celle de Dominique Seigny (2003, p. 50). En effet, pour ce dernier, l'échec scolaire est en grande partie causée par les conditions difficiles des familles et/ou du milieu des élèves. Sans pour autant penser que la localité vit dans un luxe somptueux et que tout le monde mange à sa faim, ce qui est loin d'être le cas ; nos résultats ont mis en exergue les difficultés du lycée lui-même.

² Vedette de fabrication comorienne en résine, d'une longueur comprise entre 4 et 9 mètres et pouvant transporter jusqu'à 50 personnes parfois avec de la marchandise et des bœufs. L'embarcation est propulsée par deux puissants moteurs hors-bord dans l'espoir de pouvoir tromper la vigilance de la patrouille française.



Mais ce n'est pas du côté de l'infrastructure que repose le vrai problème. En effet, c'est un récent établissement, inauguré en 2014 avec une capacité d'accueil pouvant être considéré de passable par rapport à la moyenne nationale puisque suivant nos statistiques, il manque exactement 3 salles de classe pour mettre fin au système de rotation des classes. Les difficultés du lycée de Bambao Mtsanga commencent avec l'inexistence d'une bibliothèque et d'autres matériels didactiques ainsi que l'insuffisance et la mauvaise qualité des supports pédagogiques. Dans cette ligne d'idée, l'étude a souligné que le facteur le plus déterminant faisant que les élèves échouent en grand nombre dans cette école reste les insuffisances du capital humain actif, en l'occurrence les enseignants.

Si c'est un fait qu'enseigner est un métier et que nul ne peut prétendre se tenir devant des élèves sans avoir reçu une formation initiale ; il ressort qu'au lycée de Bambao Mtsanga, tous les enseignants sont des « chercheurs » en provenance des facultés universitaires. Le comble, c'est qu'ils ne bénéficient non plus d'une formation continue digne de ce nom. Mais ce dysfonctionnement n'est pas une exclusivité de cette école. En effet, dans une récente recherche que nous avons réalisée dans l'ensemble des trois îles Comores (Ngazidja, Ndzuani et Moili), il est ressorti que « 94,45% des enseignants n'ont pas eu une formation initiale » et que « 09,40% seulement ont pu bénéficier au moins d'un atelier de formation continue » (Chadhouli, 2020, p. 127). De ce fait, l'école secondaire comorienne est en elle-même la principale source d'échec scolaire au pays. Ce genre de résultat qui accable l'institution scolaire dans la non réussite des élèves a déjà été signalé par plusieurs recherches anciennes et modernes. En parlant d'anciennes, dans ses recherches sur l'échec et la réussite scolaire en Afrique subsaharienne, Stephen Heyneman (1986, p. 336) concluait déjà que « L'influence de la qualité de l'enseignement n'est pas nécessairement moindre que l'influence familiale. Au contraire, le facteur le plus déterminant pour l'apprentissage est la qualité des écoles et des professeurs ». En 2007, le belge Marcel Crahay voulant répondre à la question, « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? » ; faisait aussi remarquer que l'école avec tous les dysfonctionnements qui sont les tiens, est en elle-même source d'échec scolaire (2007, p. 270). Par conséquent, pour espérer réduire l'impact négatif de ce phénomène, il faut s'attaquer en premier lieu aux difficultés des écoles.

Le fait que l'école secondaire comorienne manque d'enseignants de métier est la conséquence de l'inexistence d'une Ecole Normale Supérieure (ENS) dans le pays. La seule école de ce type qui a existé dans le pays et qui a formé des enseignants du collège, a mis la clé à la porte depuis 1995. Ainsi, aux Comores, il suffit d'avoir un diplôme universitaire commençant par la Licence pour postuler en tant qu'enseignant du secondaire. Une fois recruté et/ou affecté en attendant, on accède directement aux salles de classe sans aucun autre accompagnement. Mais en l'absence d'une politique nationale de formation continuée à l'endroit de ces praticiens, les encadreurs pédagogiques devraient pallier à ce vide en renforçant les capacités des enseignants dans les CIPR. Mais aux Comores, les encadreurs pédagogiques du secondaire sont disciplinaires, en nombre très insuffisant et non outillés pour exercer leur métier d'une façon idoine. Rares sont ceux qui arrivent à mettre en place des petits ateliers de renforcement de capacités disciplinaires et/ou de pédagogie générale.

Quant à ces enseignants, on aurait cru que par leurs spécialités universitaires, ils performeraient en termes de didactique. Mais c'est tout à fait le contraire. Cette étude a montré qu'en majorité, ils ne sont pas capables d'une transposition didactique ni de proposer un contrat didactique. Par ailleurs, ne sachant pratiquer que la pédagogie transmissive marquée par l'abus du cours dialogué ; ils donnent des longs résumés le plus souvent calqués sur leurs cours de l'université. Aux Comores, on croit donc à tort que le « chercheur universitaire », parce qu'il est spécialiste d'une telle discipline ; il pourrait donc l'enseigner aisément au niveau scolaire.

Le comble c'est qu'on retrouve même des ingénieurs en bâtiment ou en informatique qui enseignent les mathématiques, des ingénieurs agronomes qui dispensent les SVT etc. Il faut reconnaître qu'il fut un temps, et en particulier au cours des années 2000, l'enseignement était la seule opportunité qui était offerte aux jeunes diplômés d'intégrer la fonction publique du pays. On n'avait oublié et on continue à ignorer qu'Enseigner est un métier, et le plus exigeant des métiers qu'on ne peut et ne doit y accéder sans initiation à partir d'une formation professionnalisante. Il faut donc se rendre à l'évidence qu'il subsiste un écart considérable entre le chercheur universitaire en Histoire par exemple, et celui qui a été formé initialement pour enseigner l'Histoire au lycée. Dire autrement, la recherche axée sur la production des savoirs est une chose, et pouvoir transposer ces savoirs jusqu'à ce qu'ils deviennent des objets d'enseignement en est une autre.

Si les résultats de l'étape préliminaire de la présente recherche ont insisté sur l'urgente nécessité de renforcer les capacités de ces « chercheurs », notons que le choix de l'alignement pédagogique n'est pas dû au hasard. En effet, les programmes en vigueur aux Comores (qui datent d'ailleurs de 2008 et qui nécessitent une réelle refonte), sont élaborés sous le modèle de la Pédagogie par Objectif (PPO) et dans certaines disciplines, ils ont un accent d'Approche par Compétences (APC), même si cette approche n'est pas encore en vigueur dans l'enseignement secondaire du pays. Il fallait donc trouver une approche qui pourrait embrasser ces deux démarches (PPO et APC) afin de permettre à ces « enseignants » d'exécuter les programmes scolaires comme il se doit.

Or, à notre entendement, ces deux approches ne se rencontrent aussi étroitement liées que dans le principe de l'alignement pédagogique. En insistant sur la déclinaison des objectifs d'apprentissage, l'approche demande donc à ce que les compétences que doivent développer les élèves soient clairement énoncées, tel que le revendique également Gérard Laetitia (2015, p.1). Par la suite, le praticien doit chercher les activités et les contenus susceptibles de pouvoir contribuer au développement de ces compétences. Autrement dit, il faut harmoniser les activités d'enseignement-apprentissages ainsi que les contenus, avec les objectifs. Tel est le vœu le plus cher de Berthiaume et Daele (2013, p. 125).

Enfin, l'épreuve dévaluation sommative doit être en adéquation avec les objectifs et les activités réalisées (Idem, p. 245). C'est uniquement dans et à travers cet alignement qu'on peut créer les fondements d'une pédagogie centrée sur l'activité de l'apprenant et donc d'un apprentissage en profondeur. Pour madame Poumay (2013, p. 4), c'est là, la première des six exigences qu'elle propose pour soutenir l'enseignement-apprentissage et de surcroît la réussite. On comprend mieux



l'importance de cette approche et notre choix de permettre à ces enseignants de la mettre en pratique dans le lycée.

Dans cette optique, la satisfaction de ces acteurs-collaborateurs constituent un résultat très encourageant et pour la lutte contre l'échec scolaire et en termes de mises à jour sur la pratique des pédagogies de l'apprentissage. En effet, les deux acteurs (enseignants et apprenants) ont soulevé en commun le fait que par cette approche, l'acte éducatif est plus tourné du côté de l'apprenant qu'auparavant. L'énonciation des objectifs en amont et leur poursuite par des activités concordantes a sensiblement changé les démarches qu'ils ont pratiquées jusqu'ici. Par cette approche, les malentendus, les tergiversations, les coupures dans la progression, voire les longs moments de temps mort ont cédé la place à des progressions logiques et bien cadencées.

Par ces aspects, la pratique de l'alignement pédagogique a redonné le goût d'apprendre aux élèves, chez qui nous avons relevé l'apparition d'une nouvelle motivation. Dire autrement, l'approche a remotivé les acteurs et a resserré les liens entre enseignants et apprenants. À présent, les mécontentements, les chahuts, les retards, les absences etc., tous ces phénomènes qui entraînent la baisse des performances des élèves ont sensiblement régressé. Cela est dû non seulement par le fait qu'ils sont à présent des acteurs contributeurs à la poursuite de leurs savoirs, mais surtout par la nature des évaluations, lesquelles reflètent les activités qu'ils ont réalisé pendant les cours. C'est de-là qu'on se rend compte que la pratique de l'alignement pédagogique, loin d'être une exclusivité universitaire, a largement sa place au niveau scolaire.

Ce résultat est corroboré par les performances scolaires des trois classes de seconde de l'année, comparées à celles de la promotion de l'année dernière. En effet, en confrontant les résultats de ces deux promotions, il ressort que la promotion de 2022-2023 a eu une réussite de 15,70% de plus par rapport celle de 2021-2022. En ce sens, le principal résultat de cette recherche est que la pratique de l'alignement pédagogique peut beaucoup contribuer à lutter contre l'échec scolaire endogène à l'école elle-même. En effet, dans la littérature scientifique internationale, il ressort que de tous les facteurs intrascolaires qui handicapent la réussite des élèves, l'enseignant tient les premiers rôles, comme l'ont déjà souligné les chercheuses américaines Wang, Haertel et Herberg (1994, p. 48). Par conséquent, en œuvrant du côté de l'enseignant, on a beaucoup plus de chance de parvenir à une inversion de la courbe de l'échec scolaire qu'en agissant sur d'autres facteurs. Un tel constat se retrouve également dans des recherches un peu plus récentes comme celle Marcel Crahay (2007, p. 206) ou encore chez le chercheur américain Thomas Guskey (2010, p. 8) pour qui,

Au cœur de toute tentative réussie d'améliorer l'enseignement, il y a un perfectionnement professionnel du personnel qui a été mûrement réfléchi, bien conçu, et correctement pourvu de moyens [...] c'est là un ingrédient absolument essentiel de tout effort d'amélioration de l'enseignement.

Par cette précision, le chercheur américain ne parle pas de simple recherche-action-formation comme la nôtre, ni des quelques ateliers sporadiques de renforcement de capacités des enseignants. Par les expressions « bien conçu, et concrètement pourvu de moyens », Guskey (2010) parle de la mise en place d'un

dispositif rôdé de formation continuée. Aux Comores, celle-ci doit être conçue au niveau nationale et s'étalée dans le temps. La particularité d'une formation continuée pour les enseignants du secondaire aux Comores, c'est que celle-ci doit d'abord tendre à hisser ces praticiens au rang de véritables enseignants. Autrement dit, elle ne doit pas être conçu dès le départ comme un renforcement de capacités, mais plutôt comme un processus dont les prémices prendront des allures de formation initiale. Elle doit donc débiter par l'acquisition des fondamentaux en didactique disciplinaire et en pédagogie générale. En pédagogie, on doit mettre l'accent sur les approches actives et participatives, celles qu'on nomme communément, les pédagogies de l'apprentissage. Nous sommes obligés d'agir de la sorte si nous aspirions à un réel résultat positif pour un tel processus.

En ce sens, l'une des principales leçons de cette étude, est qu'il est impératif de mettre sur pied, un dispositif national de formation continuée à l'endroit des enseignants en général et de ceux du secondaire en particulier. Sans une telle initiative, aucune réforme de l'enseignement ne pourra inverser la courbe de l'échec scolaire. C'est un constat qui est déjà visible depuis longtemps. En effet, jusqu'à l'heure où nous écrivons ces lignes, plusieurs actions ont été entreprises pour revitaliser le système éducatif comorien, pourtant l'échec scolaire persiste. Nous pensons que la principale raison, est le fait qu'aucune de ces initiatives n'est destinée à la mise à jour des enseignants qui ne sont pas à l'origine des professionnels du métier avons-nous dit. Les résultats de cette recherche attestent de l'importance mais également de l'urgence de former en continue les enseignants du secondaire si nous voulons réellement réformer notre système éducatif afin de réduire les taux d'échec scolaire, à défaut de pouvoir en finir avec ce fléau multifactoriel.

CONCLUSION

La présente étude avait comme objectif principal d'amener les enseignants du lycée de Bambao Mtsanga dans l'île de Ndzouani en Union des Comores, à pratiquer le principe de l'alignement pédagogique. Le but était de vérifier si cette approche pourrait redynamiser la pédagogie dans les classes de seconde afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage. Les données obtenues démontrent une satisfaction des acteurs, accompagnée d'une fluidité dans les apprentissages. Mais le plus patent de nos résultats est que la pratique de l'alignement pédagogique a permis de rehausser les taux de réussite malgré les innombrables difficultés auxquelles sont confrontés enseignants et apprenants. Trois constats peuvent être tirés de ce résultat. Le premier est que l'approche a clairement sa place dans l'enseignement secondaire. Le second est qu'elle est salutaire en ce sens qu'elle permet d'atténuer une partie des lacunes à la fois pédagogiques et didactiques des enseignants. Enfin, l'approche constitue un levier de taille dans la lutte contre l'échec scolaire endogène à l'école. On se gardera cependant de croire que cette approche est la solution miracle à la lutte contre l'échec scolaire au pays. Certes elle peut contribuer comme dans cette recherche, à redynamiser la pédagogie ; mais elle n'est qu'un maillon dans la chaîne des pistes à explorer. En effet, pour pouvoir inverser la courbe de l'échec scolaire, c'est tout le système éducatif national qu'il faut réinventer ; à commencer par l'institutionnalisation de la formation continue. Celle-ci doit prendre des allures de formation initiale et être conçue à la fois



comme un droit et comme un devoir. Mais pour que cette formation soit efficace, une refonte des programmes actuels du lycée est plus que nécessaire. Bref, cette lutte contre l'échec scolaire est un combat de long halène, et nécessite la mobilisation de tous ceux qui gravitent autour du système éducatif du pays.

Références bibliographiques

- BERTHIAUME Denis, DAELE Amaouri, 2013, « Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées ? », Dans Berthiaume D. et Rege Colet N. (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur, pp. 119-134
- BERTHIAUME Denis, Nicole REGE COLET, 2013, « Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées ? » Dans Berthiaume D. et Rege Colet N. (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur, pp. 241-254
- BIGGS John, 1996, "Enhancing teaching through constructive alignment". *Higher education*, 32,3, pp 347- 364. En ligne : <http://www.jstor.org/stable/3448076>
- BIGGS John, 2003, "Aligning teaching and assessing to course objectives". *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveiro, 13-17 April, 2003. <http://www.josemnazevedo.uac.pt/proreitoria/docs/biggs.pdf>
- BIGGS John, 2014, "Constructive alignment in university teaching". *HERDSA Review of Higher Education*, Vol. 1, July, 2014, pp. 5-22. https://tru.ca/_shared/assets/herdsa33493.pdf
- CHADHOULI Bastoine, 2020, « L'impact de l'infrastructure pédagogicodidactique et du capital humain sur l'échec scolaire aux Comores. » Thèse de doctorant en sciences de l'éducation non publiée, université de Toliara, Madagascar.
- CRAHAY Marcel, 2007, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Belgique, 384 p. (Coll. Pédagogie en développement).
- DAELE Amaouri, BERTHIAUME, Denis, 2009, « L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques ». [en ligne]. Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement. Disponible à l'adresse : https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_objectifs_pedagogiques.pdf
- GERARD Laetitia, 2015, « L'alignement pédagogique : un concept clé en pédagogie universitaire ». Billet de blog publié le 25 août 2015. <http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/>
- GUSKEY Thomas, 2010, *Evaluating Professional Development*, Imprimé par Crowin Press Inc., Edité et traduit en français par SAGE Publications Inc., (8^{ème} édition), Thousand Oaks, New York, 328 p.

- HERLING Franck, 2019, « Cibler et formuler des objectifs d'apprentissage, coup de pouce pédagogique ». [en ligne] *Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique*, HEC Montréal. Disponible à l'adresse : https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Coup_de_Pouce_Pedagogique_1_Cibler_et_formuler_d_es_objectifs_d_apprentissage.pdf
- HEYNEMANN Stephen, 1986, « Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement », in Marcel Crahay, Dominique Lafontaine (éd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 303-340
- MEIRIEU Philippe, 2008, « Lutter contre l'échec scolaire, Pourquoi ? Comment ? », Texte de synthèse à l'occasion de la 1^{ère} journée du refus de l'échec scolaire organisé par l'AFEV, In *Café Pédagogique*, 4 p.
- LECLERCQ Dieudonné, POUMAY Marianne, 2008, *Le Modèle des Événements d'Apprentissage/Enseignement*. Liège : IFRES.
- LECLERCQ Dieudonné, 2009, « Conception et Evaluation de Cours ou de Curriculum de Formation, Chapitre 5 », Editions de l'Université de Liège, 37 p. Répéré in https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/25723/1/A0000_D%20Leclercq%20Cours%20Curriculum%20%282008%29%20chapitre%205%20Triple%20Concordance.pdf
- POUMAY Marianne, 2014, « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 30-1, 2014. Consulté le 22 février 2016. URL : <http://ripes.revues.org/778>
- SEVIGNY Dominique, 2003, « Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal », Montréal, *Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île Montréal*, Montréal, 55 p.
- SHUELL Thomas J., 1986, "Cognitive conceptions of learning", *Review of Educational Research*, Vol. 56, pp. 411-436.
- TYLER Ralph Winston, 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press. 144 p
- WANG, Margaret, Geneva HAERTEL and Walberg HERBERG, 1994, « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? », in *Vie pédagogique*, n°90, pp. 45-49.