

## **L'IMPACT DE L'ABSENCE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS SUR L'ECHEC SCOLAIRE AUX COMORES**

**Bastoin CHADHOULI**

Inspecteur de l'éducation nationale des Comores,

Doctorant EDLHIC en sciences de l'éducation

Université de Toliara Madagasikara

Mail : [chbastoin@gmail.com](mailto:chbastoin@gmail.com)

GSM : + 261 34 39 109 21 / +269 440 69 30 / +269 334 69 30



### **RESUME**

L'absence de formation continue des enseignants constitue un sérieux handicap à la réussite scolaire aux Comores, surtout au niveau du secondaire où plus de 92% des enseignants sont des sortants des universités, sans formation initiale dans l'exercice du métier, où prédomine la méthode transmissive qui se traduit par une pédagogie frontale, caractérisée par l'abus du cours magistrale... Au pays, les encadreurs pédagogiques du secondaire sont disciplinaires, insuffisants, mal repartis dans l'espace et non outillés. Ainsi, en n'étant pas capable de garantir ni l'équité éducative, à partir d'une infrastructure scolaire médiocre, ni une éducation inclusive, à cause d'un personnel enseignant qui n'est pas à jour, le système éducatif comorien est en lui-même source d'échec scolaire. La solution la plus urgente pour faire échec à l'échec scolaire est de mettre en place un dispositif de formation continue, allant dans le sens de la pratique de la pédagogie nouvelle.

**Mots clés** : formation continue, encadrement pédagogique, échec scolaire

### **INTRODUCTION**

Le présent article expose la deuxième partie des résultats d'une grande recherche menée dans le système éducatif de l'union des Comores depuis l'année scolaire 2013-2014, en vue d'œuvrer contre l'échec scolaire en croissance exponentielle dans ce pays. Cette difficulté que le pays a toujours connue depuis même la période coloniale avec la sélection qui était imposée par le colonisateur français, va apparaître au grand jour dans les années 80, plus précisément en 1989 avec l'assassinat du père de l'indépendance, Ahmed Abdallah Abdéremane, situation qui s'est soldée par la première année blanche au pays. Le problème de l'échec scolaire va exploser en 1997 avec le séparatisme qu'a connu le pays. Suivant la revue de la littérature, nous pouvons résumer les causes de l'échec scolaire en trois principaux facteurs : a) des troubles *psycho-affectifs* chez l'élève (on citera entre autres, la *dyslexie*, la *dysorthographe*...) ou encore d'une *phobie scolaire* : c'est l'échec psychologique. L'échec peut aussi venir, b) des *difficultés socioéconomiques* des parents (milieu défavorisé, niveau d'instruction très bas, climat tendu à la maison...) : c'est l'échec sociologique ou psychosociologique ; et enfin, c) il peut résulter des *conditions de l'école elle-même* (P. Duriot, C. Paris et F. Dubet, 2012).

Aux Comores, mis à part la publication sporadique des statistiques des annuaires scolaires et les performances des écoles surtout au Bac, il n'y a jamais eu des recherches en bonne et due forme sur les causes de l'échec scolaire. C'est pour contribuer à une visibilité et à une lisibilité du phénomène afin que nous puissions nous armer pour lutter contre, que nous avons entrepris cette étude. Les recherches que nous menons au niveau du secondaire affirment certes, l'aspect *multifactoriel* de l'échec scolaire (Meirieu : 2008) ; mais démontrent que c'est surtout le système éducatif comorien, en l'occurrence, « l'école elle-même » qui est la source principale de cet échec (Crahay, 2013 : 28). Parmi les facteurs producteurs d'échec scolaire, nous avons souligné dans un précédent article, l'équation de l'infrastructure pédagogique et didactique des écoles, et qui renvoie en partie à l'*effet-classe*, et la composante ressources humaines qui renvoie à l'*effet-établissement* et à l'*effet-enseignant*. Si en Afrique subsaharienne on crie à l'insuffisance de la formation initiale des enseignants, entre 3 et 6 mois au Mali ou en Côte d'Ivoire par exemple (Francis Djibo : 2010...) ; ce qui est inédit aux Comores et qui nous interpelle, c'est que la quasi-totalité des enseignants du secondaire, plus de 92%, n'ont pas eu une formation initiale, et plus de 84% n'ont jamais bénéficié même d'un atelier de formation continue ;

d'où leurs multiples difficultés en pédagogie et en didactique. Nous partons donc sur l'hypothèse que ce double handicap serait l'une des principales causes des nombreux redoublements, des décrochages et des non-diplomations dans les écoles secondaires de ce pays. En ce sens, la recherche tente d'établir une relation causale entre l'échec scolaire et les capacités des enseignants. Autrement dit, il s'agit de faire ressortir les répercussions de l'absence de formation continue des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, lesquelles sont loin de contribuer à la subjectivisation des apprenants et sont en ce sens, source d'échec scolaire. Si l'objectif fondamental de l'étude est de lutter contre l'échec scolaire, toutefois, il ne s'agit pas seulement de se demander « en quoi une formation continue à l'endroit des enseignants contribuerait à inverser la courbe de l'échec scolaire ? » ; la vraie difficulté, et c'est ce qui est original ici, c'est d'abord de se demander : « Quelle type de formation continue peut contribuer à élever ces « enseignants » au rang de praticiens réflexifs ? » : tel est l'objectif fondamental de cette étude, fondée sur un travail de terrain et de recherches théoriques.

## MÉTHODOLOGIE

### a) Présentation succincte des techniques de recueil de données

Cette étude entre dans le cadre des recherches en sciences de l'éducation. Dans ce domaine, les approches interactionniste et ethnométhodologique sont très indispensables. Il s'agit de mettre de côté les stéréotypes de la sociologie de l'éducation, en cherchant à saisir le phénomène social au cours même de sa réalisation (KENAÏSSI : 2000), à partir des interactions des individus. En effet, la sociologie de l'éducation a toujours conditionné la sortie scolaire aux conditions des élèves à leur entrée (*Input/output*). Pour elle, la réussite scolaire dépend du sexe, de l'âge, des conditions sociales, de l'environnement de l'élève... Sans nier l'impact de tels facteurs ; réduire cependant le succès ou l'échec scolaire à ces conditions, serait ignorer toutes les autres variables qui entrent en jeu dans l'acte d'enseigner. Or, « Il faut montrer concrètement comment les facteurs tels que le nombre d'élèves par classe, les méthodes pédagogiques, ou encore la taille des salles de cours, opèrent dans des situations éducatives pratiques » (Coulon, 1988 : 68). Par ailleurs, une approche sociodidactique s'est avérée indispensable pour s'imprégner encore plus de ce qui se joue dans les classes. Celle-ci se focalise sur les rapports aux savoirs, c'est-à-dire, sur les relations sociales qui s'instaurent entre les enseignants et les élèves à partir du savoir. Une telle démarche se concrétise à partir des pratiques telles que le contrat didactique, la transposition didactique... Mais comme on cherche à saisir l'impact de la formation continue sur la réussite ou l'échec scolaire, il a fallu opérer une comparaison des pratiques et des résultats aux examens, entre les enseignants qui ont suivi une formation continue et ceux qui n'ont jamais eu cette chance. La dimension multi-méthodologique de cette étude la définit comme une « approche de recherche qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche et qui utilise pour ce faire la dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre le chercheur et les participants » (Savoie-Zajc et Karsenty, 2000 : 263).

### b) Description des instruments de recueil de données

- **L'entrevue non directive** : elle a eu comme objectif, vérifier l'hypothèse principale auprès des acteurs concernés. Elle commençait toujours par la question : « *Que pensez-vous de l'échec scolaire grandissant dans votre école ?* ». La synthèse issue des analyses nous a permis de dégager les causes essentielles de l'échec scolaire suivant les différents échantillons.

- **L'entrevue semi-directive** : elle a consisté à réaliser une contre-expertise en vue de vérifier les données qui ne s'expliquaient pas, qui paraissaient floues... Ici, l'interviewer avait à « *répondre le plus directement possible à des questions précises (mais qui restent tout de même assez larges) [...] Le but recherché est de s'informer, mais en même temps de vérifier, à l'aide de questions, des points particuliers liés à certaines hypothèses préétablies* » (O. AKTOUF, 1987 : 92).

- **Les questionnaires** : ils ont été adressés aux chefs d'établissements, en vue de saisir le nombre exact d'enseignants de l'établissement, ceux qui ont une formation initiale, ceux qui ont bénéficié d'une formation continue, et ceux qui rencontrent des difficultés dans leurs pratiques... Un deuxième type de questionnaire a été destiné à ces responsables pour recueillir des données statistiques, sur les abandons, les admissions en classes supérieures et sur la réussite et l'échec au BEPC et/ou au Bac, lors des 5 dernières années. D'autres questionnaires étaient destinés aux enseignants et aux encadreurs pédagogiques.

■ **Les observations directes ou non participantes** : elles ont permis d'observer et de mettre en évidence le quotidien des groupes étudiés. La technique nous a permis d'enregistrer, de prendre des photos, des notes analytiques et descriptives...

■ **Les observations participantes** : elles ont consisté à observer des enseignants dans leurs classes, pour voir leur gestion de la classe, les techniques d'animation employées, la qualité et le niveau du cours dispensés, la progression par rapport au programme... A la fin de la séance, on s'entretenait avec l'enseignant observé.

■ **La lecture des documents officiels et scientifiques** : elle constitue la partie théorique du travail. C'est elle qui nous a permis de voir l'état de l'art par rapport à la thématique, elle constitue l'appareil critique de ce travail.

### c) Description de l'échantillon obtenu

Dans cette recherche, les sites et les individus sont obtenus à partir d'un *choix raisonné* et *par quota*. L'échantillon dit de quota est un « Échantillon de type non probabiliste où les sujets sont choisis à l'intérieur des strates définies en fonction des caractéristiques recherchées pour être représentées dans les mêmes proportions qu'elles apparaissent dans la population » (Fortin, 1996 : 26). Nous avons donc ciblé 19 écoles publiques réparties dans 10 CIPR<sup>1</sup>. Considérons le tableau ci-dessous.

**Tableau n°1** : Tableau nominatif des sites composant l'échantillon dans les 3 îles

	Collèges publics	Lycées publics
<b>Moili</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Collège de Fomboni</li> <li>■ Collège de Wanani</li> <li>■ Collège Nioumachiwa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lycée de Fomboni</li> <li>■ Lycée Nioumachiwa (L'île ne possède que 2 lycées)</li> </ul>
<b>Ndzouani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Collège de Hombo</li> <li>■ Collège de Ouani</li> <li>■ Collège de Lwara</li> <li>■ Collège de Ouvanga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lycée de Mutsamudu</li> <li>■ Lycée de Ouani</li> <li>■ Lycée de Liwara</li> <li>■ Lycée de Ouvanga</li> </ul>
<b>Ngazidja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Collège de la Coulée</li> <li>■ Collège de Foubouni</li> <li>■ Collège de Mitsamiouli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lycée de Moroni</li> <li>■ Lycée de Foubouni</li> <li>■ Lycée de Mitsamiouli</li> </ul>

**Source** : Données de l'enquête

Dans chaque CIPR, nous nous sommes entretenus avec l'inspecteur responsable et un des conseillers pédagogiques, ce qui nous donne un échantillon de 38 encadreurs pédagogiques. Nous montrerons leurs points de vue dans la partie « Résultats ». Quant aux directeurs et aux proviseurs ils ont été admis dans l'enquête par le seul critère qu'ils sont les responsables des écoles choisies. Nous avons donc enquêté auprès de 19 chefs d'établissements par questionnaires et entretiens. Dans l'échantillon enseignants, nous avons d'abord cherché ceux qui ont eu une formation initiale, à défaut les plus anciens. Par la suite, nous avons ciblé ceux qui ont suivi une formation continue, puis les autres. Dans chaque école nous avons eu à travailler avec 6 enseignants. Ce qui nous donne un échantillon de 114 enseignants. Les entretiens relatifs aux élèves avaient comme critères : avoir redoublé une classe et/ou avoir échoué à l'examen du BEPC ou du BAC, venir d'un milieu défavorisé et/ou d'une famille pauvre et enfin, la recherche dans la mesure du possible, d'une parité entre les sexes. Comme les enseignants, les élèves ont été échantillonnés par « quota ». Nous avons donc extrait 12 élèves par site d'où, un échantillon de 228 élèves. Le tableau ci-dessous expose les répartitions des élèves dans les sites.

**Tableau n°2** : Répartition de l'échantillon élève par rapport à l'échec scolaire et au sexe

	Ndzouani		Moili		Ngazidja		Totaux	%
	Collège	Lycée	Collège	Lycée	Collège	Lycée		
<b>Effectifs par cycle et par île</b>	48	48	36	24	36	36	228	100
<b>Garçons ayant échoué à l'examen</b>	13	15	11	06	11	09	65	28,50
<b>Garçons d'origines modestes</b>	15	12	07	05	12	11	62	27,19
<b>Filles ayant raté l'examen</b>	08	10	10	08	07	08	51	22,36
<b>Filles d'origines modestes</b>	12	11	08	05	06	08	50	21,92

**Sources** : Données de l'enquête

<sup>1</sup> Circonscription d'Inspection Pédagogique Régionale

## PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION

A l'issue des recherches, nous avons constaté qu'aucun responsable du secondaire n'a été initialement formé. Outre cela, une seule d'entre eux, la directrice du CR de Fomboni a bénéficié d'une formation continue organisée par le PASEC en 2010. D'ailleurs, elle est l'unique femme responsable d'établissement scolaire dans notre échantillon. Considérons le tableau ci-dessous.

**Tableau n°3** : Les chefs d'établissements, la formation initiale et continue et le sexe

	Ndzouani		Moili		Ngazidja		Totaux	%
	Collège	Lycée	Collège	Lycée	Collège	Lycée		
<b>Effectifs</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
formation initiale	00	00	00	00	00	00	00	00
formation continue	00	00	01	00	00	00	01	5,26
<b>Hommes</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>18</b>	<b>94,73</b>
<b>Femmes</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>01</b>	<b>5,26</b>

**Sources** : Données de l'enquête

La conséquence la plus immédiate de cet état de choses, est que ces responsables ne sont pas en mesure de mener convenablement leurs tâches administratives et surtout pédagogiques, qui reposent sur l'encadrement des enseignants. Il est donc urgent de mettre en place une formation d'abord initiale de chefs d'établissements scolaires, afin que nous ayons un corps, mais dans l'immédiat, il faut faire bénéficier d'une formation continue, ceux qui sont en place, pour qu'ils puissent répondre aux exigences du métier. Toutefois, à la question, « *Quelles sont pour vous les principales causes de l'échec scolaire dans votre établissement ?* », ce sont les difficultés infrastructurelles qui viennent en tête, suivies de l'absence de formation continue des enseignants, en témoigne le tableau ci-dessous.

**Tableau n°4** : Différentes causes de l'échec scolaire suivant les chefs d'établissements

	Négligence ou pauvreté des parents	Formation initiale	Formation continue	Infrastructures médiocres	Problèmes des salaires
<b>19 chefs d'établissements</b>	02	03	05	07	02
<b>Pourcentage</b>	10,52%	15,78%	26,31%	36,84%	10,52%

**Sources** : Données de l'enquête

Quant aux élèves, bien qu'ils aient été identifiés par leurs principaux et proviseurs, comme venant de familles et de milieux défavorisés, ils ne mettent pas trop en avant leurs situations familiales précaires dans leurs échecs scolaires. Au contraire, pour un grand nombre d'entre eux, la précarité de la situation sociale et parentale constitue une source de motivation. Sur un total de 228 élèves, seuls 38 relient les deux situations, soit 16,66% de l'échantillon. Quand on ajoute les instabilités familiales, cela nous donne 49 cas, soit 21,49% ; ce qui n'est pas négligeable. En revanche chez eux, ce sont, les difficultés infrastructurelles avec 33,33% et les insuffisances pédagogiques et didactiques des enseignants avec 26,85% qui expliquent l'échec scolaire. Considérons les tableaux ci-dessous.

**Tableau n°5** : Différentes causes de l'échec au BEPC selon les 120 élèves du Collège

	Pauvreté	Instabilité familiale	Problèmes cognitifs	Difficultés liées aux enseignants	Infrastructures médiocres	Environnement inadapté	Phobie de l'école
<b>Garçons d'origine modeste</b>	07	02	03	21	21	03	05
<b>Filles d'origines modestes</b>	10	04	02	16	27	05	01
<b>Totaux</b>	<b>17</b>	<b>06</b>	<b>05</b>	<b>37</b>	<b>48</b>	<b>07</b>	<b>06</b>
<b>Pourcentages</b>	<b>14,16%</b>	<b>05%</b>	<b>04,16</b>	<b>30,83%</b>	<b>40%</b>	<b>05,83</b>	<b>05%</b>

**Sources** : Données de l'enquête

**Tableau n°6** : Différentes causes de l'échec au BAC selon les 108 élèves du Lycée

	Pauvreté	Instabilité familiale	Problèmes cognitifs	Difficultés liées aux enseignants	Infrastructures médiocres	Environnement inadapté	Phobie de l'école
<b>Garçons d'origine modeste</b>	09	02	01	16	18	02	01
<b>Filles d'origines modestes</b>	12	03	03	13	18	07	02
<b>Totaux</b>	<b>21</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>29</b>	<b>36</b>	<b>09</b>	<b>04</b>
<b>Pourcentages</b>	<b>19,44%</b>	<b>04,62%</b>	<b>03,70%</b>	<b>26,85%</b>	<b>33,33%</b>	<b>08,33%</b>	<b>03,70%</b>

**Sources** : Données de l'enquête

Quant à l'échantillon enseignant, il ressort que sur les 114, seuls 07,89% ont eu une formation initiale et que 90% d'entre eux se trouvent au collège. Par ailleurs, c'est uniquement 18, soit 15,78% qui ont pu suivre au moins un atelier de formation continue. Le tableau ci-dessous nous détaille la situation.

**Tableau n°7** : Répartition de l'échantillon enseignant par rapport à la formation initiale et continue

	Ndzouani		Moili		Ngazidja		Totaux	%
	Collège	Lycée	Collège	Lycée	Collège	Lycée		
<b>Effectifs par cycle et par île</b>	24	24	18	12	18	18	114	100
<b>Ayant été formés initialement</b>	03	01	02	00	03	00	09	07,89
<b>Ayant suivi une formation continue</b>	04	03	02	03	04	02	18	15,78

**Sources** : Données de l'enquête

Mais à la question, « *Quelles sont pour vous les principales causes de l'échec scolaire ?* », les avis sont fortement partagés, et ce n'est pas le manque de formation initiale qui vient devant, mais ce sont plutôt les difficultés liées à l'infrastructure pédagogique qui viennent en première position, suivi de l'absence de formation continue, tel que le témoigne le tableau suivant.

**Tableau n°8** : Différentes causes d'échec scolaire selon les 114 enseignants de l'échantillon

	Pauvreté des élèves	Manque de suivi à la maison	Manque de formation initiale	Absence de formation continue	Difficultés infrastructurelles	Démotivation liée aux salaires
<b>63 enseignants des collèges</b>	03	04	07	16	23	10
<b>51 enseignants des lycées</b>	04	02	05	13	18	09
<b>Totaux</b>	07	06	12	29	41	19
<b>Pourcentages</b>	06,14%	05,26%	10,52%	25,43%	35,96%	16,66%

**Sources** : Données de l'enquête

Si pour les enseignants, la principale cause d'échec scolaire reste l'infrastructure pédagogique, pour les encadreurs pédagogiques, c'est l'absence de formation continue des enseignants qui en est la principale source, en témoigne les résultats que nous consignons dans le tableau suivant.

**Tableau n°9** : Différentes causes de l'échec scolaire suivant les encadreurs pédagogiques

	Problèmes des salaires	Pb infrastructurels	Formation initiale	Formation continue
<b>10 inspecteurs</b>	01	03	02	04
<b>10 conseillers pédagogiques</b>	02	03	01	04
<b>Totaux</b>	03	06	03	08
<b>Pourcentages</b>	15%	30%	15%	40%

**Sources** : Données de l'enquête

Toutefois, dans la recherche de solution prioritaire, ce ne sont pas toujours les premières causes qui viennent en tête. Chez les enseignants par exemple, sur les quatre propositions dominantes, c'est la formation continue qui arrive en tête avec 43,85% devant l'amélioration des infrastructures et les salaires. Considérons le tableau ci-dessous.

**Tableau n°10** : Solutions prioritaires des enseignants pour améliorer le rendement scolaire

	Régularisation salaires	Avancement...	Formation continue	Infrastructure
<b>63 enseignants des collèges</b>	07	11	27	18
<b>51 enseignants des lycées</b>	06	08	23	14
<b>Totaux</b>	13	19	50	32
<b>Pourcentages</b>	11,40%	16,66%	43,85%	28,07%

**Sources** : Données de l'enquête

Mais contrairement aux enseignants, pour les chefs d'établissements, la conversion infrastructurelle en récoltant 42,10%, et reste la solution prioritaire devant la formation continue qui recueille 38,84% et les difficultés liées aux salaires et aux familles qui restent à égalité avec 10,52%. Quant aux élèves, ceux du collège croient plus à une conversion infrastructurelle pendant que ceux du lycée en appelle à un renforcement de capacités de leurs enseignants, comme nous le soulignons dans les tableaux ci-dessous.

**Tableau n°11 : Solutions des collégiens**

Collège	Formation enseignants	Conversion infrastructure	Salaires enseignants
69 Garçons	28	30	10
51 filles	20	22	09
<b>Totaux</b>	48	52	19
%	40%	43,33%	15,83

**Tableau n° 15 : Solutions des lycéens**

Lycée	Formation enseignants	Conversion infrastructure	Salaires enseignants
58 Garçons	26	18	14
50 filles	29	13	08
<b>Totaux</b>	55	31	22
%	50%	28,70%	20,37%

**Sources** : Données de l'enquête

Quant aux encadreurs pédagogiques, même si les avis des inspecteurs divergent quelque part de ceux des conseillers pédagogiques à propos des mesures prioritaires pour lutter contre l'échec, c'est la mise en place d'un dispositif de formation continue qui reste la solution prioritaire avec 57,89% chez les inspecteurs et 52,63% chez les conseillers pédagogiques, suivi de la conversion infrastructurelle et de la régularisation des salaire. Bref, en indexant la mauvaise qualité de l'infrastructure pédagogique et les difficultés liées aux profils des enseignants et des chefs d'établissements, les acteurs immédiat de l'acte éducatif se mettent d'accord sur le fait que l'école comorienne est pourvoyeuse d'échec scolaire. Pour éclaircir cette situation, nous allons analyser 3 principaux facteurs ou effets liés à l'école.

**1) L'effet-classe** : il est marqué dans un premier temps par l'aspect environnemental et matériel de la classe (qualité et capacité d'accueil, qualité et quantité du mobilier, quantité et qualité des supports pédagogiques...), qui sont loin d'être suffisants et de meilleures qualités aux deux cycles du secondaire. En effet, 39,91% des interviewers, soit 91 élèves des deux cycles du secondaire public, se disent être lésés par les mauvaises conditions infrastructurelles des écoles. Mais l'effet-classe peut aussi renvoyer à l'image que se font en général les élèves sur leur classe. Si par exemple, ils se disent qu'ils sont dans une classe médiocre, ils ne fourniront pas suffisamment d'effort pour aller loin. Une telle conception traverse les esprits de certains élèves du secteur public qui se disent être abandonnés par l'Etat. En outre, la *sélection* des élèves, la *classification*, la recherche de l'élitisme... peuvent constituer des sources d'échec scolaire (Crahay, 2007). Cet impact de l'effet-classe sur la réussite scolaire est mis en exergue par Sévigny (2003 : 40) qui conclut en ces termes : « Cette étude fait ressortir l'existence d'un effet classe sur la diplomation. Cet effet est distinct de celui de l'établissement et de l'effet du milieu résidentiel. Le pourcentage d'élèves qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires ou qui l'ont obtenu avec retard varie selon le niveau de défavorisation de la classe et ce, indépendamment du niveau de défavorisation de l'établissement et de celui de l'élève ».

**2) L'effet-établissement** : il est la conséquence du travail de l'équipe pédagogique de l'établissement. Celle-ci doit toujours se remettre en question pour chercher les voies et moyens susceptibles d'améliorer les pratiques enseignantes capables d'impliquer et de motiver l'apprenant dans son apprentissage. Autrement dit, il faut qu'il y ait une équipe pédagogique en activité dans chaque établissement scolaire. Cette équipe peut intégrer les encadreurs pédagogiques de la CIPR<sup>2</sup>. Ce qui n'est pas le cas aux Comores, puisqu'ici les encadreurs ne sont suffisants ni en quantité ni en qualité, situation qui laisse inapaisée la soif pédagogique et didactique des enseignants, qui n'ont pas déjà été formés pour ce métier.

**3) L'effet-enseignant** : il est marqué par l'aptitude ou les compétences de l'enseignant, mais aussi par le jugement qu'il se fait de ses élèves. Si par exemple, il pense que ses élèves sont nuls, il risque de ne pas en faire suffisamment pour les tirer vers le haut. De la même manière, s'il a des lacunes pédagogiques et didactiques, il ne peut non plus répondre à leurs attentes (MEIRIEU, 2008). Or, les résultats montrent que 92,11% des enseignants n'ont pas eu une formation initiale, et les 07,89% seront tous à la retraite d'ici janvier 2020. Par ailleurs, c'est seulement 15,78% qui ont pu bénéficier d'une formation continue. Cela témoigne que dans le contexte comorien, les difficultés pédagogiques et didactiques des enseignants constituent une cause majeure de l'échec scolaire. « La conséquence immédiate et évidente de ce résultat est qu'une amélioration de l'efficacité des enseignants peut faire bien plus pour améliorer l'éducation que tout autre facteur pris isolément. [...] Si l'enseignant est inefficace, le parcours scolaire des élèves placés sous sa responsabilité sera inadéquat », expliquent WRIGHT et al. (1997: 63).

<sup>2</sup> Circonscription d'Inspection Pédagogique Régionale

## VERIFICATION EXPERIMENTALE

Pour vérifier l'impact de l'absence de formation continue des enseignants sur l'échec scolaire, nous avons croisé les rendements de 40 enseignants (sans formation initiale mais avec la même expérience, 5 ans de métier) dont 20 du collège et 20 du lycée (par éthique, nous nommons ceux du collège par des lettres et ceux du lycée par des nombres). Dans ce croisement, 10 de chaque cycle (K, L, M jusqu'à T au collège et 11 jusqu'à 20 au lycée) ont bénéficié d'un renforcement de capacités à partir de trois animations pédagogiques que nous avons initié avec le concours de deux collègues encadreurs pédagogiques de Physique-Chimie pour les besoins de la recherche, en 2014-2015 à Ndzouani. Le 1<sup>er</sup> atelier, avait porté sur « *L'élaboration et l'utilisation d'une fiche pédagogique* », le 2<sup>nd</sup> réalisé au 2<sup>ème</sup> trimestre était axée sur « *La transposition didactique et la taxonomie de Bloom* ». Le dernier avait porté sur « *La conception et l'évaluation critériée d'une épreuve d'examen* ». Avec le suivi trimestriel que nous avons mis en place à l'endroit des 20 ciblés, nous avons constaté des progrès très significatifs. Les tableaux ci-dessous, consignent les écarts de rendements de ces deux groupes (en moyennes obtenues par les élèves) au BEPC et au BAC au cours des quatre dernières années.

**Tableau n°12** : Croisement de la moyenne des notes des candidats des 20 enseignants au BEPC de 2015 à 2018

	Enseignants sans formation initiale ni continue										Enseignants sans formation initiale, mais ayant suivi au moins 3 ateliers de formation continue									
	Histoire-Géographie					Physique-Chimie					Histoire-Géographie					Physique-Chimie				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
2015	06	08	07	05	05	06	05	06	07	06	07	07	06	07	07	06	08	06	07	06
2016	06	07	06	05	07	06	05	07	07	06	09	09	07	08	07	08	08	08	08	07
2017	07	07	06	06	06	06	06	06	05	05	09	10	08	09	09	09	09	08	10	09
2018	07	05	07	06	06	07	06	07	07	06	10	11	08	09	10	10	10	09	09	08

**Sources** : Données de l'enquête

**Tableau n°13** : Croisement de la moyenne des notes des candidats des 20 enseignants de la série A<sub>4</sub> (Philosophie) et série D (Physique-Chimie) au BAC de 2015 à 2018

	Enseignants sans formation initiale ni continue										Enseignants sans formation initiale, mais ayant suivi au moins 3 ateliers de formation continue									
	Philosophie					Physique-Chimie					Philosophie					Physique-Chimie				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2015	06	07	06	05	07	06	08	06	07	06	06	07	08	06	05	08	07	07	07	09
2016	06	06	05	05	07	06	09	07	07	05	08	09	08	09	06	09	09	09	08	10
2017	07	07	06	06	06	06	08	06	06	06	09	08	09	08	08	08	09	10	10	10
2018	07	07	06	06	07	07	09	07	07	06	09	09	10	09	07	09	10	09	09	11

**Sources** : Données de l'enquête

L'analyse des tableaux montre qu'en l'année scolaire 2014-2015, durant laquelle ont eu lieu les ateliers de formation, les enseignants n'ont pas pu tout intégrer, en témoignent les notes de leurs élèves. Mais à partir de la session 2016, on assiste à un net progrès chez les élèves des enseignants qui ont bénéficié des ateliers de formation continue. Cela démontre que l'absence de formation continue pèse lourd sur les pratiques enseignantes qui conditionnent la réussite scolaire. En effet, durant les visites de classes effectuées auprès de tous les enseignants qui ont suivi la formation (21 au collège et 14 au lycée), et aux 10 ciblés dans chaque cycle, entre 2014 et 2018, nous avons été surpris des progrès considérables réalisés par l'ensemble. Ainsi, par la gestion de classe et la qualité des cours, nous avons observé un effet-enseignant qui peut être décisif dans l'inversion de la courbe d'échecs scolaires. Nos recherches démontrent que si un enseignant est efficace, il est pour la plus part des élèves, quel que soit le niveau de compétence de ceux-ci, et quel que soit le niveau d'hétérogénéité des classes.

## CONTENU IMMÉDIAT DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

La formation continue qu'on doit mettre en place ne doit pas se limiter à des simples mises à jour. Elle doit contenir un package susceptible de faire de ces enseignants, des vrais professionnels du métier. Si la fiche pédagogique est l'outil fondamental d'un enseignant, pour que ceux du secondaire comorien soient capables d'en élaborer et d'en utiliser, ils doivent être imprégnés des techniques de la pédagogie nouvelle. En ce sens, Dubet, Meirieu et Allegre, (2004 : 58-59) pensent que « *Les méthodes à*

utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, [...]. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure ». Les méthodes actives sont une réaction contre la pédagogie traditionnelle (**modèle transmissif**) qui centre les apprentissages sur l'enseignant par « la transmission d'une culture » ainsi que « le caractère irrémédiablement dissymétrique de cette transmission » (Meirieu, 1985 : 45). Ici, l'élève est considéré comme une « tête vide », de « la cire molle » dont le savoir viendra s'imprimer dans sa tête une fois qu'il sera donné par l'enseignant (Ibidem). C'est le modèle qui prédomine aujourd'hui dans l'enseignement secondaire comorien. La formation continue que nous préconisons doit les amener à dépasser ce modèle en allant du **modèle behavioriste** au **socioconstructivisme**. Le béhaviorisme repose sur la recherche d'un changement de comportement observable chez l'apprenant, à l'issue des apprentissages à partir d'un rapport stimuli-réaction. Ici, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, d'automatismes des réactions, des gestes professionnels... pouvant être observés s'ils sont acquis ou non, raison pour laquelle, certains le nomment aussi, **le comportementalisme**, qui a donné naissance à Pédagogie Par Objectifs (PPO).

De-là, on doit les amener à la découverte du modèle **constructiviste**, véritable point de départ des méthodes actives, né des travaux de Bachelard et de Piaget sur le développement cognitif de l'humain. L'approche va subjectiviser l'apprenant qui se trouve mis au centre des apprentissages, devenant ainsi acteur dans sa propre formation, à partir des situations-problèmes qui vont créer des conflits cognitifs chez lui. En effet, suivant DEWEY (2011 : 92), « Tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut pas être réellement libéré ». Libérer l'esprit de l'élève, c'est l'amener à développer, à transformer et à acquérir des nouvelles structures et des nouvelles capacités cognitives. Ainsi, « Ce que l'on désire est que le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites », explique Jean Piaget (1988 : 21). C'est ici qu'on parlera de véritables interactions entre l'enseignant et l'élève d'une part, et entre l'élève et le milieu d'autre part.

La formation continue doit prolonger ce modèle vers le **socioconstructivisme** de Lev Vygotsky. Ce dernier va insister sur les apports positifs de la culture et des *interactions entre les apprenants* dans leur développement mental comme dans l'acquisition de compétences (1985). Pour consolider sa pensée, il admet l'existence d'une zone sensible qu'il nomme « zone proximale de développement » (ZPD). Celle-ci peut se concevoir comme étant l'écart entre ce que l'élève est en mesure de réaliser intellectuellement et individuellement à un moment de son apprentissage, et ce que ce même apprenant serait apte à réaliser une fois en interaction ou en médiation avec autrui (1985 : 51-52). C'est ici qu'apparaîtront les conflits sociocognitifs, et par là, des approches telles que l'APC. Bref, la formation continue doit aller de la PPO à l'APC. Nous y reviendrons en détail dans un prochain article.

## CONCLUSION

La présente recherche a démontré que les enseignants du secondaire comorien ne sont ni capables de tenir une classe (pédagogie défailante), ni de dispenser un cours adapté aux niveaux des élèves (difficultés didactiques). Ces défaillances constituent l'une des causes majeures de l'échec scolaire au pays, et nécessite une formation continue d'une grande envergure pour inverser la courbe de l'échec scolaire. Une situation qui aurait pu être évitée, rien qu'en respectant les quelques textes existant. C'est avec amertume que nous lisons ce passage de la loi d'orientation sur l'éducation de 1994 :

*Pour permettre au service de l'éducation d'assumer ses missions, l'Etat régleme l'accès aux fonctions d'enseignants, veille à ce que l'efficacité de l'enseignement soit évaluée régulièrement dans tous les établissements et donne au Ministre de l'éducation les moyens de mettre en place une formation initiale et continue de qualité pour tous les personnels de l'Education.*

La situation reste incompréhensive et désolante. Toutefois, « Ce n'est pas en recherchant la culpabilité de chacun que nous réglerons le problème de l'échec scolaire ! Et celui-ci n'est pas une fatalité. Mais ce ne sont pas les aides ponctuelles qui allongent encore un peu plus le temps scolaire journalier, déjà bien rempli, qui vont régler le problème. Cela implique non une adaptation mais une refondation de tout le système scolaire » (Gérard De Vecchi, 2008). Par « refondation », Vecchi entend une remise en cause effective du fonctionnement de nos systèmes éducatifs. Comment peut-on arriver à un enseignement de qualité sans qu'on ait des

enseignants de qualité ? Pourquoi demander plus à des enseignants qui n'ont même pas le titre d'enseignants ? La solution prônée par cette étude se donne comme objectif fondamental, de hisser d'abord ces enseignants au rang de vrais praticiens. Toutefois, nous recommandons de ne pas envisager la formation continue seulement comme un droit, mais surtout comme un devoir. En effet, au pays, les enseignants pensent que pour être formé, il faut obligatoirement être payé. Par conséquent, ils ne répondent même pas aux quelques ateliers de renforcement de capacités organisés par les encadreurs pédagogiques. Or, on ne peut imaginer inverser la courbe de l'échec scolaire d'un système éducatif, sans imaginer un affermissement des enseignants. Telle est aussi la conception de Guskey qui précise qu' « *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* » (2000 : 4). En effet, les recherches que nous avons menées, ont démontré que si un enseignant est compétent, il peut même atténuer l'impact négatif de l'infrastructure pédagogique, comme d'une partie des difficultés familiales ou cognitives de ses apprenants, avec ou sans l'aide de collègues ou de spécialistes. Les résultats passables et quelque part insuffisants des 20 des enseignants que nous avons formés et suivis à titre expérimentale pour les besoins de cette recherche, ont pourtant démontré une grande variation d'efficacité entre eux et ceux qui n'ont pas bénéficié d'une formation continue. Ainsi, dans le contexte comorien, on peut toujours discuter sur les multiples causes de l'échec scolaire, mais mis à part l'infrastructure chaotique des établissements scolaires, ce sont les difficultés pédagogiques et didactiques des enseignants qui causent le plus de déperdition scolaire d'où, l'urgente nécessité de former en continue le personnel enseignant.

Mais dans l'attente d'une formation continue au niveau nationale, nous pensons qu'on peut initier au sein même de chaque établissement, des activités qui peuvent faire office de formation continue. Il peut s'agir de remettre sur pied le fonctionnement des départements disciplinaires. Les échanges et les mutualisations de ces journées que nous préconiserons qu'elles se fassent tous les 15 jours et non plus chaque semaine, seront d'une grande importance dans la résolution des certaines difficultés. Les concernés peuvent faire appel à un encadreur pédagogique de la CIPR. En plus de cela, ces derniers doivent effectuer des visites régulières de classes – c'est leur routine –. Les entretiens clôturant ces genres d'interventions peuvent faire office de formation continue. Par ailleurs, la multiplication de ces visites de classe permettra aux encadreurs de répertorier les difficultés des enseignants afin d'élaborer un module de formation soit pour l'établissement, soit pour toute la CIPR dont ils ont la charge. Sans des telles initiatives, il sera difficile de lutter contre l'échec scolaire, vue la lourdeur de l'appareil étatique.

## BIBLIOGRAPHIE

1. AKTOUF, Omar. (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, Une introduction à la démarche classique et une critique*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
2. COMORES (MEN/UNICEF/UE). (2017), *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE – 2017/18-2019/20*, Moroni.
3. COMORES (DGPPE). (2017), *Le système éducatif comorien : un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement*, DGPPE/Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE), Paris et Pôle de Dakar, Draft.
4. CRAHAY, Marcel. (2007), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur. (Coll. Pédagogie en développement)
5. CRAHAY, Marcel. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Belgique, De Boeck Université.
6. DEWEY, John. (2011), *Démocratie et éducation, Suivi de Expérience et éducation*, Armand Colin, Paris.
7. DJIBO, Francis. (2010), *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire, Regard critique sur le cas du Burkina Faso*, Thèse de Doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval.
8. DUBET François, Philippe MEIRIEU et Claude ALLEGRE, (2004), *Le rapport Langevin-Wallon*, (présenté par), Suivi de « Tout a été dit. Tout reste à faire » et de « Que reste-t-il du plan Langevin-Wallon ? », éd. Mille et une nuit.
9. DURIOU Pierre, Christophe PARIS et François DUBET. (2012), « Echec scolaire : ce qui dépend de l'école et ce qui n'en dépend pas », [en ligne], publié le 05/12/2012 et mis à jour le 28/03/2013, Consulté le 04/2/17 in [www.atlantico.fr/decryptage/echec-scolaire](http://www.atlantico.fr/decryptage/echec-scolaire)
10. FORTIN, Marie-Fabienne. (1996), *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal, Décarie Éditeur.

11. GUSKEY, Thomas R. (2000), *Evaluating Professional Development*, Imprimé par Crowin Press Inc., Edité et traduit en français par SAGE Publications Inc., (6<sup>ème</sup> édition), Thousand Oaks.
12. HEYNEMAN, Stephen. (1986), « Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement », in M. Crahay, D. Lafontaine (éd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles, pp. 303-340.
13. KENAÏSSI, Abderrahim. 2007, « Approche multidisciplinaire des systèmes de formation », DEA des sciences de l'éducation, Mis à jour le 04/11/08, Consulté le 06/02/10 sur [http://pagespersorange.fr/abder.kenaissi/interactionnisme.htm#\\_Toc495571607](http://pagespersorange.fr/abder.kenaissi/interactionnisme.htm#_Toc495571607)
14. MEIRIEU, Philippe. (1985), *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris.
15. MEIRIEU Philippe. (2008), « Lutter contre l'échec scolaire », Pourquoi ? Comment ?, Texte de synthèse à l'occasion de la 1<sup>ère</sup> journée du refus de l'échec scolaire organisé par l'AFEV, In Café Pédagogique.
16. PIAGET, Jean. (1988), *Où va l'éducation*, Gallimard, Paris. (Coll. Folio-Essais)
17. SAVOIE-ZAJC, Lorraine et Thierry KARSENTY. (2000), *Introduction à la recherche en éducation*, Editions du CRP.
18. 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 », Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île Montréal, Montréal.
19. VECCHI, Gérard De. (2008), *Echec scolaire... la « faute » à qui... et que faire ?*, In Café pédagogique, consulté le 04/12/2017, [www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages2008/echecscolairedevecchi.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages2008/echecscolairedevecchi.aspx)
20. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé (Original publié en 1935).
21. WRIGHT, Sean Paul et al. (1997), « Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation », in *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, pp. 57-67. (Traduction de l'éditeur).