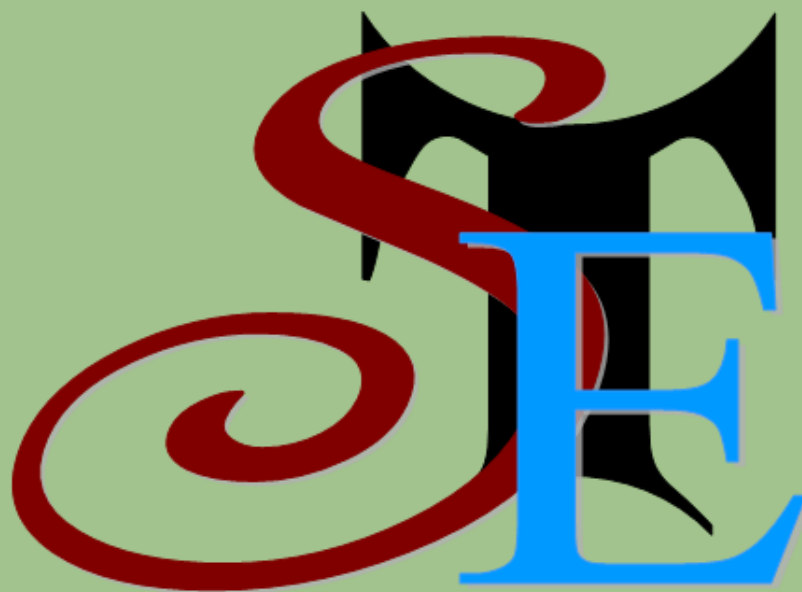




INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES  
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION



Décembre 2022 N° 018



**INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET  
PROFESSIONNEL**

---

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE PRODUCTION**

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES  
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

---

Directeur de Publication ..... : Pr BERTE Zakaria, IPNETP  
Secrétaire de Publication ..... : Dr KONE Koko Siaka, IPNETP  
Directeur Scientifique ..... : Pr Kanvally FADIGA, ENS

*Membres du comité scientifique*

Pr BAHA Bi YOUZAN D. .... : Université de Cocody Abidjan  
Pr KOUADIO Béné Marcel ..... : Université de Cocody Abidjan  
Pr SANGARE Moustapha Karam..... : INPHB, Yamoussoukro  
Pr GBONGUE Jean-Baptiste ..... : IPNETP, Abidjan  
Pr BERTE Zakaria ..... : IPNETP, Abidjan

*Comité de lecture*

Dr KONE Koko Siaka..... : IPNETP, Abidjan  
Dr TRAORE Sibiri..... : IPNETP, Abidjan  
Dr KOUAME Adjo Sébastienne ..... : IPNETP, Abidjan  
Dr BENIE Aloh Jean Martial Hillarion,..... : IPNETP, Abidjan  
Dr KONE Foussény ..... : IPNETP, Abidjan  
Dr AHON Gnamien Marcel ..... : IPNETP, Abidjan  
Dr ZOKOU Gbomené Hervé ..... : IPNETP, Abidjan



## TABLE DES MATIERES

<b>I – Editorial</b>	
Zakaria BERTE.....	7
<b>II - Point de vue des stagiaires et des encadreurs à propos de la supervision pédagogique dans les écoles techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire</b>	
N'Dri Bernard Aimé OUFFOUE, KAKOU Oi Kakou Noël <i>Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire</i> .....	9
<b>III - Problématique de la gouvernance locale en éducation : cas du Comité de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) du Lycée Moderne de Bingerville</b>	
FRANCI Alain Claude Gerard <sup>1</sup> , <i>Université Péléforo Gon Coulibaly, Korhogo, Côte d'Ivoire</i> NIAMKE Jean Louis <sup>2</sup> , <i>Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire</i> .....	41
<b>IV - L'accès au sens en classe de langue étrangère : penser la relation pédagogique dans une perspective didactique</b>	
Issiaka DOUMBIA <i>Université Péléforo Gon Coulibaly, Korhogo, Côte d'Ivoire</i> .....	67
<b>V - Jonction vie professionnelle-vie familiale des parents et éducation des enfants de 0 à 12 ans à Abidjan (Côte d'ivoire)</b>	
N'CHOT Apo Julie, TRA Fulbert, DAH Ini Lydie, <i>Département de sociologie, Laboratoire d'Etudes et de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Sociales (LERISS), Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire</i> .....	85

---

<sup>1</sup> Assistant de Sociologie.

<sup>2</sup> Maître de Conférences de Sociologie.

**VI - L'approche organisationnelle du bien-être au travail et comportement absentéiste des salariés : cas des salariés des entreprises privées en Côte d'Ivoire**

Oblou Romain BOLLE, *Ecole Supérieure Africaine des TIC (ESATIC) Côte d'Ivoire*

Kouacou Bla Yolande KOFFI, *Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP)*

*Abidjan, Côte d'Ivoire* ..... 121

**VII - Analyse des facteurs déterminants de la fragilisation des efforts de renforcement de la cohésion sociale en Côte d'Ivoire : cas des conflits communautaires**

TRAORE Sinaly, *Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Abidjan, Côte d'Ivoire*

FOFANA Mamadou, *Université Félix Houphouët-Boigny,*

*Abidjan, Côte d'Ivoire* ..... 155

**VIII - Progrès et révolutions scientifiques chez Gaston Bachelard et chez Thomas S. Kuhn**

KONAN Yao Abraham, *École normale supérieure, Département*

*des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire* ..... 179

## **EDITORIAL**





**POINT DE VUE DES STAGIAIRES ET DES ENCADREURS  
A PROPOS DE LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE DANS  
LES ECOLES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES  
EN COTE D'IVOIRE**

N'DRI Bernard Aimé Ouffoué Assistant à l'IPNETP / Département des Sciences  
de l'Education / Côte d'Ivoire / [ndri\\_ouffoue2006@yahoo.fr](mailto:ndri_ouffoue2006@yahoo.fr)

KAKOU Oi Kakou Noël Assistant à l'IPNETP / Département des Sciences  
de l'Education / Côte d'Ivoire / [kakouwakakou@yahoo.fr](mailto:kakouwakakou@yahoo.fr)

**Résumé**

La présente recherche analyse le point de vue spécifique de deux catégories d'acteurs (stagiaires et encadreurs) à propos de la supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire.

Pour cerner l'acte de supervision pédagogique, la dynamique des rôles de chaque acteur et le modèle de Villeneuve (1994) servent de cadre de référence.

La collecte de données nécessaires à l'investigation s'est faite par une série d'entretiens individuels semi-structurés. L'analyse thématique a conduit à l'émergence de données discursives et a mis en lumière quelques caractéristiques des conceptions des acteurs.

Les résultats laissent apparaître que les stagiaires mettent en lumière les problèmes qui jalonnent leurs parcours : supervision expédiée, accueil quasi-inexistant et manque d'éthique professionnelle. Accueil des stagiaires à améliorer constituent et formation des encadreurs constituent pour eux, des leviers pour optimiser le stage. Les encadreurs-terrains vivent également des difficultés : manque de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain et faiblesse du niveau des stagiaires. Ils priorisent les éléments les plus significatifs d'une supervision pédagogique qui rendraient les résultats de stages optimaux. Autonomisation progressive du stagiaire et besoins de

formation sont perçues comme des attentes pouvant favoriser la progression des stagiaires.

**Mots clés :** Point de vue des acteurs de la supervision pédagogique,  
Supervision pédagogique dans l'Enseignement technique et  
professionnel.

**EXPERIENCES OF TRAINEES AND FIELD SUPERVISORS  
REGARDING TEACHING SUPERVISION IN TECHNICAL AND  
VOCATIONAL SCHOOLS IN COTE D'IVOIRE**

**Abstract**

The current research analyses the specific point of view of two categories of actors (field supervisors and trainees) about pedagogical supervision in technical and vocational secondary schools in Côte d'Ivoire.

This research analyzes the specific point of view of two categories of actors (trainees and

To define the act of pedagogical supervision, the dynamics of the roles of each actor and the model of Villeneuve (1994) serve as a frame of reference.

The collection of data necessary for the investigation was done through a series of semi-structured individual interviews. The thematic analysis led to the emergence of discursive data and brought to light some characteristics of the actors' conceptions.

The results show that the trainees highlight the problems that punctuate their careers: expedited supervision, almost non-existent reception and lack of professional ethics. Reception of the trainees to be improved constitute and training of the supervisors constitute for them, levers to optimize the training

course. The field supervisors also experience difficulties: lack of recognition of the status of the field supervisor, low level of trainees. They prioritize the most significant elements of pedagogical supervision that would make the internship results optimal. Progressive autonomy of the trainee and training needs are perceived as expectations that can promote the progress of trainees.

**Keywords :** Point of view of the actors of pedagogical supervision, Pedagogical supervision in Technical and Vocational Education.

### **Introduction**

L'apprentissage en milieu de pratique, est une étape charnière dans le processus de formation des professionnels de l'enseignement. Le stage en enseignement est un des principaux outils de formation des stagiaires. Depuis plusieurs années, les recherches démontrent que l'accompagnement des stagiaires est d'une grande importance lors de l'alternance entre l'université et le milieu de pratique (Boutet et Rousseau, 2002 ; Ferrier-Kerr, 2009).

Dans le cas spécifique de la formation des enseignants en Côte d'Ivoire, l'équipe classique engagée dans la supervision pédagogique est composée du stagiaire lui-même, de l'encadreur-terrain, du superviseur de l'Institut de formation (encadreur de l'IPNETP). La triade désigne ces trois membres au sein de l'équipe (Boutet et Rousseau, 2002). En formation pratique, ces trois acteurs principaux ont leur rôle à jouer et sont appelés à communiquer régulièrement entre eux. D'autres acteurs prennent également place sur ce plateau : direction d'école, autres enseignants, spécialistes... Les stagiaires assurent également, entre eux, un rôle de co-formateurs dans divers contextes (séminaires, activités formelles ou non). Appelés à travailler de concert à la formation, à l'encadrement et à l'évaluation du stagiaire, certains de ces acteurs se regroupent régulièrement pour former des triades ou des dyades. Le stagiaire est donc entouré par une constellation d'acteurs. Le présent article cible prioritairement la dyade encadreur-terrain et stagiaire.

La supervision réalisée en dyade est ce moment d'échanges en cours de stage où les deux membres de l'équipe entrent en interaction, généralement après l'observation d'une séance d'enseignement. Mais, force est de constater que les milieux d'enseignement sont confrontés à diverses problématiques entourant la formation pratique des stagiaires. De ce fait, lorsque le stagiaire se présente à la porte d'une école, ou il vient compléter son apprentissage pour réaliser son stage, il se retrouve dans une situation de fragile équilibre à propos de la supervision pédagogique (Boutet, 2002). Donnay et Charlier (2001), dans le même sens, soulignent que le stage demeure donc une entreprise remplie de défis : stress, anxiété ; un véritable test d'endurance. En effet, plusieurs facteurs nuisent à cette étroite collaboration entre encadreurs et stagiaires et peuvent entraver, par le fait même, la professionnalisation des stagiaires.

Les stages se vivant en contexte de partenariat, les acteurs en ont-ils une même conception ? Selon Bates et al. (2009), les attitudes, les croyances et la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage influencent la pratique. Il importe donc de les expliciter. La recherche reste encore peu documentée sur la question, particulièrement en Côte d'Ivoire. Il est donc question de mettre à jour les éléments qui entrent dans la conception d'un stage d'enseignement auprès de deux catégories d'acteurs : encadreurs-terrain et stagiaires

La confrontation des points de vue peut générer une dynamique profitable à la qualité de la supervision pédagogique, de la consolider et de la conjuguer dans un processus d'échanges fructueux favorisant l'apprentissage du stagiaire. Dans cette optique et selon Zay (cité par Gervais, 1999), les perceptions des partenaires du stage d'enseignement peuvent révéler des attentes contradictoires ou même incompatibles avec les objectifs de la formation.

La présente étude est divisée en quatre (4) sections : objectifs, problématique et cadre théorique, méthodologie et résultats discutés.

## **2. Objectifs**

La présente étude poursuit l'objectif d'explorer le point de vue spécifique des stagiaires et des encadreurs-terrain à propos de la supervision pédagogique dans les écoles techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire. Plus précisément, notre attention se concentre sur les deux objectifs spécifiques suivants :

- ✓ Faire émerger les difficultés spécifiques de chaque acteur à propos de la supervision pédagogique et
- ✓ Identifier les attentes spécifiques de chaque acteur à propos de la supervision pédagogique.

## **3. Problématique et cadre théorique**

La présente section expose la problématique et le cadre théorique.

### **3.1. Problématique**

Le stage constitue l'un des principaux outils auxquels les stagiaires ont accès pour améliorer leur pratique. Ils sont conçus pour fournir aux étudiants des expériences authentiques en milieux scolaires (Bower, Bonnett, 2009 ; Dixon, Jennings, Orr, Tummons, 2010). Durant le stage, la supervision est assurée par l'encadreur terrain. Lui et le stagiaire entrent en interaction, généralement après l'observation d'une séance d'enseignement. Les deux acteurs possèdent des valeurs pédagogiques bien campées : l'enseignant avec son bagage d'expérience et le stagiaire avec sa formation universitaire à l'appui. L'objectif est d'accompagner le stagiaire dans la réalisation d'une expérience déterminante sur le chemin de sa formation initiale en pédagogie, lui fournir l'aide et le soutien dont il a besoin pour atteindre les objectifs fixés, développer les compétences attendues. Pour ce faire, il est important que l'encadreur-terrain joue les rôles d'accompagnateur, de médiateur, de personne-ressources (Gohier, 2007).

Après la formation à l'IPNETP (Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel), les stagiaires passent une période prolongée auprès d'un encadreur terrain dont ils partagent, de façon progressive, la responsabilité de la classe. Plusieurs études dans plusieurs pays révèlent que les stagiaires veulent être soutenus, encouragés et aidés dans leur développement professionnel. Ils estiment que les superviseurs ne sont pas toujours qualifiés, formés ou tout simplement disponibles pour satisfaire ces demandes (Booth et Brown cités par Jacques, 2007), que la qualité attendue de l'encadrement reste globalement acceptable mais pas très satisfaisante (Gbongué, 2002). Pour eux, les encadreurs ne parviennent pas toujours à les faire progresser dans leur évolution professionnelle. En effet, le stagiaire fait face à de grandes exigences pédagogiques. Le constat est le même sur le terrain. Ils ne semblent pas toujours recevoir l'encadrement désiré. Ce qui pourrait jouer sur leur réelle capacité à enseigner. Dans le même sens, Pharand (2006) indique qu'il s'avère plus facile d'assurer le rôle de superviseur si les stagiaires leur reconnaissent des compétences pour l'exercer. De fait, les stagiaires acceptent plus aisément le rôle de superviseur s'ils lui reconnaissent des compétences et surtout s'ils perçoivent qu'il peut effectivement les aider. Le stagiaire est, par conséquent, confronté à la peur de ne pas être à la hauteur, d'autant plus qu'il doit rapidement démontrer qu'il maîtrise bien les différents éléments liés à la tâche d'enseignement (Arpin et Capra 2007). Cela souligne les lacunes dans l'encadrement des stagiaires et l'importance du soutien plus formel à leur offrir, autant dans l'accueil que dans une formation adaptée à leurs besoins. Cette situation avait été déjà relevée par Sidibé (1981) qui soutenait que la supervision pédagogique, telle que vécue actuellement dans les structures scolaires de Côte d'Ivoire, ne semble pas aider les enseignants à s'épanouir dans leur profession. Dans le même registre, le rapport d'un séminaire des directions régionales d'éducation en 1995 a brossé un portrait de l'état des lieux (Gbongué, 2000). Ce rapport révèle que l'encadrement pédagogique des enseignants en Côte d'Ivoire est déficitaire. En effet, les acteurs de l'école soutiennent que les encadreurs

pédagogiques ne possèdent pas toujours les connaissances et habiletés lui permettant d'assurer l'efficacité optimale de cette activité de formation. De plus, une série de travaux (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Maes et al., 2018 ; Mieusset, 2013 ; Portelance et Caron, 2017 ; Zinguinian et André, 2017) mettent en exergue les difficultés, voire les tensions que rencontrent les accompagnateurs de stagiaires, et spécifiquement en formation initiale des enseignants.

Bref, l'interaction des deux acteurs est donc une entreprise délicate et complexe du fait que chacun a un rôle très particulier à jouer et que le jeu suppose des codes et des règlements propres à chacun. Pourtant, force est de constater que les sources d'instabilité sont nombreuses et ne favorisent pas toujours le bon fonctionnement de cette dyade.

Finalement, cet état des lieux semble indiquer un dysfonctionnement dans la pratique de la supervision pédagogique dans l'Enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire. Ce peu de formation initiale contraste avec les défis importants que soulève l'encadrement de stagiaires par les superviseurs, d'autant plus que leur expérience antérieure constitue souvent leur seule ressource. Certes, des études ont été consacrées à l'accompagnement des stagiaires (Alexis, 2012 ; Barahinduka, Voulgre et Georges-Louis, 2015 ; Gbongué, 2000 ; Gbongué, 2002 ; Gbongué, 2008 ; Portelance, 2009). La plupart insistent sur les besoins de formation et difficultés des directeurs d'établissement à propos de la supervision pédagogique (Alexis, 2012 ; Barahinduka, Voulgre et Georges-Louis, 2015). Certaines ont étudié de près la perception des stagiaires (Gbongué, 2002). D'autres ont appréhendé le point de vue des encadreurs terrains (Gbongué, 2000). D'autres encore ont exploré les besoins et attentes de la triade (N'dri, 2018 ; Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009 ; Rousseau et St-Pierre, 2002).

Si plusieurs recherches se sont intéressées à la fonction d'accompagnement des stagiaires, force est de constater les besoins et attentes en ce qui concerne la dyade encadreur/stagiaire, constitue une dimension peu étudiée de la

pratique enseignante en Côte d'Ivoire. Le point de vue de la dyade ne semble pas, à notre connaissance, avoir retenu l'attention de ces chercheurs.

### **3. Cadre conceptuel et fondements théoriques**

#### **3.1. Cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel s'articule en trois parties. La première développe le concept de supervision pédagogique. La deuxième explicite le processus de supervision. La troisième partie précise, quant à elle, l'accompagnement du stagiaire.

##### **❖ Supervision pédagogique**

Selon (Kilminster et al., 2000), il s'agit de fournir (à l'étudiant) des conseils et de la rétroaction visant au développement personnel, professionnel et éducatif (Pelaccia, 2018). Metzler (1990) le définit comme un processus d'observation et de réflexion intentionnel et systématique qui permet au superviseur de se centrer sur les besoins du supervisé ou de l'organisme, selon le modèle de supervision choisi (Brunelle et al., 1991), cité par (Goyette, et al. 2011). L'objectif de la supervision pédagogique est de soutenir l'enseignant dans différentes composantes de sa tâche, notamment dans le développement de ses compétences et de son aptitude à réfléchir à sa pratique professionnelle, à prendre des décisions éclairées et à résoudre des problèmes (Sergiovanni et Starratt, 2006).

##### **❖ Processus de supervision pédagogique**

La supervision est décrite comme un processus systématique d'amélioration de la qualité de l'enseignement qui se centre sur « des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation es pratiques », (Legendre, 1993), cité par (Tardif, et Ziarko, 1997).



Le processus de supervision de stage comprend trois phases, que décrit Raymond (2001) comme suit : les phases pré-active et interactive (Jackson, 1968) et la phase post-active (Clark et Peterson, 1986). Dans la phase pré-active, l'enseignant crée et prévoit les conditions d'apprentissage ; à la phase interactive, il met l'étudiant en situation d'apprentissage à partir de ce qu'il aura planifié, gère les interactions sociales et les démarches d'apprentissage en cours ; à la phase post-active, il évalue les résultats du processus d'apprentissage et des interventions réalisées, et fait les ajustements nécessaires » (Raymond, 2001).

### **3.2. Relations entre l'encadreur-terrain et le stagiaire**

La supervision implique des processus interpersonnels, lesquels soutiennent le stagiaire dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Pour permettre au stagiaire d'actualiser ses potentialités, une relation ouverte et souple doit se développer entre le superviseur et l'étudiant. L'entretien individuel est le principal moyen utilisé. Ce face-à-face favorise l'échange introspectif permettant l'intégration de la théorie et de la pratique.

L'encadreur-terrain aide le stagiaire à développer ses capacités réflexives, à découvrir son « propre style », à exploiter des ressources variées pour mobiliser ses compétences professionnelles et à s'intégrer dans l'établissement. L'enseignant associé favorise donc les échanges constructifs et réflexifs avec le stagiaire (Boutet et Pharand, 2008). Pourtant, ces attentes ne sont pas toujours partagées (Mena, Hennissen, et Loughran, 2017). Pour Rivard, Beaulieu et Caspani (2009), l'enseignant associé est un formateur de terrain qui effectue une sorte de supervision rapprochée. Ouellet et Martinet (2002) soutiennent que les trois principales fonctions assumées par les enseignants associés sont : 1- l'encadrement des stagiaires ; 2- la collaboration avec la personne responsable du stagiaire à l'université et 3- l'évaluation des stagiaires. Ces responsabilités vont de l'intégration

du stagiaire dans son nouveau milieu scolaire à l'évaluation de celui-ci en passant par le support offert quant à ses planifications d'activités d'enseignement apprentissage (Boudreau, 2000). Ainsi, l'enseignant associé a le rôle d'accueillir le stagiaire, de le soutenir, de le conseiller, de l'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive, de l'accompagner dans ses diverses découvertes et de participer à son évaluation (COFPE, 2006).

Au total, les stagiaires, sous la tutelle de leur encadreur, s'initient à l'exercice de la profession enseignante et sont appelés à intervenir de façon ponctuelle.

### **3.3. Le modèle de supervision de Villeneuve (1994).**

La littérature consacrée à la supervision pédagogique offre de nombreux modèles de supervision pédagogique. Le présent article examine le modèle de Villeneuve (1994). L'auteur considère que ce modèle se compose de cinq phases interdépendantes : la planification de la supervision, l'observation réflexive, l'analyse réflexive, l'expérimentation et l'évaluation. La phase 1 planifie la supervision. Elle concerne la préparation réciproque des partenaires en lien avec l'objet de travail et les objectifs. La phase 2, l'observation réflexive est, l'étape de la collecte de données (réactions, interactions, impressions). La phase 3 est l'étape de l'analyse réflexive qui permet au superviseur de dégager la signification des faits, la création des liens ainsi que la formulation d'hypothèses de travail. La phase 4 est l'expérimentation qui ferme la boucle sur le processus de réflexion vers l'action. Les connaissances du superviseur et du supervisé sont mises à contribution dans le choix des décisions. La phase 5, la dernière, permet de recueillir les fruits de l'expérimentation. C'est l'évaluation de l'atteinte des objectifs, des forces et des points à améliorer et un survol des pistes d'action en termes d'apprentissage.

### **3. Méthodologie**

En cohérence avec ce cadre théorique, le dispositif méthodologique mis en place dans cet article vise à recueillir le point de vue des stagiaires et des encadreurs-terrain au sujet de la supervision pédagogique.

#### **3.1. Type de recherche**

Une méthodologie de recherche de nature qualitative interprétative a permis d'analyser le point de vue des acteurs à propos de la supervision pédagogique. Cette approche méthodologique donne la possibilité de se rapprocher du monde intérieur des participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Dans ce but, une démarche de recherche qualitative de type descriptif exploratoire a été privilégiée permettant de « décrire l'univers perceptuel de personnes vivant cette expérience » de stage (Fortin, 1996, p 149). Les recherches qui se sont focalisées sur les conceptions de l'acte de supervision ont emprunté cette démarche de recherche (Tremblay, 1995 ; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992 ; Bujold et Côté, 2009 ; Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009 ; Gbongué, 2000 ; Gervais, 1999 ; etc.). Somme toute, la recherche actuelle s'inscrit dans le même registre.

#### **3.2. Participants et échantillon**

La présente recherche est menée en collaboration avec deux groupes de participants : les stagiaires et les encadreurs-terrain. Vingt-sept (27) acteurs constituent notre échantillon, choisi selon une méthode non probabiliste et par choix raisonné (Mayer et *al.*, 2000, Deslauriers 1991). Il est composé de participants qui ont consenti librement et volontairement à participer à la recherche.

### **3.3. Instruments de collecte des données**

Le processus de collecte de données s'est déroulé par l'entremise d'un guide d'entretien. Le guide d'entretien est structuré en quatre (4) thèmes (planification, réalisation des activités, rétroaction et évaluation) et vise à identifier les problèmes et les attentes spécifiques des acteurs à propos de la supervision pédagogique. En plus de la définition opérationnelle des catégories et sous-catégories, la procédure de codage a fait l'objet d'une procédure de validation par contrôle de la fiabilité inter-codeurs, sur la base de la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) : nombre d'accords entre les codages/ (nombre d'accords + nombre de désaccords entre les codages). A des fins de validation le guide d'entretien a été soumis à un double processus de validation grâce à la collaboration de deux juges-experts en méthodologie et en supervision pédagogique. L'instrument a ensuite été soumis à petit échantillon des deux (2) catégories d'acteurs ayant le même profil que celui de la population d'étude.

### **3.4. Analyse des données**

Les rencontres ont été enregistrées et retranscrites intégralement, et les interventions des participants ont été fractionnées en segments, puis codées et regroupées de sorte à illustrer les problèmes et attentes à propos de la supervision pédagogique. Le verbatim a été traité selon une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987). Une grille thématique a été élaborée et a permis de coder les informations selon les thèmes en émergence (Krippendorff, 2004). Il s'agit donc de catégories émergentes définies à partir du verbatim. Afin de nous assurer de la validité du codage, nous avons procédé à un accord inter juges. Nous avons obtenu un kappa de Cohen de 0,94, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs. De plus, nous nous sommes engagés auprès des participants à assurer leur anonymat quant aux informations recueillies.

## **4. Principaux résultats et discussions**

Nous présentons ici les principaux résultats de notre recherche en illustrant les propos des deux catégories d'acteurs par des extraits emblématiques de verbatims. L'analyse des propos des stagiaires et des encadreurs-terrain est articulée autour de deux pôles : les problèmes et les attentes à propos de la supervision pédagogique.

### **4.1. Problèmes et attentes relevés par les stagiaires et les encadreurs-terrain**

#### **4.1.1. Problèmes et attentes relevés par les stagiaires**

Plusieurs situations problématiques surgissent lors des stages. Les difficultés qui y sont liées sont de divers ordres.

##### **4.1.1.1. Problèmes relevés par les stagiaires**

###### **❖ Supervision expédiée**

L'ensemble des stagiaires désapprouvent le fait que les rencontres de supervision sont souventes fois expédiées. En effet, lors des missions de supervision, l'équipe de suivi pédagogique de l'IPNETP cumule les observations et entretiens de plusieurs stagiaires la même journée pour semble-t-il, « gagner du temps ». Les entretiens d'explicitation sont précipitées donnant l'impression de s'en « débarrasser ». Les propos extraits du discours des stagiaires sont éloquentes :

*« Les équipes de suivi alignent pour une matinée deux à quatre stagiaires de sorte que des points lors de l'entretien sont passés sous silence. » ; « Les encadreurs bâclent le travail. Ils le font à la va-vite. On cherche des raccourcis, des artifices ». « C'est difficile quand on prend tout le monde la même journée de 08h à 17h. Les formateurs et stagiaires sont fatigués ».*

Selon Villeneuve (1994) pendant la phase d'entretien post-enseignement, il est essentiel que le stagiaire apprenne à revenir sur sa propre pratique, à en expliciter la nature et le sens, et être capable de formuler sa propre théorie de l'intervention. Curieusement, les qualités attendues du stagiaire peuvent s'observer difficilement durant certaines missions de suivis pédagogiques où l'équipe de supervision cumule les prestations des stagiaires (quatre d'affilée, voire plus en une journée). De plus, les entretiens d'explicitation sont collectifs (au lieu d'être individuels), leur enlevant, de ce fait, leur caractère confidentiel. Les superviseurs font ainsi peu de rétroaction. La durée du temps d'entretien reste relativement limitée. Ils justifient cette pratique par le délai d'encadrement qui est court, les ressources financières insuffisantes, les conditions difficiles de travail et surtout le nombre pléthorique de stagiaires. Or, à une heure de cours correspond au moins une heure de critique. Les stagiaires subissent dans le silence, cette forme d'encadrement, qu'ils jugent défavorable et par conséquent inefficace. Ils sont souvent déçus par le caractère sommaire des analyses qu'elle produit. L'étude d'Attikleme et Kpazai (2010) illustre bien cet aspect. En effet, dans leur étude, la durée de l'entretien post-enseignement varie entre 1 heure et plus de 2 heures révélant que la durée effective des entretiens post-enseignement est indéfinie et variable en fonction des superviseurs pédagogiques. Aussi pour Correa Molina (2005), le superviseur doit accorder de l'importance et du temps à l'observation en classe et à l'entretien de supervision post observation. Mais une séance d'entretien théoriquement prévue pour au moins une heure trente (1h30) par stagiaire, dure dans la pratique généralement moins de 30 minutes. Les entretiens sont donc de courte durée. Ces rencontres sporadiques ne résolvent pas véritablement les problèmes. Ce n'est pas de la supervision clinique mais plutôt une forme de sanction proche de la supervision traditionnelle.

En somme, il est attendu des superviseurs qu'ils se préoccupent des stagiaires et qu'ils adaptent leurs interventions à leurs préoccupations et à leurs intérêts (Cuenca, 2010). Cette exigence n'est pas toujours aisée à satisfaire car

les superviseurs ont leurs propres préoccupations, comme aborder tous les sujets souhaités dans un temps d'entretien limité (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, et Durand, 2004).

#### ❖ **Accueil quasi-inexistant**

La catégorie accueil fait référence aux premiers contacts entre le stagiaire et le personnel de l'établissement. Les stagiaires ont fait référence à des gestes concrets posés par le personnel. Ils ont également souligné les lacunes des mesures mises en place dans l'accueil et évoqué les sentiments qu'ils ont ressentis au moment de ces premiers contacts : le sentiment de n'être pas attendus. Ainsi par exemple, ils ont évoqué l'accueil que les encadreurs leur ont réservé :

*« Nos établissements, de façon essentielle, ne nous ont pas reçus. Il a fallu que nous signalions notre présence nous-mêmes. La réception des stagiaires n'était pas officielle. Nous n'avons pas été bien présentés ».*

Les stagiaires souhaitent qu'on donne priorité à l'amélioration de l'accueil, essentielle pour leur intégration et la réussite du stage. Cette attente apparaît dans les propos suivants :

*« Il faut préparer l'établissement à la venue des stagiaires sur le terrain ».*

L'accueil des stagiaires n'est pas véritablement formalisé. Même s'il existe, il demeure déficitaire dans certains établissements. Arpin et Capra (2007) soulignent les lacunes des mesures mises en place dans l'accueil et l'encadrement des nouveaux enseignants et fait ressortir l'importance du soutien plus formel à offrir à un enseignant débutant, que ce soit dans l'accueil, le soutien par les pairs ou dans une formation adaptée à ses besoins. Les stagiaires anticipent les premières semaines de stage. Cela a pour effet de créer de l'insécurité et de l'anxiété bien avant que le stage ne débute (Boutin et Camaraine, 2001). L'intégration dans un milieu de stage peut donc être une source de stress pour certains. La qualité de leur accueil apparaît ainsi être

une condition non négligeable parce que le début du stage représente une étape charnière dans tout ce processus. Les stagiaires expriment clairement le désir que leur arrivée dans les écoles soit préparée et annoncée aux élèves, puis qu'ils soient présentés au personnel (Pharand, 2006). L'absence de ce soutien est l'un des éléments faisant obstacle à une bonne intégration.

Ainsi, la première source de tension a trait à l'expérience du stage. Elle s'exprime par une certaine insécurité, une anxiété et une ambivalence chez le stagiaire face à son nouveau cadre d'apprentissage. Elle concerne également le passage de l'institut de formation au milieu de pratique et la transition entre le statut d'étudiant et celui de professionnel apprenant. Le stagiaire, généralement, a peur du changement. Cette nouvelle expérience lui fait vivre un stress créé par une augmentation de sa tâche, un nouveau statut et de nouvelles responsabilités (Parent, 2011). Dans le même registre, dans l'étude de Perez-Roux (2011), la plupart des stagiaires considèrent que l'accueil est bon ou très bon. D'autres, cependant, l'ont vécu comme insuffisant, voire inexistant. Ils évoquent également des difficultés liées à l'isolement. En effet, certains ont l'impression d'être « mis dans l'arène » dès leur arrivée ou plutôt dans plusieurs arènes : celle de la salle des professeurs perçue comme un espace fermé à l'accueil de ces nouveaux enseignants et celle des classes à prendre en charge sans repères et dans l'urgence (Perez-Roux, 2016).

#### ❖ **Manque d'éthique professionnelle**

Les encadreurs possèdent un savoir théorique et pratique, qui les amène à prendre des décisions qui ont un impact important sur le développement des stagiaires. Mal utiliser ce pouvoir ou l'utiliser de façon abusive est inacceptable (Desaulniers, 2007). Par conséquent, durant le stage, l'encadreur est souvent appelé à faire face aux problèmes inattendus (Moreau, 2007), ces problèmes sont souvent d'ordre éthique. Les relations encadreurs-stagiaires peuvent être souvent sources de contradictions et de conflits lorsque l'encadreur se trouve confronté, par exemple, à un défaut de performance



d'un stagiaire. L'encadreur peut, dans ces conditions, outrepasser ses droits, entre autres, abuser de son pouvoir et transgresser les règles de la déontologie de la supervision. Il doit agir, par conséquent, de façon éthique (Reiman et Thies-Sprinthall cités par Boutet et *al.*, 2002). En outre, lorsque les stagiaires sont infantilisés, lorsque les encadreurs abandonnent la classe, font preuve d'indisponibilité, d'autorité ou ne sont pas ouverts, des situations de crise peuvent surgir. L'expérience de supervision engendre des tensions entre encadreurs et stagiaires et se manifestent de façons diverses. En effet, selon les acteurs, des tensions peuvent survenir lors de la supervision. Voici ce que les encadreurs-IPNETP en disent :

*« Certains encadreurs désavouent injustement leur stagiaire. Souvent, l'encadreur se décharge sur le stagiaire, il le stigmatise de peur d'être épinglés par l'équipe de suivi. Certains encadreurs ont des relations difficiles avec les stagiaires. L'encadreur peut désavouer les pratiques du stagiaire pourtant justes. »*

De même, des auteurs relèvent quelques défauts de certains encadreurs. Ce sont : le manque d'intérêt, le manque de disponibilité, l'approche rigide, le manque de connaissance et d'expérience, le manque de fiabilité, la rétroaction irrégulière, l'approche trop critique, le manque d'empathie, l'incapacité à bien s'organiser (pas de structure) (Haynes et *al.*, 2003) et le manque de formation continue. Des encadreurs-terrain également déplorent aussi ces situations. L'un d'entre eux s'exprime ainsi :

*« Parfois, les stagiaires discutent les consignes des encadreurs voulant montrer que les connaissances de l'encadreur sont démodées. Le stagiaire qui se voit déjà au même niveau que son encadreur n'intègre pas les remarques, les corrections. Il arrive même que le stagiaire soit suffisant. Il discutait les remarques qu'on lui faisait. Parfois, à cause du niveau d'étude qu'avait le stagiaire avant l'IPNETP, il pense savoir tout, surtout dans le contenu (spécialité). Il conteste parfois des remarques ».*

Les stagiaires expriment la même insatisfaction et mentionnent que ces relations conflictuelles ne favorisent pas un encadrement adéquat. Voici quelques propos :

*« ...Des formateurs malmènent les stagiaires, les chosifient... les infantilisent même ».*

Pour des auteurs, l'encadreur doit faire preuve de dépassement, de patience et de maîtrise de soi durant ces moments critiques qui sollicitent une compétence éthique : éthique de la relation au savoir (qui peut prendre la forme d'une mise à jour de ses connaissances en éducation notamment à travers la formation continue), éthique de la relation pédagogique (qui prend la forme du rapport enseignant-stagiaire).

La question de l'éthique enseignante se pose dans un contexte de professionnalisation et exige des enseignants non seulement une conscience éthique mais l'exercice d'une compétence éthique dans leurs interventions (Desaulniers, 2007). Des questions éthiques se posent aussi en ce qui concerne les relations interpersonnelles que le stagiaire entretient, et ce, notamment avec son superviseur. Le défi consiste à faire passer les relations personnelles au statut de relations professionnelles. Ces résultats nous portent à croire que les encadreurs, confrontés dans leur pratique professionnelle à des problèmes suscitant une réflexion éthique et obligés par leurs fonctions de poser des gestes pouvant avoir d'importantes conséquences sur l'expérience d'un stagiaire, devraient être plus sensibilisés à cette question.

#### **4.1.1.2. Attentes relevées par les stagiaires**

##### **❖ Accueil à améliorer**

La phase d'insertion professionnelle est cruciale dans le développement professionnel des enseignants. Le processus d'intégration du stagiaire, est clairement interrogé par les travaux de recherche. Dans un contexte où les

épreuves rencontrées en formation et en début de carrière par les enseignants débutants sont nombreuses et rendent souvent difficile leur insertion professionnelle, cette quasi-absence de procédure d'accueil peut sembler paradoxale. Les enseignants en formation lors de leur stage et ceux qui intègrent leur premier poste d'affectation dénoncent massivement la faiblesse de l'accueil qui leur est réservé dans les établissements (Guibert et Périer 2012). Les différences entre les dispositifs ou l'absence de dispositif s'expliquent principalement par la fréquence d'accueil des stagiaires et la taille de l'établissement. Les chefs d'établissement qui travaillent dans des établissements qui ne reçoivent pas ou peu de stagiaires ou de débutants ou ceux qui exercent dans des petits établissements (collèges) déclarent n'être pas ou peu concernés et que « faute de temps », ils n'ont pas réfléchi à l'intérêt de développer une action d'accueil spécifique en début d'année à l'intention des professeurs débutants. Les arguments mobilisés pour justifier cette absence sont multiples. C'est tout d'abord le faible nombre d'enseignants en formation ou débutants affectés dans l'établissement qui est invoqué (voir *supra*). Mais les raisons sont aussi organisationnelles et peut-être surtout culturelles. Ainsi dans la majorité des cas l'accueil par les personnels de direction lorsqu'il existe « se fait au coup par coup ». Les stagiaires déclarent avoir un dispositif d'accueil plus structuré (soit un tiers de la population totale).

Des recherches mettent l'accent sur un encadrement où l'accueil bien préparé est fortement apprécié. Selon Couchara (1997) et Desgagné (1996), l'enseignant associé accueille le stagiaire lorsqu'il lui permet de s'introduire au groupe d'enseignants ou de tout autre employé de l'école. Cet accueil doit durer pendant tout le stage (Brouillette, Portelance et Lebel, 2005).

La littérature admet que les dispositifs d'aide sont peu présents et parfois d'une relative efficacité (Mahony, 1996 ; Vallerand et Martineau, 2006 cités par Martineau, Portelance et Presseau, 2010). Pour ces auteurs certains

établissements dans certains pays tardent à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants.

En somme, le stagiaire qui arrive dans un établissement scolaire est dans une position relationnelle asymétrique qui engendre de l'incertitude et peut le rendre vulnérable. L'objectif de l'accueil est de rétablir une relation symétrique afin qu'il soit acteur, partenaire dans la situation, capable de donner un avis et d'être associé aux décisions qui le concernent, pour qu'il s'adapte au nouvel environnement.

## **4.2. Problèmes et attentes relevés par encadreurs**

### **4.2.1. Problèmes relevés par encadreurs**

#### **❖ Manque de formation des encadreurs**

Un des obstacles majeurs concerne le manque de formation à la supervision des encadreurs. Il est considéré prédominant par l'ensemble des répondants. Ainsi, tous sont unanimes à reconnaître dans une large mesure que les encadreurs- terrain ne sont pas suffisamment formés pour accomplir cette tâche et ne se sentent pas outillés pour gérer l'accompagnement des stagiaires. En effet, des encadreurs de l'IPNETP expliquent :

*« L'encadreur est livré à lui-même...Il manque de formation (compétences pour superviser), pour faire un bon encadrement. ». « Il y a des encadreurs qui sont en déphasage avec la pédagogie ». « Les encadreurs ne sont pas informés des modifications sur le plan pédagogique et de la spécialité car il y a une évolution technologique, des changements notables. Et beaucoup parmi nous ne se mettent pas à jour. » « Je ne suis pas préparé à l'encadrement des stagiaires. Nous encadrons selon les encadrements reçus à l'IPNETP ».*

Il est prouvé que le stage constitue la colonne vertébrale de la formation. Pourtant les encadreurs ne reçoivent pas de formation pour accompagner les stagiaires lors de leurs stages. Une préoccupation récurrente traverse les discours. Ce manque de formation contraste avec les défis importants que soulève l'encadrement. Peu de balises structurent les rôles attendus des uns et des autres permettant des pratiques d'accompagnement et d'évaluation cohérentes. Plusieurs études, en effet, indiquent que la supervision des stagiaires requiert une formation spécifique différente de celle d'enseigner : les compétences professionnelles sont, certes, importantes mais la compétence pédagogique est essentielle. Selon Gbongué (2000), les acteurs et les autres observateurs de l'école en Côte d'Ivoire soutiennent que les encadreurs pédagogiques sont peu outillés pour les tâches d'encadrement qui leur sont dévolues. Ceux-ci assument des fonctions et des responsabilités qui dépassent largement leurs tâches habituelles d'enseignement (Spallanzani et Sarrasin, 1992). L'encadrement d'un stagiaire implique entre autres, des compétences en relation d'aide et en analyse du processus d'enseignement. Portelance (2008) signale que les enseignants associés (encadreurs-terrain) se sentent peu outillés pour accompagner les stagiaires et rappellent les difficultés qu'éprouvent plusieurs maîtres de stage à superviser adéquatement les stagiaires. Bujold, Élizabeth et Côté (2009) font le même constat quand ils concluent que la responsabilité de superviser des stagiaires comporte des exigences pour lesquelles les enseignants n'ont en général pas été formés. Dans le même registre et selon Cardinal, Couturier et Savard (2014), le manque de formation entraîne des répercussions négatives sur les personnes responsables de la supervision et sur l'apprentissage des stagiaires (Kananagh, et collab., 2008), compromettant parfois l'acquisition de compétences professionnelles. Selon Ladany (2013), 25 % des superviseurs posent des gestes qui sont nuisibles à l'apprentissage de leurs stagiaires.

Finalement les encadreurs éprouvent de grandes difficultés car ils manquent de repères professionnels pour remplir la mission qui leur est confiée. L'expertise qu'on leur reconnaît pour assumer leur fonction principale (enseigner) est loin de constituer une condition suffisante pour exercer de façon efficace la fonction seconde (accompagner un enseignant débutant).

❖ **Manque de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain**

Quelques encadreurs-terrain trouvent que le rôle de superviseur manque de reconnaissance en tant que tâche. Ils mentionnent que leur accord à superviser un stagiaire doit être reconnu comme une activité à part entière avec toutes les conditions nécessaires à l'exercice de cette fonction. D'ailleurs, certains ont mentionné que toutes les marques de reconnaissance seraient grandement appréciées. En voici un passage éloquent :

*« Que l'institut daigne remercier les encadreurs pour les encourager pour qu'ils soient motivés. Ce serait intéressant de recevoir un courrier de remerciement de l'IPNETP ou de l'administration locale à travers une réunion bilan ».*

En effet, il apparaît, dans ces résultats que les encadreurs sont préoccupés par leur statut (conditions de travail et bénéfices y relatifs). Ils mentionnent que leur accord à superviser un stagiaire doit être reconnu comme une activité à part entière avec toutes les conditions nécessaires à l'exercice de cette fonction (les actions de reconnaissance et de valorisation de la fonction pourraient être avantageusement bonifiées). En outre, l'accent mis sur les conditions financières, nous amène à penser qu'une supervision pédagogique qui ne serait pas accompagnée de bénéfices en faveur des stagiaires risque d'être inefficace. Ces résultats vont dans le sens des conclusions des recherches de Rosenholtz (1989), Newmann et Wehlage (1995), McLaughlin et Talbert (2001), qui ont montré que les conditions de travail des enseignants limitent leur efficacité. En effet, une comparaison avec d'autres contextes permet d'identifier une similitude considérable au niveau du vécu du superviseur. Cette situation n'est guère le propre des encadreurs ivoiriens.

En effet, on observe des plaintes récurrentes des encadreurs-terrain pour des primes d'encadrement non payées depuis plusieurs mois. Au sein de l'IPNETP, les encadreurs déplorent l'insuffisance des ressources financières allouées pour former les stagiaires. Dans le même sens, une recherche menée par Baejard et Joffre (1997) mentionne, entre autres, le manque de reconnaissance de la fonction de formateur. Ainsi, pour que les formateurs puissent adopter des démarches d'accompagnement, il faudrait que d'autres conditions soient remplies, en particulier les conditions organisationnelles. Sans ces conditions préalables, la mise en place des démarches d'accompagnement risquerait d'être inefficace.

#### **❖ Faiblesse du niveau des stagiaires**

De nombreuses plaintes sont formulées à propos du niveau des stagiaires. En effet, au point de vue de l'évaluation, les superviseurs font parfois face à un rendement inégal du stagiaire. Par exemple, un stagiaire réussit le volet universitaire de sa formation, mais montre d'importantes lacunes sur le plan de la pratique de l'enseignement, ou vice versa.

Pour les encadreurs, ceux-ci peuvent présenter des lacunes aux plans didactique et pédagogique. Ils sont capables de commettre des erreurs profondes pouvant quelquefois laisser des traces difficiles à redresser si elles ne sont pas prises en charge très tôt. Une grande partie des difficultés rencontrées par un nombre non négligeable de stagiaires relève de connaissances insuffisantes dans leur spécialité. Ces difficultés résident plus profondément dans la qualité du questionnement, le registre de langue, etc. Bongo et Wauda (1998) en arrivent aux mêmes conclusions et notent que le stagiaire peut être incapable de faire les liens théorie-pratique même après des directives et un encadrement, d'exposer systématiquement ou de discuter de sa pratique, de recevoir des commentaires sur des points à améliorer ou à changer dans sa pratique. Il arrive même de penser que certains stagiaires n'aient pas compris ce que signifie véritablement enseigner (Henry, 1998).

Tchamabe (2015) arrive aux mêmes conclusions dans une étude au Cameroun. Il fait remarquer que les formateurs comme les utilisateurs des produits remettent en cause les niveaux des élèves-professeurs, ce qui a un impact sur la qualité de la formation aussi bien théorique que pratique et sur l'insertion professionnelle. Les commentaires des encadreurs-terrain se résument ainsi :

*« Le stagiaire, après avoir reçu des directives et bénéficié d'un encadrement, est incapable d'articuler théorie et pratique ; il est incapable d'exposer systématiquement l'objet de sa pratique ; il est tout à fait incapable de recevoir des commentaires négatifs sur sa pratique et il interprète toute critique comme des attaques personnelles. L'étudiant se cantonne dans la défensive et s'avère incapable de modifier sa pratique ».*

Fournier (2007) en arrive aux mêmes conclusions et considère les propos des encadreurs comme des indicateurs de problèmes en situation de supervision.

#### **4.2.2. Attentes relevées par encadreurs**

La mise en évidence des caractéristiques de la supervision a permis aux encadreurs d'identifier quelques pistes susceptibles de mieux soutenir leur activité.

##### **❖ Autonomisation progressive du stagiaire**

Les encadreurs de l'IPNETP insistent sur l'autonomisation progressive du stagiaire. Pour eux, l'accompagnement du stagiaire consiste avant tout à favoriser son autonomie. En témoigne cet extrait du verbatim :

*« Certains encadreurs refusent de confier la classe au stagiaire. Il est souhaitable qu'ils le fassent selon le rythme d'apprentissage du stagiaire ».*

Le stagiaire est le premier agent de sa formation. L'accompagnement consiste d'abord et avant tout à favoriser son autonomie. Toute approche de formation professionnalisante est essentiellement une approche d'autoformation.



Cependant, il faut bien comprendre que l'autoformation n'est pas une « soloformation » (Carré, 2001), mais plutôt une formation par soi-même pour laquelle le stagiaire a tout de même besoin des divers formateurs qui l'accompagnent. Comme le rappellent plusieurs auteurs, favoriser l'autonomie, ce n'est jamais laisser le stagiaire à lui-même ou l'abandonner à ses seules ressources. Dans la perspective socioconstructiviste de Vygotsky (1978), le développement de l'autonomie exige que l'apprenant soit, certes, soutenu. Mais ce soutien, par rapport à tout apprentissage, doit diminuer progressivement jusqu'à s'estomper complètement. Le processus de descaffolding fait en sorte que l'apprenant peut réussir ses apprentissages en ayant de moins en moins besoin de l'aide d'un formateur ou d'un médiateur.

Le désir d'autonomisation du stagiaire est en adéquation avec ce que pensent certains auteurs (Vygotsky, 1978 ; Philan et Anglin 1993). Pour eux, favoriser l'autonomie ce n'est jamais laisser le stagiaire livré à lui-même ou l'abandonner à ses seules ressources. Le développement de l'autonomie exige que le stagiaire soit soutenu et que ce soutien diminue progressivement jusqu'à s'estomper complètement. L'autonomie de l'apprenant est une condition préalable à l'évolution professionnelle de l'enseignant (Renaut, 1999).

En conclusion, l'accompagnement ne vise pas à enfermer l'enseignant dans un cercle vicieux de dépendance. Il doit le libérer pour qu'il devienne autonome, capable de s'approprier le savoir technique en le faisant sien (Bouchamma, 2004 ; Bouchamma et Michaud, 2011 ; Monnier, 2009).

#### **❖ Besoin de formation**

La recommandation qui arrive en tête de liste selon l'ensemble des participants de cette étude est la formation des encadreurs. Lors des entrevues, les superviseurs expriment le besoin de recevoir un complément de formation afin d'être en mesure d'aider les stagiaires dans l'acquisition des compétences pédagogiques requises pour exercer leur profession d'enseignant.

Certains suggèrent la mise en place de séminaires de formation pour chacun des intervenants impliqués dans le stage pour assurer une meilleure qualité de supervision. Les propos échangés durant les entretiens avec les encadreurs viennent corroborer ces données :

*« La formation continue des enseignants est une nécessité. Ils (encadreur-terrain) doivent être formés à 'encadrement des stagiaires... Les encadreurs doivent faire des séminaires à l'IPNETP pour échanger et être informés des modifications sur le plan pédagogique et de la spécialité car il y a évolution technologique, des changements notables ». « Il faut identifier les encadreurs qui doivent être formés à la supervision... Seuls ceux qui ont la formation seront habilités à encadrer... Ils doivent suivre une formation en vue de mieux accueillir les stagiaires et mieux les suivre ».*

*« Je dois suivre une formation en vue de mieux accueillir les stagiaires et mieux les suivre. Il faut prévoir des séminaires de remise à niveau (formation à la supervision pédagogique), des formations périodiques (surtout sur les méthodes pédagogiques qui changent) ... Je crois que les encadreurs doivent retourner faire une mise à jour de leurs connaissances ».*

Nos résultats rejoignent ceux de Johnson et Stewart (2000) et de Crook-Lyon (2008). Ils démontrent que les personnes qui ont suivi des formations se disent mieux préparées à la supervision que celles qui n'en ont pas suivi. Tout comme dans l'étude de Wilkins et Ellis (2004), à la suite de la formation, plusieurs se disent capables d'identifier le style d'apprentissage des stagiaires et ainsi d'adapter leur enseignement à différents styles d'apprentissage. Metcalf (cité par Jacques, 2007) mentionne le besoin de recevoir une formation par ceux qui occupent le rôle de superviseur et indique que pour les superviseurs, une formation est rarement disponible. En fait, le rôle de superviseur s'apprend en développant des attitudes, des compétences et des habiletés propres à l'intervention (Paquette citée par Tremblay, 1995). Pourtant, dans la réalité, il n'est pas rare que des enseignants reçoivent des stagiaires sans répondre à ces critères (Provencher, 2007).

Pour résumer, notons qu'une formation à la supervision de stagiaires influence les pratiques d'observation et de rétroaction des enseignants. Les encadreurs qui ont participé à un programme de formation ont en général transformé leurs pratiques pour les rendre plus spécifiques et systématiques. Ils augmentent ainsi la valeur pédagogique des stages d'enseignement pour les stagiaires. Or, l'expérience professionnelle, aussi riche soit-elle, ne constitue pas en soi une ressource suffisante pour contribuer efficacement à la formation d'un stagiaire (Pelpel cité par Nieuwenhoven et Colognesi, 2013).

### **Conclusion**

Les stages sont un instrument incontournable de formation de qualité des futurs enseignants. Certes, il existe une constellation d'acteurs mais la présente recherche s'est focalisée sur la dyade stagiaire-encadreur. Le présent article a exploré les points de vue de la supervision pédagogique chez les encadreurs-terrain et les stagiaires de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

Les problèmes et attentes soulevés par l'ensemble des répondants se divisent en plusieurs volets. Les résultats laissent apparaître que les stagiaires mettent en lumière les problèmes qui jalonnent leurs parcours : supervision expédiée, inexistence de guide de supervision, non-contrôle de la direction de la supervision pédagogique, accueil quasi-inexistant et manque d'éthique professionnelle, pour eux, des leviers pour optimiser le stage. Les encadreurs-terrains vivent également des difficultés : manque de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain, absence de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain, indisponibilité et faiblesse du niveau des stagiaires. Ils priorisent les éléments les plus significatifs d'une supervision pédagogique qui rendraient les résultats de stages optimaux. Autonomisation progressive du stagiaire et besoins de formation sont perçus comme des attentes pouvant favoriser la progression des stagiaires.

En raison de la place importante qu'occupent les stages dans la formation des stagiaires, l'encadrement et la supervision de la formation pratique, exige des investissements importants de l'IPNETP ; par une supervision de qualité, ou bien de la part des établissements scolaires ; par la mise à disposition du stagiaire les moyens nécessaires à son épanouissement professionnel. Cette étude a dégagé des constats faisant ressortir des enjeux d'une grande envergure, qui interpellent tous les acteurs intervenants dans la formation initiale à l'enseignement.

La supervision doit tenir compte de ces variables et respecter cette complexité. Les maisons d'enseignement se doivent de développer des programmes de formation pour permettre aux superviseurs de remplir adéquatement les différentes fonctions et tâches qu'on leur demande de réaliser auprès des stagiaires.

### Références bibliographiques

1. **Alexis, P. (2012).** *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti.* Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en administration et évaluation en éducation pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)
2. **Amy, G. et Piolat, M. (1997).** *Les méthodes en psychologie (observation, expérimentation, enquête, travaux d'étude et de recherche).* Collection Grand Amphi. Bréal : Rome.
3. **Anderson, H. R. et Snyder, J. K. (1993).** *Clinical supervision: coaching for higher performance.* Lancaster, Tchenomic.
4. **Arpin, L. et Capra, L. (2007).** *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel.* Québec : Chenelière Education.

5. **Bouchamma, Y., Giguère, M., et April, D. (2016).** *La supervision pédagogique. Guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires.* Presses de l'Université Laval.
6. **Boutet, M. et Rousseau, N. (2002).** *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages.* Québec : Presses de l'université du Québec.
7. **Caron, J. (2010).** *Analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés par l'encadrement du stagiaire en enseignement.* mémoire présenté à l'Université du Québec Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec.
8. **Correa molina, E. (2006).** *Perception du rôle de l'enseignant associé.* In Accompagnement des stagiaires en enseignement : le défi de la concertation. Actes du colloque de l'AFORME : université du Québec en Outaouais.
9. **Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2011).** *Quelle formation pour la supervision pédagogique des stages professionnalisant ? Analyse critique d'un dispositif à destination des superviseurs et maîtres de stages.* Université de Mons, Institut d'administration scolaire, Mons, Belgique.
10. **Donnay, J. et Charlier, E. (2001).** *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants.* In Rapport de recherche FUNDP HAUTES ECOLES.
11. **Fortin, F. (1994).** *Propriétés métrologiques des instruments de mesure (fidélité - validité).* In Recherche en soins infirmiers N° 39. Université de Montreal.
12. **Gagné, M. (1995).** *Une entrée accompagnée dans la profession.* Vie pédagogique, 92,24-26.
13. **Gbongué, J-B. (2008).** *Les pratiques de l'inspection pédagogique telles que perçues par les enseignants de l'enseignement technique et professionnel.*

14. **Gbongué, J-B. (2002).** *La supervision de stage en enseignement : point de vue des stagiaires.* In Revue de l'école normale supérieure de l'enseignement technique de Libreville, 3, 2006.
15. **Gbongué, J-B. (2000).** *L'encadrement pédagogique ou la supervision des enseignants de l'enseignement techniques et professionnel : une étude descriptive.* Journal Africain de Communication Scientifique et Technologique, n 3, 215-224
16. **Gbongué, J-B. (2000).** *La supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire : une expérience de modélisation.* Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
17. **Gervais, C. (1999).** *Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs.* Revue Canadienne de l'Éducation 24, 2, p. 121–136. Université du Québec à Montréal.
18. **Jacques, A. (2007).** *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
19. **Kaufmann, J.-C. (1996).** *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan - 128.
20. **Lamoureux, A. (1995).** *Recherche et méthodologie en sciences humaines.* Laval : Editions Etudes Vivantes.
21. **Parent, P. (2011).** *Accueillir un stagiaire : la coformation professionnelle.* Journal propulsion. vol. 23, no.3. pp. 12-17).
22. **Pharand, J. (2006).** *L'accompagnement par les enseignements associés.* In Accompagnement des stagiaires en enseignement : le défi de la concertation. Actes du colloque de l'AFORME : université du Québec en Outaouais.
23. **Portelance, L. (2010).** *Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire.* Education et francophonie, vol. 38, n 2.

24. **Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002).** *Redéfinition des rôles du superviseur de stage.* In Les enjeux de la supervision. Québec : Presses de l'université du Québec.
25. **Spallanzani, C. ; Sarrasin, J. et Poirier, A. (1992).** *Effets d'une formation minimale à la supervision de stage en éducation physique.* In Revue des sciences de l'éducation, vol. 18, n 3, p.409-427.
26. **Thiétart, R. A. (1999).** *Méthodes de recherche en management.* Dunod : Paris.
27. **Tremblay, O. (1995).** *Supervision pédagogique, études et évolution de la formation pratique à l'enseignement à l'Université du Québec à Chicoutimi.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation.
28. **Villeneuve, L. (1994).** *L'encadrement du stage supervisé.*
29. **Vigotsky, L. (1978).** *Interaction between learning and development.* In Gauvain et Cole (Eds). *Readings on the development of children.* New York: Scientific American Book. pp. 34-40.
30. **Nolan, J. F. and Hoover, L. A. (2008).** *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice (2nd edition).* Hoboken, New Jersey : Wiley
31. **Fournier, D. (2007).** *La supervision dans la formation en service social.* In Revue Les Politiques Sociales n° 1-2/2007





**PROBLEMATIQUE DE LA GOUVERNANCE LOCALE  
EN EDUCATION : CAS DU COMITE DE GESTION  
DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES (COGES)  
DU LYCEE MODERNE DE BINGERVILLE**

**FRANCI Alain Claude Gerard<sup>3</sup>**

Université Péléforo Gon COULIBALY (Korhogo)

Email : alainfranci001@yahoo.fr

**NIAMKE Jean Louis<sup>4</sup>**

Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY (Abidjan)

Email : jeanlouis\_niamke@yahoo.fr

## **Résumé**

Face à la problématique de rationalisation de l'offre scolaire suite aux différentes crises sociopolitiques, les autorités politiques ont instauré les COGES en tant qu'instrument démocratique de substitut étatique dans la gestion des établissements. Malgré une budgétisation et une architecture fonctionnaliste, s'observe une résistance communautaire à l'égard de ces structures qui transcrit des difficultés de gestion et de dynamisation partenariale. Cette étude, se rapportant à un diagnostic de la gouvernance locale en éducation, se propose donc de porter un regard objectif sur les logiques

qui sous-tendent le dysfonctionnement du Comité de Gestion des Etablissements Scolaire (COGES) du Lycée Moderne de Bingerville. Pour ce faire, les entretiens individuels et collectifs associées au guide d'entretien, ont déterminé notre itinéraire méthodologique promu par la méthode compréhensive. Il résulte de nos investigations que les représentations et pratiques sociales relatives à la discréditation du COGES qui traduisent la désaffection de la communauté scolaire, sont consécutives à une mécanisation approximative des activités et à une asymétrie communicationnelle. En outre,

---

<sup>3</sup> Assistant de Sociologie.

<sup>4</sup> Maître de Conférences de Sociologie.

la conflictualité des rapports entre les parties prenantes qui dénote une détérioration du climat scolaire, accentue ce problème de fonctionnement du COGES au Lycée Moderne de Bingerville. Cet article a permis de comprendre sur le plan scientifique que le dysfonctionnement des COGES qui révèle un problème managérial, transcrit une illégitimité démocratique et une transparence partielle de ces structures d'assainissement de l'environnement éducatif.

**Mots clés :** gouvernance locale, COGES, dysfonctionnement, climat scolaire, qualité de vie, asymétrie communicationnelle.

**PROBLEM OF LOCAL GOVERNANCE IN EDUCATION: CASE OF THE SCHOOL MANAGEMENT COMMITTEE (COGES) OF THE MODERN LYCEE OF BINGERVILLE**

**Abstract**

Faced with the problem of rationalizing the school offer following the various socio-political crises, the political authorities have established COGES as a democratic instrument of state substitute in the management of schools. Despite a budgeting and a functionalist architecture, there is a community resistance to these structures that transcribes difficulties of management and partnership dynamization. This study, relating to a diagnosis of local governance in education, therefore proposes to take an objective look at the logics underlying the dysfunction of the Management Committee of School Establishments (COGES) of the Modern Lycee of Bingerville. To do this, the individual and collective interviews associated with the interview guide, determined our methodological itinerary promoted by the comprehensive method. It follows from our investigations that the social representations and practices relating to the discrediting of COGES, which reflect the disaffection of the school community, are the result of an approximate mechanization of activities and a communicational asymmetry. In addition, the conflictual relations between the stakeholders, which indicate a deterioration in the

school climate, accentuates this problem of operation of the COGES at the Modern Lycee of Bingerville. This article has made it possible to understand at the scientific level that the dysfunction of the COGES, which reveals a managerial problem, transcribes a democratic illegitimacy and a partial transparency of these structures of sanitation of the educational environment.

**Keywords** : local governance, COGES, dysfunction, school climate, quality of life, communicational asymmetry.

## 1. Introduction

La nécessité promotionnelle de nouvelles politiques de développement intégrant la participation communautaire comme une priorité a contribué, au cours de ces dernières décennies, à la gouvernance locale en éducation qui s'assimile à une concertation, un développement participatif. Il s'agit d'un modèle de partage de pouvoir en matière de planification, de management, d'allocation de ressources vers des unités locales conformément aux engagements collectifs qui stipulent la mise en place de systèmes de gestion éducative réactifs, participatifs et responsables. Ce qui a nécessité un échelonnement de procédures décisionnaires et exécutoires décentralisées (Mons, 2004). Cette forme de coordination, admettant une pluralité d'acteurs, suppose désormais que l'action publique notamment éducative n'est plus le fait d'une autorité mais d'acteurs non étatiques. L'implication de cette catégorie sociale par le transfert des compétences et des responsabilités tant économiques qu'administratives dans la gestion de l'éducation constitue une réorientation fondamentale des principes de décentralisation, de déconcentration dans une perspective partenariale (Dupain, 2021).

Les COGES, outil du nouveau paradigme de gouvernance, qui positionnent à la gestion des écoles les parties prenantes extérieures aux professionnels, apparaissent pour les systèmes éducatifs notamment africains, caractérisés par des rendements jugés insuffisants et des difficultés organisationnelles,

comme des stratégies de redynamisation afin de parvenir à un développement éducatif durable (UNESCO, 2009).

Pour l'Etat ivoirien, secoué par la crise économique des années 1980 avec ses mesures d'austérité aux effets pervers, et par les crises militaro-politiques (1999, 2002), postélectorales (2011), il a été question de la réaffirmation de ses engagements aux traités internationaux à travers l'amélioration du secteur Education/Formation. Cette conviction progressiste a abouti à l'élaboration d'une politique réformatrice du secteur de l'éducation basée sur la qualification de l'offre éducative (Lanoue, 2004). Car, la complexité des configurations sociales et politiques, vues comme un principe des pratiques scolaires "illicites", l'insuffisance des capacités d'accueil des écoles, l'inadaptation de celles-ci aux mutations technologiques et au marché du travail, se heurtent aux intentions moralisatrices des populations. Ce qui a, avec la persistance du déficit d'enseignants, engendré un contexte de résistances généralisées et un amenuisement des ressources (Proteau, 2002 ; Toh, 2017). Les COGES, créés en 1995 au niveau du secondaire et élargis en 1999 au cycle primaire, ont été élaborés en tant qu'instrument de matérialisation de l'action réformatrice dans une perspective de dynamique partenariale autour de l'école. A cet effet, ils se transposent en des alternatives supplétives de l'action publique qui ménagent un espace de concertation, entre les autorités politiques et les acteurs locaux, nécessaire à l'édification d'un processus de formation d'une opinion ou d'une gestion publique décentralisée en matière d'action éducative (Mrsic-Garac, 2009 ; Koffi, 2010). De ce fait, les COGES s'appréhendent, conformément au décret n°2012-488 du 7 juin 2012 portant fonctionnement de ceux-ci comme des organes d'administration et de gestion des écoles en mode décentralisé qui prônent le partage de rôles et de responsabilités entre les parties prenantes (autorité parentale, personnel éducatif). A ce titre, ils bénéficient en plus des subventions étatiques et/ou territoriales d'un complément budgétaire relevant de cotisations par élève sous la forme de frais normaux COGES estimés à 3 000 Francs pour le primaire et 5 000 Francs pour le secondaire, et de frais annexes COGES évalués selon les besoins de l'établissement. Cette allocation

est destinée à l'assainissement de l'environnement scolaire en termes d'entretien et de réhabilitation des équipements infrastructurels, pédagogiques, d'appui aux activités socio-éducatives, d'assurance du suivi des effectifs et du personnel enseignant (Comhaire & Mrsic-Garac, 2007).

Au Lycée Moderne de Bingerville, l'implantation du COGES s'est inspirée des dispositions légales de fonctionnement, et a été fondée sur le principe de la coresponsabilité et de la gestion participative. Cette instauration s'est opérée, d'une part, par la promotion d'actions de sensibilisation sur l'opportunité de l'implication communautaire à gérer de façon opérationnelle l'école.

D'autre part, elle s'est accentuée par la planification d'activités de qualité réalistes et réalisables. Il s'est agi des activités de rénovation et d'entretien de l'offre scolaire à savoir la réhabilitation de la clôture de l'école, des toitures de bâtiment, de la construction de nouvelles salles de classe, du recrutement d'agents de sécurité. Ces projets, outils du bien être des communautaires éducatives, étaient censés procurer, au prix des parts contributionnelles des parents d'élèves (cotisations, frais exceptionnels), la satisfaction sociale. En revanche, avec ces initiatives qui indiquent une articulation "harmonieuse" de l'implication parentale à la gestion dudit établissement, l'on assiste à un désintéressement aux activités du COGES matérialisé par un absentéisme accru aux différentes rencontres, par des mouvements sociaux de protestation suite à l'entérination, au cours de l'Assemblée Générale, de frais annexes et de la somme de 10 000 Francs comme frais d'adhésion annuelle jugés élevés et inappropriés. Ceci a favorisé une radicalisation des positions, des arrêts de cours qui ont tendance à complexifier la qualité de vie et de gestion au Lycée Moderne de Bingerville. Ainsi, face à cette architecturation institutionnelle et organisationnelle de ce relais de gouvernance scolaire qui entrevoit une inclusivité sociale, s'observe des actes de résistances, de désaffection qui sont de nature à circonscrire des difficultés fonctionnelles voire un dysfonctionnement du COGES.

Le présent article a donc pour objectif principal d'analyser les logiques du dysfonctionnement du COGES du Lycée Moderne de Bingerville. De façon spécifique, il est question de : i) déterminer les représentations et pratiques sociales relatives au COGES ; ii) saisir la structuration du COGES et iii) les rapports sociaux entre les parties prenantes.

## **2. Démarche méthodologique**

### **2-1. Sites de l'étude**

L'étude s'est déroulée dans la commune de Bingerville du District Autonome d'Abidjan qui s'octroie comme une zone de réputation éducative en termes de performance scolaire et d'infrastructures de base. En fait, étant dotée d'établissements dit d'excellence, cette localité constitue, selon l'imaginaire sociale, un cadre référentiel en matière de qualité de vie scolaire et de transmission de savoirs. Ce faisant, le choix du Lycée Moderne de Bingerville, comme champ d'investigation, a obéi à un constat empirique relatif à une "certaine" complexité environnementale (climat scolaire délétère) due aux mouvements de grèves qui sont généralement liés à la gestion dudit établissement avec l'avènement des COGES.

### **2-2. Protocole de collecte des données**

#### **2-2-1. Techniques de collecte de données**

La collecte des données s'est faite au moyen des entretiens tant individuel que collectif qui ont permis de cibler les parties prenantes à la gestion du Lycée Moderne de Bingerville. Il s'est agi de la hiérarchie administrative (chef d'établissement, censeur, intendant), du personnel de l'encadrement (inspecteur d'orientation, conseiller d'éducation, éducateur), du personnel

enseignant, des associations d'élèves (FESCI), des membres du bureau COGES et des parents d'élèves.

La qualité et la fiabilité des données ont été garanties, d'un côté par le principe de la triangulation des sources d'informations, et de l'autre, par l'enregistrement audio des interviews.

En outre, l'analyse thématique, une variante de l'analyse de contenu, appropriée des données qualitatives, a été mobilisée comme technique pour passer en revue tous les entretiens transcrits, et identifier et sélectionner les verbatims.

### **2-2-2. Echantillon de l'enquête**

Avec un échantillonnage de type qualitatif, nous avons eu recours à la technique du choix raisonné qui tient compte de la disponibilité des acteurs pour la réalisation de notre enquête. Quant à l'échantillon, il s'est articulé autour de 24 entretiens avec les catégories sociales comme l'indique le tableau ci-dessous

<b>Taille de l'échantillon qualitatif</b>	
Hiérarchie administrative	02 entretiens individuels
Inspection d'orientation	03 entretiens individuels
Personnel éducateur	04 entretiens individuels
Personnel enseignant	04 entretiens collectifs
Association d'élèves (FESCI)	03 entretiens collectifs
Responsable du COGES	01 entretien individuel
Membres du bureau COGES	02 entretiens collectifs
Parents d'élèves	05 entretiens collectifs
<b>Total</b>	<b>24 entretiens</b>

Source : Notre enquête 2021

En somme, ce procédé méthodologique alliant la délimitation du site d'enquête et le protocole de collecte des données a contribué à l'obtention

d'un corpus explicatif du dysfonctionnement du COGES au Lycée Moderne de Bingerville.

### **3. Résultats**

Du corpus obtenu, il se dégage des logiques de dysfonctionnement du COGES qui se structurent principalement autour de deux (2) principaux points : i) représentations et pratiques sociales relatives au COGES du Lycée Moderne de Bingerville, et ii) mécanismes socio structurels du COGES au Lycée Moderne de Bingerville.

#### **3-1. Représentations et pratiques sociales relatives au COGES du Lycée Moderne de Bingerville**

L'investigation du cadre représentatif d'une organisation comme une grille d'appréciation du fonctionnement de celle-ci induit à la cristallisation des modèles intériorisés (perceptions, opinions) comme des axes de matérialisation des pratiques.

De façon pratique, la catégorisation intrinsèque de la gestion de la vie au Lycée Moderne de Bingerville dénote l'emprise des opinions et perceptions défavorables au sujet du COGES à travers des attitudes et pratiques sociales qui justifient le dysfonctionnement de cette structure.

##### **3-1-1. COGES, une structure économiciste**

Au Lycée Moderne de Bingerville, le COGES est assimilé, par les acteurs et utilisateurs de l'espace scolaire, à une structure qui tend à une cumulation de fonds d'intérêt individualisé étant à la solde des membres de bureau. En fait, la variation des cotisations, comme part contributive des parents d'élèves, est perçue comme des stratégies d'assouvissement au profit de l'équipe dirigeante. Loin d'assainir l'environnement dudit établissement, le COGES s'identifie à une machination, un moyen d'obtention d'avantages financiers



qui accentue les difficultés de scolarisation des parents d'élèves et procure une sensation d'ascension sociale, de satisfaction aux membres exécutifs. Cette perception d'organisation économiciste au service personnifié favorise la radicalisation des positions qui se cristallise en des désaffections et démobilité de la communauté éducative. A ce propos, **Monsieur K.I., parent d'élève** révèle ceci :

*« COGES d'ici là, ce n'est pas une bonne chose. Ils ne font que payer des cotisations aux enfants pour eux-mêmes. Maintenant on ne veut plus du COGES parce que on se rend compte que de manière claire les responsables du COGES viennent pour s'enrichir sur le dos des parents. C'est pourquoi on ne veut plus même ».*

Quant à **Monsieur BB, parent d'élève**, il fait cette précision :

*« Moi-même en tant que parent, je dis que je ne veux plus du COGES parce que c'est pour venir s'enrichir qu'ils sont là. Ils ne pensent pas au bien de l'école et des parents que nous sommes. Tout leur problème c'est comment faire pour avoir leur gagne-pain. Moi-même j'ai géré COGES à Gagnoa avant de venir ici. Et puis j'ai géré ça à mon profit. Tu sais le COGES là c'est un groupe bien soudé. Moi je m'occupais de la vente des maillots. Quand je vais prendre les maillots à Abidjan, je ne donnais pas les vrais prix. Le reste là je mets feu dedans. Et puis je gère celui qui m'a couvert. Je savais que ce n'était pas bon mais je le faisais. Et puis, pour nous là, les parents*

*d'élèves ne se plaignaient pas. Or, ceux de ce lycée, ils font des choses qui amènent les gens à se plaindre ».*

Pour **Madame K.J., parent d'élève**, subsiste une suspicion d'extorsion de fonds :

*« En début d'année, on nous demande de payer entre 7000F CFA et 10.000F CFA de droit d'inscription. Et on nous fait savoir que 2500F CFA à 3000F CFA reviennent au COGES pour l'entretien et quelques travaux de réhabilitation. Mais malheureusement, nous ne voyons pas ce qui est fait avec notre argent. Nous nous demandons bien si certaines personnes ne s'enrichissent pas sur notre dos ».*

Cette conception d'économiciste attribuée au COGES du Lycée est non seulement tributaire des expériences témoignant du discrédit, mais elle émane également de leur connaissance sur ces comités qui compromettent leur fonctionnement. L'intériorisation de modèles représentatives défavorables au sujet du COGES conduit inéluctablement à un désintérêt et à une faible implication des parents d'élèves. Ainsi, ce schème d'opinions et d'attitudes contribue à appréhender le COGES du lycée comme une structure dépourvue de l'intérêt commun où apparaît une caution de corruption, de détournement de fonds. Pour la communauté éducative, le principe de gouvernance participative en vue du règlement des problèmes relatifs à l'environnement scolaire se transforme en une capitalisation individualisée de ressources au détriment du collectif. A partir des cotisations imposées qui n'intègrent pas les attentes des parents d'élèves et les besoins de l'établissement, le COGES se conçoit comme un organe "irréaliste" qui, obéissant à d'autres règles, s'impose à la communauté éducative. C'est ce que traduit **Madame N.B., parent d'élève**, en ces termes :

*« Il y a une dichotomie entre ce qui est dit et ce qui est fait sur le terrain. Ce qui cause un problème. C'est pourquoi on ne veut plus de COGES. Et puis même lorsqu'on se cotisait, ils n'arrivaient pas à faire ce pour quoi on a donné cet argent. Vraiment, nous sommes découragés du COGES. Ils ne font qu'à leur tête. Nous, on ne représente plus rien pour eux ; c'est leur propre intérêt qui est exécuté ».*

**Pour Monsieur K.A.C., membre de la FESCI :**

*« Le COGES est une pure invention pour escroquer les élèves et appauvrir davantage nos parents. Car les différentes cotisations qu'ils nous obligent à payer ne servent à rien. La preuve, nos besoins au Lycée sont toujours les mêmes. Rien n'a changé. On vit toujours le même désarroi et les cotisations ne cessent de se multiplier et de grimper ».*

Cette représentation du COGES qui oscille à une quête acharnée du profit notamment financier au détriment des valeurs et missions assignées au COGES corrobore une autre vision relative au caractère utilitaire de ce dernier dans ce procédé d'assainissement de la vie à l'école.

### **3-1-2. COGES, une organisation à "faible" utilité scolaire**

Les motifs de qualification du COGES au Lycée Moderne de Bingerville comme une organisation de "faible" utilité se résument en son inefficacité et son inutilité au système éducatif. De l'entretien infrastructurel, sanitaire et didactique au suivi des effectifs d'élèves et enseignants en vue d'une rationalisation de l'ordre scolaire, le COGES s'engage à la réalisation d'autres projets que les préalables. Au lycée, l'observance de la dégradation avancée des installations sanitaires, des équipements et matériels scolaires, de la disproportionnalité du ratio enseignant/élèves invitent à une réflexion sur l'usabilité du COGES étant donné la fréquence et la pluralité des cotisations destinées à garantir un environnement adéquat. Les actions entreprises par cette structure jouissent d'une insuffisance selon la communauté éducative. En outre, celles-ci ne répondent pas généralement aux attentes des acteurs et utilisateurs du système éducatif. Dans ce contexte, le COGES se prédéfinit en une organisation dite inefficace et d'involution du service public en éducation.

C'est ce que précise **Monsieur I.B.F., membre de la FESCI** :

*« Rien n'a changé dans l'établissement depuis que je suis là. Depuis la 6ème au niveau des toilettes c'est la même chose. Quand tu passes là, l'odeur la même ne te donne pas envie de rentrer ».*

Quant à **Mademoiselle S.N., enseignante au second cycle**, elle renchérit ceci :

*« Nous n'arrivons pas de façon concrète à percevoir les actions que mènent le COGES. Quand il parvient à réaliser des actions telles que l'entretien des salles de classe, cela reste à désirer. Par exemple,*

*Problématique de la gouvernance locale en éducation :  
cas du Comité de Gestion des Etablissements  
Scolaires (COGES) du Lycée Moderne de Bingerville*

*la réhabilitation des marches de la salle des profs semble inappropriée car elles sont très hautes et ne facilitent pas nos entrées et sorties en vue d'exécuter tranquillement nos cours. Nous les femmes, nous éprouvons d'énormes difficultés compte tenu de nos chaussures ».*

Pour **Monsieur N.K.U., parent d'élève**, il relate que :

*« Avec ce comité de gestion, tout se résume à cotiser et les réalisations sont à venir. Je me demande si c'est la même chose partout, mais pour nous-là, il ne sert à rien. La réhabilitation des bâtiments est au point mort. Les élèves, les enseignants sont livrés à eux-mêmes, ils ne bénéficient de rien comme soutien, cadre pour enseigner ou étudier. Il y a lieu de revoir le fonctionnement, l'organisation du COGES sinon les troubles ne prendront jamais fin ».*

Des perceptions défavorables de non-maîtrise de la philosophie des comités de gestion scolaire aux caractéristiques d'inefficacité, l'on aboutit à une inconsidération, voire un rejet du COGES au Lycée Moderne de Bingerville qui apparemment s'assimile à une organisation à but lucratif. Cette conception à partir de l'imaginaire sociale de la communauté éducative induit à une saisine de sa structuration.

### **3-2. Mécanismes socio structurels du COGES au Lycée Moderne de Bingerville**

Il est question à ce niveau d'un agencement analytique des éléments fonctionnels qui, caractérisant le COGES au Lycée Moderne de Bingerville, concourent à la désarticulation organisationnelle de celui-ci. Ceci revient à une mise en lumière des motifs structurels du dysfonctionnement du COGES.

#### **3-2-1. D'une fonctionnalité approximative à une perte de légitimité démocratique**

Le mode de fonctionnement du COGES au Lycée Moderne de Bingerville relève d'une approximation managériale qui constitue un défi organisationnel en termes de principes et d'exigences pour une gestion appropriée. En fait, les critères de choix ou de désignation des membres du bureau sont uniquement basés sur l'appartenance à l'établissement et sur une affiliation amicale. En d'autres termes, il suffit d'être parent d'élève et ami au président de l'équipe dirigeante pour appartenir au bureau et gérer les affaires liées à l'assainissement de l'espace scolaire. Cette structuration conduit à une non-maîtrise des rôles et missions assignés à la COGES afin de répondre favorablement aux besoins de l'établissement. Les membres de l'exécutif n'ont aucune compétence ni capacité à mener les tâches relevant de leur fonction. A ce titre, ils éprouvent des difficultés à remplir les cahiers comptables en l'occurrence le cahier de caisse, des immobiliers et le journal de caisse. En outre, ils ont une méconnaissance des textes de fonctionnement du COGES et ne bénéficient d'aucune formation nécessaire à leur performance de gestionnaire.

C'est ce que **signifie Madame D.M., proviseur** en ces termes :

*« Il semble important de souligner ce fait car cela est à l'origine des différents troubles constatés concernant le COGES.*

*Problématique de la gouvernance locale en éducation :  
cas du Comité de Gestion des Etablissements  
Scolaires (COGES) du Lycée Moderne de Bingerville*

*Pour moi, c'est le manque de formation des membres de ce comité qui crée tous ces problèmes. Aussi le mode de recrutement du personnel qui s'établit sur du copinage sans tenir compte des exigences en la matière, constitue un véritable problème de fonctionnement du COGES du Lycée ».*

Quant à **Monsieur K.D., inspecteur d'orientation**, il précise ceci :

*« Parmi les membres du bureau COGES, certains ne sont pas compétents. Ils ne savent pas quoi faire et comment aborder certains problèmes. N'ayant aucune formation requise, ils n'apportent rien de bon comme idées et activités pour le bon fonctionnement du comité. Selon moi, les problèmes de gestion découlent de cette incompétence et incapacité des membres de bureau ».*

Pour **Mademoiselle L.R.S., éducatrice**, ce dysfonctionnement du COGES émane essentiellement du mode organisationnel. A ce sujet, elle stipule ceci :

*« Comment comprendre qu'un comité de gestion d'un établissement scolaire est une association d'amis qui ne connaissent rien dudit comité ? Il fonctionne au gré des membres sans une implication véritable de l'ensemble des acteurs qui agissent dans l'école. Il y a une mauvaise organisation des activités et des séances de rencontres ».*

Ces pratiques de fonction approximative qui identifient le COGES comme une structure "plate" caractérisée par des contestations de la communauté éducative, s'apparentent à des actions contraires au mode de gestion et de conceptualisation des comités scolaires. En effet, le COGES du Lycée Moderne de Bingerville, dans son fonctionnement, se définit comme un centre de concentration et d'imposition de sa vision managériale qui ne tient pas compte des attentes et besoins des parents d'élèves. Il se démarque de l'essence démocratique qui légitime son existence et de la participation et/ou implication parentale comme mécanismes structurels et organisationnels. Les parents, les professionnels et les élèves dudit lycée sont en retrait de la gouvernance, à l'écart du processus de prise de décisions concernant des différents projets de rénovation. Bien que leurs avis soient par endroit minimisés en cas de consultation au profit d'une catégorie d'acteurs voire l'exécutif, il n'en demeure pas moins qu'ils soient ignorés de la collégiale de gestion. Ce qui crée un biais de représentativité lors des séquences d'échanges et des activités.

Cette situation de perte de légitimité démocratique est relatée par **Madame A.S., parent d'élève**, qui dit ceci :

*« La décision de faire telle ou telle chose se prend en huis clos entre le président et ses membres. Au cours des réunions, on ne nous demande pas notre avis. Ils disent voici ce qu'il y a lieu de faire pour cette nouvelle année en nous faisant l'inventaire. Et cela s'impose à nous sans aucune objection ».*

**Monsieur B.F.A., enseignant**, renchérit en ces termes :

*« Lorsque les programmes d'activités sont présentés, nous avons l'impression que les membres du COGES viennent pour nous convaincre de nous aligner sur*



*leur volonté justifiant que cela va dans le bien être des élèves. Il est question d'adopter sans contestation ce qui est présenté sous prétexte que ces actions participent à la réalisation des besoins de l'école ».*

Pour **Mademoiselle Y.E., économiste**, elle indique que :

*« Les décisions finales en principe devraient faire l'objet d'un consensus ou d'une majorité lors des échanges. Mais tel n'est pas le cas avec ce comité. Tenir compte de l'avis de l'ensemble des participants paraît difficile à faire et l'imposition semble la voix choisie. Les réunions de COGES sont considérées pour nous comme du temps perdu car étant présent, nous n'avons rien à dire sur les décisions et nous sommes dans l'incapacité de porter une objection ou un additif ».*

Ce contexte de confiscation de la liberté décisionnelle et d'exclusion de la participation communautaire contribue davantage à l'observance d'un processus monotone générant une perte de temps où l'impression parentale s'oscille entre une partialité partenariale, une incapacité d'agir et un désintérêt total. Ceci est dû à un manque de transparence dans la gestion et de suivi des activités ainsi qu'à une visibilité réduite des actions réalisées au mépris des principes de fonctionnalité d'un COGES.

### **3-2-2. D'une asymétrie communicationnelle à une conflictualité relationnelle**

La stratégie communicationnelle élaborée pour une emprise cognitive du COGES et de ses missions a impliqué le recours aux différents canaux de communication à savoir les télévisions et radios publiques, les sites internet du ministère de référence, les colloques, séminaires de formation et les campagnes de sensibilisation. Malgré cette planification, il s'avère que le COGES et particulièrement celui du Lycée Moderne de Bingerville présente des difficultés de fonctionnement en lien avec une communication restreinte qui dénote une connaissance approximative de celui-ci. En fait, les parents d'élèves dans leur ensemble, ne disposent pas d'informations suffisantes tant à la philosophie qu'à l'organisation des COGES. C'est à partir de la diffusion des nouvelles improvisées résultant d'un processus de discussion collective ou encore de la mise en commun des ressources intellectuelles du groupe (rumeurs) que la communauté éducative a consolidée sa connaissance et a développé ses opinions et comportements par rapport à ce nouvel instrument de gouvernance scolaire. Or, la rumeur perçue comme important et possédant par la même occasion des ambiguïtés favorise une asymétrie informationnelle qui ne présente pas l'objet (COGES) dans sa totalité et procure une interprétation incomplète et approximative. Cette position est partagée par **Monsieur F.A., parent d'élève :**

*« Cette affaire de COGES, nous ne savons pas grande chose en vérité. On devrait prendre le temps de nous expliquer cela longuement afin de nous donner à fond. Mais malheureusement, si ce n'est pas l'enfant qui nous en parle, ce sont ses encadreurs qui le font quand nous sommes convoquées et que nous devons payer des cotisations. Vraiment cette affaire mérite plus d'explication et de communication ».*

Pour **Madame N.G.B., parent d'élève** :

*« A vrai dire, je ne savais rien du COGES jusqu'à ce qu'un jour mon enfant m'en parle en informant qu'il y a une cotisation à payer dans ce sens. A quoi il sert réellement, je ne sais pas. Franchement je ne connais rien, ni son rôle, ni comment il marche ».*

Outre cette incertitude cognitive qui transcrit une approximation du COGES, l'asymétrie s'apprécie également à travers la qualité des moyens déployés pour l'accessibilité à l'information qui décrit les activités à réaliser et les procédures d'exécution des projets. Au lycée, la mobilisation communautaire autour des actifs du COGES se fait à partir uniquement des notes de rencontre remises aux élèves et destinées aux parents. Ce procédé tend à réduire la participation parentale compte tenu de son caractère aléatoire qui aboutit à une inconsideration du récepteur.

A ce sujet, **Monsieur A.K.C., membre du bureau exécutif** signifie que :

*« A part des notes de papier qui indiquent l'activité à mener et les différentes rencontres prévues à cet effet, nous n'avons pas d'autres canaux pour faire passer nos messages. C'est ce que nous avons pu trouver comme moyen de communication outre les informations qui passent oralement dans les salles de classe par l'intermédiaire des encadreurs ».*

Pour **Monsieur A.M., parent d'élève**, il souligne, par contre, le caractère inapproprié de la procédure de convocation :

*« Il faut que les convocations aux différentes réunions soient faites en bonne et due forme. Car ce sont des bouts papiers qu'on nous envoie afin de répondre présent aux réunions. C'est un manque de considération pour nous et aussi pour leur association. Il faudrait qu'il change leur manière s'ils veulent avoir plus de personnes ».*

A côté de cette défaillance informationnelle qui dénote un problème d'approche et de mobilisation communautaire, se décline une complexité au niveau du relationnel entre les membres de la communauté éducative. En fait, les rapports entre les parents d'élèves et le personnel administratif, représentant implicitement les membres du COGES, sont caractérisés d'écarts de langage, de manque de courtoisie, de respect, d'attitudes et de comportements disproportionnés qui témoignent d'une conflictualité. De façon générale, lors des inscriptions annexées de frais COGES, se manifestent des mouvements de protestations et de radicalisation des différentes positions suite à une majoration des frais d'écolage qui se justifie par la réalisation de projets d'assainissement de l'établissement suscitant de fait l'incompréhension des parents.

C'est ce que révèle **Monsieur M.K., parent d'élève** :

*« C'est à l'inscription de nos enfants qu'on constate une augmentation des frais de scolarité sans aucune explication auparavant. Tout ce qu'ils trouvent à dire c'est que cela est obligatoire et que l'enfant doit régler cette somme avant d'entrer en classe. Pire, ils refusent d'entendre raison quand nous nous adressons à eux pour des*

*compréhensions et des modalités de paiements. En plus, ils sortent des propos désobligeants. Cela ne peut que provoquer de grosses disputes et souvent des palabres ».*

Quant à **Madame K.A.N., parent d'élève**, elle rajoute ceci :

*« Quand tu avances vers eux pour essayer de comprendre ses frais qu'ils ont ajoutés, ils sont dans une position d'attaque. Ils ne te considèrent même pas un peu si comme nous sommes en palabres depuis bien longtemps. C'est inadmissible qu'on se laisse faire quand on nous manque de respect et qu'on veut nous humilier ».*

Pour **Monsieur N.J-P., éducateur** :

*« Les parents d'élèves se croient tout permis. Ils n'ont aucune considération à notre égard. Ils pensent que ces augmentations sont notre fait. Or, c'est le COGES qui l'exige en nous disant que cela a été adopté en AG. Donc, ils gagneraient à s'adresser à leur propre comité où ils sont supposés prendre part aux réunions ».*

Ces diverses positions, actes de mécontentement et de repli sur soi-même décrivent des oppositions, des ruptures de collaboration entre les membres de la communautaire éducative qui sont censés être ensemble pour la réussite de ce modèle de gestion. Loin de consolider l'adhésion de tous à ce projet, les rapports sociaux conflictuels sont de nature à déstructurer l'initiative primaire

de cohésion éducative pour induire le dysfonctionnement du COGES au Lycée Moderne de Bingerville.

#### **4. Discussion**

La question de la gouvernance locale en éducation comme défi de développement durable témoigne d'une généralisation des engagements politiques à la production des modèles de gestion scolaire d'obédience partenariale en l'occurrence les COGES. Créés en substitution des pouvoirs étatiques pour l'amélioration de la qualité de vie, les COGES sont des structures d'intervention palliative et complémentaire du budget normal d'un établissement qui requiert une participation de la communauté éducative (parents d'élèves, élèves, personnel enseignant et administratif) au processus de prise de décision et de gestion de l'école concernée. Nos investigations empiriques au Lycée Moderne de Bingerville ont révélé que le COGES présente des limites organisationnelles qui déclinent un dysfonctionnement. Caractérisé d'une fonctionnalité approximative et d'une asymétrie communicationnelle qui établissent une perte de légitimité démocratique ainsi que des rapports conflictuels entre les membres de la communauté éducative, le comité de gestion dudit lycée est perçu comme une structure économiciste et une organisation à faible utilité scolaire. Cette situation qui transcrit une gouvernance complexe en termes de style managérial, expose une rupture avec la gestion participative. En fait, le fonctionnement dudit COGES contraste avec les travaux de Duru-Bellat et Van Zanten (2006) qui affirment que : « *l'école et les enseignants sont dessaisis d'une partie de leur autonomie en faveur des parents à qui est concédée une plus large marge de participation* » (page 171). Avec cette discréditation du COGES, la communauté éducative notamment les parents se désengagent de leur obligation de cogérance et d'implication à la qualité de la vie du lycée. Ils développent ainsi des attitudes de résistance mues de sentiments de méfiance qui favorisent le dysfonctionnement de ce comité. Dans ce contexte de désintérêt, les parents d'élèves redeviennent de simples accompagnateurs

du projet scolaire privés de leurs droits participatifs à la gestion de l'établissement (Coly, 2014). Cette limitation de la participation communautaire (parents d'élèves) conduit non seulement à une concentration des décisions, mais elle favorise surtout un manque de transparence, de visibilité dans la réalisation des activités. En outre, la structuration du bureau exécutif en des groupes d'intérêts non formalisés à périmètre variable qui, associée à la perte de la légitimité démocratique et à une méconnaissance de la réglementation organique, dénote en dépit de quelques réalisations de projets de rénovation et de réhabilitation, une centralisation des normes d'intervention par l'organe exécutif du COGES (Tété, 2012). Ce qui compromet la dynamique partenariale par l'exclusion de l'implication parentale, et influence le fonctionnement de cette structure. Ce procédé fonctionnaliste se différencie donc des principes du leadership démocratique ou participatif de Wössman (2003) qui, s'appuyant sur des méthodes semi-directives, encourage les membres du groupe à faire des suggestions, à faire preuve de créativité et à participer aux discussions pour les prises de décisions et la définition des objectifs. Or, le style managérial du COGES au Lycée Moderne de Bingerville représentant la face contraire du modèle de Wössman, désarticule les relations entre les membres de l'organisation et crée un environnement scolaire délétère qui n'incite pas au travail éducatif et à la qualité de la vie. Cette stratégie organisationnelle du COGES au Lycée Moderne de Bingerville pose un problème de cohérence avec les objectifs initiaux de "bonne" gouvernance locale voire de développement durable en établissant un déséquilibre d'accès, de transparence et d'équité du système.

## **5. Conclusion**

Mené dans le but d'analyser les logiques du dysfonctionnement du COGES au Lycée Moderne de Bingerville, cette étude a constitué un cas empirique de diagnostic de la gouvernance locale en matière d'éducation. Il ressort de nos investigations que la structuration asymétrique et approximative de ce dispositif de gestion transcende de référents idéologiques d'économiciste et d'usabilité affaiblie qui, issus des expériences individuelles et/ou collectives, favorisent la discréditation de l'outil administratif et la déconstruction du dynamisme partenarial. En d'autres termes, le manque de transparence dans la gestion, de suivi et de visibilité des activités, ainsi que l'exclusion de la participation locale qui corroborent une fonctionnalité approximative du COGES, circonscrivent, avec l'appui de représentations dévalorisantes, son dysfonctionnement. En définitif, bien que le COGES soit conçu comme un moyen efficace d'amélioration et d'optimisation du service public d'éducation, il se transforme, de façon pratique, en un obstacle d'endogénéisation progressiste des établissements scolaires qui tend à déstructurer l'enjeu démocratique de la participation communautaire (parents d'élèves) en une centralisation unilatérale de la gouvernance ouverte de l'école.



## **Références bibliographiques**

- COLY Auguste (2014), *Les associations des parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal : pour une nouvelle définition de la politique éducative. Le cas de la Casamance*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Limoges, FRED.
- COMHAIRE Gaël et MRSIC-GARAC Sonia (2007), "La "participation" des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise. Études de cas au Bénin et en République Démocratique du Congo", in *Mondes en développement*, vol.3, n°139, pp.43-56.
- DUPAIN Jonathan (2021), *Gouvernement ouvert dans l'éducation : les comités de gestion scolaire en Afrique subsaharienne*, Paris : IIEP/UNESCO.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès (2006), *Sociologie de l'école*, Paris : Arman Colin.
- KOFFI Kouadio François (2010), "L'appropriation de l'école par la communauté éducative : enjeux et perspectives", in *Afr educ dev issues*, EDUCI/ROCARE, n°2, pp.84-98.
- LANOUE Eric (2004), "La société ivoirienne au fil de ses réformes scolaires : une politique d'éducation intermédiaire est-elle possible" in *Archives des sciences des religions*, n°128, pp.93-108.
- MONS Nathalie (2004), "Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques", in *Revue française de pédagogie*, vol.146, pp.41-52.
- MRSIC-GARAC Sonia (2009), "Les parents d'élèves face à la déliquescence du système éducatif congolais (RDC)", in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol.8, pp.137-152.
- PROTEAU Laurence (2002), *Passions scolaires en Côte d'Ivoire. École. État et Société*, Paris : Karthala.

- TETE Kokouvi (2012), *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*, Doctorat Européen en Sciences de l'éducation, Département de Géographie et Sociologie, Lleida : Université de Lleida.
- TOH Alain (2017), "Précarisation de la fonction enseignante au primaire en Côte d'Ivoire", in *Formation et profession*, vol.25 n°2, pp.20- 34.
- UNESCO (2009), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous : Vaincre l'inégalité, l'importance de la gouvernance*, Paris : UNESCO.
- WÖSSMANN Ludger (2003), "Ressources scolaires, établissements d'enseignement et performance des élèves : les preuves internationales", in *Oxford Bulletin d'économie et de statistiques*, vol.65, n°2, pp.117-170.

**L'ACCES AU SENS EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE : PENSER  
LA RELATION PEDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE  
DIDACTIQUE**

**Issiaka DOUMBIA**

*Docteur en Didactique des langues, Etudes anglophones,*

*Université Peleforo Gon Coulibaly, Korhogo*

[doumissiaka@yahoo.fr](mailto:doumissiaka@yahoo.fr)

**Résumé**

L'apprentissage des langues étrangères s'est historiquement focalisé entre autres, sur la traduction interlinguale (de la langue maternelle vers la langue étrangère) comme moyen d'accès privilégié au sens des mots étrangers. Cette pratique longtemps remise en question par les tenants de l'éducation nouvelle, semble toujours d'actualité chez biens des acteurs de la relation pédagogique (enseignants et apprenants). En mettant au jour les enjeux de l'acte d'enseigner-apprendre au cœur du « triangle pédagogique », cet article analyse les composantes de la relation pédagogique à la lumière des progrès de la didactique des langues et cultures. Comment trouver du sens dans un apprentissage ? Telle est la question fondamentale pour l'apprenant. L'étude s'attache à présenter une articulation entre pratique pédagogique et démarche didactique en examinant l'acte d'enseigner-apprendre dans une perspective relationnelle et sociale qui permette d'instaurer un climat de confiance. Il s'agit en définitive d'amener l'apprenant à trouver du sens par lui-même, grâce au guidage de l'enseignant, impliquant notamment une dimension affective, en corrélation avec la dimension cognitive voire métacognitive face aux situations d'enseignement-apprentissage.

**Mots clés :** Enseignant, apprenant, relation pédagogique, triangle didactique, enseignement /apprentissage des langues.

## **Abstract**

*Foreign language learning has historically focused on interlingual translation (from the mother tongue to the foreign language) as a privileged means of access to the meaning of foreign words. This practice, long questioned by the proponents of new pedagogic theories, seems to be still relevant for many actors in the pedagogical relationship (teachers and learners). By highlighting the challenges of the teaching and learning process at the heart of the “pedagogical triangle”, this article analyses the components of the pedagogical relationship in the light of advances in the didactics of languages and cultures. How to find meaning in learning? This is the fundamental question for the learner. The study aims to present an articulation between pedagogical practice and didactic approach by examining the act of teaching and learning from a relational and social perspective that allows for the establishment of a climate of trust. Ultimately, the aim is to lead the learner to find meaning for himself, thanks to the guidance of the teacher, involving in particular an emotional dimension, correlated with the cognitive or even meta-cognitive dimension in the context of teaching-learning situations.*

**Keywords :** Teacher, learner, pedagogical relation, didactic triangle, language teaching/learning.

## **Introduction**

Les enseignants de langues, qu'ils soient dans le secondaire ou à l'université, doivent faire face à une problématique récurrente quand leurs élèves ou étudiants ont recours à la traduction pour tenter d'accéder au sens lors des activités de productions écrites ou orales. Comment faire en sorte que l'apprenant ne s'en remettent pas systématiquement au transfert des connaissances de la L1 vers la L2 ? S'appuyant sur la théorie du « triangle pédagogique » de Jean Houssaye (2005), la présente étude examine la question de la relation pédagogique dans la quête de la compréhension et donc de l'accès au sens en milieu scolaire, en mettant au jour les fondements de la dimension didactique de l'action éducative, susceptibles de consolider l'apprentissage de la langue étrangère. Se pose donc ici la question de la nature même de la relation pédagogique qui s'instaure en classe de langue, entre l'enseignant et l'enseigné, de telle sorte que l'un et l'autre ne soient pas engagés dans une relation de « maître » à « élève », de « dominant » à « dominé », où l'autoritarisme prendrait le pas sur l'autorité de fait de l'enseignant. Il s'agit, en d'autres termes, à la lumière du triangle pédagogique de mettre en évidence la composante didactique de la relation pédagogique où l'acte d'enseigner des savoirs favorise la compréhension pédagogique et donc d'accès au sens.

En effet, l'acte d'enseigner s'inscrit dans une démarche de co-construction des savoirs favorisant la compréhension écrite ou orale par des approches plus inclusives, une sorte de médiation. À partir d'une démarche d'enseignement-apprentissage plus collaborative par exemple, l'enseignant doit pouvoir créer les conditions pour la mise en œuvre d'une approche qui se distingue de la simple transmission frontale des savoirs entre un enseignant et un enseigné. Que renferme donc la composante relationnelle dans le triangle pédagogique et quelles perspectives offre-t-elle à la didactique des langues ? Quelles conditions faut-il réunir pour que l'enseignement conduise à l'apprentissage ?

## I. « Enseigner » comme l' « enseignant » et « apprendre » comme l' « apprenant »

La relation enseigner/apprendre constitue le fondement de l'acte pédagogique. Elle illustre, d'un point de vue traditionnelle, la relation hiérarchique et descendante maître/élève qui, elle-même, connaît des évolutions depuis plusieurs décennies. D'un point de vue étymologique, enseigner consiste à véhiculer des signes transmis par la parole magistrale. Il vient du latin populaire *insignare* et du latin classique *insignire*, « signaler ». Enseigner, c'est « faire connaître », transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (...). Ici, le verbe « enseigner » s'apparente à « apprendre », ce qui laisse transparaître une certaine ambiguïté sémantique des deux notions. Enoncer par exemple : « J'apprends l'anglais à Adam. », reviendrait à dire « J'enseigne l'anglais à Adam », si l'on remplaçait « apprendre » par « enseigner ». En dépit de cette « proximité sémantique circonstancielle » entre enseigner et apprendre, l'on rencontre bien des situations où ces deux verbes se distinguent l'un de l'autre. D'une part, on rapproche assez naturellement « comprendre, savoir, mémoriser » pour désigner une action de l'apprenant, et de l'autre « former, éduquer, instruire » comme étant du côté de l'enseignant : qu'en est-il d'apprendre ?

« Apprendre » tire son origine du latin classique *apprehendere* qui signifie « se saisir par l'esprit, acquérir des connaissances, comprendre etc. ». Ainsi, « appréhender » détermine l'objet que l'on saisit, dont on s'empare et ne présente pas encore cet usage intellectuel que le mot acquerra dans sa version française au contact probablement de « comprendre » avec lequel il pourrait bien se confondre. En effet, *Le Petit Robert* propose deux sens de « apprendre » : un sens objectif correspondant, d'une part, à « communiquer, faire connaître, porter à la connaissance de » et, d'autre part, un sens subjectif qui renvoie à « l'activité du sujet sur lui-même, visant à acquérir des connaissances par ce même sujet ». Dans cette même optique, « apprendre », c'est « à la fois instruire et s'instruire, pour (s') élever, (se) former et (s')

initier » (M.-T, Chaduc & al 2004). À ce stade, l'on constate que le verbe apprendre revêt une certaine ambiguïté ou du moins, une « polysémie » qui ne manque pas de préoccuper nombre de chercheurs et de pédagogues.

D'après la définition de l'Unesco, est enseignant, « toute personne qui a charge de l'éducation des élèves » ou toute personne qui en instruit d'autres ». Toute « personne qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement d'enseignement » est élève (cf. *Le Petit Robert, idem*). Au-delà de son acception institutionnelle, le terme « élève » laisse de plus en plus de terrain à celui d'apprenant qui s'inscrit dans une sorte de dynamique où l'accent porte sur l'activité de l'élève et non plus seulement sur celle du maître. En d'autres termes, si l'apprenant est celui qui apprend, alors, l'enseignant est celui qui enseigne. La relation de dépendance de type hiérarchique maître/élève semble s'être brisée car on privilégie dorénavant le principe de « construction » du savoir par ce dernier plus que sa « transmission » par le premier. En psychopédagogie (application de la psychologie expérimentale à la pédagogie) et en psychosociologie (étude de la psychologie humaine en relation avec le groupe), le terme apprenant (*learner*), évoque la vision d'une éducation permanente comme processus vital et continu de soi par soi (cf. « apprentissage autonome »). Certes, l'apprenant est pris dans son individualité, son autonomie, mais il doit être rattaché à son environnement, à la classe comme communauté et lieu d'apprentissage social, de collaboration, de conflits, de jeux. Ici, la dimension constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage cognitif cher à Piaget et Vygotski apparaît de façon remarquable.

## II. À la quête du sens dans l'acte éducatif

### a) La relation pédagogique

Vu sous un certain angle, l'acte éducatif relève d'un postulat qui instaure d'emblée une relation pédagogique de nature personnelle et dominante entre un acteur principal, le maître, et un acteur secondaire, l'élève. Dans cette perspective, le maître est le détenteur exclusif du savoir et l'élève, apparaît comme un réceptacle, qui, acceptant son statut, serait prêt à recevoir le savoir dispensé. En d'autres termes, il suffit d'enseigner pour que l'élève apprenne. La relation pédagogique, telle qu'elle est ainsi perçue, serait davantage nocive car ne donnant lieu à aucune collaboration entre les acteurs.

La relation pédagogique repose sur le principe d'éducabilité des élèves ainsi érigés en « groupe classe » afin d'instaurer les conditions de mise en place d'une relation de confiance avec l'enseignant. Ce dernier se doit d'accompagner son groupe dans la quête de sens par divers moyens (didactiques, pédagogiques, sociaux, culturels, relationnels) y compris par des questionnements visant à favoriser l'accès au sens, la compréhension. À l'instar d'une certaine pratique éducative chère à Socrate, la *maïeutique* (*art de faire accoucher les esprits*) dont l'objectif est de montrer à celui qui se croit ignorant, qu'il est en réalité savant. Dans cette perspective, la relation pédagogique permet à l'enseignant de s'effacer au profit de l'élève, qui, lui se trouve ainsi « propulsé » vers la lumière. Naturellement, l'élève a besoin d'être mis en confiance, d'être considéré, valorisé pour pouvoir prendre toute la place qui est la sienne au cœur de la relation avec son enseignant et par ricochet, avec le savoir. Ce qui nous mène aux principes défendus par le pédagogue Carl Rogers selon lequel l'élève, par lui-même, découvre et développe son propre esprit d'investigation, sa curiosité. Dès lors, il ne doit être soumis à un enseignement de type magistral ou frontal qu'il subirait passivement. De toute évidence, la relation pédagogique engage l'enseignant à porter de l'attention à l'élève, loin de tout mépris ou indifférence. Toute proportion gardée, il n'est pas question de faire preuve de laxisme vis-à-vis



de l'élève, mais de lui accorder de la considération « positive » (au sens de Rogers), conférant ainsi à la relation pédagogique toute sa tonalité affective.

### **b) Le triangle pédagogique**

Partant du constat d'échec de pratiques pédagogiques antérieures, Jean Houssaye (2005) propose le concept de « triangle pédagogique » pour mieux expliquer ce qu'est « apprendre ». Pour avoir favorisé la seule relation maître-élève ou enseignant-matière enseignée, certains modèles excluent *de facto* une troisième relation, celle qui met en évidence l'élève et le savoir dans le processus pédagogique. Dans son modèle de compréhension pédagogique, J. Houssaye définit toute situation pédagogique comme l'espace qui s'articule entre trois sommets d'un triangle : le savoir (S), le professeur (P) et l'élève/l'étudiant (E). Selon lui, la « rationalisation » de l'acte d'apprendre revient à instaurer un équilibre ni stable, ni instable mais « métastable », terme qui désigne un « équilibre, un composé, un mélange, dont la vitesse de transformation ou de réaction est très faible et donne l'apparence de la stabilité » (cf. *Le Robert*, 2020).

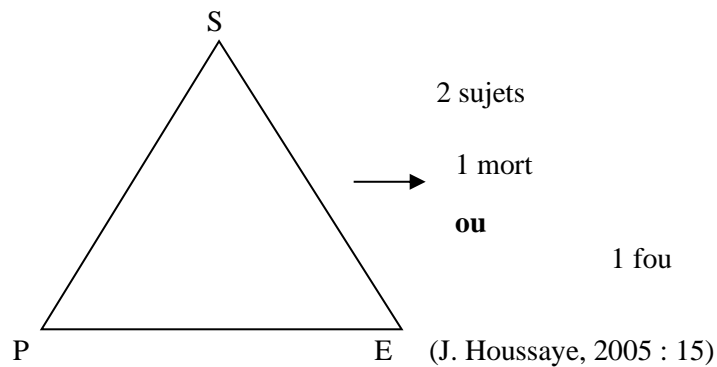


**Figure 1.** Le « triangle pédagogique » (Jean Houssaye)

Derrière le savoir se cachent les contenus de formation : l'objet d'enseignement. L'enseignant apparaît comme le détenteur du savoir à transmettre ou à faire apprendre. Quant à l'étudiant ou l'apprenant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir... Ainsi, les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique. La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'« enseigner ». La relation pédagogique désigne le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le « processus former ». Pour Houssaye, c'est sur cet axe que se jouerait la pédagogie et que se donnerait le sens, l'enseignant établissant précisément une « relation vivante » à l'élève. Quant à la relation d'apprentissage, c'est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour « apprendre ».

Les trois côtés du triangle pédagogique représentent ce que Jean Houssaye appelle un « processus », soit la relation entre deux pôles. Aussi distingue-t-il dans un premier temps, le « processus enseigner », axé prioritairement sur la relation savoir-enseignant, structurée autour de l'enseignant. C'est une pédagogie de type magistral. D'autre part, il y a le « processus former » qui met en lumière la relation enseignant-formés : ce qui correspond aux modèles pédagogiques centrés sur la formation humaine et la socialisation. Portant résolument sur le rapport direct savoir-apprenant, le « processus apprendre » donne à voir un enseignant érigé en médiateur. Il est l'organisateur qui supervise les situations et les conditions externes d'apprentissage par lesquelles il met en contact savoir et apprenants. Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. Selon le concepteur de ce paradigme : « *La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou* » (J. Houssaye, 2005 : 15).

*L'accès au sens en classe de langue étrangère : penser la relation pédagogique dans une perspective didactique*



**Figure 2 : La distribution des rôles dans le triangle**

### **III. Au cœur du triangle pédagogique, l'acte d'apprendre**

#### **a) L'enseignement n'est pas le fait d'une simple transmission**

L'enseignement coïncide avec l'idée de transmission des savoirs dans la mesure où l'école a longtemps privilégié le savoir tel qu'il est construit et structuré par l'enseignant. À l'opposé, l'activité d'apprentissage, quant à elle, renvoie à une acquisition/appropriation des savoirs constitués. Ainsi, contrairement à ce que pourraient penser les adeptes de la simple transmission du savoir, il n'y a pas de lien direct entre le **fait** d'enseigner et l'**acte** d'apprendre car il ne suffit pas pour le maître d'enseigner pour que les élèves apprennent. Autrement dit, l'enseignement ne débouche pas forcément sur l'apprentissage et à ce propos, Antoine Prost souscrit aux critiques du terme de « transmission », parfois employé pour désigner le processus d'enseignement. Selon lui : « *Le terme de transmission suggère [...] un processus linéaire, direct : les voitures ont une transmission, les coureurs se transmettent le témoin dans une course de relais, on transmet ou retransmet des émissions de radio ou de télévision. Pour que ce terme puisse s'appliquer à l'enseignement, il faudrait admettre l'idée d'un savoir qui existe chez le*

*maître et qui passerait à l'élève, où il se retrouverait, identique, au terme du processus ».*

(A. Prost, (1985 :16).

De même, la transmission n'implique aucune modification ou changement des processus mentaux (Bateson *et al*, 1981 : 136-137). Dans la transmission, il n'y a pas de modification ou de changement de l'objet à transmettre. Le modèle transmissif du savoir se trouve ainsi remis en cause par les pédagogies de l'apprentissage qui, elles, insistent sur la prise en compte des représentations de l'apprenant comme point de départ du projet éducatif car comme le dit Develay, « *on n'apprend que ce qui nous fait plaisir ou renforce nos convictions* » (M. Develay, 1998 : 30). En définitive, si enseigner et apprendre semblent former un couple « indissociable », c'est parce que l'enseignement en tant que processus vise à faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire (M. Altet, 1993). Mais une question demeure : quelles conditions faut-il pour que l'enseignement conduise à l'apprentissage ?

Pour nombre de chercheurs, tout apprentissage réussi résulte d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. Du coup, A. Giordan (1993) préconise de s'appuyer sur les conceptions de l'apprenant. Ce qui revient à prendre en compte ses idées sur les savoirs enseignés ainsi que les structures de pensée sous-jacentes qui sont à l'origine de ce qu'il pense, dit, écrit ou dessine en classe. Il s'agit en substance du fruit de son expérience antérieure, de sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité, de sa « prison intellectuelle » aussi convient-il de « faire avec pour aller contre ». L'on devrait donc, dans le cas d'espèce, déconstruire le savoir initial, en passant par des phases de conflits ou d'interférences, pour aboutir à l'émergence d'une nouvelle formulation du savoir. Pour faire progresser l'apprenant, il est nécessaire de partir de ses représentations, de les faire émerger (P. Meirieu, 1988).

### **b) « Apprendre » comme processus de transformation**

Alors que O. Reboul « apprendre » pourrait être assimilé à « comprendre », A. Giordan, quant à lui, soutient que le lien entre l'un et l'autre n'est pas d'emblée établi car l'on peut apprendre sans forcément comprendre. A. Giordan, l'appréhende dans une dynamique personnelle ou sociale d'élaboration et de mobilisation. Selon lui, apprendre, c'est être à même de réutiliser ce qu'on a appris. Considéré, en effet, comme la démarche mise en œuvre par l'élève afin de s'approprier les connaissances, l'acte d'apprendre ou l'« apprendre », renvoie à l'activité propre du sujet sur lui-même, et vise l'acquisition de connaissances ou de capacités par ce même sujet. Dans une telle approche, l'apprentissage est perçu comme le résultat d'une interaction entre l'apprenant et son environnement. L'élève n'est pas seulement « acteur » de son apprentissage mais il est aussi « auteur » de ce qu'il apprend. C'est lui qui apprend et personne d'autre, selon les moyens dont il dispose. Giordan considère « l'apprendre » comme un système et une capacité qui apportent une « valeur ajoutée » à l'apprenant, en l'occurrence quand ce dernier peut réutiliser ce qu'il a appris.

La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation de la représentation mentale de l'individu. Pour Giordan, l'enfant dispose d'un mode d'explication qui oriente son action et ce, avant tout apprentissage. Autrement dit, chaque individu dispose d'explications, de croyances, d'une « grille de lecture » de la réalité. Ce système de pensée correspond aux représentations et contribue à aiguiller l'apprenant vers la façon dont il décrypte la réalité. Springer fait remarquer : « *L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation/accumulation de connaissances et de procédures ou l'imitation de modèles, mais un processus de transformation complexe qui permet de fabriquer et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes* » (Springer, 1996 : 397).

Dans ce même élan, A. Giordan (1993) considère que tout apprentissage réussi est un changement de conceptions, consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu. L'élève qui se trouve donc en situation d'apprentissage est constamment engagé dans un processus de construction et de reconstruction des savoirs même si parfois il rencontre des difficultés liées à l'apprentissage des contenus proprement dits. Ces problèmes relèvent généralement de l'absence de motivation, du manque de concentration, de l'inattention, d'un problème de mémorisation etc.

Pour M. Develay, « *apprendre est la capacité pour le sujet à changer de système de représentations* » (1992 : 98-99). Il en déduit que l'apprentissage conduit à une réorganisation et à un développement de la structure cognitive de l'apprenant car, selon lui, tout apprentissage inclut aussi une dimension affective. Le rôle de l'enseignant consiste donc à installer des situations d'apprentissage/enseignement et non l'inverse.

#### **b) « Apprendre » c'est donner du sens au savoir**

Le principe d'un apprentissage productif implique une meilleure connaissance de sa démarche, et donc des procédures mises en œuvre par l'individu pour apprendre. L'œuvre de Lev Vygotski, initiateur du cadre théorique sur la « médiation des apprentissages », a été poursuivie par Bruner, adepte de l'orientation culturelle de la psychologie cognitive. Développant une « approche médiationnelle » qui accorde la primauté à la prise de conscience par le sujet de son activité de pensée, ce modèle pédagogique met en présence un enseignant investi d'une fonction de médiateur. L'activité métacognitive doit être soutenue par l'enseignant-médiateur dont l'action sera de conduire l'apprenant vers la prise de conscience tant attendue au cours du processus d'enseignement-apprentissage. L'intérêt ici est que le travail du médiateur « n'est pas de transmettre le savoir, mais de favoriser

l'appropriation de celui-ci par l'apprenant » (J.-C. Maurin, 2001). Il doit accompagner et « instrumenter », voire guider les élèves intellectuellement dans la construction du sens. Du coup, Maurin (2001), s'appuyant sur les travaux de Vygotski, Bruner et Feuerstein (cf. Debray, 1992 : 28), considère qu'un apprentissage efficace nécessite une médiation humaine pour que l'apprenant puisse appréhender et organiser l'information d'une façon toujours mieux adaptée.

Pour sa part, Britt-Mari Barth (2006) développe une « approche socio-cognitive de la médiation » en vue de « favoriser la construction du sens » dans le processus d'apprentissage. Barth s'efforce de réfléchir sur le savoir et les conditions dans lesquels il se construit en analysant les difficultés de compréhension des élèves. Elle entend ainsi aider ces derniers à « donner sens à ce qu'ils apprennent à l'école ». Pour B-M. Barth, le problème du « manque de motivation » des élèves devrait trouver une solution dans la perspective d'une adaptation de leur rapport au savoir. Il s'agit de les mettre dans des conditions d'apprentissage concrètes, dépouillées de tout encyclopédisme et autres confusions de notions et de sens. Cela passe par la mise à disposition d'« outils communs de réflexion ». Barth considère, en effet, que la façon dont on apprend est en passe de devenir aussi importante que le savoir lui-même.

En réalité, cette approche tente de réinvestir l'œuvre de J. Bruner sur l'acquisition du langage chez l'enfant. Dans sa démarche, Bruner décrit l'exemple d'une relation mère-enfant mettant en évidence toutes sortes d'activités ou « scénarios » susceptibles de favoriser la communication entre ces deux protagonistes. Les « scénarios » qui se répètent ainsi de façon rituelle dans l'interaction servent à assister l'enfant jusqu'à ce qu'il parvienne à maîtriser son rôle et arrive à le jouer tout seul. En plus de susciter l'autonomie chez l'enfant, cette dynamique favorise l'instauration d'une relation de confiance au terme de laquelle celui-ci devrait s'engager pleinement dans l'activité intellectuelle car la meilleure façon de prouver à

quelqu'un qu'il peut réussir consiste à le mettre dans des conditions qui le font réussir. En définitive, les pratiques métacognitives concernent également les attitudes : ce serait une erreur de séparer l'affectif et le cognitif (Barth, 1987, 2001, *op. cit.*, 2006).

En réponse aux difficultés inhérentes à tout processus d'apprentissage, J. Berbaum (1991) a, pour sa part, mis sur pied un « programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage » (PADéCA). Partant de l'idée que les difficultés chez un sujet se situent au niveau de la manière d'apprendre et d'organiser son travail scolaire, Berbaum « propose à la fois des données théoriques sur l'apprentissage en général et des moyens concrets pour aider les élèves [...] à se construire des méthodes de travail adaptées aux contenus qu'ils souhaitent acquérir » (*idem* : 15). Apprendre, ce n'est donc pas seulement accumuler des savoirs à travers la lecture, l'observation, l'écoute, c'est aussi adopter une attitude positive vis-à-vis de ce qu'on apprend, de ce que l'on veut en faire. L'apport de Berbaum prend sa source dans les approches de la « métacognition » et du tâtonnement expérimental.

Dans son ouvrage *Développer la capacité d'apprendre*, J. Berbaum propose une combinaison de pratiques visant à « aider chacun à prendre conscience des « déterminants » de ses propres difficultés d'apprentissage et de dégager progressivement le style propre d'appréhension et d'exploration qui lui permettra de gagner une « familiarité » stimulante avec les domaines nouveaux, les *terra incognita* qu'il aborde. Il s'agit, dès lors, de le rendre sensible à ses attitudes et à ses conduites, mais aussi de lui apporter l'outillage méthodologique susceptible de développer sa "capacité d'apprentissage" » (A. de Peretti, *in* J. Berbaum, *idem.*). Rejetant donc l'idée selon laquelle « apprendre ne peut être que le fait du seul apprenant », Berbaum, par sa proposition, confère à l'enseignant une fonction au double versant de « facilitateur d'apprentissage ». Il convient, selon lui, de mettre à la disposition du sujet « les moyens d'apprendre et non pas réaliser à sa place le travail de construction et d'amélioration des représentations »



(J. Berbaum, 1992 : 84-88). L'enseignant doit, en effet, faciliter la tâche de l'apprenant en lui procurant les situations qui sont favorables à son apprentissage et attirer son attention sur sa manière d'apprendre pour qu'il puisse progressivement prendre son apprentissage en charge.

Amener l'apprenant à trouver du sens dans le processus d'apprentissage, c'est le conduire vers l'activité mentale qu'est la métacognition. Cette technique se rapproche de la « remédiation » comme solution aux difficultés de compréhension des apprenants et ne s'applique pas seulement au cadre scolaire. C'est pourquoi C. Rogers (1990) considère l'individu formé comme celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. L'hypothèse d'apprendre à apprendre élaborée par Rogers met l'accent sur l'importance du « savoir être », sur l'attitude de l'apprenant face aux savoirs. Apprendre, c'est se questionner, c'est se confronter à la réalité, c'est se confronter aux autres, c'est s'exprimer, c'est argumenter, c'est mettre en réseau, souligne-t-il.

## Conclusion

Il découle de ce qui précède que l'accès au sens peut être facilité par un changement de paradigme autour de l'acte d'enseigner-apprendre. En définitive, l'enseignement-apprentissage est un processus de communication qui instaure un dialogue pédagogique entre enseignant et apprenant : deux acteurs de la relation pédagogique qui interagissent de sorte que l'enseignement entraîne l'apprentissage mais celui-ci, à son tour, infléchit la suite de l'enseignement grâce au jeu du *feed back* nécessaire à la continuation de la progression. Il s'agit donc d'un va-et-vient entre enseignement et apprentissage, l'un et l'autre s'influençant mutuellement. Tous les travaux sur l'acte d'apprendre tendent à démontrer que l'apprenant n'est pas une « page blanche » sur laquelle l'enseignant imprime un savoir.

L'efficacité de tout apprentissage dépend non seulement de la prise en compte de tous ces paramètres mais aussi et surtout de la « centration sur l'apprenant » et sa capacité d'« auto-détermination » tout au long du processus. En effet, on peut « transmettre » en émancipant, c'est-à-dire en donnant à celui à qui l'on apprend, le désir et les moyens de s'approprier par lui-même les connaissances, en lui permettant d'accéder à la joie de la découverte et au bonheur de penser par lui-même. Dans cette perspective, et comme le fait remarquer Barth, la façon d'apprendre est tout aussi importante que ce qu'on apprend, car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même. (cf. B.-M. Barth, 1987). En plus de l'importance accordée à l'acte d'apprendre, la réflexion en matière d'acquisition des connaissances s'étend à des considérations d'ordre psychologique et social, physiologique, cognitif, neurobiologique... et motivationnel.

Il serait sans doute pertinent d'intégrer à la formation didactique des enseignants de langues, les évolutions des recherches en socioconstructivisme, en psycholinguistique, prenant en compte les dimensions sociale, créative et collaborative dans l'acte d'enseigner-apprendre. Toute chose qui appelle à une remise en question de l'existant en matière de formation initiale et continue des enseignants de manière générale.

## **Références bibliographiques**

- Altet, M. (1997), *Les Pédagogies de l'Apprentissage*, Collection « Éducation et Formation. Pédagogues et Pédagogies », Paris, PUF.
- Berbaum, J. (1992), *Pour mieux apprendre : conseils et exercices pour élèves de lycées, étudiants, adultes : PADéCA*, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- Besse, H. (1995), « Méthodes, méthodologie, pédagogie », in *Le français dans le monde*, recherches et applications, numéro spécial, janvier 1995, p. 96-107.
- Blanchard, R. (1998), *Les Fondements rationnels de l'action éducative. Manuel de psychopédagogie*. Toulon, Les Presses du Midi.
- Brit-mari, B. (2006), *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Retz.
- Bronckart, J-P. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Chevallard, Y. et Johsua, M-A. (1998), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Cyr, P. et Germain, C. (1996), *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, collection « Didactique des langues étrangères ».
- Dangouloff, N. (2021), *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : l'agir professionnel des formateurs*, Thèse de Doctorat, Paris, Conservatoire national des arts et métiers.
- Develay, M. (2004), *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, collection « Pédagogies ».

- Garanderie, A. de la (1993), *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, Centurion.
- — — (1991), *La Motivation. Son éveil, son développement*, Paris, Centurion.
- — — (1992), *Le Dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Centurion.
- Gass, Susan. N. & Valdman, A. (2002), "Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching", in *The Language Learning and Language Teaching (LL and LT)*, Vol. 5, Amsterdam/ Philadelphia, J. Benjamins Publishing Company.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (2004), *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, 2<sup>e</sup> éd., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Houssaye, J. (1988), *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Hoybel, Ch. (2004), *Le Questionnement en anglais. Nouvelle dynamique de l'appropriation chez des apprenants francophones*, Paris, Ophrys.
- Lhomme F. (2020), *La relation pédagogique : des clés pour se construire*. Lyon, Chronique sociale. Pédagogie en formation.
- Marsollier Ch. (dir. J-P Obin), (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Hachette éducation.
- Postic, M. (1996), *La Relation éducative*, Paris, PUF.
- RebouL, O. (1984), *Le Langage de l'éducation*, Paris, PUF, collection « L'éducateur ».

**JONCTION VIE PROFESSIONNELLE-VIE FAMILIALE  
DES PARENTS ET EDUCATION DES ENFANTS DE 0 A 12 ANS A  
ABIDJAN (COTE D'IVOIRE)**

**N'CHOT Apo Julie** julienhot@yahoo.fr

Département de Sociologie  
Laboratoire d'Etudes et de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Sociales (LERISS)  
Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

**TRA Fulbert** fulbertra@yahoo.fr

Département de Sociologie  
Laboratoire d'Etudes et de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Sociales (LERISS)  
Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

**DAH Ini Lydie** dahinilydie09@gmail.com

Département de Sociologie  
Laboratoire d'Etudes et de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Sociales (LERISS)  
Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

**Résumé**

La présente recherche porte sur la problématique de l'éducation des enfants. L'objectif de cette étude est d'analyser les effets de la difficile conciliation vie professionnelle et vie familiale sur l'éducation des enfants. Ainsi, de façon spécifique, il est question d'identifier le profil socioprofessionnel des acteurs de cette éducation ; ensuite de décrire la nature de l'éducation donnée aux enfants en absence des parents et enfin, de montrer les conséquences de l'absence des parents sur l'éducation des enfants. Au niveau méthodologique, le présent travail à visée qualitative repose sur l'observation, la documentation et l'administration du guide d'entretien. Il ressort que les parents enquêtés salariés rencontrent des difficultés en matière d'éducation des enfants. Elles sont liées aux aléas de la circulation, aux horaires et au travail absorbants, au stress, au manque de survie des enfants dans la conciliation vie professionnelle et vie familiale. En somme, la difficile

jonction vie professionnelle et vie familiale participe à un faible niveau d'affectivité des enfants.

**Mots clés :** absence, conciliation, vie professionnelle, vie familiale, éducation des enfants, parents.

### **Abstract**

This research focuses on the issue of child rearing. The aim of this study is to analyze the effects of reconciling work and family life on children's education. Thus, specifically, it is a question of identifying the socio-professional profile of those involved in the education of children; then to determine the nature of the education given to children in the absence of parents and finally, to show the consequences of the absence of parents on the education of children. At the methodological level, the present qualitative work is based on observation, documentation and interviews conducted. It appears that parents surveyed as employees encounter difficulties in bringing up their children. They are linked to the vagaries of traffic, absorbing schedules and work, stress, lack of survival of children in reconciling work and family life. In short, the difficult connection between professional and family life contributes to a low level of affectivity of children.

**Keywords :** absence, conciliation, professional life, family life, children's education, parents.

## **INTRODUCTION**

L'éducation familiale est le socle du développement équilibré de l'enfant. Cette éducation a un effet indéniable sur la société. En effet lorsqu'elle est défaillante, c'est toute la société qui en souffre ce qui met en péril la cohésion du groupe (UNESCO, 1982). En outre, l'éducation est considérée, de plus en plus comme la clé qui permet d'ouvrir la voie au développement durable à visage humain et la paix fondée sur la tolérance et la justice sociale. Elle est l'outil principal de la transformation sociale (Moumouni Dioffo, 1964).

Si, l'éducation familiale est indispensable pour chaque société, elle est surtout importante pour l'équilibre dans les familles. D'ailleurs, le cercle familial est le premier lieu où l'enfant découvre le monde, communique, ressent des émotions dont les parents sont ses premiers repères. D'ailleurs, la relation entre parent et enfant se construit depuis la grossesse (France Puiseux, 2020).

Dans les sociétés traditionnelles africaines, l'éducation familiale est le lieu de transmission des valeurs aux enfants. Elle leur inculque des rudiments qui participent à leurs réussites scolaires, culturelles, physiques et sociales. Particulièrement en Côte d'Ivoire, l'éducation familiale est au cœur des intérêts des parents. Dans la société traditionnelle, cette éducation familiale était transmise par la famille nucléaire et la famille élargie. À cet effet, la mère dans sa position de femme ménage se dédiait exclusivement à l'éducation des enfants. Elle était soutenue dans cette tâche par la communauté car l'éducation familiale est communautaire dans ce contexte (Dédy Séri et Tapé Gozé, 1995).

Aujourd'hui, la modernité a métamorphosé cette éducation familiale traditionnelle. L'introduction du salariat a déstructuré le fonctionnement des rapports parents-enfants. Elle s'explique par la divergence d'intérêts suscitée par la société moderne. En effet, les parents qui ont cette première responsabilité d'éduquer les enfants sont confrontés au travail salarié. Les activités professionnelles ne leur permettent plus une présence régulière

dans le ménage car ils sont amenés à travailler loin du lieu de résidence pour subvenir aux besoins familiaux (Thierry Blöss, 2009). Cette expérience tend à appauvrir la relation parent-enfant et les pertes de valeurs chez l'enfant (Léa Salmon, 2003).

Le quartier Dokui Olympe, situé dans la commune d'Abobo n'échappe pas aux réalités citées précédemment. Au cours de notre exploration, nous avons visité onze (11) ménages. Sur les onze (11) familles visitées nous avons constaté l'absence répétée de neuf (9) parents à la maison pour des raisons professionnelles. Ceux-ci n'étaient disponibles que les week-ends. Lors des entretiens avec les filles de ménage, certains témoignages décrivaient le mauvais comportement de certains enfants tels que l'indiscipline et l'inceste lié en grande partie à l'absence régulière des parents (enquête exploratoire, 2022).

Si le travail nécessite une disposition de temps bien définie et une concentration particulière ; l'éducation familiale, elle demande la présence des parents auprès des enfants pour mieux les connaître et les éduquer. Pourtant les parents sont amenés à la fois à travailler et assurer l'éducation de leurs enfants. En un mot, nous disons que nonobstant les responsabilités familiales assignées aux parents, ils rencontrent des difficultés dans la conciliation travail et éducation des enfants. Face à cette réalité, nous nous sommes posé la question centrale suivante :

Comment l'absence des parents liée à des contraintes professionnelles influence elle l'éducation des enfants du quartier Dokui Olympe ?

De cette question centrale découlent les interrogations suivantes :

- Quel est le profil socioprofessionnel des acteurs de l'éducation des enfants ?
- Comment se fait l'éducation des enfants à l'absence des parents ?



- Quelles sont les conséquences de l'absence des parents dans l'éducation familiale de leurs enfants ?

Face à ces questions, il s'agit dans le cadre de la recherche d'analyser les effets de la difficile conciliation vie professionnelle et vie familiale sur l'éducation des enfants. De façon spécifique, il est question de décrire le profil socioprofessionnel des acteurs de l'éducation des enfants ; d'identifier la nature de l'éducation donnée aux enfants en absence des parents et enfin de décrire les conséquences de l'absence des parents sur l'éducation des enfants.

La recherche s'appuie sur les travaux d'Anthony Giddens (1995) qui fait référence à la théorie de la modernité. Selon lui, dans la société moderne où il y a une différenciation sociale et une rationalisation de rôle, la socialisation des enfants est difficile. Car elle est au confluent de plusieurs logiques d'actions. Pour lui, Mais avec la société moderne, le parent est désormais soumis à une plus grande stimulation de la part de son environnement social. Dans ce contexte, il appartient à plusieurs cercles sociaux et doit accomplir un nombre croissant de tâches et de rôles. Cette théorie permet de rendre compte de la réalité étudiée. En effet, les parents se retrouvent dans une société où le capitalisme a pris le dessus. Ils sont à la fois au carrefour de plusieurs actions, concomitamment, à la recherche du gain pour subvenir aux besoins familiaux, ce qui les éloignent de la cellule familiale et doivent aussi faire face à l'éducation des enfants. En référence à cette théorie, l'hypothèse de recherche que nous défendons est la suivante : la difficile conciliation vie professionnelle et vie familiale influence la qualité de l'éducation des enfants.

## **1. METHODOLOGIE**

### **1.1. Zone d'étude**

L'étude s'est déroulée au Dokui Olympe dans la commune d'Abobo. Le choix du quartier Dokui comme lieu de recherche se justifie par un esprit de curiosité scientifique, de découvrir les dynamiques des comportements éducationnels dans les familles, de connaître l'environnement social des enfants et comprendre le comportement des enfants issus de parents salariés.

### **1.2. Population : unité statistique**

Les unités statistiques comprennent les parents, les filles de ménage et les enfants.

### **1.3. Méthode d'enquête**

#### **1.3.1. Echantillon**

L'enquête de la présente recherche a été menée au quartier Dokui Olympe dans la commune d'Abobo. Elle s'est effectuée auprès de dix (10) ménages regroupant des unités statistiques ci-dessus dont la taille s'élève à 81 enquêtés. Ces personnes ont été enquêtées selon un échantillonnage accidentel. Elles ont été interrogées sur la base de deux critères fondamentaux. D'abord à partir d'un statut particulier dont elles jouissent dans l'éducation des enfants, et d'une expérience vécue de la manifestation du phénomène étudié. Les acteurs sociaux enquêtés sont les suivants :

- dix-neuf (19) parents salariés en couple ayant des enfants ;
- seize (16) filles de ménages ;
- quarante-six (46) enfants.

### **1.3.2. Techniques et outils de collecte de données**

L'étude requérait la collecte de données qualitatives. Les enquêtés ont été soumis à des entretiens semi-directifs et individuels ainsi qu'à des observations indirectes. Ces entretiens portaient sur les effets de la difficile conciliation vie professionnelle et vie familiale sur l'éducation des enfants. Il a été question en particulier de décrire le profil socioprofessionnel des acteurs de l'éducation des enfants ; d'identifier la nature de l'éducation donnée aux enfants en absence des parents et enfin de décrire les conséquences de l'absence des parents sur l'éducation des enfants. Nous avons eu recours à trois guides d'entretien pour la collecte de ces données qualitatives. Dans le cadre de cette étude, nous avons également utilisé la recherche documentaire en mettant l'accent sur des ouvrages numériques (internet) composés d'ouvrages généraux, de documents administratifs, de revues, d'articles scientifiques, de rapports de conférences, de mémoires d'étudiants et des statistiques en lien avec le sujet étudié que nous avons soumis à une triangulation critique.

### **1.4. Traitement des données collectées**

Le traitement des données qualitatives issues d'entretiens semi-directifs avec les personnes ressources s'est fait par le recours à la méthode de l'analyse de contenu thématique, à partir des différentes prises de notes effectuées lors de l'enquête. Cette option de la prise de note a été retenue face au refus des enquêtés de se faire enregistrer.

Ces instruments ont permis de réaliser des analyses critiques sur la difficile conciliation vie professionnelle et vie familiale qui influence la qualité de l'éducation des enfants.

## 2. RESULTATS

### 2.1. Profil socioprofessionnel des acteurs de l'éducation des enfants

Les résultats de terrain montrent le profil socioprofessionnel des acteurs de la présente recherche. Ce sont les parents, les filles de ménage et les enfants. En effet, les parents sont les premiers responsables de l'éducation des enfants. La recherche montre aussi que les filles de ménages se présentent comme les substituts des parents en matière d'éducation des enfants. Par ailleurs, concernant le profil des premiers acteurs cités ; les variables mobilisées sont l'âge, le niveau d'étude, la profession, la situation matrimoniale ainsi que le nombre d'enfant. S'agissant des filles de ménages, il a été question de connaître leur âge, leur niveau d'étude, le lieu de provenance de ces filles de ménage et leur lien de parenté avec les parents enquêtés. Concernant les enfants, les variables mobilisées sont l'âge, le niveau d'étude, le lieu de fréquentation et le moyen de déplacement des enfants pour aller à l'école. Le choix de ces variables se justifie par le fait qu'elles sont déterminantes dans l'éducation des enfants.

#### 2.1.1. Profil des parents

##### 2.1.1.1. Age des parents

Tranche d'âge	Nombres	Pourcentage
30 - 40	10	53%
41 – 50	8	42%
51 et plus	1	5%
TOTAL	19	100%

*Jonction vie professionnelle-vie familiale des parents et éducation des enfants de 0 de 12 ans à Abidjan (Côte d'Ivoire)*

Sur un effectif de 19 parents enquêtés, 18 d'entre eux ont entre 30-50 ans soit 95%. Cette tranche d'âge majoritaire définie comme l'âge adulte, est caractérisée par un devoir de responsabilité et une vie de réalisation sociale mouvementée. A cette période, l'individu cherche à construire sa vie et l'avenir de ses enfants. Par ailleurs, les résultats révèlent que ces acteurs sont particulièrement de jeunes adultes car la plupart a 30 à 40 ans. En outre, ils sont parents d'enfants en bas âge et conjointement au début de leur vie professionnelle où les défis s'avèrent importants pour avoir une assise professionnelle solide afin de subvenir convenablement aux charges familiales.

### 2.1.1.2. Niveau d'étude et profession des parents

Niveau d'étude  profession	Primaire		Secondaire		Supérieur		Total	
	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative
<b>Fonction publique</b>	0	0%	0	0%	6	31,58%	6	31,58%
<b>Secteur privé</b>	0	0%	0	0%	11	57,89%	11	57,89%
<b>Indépendant</b>	2	10,53%	0	0%	0	0%	2	10,53%
<b>Total</b>	2	10,53%	0	0%	17	89,47%	19	100%

Il ressort des résultats de la recherche que la majorité des parents enquêtés soit 89,47% ont un niveau d'étude supérieur. Ils sont aussi bien des fonctionnaires (31,58%) mais surtout des travailleurs du privé (57,89%). Quant à ceux ayant le niveau primaire (10,53%), ce sont des travailleurs indépendants. Il faut remarquer que la plus forte proportion des parents enquêtés est dans le secteur privé (57,89%). Ils sont essentiellement sous contrat. Ainsi, face à l'instabilité de l'activité professionnelle, ces acteurs s'investissent davantage dans le milieu professionnel afin de ne pas perdre leur emploi. Ils soutiennent que les conditions de travail sont absorbantes ce

qui ne leur permet pas de s'impliquer dans l'éducation de leur progéniture. Par ailleurs, les jours non ouvrables c'est-à-dire les week-ends qui devraient être consacrés aux enfants deviennent des temps de repos pour ces parents travailleurs. Par conséquent, l'éducation familiale prend un coup.

### 2.1.1.3. Situation matrimoniale et nombre d'enfants

#### - Situation matrimoniale

Situation matrimoniale	Effectif	Pourcentage
Marié légalement	18	95%
Non marié légalement	1	5%
Célibataire	0	0%
Total	19	100%

Les résultats montrent que 95% des parents enquêtés sont mariés légalement. D'après les acteurs, le mariage légal est important dans le monde du travail car il garantit des avantages en termes de responsabilité et de promotion. Ils se représentent le mariage légal comme un moyen de promotion sociale dans la vie professionnelle. « À mon avis, le mariage légal rend responsable. Quand tu es marié légalement et que tu te retrouves devant les autorités, tu es respecté » (Parent 6). « Le mariage légal te crédibilise même s'il renferme une lourde responsabilité familiale, professionnelle voir même sociale. Il y a certains postes qu'on ne peut pas te confier si tu n'es pas marié légalement » (Parent 10).

En outre, selon ces enquêtés, le mariage légal permet la sécurisation de la famille conjugale et favorise le bien-être des enfants à travers des avantages dont ils bénéficient à cause de la conjugalité des parents (couverture en assurance...). En outre le mariage contribue à la stabilité de l'enfant car les conjoints mutualisent leurs compétences dans l'éducation de leur progéniture même si la responsabilité de la femme est plus accrue. « *L'avantage du mariage c'est que vous deux vous assurez l'éducation des enfants même si elle repose plus sur l'épaule des femmes* » (Parent 8). A travers les propos de ces enquêtés, il ressort que le mariage légal est une source de stabilité pour les enfants car, ils bénéficient d'une éducation conjugale des deux parents dans le ménage ce qui fait défaut aux enfants en situation de monoparentalité.

#### **2.1.1.4. Nombre d'enfants des familles**

<b>Nombre d'enfants</b>	<b>Nombre de familles</b>	<b>Total enfants</b>	<b>Pourcentage</b>
1	4	4	8%
2	6	12	26%
3	7	21	46%
4	1	4	9%
5	1	5	11%
Total	19	46	100%

La plupart des parents enquêtés (80%) ont 1 à 3 enfants. Il se trouve que la taille réduite de la progéniture est liée au niveau d'instruction des acteurs et aux exigences de la vie professionnelle. En effet, il ressort de l'étude que lorsque les parents atteignent le niveau supérieur en termes d'instruction ;

ils remettent à plus tard leur désir de fonder une famille. Ils soutiennent vouloir avoir une vie professionnelle stable avant de faire des enfants. Dans la mesure où les charges familiales demandent un investissement pécuniaire important et régulier. Sous cet angle, la procréation tardive réduit implicitement le nombre d'enfants du couple. En outre, il ressort que les acteurs font moins d'enfants dans le mariage face à la cherté de la vie et devant les enjeux professionnels. C'est à juste titre que ces enquêtés déclarent : *« à cause des études je n'ai pas vite fait d'enfant parce que je voulais avoir une situation stable pour mieux prendre soin d'eux. Et j'ai fait moins d'enfants parce que ce n'est pas évident de travailler et de s'occuper des enfants »* (Parent 9). P2 *« maintenant là on ne peut plus faire beaucoup d'enfants comme nos parents d'avant. La vie devient de plus en plus difficile et chère. Alors que si tu fais des enfants, tu dois les mettre à l'aise. Pour les mettre à l'aise, il faut travailler dur. Du coup, la gestion des enfants devient difficile donc pour une gestion plus facile, on fait moins d'enfants »* (Parent 9). Ces propos montrent clairement que la vie professionnelle impacte considérablement sur la taille de la famille et réduit les marges de manœuvre des parents dans l'éducation de leurs enfants. Une étude sur de LA Commission Fédérale de Coordination pour les questions familiales (LA COFF, 2004) montre également que les femmes ayant un niveau élevé remettent à plus tard leur désir de fonder une famille, font moins d'enfants ou y renoncent à cause des exigences professionnelles. L'éducation des enfants est donc mise à rude épreuve face aux obligations professionnelles.



## **2.1.2. Profil des filles de ménages**

### **2.1.2.1. Age des filles de ménage**

**-Age**

<b>Age</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>15 – 20</b>	<b>8</b>	<b>50%</b>
<b>21 – 25</b>	<b>5</b>	<b>31,50%</b>
<b>26 - 30</b>	<b>2</b>	<b>12,25%</b>
<b>30 et plus</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

La majorité des filles de ménage de la présente recherche est adolescente dans 50% des cas. Cette période est marquée par des transformations (physiques et hormonales) importantes. L'analyse des résultats de terrain montrent que les filles de ménages s'inscrivant dans cette période de 15 à 20 ans développent des comportements conflictuels à l'égard des parents et des enfants enquêtés. Cela s'observe par le non-respect des consignes laissées par les parents et leur insoumission aux règles établies à la maison. Il y a aussi des cas de violences faites aux enfants. C'est dans cette même perspective que Donald Winnicott (1994) affirme que l'adolescent face à des troubles de comportement comme des sauts d'humeur, une attitude de défiance ; mobilisent des stratégies de résistances à l'égard des parents qui se traduisent par le non-respect des normes établies par ces adultes. C'est à juste titre que Patrice Huerre, (1995) soutient que l'adolescent privilégie ses relations avec les groupes de pairs au détriment des relations avec les adultes

Par ailleurs, l'étude révèle que ces filles qui sortent à peine de l'enfance se retrouvent responsables de l'éducation des enfants en l'absence des parents alors que celles-ci n'ont pas suffisamment de rudiments nécessaires pour

donner cette éducation. Cette réalité sociale n'est pas sans conséquence sur la qualité de l'éducation des enfants.

### 2.1.2.2. Niveau d'étude des filles de ménage

Niveau d'étude	Effectif	Pourcentage
Non scolarisé	5	31,25
Primaire	4	25%
Secondaire	7	43,75%
Total	16	100%

Les résultats de la recherche révèlent que les filles de ménage enquêtées ont un faible niveau d'instruction même si la majorité sait lire et écrire. En effet, 66,66% d'entre elles sont des déscolarisées quand 33,33% sont des analphabètes. Au regard de cette tendance, ces filles sont peu qualifiées pour être des éducatrices dans la mesure où elles n'ont pas reçu de formation sur la gestion des enfants. En plus, elles reconnaissent elles-mêmes n'avoir pas reçu l'éducation nécessaire afin de la transmettre à ces enfants. Du coup, elles assurent cette éducation par dépit. Comme le disait une enquêtée, P14 « *pour éduquer un enfant, il faut toi-même être éduqué* » (fille de ménage 3).

C'est dans cette perspective que Dédy Séri et Tapé Gozé (1995) soutiennent que les jeunes filles de ménages ne sont pas aptes à donner l'éducation aux enfants dans la mesure où l'éducation est donnée par les adultes. En plus ces jeunes filles n'ont pas les aptitudes nécessaires pour transmettre l'éducation car elles ne l'ont pas suffisamment reçu pour la léguer aux générations plus jeunes.

### **2.1.2.3. Lien de parenté avec les parents**

D'après les résultats de terrain, trouver les filles de ménage devient de plus en plus difficile. Cette situation est consécutive à la montée de la scolarisation de la jeune fille. Par ailleurs, les vécus douloureux de part et d'autre liés à la relation employeur- fille de ménage crée un climat de méfiance entre ces deux acteurs. Face à cette situation, les parents préfèrent confier leurs enfants aux personnes apparentées. Se heurtant à leur indisponibilité, ils n'ont finalement pas le choix de prendre une fille de ménage. « *Maintenant c'est difficile de trouver quelqu'un de confiant à qui confier son enfant, même une parente. C'est difficile parce qu'elles ont leurs activités à faire. Sinon ma mère était là, mais compte tenu de ses activités, elle est partie* » (Parent 6). C'est ce qui justifie les proportions suivantes : 12,5% de ces filles sont apparentées aux ménages enquêtés quand la majorité (87,5%) n'a aucun lien de parenté avec les parents des enfants dont elles ont la charge. Pour confirmer cette idée, ces enquêtés affirment : « *Pas de lien de parenté* » (Parent 4). « *On n'est pas parenté c'est une dame de l'église qui me l'a envoyée* » (Fille de ménage 3). « *On n'est pas parenté, c'est dans agence de Dokui qu'ils m'ont prise* » (Fille de ménage 5).

### **2.1.2.4. Lieu de provenance et la durée dans la famille des filles de ménage**

La plupart des filles de ménage enquêtées (68,75%) vient de l'intérieur du pays c'est-à-dire des villes voisines, contre seulement 31,25% d'entre elles qui vivaient à Abidjan avant d'intégrer les unités domestiques de la présente recherche. La durée de leur présence dans ces familles dépend de la durée de leur contrat ou des rapports sociaux qu'elles entretiennent avec leurs employeurs et leurs enfants. Cette partie peut se justifier par les verbatim suivants : « *Je viens d'alozoua sur la route de Dabou* » (Fille de ménage 1).

« Ça fait 3 mois que je suis arrivée » (Fille de ménage 2). « Je viens de Tanda, ça fait 4 mois que je suis là » (Fille de ménage 3). « Ça fait 4 mois qu'elle est là » (Parent 10). « Je viens de Bouaké, je suis là ça fait 6 mois » (Fille de ménage 4).

Il ressort que ces filles de ménages viennent du milieu rural où les modes de vie contrastent avec la citadinité. Cette dynamique contribue à créer des décalages dans le comportement de ces filles qui ont du mal à s'intégrer dans ses ménages. Conséquence, au bout de deux ans en général, ces filles de ménage quittent ces unités domestiques pour laisser la place à de nouvelles employées. Cette forte mobilité des jeunes filles de ménage tend à perturber l'équilibre des enfants.

### 2.1.3. Profil des enfants

#### 2.1.3.1. Age des enfants

Age	Effectif	Pourcentage
0-5	7	15%
5-10	21	46%
10-12	18	39%
Total	46	100%

D'après les résultats de l'étude, l'âge des enfants varie de 0 à 12 ans. A cet âge ils ont davantage besoin de la présence des parents pour se sentir en sécurité et aimé. En effet, l'enfant un être faible sans défense, vulnérable, ignorant, irresponsable et incapable de subvenir à ses propres besoins. Ces enfants ont donc besoin d'attention et de compréhension. Autrement dit, ils doivent être écouté, entendu, soutenu ; orienté, par les parents. Cet héritage va rester actif en eux toute leur vie. Dans le cas contraire, l'enfant va se sentir abandonné et délaissé. Il cherchera à combler ce vide ailleurs et la nature se chargera de son éducation. En somme, la socialisation des enfants doit commencer dans le cercle familial pour une personnalisation et une

intégration sociale réussie. Un enquêté disait ceci : « *l'éducation d'un enfant, c'est lui apprendre à vivre en société. Toute éducation doit commencer à la maison sinon la nature va s'en charger. Alors que quand l'éducation quitte dehors pour venir ça devient un problème* » (Parent 11).

Selon Edith Goldbeter-Merinfeld (2005), l'enfant n'a seulement pas des besoins physiologiques, mais des besoins affectifs notamment des besoins de sécurité émotionnelles qu'elle nomme la théorie de l'attachement. L'attachement de l'enfant se fait par la stabilité, la fréquence et la qualité des interactions qu'il a avec des adultes qui prennent soin de lui en lui donnant l'affectivité.

#### **2.1.3.2. Niveau d'étude des enfants**

<b>Niveau d'étude</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
0	1	4%
Précolaire	10	16%
Primaire	32	72%
Secondaire	3	8%
Total	46	100%

Au total 46 enfants ont été entretenus dans les ménages enquêtés. Parmi ces enfants, 45 sont scolarisés soit un taux de 96% et 1 non scolarisé soit 4%. Parmi les scolarisés il y a 10 au préscolaire soit un taux 16%, 32 au primaire soit 72%, 3 au secondaire soit 8% au secondaire du premier cycle.

92% de ces enfants ont un niveau d'étude qui varie du préscolaire au primaire. Ils ne sont pas encore conscients des réalités de l'éducation scolaire. Ils ont besoin d'encadrement et d'insistance pour produire de meilleurs résultats. Alors que l'étude montre que l'absence des parents liée aux enjeux

professionnels ne leur permet de s'impliquer dans le suivi scolaire des enfants. Face à cette situation, ces enfants manquent de repère et de courage et obtiennent finalement des résultats scolaires insuffisants. Des recherches qui abondent dans le même sens montrent que lorsque les parents participent activement à l'éducation de leurs enfants ; ces derniers sont plus engagés dans leur travail scolaire et obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage (Youssef Tazouti, 2014).

### **2.1.3.3. Ecole fréquenté et moyen de déplacement des enfants**

Dokui Olympe est un petit quartier qui regorge trois établissements scolaires que sont : Groupe scolaire Emmanuel Trinité, Groupe scolaire Merlan et Groupe scolaire Abri sûr. Ces trois écoles comportent, le préscolaire et le primaire. Il faut aussi signaler que c'est seulement le groupe scolaire le Merlan qui a un collège du premier cycle en son sein. En outre 43,9% des enfants issus de l'enquête fréquentent l'école Merlan. 26,83% d'entre eux sont des élèves du groupe scolaire Emmanuel Trinité et enfin 19,51% sont des apprenants de l'école Abri Sûr. Etant donné que ces trois écoles se situent dans le quartier, les enfants marchent pour s'y rendre. Seul 9,76% de ces enfants fréquentent d'autres écoles hors du quartier et empruntent généralement le "gbaka" (transport en commun). Le choix des parents d'inscrire les enfants dans des écoles à proximité du domicile familial est lié à des enjeux sécuritaires.

## **2.2. Absence des parents et éducation familiale des enfants**

### **2.2.1. Absence des parents**

La présence des parents est essentielle pour la socialisation des enfants. Ils sont leur source de réconfort, de sécurité et de chaleur. Cependant, pour mieux répondre à leur devoir de responsable de famille, ces parents s'absentent du ménage afin de trouver des ressources permettant de subvenir aux besoins de la famille.

#### **2.2.1.1. Durée de l'absence des parents**

Les résultats de la recherche révèlent que les absences des parents du domicile familial sont de trois (3) ordres à savoir : l'absence de courte durée, l'absence de moyenne durée et l'absence de longue durée.

##### **2.2.1.1.1. Absence de courte durée**

Ce type d'absence est journalier. Il est fonction des heures de travail des parents par jour. En effet, compte tenu des horaires de travail et des embouteillages, certains parents sont obligés de quitter leur domicile au plus tard à 5heures et rentrent à 22heures. Ce qui donne une absence de 17heures par jour. 73,68% des ménages sont dans ce cas de figure où la durée d'absence minimum est de 10heures par jour.

*« Avec les transports en commun s'est vraiment difficile. Je me réveille au plus tard à 5heures pour pouvoir être à l'heure au travail, surtout plus compliqué quand tu descends aux heures de pointe (18heures), donc je reste là-bas jusqu'à 20 heures où la circulation est un peu plus rapide parce qu'à 18 heures avec les embouteillages je peux faire au minimum 2 heures en route, j'arrive à 21h-22 heures » (Parent 3).*

Aussi les propos de ces deux enfants (Enfant 1) et (Enfant 2) dont les parents sont respectivement assistante de direction et ingénieur géomètre le confirment : « *Généralement maman sort à 6h et rentre à 20h* » ; « *papa sort à 6h pour rentrer à 22h* ».

Il se trouve que les embouteillages, la non-proximité des lieux de service amènent les parents à sortir tôt pour rentrer très tard à la maison. Ces difficultés renforcent le temps d'absence des parents dans le ménage.

#### **2.2.1.1.2. Absence de moyenne durée**

Cette absence est déterminée par une durée de 24 heures à 72heures soit 1 à 3 jours par semaine. Elle prend en compte les services de garde où l'individu passe parfois des jours et des nuits au travail. 15,79% des parents enquêtées se retrouvent dans cette situation. C'est dans ce sens qu'ils affirment :

« *Je suis responsable de garde à Adzopé. J'ai un programme de travail, je fais deux ou trois jours de travail et deux ou trois jours de repos. Mais même étant à la maison, je travaille* » (Parent 8).

« *Etant agent de santé (technicien de laboratoire), je travaille deux fois dans la semaine sur 24heures* » (Parent 15). « *Moi je suis infirmière, je travaille 24 heures. c'est-à-dire, quand je monte aujourd'hui à 8h, c'est demain à 8h que je descends* » (Parent 4).



### **2.2.1.1.3- Absence de longue durée**

Il s'agit ici des absences dont la durée varie de 1 à 3 mois voire 6 mois. Cette absence peut être due aux missions de travail, aux voyages. 10,53% des enquêtés dont l'un est ingénieur télécom affirme faire des missions de 1 à 2 mois loin de la famille. « *Je suis ingénieur télécom. On travaille partout en Côte d'ivoire, et le travail est plus terrain donc on fait des missions. La durée des missions dépend des projets. Pendant le projet on peut venir partir parce qu'on peut avoir des projets de 1 à 2 mois voire 6 mois. Parfois je peux avoir des missions spéciales de 1 à 2 mois* » (Parent 1).

En Côte d'Ivoire, dans l'article 3 du droit du travail – durée du travail, décret n°96-203 du 7 mars 1996, les durées hebdomadaires plus longues, admissibles, en équivalence sont délimités comme suit :

- Entre 40 heures et 44 heures au maximum pour les entreprises non agricoles ;
- Entre 48 heures et 52 heures au maximum pour les exploitations, établissements, entreprises agricoles et assimilés ;
- 56 heures pour le personnel domestique et le personnel de gardiennage.

Toute heure effectuée au-delà de la durée, de présence admise, en équivalence et selon le cas, sera considérée comme heure supplémentaire. En plus de ces temps de travail défini par la loi, et pour pallier les aléas de la circulation, certains parents contre leur gré quittent leur domicile tôt le matin et rentrent tard dans la nuit. Toutes ces réalités quel que soit le type de travail rendent plus long le temps d'absence des parents hors du ménage.

La durée de l'absence des parents, est très importante car elle permet de rendre compte des rapports parents-enfants. Avec ces analyses ci-dessus, il ressort que les parents passent plus de temps au travail qu'à la maison soit 68heures d'absence en moyenne par semaine contre 52heures de présence

pendant les jours ouvrables. Alors que la durée de temps passé avec les enfants est cruciale pour leur développement (Hana Mansia, 2020).

Face à la durée d'absence des parents, il y a des enfants qui expriment être mécontents et tristes. Ils justifient cette tristesse par le fait qu'en absence des parents, ils ont certains besoins qu'ils ne peuvent pas exprimer. Ils ressentent en outre un vide face à l'absence des parents. « *Quand les parents sont là nous sommes heureux. Mais en leur absence nous sommes tristes car si on a besoin de quelque chose on doit attendre leur retour* » (Enfant 3). « *Quand mes parents sont là, je suis contente mais quand ils ne sont pas là je suis triste et malheureuse. Je veux qu'ils soient toujours avec nous parce qu'ils sont gentils* » (Enfant 4).

D'autres enfants affirment n'avoir aucune différence entre l'absence et la présence des parents. « *Quand les parents ne sont pas là on se sent bien. Quand ils sont là aussi c'est pareil* » (Enfant 8).

Par contre, il y a certains qui trouvent que la présence des parents est une contrainte à leur épanouissement et leur liberté « *c'est mon papa quand il n'est pas là, je suis contente parce que tu es libre, tu peux regarder télé comme tu veux. Mais quand il est là il y a trop de règles* » (Enfant 7). À travers les dires de ces enfants, nous notons qu'une longue durée d'absence des parents à la maison tue la relation parent-enfant.

## **2.2.2. Rapport filles de ménage-enfants**

### **2.2.2.1. Rapport de conflit**

Les rapports entre les filles de ménages et les enfants sont surtout des rapports de tension. Les enfants sont désobéissants et irrespectueux envers ces filles et ne respectent pas les consignes laissées par les parents. « *Le comportement des enfants ce n'est pas trop ça. Ils sont un peu têtus. Ce que tu dis de ne pas*

*faire, c'est ce qu'ils font. Quand leur maman n'est pas là que je parle ils ne font pas, ils m'insultent » (Fille de ménage 1).*

De même certaines filles de ménage traitent durement les enfants en absence des parents. Celles-ci, leurs infligent des sanctions et des bastonnades. Sujets à leurs menaces, les enfants sont sous leur emprise et se réservent le droit d'informer leurs parents. Ils se retrouvent finalement dans une souffrance camouflée. « *Il y a une qui était méchante ; elle nous frappe et nous dis de ne pas dire à maman sinon elle va nous frapper encore donc on avait peur » (Enfant 3).*

#### **2.2.2.2. Rapport d'amitié**

Par contre certaines filles de ménage entretiennent de bonnes relations avec les enfants, en les considérant comme les siens (frères, enfants). Elles leur donnent de l'amour et les traitent avec bienveillance. « *Notre tante qui est partie était amicale, elle prenait soin de nous comme ces enfants. Parfois elle vient nous rendre visite, elle nous envoie des cadeaux » (Enfant 4).* Les relations harmonieuses entre les enfants et les filles de ménage favorisent l'équilibre social des enfants. Elles sont un indicateur à leur épanouissement puisque les enfants passent plus de temps avec ces filles qu'avec leurs parents.

#### **2.2.2.3. Application et non application des consignes**

Les résultats de la recherche montrent que les parents donnent un ensemble de consignes aux filles de ménage pour palier à leur absence dans l'éducation des enfants. Ces consignes sont essentiellement des pratiques liées à la sécurité et à la surveillance des enfants. Mais pour ce qui est de leur exécution, le doute plane dans l'esprit de certains parents car ils ne savent pas si ces consignes sont véritablement appliquées. Comme l'indique l'enquête : « *Tu rentres la nuit l'enfant dort, tu ne sais pas s'il a mangé, s'il a pris son bain,*

*s'il a subi des violences, est-ce que son petit déjeuner, on lui donne réellement ; est ce que les portions suffisent, est ce qu'il aime où mange vraiment, rien n'est vérifié ce qu'on te dit tu prends ça comme ça » (Parent 5).*

D'après le témoignage de certaines filles de ménage, ces consignes ne sont pas appliquées. « *On dit faut pas ils vont monter dans leur chambre, dans la cuisine de rester au salon et puis à midi se reposer, mais tout n'est pas respecté » (fille de ménage 2). C'est à juste titre que les parents reconnaissent dans leur ensemble que les règles sont parfois déviées vu qu'ils ne sont pas là.*

En témoigne un enquêté « *Les difficultés c'est que les règles ne sont pas tout temps respectées. Et elles vont te trouver des excuses » (Parent 2). Face à ses manquements, les parents procèdent par des appels téléphoniques répétées afin de rappeler le respect des consignes en cas d'oubli.*

#### **2.2.2.4- Codage des chaînes de télévision**

D'après les parents, il y a certains programmes télévisés, qui ne sont pas autorisés aux enfants car ils ne sont pas éducatifs. Et pour qu'ils ne les regardent pas en leur absence, les parents verrouillent ces chaînes. Par ailleurs, ils utilisent les applications de contrôle parental (FamiSafe, Google Family Link...) sur les téléphones tablettes des enfants pour les empêcher d'accéder à des sites internet de – de 18 ans. C'est dans ce sens qu'un enquêté nous révèle ceci « *Il y a des chaînes que moi-même j'ai sélectionné pour mettre code » (Parent 11). Généralement, les chaînes autorisées aux enfants sont des chaînes de dessins animés. « C'est dessin animé qu'on regarde » (Enfant 1,3, 5, 6 ,7 ...).*

Il y a des parents qui vérifient ces chaînes pour enfant en regardant souvent la télévision avec leur progéniture. Ils soutiennent que cette stratégie leur permet de faire le tri. Pour mieux corroborer cette idée l'interviewé suivant déclare : « *Quand je suis à la maison et que je n'ai rien à faire, je vérifie les chaînes. Car il y a des clubs de petits même qui ne sont pas éducatifs donc il faut souvent vérifier pour ne pas tout laisser à leur portée* » (Parent 19).

#### **2.2.2.5. Au niveau sécuritaire**

La recherche révèle que les parents laissent des consignes sécuritaires aux filles de ménages et aux enfants. Ces consignes sont les suivantes : ne pas ouvrir la porte aux inconnus pour éviter d'être victimes de vol et d'agressions (certains parents ont été victime de vol à domicile en leur absence) ; fermer la bouteille de gaz après usage pour éviter les cas d'incendie. Comme le déclare les propos de l'enquêté : « *Les consignes, c'est la sécurité au niveau de la cuisine, qu'ils veillent à ce que le gaz soit toujours coupé et au coucher tous les récepteurs doivent être arrêtés. Si quelqu'un frappe à la porte qu'on ne le connaît pas de ne pas ouvrir* » (Parent 9).

#### **2.2.2.6. Au niveau de la surveillance**

Les parents, en général demandent aux aînés et/ou aux filles de ménages de veiller sur les plus petits, de prendre soin d'eux, de ne pas les laisser seuls. Les dires d'une aînée de famille ; « *On nous dit de surveiller nos petits frères. De ne pas être dans la chambre puis laisser les enfants seuls au salon* » (Enfant 11). Selon les parents, les filles de ménage doivent s'occuper des enfants ; les accompagner à l'école, leur faire à manger. « *Les consignes laissées c'est de s'occuper de l'enfant, de l'accompagner à l'école, préparer, lui donner à manger* » (Fille de ménage 3). A l'analyse, les filles de ménage ont la responsabilité des soins des enfants en substituts des parents absents.

#### **2.2.2.7. Les consignes éducatives**

Les parents demandent aux enfants de rester sages, de respecter les filles de ménages et vice versa. Cette partie se justifie par les verbatim suivants : « *Elle dit faut pas on va fatiguer tata, de rester sage, faut pas on va faire palabre ni jouer dans la cuisine et la chambre, mais de rester au salon puis à midi de se reposer* » (Enfant 4). « *On dit à la nounou que c'est elle qui nous représente quand nous ne sommes pas là, donc elle doit donner l'exemple* » (Parent 14). Ces résultats confirment que les filles de ménage ont la responsabilité éducative des enfants dans les ménages enquêtés.

#### **2.2.2.8. Appels téléphoniques**

Les appels téléphoniques sont les moyens utilisés par les parents pour rester en contact avec les enfants et les filles de ménage lorsqu'ils vont au travail. Ils procèdent alors par des appels réguliers pour vérifier l'application des consignes, pour s'informer de l'état des enfants et de la maison. Aussi en cas d'un souci, les enfants ou les filles de ménages les téléphonent. Pour mieux étayer ces propos, ce parent enquêté affirme « *J'appelle à chaque fois pour vérifier et la nounou nous appelle quand il y a un souci même les enfants aussi quand ça ne va pas* » (Parent 4).

Cependant, d'autres parents ont du mal à communiquer avec les personnes en charge des enfants compte tenu des conditions absorbantes de travail. Les enfants sont donc livrés à eux-mêmes. Une mère enquêtée relate « *C'est par les appels qu'on gère les choses. Mais vu qu'on travaille sur l'homme, je les appelle rarement pour ne pas me tromper sur la prescription des médicaments ; jusqu'à ce que la fille de ménage se plaigne souvent me disant ceci : tantie tu nous oublie quand tu vas au travail. Et je lui dis de se débrouiller, de s'occuper d'eux. Les enfants sont déjà grands* » (Parent 14).

En somme, les appels téléphoniques sont une stratégie que mobilise les parents salariés pour maintenir le lien familial avec leurs enfants.

#### **2.2.2.8. Limites des stratégies**

Il faut signifier que toutes les stratégies de suivis misent en place par les parents à leur absence du domicile familial présentent des failles.

##### **2.2.2.8.1. Codage des chaînes**

Au niveau du codage des chaînes, les enfants arrivent souvent à les contourner. Cela peut se faire parfois par le biais de leurs groupes de pairs (amis). Aussi, avec la nouvelle technologie, les enfants ont la possibilité de chercher sur internet les techniques de contournement d'un système informatique. En effet, les résultats de terrain ont révélé que sur l'application YouTube, se trouve un panneau pli de vidéos appelé communément « Tutoriel » qu'un individu peut suivre pour s'auto former sur un sujet. D'où l'insuffisance des mesures prises par les parents. Selon un enquêté « *Un jour, j'ai ma fille-là qui m'a demandé : papa, est-ce que tu sais que je sais comment on enlève les codes que tu as mis sur les chaînes ? Tellement surpris, je ne lui ai même demandé comment ça se passe. Et effectivement, il y a des chaînes que je croyais coder, qui ne sont plus codées* (Parent 14).

##### **2.2.2.8.2. Limites des consignes**

Au niveau des consignes il peut y avoir des arrangements entre les enfants et les filles de ménages c'est-à-dire une entente parfaite entre l'éducatrice et l'éduqué. Ce qui se manifeste par une solide complicité entre les enfants et les filles de ménage. Celles-ci peuvent les couvrir et faire croire aux parents que tout se passe bien en leur absence et vices versa. Le discours d'une fille

de ménage : « *En tout cas moi, je n'ai pas de problème avec les enfants nous sommes des amis. Avant de venir ici je m'occupais des enfants ailleurs donc je sais un peu comment tenir les enfants. En plus, je n'aime pas frapper les enfants. Souvent quand ils font quelque chose qui n'ai pas trop ça, pour ne pas que les parents les frappent, on ne leur dit pas* » (Fille de ménage 4).

### **2.2.2.8.3. Limites des appels téléphoniques**

L'étude révèle que les appels téléphoniques des parents comme moyen de control des enfants présentent des limites. En effet, ils ne garantissent pas la bonne gestion des enfants et une vérification totale des consignes. Que ce soit un appel audio comme vidéo, rien ne justifie que l'attitude des filles de ménage et/ou de l'enfant tient compte des consignes en dehors des heures d'appels. C'est dans ce sens qu'une mère affirme : « *généralement quand tu as une nounou c'est elle qui reste avec l'enfant, c'est elle qui éduque ton enfant tu auras beau lui donner les consignes, tu auras beau appeler, tu auras beau mis les caméras pour surveiller, elle va apprendre à l'enfant ce qu'elle estime bon jusqu'à ce que tu arrives le week-end pour dire non moi c'est comme ça je veux que ça soit* » (Parent 5). Ce verbatim montre qu'aucune stratégie n'est suffisante pour suivre l'éducation d'un enfant à son absence. Les résultats de l'étude montrent clairement qu'au-delà des parents, les filles de ménages ont la charge éducative des enfants. C'est ce que relève aussi Paul During (2002), qui définit l'éducation familiale comme le devoir des adultes à apprendre aux enfants à se nourrir, se défendre, à bien se comporter avec leurs semblables, voire à honorer leurs divinités. Cette responsabilité revient surtout aux géniteurs et aux filles de ménages qui sont des aides pour les parents.



### **2.3. Conséquences de l'absence des parents sur l'éducation des enfants**

Le travail et l'éducation des enfants sont deux réalités difficilement conciliables. D'après les parents enquêtés leur absence n'a pas d'incidence sur l'éducation de leurs enfants. Selon les acteurs, Il faut juste être organisé, trouver la bonne formule qui est la communication, la confiance et bannir la peur les uns envers les autres (parents-enfants). Cependant, selon nos analyses, nous pouvons dire que leur absence présente plusieurs conséquences sur l'éducation des enfants. Celles-ci peuvent être positives comme négatives. Dans le cadre de notre étude, nous allons nous intéresser uniquement aux conséquences négatives. Les conséquences de la conciliation travail-famille restent importantes sur la vie sociale des enfants et se traduisent par une carence affective des acteurs. Par ailleurs, la jonction vie familiale et vie professionnelle est facteur de stress et de dépression chez les parents.

#### **2.3.1. Stress et dépression des parents**

Dans la société moderne, le parent appartient à plusieurs cercles sociaux et doit accomplir un nombre croissant de tâches et de rôles. Dans la mise en œuvre de ces tâches, il se retrouve confronté à plusieurs difficultés telles que la pression professionnelle, les charges du travail, les charges familiales, le stress et la dépression dû au manque de temps, l'influence du choix de la profession, le manque de flexibilité des horaires de travail et les heures supplémentaires. Ces propos ci-dessous étayent cette assertion : « *Pour éviter les embouteillages je sors tôt (5h) le matin et rentre tard (22h), ça fait que je pouvais passer une semaine sans voir mon enfant éveillé tout ce que je pouvais faire c'est d'appeler (appelle vidéo) au milieu de la journée pour savoir comment elle allait. Et arrivé à un moment c'était frustrant en tant que parent. J'ai dit mais attend, tout ça là sert à quoi, moi, ça ne me convient pas*

*donc j'ai commencé à réfléchir sur comment trouver un travail flexible où je gère mon temps afin d'éviter toute cette pression-là. Quand on est au vendredi soir tu es content, samedi soir le stress commence à monter, dimanche soir là c'est gâté, lundi matin ça commence. Pire encore, c'est que je n'ai pas eu de remplaçant après mon accouchement, j'ai fait deux jours seulement puis j'ai commencé à travailler à la maison et à un moment j'ai fait une dépression »* (Parent 5). Il va sans dire que les difficultés face à la jonction vie familiale et vie professionnelle affectent l'équilibre des parents. C'est pour cela que Natalie St. Amour (2020) soutient que les parents en situation de ces difficultés auraient une attitude moins chaleureuse envers leurs enfants ce qui pourrait aussi engendrer une carence affective chez les enfants.

### **2.3.2. Carence affective**

La carence affective chez les enfants est le manque d'affection. Elle survient lorsque le besoin inné de se sentir protégé, valorisé et aimé n'est pas satisfait. L'enfant se trouve dans un monde de solitude. A ce propos un père de famille affirme : P2 « *la première difficulté c'est que des fois tu manques aux enfants. Mais tu ne peux pas être là à temps pour combler ce vide et tu es obligé de les mentir* » (Parent 2). Aussi l'affirmation de cette fillette : « *j'aime quand mes parents sont là. Quand ils ne sont pas là je suis triste et malheureuse, parce qu'ils me manquent* » (Enfant 4). Ces affirmations prouvent qu'il est important pour les parents de passer du temps avec les enfants car l'indisponibilité des parents détériore la qualité de l'éducation familiale.

Les résultats de terrain révèlent en outre qu'à l'âge de 0 à 12 ans, le besoin de recevoir de l'affection, des gestes d'amour et des soins constants est beaucoup plus fort qu'à l'âge de l'adolescence ou à l'âge adulte. Pour ce faire l'enfant a besoin de la présence de ces parents pour se sentir aimé. En revanche, le travail des parents fait qu'ils ne sont pas toujours à la maison. Et lorsqu'ils

reviennent les soirs fatigués, ils éprouvent des sentiments moins affectifs avec leurs enfants.

### **2.3.3. Dépendance affective**

L'étude révèle que la dépendance affective se caractérise par un manque de confiance en soi ou un effacement évident face aux autres. La plupart des dépendants affectifs trouvent l'origine de leur problème dans leur enfance. Ce sont généralement des enfants qui ont reçu peu d'attention et d'affection et que l'on responsabilise trop tôt (« laisse maman tranquille, tu vois bien qu'elle est fatiguée », « ne fait pas de bruit ton frère dort », etc.). Alors ces personnes ont donc pris l'habitude de faire passer les autres avant elles-mêmes et n'osent pas se placer au centre de leur propre attention dans la société. Elles pensent qu'elles ne seront aimées que si elles se font discrètes et vivent principalement à travers le regard des autres. Pour soutenir cette idée le verbatim de cette enquêtée est utile : *« Moi, je n'ai pas connu ce que vous appelez affection parentale là. Je n'ai pas grandi dans un cadre familial où l'amour y était donc ça fait que quand j'ai grandi, j'avais un manque d'amour et de confiance en soi. Quand je me retrouvais avec mes amis, je me sentais inférieur à eux jusqu'à ce qu'un jour après une conférence sur le développement personnel à laquelle j'ai pris part, je pris conscience et je commençai à me faire confiance en moi »* (Parent 14).

A l'analyse, les dépendants affectifs expriment souvent une véritable angoisse du désaccord. Ils ont mal à refuser de rendre un service et évitent autant que possible le conflit. Leur comportement en est pourtant souvent à l'origine puisque, contre leur gré, ils sont en demande permanente d'affection et de reconnaissance. Au final, les dépendants affectifs ignorent ce dont ils ont besoin et ne parviennent pas à exprimer leurs désirs ou angoisses.

Pour Virginie Couillaud (2021), un enfant ne peut survivre sans un adulte s'occupant de ses besoins primaires, de nourriture et de sécurité, et cela inclut ses besoins affectifs. Cette relation d'attachement primaire lui permet de bien se développer tant physiquement que psychiquement et socialement. C'est dans cette perspective qu'elle informe que la théorie de l'attachement commence depuis quelques années à susciter l'intérêt des chercheurs, amenant les professionnels de l'éducation des enfants à utiliser ce support théorique comme nouvelle grille de lecture des comportements de l'enfant afin d'améliorer leurs pratiques. Pour Maïlys Pannelle (2022), ces études sur l'attachement ne s'intéressent plus uniquement à la dyade mère-enfant mais tentent de mesurer l'impact de l'environnement socioculturel et éducatif des parents et de l'entourage familial ainsi que la transmission Trans générationnelle de l'attachement.

## **CONCLUSION**

Les parents salariés combinent vie familiale et vie professionnelle. À cet effet nous nous sommes posé la question centrale de comprendre comment la jonction vie professionnelle -vie familiale influence-t-elle l'éducation des enfants. Cette étude a pour objectif d'analyser la difficile conciliation vie professionnelle vie familiale sur l'éducation des enfants. Pour ce faire la méthode envisagée pour l'étude est l'approche qualitative. Afin d'obtenir les résultats de la recherche, nous avons eu recours à des outils de collectes et d'analyse de données. En ce qui concerne les outils ou technique d'enquête, l'étude documentaire, l'enquête exploratoire, l'observation directe et le guide d'entretien ont été mobilisées. Quant à l'analyse des données nous avons opté pour l'analyse de contenu. Il ressort de cette étude que les parents pour concilier activité professionnelle et vie familiale, ont recours aux filles de ménage qui se présentent comme leurs substituts en matière d'éducation des enfants. Par ailleurs, pour pallier aux absences liées à l'activité professionnelle, les parents procèdent par des appels téléphoniques, la sécurisation des outils d'accès aux médias et l'établissement des certaines règles pour maintenir le lien éducatif avec leurs enfants. En outre, le parent dans l'accomplissement de la conciliation vie familiale et vie professionnelle rencontrent plusieurs difficultés telles que la pression professionnelle, les charges de travail, le manque de flexibilité des horaires de travail, les aléas de la circulation et les responsabilités familiales. Ces difficultés liées au manque de temps provoquent dans bien de cas chez les acteurs le stress et la dépression. Quant aux enfants, privés de la présence des parents et de leur implication dans la gestion de leurs soins ; ils sont sujets à un faible niveau d'affectivité.

### Références bibliographiques

- BLÖSS Thierry. (2009). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris. PUF
- COUILLAUD Virginie (2021). *Emplois et formations vie quotidienne et pratique* <https://www.halte-pouce.fr>
- DEDY Séri et TAPE Gozé. (1995). *Famille et éducation en Côte d'Ivoire*. Abidjan. Editions Des Lagunes.
- DIOFFO Moumouni. (1964). *L'éducation en Afrique*. Paris. Maspéro
- DURING PAUL (2002). *Qu'est-ce que la famille ?* Paris. PUF
- GIDDENS Anthony. (1995). *Les conséquences de la modernité* Revue Française de science politique 1995/5 (Vol 45) Pages 882 à 885
- GOLDBETER-MERINFELD Edith. (2005). *La théorie de l'attachement et approche systémique* 2005/2 (N°35) page 13-28
- MANSIA Hana. (2020). *Education l'importance de passer du temps ensemble*. Québec. CHOSA Education
- LA COFF. (2004). *Du temps pour les familles ou comment concilier vie familiale-vie professionnelle : le problème vu sous l'angle de la politique familiale*. Université du Québec
- PANELLE Maïlys. (2022). *Le parent n'existe pas- éducation positive* <https://www.education positive.fr>
- PUISEUX. France. (2020). *Le rôle des parents dans l'éducation des enfants*. Paris. Babilou
- HUERRE Patrice. (1995). *L'adolescence en héritage d'une génération à l'autre*. Paris. Calmann-Lévy
- UNESCO (1982). *Conférence mondiale sur les politiques culturelles : rapport final* <https://unesco.org>

SAINT-AMOUR Natalie. (2020). *Comprendre les politiques familiales  
d'aujourd'hui évolutions et enjeux*. Québec. Enfance, familles  
générations

SALMON Léa. (2003). *Les enfants de la rue à Abidjan*. Paris. L'Harmattan

TAZOUTI Youssef. (2014.). *Relations entre l'implication parentale dans la  
scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il  
retenir des études empiriques ?* Dans Revue Internationale de  
l'Education Familiale 2014/2 (n°36)

WINNICOTT Donald. (1994). *Conseils aux parents*. Paris. Payot





**L'APPROCHE ORGANISATIONNELLE DU BIEN-ÊTRE AU  
TRAVAIL ET COMPORTEMENT ABSENTÉISTE DES SALARIÉS :  
CAS DES SALARIÉS DES ENTREPRISES PRIVÉES  
EN CÔTE D'IVOIRE**

**Oblou Romain BOLLE**

Ecole Supérieure Africaine des TIC (ESATIC) - Côte d'Ivoire  
[romanbolet@gmail.com](mailto:romanbolet@gmail.com)

**Kouacou Bla Yolande KOFFI**

Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) -  
Côte d'Ivoire  
[ficoulade@gmail.com](mailto:ficoulade@gmail.com)

**Résumé**

Cet article s'interroge sur de nouveaux modèles de compréhension et de gestion de l'absentéisme dans les entreprises. A cet effet, une étude qualitative exploratoire par entretien de 62 salariés est effectuée afin de contextualiser les concepts d'absentéisme et de bien-être au travail. L'étude qualitative a fait émerger la charge familiale dans le lien entre bien-être au travail et absentéisme des salariés. L'étude quantitative (209 enquêtés) qui a suivi la phase exploratoire, a permis de mettre en évidence divers résultats. En effet, lorsque la charge familiale du salarié est prise en compte ; le management de l'entreprise influence négativement l'absentéisme ponctuel. Aussi, la rémunération exerce une influence positive sur l'absentéisme en présence de la charge familiale du salarié. En outre, l'environnement de travail influence positivement l'absentéisme des salariés en présence de la charge familiale du salarié.

**Mots clés** : absentéisme ; Bien-être au travail ; management, rémunération, qualitative.

## **Abstract**

This article questions new models for understanding and managing absenteeism in companies. To this end, an exploratory qualitative study by interview of 62 employees is carried out in order to contextualize the concepts of absenteeism and well-being at work. The qualitative study revealed the family burden in the link between well-being at work and employee absenteeism. The quantitative study (209 respondents) which followed the exploratory phase, made it possible to highlight various results. Indeed, when the family responsibility of the employee is taken into account; the management of the company negatively influences punctual absenteeism. Also, remuneration has a positive influence on absenteeism in the presence of the employee's family responsibilities. In addition, the work environment positively influences employee absenteeism in the presence of the employee's family responsibilities.

**Keywords** : absenteeism; Well-being at work, management, remuneration, quality.

## **1. Introduction**

L'absentéisme est un comportement désorganisant pour les entreprises (Bazoumana, 2014 ; Thévenet, 2006). En effet, dans son rapport, le BIT estime qu'en Afrique, l'absentéisme représente 5 % de la main-d'œuvre journalière. Réduire alors ce comportement par la fidélisation des salariés tout en garantissant la performance de l'organisation reste un équilibre à assurer pour les entreprises (Poulain-Rehm, 2012).

En effet, les déterminants de l'absentéisme sont divers et variés (Bouville, 2009 ; Koffi et al, 1995). Il s'agit par exemple de voyage dans le cadre d'assistance à des proches éloignées parfois ou encore de courses personnelles non autorisées pendant le service. D'autres déterminant encore tels que, la satisfaction, l'environnement de travail, l'environnement social,

la capacité à être présent au travail, l'implication, la monotonie des tâches, la centralisation, la paie, l'ambiguïté de rôle, l'âge, le sexe, le secteur d'activité, le conflit de rôle ou encore la surcharge de rôle sont autant de facteurs qui influent sur l'absentéisme (Benrais, 1999 ; De Boer et al, 2002).

Malgré ces efforts, les causes de l'absentéisme restent fragmentaires (De Boer et al, 2002). Quel est l'intérêt de mener de nouvelles investigations sur la problématique de l'absentéisme ?

En effet, l'organisation comme cellule sociale, le salarié y évolue et vit. Être en harmonie avec cet environnement de travail reste déterminant dans le comportement du salarié (Creusier, 2013 ; Sonnentag et al, 2010 ; Diener, 2000). Ainsi, le salarié qui ressent la satisfaction dans l'accomplissement de sa tâche, développe-t-il un comportement pro-organisationnel. L'approche psychologique de l'individu dans ce milieu de travail prenant en compte les relations interpersonnelles avec les collègues ou l'environnement physique de travail est ainsi envisagée.

Ces différentes composantes de l'environnement de travail du salarié sont prises en compte dans certains travaux de la psychologie du travail comme composante du bien-être au travail (Creusier, 2013 ; Dagenais-Desmarais, 2010 ; Robert, 2007). En effet, elles sont évoquées de façon indépendante comme antécédents de l'absentéisme. Cependant, les considérer comme dimension du bien-être au travail pourrait permettre de comprendre et prévenir comportement des salariés.

Intégrer alors le bien-être dans une approche psychologique dans les modèles explicatifs de l'absentéisme reste envisageable (Creusier, 2013 ; Sonnentag et al, 2010).

Rappelons que le bien-être a longtemps été appréhendé à travers d'autres concepts (burnout, stress, tension, anxiété, etc.). Or, avec les travaux de Creusier (2013) de Massé (1998a ; 1998 b) de Keyes et Ryff, (2002), le bien-être est un concept autonome. Il n'est, de ce fait, plus appréhendé à travers des concepts qui lui sont proches en apparence.

En considérant le bien-être selon l'approche par la psychologie positive (Gable et Haidt, 2005 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) il est susceptible d'influencer l'absentéisme des salariés (Dumas, 2005). Cependant, l'étude de la relation directe avec l'absentéisme ne nous semble pas assez établie.

Par ailleurs, l'étude de la corrélation entre divers antécédents tels que l'implication organisationnelle, la satisfaction, la motivation ou encore le conflit travail-famille met en évidence une ambiguïté dans leur lien avec l'absentéisme des salariés (Somer, 1995 ; Allen, 2000 ; Ugoani, 2015).

Ce manque de consistance dans les résultats et l'ambiguïté qui se dégage fait envisager de nouveaux mécanismes afin de mieux comprendre l'absentéisme des salariés.

De ce fait, tenir compte du bien-être au travail en explorant le champ de la psychologie positive des salariés n'est-il pas une voie à envisager aujourd'hui ? Repenser à de nouveaux modèles explicatifs de l'absentéisme au vu des différentes insuffisances observées dans les précédents écrits mérite que l'on s'y intéresse.

Ainsi, l'objet de ce papier est d'étudier l'influence du bien-être au travail, dans son approche organisationnelle sur l'absentéisme des salariés.

Dans un souci de mener à bien cet article, la démarche inductive et hypothético-déductive est utilisée. Cette démarche nous permet de procéder dans un premier temps à un raisonnement théorique qui est couplé d'une étude exploratoire qualitative pour appréhender la perception des individus sur les concepts de bien-être. Les hypothèses issues de cette démarche qualitative et

de l'analyse des données d'enquête sont par la suite testées qui aboutiront à des implications managériales et recommandations.

## **2. Cadre théorique de l'absentéisme et du bien-être au travail**

### **2.1. L'absentéisme en entreprise**

L'absentéisme représente un comportement déviant traduit par une absence répétée des salariés à leur poste de travail au sein de leur organisation. Dans cette même orientation, Bouville (2009 : 8) fait le constat suivant :

*« L'absentéisme est l'idée déviant, d'une sorte de tendance à être facilement absent ou d'un renoncement à l'engagement d'être présent de manière assidue à son poste ».*

Le comportement absentéiste des salariés relève donc d'une manifestation volontaire de ne pas être assidus à leur poste de travail (Martocchio et Jimeno ; 2003). Ainsi, l'absentéisme est appréhendé comme un comportement et comme un fait. Plusieurs formes d'absentéisme peuvent être identifiées selon l'intentionnalité du salarié (volontaire ou involontaire) ou à partir de leur fréquence ou de leur durée.

#### **2.1.1. Absentéisme attitudinal**

Cette forme d'absentéisme reflète une volonté de la part du salarié de ne pas se rendre au travail. En effet, l'absentéisme attitudinal est matérialisé par une fréquence élevée et de durée d'absence courte (Bouville, 2010). Cela est alors un comportement d'évitement à la tâche au sens de la théorie du withdrawal (Chadwick-Jones et al, 1971).

### **2.1.2. Absentéisme médical**

L'absentéisme pour raison médicale traduit un comportement involontaire de s'absenter de la part du salarié. En effet, c'est une forme d'absence à faible fréquence et à durée relativement longue. (Marmot et al, 1995 ; Harrison et Martocchio, 1998 ; Bouville, 2010). Cette forme d'absentéisme est d'ailleurs la plus utilisée dans la littérature, (Harrison et Martocchio, 1998 ; Dumas, 2005).

### **2.1.3. Absentéisme ponctuel**

L'absentéisme ponctuel traduit des absences de courte durée et de fréquences relativement faibles. Il est difficile de déceler à travers celui-ci le caractère volontaire ou non de l'absence du salarié. Cette forme d'absence est généralement due à des cas de maladies de courte durée, ou lorsque le salarié effectue des courses personnelles pendant ses heures de travail. (Bouville, 2009, 2010 ; Bénin Bi et al, 1995).

### **2.1.4. Absentéisme cumulatif**

Il est relatif aux absences de longue durée et de fréquence élevée. Ainsi, le salarié cumule à la fois l'absentéisme attitudinal, médical et ponctuel. Cette forme d'absence n'a donc fait son apparition que très récemment dans les travaux de Bouville (2009). L'absentéisme cumulatif, renferme de ce fait à la fois le caractère volontaire et involontaire des absences.

## **2.2. Le bien-être au travail**

Le bien-être au travail demeure un état psychologique positif favorisé par le cadre de travail qui permet à l'individu d'être en parfaite symbiose avec son environnement tout en favorisant sa performance au travail.

En parcourant la littérature sur le bien-être au travail, nombreux et divergents sont les modèles interrogeant son opérationnalisation et les facteurs d'influence. Les différentes conceptions à travers l'opérationnalisation du bien-être présentée dans les lignes suivantes ne prétendent pas à l'exhaustivité.

**Tableau 1:** Les différentes dimensions du bien-être au travail

Auteurs	Dimension du bien-être au travail	
Massé et al (1998b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estime de soi</li> <li>- Equilibre</li> <li>- Engagement social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociabilité</li> <li>- Contrôle de soi et des évènements</li> <li>- Bonheur</li> </ul>
Donna et Griffin (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfaction dans la vie</li> <li>- Satisfaction au travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Santé mentale au travail</li> <li>- Santé physique au travail</li> </ul>
Robert (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Santé</li> <li>- Sécurité</li> <li>- Hygiène</li> <li>- Absence de violence</li> <li>- Absence de harcèlement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas être empêché de faire la tâche</li> <li>- Disposer des conditions nécessaires à la réalisation de la tâche, de sa mission</li> <li>- Pas de contradiction entre pratiques et sens idéal du travail</li> </ul>
Dagenais-Desmarais (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adéquation interpersonnelle</li> <li>- Epanouissement dans le travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentiment de compétence au travail</li> <li>- Reconnaissance perçue</li> </ul>
Creusier (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation avec les collègues</li> <li>- Environnement physique de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Management de l'entreprise</li> <li>- Temps sociaux</li> </ul>

*Source : Les auteurs*

Les sphères relationnelle, individuelle et organisationnelle dans l'évaluation du bien-être des salariés sont pris en compte.

### **2.3. Synthèse des théories liant l'absentéisme au bien-être au travail**

En se référant à la théorie de l'échange social, il ressort que les acteurs (les salariés) entretiennent une relation sociale avec leur organisation pour des raisons transactionnelles ou instrumentales. Aussi, que cette relation avec l'organisation peut résulter de rationalité normative c'est dire une obligation perçue par les acteurs afin de maintenir la relation. Par ailleurs, dans l'approche par la rationalité émotiono-affective, les expériences positives de l'individu contribuent à entretenir une relation sociale forte avec l'organisation (Hart & Thompson, 2007).

Cependant, il arrive que les salariés adoptent des comportements d'évitement (Berry et al, 2012). En effet, dans les travaux de Nicholson (1977), les salariés qui ont des comportements absentéistes s'expliquent par différents modèles. Ainsi, l'absentéisme peut s'expliquer par la douleur que le salarié perçoit de son travail. Ainsi, utilise-t-il l'absentéisme pour éviter la pénibilité perçue de sa tâche. C'est ainsi un moyen d'ajustement aux exigences de son travail comme la stipule le modèle ajustement-désajustement de Nicholson (1977). Que ce soit pour éviter la douleur perçue de son travail ou s'ajuster aux exigences de son travail, la décision du salarié dans son absentéisme tient un rôle prépondérant.

Or, la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) préconise de valoriser les expériences positives et les émotions positives chez les salariés afin que ceux-ci trouvent du plaisir à travailler. Ceci permet à l'organisation de bénéficier de salariés motivés et impliqués dans l'exécution de leurs tâches réduisant ainsi, leur comportement d'évitement tel que l'absentéisme (Gable et Haidt, 2005). Ainsi, le bien-être par la psychologie



positive prend-t-elle son importance dans la réduction de l'absentéisme des salariés au sein des organisations (Guerrero, 2005).

En effet, l'organisation offre au salarié un cadre comprenant les collaborateurs du salarié, le management mis en place ou encore un système de rémunération à travers lequel le salarié évolue. Il est alors important pour l'organisation que le salarié arrive à conjuguer l'ensemble de ces cadres afin d'assurer la performance individuelle, collective et organisationnelle (Raineri, 2015).

### **3. Hypothèses de recherche**

Les différentes hypothèses formulées tiennent compte des dimensions du bien-être au travail dans la mesure où le bien-être est appréhendé par ses démentions.

#### **3.1. L'Influence de la relation avec les collègues sur l'absentéisme des salariés**

Le comportement d'évitement des salariés dans les organisations dépend de la relation qu'ils entretiennent avec leurs collaborateurs (Bishop et al, 2000). Ainsi, entretenir de bonnes relations avec les collègues de sorte à s'engager envers eux, traduit le niveau d'attachement psychologique du salarié (Pearce et Herbig, 2004). Ainsi, Griffeth et al (2000) postulent que l'existence de cohésion entre les membres d'une organisation accroît les chances de vouloir rester membre de l'organisation. Encore, selon Fullan (1993) l'individu a toujours besoin d'autrui pour apprendre et s'épanouir. Ainsi, une bonne entente avec ses collègues réduit les comportements d'évitement tel que l'absentéisme Beker (1992). Autrement, en s'inspirant de la théorie de l'échange social plus précisément de la rationalité émotiono-affective, avoir de bons rapports avec les collègues de travail, permet au salarié de créer en lui des sentiments positifs et gratifiant. Ainsi :

**Hypothèse 1** : La relation avec les collègues influence négativement l'absentéisme des salariés

### **3.2. Le rapport aux temps sociaux influence négativement l'absentéisme des salariés**

Les activités de la sphère familiale induite entre autres par la féminisation de plus en plus de la main d'œuvre et du nombre croissant de familles monoparentales rendent difficile l'exécution du travail par les salariés (Thomas et Ganster, 1995 ; Ugoani, 2015). Les salariés sont ainsi confrontés à un conflit entre leur travail et leur vie familiale (Carlson et al ; 2000).

Le temps que le salarié accorde à un rôle dans une sphère rend difficile la bonne exécution de certaines tâches dans l'autre sphère. Ainsi, les temps sociaux perçus par le salarié vont influencer l'exercice de son travail. Cette influence va se manifester à travers entre autres l'absentéisme (Colle et al, 2006). En effet, avoir une perception de contrôlabilité de son temps, permet au salarié de se sentir en confiance et développer par la suite des comportements favorables pour l'entreprise (Seligman, 1968). En effet dans leurs travaux de nature exploratoire, Colle et al (2006) mettent en évidence qu'un accroissement de conflit entre le travail et la vie privée accroît l'absentéisme des salariés. Cependant, le salarié qui arrive à bénéficier de temps sociaux fait preuve d'un épanouissement personnel surtout lorsque le temps consacré à son travail lui donne les moyens financiers pour profiter au mieux du temps qu'il consacre à sa famille (Zanardelli, 2011). Ainsi, la prise en compte des temps sociaux dans la gestion du travail favorise réduit les comportements contreproductifs des salariés dans les entreprises.

**Hypothèse 2** : Le rapport aux temps sociaux influence négativement l'absentéisme des salariés

### **3.3. Le management de l'entreprise et l'absentéisme des salariés**

Il arrive que les organisations exercent de fortes contraintes temporelles ou techniques sur les salariés. Cela peut influencer non seulement la santé physique ou psychologique, mais également la satisfaction des salariés (Bouville, 2013). Or, lorsque l'on se réfère aux travaux précurseurs de Rhodes et Stell (1977), la satisfaction influence négativement les comportements déviants tels que l'absentéisme des salariés (Creusier, 2013).

En outre, dans ses travaux, Dumond (2009) établit que lorsque les salariés ont une perception positive de l'évolution de leur organisation, cela n'affecte pas leur fréquence d'absence. L'auteur ne met pas en évidence l'effet de cette perception sur l'indicateur composite de l'absentéisme (durée et fréquence). Detchessarhar (2013), établie quant à lui que la mise en place d'un cadre de discussion permet au manager de repérer et de réduire les tensions entre les acteurs de l'entreprise. En fait, l'organisation d'espace de discussion permet de réduire les dérives anomiques. Le management joue alors un rôle l'absentéisme. Ainsi :

**Hypothèse 3** : le management de l'organisation entretient une relation inverse et significative avec l'absentéisme des salariés.

### **3.4. L'environnement physique de travail influence négativement l'absentéisme des salariés**

L'environnement physique de travail est une dimension du bien-être au travail (Creusier, 2013 ; Dagenais-Desmarais, 2010). Ainsi, dans leurs travaux, Nichols et al (2007) démontrent que la présence d'une instance représentative du personnel contribue à réduire la durée des absences pour les accidents de travail. En d'autres termes, cette instance favorise l'amélioration des conditions physiques de travail qui se matérialisent par la baisse

des accidents de travail. De ce fait, un environnement physique de travail avec moins de risque contribue à réduire le comportement absentéiste.

Par ailleurs, le rôle de bonnes conditions de travail sur l'absentéisme est également mis en exergue dans les travaux de Bouville (2013). En effet, dans ses travaux portant sur l'absentéisme et les conditions de travail au féminin, Bouville (2013) montre que les conditions de travail (nuisance sonore notamment) accentuent le comportement absentéiste des salariés dans les organisations. Ces conditions de travail ont une influence plus importante sur les durées d'absence que sur les fréquences. Cette même conclusion est perceptible dans les travaux d'Ose (2005), qui établit que l'augmentation des absences à long terme pour maladie est élevée lorsque l'organisation est exposée à des accidents de travail récurrents. De ce fait, lorsque les conditions de travail sont améliorées, cela suscite chez les salariés la réduction de comportement d'évitement.

**Hypothèse 4 :** L'environnement physique de travail influence négativement l'absentéisme des salariés.

#### **4. Méthodologie**

Afin de répondre à notre problématique, une étude qualitative est menée pour mieux comprendre les concepts de bien-être au travail et les facteurs explicatifs de l'absentéisme.

##### **4.1. Méthodologie de l'étude qualitative**

La détermination de l'échantillon qualitatif dépend de la qualité des individus à enquêter en rassemblant un contenu riche, détaillé, diversifié et de qualité permettant d'éclairer et approfondir notre problématique (Thiétard, 2003). Par le principe de la saturation sémantique, 62 entretiens ont été effectués (Thiétard, 2003 ; Romelaer, 2005 : 15). Les salariés enquêtés sur leur lieu de travail sont issus de divers secteurs d'activité. Ces entretiens ont duré en moyenne 01 heure 05 minutes.

Vu la multiplicité des contextes et des expériences personnelles des salariés, nous avons opté pour un repérage des différents thèmes selon une procédure mixte, c'est-à-dire mi- exploratoire, mi « close » au sens de Milles et Hubermann (2002). Un double codage automatisé a été réalisé.

Le coefficient de fiabilité inter-codeur est de 0,87. Ce taux est satisfaisant du fait qu'il est supérieur au seuil de 80 % selon Drucker-Godard et al (2003).

**Tableau 2** : Caractéristique de l'échantillon de l'étude qualitative

Secteurs d'activité	Nombre de salariés enquêtés	Proportion dans l'échantillon qualitatif (%)
Industrie	9	14,5
BTP	11	17,75
Commerce	7	11,30
Service	20	32,25
Distribution	15	24,20
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

*Source : les auteurs après enquête*

#### **4.1.1. Résultat de l'étude qualitative exploratoire**

Le traitement automatisé par ordinateur nous permet d'avoir des unités de sens. Ainsi, les salariés de notre échantillon considèrent un certain nombre d'éléments dans la perception de leur bien-être. Le tableau suivant fait un résumé des différents éléments cités de façon fréquente dans le nœud « bien-être au travail ».

**Tableau 3** : Exemple de verbatim illustrant les dimensions de bien-être.

Dimension	Exemples de verbatim
La relation avec les collègues	« La bonne relation que j'entretiens avec mes collègues me donnent envie de venir toujours au travail (...) ils me font sentir à l'aise dans mon travail. Ne pas s'entendre avec eux va agir sur ton bien-être au travail. Ton travail finira par être ennuyeux ». <b>Enquête 1, informaticien</b> ;
Perception de la rémunération	« Je suis plus ou moins satisfait du salaire que je reçois de mon entreprise ; cela permet de me sentir bien quand je travaille. » <b>enquête 28, technicien mécanique</b> ; « Je travaille pour avoir de l'argent, beaucoup même pourquoi pas afin que ma famille ne manque de rien et moi de bénéficier du respect de mon entourage ». <b>Enquête 11</b>
Managements de l'entreprise	« Le soutien que mon entreprise m'apporte quand je suis en deuil, me fait me sentir à l'aise quand je viens au travail par la suite. Cela me donne l'occasion de ne pas me soucier quand de telles choses arrivent ». <b>Enquête 9 ; comptable</b> « Mon entreprise me donne des possibilités d'évoluer ; et cela me plaît beaucoup au point où je me sens à l'aise. Aussi l'entreprise m'associe à certaines décisions ». <b>Enquête 36 ; comptable</b>
Relation avec le supérieur hiérarchique	« Savoir que mon patron considère mes points de vue dans l'exécution de certaines tâches, me donne l'envie de continuer de travailler avec mon entreprise et de m'y sentir à l'aise » : <b>Enquête 24 ; ingénieur BTP</b>
Environnement physique de travail	« Le bien-être ce sont les conditions de travail. Est-ce que les conditions sont optimales. Est-ce que je suis dans un bureau propre ? est-ce qu'il a une chaise qui réponde aux normes de sécurité ? Est-ce qu'il a un ordinateur qui réponde aux normes de sécurité ? Est-ce qu'il est dans un environnement qui respecte les normes de sécurité. Si tout ça est respecté, le bien-être est assuré », <b>enquête 2, ingénieur électrotechnique.</b> »
Sociabilité	« Répondre favorable aux besoins de ma grande famille quand je suis sollicitée contribue à me sentir utile. Le faire me fait sentir à l'aise quand je suis au travail ». <b>Enquête 39, caissière</b>
Temps sociaux	« Je me sens à l'aise pour le temps que je passe dans mon entreprise. Dès qu'il est samedi, je ne parle plus de travail sinon cela me met mal à l'aise et me stresse. Dans ces conditions je ne profite pas vraiment de mon week-end avec mes proches ». <b>L'enquête 5, responsable de rayon.</b>

Source : les auteurs

▪ **Identification de la variable émergée du terrain d'étude**

Dans la perception des dimensions du bien-être au travail, les salariés font référence à la place des problèmes de famille (113 citations). Aussi, dans l'évocation de leur absentéisme, ils mettent en évidence le rôle joué par la charge de leur famille dans leur décision de s'absenter au travail (401 citations).

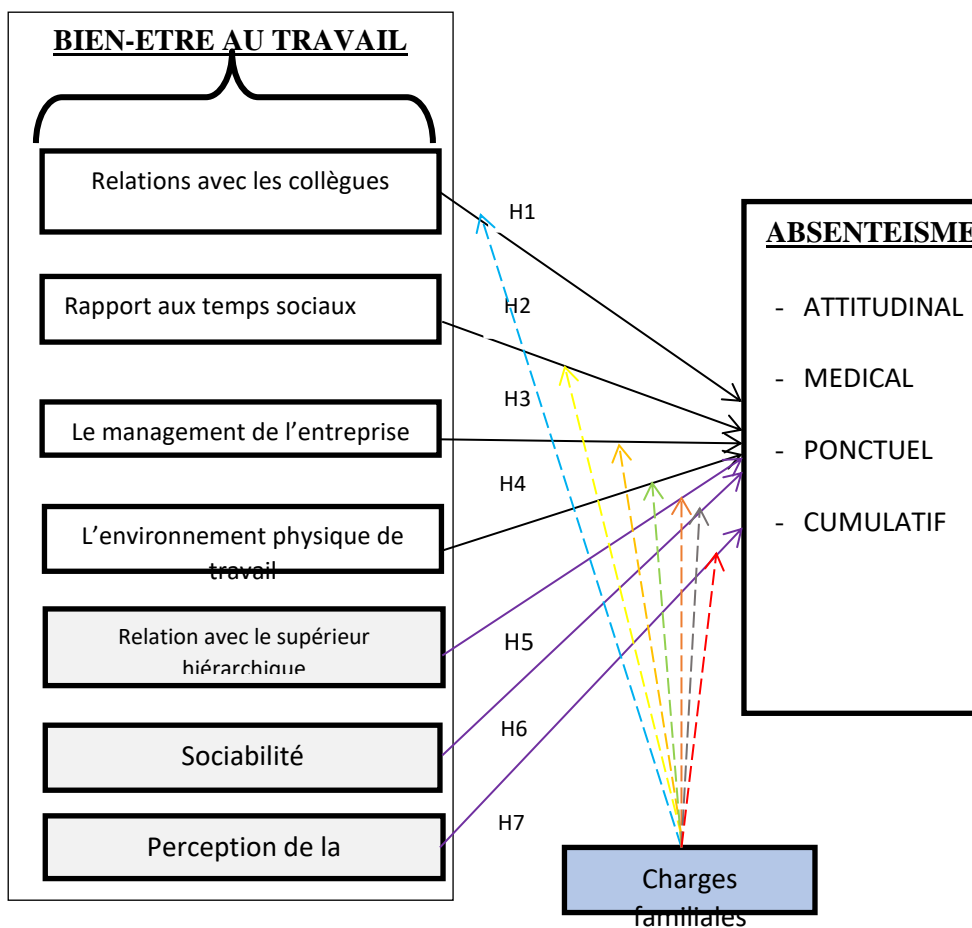
Ainsi, **la charge familiale** que les salariés perçoivent demeure un élément important pour le salarié et dans sa stabilité psychologique. En effet, l'état psychologique étant tributaire de divers facteurs, considérer entre autres la charge familiale du salarié pourrait contribuer à le stabiliser. Ainsi selon **l'enquêté 36** technicien comptable ;

*« Je ne pourrais venir au travail me sentir à l'aise si je sais que je ne peux pas faire face lorsque les membres de ma famille demandent mon aide (...) même si le cadre de travail est agréable et je m'entends bien avec mes collègues et mon parton, ça reste à prendre en compte ».*

**4.1.2. Modèle définitif de recherche**

Notre étude qualitative exploratoire, fait ressortir de nouvelles dimensions qui composent le bien-être au travail des salariés ainsi que la prise en compte de la charge familiale du salarié. Ainsi, le modèle suivant est présenté :

Figure 1 : Modèle définitif de recherche



Source : les auteurs



## **4.2. L'étude quantitative**

### **4.2.1. Echantillon de l'étude quantitative et méthodes de recueil de données**

274 questionnaires qui ont été distribués. Après plusieurs relances téléphoniques et la prise de nouveaux rendez-vous, 217 questionnaires sont recueillis. L'échantillon définitif est constitué de 209 individus soit un taux de réponse d'environ 76, 63 % après éliminations des questionnaires mal renseignés.

### **4.2.2. Opérationnalisation des variables**

- ***Bien-être au travail***

Afin de prendre en considération l'approche organisationnelle du bien-être au travail de l'individu, nous adaptons l'échelle de Mesure Positive du Bien-Etre au Travail (EMPBET) de Bietry et Creusier (2013) en ajoutant les dimensions de la rémunération (5 items) ; la sociabilité (4 items) et la relation avec le supérieur hiérarchique (6 items).

- ***Absentéisme des salariés***

Au constat de la résistance des différents responsables à communiquer les chiffres relatifs à l'absence de leurs salariés, l'approche subjective (auto-déclarassions des salariés) de l'absentéisme est adoptée (Magee et al, 2015 ; Somer, 2009 ; Berry et al, 2012 ; Dumond, 2009 ; Ferrie et al, 2005).

## 5. Résultats

Notre échantillon est constitué majoritairement d'hommes qui représentent un peu moins des trois quarts de notre échantillon (71,8 %). Par ailleurs, les femmes sont certes représentées, mais dans une proportion moins importante. Aussi, les trois quarts des enquêtés sont âgés de moins de 35 ans (73,2 %). Cette proportion pourrait, s'expliquer par le fait que les employés et les techniciens représentent respectivement 56,5 % et 19,1 %. En effet, ces catégories sont composées de personnes qui sont en pleine ascension dans leur carrière professionnelle.

En outre, plus de trois quarts (96 %) des salariés interrogés ont une ancienneté comprise entre 2 et 10 ans et ayant un niveau universitaire pour 69 % d'entre eux.

Par ailleurs, les salariés enquêtés s'absentent effectivement de leur lieu de travail. Plus de la moitié des salariés se sont absentés 7 jours au plus (66% des enquêtés). Le nombre de jours d'absence au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête est relativement élevé traduisant est un signe manifeste de comportement absentéiste.

### 5.1. Les formes d'absentéisme

Le récapitulatif de codage de l'absentéisme au travail selon la durée et la fréquence des absences à partir de la fonction *If...then... Execute du logiciel SPSS* nous fournis les résultats sur les formes d'absentéisme.

**Tableau 4** : forme d'absentéisme

<b>Modalité d'absentéisme</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Attitudinal	57	27,3
Médical	73	34,9
Ponctuel	55	26,3
Cumulatif	24	11,5
<b>Total</b>	<b>209</b>	<b>100,0</b>

*Source : les auteurs*

## **5.2. Test des hypothèses mettant en relation bien-être au travail et l'absentéisme des salariés**

La régression logistique multinomiale est utilisée afin de tester nos hypothèses de recherche. En effet, notre variable expliquée (l'absentéisme) est de nature qualitative avec quatre modalités et nos variables explicatives par la psychométrie ont pu être quantifiées. Aucun ordre n'est établi entre les modalités de l'absentéisme. Les hypothèses de normalité, de multicolinéarité et de d'homoscédasticité étant satisfaites, nous procédons aux tests des hypothèses de recherche.

**Tableau 5** : Synthèse des tests de vérification des hypothèses de recherche

Absentéisme		B	Erreur standard	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Attitudinal	Constante	1,127	0,315	12,849	1	<b>0,000</b>	
	REC	-0,229	0,287	0,637	1	0,425	0,795
	<b>MAN</b>	<b>0,630</b>	<b>0,313</b>	<b>4,059</b>	<b>1</b>	<b>0,044</b>	<b>1,879</b>
	TEM	-0,058	0,304	0,037	1	0,848	0,943
	ENV	-0,310	0,347	0,798	1	0,372	0,734
	REM	0,236	0,346	0,465	1	0,495	1,266
	RELS	-0,126	0,272	0,213	1	0,644	0,882
	SOC	-0,048	0,279	0,029	1	0,865	1,049
Médical	Constante	1,362	0,307	19,634	1	<b>0,000</b>	
	REC	-0,359	0,294	1,488	1	0,222	0,699
	MAN	0,890	0,312	8,158	1	<b>0,004</b>	<b>2,436</b>
	TEM	0,541	0,313	2,984	1	0,084	1,718
	ENV	-1,340	0,345	15,131	1	<b>0,000</b>	<b>0,262</b>
	REM	0,215	0,344	0,388	1	0,533	1,239
	RELS	0,042	0,289	0,021	1	0,885	1,043
	SOC	0,236	0,289	0,668	1	0,414	1,266
Ponctuel	Constante	1,180	0,311	14,416	1	<b>0,000</b>	
	REC	-0,305	0,293	1,080	1	0,299	0,737
	MAN	0,674	0,314	4,613	1	<b>0,032</b>	<b>1,961</b>
	TEM	0,131	0,306	0,184	1	0,668	1,140
	ENV	-0,826	0,342	5,853	1	<b>0,016</b>	<b>0,438</b>
	REM	0,261	0,346	0,567	1	0,452	1,298
	RELS	-0,200	0,281	0,510	1	0,475	0,818
	SOC	-0,500	0,293	2,906	1	0,088	1,648

a. La catégorie de référence est : cumulatif.

*Source : les auteurs*

### 5.3. Analyse de la modération de la charge familiale

Les précédant résultats indiquent que la perception de la rémunération n'influe pas sur l'absentéisme. Cependant, notre analyse qualitative nous a permis de mettre en évidence que la charge familiale pourrait influencer la relation entre la rémunération et l'absentéisme (Cf tableau suivant).

**Tableau 6 :** Estimation des paramètres de la modération de la charge familiale

**Estimations des paramètres**

Absentéisme	B	Erreur standard	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)	Intervalle de confiance à 95 % pour Exp (B)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Attitudinal	Constante	0,814	0,252	10,457	1	0,001		
	REM * CF	0,123	0,246	0,249	1	0,048	1,131	0,698 1,832
Médical	Constante	1,136	0,240	22,457	1	0,000		
	REM * CF	- 0,174	0,250	0,481	1	0,488	0,841	0,514 1,373
Ponctuel	Constante	0,853	0,249	11,731	1	0,001		
	REM * CF	- 0,171	0,261	0,428	1	0,513	0,843	0,505 1,406

a. La catégorie de référence est : cumulatif.

*Source : l'auteur*

En prenant pour référence l'absentéisme cumulatif, Le rôle modérateur de la charge familiale est vérifié seulement pour l'influence de la rémunération sur l'absentéisme attitudinal. Aucun lien modérateur n'étant vérifié avec l'absentéisme médical et ponctuel.

**Tableau 7** : Test du rôle modérateur de la charge familiale

Absentéisme		B	Erreur standard	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Attitudinal	Constante	0,934	0,282	10,962	1	0,001	
	REC_CF	0,284	0,317	0,800	1	0,371	1,328
	MAN_CF	-0,253	0,268	0,895	1	0,344	0,776
	TEMPS_CF	0,063	0,298	0,045	1	0,832	1,065
	ENV_CF	0,644	0,358	3,242	1	0,072	1,905
	RELS_CF	0,336	0,228	2,175	1	0,140	1,399
	SOC_CF	-0,201	0,264	0,578	1	0,447	0,818
Médical	Constante	1,247	0,272	21,057	1	0,000	
	REC_CF	-0,190	0,295	0,416	1	0,519	0,827
	MAN_CF	-0,161	0,263	0,373	1	0,542	0,852
	TEMPS_CF	-0,176	0,288	0,375	1	0,540	0,838
	<b>ENV_CF</b>	<b>0,876</b>	<b>0,348</b>	<b>6,329</b>	<b>1</b>	<b>0,012</b>	<b>2,402</b>
	RELS_CF	0,113	0,228	0,248	1	0,619	1,120
	SOC_CF	-0,028	0,245	0,013	1	0,909	0,972
Ponctuel	Constante	1,040	0,278	13,966	1	0,000	
	REC_CF	0,270	0,319	0,718	1	0,397	1,310
	<b>MAN_CF</b>	<b>-0,582</b>	<b>0,286</b>	<b>4,139</b>	<b>1</b>	<b>0,042</b>	<b>0,559</b>
	TEMPS_CF	-0,047	0,297	0,025	1	0,873	0,954
	<b>ENV_CF</b>	<b>0,831</b>	<b>0,370</b>	<b>5,034</b>	<b>1</b>	<b>0,025</b>	<b>2,295</b>
	RELS_CF	0,067	0,255	0,068	1	0,794	1,069
	SOC_CF	-0,318	0,279	1,291	1	0,256	0,728

Source : les auteurs

La charge familiale modère l'influence du management de l'entreprise et de l'environnement physique de travail sur l'absentéisme des salariés (médical et ponctuel), significativité respectivement de 0,012 ; 0,042 et 0,025. L'effet modérateur de la charge familiale sur les autres dimensions du bien-être au travail à savoir la relation avec les collègues, les temps sociaux des salariés, la relation avec le supérieur hiérarchique et la sociabilité n'est pas significatif au vu des p-value.

Bien que la charge familiale ne modère pas significativement la majeure partie des liens entre les dimensions du bien-être au travail et l'absentéisme des salariés, une relation globale existe. A cet effet, nous avons obtenu la valeur de la statistique de Nagelkerke (0,130). Ainsi, les termes interactionnels mobilisés expliquent 13% des variations de l'absentéisme.

## **6. Discussion**

### **6.1. La perception positive de la rémunération et l'absentéisme des salariés**

L'influence de la rémunération perçue est positive et non significative autant sur l'absentéisme attitudinal ( $\beta = 0,236$  ; Sig = 0,495), médical ( $\beta = 0,215$  ; Sig = 0,533), que ponctuel ( $\beta = 0,261$  ; Sig = 0,452). Ces résultats contrastent avec certains travaux. En effet, Nielson (2011) montre que la dispersion salariale pousse les individus à s'absenter de plus en plus au travail. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la rémunération dans notre contexte n'ait pas été structurée comme dans le cas de Nielson (2011). Or, si nous considérons les travaux de Mahy et al (2011) l'on remarque qu'en présence de dispersion salariale, le comportement absentéiste des salariés s'accroît. En effet, considérant notre échantillon, moins de trois quarts de la population (70,3 %) ont une rémunération supérieure à cent mille FCFA (100000). Aussi, l'échantillon est dominé par les ouvriers et les employés du secteur du BTP. Or si nous considérons la grille du salaire de base conventionnel, la rémunération moyenne est de 110 000 FCFA pour ces deux catégories de salariés. Dans notre échantillon les employés sont rémunérés en moyenne 200000 FCFA. Leur rémunération est élevée par rapport à la moyenne. Cette rémunération relativement élevée est compensée par les entreprises par un rythme de travail accéléré et un contrôle plus strict de l'organisation des tâches exécutées. Cette situation contraint les salariés à avoir des comportements d'évitement envers leur entreprise afin d'ajuster leur comportement à cette situation.

## **6.2. Le management de l'entreprise et l'absentéisme des salariés**

Les résultats révèlent que les salariés ont effectivement une perception positive du management mis en place par leur organisation. Vu que l'organisation est portée sur l'atteinte des objectifs, cela passe nécessairement par un fort rendement des salariés. L'organisation met alors en place de politiques visant à contrôler les activités de ses salariés. Or une telle démarche peut avoir pour conséquence de créer le stress chez les travailleurs. Ainsi au risque de ne pas paraître comme évitant le travail, les salariés évoquent des raisons légales comme la maladie pour s'absenter contrairement aux travaux de Dumond (2009) et Detchessarhar (2013). Ils montrent que lorsque l'organisation envoie des signaux permettant aux salariés de l'instauration de cadre de discussion cela renforce leur désir de s'engager davantage dans l'organisation

## **6.3. L'environnement physique de travail**

Nos résultats montrent que l'environnement physique de travail influence négativement et significativement l'absentéisme des salariés. En effet, les différentes modalités de l'absentéisme à savoir attitudinal, médical et ponctuel contribuent significativement à ce lien. Cependant, l'absentéisme médical est le plus représentatif des trois modalités d'absentéisme. Nos résultats vont dans le même sens que celui de Coutrot (2009). En effet, il montre que la préservation du cadre de l'environnement physique de travail passe par l'instauration d'un CHSCT dans les entreprises afin de réduire les accidents de travail. Aussi, Ose (2005) montre que l'absentéisme pour cause de maladie plus précisément pour accident de travail augmente quand les salariés sont exposés à des risques d'accident permanent. Ainsi, l'augmentation des absences à long terme pour maladie est élevée lorsque le salarié est exposé à des accidents de travail récurrents.



#### **6.4. Rôle modérateur de la charge familiale dans l'influence de la perception de la rémunération sur l'absentéisme**

Lorsque le salarié prend en compte sa charge familiale, la relation devient significative avec l'absentéisme attitudinal. Ceci traduit que la rémunération seule ne saurait expliquer l'absentéisme des salariés. En fait, la solidarité qui caractérise la famille doit être assumée par l'individu (Chauviere et Messu, 2003). Ils assument cette responsabilité à travers leur rémunération. Ainsi, le salaire que reçoit le salarié doit lui permettre de faire face aux dépenses de sa famille. Si celui-ci lui semble insuffisant, alors le salarié cherche d'autres sources de revenu afin de combler cet écart. C'est la possibilité qu'offre la rémunération au salarié de s'occuper de leur famille et faire face à certains engagements de sa communauté qui l'encourage à réduire son comportement absentéiste (Binet, 1983). La stabilité psychologique d'un individu passe aussi par l'obtention d'une rémunération susceptible de satisfaire les besoins des individus qui sont membres de sa famille élargie. Selon un **technicien en BTP** :

*« Je vais travailler sur d'autres chantiers pour avoir un peu plus d'argent pour arrondir mes fins du mois ».*

#### **6.5. Rôle modérateur de la charge familiale dans l'influence du management de l'organisation sur l'absentéisme**

Les salariés apprécient certes la bonne qualité du management de leur entreprise. Cependant, la pression ressentie les pousse à s'absenter de leur poste pour mieux gérer cette charge psychologique (Nicholson, 1977). Cependant, les salariés en plus de la pression subie dans leur organisation, devront faire face à leur charge familiale. Ainsi, lorsque le salarié ressent une charge familiale élevée, nos résultats montrent que l'absentéisme attitudinal est réduit. Cependant, l'absentéisme ponctuel reste influencé significativement et positivement. En réalité, ce résultat qui semble contradictoire pourrait s'expliquer par diverses raisons. En fait, les entreprises

aident les salariés à s'occuper de certaines charges de leur famille. Comme le signifie une commerciale enquêtée :

*« C'est vrai que mon entreprise est très exigeante en matière de chiffre d'affaires (...) mais elle met à notre disposition des assurances afin que nos femmes et nos enfants soient soignés dans de meilleures conditions. Cela diminue un peu notre stress au travail ».*

Il est de ce fait clair que, la charge familiale du salarié même si elle est élevée et que l'organisation aide le salarié à la supporter, réduit la tendance volontaire de s'absenter du salarié. Il faut cependant noter que cet apport de l'organisation n'est pas significatif de sorte à entraîner de façon durable une réduction de l'absentéisme attitudinal. En fait selon un technicien enquêté :

*« Mon entreprise fait de son mieux pour nous épauler, mais vous savez en Afrique les problèmes de famille ne finissent pas toujours (...) tu travailles pour tout le monde. Tu es obligé de faire d'autres activités pour joindre les deux bouts ».*

#### **6.6. Rôle modérateur de la charge familiale dans l'influence de l'environnement physique sur l'absentéisme**

Les salariés approuvent qu'avoir la possibilité de personnaliser leur poste de travail ou encore bénéficier de matériels de travail adéquats réduit leur tendance à s'absenter de façon récurrente. Cependant, lorsque ceux-ci ont une charge familiale élevée leur absentéisme s'amplifie au lieu de diminuer. En réalité, même si le salarié bénéficie d'un cadre de travail agréable, savoir que ses proches sont dans des difficultés pourrait expliquer ses absences répétées. A cet effet, selon **l'enquêté 21** :

*« Ça sert à quoi d'avoir un joli bureau avec tous les moyens pour bien travailler si ta famille manque de beaucoup de choses ».*

## **Conclusion**

Le comportement absentéiste constitue un facteur désorganisant pour les entreprises. A cet effet, plusieurs modèles explicatifs existent (Bouville, 2009 ; Benrais, 1999 ; Thévenet, 1982 ; Nicholson ,1977, De Boer et al, 2002). Le présent article met l'accent sur l'intérêt accordé au bien-être au travail des salariés dans son approche organisationnelle. Vu que le l'absentéisme et le bien-être au travail sont fortement ancrés dans le contexte de leur étude, une approche méthodologique mixte à savoir inductive et hypothético-déductive est adoptée. Ainsi, la phase qualitative permet de mettre en évidence de nouvelles dimensions du bien-être au travail à savoir la sociabilité, la perception de la rémunération et la relation avec le supérieur hiérarchique. Aussi, l'étude qualitative met en évidence le rôle de la charge familiale dans l'absentéisme des salariés.

L'enquête de 209 salariés met en évidence différents résultats. En effet, l'absentéisme des salariés est réduit lorsque les salariés perçoivent un bon environnement physique au travail. Ainsi, la possibilité pour le salarié de personnaliser son lieu de travail le conduit à éviter tout comportement déviant vis-à-vis de son entreprise. Par ailleurs, nos résultats révèlent que le management de l'entreprise perçu positivement par les salariés influence positivement l'absentéisme attitudinal et médicale de ceux-ci. Cependant, la prise en compte de la charge familiale du salarié entraîne une relation inverse entre le management de l'entreprise et l'absentéisme ponctuelle.

Les autres dimensions du bien-être au travail n'entretiennent pas de lien significatif avec l'absentéisme.

En outre, la rémunération des salariés dans une relation directe avec l'absentéisme montre que celle-ci n'a pas d'influence sur l'absentéisme. Toutefois, en prenant en compte la charge familiale, l'on s'aperçoit que la rémunération influence positivement et significativement l'absentéisme attitudinal.

Au vu des résultats il serait possible de tenir compte de la particularité de chaque secteur d'activité ou encore de chaque catégorie professionnelle dans la mesure ou la perception de l'absentéisme selon les cadres ou les ouvriers par exemple n'est pas uniforme.

### **Références bibliographiques**

- BAZOUMANA, N. L., 2014, « Facteurs déterminants de l'absentéisme dans les entreprises industrielles en Côte d'Ivoire », Revue Trimestrielle Des Sciences Sociales, *RSS- PASRES*, n° 4, Juillet-Septembre.
- BECHER, T. ,1992, « Foci and Bases of commitment : are they distinction worth making ? » *Academy of management journal*, Vol. 35, p. 232-244.
- BENIN BI, F., KOFFI, K. et OUATTARA, I., 1995, « L'absentéisme dans les entreprises ivoiriennes résultat d'enquête », *Groupement Interdisciplinaire en Science Sociale Côte d'Ivoire*, Vol. 6, p. 59-65 .
- BENRAIS, L., (1999), « L'Absentéisme phénomène à contrôler : cas des entreprises marocaines », *Centre d'Etudes et de Recherche sur les Organisations et la Gestion – IAE / Marseille*.
- BERRY, C. M., LELCHOOK, A.M. ET CLARK, M. A. ,2012, « A meta-analysis of the interrelationships between employee lateness, absenteeism, and turnover : Implications for models of withdrawal behavior », *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 33, p. 678-699.

- BIETRY, F ET CREUSIER, J. ,2015, « le bien-être au travail : les apports d'une étude par profils » *Relations industrielles*, Vol. 70, (1), p. 11-35.
- BIETRY, F. ET CREUSIER, J. ,2013, « Proposition d'une échelle de mesure positive de bien-être au travail (EPBET) ». *Revue des ressources humaines*, Vol.87, p. 23-41.
- BISHOP, J., SCOTT, K., et BURROUGHS, S. ,2000, « Support, commitment and Employee Outcomes in a Team environment » *Journal of Management* ; Vol. 26 (6), p. 1113-1132.
- BOUVILLE, G. ,2009, « L'influence de l'organisation et des conditions de travail sur l'absentéisme. Analyse quantitative et étude de cas ». Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion. Université de Renne 1.
- BOUVILLE, G. ,2016, l'influence des CHSCT sur le bien-être des salariés et sur les accidents du travail. Une étude exploratoire, Editions ESKA, N° 101.
- BOUVILLE, G., 2010, « La progression de l'absentéisme : nouveaux comportements des salariés ou nouvelles contraintes organisationnelles ? » Congrès AGRH, Rennes/Saint Malo.
- CARLSON, D.S., KACMAR, K.M., et WILLIAMS, L.J. ,2000, « Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict ». *Journal of Vocational Behavior*, Vol.56, p. 249 -276.
- COUTROT, T. 2009, « Le rôle des comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail en France », *Travail et Emploi n° 117*, p.25-35
- CREUSIER, J. ,2013, Clarification conceptuelle du bien-être au travail, conférence AGRH, 2013.
- DAGENAIS-DESMARAIS, V. ,2010, Du bien-être psychologique au travail, fondement théorique, conceptualisation et instrument du construit. Thèse présentée à la faculté des études supérieures et postdoctorales, département de psychologie, faculté des arts et des sciences. Montréal.

- DANNA, K. et GRIFFIN, R. W. ,1999, « Health and well-being in the workplace; A review and synthesis of the literature ». *Journal of management*, 25 (3), p. 357-384.
- DE BOER. E. M et AL. ,2002, « Unfairness at work as a predictor of absenteeism » *Journal Of Organisational Behavior*, Vol.23, p. 181-197.
- DETCHESSAHAR, M. ,2013, « Faire face aux risques psycho-sociaux : quelques éléments d'un management par la discussion », *Négociations*, Vol.1 (19), p. 57-80.
- DIENER, E. ,2000, « subjective well-being : the science of happiness and a proposal for a national index », *American Psychologist*, Vol. 55(1), p. 34-43.
- DRUCKER-GODARD, C., EHLINGER, S., GRENIER, C. ,2003, Validité et fiabilité de la recherche, in Thietart R.A. (coord.), *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, p.257-287.
- DUMAS, M.; ALIS, D. ; MAUREL, C. ,2005, de la gestion de l'absentéisme à la gestion de la santé dans une entreprise de cosmétique, *L'Harmattan*, pp.379-393.
- DUMOND, J.-P. ,2009, « L'absentéisme pour raison de santé : comparaison méthodologique », *Santé Publique*, Vol.21(1), p. 25-35.
- FERRIE, J.E., KIVIMÄKI, M., HEAD, J., SHIPLEY, M.J., VAHTERA, J., MARMOT, M.G. ,2005, « A comparison of self-reported sickness absence with absences recorded in employers registers: evidence from the Whitehall II study », *Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 62. (2), p. 74-79.
- FULLAN, M.G. ,1993, « Change forces : probing the depths of educational reform ». London:Falmer Press.
- GABLE, S. L., ET HAIDT, J. ,2005, « what (and Why) is positive Psychology ? », *Review of General Psychology* », Vol. 9(2), p. 103-110.

- GRIFFETH, R. W. HOM, P. W. ET GAERTNER, S. ,2000, « A metaanalysis of antecedents and correlates of employee turnover : Update moderator tests and research implications for the next millennium ». *Journal of Management*, Vol.26, p.463–488.
- HARRISON, D.A., MARTOCCHIO J.J. ,1998, «Time for absenteeism : A 20-year review of origins, offshoots, and outcomes. *Journal of Management*, 1998. Vol. 24, (3), p. 305-350.
- KEYES, C. L. M. ,2007, « Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health ». *American Psychologist*, Vol.62 (2), p.95–108.
- KOFFI, K., BENIN BI, F. et OUATTARA, I. ,1995, « L'absentéisme dans les entreprises ivoiriennes Résultats d'enquête » ; Groupement Interdisciplinaire en Science sociale Côte d'Ivoire, Vol. 6, p. 59-65.
- MAGEE, C.A., CAPUTI, P. ET LEE, J. K., 2016, « Distinct Longitudinal Patterns of Absenteeism and Their Antecedents in Full-Time Australian Employees», *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 21, (1), p.24–36.
- MARTOCCHIO. J.J. et JIMENO. D. I. ,2003, « Employee absenteeism as an affective event », *Human Resource Management Review*, Vol.13, p. 227–241.
- MASON, C. M. ET GRIFFIN, M. A. (2003), « group absenteeism and positive affective tone: a longitudinal study », *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 24, p. 667-687.
- MASSE, R., POULIN, C., DASSA, C., LAMBERT, J., BELAIR, S., ET BATTAGLINI, A., ,1998a, « élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'EMMBEP. *Revue canadienne de santé publique*, Vol. 89(5). p. 352-357.

- MASSE, R., POULIN, C., DASSA, C., LAMBERT, J., BELAIR, S., et BATTAGLINI, A. (1998b), « Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones ». *Revue canadienne de santé publique*, Vol. 89 (3). p. 183-187.
- MILLES. M et HUBERMANN. A. ,2003, *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck Université.
- NICHOLSON, N. ,1977, « Absence behavior and attendance motivation: a conceptual synthesis » *Journal of Management Studies*, Vol. 14(3), p. 231-252.
- PEARCE, C.G. ET HERBIK P.A. ,2004, « Citizenship Behavior at the Team Level of Analysis : The Effects of Team Leadership, Team Commitment, Perceived Team Support, and Team Size », *The Journal of Social Psychology*, Vol.144 (3), p. 293-310.
- POULAIN-REHM, T. 2012, *les théories de la fidélisation*, encyclopédie des ressources humaines, Edition Vuibert.
- RAINERI, N. ,2015, *L'échange social dans les relations au travail : Trois études sur les comportements citoyens des employés*, Thèse de doctorat en sciences de l'administration, Université Laval Québec-Canada.
- Robert, N. ,2007, « bien-être au travail : une approche centrée sur la cohérence des rôles », *INRS*, Département homme au travail, laboratoire gestion de la sécurité.
- ROMELAER, P. ,2005, Chapitre 4. *L'entretien de recherche*, *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, sous la direction de Roussel.
- SELIGMAN, M. ET CSIKSZENTMIHALYI, M. ,2000, *positive psychology : An introduction*. *American Psychologist*, Vol. 55, p. 5-14.



- SOMER, M. J. ,2009, « The combined influence of affective, continuance and normative commitment on employee withdrawal » *Journal of Vocational Behavior*; Vol.74, p.75–81.
- SOMERS, M.J. ,1995, « organizational commitment, turnover and absenteeism: an examination of direct and interaction effects » *Journal Of Organizational Behavior*. Vol.16. pp.49-58.
- SONNENTAG S., BINNEWIES, C. et MOJZA, E.J. ,2010, « Staying Well and Engaged When Demands Are High: The Rôle of Psychological Detachment », *Journal of Applied Psychology*, Vol. 95 (5), p.965-976.
- THEVENET, M. ,2006, « les modes de gestion des ressources humaines ». *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert.
- THEVENET, M., 1982, « Mais pourquoi donc analyser l'absentéisme ? » *Revue Personnel*, N° 246.
- THIETART, R.A. ,2003, *méthodes de recherche en management*, Paris, Editions Dunod.
- THOMAS, T.T., et GANSTER, D.C. ,1995, « Impact of family-supportive work variables on work-family conflict and strain: a control perspective », *Journal of Applied Psychology*, Vol.80 (1), p. 6-15.
- UGOANI, J. N. N. ,2015, « Work-family role conflict and Absenteeism among the Dyad », *Advances in Applied Psychology*, Vol. 1, (2), 2015, p. 145-154.
- ZANARDELLI, M. ,2011, « l'absentéisme au travail : une approche théorique qui intègre la survenance de la maladie comme un choc exogène » *CEPS, Working Paper No 2011-27*.



# **ANALYSE DES FACTEURS DETERMINANTS DE LA FRAGILISATION DES EFFORTS DE RENFORCEMENT DE LA COHESION SOCIALE EN COTE D'IVOIRE : CAS DES CONFLITS COMMUNAUTAIRES**

**TRAORÉ Sinaly** [tmansiadjogoya@gmail.com](mailto:tmansiadjogoya@gmail.com)

Assistant d'Université, Institut Pédagogique National de l'Enseignement  
Technique et Professionnel (IPNETP) Côte d'Ivoire

**FOFANA Mamadou** [macefof72@yahoo.fr](mailto:macefof72@yahoo.fr)

Master 2 en Culture de la Paix à la Chaire UNESCO pour la Culture de la Paix  
Université Félix Houphouët-Boigny Côte d'Ivoire

## **Résumé**

Les conflits violents intra et intercommunautaires sont de plus en plus récurrents en Côte d'Ivoire depuis près de trois décennies. Cette éclosion a eu pour espace les différentes crises sociopolitiques et économiques vécues par le pays. Pour annihiler ce fléau qui fragilise la cohésion sociale, le gouvernement a pris des initiatives aux niveaux légal, institutionnel et opérationnel. La présente étude vise à analyser les facteurs déterminants de cette fragilisation du tissu social à travers les conflits communautaires. L'analyse des données collectées en 2020 et 2021 à travers le mécanisme d'alerte précoce de l'OSCS repose sur une approche plurielle des facteurs de conflictualité proposée par Luntumbué (2014). L'analyse révèle que les facteurs les plus déterminants qui peuvent constituer des leviers pour les autorités de décision dans la recherche de solutions, sont l'accès et le contrôle du foncier et du pouvoir d'État.

**Mots clés :** Conflits communautaires, Foncier, Violences politiques,  
Cohésion sociale, Côte d'Ivoire.

## **Abstracts**

Violent intra- and inter-community conflicts have been increasingly recurrent in Côte d'Ivoire for nearly three decades. This outbreak took place in the various socio-political and economic crises experienced by the country. To annihilate this scourge which weakens social cohesion, the government has taken initiatives at the legal, institutional and operational levels. This study aims to analyze the determining factors of this weakening of the social fabric through community conflicts. The analysis of data collected in 2020 and 2021 through the OSCS early warning mechanism is based on a plural approach to conflict factors proposed by Luntumbué (2014). The analysis reveals that the most determining factors that can constitute levers for decision-making authorities in the search for solutions are access to and control of land and state power.

**Keywords :** Community conflicts, Land, Political violence, Social cohesion, Ivory Coast

## **INTRODUCTION**

Longtemps reconnue pour sa stabilité sociale, politique et économique, la Côte d'Ivoire a fait face à partir de 1990 à de nombreuses crises induites par différents facteurs. Les plus connues sont le coup d'État du 24 décembre 1999, celui manqué du 19 septembre 2002 et la crise liée à l'élection du Président de la République de 2010. Ces différentes crises ont durement entamé son développement économique et accentué les tensions sociales. Cet environnement, qui a fait le lit des clivages sociaux, a rendu les relations intercommunautaires et interethniques distendues, mettant sérieusement à mal la cohésion sociale. Les relations sociales entre les communautés se sont profondément dégradées surtout à partir de la crise militaro-politique

de 2002, lorsque la peur et la méfiance qui animaient les habitants ont contribué à la rupture totale des rapports sociaux (Kouassi et N'Drin, 2016).

Aussi, cette période a été marquée par des pressions sur les ressources naturelles, surtout la terre dont l'accès et l'exploitation ont entraîné des tensions communautaires dans plusieurs régions du pays. À l'Ouest, particulièrement dans la région du Guémon, ces pressions ont induit « *une forte crispation des rapports de cohabitation communautaire, exacerbée par endroits par les tensions d'appropriation foncière, la criminalité et la transposition sur le terrain communautaire de la violence politique* » (OSCS<sup>5</sup>, 2016 ; Kra, 2016). En septembre 2017, une crise initialement foncière s'est muée en affrontement intercommunautaire entre autochtones Guéré et allochtones Baoulé aussi bien à l'intérieur de la forêt classée du Goin Débé que dans certains villages des sous-préfectures de *Kaadé* et de *Zéaglo* respectivement dans les départements de Guiglo et de Bloléquin.

Prenant opportunité du caractère parfois très violent de plusieurs conflits communautaires<sup>6</sup>, le gouvernement ivoirien a organisé en avril 2016, un séminaire interministériel en vue d'analyser en profondeur les conflits communautaires et de proposer des solutions durables au maintien de la paix, la stabilité et la cohésion sociale. Ce séminaire devait tenir compte de la nature plurielle et multidimensionnelle de la problématique des conflits communautaires dans la mesure où elle englobe aussi bien la question de la transhumance et du transport des bétails que la cohabitation entre bergers et agriculteurs. Mais, elle concerne aussi la question plus large de la propriété et la gestion des terres cultivables. En outre, elle touche celle de « *la cohabitation des cultures, des us et coutumes et quelquefois même la*

---

<sup>5</sup> L'OSCS (Observatoire de la solidarité et de la cohésion sociale) est un Établissement Public National à caractère administratif, créé par Décret n°2008-62 du 28 février 2008 placé sous la tutelle du Ministère en charge de la solidarité. Il est une structure de veille, d'alerte et d'aide à la décision du Gouvernement en matière de solidarité et de cohésion sociale.

<sup>6</sup> On peut citer entre autres les affrontements de février 2014 à *Sétifla* (Vavoua), de mars 2016 respectivement à Assuéfry et Bouna. Ce dernier conflit très violent qui s'est déroulé précisément les 24 et 25 mars a opposé agriculteurs et éleveurs, a fait officiellement 33 morts, 52 blessés et 2640 déplacés ([www.gouv.ci](http://www.gouv.ci)).

*dévolution de la chefferie traditionnelle à l'intérieur d'une même composante sociologique »<sup>7</sup>.*

Plus de cinq ans après ce séminaire et près d'une décennie après la fin de la crise postélectorale d'avril 2011, de nombreux indicateurs montrent que la Côte d'Ivoire est engagée dans un processus de stabilisation sociopolitique et de raffermissement du lien social. En la matière, les actions de l'État se situent aux triples niveaux légal, institutionnel et opérationnel. En dépit de toutes ces initiatives, en particulier le dialogue politique visant la participation inclusive des acteurs au processus électoral du 31 octobre 2020, de violentes manifestations parfois muées en conflits intercommunautaires, ont été enregistrées dans plusieurs localités du pays. Du coup, les efforts de consolidation de la paix et de renforcement de la cohésion sociale entrepris par le gouvernement ont été altérés. Ainsi, l'harmonie sociale tant recherchée en tout lieu du territoire national n'a pas été toujours constante jusqu'en 2021, tant de nombreux facteurs ont contribué à fragiliser la cohésion sociale en Côte d'Ivoire, notamment au cours des années 2020 et 2021.

Quels sont les principaux facteurs déclencheurs de ces conflits communautaires qui ont fragilisé la cohésion sociale en Côte d'Ivoire ? Comment des communautés vivant en harmonie en viennent à s'entre-attaquer violemment ? Autrement, après une décennie d'efforts pour renforcer solidement la cohésion sociale, quels ont été les indicateurs qui ont perturbé l'action gouvernementale ?

Cette étude vise à analyser les facteurs déterminants de la fragilisation de la cohésion sociale à travers les conflits communautaires en Côte d'Ivoire. De façon spécifique, il s'agit (i)- d'identifier les différents types de conflits enregistrés entre 2020 et 2021, (ii)- d'identifier les types de conflits qui conduisent généralement à des conflits communautaires et (iii)- d'analyser les

---

<sup>7</sup> Propos du Premier ministre Charles Konan Banny à la cérémonie d'ouverture du séminaire interministériel ([www.gouv.ci](http://www.gouv.ci)).

principaux leviers sur lesquels le gouvernement doit s'appuyer pour annihiler les conflits communautaires.

## **1- MÉTHODOLOGIE**

### **1.1- Cadre conceptuel de base**

#### **1.1.1- Une approche plurielle du conflit**

Depuis plus d'une décennie, la Côte d'Ivoire est confrontée à plusieurs conflits qui menacent les efforts de renforcement de la cohésion sociale et de maintien de la paix entrepris par le gouvernement. Ces conflits se produisent à différents niveaux et constituent un élément essentiel de la transformation sociale.

Dans son acception la plus large, la notion de conflit est entendue comme l'expression d'intérêts opposés entre au moins deux parties. Deux approches font une lecture des conflits qui surgissent sur le continent africain (Luntumbué, 2014) : d'une part, une approche déterministe ou réductrice qui aborde la question sous l'angle de la confrontation à caractère « ethnique » ou des luttes de pouvoir entre dirigeants locaux ; d'autre part, une approche plurielle des facteurs de conflictualité qui mettent l'accent sur la multiplicité des causes et des acteurs. Cette approche, qui permet une mise en perspective dynamique des conflits, les considère comme les produits d'un ensemble de facteurs interdépendants répondant à des logiques structurelles et systémiques. Ainsi, pour comprendre la dynamique des conflits, l'approche plurielle fait une analyse des « systèmes de conflit » entendus comme un ensemble de conflits, de causes, de formes et de territorialités distinctes. Mais, cet ensemble finit par s'articuler et s'alimenter sous l'effet de la proximité de ses composantes, de leurs évolutions ou des alliances tissées par des acteurs divers dont les intérêts convergent (Evans, 2006 ; Luntumbué, 2012).

Ces conflits en Afrique sont « *davantage susceptibles de se produire, lorsque les communautés sont imprégnées de raisons profondes pour rejeter le statu quo, lorsqu'elles ont accès à des ressources matérielles, politiques et sociales de la violence, et lorsqu'elles sont convaincues ou peuvent prétendre de manière crédible que cette violence est leur seul espoir de changement* » (Regehr, 2013). Ainsi, les conflits intra ou intercommunautaires, qui impliquent des lignages, des identités de groupes ethniques, religieux ou sociaux coexistant sur un territoire donné, peuvent être induits par des facteurs pluriels (Bakayoko et Koné, 2017). Dans notre étude, le conflit communautaire renvoie à une situation violente d'opposition ou d'affrontement au sein d'un groupe ou entre les membres de différents groupes sociaux qui perturbe les relations de cohabitation et le vivre ensemble. Cet ensemble de contradictions et d'antagonismes est de nature à troubler l'ordre public et les relations de cohabitation entre les communautés, notamment entre les autochtones d'une part et les allochtones et allogènes d'autre part (Gouali Bi, 2012).

### **1.1.2- Une dimension éminemment dynamique de la cohésion sociale**

Au sortir des différentes crises, notamment celle de 2011 qui a fait officiellement plus de 3000 victimes, les valeurs de solidarité entre individus de diverses cultures et de conscience collective qui caractérisaient la société ivoirienne étaient tombées en déliquescence. De la sorte, la grandeur de la Côte d'Ivoire magnifiée à travers « l'Abidjanaise », son hymne national, comme une « *terre d'esérance* », le « *pays de l'hospitalité, de paix et de dignité* », tout comme l'exhortation de ses citoyens à l'union, la solidarité, l'hospitalité et à la paix pour construire « *la patrie de la vraie fraternité* » (SESC<sup>8</sup>, 2018), étaient en questionnement. D'où l'impérieuse nécessité de reconstruction nationale fondée sur la cohésion sociale. Dès lors, la question de la cohésion sociale a fait l'objet d'une préoccupation politique explicite à

---

<sup>8</sup> Secrétariat d'Etat chargé du service civique



travers le discours politique et social (Saint-Martin, 2000 ; Lafaye et Kieffer, 2021).

De façon générale, la cohésion sociale est définie comme « *l'ensemble des processus et mécanismes qui contribuent à l'équilibre d'une société. Ces processus et mécanismes permettent aux individus, dotés de talents divers, de chances sociales différentes et mus par des passions et des intérêts contradictoires, de construire une société et de vivre une vie collective* » (PNUD<sup>9</sup>, 2004). Elle est « *fondée sur la volonté des individus de coopérer et d'agir ensemble à tous les niveaux de la société pour atteindre des objectifs communs* » (Sharon et.al. 2004).

Ainsi, la cohésion sociale en appelle aux notions d'inclusion et d'exclusion sociales. Si l'exclusion sociale induit le plus souvent l'affaiblissement ou la désintégration des liens sociaux sur les plans économique, symbolique ou politique, l'inclusion sociale quant à elle, intègre des valeurs positives. Elle est caractérisée par « *l'expérience sociale largement partagée et la participation active d'une société, par l'égalité généralisée des possibilités et des chances de la vie qui s'offrent aux gens sur le plan individuel, et par l'atteinte d'un niveau de bien-être élémentaire pour tous les citoyens* » (Amartya Sen, 2001). C'est en cela que suivant le PND<sup>10</sup> 2012-2015, la cohésion sociale consiste à lutter contre « *toutes les formes d'exclusion, de népotisme et de tribalisme, conjurer la méfiance et la marginalisation de certaines personnes et/ou couches sociales par des mesures de consolidation de la solidarité familiale et par une extension de la solidarité communautaire* ».

Toutefois, il convient de retenir que la cohésion sociale revêt une dimension éminemment dynamique. En fait, la construction d'un environnement cohésif se révèle être un processus continu d'élaboration d'un ensemble de valeurs

---

<sup>9</sup> Programme des nations unies pour le développement.

<sup>10</sup> Programme national de développement.

partagées, de défis partagés et de possibilités égales, le tout fondé sur un sentiment de confiance, d'espoir et de réciprocité entre tous les membres de la société considérée (Berger-Schmitt, 2000 ; PNUD, 2004).

## 1.2- Approche méthodologique

Cette étude s'appuie sur les données quantitatives et qualitatives recueillies quotidiennement en 2020 et 2021 à travers le mécanisme d'alerte précoce de l'OSCS, un Établissement public national à caractère administratif, créé par Décret N°2008-62 du 28 février 2008. L'OSCS est une structure de veille, d'alerte et d'aide à la décision du gouvernement en matière de solidarité et de cohésion sociale placée sous la tutelle du Ministère en charge de la solidarité.

Ce mécanisme est essentiellement animé par un réseau de moniteurs bénévoles communautaires répartis sur l'ensemble du territoire ivoirien. Ces bénévoles sont appuyés par ses Commissions régionales et ses points focaux de solidarité. Aussi, le mécanisme d'alerte précoce de l'OSCS est adossé à son Système intégré de production et de gestion d'informations stratégiques en matière de solidarité et de cohésion sociale (SIPGIS-SCS) qui est un outil de stockage, d'archivage et de traitement des informations collectées. Ces données, en lien étroit avec les 151 indicateurs de solidarité et de cohésion sociale<sup>11</sup>, permettent de produire des rapports périodiques, notamment annuels, sur l'état de la solidarité et de la cohésion sociale.

Les données quantitatives et qualitatives exploitées dans cette étude ont été enregistrées de janvier 2020 à décembre 2021 dans toutes les régions de la Côte d'Ivoire. Elles ont essentiellement porté sur les principaux facteurs qui

---

<sup>11</sup> Ces indicateurs ont été définis par l'OSCS et adoptés en Conseil des Ministres le 12 juin 2019. Le communiqué du Conseil des Ministres indique que « *Ces indicateurs sont au nombre de 151 dont 37 indicateurs de solidarité et 114 indicateurs de cohésion sociale couvrant 08 sous-dimensions de solidarité et 23 sous-dimensions de la cohésion sociale. Ces différentes sous-dimensions sont regroupées en 09 dimensions prenant en compte, notamment, la solidarité publique, la solidarité privée, la diversité, l'inclusion et la participation politique et citoyenne* ».

induisent des conflits communautaires et contribuent à la dégradation de la cohésion sociale au cours de ces années.

## 2- RÉSULTATS

### 2.1- Typologie des conflits enregistrés

Les années 2020 et 2021 ont été marquées par 224 conflits regroupés en onze types. Ces conflits ont fait environ 1526 victimes dont 1417 blessés et 109 décès. Cependant, les conflits les plus récurrents en nombre et en victimes sont les conflits inter/intracommunautaires, les conflits politiques, les conflits fonciers urbains et ruraux, les conflits de chefferie, les conflits entre les éleveurs et les agriculteurs et les conflits liés au découpage administratif.

*Tableau 8: Types de conflits enregistrés en 2020 et 2021*

Types de conflits enregistrés	Nombre de conflits	Blessés	Morts	Total des victimes
Conflits de chefferie	17	25	05	30
Conflits entre éleveurs et agriculteurs	13	06	03	09
Conflits entre pêcheurs et populations	01	0	0	0
Conflits fonciers urbains et ruraux	49	87	04	91
Conflits homme-faune	03	08	01	09
Conflits inter/intracommunautaires <sup>12</sup>	109	1 220	92	1 312
Conflits liés à l'exploitation des ressources	01	05	0	05
Conflits liés à l'incivisme	18	09	03	12
Conflits liés au découpage administratif	12	47	0	47
Conflits religieux	01	10	01	11
TOTAL	224	1 417	109	1 526

*Source : Mécanisme d'alerte précoce de l'Oscs en 2020 et 2021*

<sup>12</sup> Les conflits politiques mués en conflits communautaires font parties de ce type de conflit.

L'ensemble de ces conflits a négativement impacté la vie des populations, tout comme la cohésion sociale, en termes de victimes humaines et de dégâts matériels. Cependant, un accent peut être mis sur les conflits communautaires qui ont fait 1312 victimes dont 92 sont décédées et 1320 blessées. Il faut indiquer que l'ensemble des conflits indiqués supra induisent généralement des conflits inter ou intracommunautaires.

## **2.2- Principaux facteurs déclencheurs de conflits communautaires**

Certes, l'ensemble des types de conflits enregistrés a endeuillé des familles, excepté ceux liés à la contestation du découpage administratif. Par ailleurs, nombre de ces conflits ont induit des conflits soit entre des communautés, soit au sein d'elles. Il s'agit des conflits portant sur (i)- la quête du pouvoir d'État, (ii)- l'exploitation des ressources, (iii)- la méfiance aux représentants de l'État et aux autorités traditionnelles et (iv)- les activités récréatives.

### **2.2.1- Les violences politiques**

Le rôle de la politique dans la survenance des conflits communautaires est indéniable en Côte d'Ivoire. En effet, l'élection du Président de la République du 31 octobre 2020 s'est déroulée dans un environnement sociopolitique très tendu avec une nouvelle configuration de la classe politique. Le climat politique a été particulièrement marqué par des tensions liées à la mésentente entre acteurs autour de la tenue de ce scrutin. Le boycott actif à travers la désobéissance civile décrétée par certains partis politiques de l'opposition pour contester la candidature du Président de la République sortant, a attisé les violences qui se sont parfois muées en conflits intercommunautaires.

Ainsi, du 1<sup>er</sup> mars au 16 novembre 2020, l'on a enregistré 58 affrontements qui ont opposé des manifestants proches du pouvoir RHDP et ceux de l'opposition. Ces affrontements ont coûté la vie à 76 personnes et fait 1196 blessés, soit au total 1272 victimes.

*Tableau 9 : Affrontements entre les partisans du RHDP<sup>13</sup> et de l'opposition politique selon la récurrence et les victimes des différentes étapes du processus électoral du 31 octobre 2020*

Phases du processus	Nombre de conflits	Blessés	Morts	Total des victimes
Phase pré-électorale (01/03 au 14/10/2020)	07	210	13	223
Campagne électorale (15 au 30/10/ 2020)	07	446	22	468
Jour scrutin (31/10/2020)	29	329	16	345
Post-scrutin (1 <sup>er</sup> au 16/11/2020)	15	211	25	236
<b>TOTAL</b>	58	1 196	76	1 272

*Source : Mécanisme d'alerte précoce de l'Oscs en 2020 et 2021*

Comme l'indique le *tableau 2*, le jour du scrutin a connu le plus d'affrontements entre les partisans politiques (29 affrontements sur 58, soit 50% des conflits communautaires). Par ailleurs, la période de la campagne est celle qui a fait le plus de victimes. Cette phase a enregistré 468 victimes, dont 22 décès et 446 blessées. Cependant, la période la plus meurtrière est celle qui a suivi la proclamation du résultat provisoire par la CEI et final par le Conseil constitutionnel. Au total, 25 personnes ont perdu la vie à cette phase du processus électoral.

En août 2020 à Divo, suite à l'annonce de la candidature du président sortant, des jeunes mécontents des quartiers *Badakonankro* et *Légréville* proches de l'opposition et ceux de *Dioulabougou* se réclamant du RHDP manifestant leur joie, se sont affrontés dans plusieurs quartiers de la ville. Ces affrontements ont fait 09 morts, plus de 100 blessés dont 25 cas graves et des dégâts matériels. Plus tard en novembre, en réponse à l'appel à la désobéissance civile lancée par des partis de l'opposition, des jeunes *Baoulé* ont entrepris une marche dite pacifique. Arrivés au niveau d'un groupe de jeunes *Malinké*

---

<sup>13</sup> Rassemblement des Houphouëtistes pour la Démocratie et la Paix.

proche du parti au pouvoir, un affrontement qui a fait 06 morts et 38 blessés a opposé les deux camps de partisans.

### **2.2.2- L'exploitation des ressources**

L'exploitation des ressources s'entend ici l'usage et le contrôle des ressources permettant de satisfaire les besoins des populations. Il s'agit notamment de la terre de culture, du flanc d'eau pour la pêche surtout, du sous-sol et de la délimitation des terroirs. Ainsi, 64 incidents en lien avec ces différentes ressources ont été enregistrés. Ces incidents ont fait 110 victimes dont 98 blessés et 07 morts.

Au niveau du foncier rural et urbain, 49 conflits ayant provoqué le décès de 04 individus et la blessure de 87 autres, ont été enregistrés, soit 91 victimes. Dans ce cadre, les populations de *Gounougovogo* et de *Dovogo*, deux campements de la sous-préfecture de Diawala, se sont affrontées en août 2021 au sujet d'une terre cultivable dont chacun s'attribue la propriété. L'élément déclencheur de ce conflit a été l'exploitation de cet espace par des jeunes de *Dovogo* ; ce qui a déplu à ceux de *Gounougovogo*. Au cours de ce conflit foncier, 06 blessés avaient été enregistrés.

Un conflit similaire a été noté dans la sous-préfecture de M'Bengué en juillet 2021 entre les jeunes de *Vônonloho* et de *Zangbanou*. En fait, en représailles de la bastonnade d'une de leur femme par des jeunes de *Vônonloho*, ceux de *Zangbanou* se sont dans un premier temps attaqués aux agresseurs. Dans un second temps, ils ont dressé un barrage pour empêcher leurs adversaires de se rendre au marché hebdomadaire de M'Bengué. Ces deux affrontements ont fait 04 blessés. En juin 2020, un affrontement à l'arme blanche entre deux familles de *Motobé* dans la sous-préfecture d'Oghlwapo (Alépé) à la suite d'un litige foncier qui les oppose depuis des années a fait 05 blessés.

Aussi, au niveau des rapports entre les populations et les éleveurs et/ou les pêcheurs, 17 conflits qui ont fait 30 victimes, dont 25 blessés et 05 morts, ont été enregistrés. En effet, en janvier 2021 à *Kahankro* dans la sous-préfecture

de Toumodi, une bagarre a éclaté entre un jeune *Baoulé* et un bouvier *Peuhl*. Cet affrontement est parti de la destruction du champ de tomates du jeune Baoulé. En représailles au décès du cultivateur des suites de sa blessure à la machette, des jeunes de *Kahankro*, *Yobouékro* et *Wawakro* s'en sont pris aux éleveurs *Peuhls* de leur village respectif. Si les jeunes de *Yobouékro* ont incendié l'appâtâmes d'un autre *Peuhl* et chassé du village les *Peuhls*, ceux de *Wawakro* quant à eux ont abattu 05 bœufs et se sont partagé les morceaux.

### **2.2.3- La méfiance aux autorités locales**

La méfiance des populations à l'endroit des autorités locales se manifestent à travers la contestation de leurs décisions et de leur installation, souvent avec l'implication des autorités administratives et politiques.

#### **1.1. 2.2.3.1- Les conflits liés au découpage administratif**

Au cours des années 2020 et 2021, le mécanisme de l'OSCS a enregistré 12 conflits liés à la contestation des décisions de découpage administratif. Ces conflits ont fait 47 victimes, toutes blessées, au cours d'affrontements entre des clans revendiquant tous la propriété d'un espace conflictuel. C'est dans ce cas que s'inscrit le conflit qui a opposé les populations de *Ziduho-Yassoua* et de *Ganzra* dans la sous-préfecture de Zuénoula en mai 2020. En effet, après le lotissement de ces deux villages qui a officiellement marqué leurs limites administratives, des lots attribués aux habitants de *Ziduho-Yassoua* se sont trouvés rattachés à *Ganzra* et vice-versa. Ainsi, la mise en valeur de certains lots attribués à des populations a été contestée par celles du village voisin. Cette situation dans laquelle chaque village s'arroge les droits de propriété et d'usage d'une part et de défense de ses intérêts par la violence d'autre part, a dégénéré en conflit communautaire. Les représailles de part et d'autre ont fait 05 blessés.

Aussi, en février 2021, les populations de *N'Guessankro* et d'*Ahoulikro* dans la sous-préfecture de Bodokro se sont affrontées. Ces deux villages prétendaient être propriétaires d'une parcelle de terre sur laquelle les travaux de construction d'un collège de proximité ont été entamés à *N'Guessankro*. Cet affrontement a fait 07 blessés et des dégâts matériels dont des matériaux de construction.

### **1.2. 2.2.3.2- La contestation des autorités traditionnelles**

De plus en plus, la contestation de l'autorité des chefs traditionnels fait désormais partie du quotidien des Ivoiriens avec des incidences tragiques. En 2020 et 2021, les 17 conflits de chefferie enregistrés, dont 11 au cours de la dernière année, ont fait 05 morts et 25 blessés.

Ces récusations de l'autorité traditionnelle se traduisent le plus souvent pendant les cérémonies d'intronisation. Aussi, ces contestations peuvent survenir à la suite de la destitution ou de la désignation d'un chef. De telles situations ont été constatées notamment en 2021 précisément à *Bingerville* (Abidjan) en février et à *Baya* (Boundiali) en juin. Parfois, la décision ou le pouvoir de l'autorité administrative est défié par les populations hostiles, allant jusqu'à l'empêchement de la mise en œuvre des décisions.

Antérieurement en janvier 2020, des projectiles ont été lancés sur le cortège du préfet de département de Bangolo par des jeunes manifestants à un barrage qu'ils ont dressé à *Dipléan* dans la sous-préfecture de Béoué-Zibiao. Ces jeunes exigeaient la démission du chef après que celui-ci a été accusé du décès d'une jeune fille. Un remplaçant de ce chef qui disait posséder un arrêté administratif faisant de lui le chef légal, avait même été désigné par certains cadres du village.



#### **2.2.4- La jeune fille, les parties de football et les soirées dansantes au centre de plusieurs conflits communautaires**

Des circonstances censées être heureuses et de retrouvailles ont viré à des affrontements qui ont provoqué des pertes en vie humaine. Ainsi, 29 incidents induits par ces événements ont fait au total 79 victimes dont 70 blessées et 09 ayant perdu la vie.

*Tableau 10: Incidents survenus au cours d'activités de divertissement*

Types de conflits enregistrés	Nombre de conflits	Blessés	Morts	Total des victimes
Affrontements impliquant une jeune fille	11	27	07	34
Affrontements liés à une partie de football	12	26	01	27
Affrontements liés à une activité de réjouissance	06	17	01	18
<b>TOTAL</b>	29	70	09	79

*Source : Mécanisme d'alerte précoce de l'Oscs en 2020 et 2021*

Sur les 29 affrontements enregistrés, 11 (37,93%) impliquent des jeunes filles, 12 (41,38%) sont survenus au cours ou à la suite d'une rencontre de football et 06 (20,69%) sont liés à des parties de réjouissance. Les 79 victimes enregistrées sont respectivement liées à une jeune fille (34, soit 43,04%), à un match de football (27, soit 34,18%) et à une activité de réjouissance (18, soit 22,78%). L'on note également qu'en plus d'avoir le plus grand de victimes, les conflits impliquant les jeunes filles ont fait le plus de morts (07, soit 77,78% des 09 victimes décédées).

Ces affrontements entre jeunes de communautés différentes qui portent généralement sur des antécédents vieux souvent de plus d'un an, sont liés à une ressource comme le foncier, à la politique, à des rivalités et à des présomptions de cocuage.

Le conflit communautaire entre les populations de *Sahanivogo* et de *Doudouvogo* à *Nagbanavogo* dans la sous-préfecture de Ferkessédougou en juillet 2021, parti d'une jeune fille, s'apparente à la résurgence d'un conflit foncier. En effet, à l'occasion d'une cérémonie d'adoration de terre, deux jeunes de *Sahanivogo* et de *Doudouvogo* qui convoitaient la même jeune fille se sont affrontés. Cet incident s'est mué en un conflit communautaire entre les deux villages qui se disputent une parcelle de terre depuis des années. Cet affrontement communautaire a fait 07 blessés et 01 mort.

### **2.3- Localisation géographique des conflits**

Sur la base de leur localisation, l'ensemble des 33 circonscriptions du pays a été touchée par l'un ou l'autre type de conflits enregistrés au cours de 2020 et 2021.

Au niveau politique, notamment au cours du processus électoral de 2020, l'on note que la partie septentrionale du pays a été épargnée. Dans l'ensemble, les affrontements entre les partisans du RHDP et ceux de l'opposition se sont déroulés dans 28 départements issus de 19 régions. Toutefois, les régions qui ont été les plus impactées en termes de victimes humaines blessées et décédées sont le Sud Comoé (748), le Haut-Sassandra (532), le Moronou (427), l'Iffou (345), le Gbèkè (338), le Bélier (266), le Gôh (259), le Lôh-Djiboua (232), les Grands Ponts (163) et l'Agnéby-Tiassa (142).

Au niveau du foncier, ce sont 23 régions et les Districts autonomes d'Abidjan et de Yamoussoukro qui ont été impactés. Ainsi, les conflits fonciers ruraux ont été enregistrés dans les régions suivantes : Agnéby-Tiassa, Bagoué, Béré, Cavally, District Autonome d'Abidjan, District Autonome de Yamoussoukro, Gbèkè, Gontougo, Grands-Ponts, Guémon, Kabadougou, Lôh-Djiboua, Marahoué, Mé, Poro, Tchologo, Tonkpi, Worodougou. Ils s'étendent sur 18 régions et sont particulièrement concentrés dans les régions forestières. Quant aux conflits fonciers urbains, ils sont présents dans 09 régions et dans le District Autonome d'Abidjan. Il s'agit des régions suivantes : Agnéby-

Tiassa, Bagoué, District Autonome d'Abidjan, Gôh, Guémon, Grands-Ponts, Haut-Sassandra, Marahoué, Poro, Worodougou.

Les conflits intercommunautaires ont été enregistrés dans 21 régions : Agnéby-Tiassa, Bagoué, Bélier, Béré, Bounkani, Cavally, Folon, Gbèkè, Grands-Ponts, Gôh, Guémon, Haut-Sassandra, Kabadougou, Lôh-Djiboua, Marahoué, Mé, Moronou, Poro, Sud-Comoé, Tchologo et Tonkpi. L'on remarque que le Grand Ouest comprenant le Cavally, le Tonkpi, la Marahoué, le Gôh, le Lôh-Djiboua et le Haut-Sassandra concentre la majorité des conflits avec une prédominance des conflits fonciers et intercommunautaires.

### **3- DISCUSSION**

Sur la base de leur localisation, l'ensemble des 33 circonscriptions du pays a été touché par l'un ou l'autre type de conflits, sinon tous, enregistrés au cours de 2020 et 2021 par le mécanisme d'alerte précoce de l'OSCS. Les affrontements liés à l'élection du Président de la République ont épargné la partie nord du pays. Ces conflits qui sont les principaux facteurs déclencheurs des conflits inter et/ou intracommunautaires sont de divers types. Il s'agit des violences électorales, des conflits liés à l'exploitation des ressources (la terre de culture, le flanc d'eau pour la pêche surtout, le sous-sol et la délimitation des terroirs), des conflits d'autorité et des affrontements liés aux activités de divertissement impliquant notamment la jeune fille.

Cependant, deux types de conflits se révèlent à l'analyse comme les véritables détonateurs de la plupart des conflits communautaires, à savoir ceux liés à l'exploitation des ressources notamment le foncier et ceux portant sur la lutte au pouvoir d'État (Gouali Bi, 2012 ; Mara, 2019). Si l'accès au foncier, aux cours d'eau, aux pâturages et aux zones minières conditionne l'existence de certains systèmes de production et donc la survie des populations, la compétition électorale avec en perspective, l'accès aux responsabilités et à l'exercice du pouvoir d'État, cristallise les identités propices à la stigmatisation et à la confrontation. Ces deux types de conflits mobilisent

les codes de l'ethnicité (Babo et Droz, 2008), ce système de classification sociale reposant sur la conscience que les individus ont de leur appartenance à différentes « *communautés imaginées* » (Anderson, 1996).

Selon la FAO<sup>14</sup>, le conflit foncier est « *un différend relatif à des terres qui se manifeste lorsque des intérêts individuels ou collectifs sont divergents [...]. Le différend s'explique autant par la dynamique générale des rapports de voisinage que par des problèmes fonciers concrets* » (Herrera et Da Passano, 2007). Une analyse des types de conflits basée sur les acteurs (conflits agriculteurs-éleveurs, conflits entre éleveurs, conflits fonciers impliquant les pêcheurs, conflits autochtones-migrants, conflits intrafamiliaux, conflits intercommunautaires et conflits État-populations) indique que derrière ces confrontations d'acteurs, se trouvent en fait des enjeux économiques, politiques, écologiques démographiques et sociaux majeurs ayant pour terrain d'expression la scène foncière (Koffi, 2011). Cette analyse est plutôt abordée par Luntumbué (2014) sous l'angle des facteurs qui sont d'ordre politique (fragilité de l'État africain postcolonial), économique (fragilité économique), socioculturel (profil sociodémographique dominé par une population, rupture des encadrements sociaux et de nouvelles sociabilités), environnemental et ressources naturelles, géopolitique et chocs exogènes.

Aussi, l'analyse plurielle de la dynamique des conflits est présente dans le champ politique en proie à des violences électorales. En effet, toute forme de violence, induite par les différences de points de vue, d'opinions et de pratiques, peut se percevoir à n'importe quelle étape du cycle électoral comme violence électorale. Cette dernière, l'une des formes de conflit politique, apparaît généralement « *lorsque des groupes et des partis recourent à la force pour intimider leurs opposants, afin de modifier le processus électoral et ses résultats en leur faveur* » (Union Africaine, 2012). Pourtant, les élections sont le canal par lequel la population se prononce librement sur le choix de ses représentants. L'expression de ce choix fait apparaître dans cet exercice, la manifestation de la violence dans des cas où les protagonistes

---

<sup>14</sup> Food and agriculture organization/Fonds des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture.

politiques ne respectent pas les règles ou n'acceptent pas les résultats électoraux.

En effet, les mutations relatives aux processus de désignation des autorités (Mback, 2000 ; Bah, 2018) ouvrent la porte à des conflits de leadership et de légitimité politique manifestés à travers des contestations multiples entre responsables légalement désignés et fractions rivales familiales ou lignagères sur fond de querelles successorales, divisant les communautés entre partisans des protagonistes. Dans le fond, ses confrontations sont nourries par les enjeux locaux du contrôle des espaces physiques et sociaux. On observe des luttes pour détenir ce pouvoir de contrôle des territoires entre des chefs locaux ou des communautés locales. En outre, d'autres crises de légitimité sont intensifiées par l'idée d'une instrumentalisation des chefferies par certains responsables politiques ou administratifs locaux.

Telle est la lecture qu'il faut faire de l'attitude des populations de *M'Batto-Bouaké* (Bingerville) en juillet 2020. Suite à une plainte contre le chef de village en place pour « *vente illicite de terres et abus de biens sociaux* », le préfet d'Abidjan a suspendu ce dernier sur la base d'un rapport du sous-préfet de Bingerville. S'appuyant sur cette décision de l'autorité préfectorale, une frange de la population a pris l'initiative d'introniser en août 2020 un nouveau chef. Ce qui a déplu aux partisans du chef suspendu qui s'y sont opposés violemment. L'affrontement entre partisans des « *deux chefs de village* » consécutif à cette situation a fait 07 blessés.

Quel que soit le facteur déclencheur du conflit communautaire, il a comme acteur principal d'exécution, la jeunesse. Cette dernière, qui bien souvent souffre le plus des confrontations, est davantage utilisée comme vecteur de violence, de fauteurs de troubles, que de vecteurs de stabilité. D'ailleurs, les jeunes ont été fortement impliqués dans plus des deux tiers des conflits notamment communautaires enregistrés en 2020 et 2021.

Au niveau sociopolitique et socioculturel, cette propension à la violence communautaire semble être liée à des velléités des jeunes de s'émanciper. Toute chose qui se heurte aux intérêts des aînés sociaux et des gouvernants. Dans cette dynamique, la fragilité sociale dans laquelle se situe la société ivoirienne de ces trois dernières décennies explique bien les tensions communautaires et intergénérationnelles tout comme le penchant des jeunes à investir tout nouvel espace de pouvoir ou à profiter de toute situation remettant en cause l'ordre établi. Dans cette situation, les jeunes mobilisent fortement un « *discours identitaire de l'autochtonie qui ramène à des formes de revendications identitaires affirmant la primauté ou l'antériorité sur un espace territorial donné. Ainsi, certaines communautés se présentant comme autochtones tendent à se distinguer des communautés allochtones et allogènes* » (Mara, 2019).

## CONCLUSION

Une lecture transversale des dynamiques conflictuelles de nature communautaire en Côte d'Ivoire au cours des années 2020 et 2021 permet de dresser une diversité de typologie basée soit sur les acteurs en présence, soit sur les facteurs. Aussi, elle permet de comprendre qu'une analyse plurielle de ces conflits permet de les appréhender en vue d'une recherche de solution meilleure.

Dans cette analyse, le foncier et la politique ressortent comme les principaux déterminants de la survenue des conflits communautaires en Côte d'Ivoire. Aussi sont-ils les principaux facteurs de risque de fragilisation de la cohésion au sein ou entre les communautés. Toutefois, chaque type de conflit porte en lui les germes de sa propre reproduction. De même, il convient de souligner que chaque conflit fournit également aux communautés en présence (autochtones, allochtones, allogènes, etc.) des opportunités d'exprimer plusieurs griefs qui peuvent être de nature politique ou sociale, au sujet du partage des ressources, de la justice sociale, de la marginalisation, des rivalités ethniques, de l'intimidation ou d'autres malaises perçus ou réels.

En définitive, la question des conflits communautaires sous toutes leurs formes constitue pour le gouvernement une problématique essentielle, un réel défi qui, s'il n'est pas rigoureusement adressé, pourrait entraver notre modèle de vie et les fondements même de notre société que sont la solidarité, l'hospitalité et le vivre ensemble.

### Références bibliographiques

- Amartya, S. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Babo, A., & Droz, Y. (2008). *Conflits fonciers. De l'ethnie à la nation* (Vol. 192). Paris: EHESS. doi:10.4000/etudesafricaines.15489
- Bakayoko, N., Yéo, G., & Koné, F. R. (2021). *Analyse des causes profondes des violences et conflits communautaires dans l'espace du G5/Sahel*. Rapport d'étude, G5/Sahel. Retrieved from [www.g5sahel.org](http://www.g5sahel.org)
- Berger-Schmitt, R. (2000). *Social cohesion as an aspect of quality of societies: concept and measurement*. Mannheim: Center for research survey and reporting.
- Bobo, K. S. (2011). *Ethnographie des conflits fonciers intra-familiaux à Bodiba (Centre-Ouest ivoirien)*. Université de Bouaké, Département de Sociologie et d'Anthropologie, Bouaké.
- Bonnecase, V. (2001, Août). *Les étrangers et la terre en Côte d'Ivoire à l'époque coloniale* (Vol. Document de l'Unité de Recherche 095). Montpellier: IRD.
- Chauveau, J.-P. (2000). *Question foncière et construction nationale en Côte d'Ivoire: Les enjeux silencieux d'un coup d'Etat*. Montpellier: IRD.
- Chauveau, J.-P., Colin, J.-P., Jacob, J.-P., Delville, L. P., & Le Meur, P.-Y. (2006). *Les transferts coutumiers de droits entre autochtones et "étrangers". Évolutions et enjeux actuels de la relation de "tutorat"*. Rapport final de recherche, IIED, Programme Charges in Land Institutions and Markets (CLAIMS), Londres.
- Evans, G. (2006, Janvier 2). *Prévenir les conflits: un guide pratique* (Printemps ed.). Paris: Institut Français des Relations Internationales. doi:10.3917/pe.061.0091
- Gouali Bi, A. P. (2012). *Tutorat et conflits fonciers ruraux dans l'Ouest ivoirien: Le cas de Fengolo dans la sous-préfecture de Duékoué*. Rapport de recherche N°16, CODESRIA, Dakar.
- Herrera, A., & Da Passano, G. M. (2007). *Gestion alternative des conflits, Manuel sur les régimes fonciers* (Vol. 2). Rome: FAO. Retrieved from <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao>
- Koffi, A. (2011). *Gestion alternative des conflits: Outils d'analyse. Fiches pédagogiques pour comprendre, se poser de bonnes questions et agir sur le*



*foncier en Afrique de l'Ouest, Comité Technique "Foncier et Développement". Bénin.*

- Koffi, C. L.-E., Gade, C. S., & Bah, M. J. (2018, Février). La chefferie traditionnelle à l'épreuve des mutations et compétitions politiques en Côte d'Ivoire: cas de Kéibly dans la sous-préfecture de Bloléquin en pays Wê. *Presses de Sciences Po*(86), p. 125 à 138.
- Kouassi, N. F., & N'Drin, B. A. (2016, Mai 29). Conflits fonciers intercommunautaires et fracture sociale dans les régions du Guémon et du Cavally à l'Ouest de la Côte d'Ivoire. *European Scientific Journal*, 12(14).
- Kra, K. W. (2016, Avril-Août). Le parc national du Mont Péko (Côte d'Ivoire) entre dynamiques de déguerpissement, tensions sociales et logiques des acteurs: vers un risque d'explosion de violences. *Etudes caribéennes*(33-34). doi:10.4000/etudescaribeennes.9418
- Lugan, B. (2013). *Les guerres d'Afrique, des origines à nos jours*. Paris: Editions du Rocher.
- Luntumbué, M. (2012, Janvier 27). Groupes armés, conflit et gouvernance en Afrique de l'Ouest: une grille de lecture. *Note d'analyse*, 12. Bruxelles: Groupe de Recherche et d'Information sur la Paix et la Sécurité (GRIP). Retrieved from [www.grip.org](http://www.grip.org)
- Luntumbué, M. (2014, Janvier 14). Comprendre la dynamique des conflits: une lecture synthétique des facteurs de conflits en Afrique de l'Ouest. *Note d'analyse*, 16. Bruxelles: Groupe de Recherche et d'Information sur la Paix et la Sécurité (GRIP). Retrieved from [www.grip.org](http://www.grip.org)
- Mara, M. (2019, Novembre 13). Conflits communautaires et paix sociale: comment engager la jeunesse dans la recherche de solutions durables. Retrieved from <https://afrique.latribune.fr/think-tank/tribunes/2019-11-13/conflits-communautaires-et-paix-sociale-comment-engager-la-jeunesse-dans-la-recherche-de-solutions-durables-832745.html>
- Marchal, R., & Messiant, C. (2002). De l'avidité des rebelles: L'analyse économique de la guerre civile selon Paul Collier. *Spire Sciences-Po*.
- Mback, C. N. (2000). La chefferie traditionnelle au Cameroun: ambiguïtés juridiques et politiques. *Africa development*, 25(3), pp. 77-118.
- OSCS. (2016). *La solidarité et la cohésion sociale dans les alentours du Parc national du Mont Péko après l'évacuation des occupants illégaux*. Rapport d'étude, Département des Etudes et de la Prospective, Abidjan.

- OSCS. (2019). *Enquête d'opinion auprès des populations sur la situation sociopolitique actuelle en Côte d'Ivoire*. Rapport d'étude, Département des Etudes et de la Prospective, Abidjan.
- OSCS. (2020). *Etat de la solidarité et de la cohésion sociale en Côte d'Ivoire*. Rapport annuel, Département des Etudes et de la Prospective, Abidjan.
- OSCS. (2021). *Etat de la solidarité et de la cohésion sociale en Côte d'Ivoire*. Rapport annuel, Département des Etudes et de la Prospective, Abidjan.
- PNUD. (2004). *Cohésion sociale et reconstruction nationale*. Rapport national sur le développement humain en Côte d'Ivoire, Abidjan. Retrieved from [www.ci.undp.org](http://www.ci.undp.org)
- Regehr, E. (2013, Février 4). The drivers of armed conflict. *International relations and network*.
- SESC. (2018). 5 symboles de la République de Côte d'Ivoire. Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Union Africaine. (2012). *Les conflits et la violence politique résultant des élections. Consolider le rôle de l'Union Africaine dans la prévention, la gestion et le règlement des conflits*. Rapport du Groupe des sages, Union Africaine, International Peace Institute.

## **PROGRES ET REVOLUTIONS SCIENTIFIQUES CHEZ GASTON BACHELARD ET CHEZ THOMAS S. KUHN**

**KONAN Yao Abraham** [akonan398@gmail.com](mailto:akonan398@gmail.com)  
Assistant Philosophie des sciences  
Département des sciences de l'éducation  
École normale supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

### **Résumé**

Les révolutions scientifiques exigent une prospection sur le processus du progrès de la science. L'idée de progrès scientifique annonce deux conceptions majeures : la conception continuiste et la conception discontinuiste. C'est contre la perception cumulative et continuiste du progrès scientifique que Gaston Bachelard et Thomas Kuhn s'insurgent. Pour ces deux auteurs, le progrès de la science est marqué par des ruptures (Bachelard) et par des révolutions (Kuhn). Pour notre part, à la lecture des textes de Gaston Bachelard et de Thomas Kuhn, il s'agit d'entreprendre un rapprochement du point de vue doctrinal, à partir du concept de « révolution scientifique ». En quel sens les révolutions scientifiques engagent-elles à une réflexion nouvelle ? La nouveauté qui ressort de l'explication des deux auteurs consiste à : i/ penser les révolutions scientifiques comme étant des catalyseurs du progrès scientifique. ii/ présenter les lignes démarcatives des théories d'un paradigme comme étant des facteurs provoquant les révolutions scientifiques. Ainsi, se pose le problème de savoir comment les lignes démarcatives d'un paradigme peuvent-elles être déclencheur des révolutions scientifiques ?

**Mots-clés** : démarcation, discontinu, progrès et révolutions scientifiques, technologie

**PROGRESS AND SCIENTIFIC REVOLUTIONS IN GASTON  
BACHELARD AND THOMAS S. KUHN**

**Abstract**

Scientific revolutions require exploration of the process of scientific progress. The idea of scientific progress announces two major conceptions: the continuist conception and the discontinuist conception. It is against the cumulative and continuist perception of scientific progress that Gaston Bachelard and Thomas Kuhn rebel. For these two authors, the progress of science is marked by ruptures (Bachelard) and by revolutions (Kuhn). For our part, reading the texts of Gaston Bachelard and Thomas Kuhn, it is a question of undertaking a rapprochement from the doctrinal point of view, from the concept of "scientific revolution". In what sense do scientific revolutions lead to new thinking? The novelty that emerges from the explanation of the two authors consists in: i/ thinking of scientific revolutions as being catalysts of scientific progress. ii/ present the demarcation lines of the theories of a paradigm as being factors provoking scientific revolutions. Thus, the problem arises of knowing how the demarcation lines of a paradigm can trigger scientific revolutions.

**Keywords** : demarcation, discontinuous, progress and scientific revolutions,  
technology

## **Introduction**

Les révolutions scientifiques exigent une prospection sur le processus du progrès de la science. L'idée de progrès scientifique est généralement associée à l'évolution ou au changement des connaissances ou pratiques scientifiques au cours du temps. Cette définition annonce deux conceptions majeures de l'idée de progrès scientifique : ce sont la conception continuiste dont les éminents représentants sont Auguste Comte, Antoine Augustin Cournot et Émile Meyerson ; et la conception discontinuiste à laquelle sont associées les noms de Gaston Bachelard (1884- 1962) et Thomas Samuel Kuhn (1922- 1996). Les deux positions s'affrontent. La thèse continuiste du progrès perçoit le progrès scientifique comme un processus cumulatif et continu. C'est contre cette perception cumulative et continuiste du progrès scientifique que Gaston Bachelard et Thomas Kuhn s'insurgent. Pour ces deux auteurs, le progrès de la science est marqué par des ruptures (Bachelard) et par des révolutions (Kuhn).

En quel sens les révolutions scientifiques engagent-elles à une réflexion nouvelle ? Et comment des révolutions scientifiques peuvent-elles être déclenchées par des lignes démarcatives d'un paradigme ? L'objectif principal met en perspective les révolutions scientifiques en tant que des démarcations entre des paradigmes successifs ou des traditions scientifiques consécutives. Un second objectif montre que les révolutions scientifiques sont intimement liées au développement des techniques et de la technologie. À travers une méthode d'analyse critique et comparative, nous montrons d'abord le rapprochement de Gaston Bachelard et Thomas Kuhn sur la notion de révolution scientifique. Ensuite, nous présentons le rapport de la révolution scientifique et l'idée de démarcation. Enfin, nous expliquons comment les révolutions scientifiques sont intimement liées au développement de la technologie.

### **1- Rapprochement entre la notion de rupture et celle de révolution scientifique**

Le rapport que nous voulons établir entre ces deux épistémologues nous a été inspiré, à la lecture des textes de Thomas Kuhn, par le rapprochement entrepris entre les concepts de « progrès scientifique » et de « révolution scientifique ». Si le concept de « progrès scientifique » est développé par les deux auteurs, Bachelard, lui, ne fait pas du concept de « révolution scientifique » un concept épistémologique opératoire. Dans cette perspective, le rapprochement sur le concept de « révolution scientifique » peut être a priori rejeté puisque Kuhn l'emploie fréquemment alors que Bachelard n'est fait pas autant.

Cependant, en réfléchissant à certains concepts de Bachelard tels que « rupture ou abandon » (G. Bachelard, 1996, p. 16), « reconstruction de la science » (G. Bachelard, 1996, p. 8) dans son explication du progrès scientifique, ce rapprochement devient intéressant. Il faut entendre par rupture le changement radical dans la pratique scientifique entre deux traditions scientifiques successives. Il convient donc de dire ce que Kuhn appelle révolution scientifique correspond à ce que Bachelard appelle rupture entre deux traditions scientifiques. Ce faisant, l'idée de rupture entre deux traditions scientifiques chez Bachelard et l'idée de révolution scientifique chez Kuhn sont assimilables, interchangeable parce qu'elles traduisent la même chose.

Notons que quelques recherches ont déjà été effectuées sur les travaux de Bachelard et de Kuhn. Deux éminents écrivains et philosophes ont porté des réflexions sur les deux auteurs. Ce sont Anastasios Brenner dans *Raison scientifique et valeurs humaine*, Paris, P.U.F., 2011, et, Grison François dans *Changement de théorie : Bachelard, Kuhn, Popper, les sciences autrement*, Versailles cedex, quae, « hors collection », 2011. Ils opèrent leurs investigations en évaluant ou faisant ressortir les valeurs épistémiques qui guident chacune de ces deux épistémologies.

Pour notre part, à la lecture des textes de Gaston Bachelard et de Thomas Kuhn, il s'agit d'entreprendre un rapprochement du point de vue doctrinal, à partir du concept de « révolution scientifique ». La nouveauté qui ressort de l'explication des deux auteurs consiste à : i/ penser les révolutions scientifiques comme étant des catalyseurs du progrès scientifique. ii/ présenter les lignes démarcatives des théories d'un paradigme comme étant des facteurs provoquant les révolutions scientifiques. Une révolution scientifique implique l'abandon d'un système ou paradigme existant au bénéfice d'un autre. Chaque changement de paradigme constitue un progrès scientifique. Avec Kuhn, le progrès scientifique décrit un schème triphasé qui s'effectue en quatre étapes. Ce sont : 1- une période dite science normale ; 2- une période intermédiaire<sup>15</sup> qui prend en compte les périodes de la crise et de la science révolutionnaire ; 3- la phase terminale est la révolution scientifique qui fait apparaître un nouveau paradigme.

Pour Bachelard, le progrès de la science est marqué par des ruptures. En s'inspirant des changements majeurs que connaît le processus du progrès scientifique et en tenant compte du changement radical du système géocentrisme en système l'héliocentrisme, Bachelard pense la nécessité de concevoir un progrès non cumulatif et non continu. Ses réflexions sur les changements majeurs dans la pratique et des théories scientifiques confortent davantage sa position d'un progrès discontinu de la science. Tenant aussi compte des changements dus au passage de la physique classique de Newton à la relativité d'Einstein, au passage des pratiques alchimiques à la chimie moderne, etc. Bachelard conçoit un progrès scientifique qui connaît des marques de ruptures très significatives : des révolutions scientifiques. En ce sens, l'histoire du progrès de la science est perçue en termes de discontinuité et de ruptures épistémologiques. Cette approche se veut à l'opposé du positivisme.

---

<sup>15</sup> La phase au cours de laquelle apparaissent des anomalies dans le paradigme en vigueur est appelée période de crise. Celle pendant laquelle les scientifiques engagent des tentatives de résolution des difficultés apparues à travers des théories nouvelles, est appelée : la période de la science révolutionnaire.

Par conséquent, le progrès de la science n'est pas une accumulation d'inventions ou de théories. C'est plutôt une construction géométrique<sup>16</sup> et polémique qui exige une remise en cause incessante de la connaissance scientifique. Cette remise en cause dévoile les erreurs de conceptions, les erreurs d'interprétation des faits d'expérience, etc. cette conception de Bachelard n'est pas éloignée de celle de Kuhn qui perçoit la révolution scientifique comme étant l'aboutissement d'un long processus de crise engagée à partir d'un paradigme. La science normale et la révolution scientifique sont deux pôles opposés d'un même processus de crise scientifique.

Pour T. Kuhn, Il y a révolution scientifique lorsqu'une théorie scientifique consacrée par le temps est rejetée au profit d'une nouvelle théorie. En d'autres termes, « une révolution scientifique est un changement particulier, impliquant une certaine réorganisation des choix effectués par le groupe. » (T. Kuhn, 2008, p. 246). C'est la succession de science normale et de révolution scientifique qui constitue le progrès scientifique. Le progrès scientifique n'est possible que lorsqu'il y a eu révolution scientifique. Cela ne veut pas dire qu'à l'intérieur d'une science normale, il ne soit pas possible d'accroître la connaissance. Au contraire, les recherches sont faites dans le but d'accroître la connaissance du paradigme en question. Il y a une accumulation de connaissance, une arithmétisation de la connaissance scientifique, au niveau de la science normale. Et pourtant, le progrès scientifique comme le dit Bachelard (1996, p. 27) est « *une construction géométrique* ». « L'esprit scientifique suit une progression géométrique et non pas une progression arithmétique. »

Bachelard conçoit les révolutions scientifiques en termes de périodicité. Chaque période, représente une pratique scientifique qui rompt avec la période antérieure. Notons que le progrès, pour Bachelard, prend en compte les deux aspects de l'activité humaine à savoir la découverte scientifique et l'imagination créatrice. Il essaie donc de concilier l'activité scientifique avec

---

<sup>16</sup> « L'esprit scientifique suit une progression géométrique et non pas une progression arithmétique. », Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Op. cit, p. 27.



l'activité artistique. En revanche, Kuhn professe que le progrès scientifique est la résultante d'une alternance entre sciences normales et révolutions scientifiques. Il pense les révolutions scientifiques en termes de paradigme. Puisque c'est la communauté scientifique qui définit, par un consensus, le paradigme, son changement entraîne irrévocablement une révolution. De ce fait, les paradigmes qui se succèdent sont incommensurables.

Mais, comment une révolution scientifique peut-elle ébranler les fondamentaux d'un paradigme antérieur ? Et qu'est-ce qui explique la nécessité d'une révolution scientifique ? La réponse nous conduit à faire une analyse des facteurs concourant au rejet d'un paradigme. Premièrement, étant donné que le propre d'un paradigme est d'être très limité en étendue et en précision, le justifie. En effet, le paradigme est un système fermé comportant des lois, des principes, des théories, des concepts, des conceptions, des définitions..., il ne peut faire autrement que plier ou soumettre la nature à ses exigences. Un paradigme exploite la nature et l'explique en fonction de ses principes et conceptions.

La deuxième raison de la nécessité des révolutions scientifiques est évoquée en partie dans la première raison. En fait, dans un paradigme, les recherches en science normale se préoccupent très peu de trouver des nouveautés d'importance capitale aussi bien dans le domaine des concepts que dans celui des phénomènes. Même le projet de recherche qui vise à préciser le paradigme n'a pas pour but de découvrir une nouveauté inattendue. Le paradigme dicte des restrictions expérimentales et théoriques à celui qui voudrait résoudre des énigmes dans le cadre de la science normale. Pourtant, la science normale ne reste pas longtemps à ce stade-là. Son développement implique nécessairement l'existence d'énigmes et des problèmes nouveaux, des problèmes spécifiques qui ne cadrent pas, tout à fait avec le paradigme régnant. Ce faisant, le paradigme s'use et est sérieusement dérangé par les découvertes des faits nouveaux et par les inventions de théories nouvelles.

Progressivement, les nouveaux chercheurs qui ont adhéré au paradigme, en découvrant les anomalies et problèmes insolubles, trouvent la nécessité d'aller à la conquête d'un nouveau paradigme, plus convaincant.

Le paradigme en construction se démarque dès lors du paradigme antérieur sur des points fondamentaux. La rupture ou la démarcation ne serait-elle pas catalyseur des révolutions scientifiques ?

## 2- les révolutions scientifiques et l'idée de démarcation

Force est de reconnaître que dans sa persistance au XX<sup>ème</sup> siècle, la tradition de la démarcation s'est muée avec l'empirisme logique en un dogmatisme qui tend à présenter la démarcation davantage comme un « *obstacle épistémologique* » qu'une aide au travail scientifique. Cependant, il nous apparaît qu'à quelque niveau que ce soit, la démarcation, en fixant des critères disqualifiants, a *ipso facto* suscité des réactions conduisant au développement de la connaissance scientifique. De notre point de vu, Bachelard et Kuhn offrent une perspective nouvelle et différente de la démarcation telle que développée dans les traditions viennoises et poppérienne. Pour ces deux auteurs, la démarcation apparaît comme étant le catalyseur des révolutions scientifiques (T. Kuhn, 2008, p. 133). Cette lecture de la démarcation est bien différente de celle connue des traditions néopositivistes et poppérienne. Ici, l'idée de démarcation réside dans le paradigme de la complexité qu'il mobilise contre ceux de la simplification, de la fixité des critères contenus dans ces philosophies.

Retenons que tout critère démarcatif limite le champ d'investigation d'une science, d'une théorie, d'une « *science normale* », d'un « *paradigme* » ou d'un système scientifique. Or, la connaissance de la réalité reste inachevée. Par conséquent, la nécessité de déborder le cadre fixé par un système scientifique devient immanente. Les critères démarcatifs sont exclusifs. Par voie de conséquence, les nouvelles découvertes ou inventions qui sont en marge de ces critères fondent elles aussi, une science nouvelle, un paradigme nouveau concurrent. Dans quelle mesure la démarcation peut-elle alors favoriser l'émergence de théories nouvelles voire, des sciences nouvelles ? Ou encore, en quel sens la démarcation peut-elle produire un état de suspicion du paradigme en cours et susciter une révolution scientifique ?

Les crises paradigmatiques témoignent que les critères défendus par les tenants d'un paradigme ne sont plus en adéquation avec les exigences scientifiques qu'imposent les nouvelles découvertes. Cela prouve également que les nouvelles découvertes sont incompatibles avec les normes existantes. Partant, un climat de suspicion de ces critères gagne du terrain. Il y a donc lieu de mettre en place une nouvelle science normale ou du moins, un nouveau cadre de recherche ; cela produit une révolution scientifique. La démarcation a donc une double portée. La première est de circonscrire un domaine de recherche, de délimiter en dressant des critères démarcatifs entre différents domaines ou disciplines. Dans ce cas, la démarcation est une restriction<sup>17</sup> aux normes d'une discipline scientifique. Cela veut dire, qu'elle est une limite exclusive qui définit le lieu de validation ou invalidation d'une théorie.

La deuxième portée de la démarcation est dissimulée et inhérente à ses domaines d'applications. En tenant compte de la connaissance inachevée que nous avons de la réalité ou d'un objet, les critères démarcatifs sont des tremplins aux développements de nouvelles perspectives sur la réalité à partir de « *la philosophie du pourquoi pas ?* » Lorsque le cadre délimité par les critères démarcatifs ne répond plus aux exigences révolutionnaires, alors une révolution inévitable se produit. Sur cet aspect des choses, nous soutenons qu'une démarcation peut engendrer une révolution scientifique. Kuhn exprime ce fait en d'autres termes, lorsqu'il évoque « *la tension essentielle* » issue des incohérences d'un consensus paradigmatique. Cette « *tension essentielle* » va générer le plus souvent une révolution scientifique.

Il est certainement typique que cette recherche convergente ou dépendante d'un consensus donne naissance à une révolution. Auquel cas, les techniques et les croyances traditionnelles sont abandonnées et remplacées par de nouvelles. Mais les tournants révolutionnaires d'une tradition scientifique sont relativement

---

<sup>17</sup> C'est cet aspect qui est le plus perçu par tous ceux qui veulent traiter de la démarcation dans les sciences. C'est l'aspect de limitations ou de différenciation entre les théories scientifiques et non-scientifiques ou pseudo-scientifiques qui ont fait l'objet d'étude pour le Cercle de Vienne et ses corollaires.

rare, et de longues périodes de recherches convergentes en sont la condition nécessaire. Comme je le montrerai, seules les investigations fermement enracinées dans la tradition scientifique contemporaine ont une chance de briser cette tradition et de donner naissance à une nouvelle. C'est pourquoi je parle d'une « tension essentielle » implicite dans la recherche scientifique. (T. Kuhn, 1990, p. 279).

C'est aussi en ce sens que Bachelard au préalable, en montrant l'inachèvement de la connaissance dont nous avons des objets, préconise une science qui soit capable d'être sans cesse rectifiée dans ses principes et ses matières. Penser scientifiquement, c'est se placer dans le champ épistémologique intermédiaire entre théorie et pratique, entre mathématique et expérience. « Connaître scientifiquement une loi naturelle, c'est la connaître à la fois comme phénomène et comme noumène. » (G. Bachelard, 2008(a) p. 12). Bachelard, (1987, p. 290) avait déjà évoqué cette pensée dans son premier ouvrage *Essai sur la connaissance approchée* en ces termes :

D'ailleurs le problème de la connaissance ne se ramène pas tout entier à un problème de prévision et d'action puisque nous sommes devant une réalité qui n'est pas achevée. Nous devons pouvoir en noter, en quelque sorte historiquement, l'imprévu essentiel.

Cette imprévue lorsqu'elle remet en cause le fondement d'une tradition, devient source de débats et propulseur de paradigme incommensurable.

Suivant cette conception nouvelle du rapport des révolutions scientifiques et de la démarcation, Bachelard et Kuhn décrivent deux modes d'approche de la science et de son histoire. Bachelard adopte uniquement une démarche internaliste du progrès scientifique tandis que Kuhn suit une démarche à la fois internaliste et externaliste du progrès scientifique. Avec ces deux auteurs, la démarcation implique la possibilité théorique d'une remise en cause incessante des méthodes et des théories.

Dans la perspective de Kuhn, d'une part, l'évolution des sciences obéit à un processus sélectif. Certaines théories sont considérées comme vraies ou justes, d'autres sont considérées comme fausses dans un paradigme. Et, d'une manière générale, les théories vraies sont acceptées tandis que les théories fausses sont rejetées. Ce processus est à la base de l'amélioration du savoir scientifique.

Toutefois, la démarcation entre les théories vraies et les théories fausses est rarement aussi tranchée. Très souvent, plusieurs théories coexistent pour expliquer un même phénomène. Et d'autre part, le champ scientifique est souvent structuré autour d'une théorie dominante : une orthodoxie qui a l'appui des institutions et de la communauté scientifique. Car, selon T. Kuhn, (2008, p. 22) « Une grande partie du succès de l'entreprise dépend de la volonté qu'a le groupe de défendre cette supposition, à un prix élevé s'il le faut. » Aussi, cette orthodoxie<sup>18</sup> est entourée de nombreuses théories périphériques : des hétérodoxies auxquelles adhèrent des chercheurs en marge du courant dominant. Ceux-ci travaillent à faire valoir leur recherche à travers de nouvelles théories pertinentes et par des inventions d'appareil technologique approprié.

### **3- Les révolutions scientifiques et le développement de la technologie**

Certes, Bachelard et Kuhn annoncent implicitement le rôle des techniques et de la technologie dans le processus du progrès de la science. Pour Kuhn (2008, p. 36), « *la technologie a souvent joué un rôle vital dans l'émergence de nouvelles sciences* ». Pour nous, il convient de faire remarquer explicitement la relation nécessaire entre les révolutions scientifiques et le développement de la technologie. En d'autres termes, une révolution scientifique est accompagnée d'une technologie.

---

<sup>18</sup> T. Kuhn, 2008, p. 226 « la théorie orthodoxe »

Quant à Bachelard, il écrit dans *l'activité rationaliste de la physique contemporaine*, p. 59 « Les nouvelles nécessités d'une organisation rationnelle et technique du savoir doivent être saisies à leur source. La science physique devient résolument technique. » Cela signifie que les sciences physiques exigent davantage de nouvelles techniques et des outils technologiques appropriés.

Chacun situe, à des niveaux distincts, un apport de nouvelles techniques dans le progrès de la science. Cependant, les deux auteurs semblent ne pas affirmer explicitement que les révolutions scientifiques engagent un progrès ou développement des appareillages expérimentaux. Pour nous, il convient de dire de façon explicite que les révolutions scientifiques sont intimement liées au développement de la technique ou de la technologie. En d'autres termes, une révolution scientifique est accompagnée d'une technologie appropriée. Il s'agit donc pour nous de montrer le rapport existant entre les révolutions scientifiques et le développement de la technique ou de la technologie.

Avec Bachelard le progrès scientifique a révélé de nouvelles techniques dans la pratique scientifique. Il s'agit notamment du dialogue indispensable entre les mathématiques et les sciences physiques. Ce dialogue qui permet de rationaliser les expériences est un tremplin à l'émergence de nouvelles techniques et au progrès de la science. Ce dialogue débouche sur « *La physique mathématique* »<sup>19</sup> qui est le modèle par lequel la connaissance scientifique se construit de façon « *géométrique* ».

---

<sup>19</sup> Au XVII<sup>e</sup> siècle, le mathématicien et physicien Isaac Newton a développé de nouveaux outils de mathématiques pour résoudre des problèmes de physique (dont la question du mouvement des objets). Suivirent James Clerk Maxwell, Lord Kelvin, William Rowan Hamilton. David Hilbert développa la théorie des espaces de Hilbert pour résoudre les équations intégrales, théorie qui se trouve au centre aujourd'hui de la mécanique quantique. La relativité générale d'Einstein utilise les connaissances mathématiques en géométrie différentielle, géométrie riemannienne et géométrie lorentzienne.

En revanche, il ressort de l'explication de Kuhn que les révolutions scientifiques obéissent aussi à la découverte de nouvelles techniques ou technologies qui résolvent mieux un problème insoluble dans un paradigme concurrent. De part et d'autre, les techniques et l'équipage technologique ne sont pas en marge du progrès scientifique. Mais, comment une révolution scientifique peut-elle enclencher le développement de la technologie ? À l'inverse, comment les inventions technologiques peuvent-elles déclencher les révolutions scientifiques ?

Le progrès scientifique est intimement lié à l'amélioration de la technologie. Une révolution scientifique prend en compte l'appareillage expérimental. Elle fait changer la technique d'antan dans le cadre du paradigme. Lorsqu'un paradigme nouveau entre en concurrence avec le paradigme dominant, la confrontation ne se joue pas seulement au niveau des observations et des tests expérimentaux, mais aussi, pour une grande part, au niveau de la performance de la technologie qui l'accompagne. Les preuves qui sont au fondement du nouveau paradigme mettent en difficulté les résultats expérimentaux des appareils sclérosés. Trois éléments unis : la théorie, l'expérimentation ou l'observation et la technologie, permettent de faire une révolution scientifique.

## **Conclusion**

Ce travail ouvre au moins deux perspectives. La première établit un rapport entre les révolutions scientifiques avec la notion de démarcation. La seconde présente un lien nécessaire entre les révolutions scientifiques avec le développement de la technologie. Dans la première perspective, les paradigmes créent des lignes démarcatives qui sans le vouloir provoquent les révolutions scientifiques. Selon Kuhn, vu que les paradigmes sont incommensurables, la signification des termes change avec le changement du cadre théorique. Ce changement de paradigme est porteur du progrès de la science et fait penser que la démarcation est un facteur des révolutions scientifiques.

Dans la deuxième perspective, il convient de dire que l'essor des techniques et de la technologie ne peut se justifier dans les sciences, en grande partie, que lors des révolutions scientifiques. Lorsque des scientifiques contestent les fondamentaux d'un paradigme, de nouvelles techniques et des nouveaux outils technologiques sont inventés pour montrer les insuffisances du paradigme régnant, pour justifier la nouvelle pratique scientifique. C'est pour cette raison que Kuhn (2008, p. 221) écrit « *Nous éprouvons, bien des difficultés à voir la profonde différence qui sépare la science et la technologie, sans doute est-ce en partie du fait que le progrès est un attribut évident de ces deux secteurs* » ?



## **Bibliographie**

- BACHELARD Gaston, éd. 1987, *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- BACHELARD Gaston, éd. 1996, *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.
- BACHELARD Gaston, éd. 2008(a), *La philosophie du non*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BACHELARD Gaston, éd. 1951, *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BACHELARD Gaston, éd. 2008(b), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRENNER Anastasios, éd. 2011, *Raison scientifique et valeurs humaines*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GRISON François, éd. 2011, *Changement de théorie : Bachelard, Kuhn, Popper, les sciences autrement*, Versailles cedex, quae, « hors collection ».
- KUHN Thomas, éd. 2008, *La structure des révolutions scientifiques*, Traduction de Laure Meyer, Quatrième édition, Paris, Flammarion,
- KUHN Thomas, éd. 2008, *Postface*, Traduction de Laure Meyer, Quatrième édition, Paris, Flammarion.
- KUHN Thomas, éd. 1992, *La révolution copernicienne*, Traduction de Avran Hayli, Première édition, Paris, Fayard.
- KUHN Thomas, éd. 1990, *La tension essentielle : Tradition et changement dans les sciences*, Traduction de Pierre Jacob, Première édition, Paris, Gallimard.

[www. Academia.edu /.../ Bachelard. Canguilhem Foucault \\_ le \\_ français](http://www.Academia.edu/.../Bachelard.Canguilhem.Foucault_le_français) ; consulté en novembre 2020.

[www. eternalegypt.org/](http://www.eternalegypt.org/) ; consulté en juin 2020.

[www. Lyc-hoche- versailles.ac-versail](http://www.Lyc-hoche-versailles.ac-versail) ; consulté en juin 2020.

[www. Sciences humaines.com/l-épistémologie](http://www.Sciences humaines.com/l-épistémologie) ; consulté en juillet 2020.

[www. Maphilo.net/ théorie-expérience](http://www.Maphilo.net/ théorie-expérience) ; consulté en juillet 2020.

[www. Dogma.lu/pdf/CR-Maka Azzouz.pdf](http://www.Dogma.lu/pdf/CR-Maka Azzouz.pdf) ; consulté en juillet 2020.

[www. Grasset.fr/Bachelard-ou-le-jour-et-la nuit](http://www.Grasset.fr/Bachelard-ou-le-jour-et-la nuit) ; consulté en Août 2021

[www. Sciences humaines. Com/ Gaston Bachelard](http://www.Sciences humaines. Com/ Gaston Bachelard) ; consulté en Août 2021

[www. Dogma. Lu/ pdf / AB. Paradigme Histoire. Pdf](http://www.Dogma. Lu/ pdf / AB. Paradigme Histoire. Pdf) ; consulté en Octobre 2021

[www. academia. edu / 4414972/ Thomas\\_ Kuhn\\_ et \\_ l'oubli\\_ et \\_ la\\_ pratique](http://www. academia. edu / 4414972/ Thomas_ Kuhn_ et _ l'oubli_ et _ la_ pratique) ; consulté en Octobre 2020.

[www.philosciences.org/notices/documents](http://www.philosciences.org/notices/documents) ; consulté en Juillet 2020.

[www.er.uqam. Ca/not bel/ philuqam/ dept/..](http://www.er.uqam. Ca/not bel/ philuqam/ dept/..) ; consulté en Juillet 2020.

[www.archipel. Uqum.ca/693/1/01591.pdf](http://www.archipel. Uqum.ca/693/1/01591.pdf) ; consulté en Juillet 2020.

[www. Academia.edu/4414972/Thomas Kuhn](http://www.Academia.edu/4414972/Thomas Kuhn) ; consulté en Juillet 2020.

[www.initiationphilo.fr/articles.php](http://www.initiationphilo.fr/articles.php) ; consulté en Août 2015 et en 2020.

Achévé d'imprimer  
sur les presses



Décembre 2022

**ISBN :**

**ISBN : 2- 909426-59-9**

**EAN : 9782909426648**

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

**SOUSSION D'ARTICLES : [info@ipnetp.ci](mailto:info@ipnetp.ci)**