



**ROYAUME DU CAMBODGE
NATION RELIGION ROI**

INSTITUT NATIONAL DE L'EDUCATION

**ÉDUCATION AU CAMBODGE :
ENTRE BUREAUCRATIE,
TRANSFORMATIONS SOCIALES
ET INNOVATIONS
PEDAGOGIQUES**

ANN Robraw

2025

PREFACE

Dans l'exploration complexe du domaine de l'éducation, rares sont les ouvrages qui osent sonder avec autant de profondeur les tensions sous-jacentes qui façonnent la pédagogie contemporaine. **"Éducation au Cambodge : entre bureaucratie, transformations sociales et innovations pédagogiques"** s'inscrit dans une démarche à la fois audacieuse et essentielle.

Au cœur de cet ouvrage, se dessine un tableau fascinant où se croisent et parfois s'affrontent deux forces majeures : d'un côté, la logique bureaucratique et organisationnelle, soucieuse de normes, de structures et d'efficacité ; de l'autre, la logique professionnelle d'acteur, portée par la créativité, l'adaptabilité et l'expertise des individus au quotidien dans leurs pratique pédagogiques.

À travers une analyse rigoureuse et éclairée, l'auteur nous invite à dépasser les apparences pour saisir les dynamiques subtiles qui influencent chaque aspect de l'enseignement et de l'apprentissage. En scrutant les interstices où se rencontrent ces deux logiques, l'ouvrage révèle non seulement les tensions et les frictions qui en découlent, mais aussi les espaces féconds où émergent les innovations pédagogiques et le développement professionnel.

En s'appuyant sur des exemples concrets, des études de cas et une expertise approfondie, cet ouvrage ouvre de nouvelles perspectives pour les chercheurs, les praticiens et tous ceux qui s'intéressent à l'évolution de l'éducation. Elle nous rappelle également l'importance cruciale de reconnaître et de valoriser la dimension humaine au sein des systèmes éducatifs souvent dominés par des impératifs administratifs.

Ainsi, **"Éducation au Cambodge : entre bureaucratie, transformations sociales et innovations pédagogiques"** s'impose comme un ouvrage indispensable, non seulement pour comprendre les défis contemporains de l'éducation, mais surtout pour nourrir une réflexion constructive sur la manière dont nous pouvons collectivement façonner un avenir éducatif plus équilibré et plus humain.

Phnom Penh, le 12 août 2025

Directeur de l'Institut National de l'Education 

Dr. SIENG SOVANNA

AVANT-PROPOS

L'éducation est bien plus qu'un simple processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est un univers complexe où se croisent des aspirations variées, des défis inévitables et des dynamiques parfois contradictoires. Cet ouvrage, "**Éducation au Cambodge : entre bureaucratie, transformations sociales et innovations pédagogiques**", plonge au cœur de ces tensions pour éclairer les multiples facettes qui façonnent notre système éducatif contemporain.

L'idée de cet ouvrage a germé de l'observation attentive des pratiques éducatives et des discussions avec des professionnels du terrain. Il est né de la conviction que derrière chaque politique éducative, chaque réforme et chaque programme, se cachent des forces sous-jacentes qui influencent profondément la manière dont nous enseignons et dont nous apprenons.

Nous explorons ici deux logiques essentielles qui structurent l'éducation aujourd'hui : d'une part, la logique bureaucratique et organisationnelle, soucieuse de standardisation, d'évaluation et de gestion efficace des ressources ; d'autre part, la logique professionnelle d'acteur, qui valorise l'expertise des enseignants, leur créativité et leur capacité à s'adapter aux besoins variés des élèves et aux défis du quotidien.

À travers une analyse nuancée et des études de cas approfondies, nous examinons comment ces deux logiques interagissent, parfois en harmonie et parfois en conflit. Nous nous intéressons aux défis rencontrés par les praticiens sur le terrain, aux dilemmes éthiques qu'ils affrontent et aux innovations pédagogiques qu'ils impulsent malgré les contraintes.

Ce livre n'a pas pour ambition de fournir des réponses toutes faites, mais plutôt d'encourager une réflexion critique et constructive sur l'éducation. Il invite des chercheurs, des décideurs, des enseignants et des étudiants à explorer ensemble les tensions inhérentes à notre système éducatif, à repenser les pratiques éducatives et à envisager de nouvelles voies pour un enseignement plus juste, plus humain et plus efficace.

Nous espérons que cette lecture suscitera des dialogues fructueux et des initiatives inspirantes, contribuant ainsi à enrichir le paysage éducatif mondial et à préparer les générations futures à relever les défis complexes qui les attendent.

Dr. ANN Robraw
Institut National de l'Education
Phnom Penh, Cambodge

COMITÉ DE RÉDACTION ET DE GESTION

Publié par l’Institut National de l’Education (INE) en août 2025

Publication sponsorisée par l’Institut National de l’Education

© Institut National de l’Education, 2025

AUTEUR

Dr. ANN Robraw

COMITÉ DE GESTION

1. S.E.Dr. SIENG Sovanna, Directeur de l’Institut National de l’Education
2. M. DY Bonna, Directeur-Adjoint de l’Institut National de l’Education
3. M. MAO Saroeurn, Doyen de la Faculté de Pédagogie (INE)

COMITÉ DE RELECTURE

1. Dr. NY Ratha, Directeur-Adjoint de l’Institut National de l’Education
2. M. OUK Uttarak, Directeur-Adjoint du département (INE)
3. Mme MAM Champei, Formatrice d’enseignants de français (INE)
4. Mme NGUON Chanleakhena, Formatrice d’enseignants de français (INE)
5. Mme THOL Panhachaneat, Formatrice d’enseignants de français (INE)

MISE EN PAGE

M. BUNLY Mardy, Directeur-Adjoint du département (INE)

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
COMITÉ DE RÉDACTION ET DE GESTION	iii
LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE 1 : LES REGARDS SUR L'EDUCATION AU CAMBODGE	1
Chapitre 1 : L'éducation du Cambodge et ses contraintes	1
Chapitre 2 : Le fonctionnement du baccalauréat 2014	5
Chapitre 3 : La faiblesse de gestion opérationnelle du système	8
Chapitre 4 : La faiblesse des résultats des élèves du cycle primaire.....	14
PARTIE 2 : LA BUREAUCRATIE DU SYSTEME	1
Chapitre 5 : Définition de la bureaucratie	1
Chapitre 6 : La bureaucratie aux États-Unis et en France.....	3
Chapitre 7 : Les caractéristiques de la bureaucratie	8
Chapitre 8 : Les conséquences de la bureaucratie.....	13
Chapitre 9 : La bureaucratie dans les organisations.....	15
PARTIE 3 : CE QUI CONTRAINT LE SYSTEME A CHANGER : LES EVOLUTIONS MACRO-ECONOMIQUES DE LA SOCIETE	37
Chapitre 10 : Les transformations de la société cambodgienne	38
Chapitre 11 : La formation des ressources humaines	42
Chapitre 12 : Une stratégie d'action basée sur la coopération.....	48
PARTIE 4 : LA QUESTION DE L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT	53
Chapitre 13 : Des travaux divergents sur la question de l'efficacité de l'enseignement	54
Chapitre 14 : L'effet-établissement, l'effet-classe et l'effet-maître.....	57
Chapitre 15 : Les critères d'efficacité dans l'enseignement	61
Chapitre 16 : L'efficacité dans l'enseignement propre à l'école	67
Chapitre 17 : L'efficacité des pratiques pédagogiques	73
PARTIE 5 : LES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES.....	76
Chapitre 18 : Cadre général de la pédagogie	77
Chapitre 19 : L'éthique à l'école	80
Chapitre 20 : Le pôle Maître : ce qu'apporte l'enseignement explicite	84
Chapitre 21 : Focale sur quatre notions stratégiques favorisant les apprentissages.....	93
Chapitre 22 : Un exemple de la main à la pâte	117
CONCLUSION GÉNÉRALE	125
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	130
INDEX DES AUTEURS	137

LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

AEC	ASEAN Economic Community Communauté Économique de l'ASEAN, en français
ANASE /	Association des Nations de l'Asie du Sud-Est
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations, en anglais
API	Approche pédagogique intégratrice
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CCOSC	Cambodia Consortium of Out of School Children Consortium national des ONG au Cambodge pour les enfants en situation d'exclusion scolaire, en français
CICP	Cambodia Institute for Cooperation and Peace Institut Cambodgien pour la Coopération et la Paix, en français
CR	Centre de Rattrapage scolaire
EAC	Educate A Child
ESP	Éduquer un enfant, en français
DoE	Education Strategy Plan Plan Stratégique pour l'Education, en français
DCQE	District Office of Education Bureau de l'Éducation du district, en français
DESPC	Département de Certification de la Qualité en Éducation Department of Certification of Quality in Education, en anglais
HDR	Diplôme d'étude secondaire du premier cycle
INÉ	Habilité à diriger la travail
INRP	Institut National de l'Éducation
LAMAP	Institut national de travail pédagogique
MBO	Méthode de la « Main à la Pâte »
MEJS	Management by objectif
MTFP	Management par objectif, en français
NEP	Management by objectif
ONG	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
OMC	Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle
OPEN	NGO Education Partnership
OPEN	Organisation Non-Gouvernementale
OPERA	Organisation Mondiale du Commerce
OPERA	Observation des Pratiques Enseignantes
PSE	Observation des Pratiques Enseignantes dans leur rapport aux Apprentissages
PoE	ONG Pour un Sourire d'Enfant
PoE	Provincial Office of Education
SNEC	Département de l'Éducation de la province, en français
TICE	Supreme National for Economy Council Conseil National Suprême pour l'Économie, en français
TICE	Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, en français
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, en français
VALOFRASE	Valorisation du Français en Asie du Sud-est

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : résultats des tests de khmer de la 6 ^{ème} année par compétence	15
Figure 2 : résultats des tests de mathématiques de la 6 ^{ème} année par compétence	16
Figure 3 : les six parties de base de l'organisation.....	16
Figure 4 : les mécanismes de coordination de l'organisation	18
Figure 5 : l'organisation bureaucratique	19
Figure 6 : l'organisation professionnelle.....	24
Figure 7 : l'organisation missionnaire.....	25
Figure 8 : l'organisation innovatrice	29
Figure 9 : la carte de la Communauté Économique de l'ASEAN en 2015	39
Figure 10 : la carte d'intervention dans le cadre du CCOSC	49
Figure 11 : les tensions de toute action pédagogique selon Bucheton et Soulé (2009)	79
Figure 12 : articulation des dispositifs de différenciation pédagogique.....	98
Figure 13 : une séquence de pédagogie différenciée selon Przesmycki (1991).....	101

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : résultats des tests de khmer de la 6 ^{ème} année.....	14
Tableau 2 : deux modèles d'organisation scolaire : l'école bureaucratique et l'école anarchique ...	33
Tableau 3 : les caractéristiques d'un objectif d'apprentissage bien formulé	85
Tableau 4 : stratégies mises en œuvre pour l'ouverture de la leçon	87
Tableau 5 : la récapitulation des étapes de la conduite de la leçon	88
Tableau 6 : les suggestions / recommandations sur les devoirs selon certains auteurs.....	90
Tableau 7 : tableau récapitulatif de la démarche scientifique de LAMAP	123

INTRODUCTION GÉNÉRALE

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

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

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

Les données sur le baccalauréat en 2014 et les deux rapports publiés en 2013 nous amènent à dire que le système éducatif cambodgien fait ressortir un fonctionnement bureaucratique dominant et une corruption généralisée. Pour comprendre ce fonctionnement et se donner les moyens de penser les conditions d'une efficacité accrue du système, nous nous pencherons d'abord sur les caractéristiques et la logique du « phénomène bureaucratique » (Crozier, 1963), chercherons à identifier les différents types d'organisation (Mintzberg, 1986, 1989), examinerons ce qu'on pourra établir sur la mesure de l'efficacité du système éducatif, des établissements et des enseignants (Teddlie et Reynolds, 2000 ; Grisay, 2006, 2007 ; Chevaillier, 2006 ; Piot, 2008 ; Dupriez et Dumay, 2009). Ensuite nous nous intéresserons aux conditions et modalités organisationnelles, éthiques et pédagogiques d'engagement conjoint des différents acteurs et de prise en compte des différences

entre élèves en vue d'une acquisition des apprentissages mieux assurés pour chaque élève, en mobilisant notamment des auteurs comme Bruner (1983), Durand (1996), Astolfi (1997), Bucheton et Soulé (2009) et en confrontant des approches divergentes (Carette, 2008 ; Gauthier *et al.*, 2013).

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

Notre ouvrage vise donc à identifier et à comprendre le phénomène bureaucratique dans le système éducatif cambodgien et les pratiques pédagogiques des acteurs dans une organisation dont les caractéristiques se distribuent, selon la classification de Mintzberg, entre la logique bureaucratique et organisationnelle et la logique professionnelle.

Dans cet ouvrage, nous développerons cinq grandes parties :

Partie 1 : Les regards sur l'éducation au Cambodge

Partie 2 : La bureaucratie du système

Partie 3 : Ce qui constraint le système à changer : les évolutions macro-économiques de la société

Partie 4 : La question de l'efficacité de l'enseignement

Partie 5 : Les innovations pédagogiques.

PARTIE 1 : LES REGARDS SUR L'EDUCATION AU CAMBODGE

Chapitre 1 : L'éducation du Cambodge et ses contraintes

1. L'éducation de base

L'article 31 de la loi sur l'éducation du Cambodge souligne la gratuité d'accès à l'éducation et les droits d'accès à l'éducation de qualité de chaque citoyen :

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

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

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

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

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

¹ Traduction non officielle en français

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

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

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

2. Les contraintes du secteur éducatif

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

2.1. Essoufflement des familles

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Paupérisme de l'enseignant cambodgien

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

Le rapport de travail de NEP⁵ (2012) montre que le salaire des enseignants a des impacts sur les motivations des enseignants :

« Les incitations financières identifiées par les chercheurs ont influencé la motivation des enseignants pour devenir enseignants. 95 % des répondants ont indiqué que le salaire de base était l'incitation financière ayant le plus d'impact. Plus de 64 % des répondants ont indiqué que les autres incitations, par exemple, les cours de jeudi et l'allocation de pédagogie étaient importants pour eux. Environ un tiers des répondants ont indiqué que chacun des facteurs suivants avait un impact sur leur motivation, dans une moindre mesure, sur l'allocation pour enfant et l'allocation de maternité. L'allocation de conjoint a été jugée comme ayant le plus faible impact sur la motivation des enseignants, tandis que moins de 2 % ont indiqué que l'allocation de soins de santé était un facteur de motivation » (NEP, 2012).

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

⁵ NEP (NGO Education Partnership) est une organisation qui encourage la collaboration active entre les ONG travaillant dans l'éducation et les défenseurs des organisations membres dans les réunions politiques et les discussions avec le MEJS au Cambodge. <http://www.nep.cambodia.org/about-us/>

2.4. Manque d'efficacité des enseignants dans leur classe

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

2.5. Proportion élevée des jeunes en difficultés

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

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

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

Pour cela, nous pouvons dire que la mission principale du MEJS consiste à assurer une meilleure articulation entre l'enseignement et l'insertion sociale. Pour ouvrir sur la vie et préparer à la profession, l'amélioration de l'éducation et de la formation de base s'inscrit nécessairement dans un processus progressif et dans une perspective d'éducation permanente, avec la nécessité de prendre en compte les besoins présents et futurs de la société cambodgienne et ceux du citoyen cambodgien aux différentes étapes de son existence.

Mais comment le MEJS se mobilise-t-il pour réaliser cette mission face à ces contraintes et difficultés du système ?

Chapitre 2 : Le fonctionnement du baccalauréat 2014

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

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

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

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

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

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

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

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

Noémie PAGAN, responsable de la pédagogie et des partenariats « d'Enfants d'Asie au Cambodge » (Pagan, 2014) explique :

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

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

Comme résultats, seulement 25,72 % des lycéens ont décroché leur baccalauréat dans les 154 centres d'examen à travers le pays selon un communiqué de presse du MEJS Parmi 89 937 candidats, 23 126 lycéens ont donc obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires (Pagan, 2014).

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

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

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

Chapitre 3 : La faiblesse de gestion opérationnelle du système

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

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

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

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

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

1.1. Ajout des vacances scolaires supplémentaires

Selon le rapport, en 2012-2013, les nouvelles vacances scolaires officielles ajoutées après la rentrée scolaire présentent l'une des principales causes de la perte d'heures d'enseignement au Cambodge. Selon la politique de développement du curriculum 2005-2009, il y a 38 semaines de cours par année scolaire. Toutes les classes se déroulent du lundi au samedi, sauf le jeudi qui est consacré à des activités extra-scolaires (le sport, la couture, la menuiserie, etc.)⁶. Le jeudi n'est donc pas considéré comme un jour formel de travail des élèves. Par conséquent, les élèves apprennent officiellement cinq jours par semaine, équivalant à 190 jours par année scolaire⁷. Il convient de noter que le nombre de jours d'école en 2012-2013 était en fait de 186 jours.

⁶ En 2012-2013, l'année scolaire compte 38 semaines par an à compter du 1^{er} octobre au 31 juillet. Les élèves apprennent six jours par semaine répartis en cinq sessions par jour, 40 minutes par session et entre 27 et 30 sessions par semaine.

⁷ 38 semaines par an × 5 jours = 190 jours.

Selon les chercheurs, le calendrier scolaire pour 2012-2013 a montré que 14 jours, équivalant à 70 séances ou 47 heures, ont été perdus à cause des événements suivants : réunion de l'ASEAN⁸, cérémonie de crémation du Roi-père⁹, examens semestriels de 6^{ème}, examens de recrutement des enseignants et jour de congé (environ sept jours) avant et après les élections nationales en 2013. Beaucoup d'écoles urbaines ferment pour des examens de recrutement des enseignants car l'école est utilisée comme centre d'examen. Aucune classe n'a été ouverte aux élèves durant ces journées en raison de la fermeture officielle de l'école.

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

« Mais pourquoi ces jours fériés supplémentaires ne peuvent-ils pas être anticipés lorsque le calendrier scolaire est conçu ? Pourquoi les fermetures d'écoles ne sont-elles pas prévues pour les examens de recrutement des enseignants, par exemple, quand ils se produisent chaque année ? ». Ce sont des questions posées par les chercheurs dans leur rapport (NEP, 2015).

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

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

1.2. Absence de l'enseignant

Le rapport désigne « l'absence des enseignants » comme les circonstances dans lesquelles les enseignants, quelles que soient leurs raisons, ne fréquentent pas l'école pour enseigner des cours

⁸ Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) ou l'Association des nations de l'Asie du Sud-est (ANASE) est une organisation politique, économique et culturelle regroupant dix pays d'Asie du Sud-est. On emploie désormais plus couramment le sigle anglais ASEAN bien que le sigle officiel français ANASE.

⁹ Le Roi-père, *Norodom Sihanouk*, né le 31 octobre 1922 à Phnom Penh et mort le 15 octobre 2012 à Pékin est la figure dominante de la vie politique cambodgienne de la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

réguliers. Cette absence a été repérée grâce au contrôle des cahiers d'élèves, aux observations non annoncées sur place et aux entretiens avec des enseignants.

Selon le rapport, l'absence individuelle des enseignants variait considérablement. 136, soit 44 % des enseignants, étaient présents lors de toutes les observations non annoncées sur place. Les 56 % d'enseignants étaient absents au moins une fois durant les observations non annoncées. Ces observations ont été effectuées plus souvent les jours où les enseignants étaient soupçonnés d'être absents, en particulier pendant les périodes proches des jours fériés comme Pchum Ben (la fête des morts)¹⁰, pendant les festivals qui ne sont pas des vacances scolaires comme le Nouvel An chinois et Cheng Meng¹¹ et pendant des journées scolaires « normales ». Dans 12 % des cas, ces enseignants étaient absents.

Lors des entretiens avec les enseignants, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils étaient absents à l'école une fois par mois ou moins. Près d'un tiers ont indiqué qu'ils n'étaient pas absents chaque mois, mais qu'ils pouvaient être absents à un moment donné au cours de l'année. Un petit pourcentage d'enseignants a déclaré une journée d'absence par semaine. Après avoir donné ces estimations, il a été demandé aux enseignants de valider les données recueillies lors du contrôle des cahiers de leurs élèves qui indiquaient des jours où ils avaient été absents au cours des trois mois précédents. En comparant leurs estimations et les cahiers de leurs élèves, y compris les données d'observations non annoncées, les chercheurs ont constaté que les enseignants étaient en moyenne absents pendant 16 jours à l'école, ce qui représente 10,50 % des jours d'enseignement observés pendant l'année scolaire 2012-2013. L'absence vérifiée par l'enseignant au cours de cette étude était donc beaucoup plus élevée que les taux déclarés par les enseignants lorsque les chercheurs leur ont demandé d'estimer combien de fois ils ne fréquentaient pas l'école. Ce taux d'absentéisme moyen de 10,5 % sur l'ensemble de l'année scolaire de 186 jours d'enseignement en 2013-2014 montre que l'absence des enseignants représenterait une perte moyenne de 19,5 jours d'enseignement, soit 78 heures.

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

- **Raisons liées au revenu** : les enseignants s'engagent dans des activités génératrices de revenus ou font un deuxième emploi, par exemple, travailler la terre, récolter etc.
- **Responsabilités familiales** : ils s'occupent de membres de la famille tels que gérer les enfants, emmener des membres de la famille à l'hôpital ou conduire des enfants à l'école ;
- **Mission officielle** : ils accomplissent leurs autres tâches professionnelles en dehors de l'enseignement. Cela comprend la participation aux réunions, à la formation, aux ateliers, aux

¹⁰ Pchum Ben ou la fête des morts tient un rôle central dans le calendrier cambodgien pour commémorer les ancêtres, et se base comme la plupart des fêtes bouddhistes, sur le calendrier lunaire. Les dates varient donc d'une année à l'autre. Cette fête débute à partir du premier jour de la lune décroissante du mois de Photrabât (septembre/octobre). Ce premier jour de la lune décroissante était ce lundi 8 septembre.

¹¹ Cheng Meng est une fête chinoise pour commémorer les ancêtres.

voyages d'étude, et à d'autres tâches assignées par le directeur de l'école ou l'équipe de gestion.

- **Raison personnelle** : ils poursuivent leurs études, sont malades, ont un examen médical, prennent un examen pour l'université, font leurs titres fonciers ou se marient, etc.
- **Cérémonies** : ils assistent à des cérémonies telles que le mariage des amis / parents, les funérailles, la fête de Kathin¹² et autres cérémonies religieuses. La plupart des écoles interrogées à Phnom Penh ont organisé des bénédictions scolaires, juste avant le début de courtes vacances en avril.
- **Pratique courante ou fermeture non officielle de l'école** : leur école ne s'ouvre pas ou très peu d'enseignants et d'élèves viennent à l'école. Cela inclut le début de l'année scolaire en retard (après Pchum Ben), les festivals qui ne sont pas des vacances scolaires officielles et les fermetures d'écoles prolongées autour des jours fériés, par exemple, la fermeture de l'école un lundi s'il y a des vacances mardi. Durant ces absences, les enseignants s'engagent dans diverses activités : agriculture, participation à des cérémonies ou de prendre soin des membres de la famille.
- **Raisons inconnues** : ils ne se souviennent pas de la raison de l'absence ou ne veulent pas en indiquer la raison.

1.3. Nombre d'heures de séances de cours réduites

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

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

¹² La Fête de Kathin est une des grandes fêtes religieuses. Le terme « Kathin », tiré du Pali signifie les pièces d'étoffe ou Chivara, qui sont des vêtements monastiques, offerts par les fidèles aux moines en retraite pendant trois mois et donc, ne peuvent quitter leur pagode.

personnel enseignant face à leur fréquentation et à leur ponctualité à l'école. Cela est influencé par les questions de recrutement et de déploiement des enseignants.

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

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

Le rapport montre que le suivi et l'inspection de l'école effectués par le MEJS¹³, le PoE¹⁴ et le DoE¹⁵ ne focalisant que sur les questions de qualité qui sont importants pour les écoles, mais il est important de saisir les questions fondamentales telles que le respect du calendrier scolaire et la présence des enseignants. Cela fait craindre que la présence des enseignants et le respect des heures d'enseignement ne soient pas considérés comme prioritaires par les responsables de l'éducation, et que les enseignants et les directeurs d'école ne les classent donc pas par ordre de priorité.

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

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

Pour améliorer la présence des enseignants et réduire leur absentéisme, les chercheurs mentionnent plusieurs points de vue des directeurs d'école. Le problème le plus souvent soulevé par

¹³ Dans la structure de l'É.J.S. du Cambodge, il y a trois grands niveaux : Ministère (niveau national – MEJS), Province (niveau provincial – PoE) et District (niveau district – DoE).

¹⁴ DoE : District Office of Education (Bureau de l'Éducation du district, en français). Dans l'usage courant, ce terme représente le lieu de travail (le bureau) ou l'ensemble de personnes qui y travaillent.

¹⁵ PoE : Provincial Office of Education (Département de l'Éducation de la province, en français). Dans l'usage courant, ce terme représente le lieu de travail (le département) ou l'ensemble de personnes qui y travaillent.

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

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

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

Chapitre 4 : La faiblesse des résultats des élèves du cycle primaire

Selon le rapport sur l'évaluation des résultats des élèves du niveau de 6^{ème} menée par le MEJS en 2013 et publié en anglais en décembre 2015 (MEJS, 2015), le MEJS a créé le Département de Certification de la Qualité en Éducation (DCQE) en 2009 pour faire des inspections et évaluer les élèves. Grâce à ce département, une évaluation dite « nationale » a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2012-2013 pour évaluer les compétences des élèves de la dernière année du primaire en khmer et mathématiques. Généralement, les évaluations internes ou externes comme celle-ci n'ont pas été autorisées dans l'enceinte du MEJS car ce dernier ne voulait pas creuser les problèmes existant dans l'éducation et les montrer au public pour ne pas perdre la face. Il pensait que tout allait bien.

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

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

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

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

Source : évaluation nationale de la 6^{ème} année des élèves du primaire, MEJS, 2013

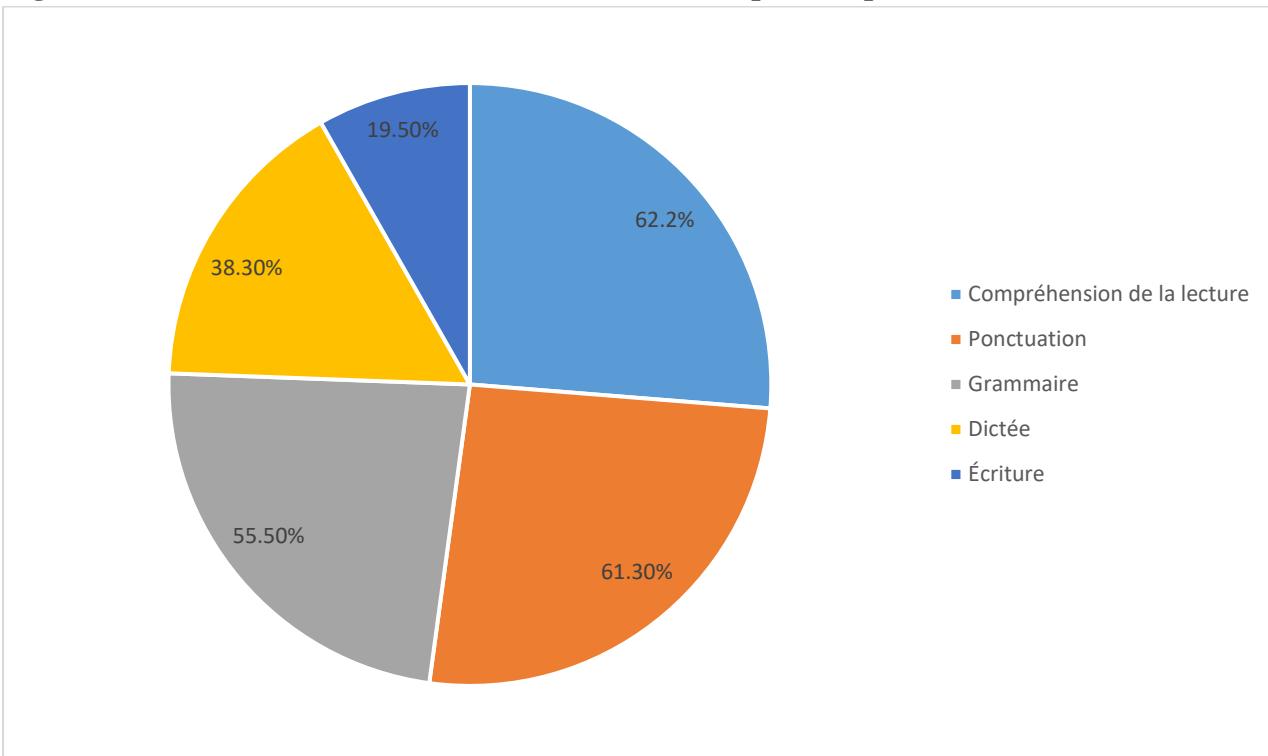
Le tableau ci-dessus montre que les élèves de la sixième année du primaire au Cambodge ont répondu correctement à moins de la moitié des questions sur la base de l'ensemble du contenu du test (y compris l'écriture et la dictée). Le pourcentage global correct pour l'échantillon total était de 45,7 %.

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

55,3 % contre seulement 43,8 % dans les écoles rurales. La différence entre le pourcentage urbain et le pourcentage rural est statistiquement significative (environ 13 %).

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

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



Source : évaluation nationale de la 6^{ème} année des élèves du primaire, MEJS, 2013

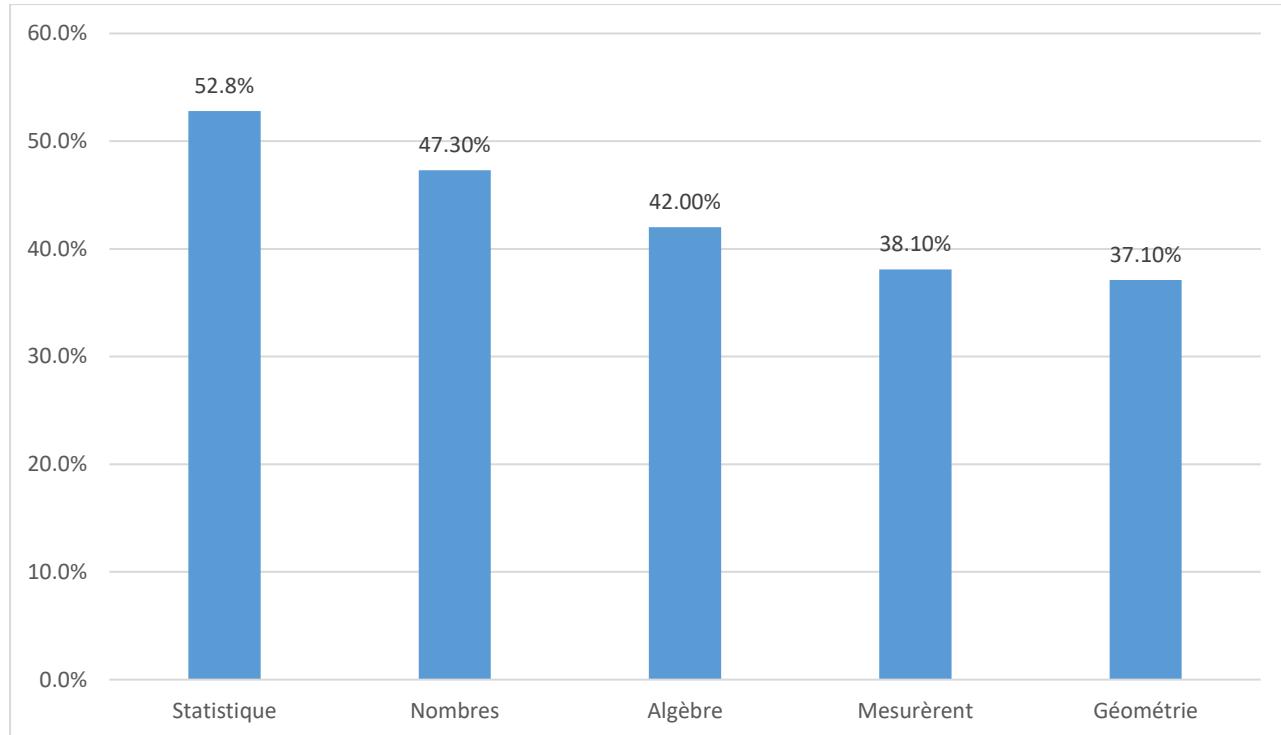
La figure montre que les élèves de la 6^{ème} sont plus à l'aise avec la compréhension de la lecture (62,2 %) et avec la ponctuation (61,3 %) et qu'ils sont moins compétents dans d'autres matières, en écriture (19,5 %), par exemple.

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

Concernant les tests des mathématiques, le tableau ci-dessous présente des résultats des élèves en mathématiques. Ce tableau montre que les élèves n'ont répondu qu'à 43,4 % des items de mathématiques correctement, ce qui est à peu près le même que le pourcentage global de la langue

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

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



Source : évaluation nationale de la 6^{ème} année des élèves du primaire, MEJS, 2013

Si nous entrons dans les détails, les résultats montrent que les élèves ont obtenu les meilleurs résultats dans les domaines des statistiques¹⁶ (52,8 %) et des nombres (47,3 %). Dans les nombres, les élèves sont forts en faisant les opérations de base (63,5 %) mais ils sont faibles en faisant les fractions (13,5 %). Les moyennes les plus basses sont les domaines de la mesure (38,1 %) et de la géométrie (37,1 %). En mesures et en algèbre, moins de 50 % des élèves répondent correctement aux questions concernant « dire le temps » (44,8 %) et « calculer la vitesse et la distance » (22,5 %). En géométrie, 53,5 % des élèves sont capables de répondre correctement aux questions relatives aux types d'angle. Ils sont faibles en calcul de volume (30,8 %), en formes géométriques (29,1 %) et en éléments du cercle (21,1 %).

¹⁶ Le cours de statistique est introduit dans le programme scolaire du niveau 6^{ème}. Une série statistique se définit avec une population et un caractère. La population est l'ensemble des individus. Le caractère est la qualité étudiée chez ces individus. De plus, un caractère peut être qualitatif, c'est-à-dire non numérique et quantitatif discret (nombre fini de valeurs) ou continu (infinité de valeurs).

Conclusion de la partie 1

Le fonctionnement du baccalauréat 2014 et les deux rapports d'étude portant sur la perte d'heures d'enseignement et l'évaluation de compétences des élèves en primaire permettent d'établir quelques points, à partir desquels des questions peuvent être posées relatives d'une part, sur la fiabilité de « l'état des lieux », et d'autre part, sur les possibilités d'amélioration de la qualité de l'enseignement, passant entre autres par des changements de la part des acteurs.

Les données du MEJS quant à la qualité des connaissances acquises par les élèves sont loin d'être fiables, puisqu'il suffit d'un contrôle strict de l'examen du baccalauréat pour que le taux de réussite à la première session chute de 87 % à 25,72 %. En primaire, les élèves pas sont pas compétents en écriture (seulement 19,5 %) et 12 % de l'ensemble des effectifs ne peuvent pas écrire correctement un mot. En mathématiques, ils sont faibles en calcul de la vitesse et de la distance » (seulement 22,5 %), en calcul de volume (30,8 %), en formes géométriques (29,1 %) et en éléments du cercle (21,1 %). Ces résultats des élèves sont opposés à ceux mentionnés dans le Plan stratégique pour l'Éducation 2014-2018¹⁷. Dans ce plan, le taux de réussite scolaire en primaire dans l'ensemble du pays n'est que de 87,8 % en 2012-013. Nous voyons que les élèves sont incités à ne pas travailler, assurés d'avoir leur examen par tricherie. Cela nous incite à nous demander comment obtenir une vue plus réaliste du niveau réel de l'enseignement.

Trois traits bureaucratiques du système ressortent de ces analyses contextuelles :

- Un trait bureaucratique que l'on peut tirer de ces analyses concerne la faible qualification des enseignants et leur manque d'efficacité. Le manque de formations continues adaptées et de suivis des pratiques pédagogiques des enseignants, la faible qualité de gestion de l'école et la participation insuffisante de tous les acteurs éducatifs sont les causes principales de la faiblesse de l'efficacité des enseignants.
- La faible rémunération maintient aussi les enseignants dans un statut de faible qualification provoquant un recrutement de moindre qualité, une perte de motivation, une disponibilité réduite pour les tâches d'enseignement ; ces enseignants sont obligés de travailler ailleurs : ils peuvent difficilement progresser dans leur travail et ils s'y investissent moyennement et parfois même très peu. On voit souvent pour les enseignants des retards et des absences sans sanctions significatives et sérieuses prises par la direction dans le souci de retenir les enseignants et d'éviter ainsi les pénuries d'enseignants. Lorsque les enseignants ont des raisons de ne pas venir à l'école, ils peuvent le faire sans crainte de répercussions importantes. De nombreux enseignants sont absents lorsque les directeurs d'école ne sont pas présents. De même, il est stipulé que les enseignants et les directeurs sont absents mais rien n'est fait par le MEJS, le PoE et le DoE Les acteurs ne prennent pas d'initiative pour s'en inquiéter.

¹⁷ ESP : Education Strategy Plan (Plan Stratégique pour l'Education, en français).

- Un autre trait bureaucratique, c'est un respect formel des procédures, qui fait l'objet d'un contrôle de la hiérarchie mais du moment que les procédures ont bien été suivies et déclarées, ce qui se passe réellement ne compte pas. Ainsi dans le suivi du MEJS, du PoE, du DoE et des directeurs d'écoles, ce qui compte, c'est que le travail soit accompli et conforme aux attendus sans tenir compte des autres problèmes qui se passent réellement à l'école par exemple, l'assiduité ou la ponctualité des enseignants, d'autant plus que la hiérarchie n'admet pas d'écart comme si le réel se conformait spontanément aux prescriptions. Du coup, les agents ne peuvent rendre compte de ce qui se passe réellement car il y a toujours le risque d'écart.

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

PARTIE 2 : LA BUREAUCRATIE DU SYSTEME

Chapitre 5 : Définition de la bureaucratie

La « *bureaucratie* » est définie, dans un premier sens, comme l’ensemble des fonctionnaires ou plus largement des employés affectés à des tâches administratives¹⁸. Le fonctionnement de la bureaucratie est caractérisé par une hiérarchie claire, des postes de travail bien définis, une division des responsabilités et des tâches, des procédures strictes, une gestion précise des dossiers, etc. Dans un deuxième sens, la bureaucratie désigne de manière péjorative une influence ou un pouvoir excessif de l’administration dans les affaires publiques ou dans la politique. Elle est alors caractérisée par sa lenteur, sa lourdeur, son manque de flexibilité, son incapacité à traiter les cas particuliers. Ce terme est souvent synonyme d’inefficacité, de paresse, de dépenses inutiles, de priviléges. Le seul but de la bureaucratie serait d’assurer sa pérennité et de s’accroître toujours plus, au détriment des « *vrais travailleurs* ». La bureaucratie désigne aussi une forme de régime politique dans lequel le pouvoir réel est détenu et transmis par l’administration.

Le mot « *bureaucratie* » est un des termes clefs du vocabulaire des sciences sociales contemporaines¹⁹. En science politique, la bureaucratie, c’est le gouvernement par les « *bureaux* », c'est-à-dire par un appareil d’État constitué de fonctionnaires nommés et non pas élus, organisés hiérarchiquement et dépendant d’une autorité souveraine. Le pouvoir bureaucratique, dans ce sens, implique le règne de l’ordre et de la loi. La bureaucratie désigne alors un groupe de personnes non-élues, au sein d’un gouvernement ou d’une autre institution, et qui met en œuvre les règles, les lois, les idées, et les fonctions de leur institution²⁰.

La bureaucratie se définit comme un mode d’organisation spécifique qui a été systématisé, qui est voulu et conçu comme rationnel et efficace, et qui à ce titre semble être un moyen indispensable au développement de la société (Max Weber)²¹. Il s’agit donc d’un système de gestion administrative nécessaire subordonnée au pouvoir politique qui fonctionne selon les règles générales pour éviter l’arbitraire et les abus du pouvoir (Von Mises, 1946). Il est vrai que l’arbitraire des individus est désormais restreint mais l’application uniforme d’une règle générale aboutit à une certaine pesanteur en fonction des situations réelles à traiter. Dans ce sens, chaque individu ne s’ingénier plus à régler au mieux chaque affaire et il ne dispose pas de marge de manœuvre suffisante pour chercher la solution la plus appropriée aux problèmes qu’il rencontre. Sa préoccupation principale est d’obéir aux règlements et ordonnances.

Ces différentes définitions conçoivent la bureaucratie comme l’ensemble des services, des « *bureaux* », des fonctionnaires non élus qui se caractérisent par une hiérarchie claire et des tâches administratives bien définies et réparties afin d’éviter l’arbitraire des individus. Mais les analyses du

¹⁸ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Bureaucratie.html>, consulté le 15 novembre 2014 à 9h

¹⁹ <http://www.universalis.fr/encyclopédie/bureaucratie/>, consulté le 27 novembre 2014 à 13h30

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

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

phénomène bureaucratique tendent à lui conférer un sens péjoratif qui est utilisé en science politique ainsi qu'en science sociale.

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

Chapitre 6 : La bureaucratie aux États-Unis et en France

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. La bureaucratie en France

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

Crozier (1963), dans son ouvrage de référence « Le phénomène bureaucratique », décrit les relations hiérarchiques entre deux organismes d'État en France : l'un purement administratif, la CRAM²² et l'autre industriel en situation de monopole, la SEITA²³. Dans ces deux organismes, le décalage entre le rôle de tel échelon vu par la hiérarchie et son exercice réel, compte tenu des attentes et pressions des niveaux voisins, est le symptôme d'une dysfonction. À la SEITA, chaque usine est dirigée par un directeur et un directeur adjoint polytechniciens. Le directeur a un pouvoir limité dans son exécution et il a un rôle de représentation dans la ville où se trouve l'usine. Le salaire de chacun est jugé insuffisant mais en échange, ils bénéficient d'une grande maison, d'une voiture et d'un chauffeur, de fournitures et de services divers. Le directeur adjoint, quant à lui, a aussi un rôle limité. Il se limite surtout à une application scrupuleuse des règlements. Ces directeurs obtiennent des promotions en fonction de l'ancienneté. Les règles sont presque les mêmes pour les autres catégories d'exécution comme contrôleurs, ingénieurs techniques, chefs d'ateliers, ouvriers de fabrication et de maintenance. Des règlements très précis ne laissent aucune place à l'initiative. À la CRAM, le

²² Caisse Régionale d'Assurance Maladie de Paris : un organisme français de sécurité sociale en Île-de-France.

²³ Société d'Exploitation Industrielle des Tabacs et Allumettes : une entreprise publique française en charge de la production et de la commercialisation du tabac et des allumettes en France dans le prolongement du monopole instauré par Louis XIV et rétabli en 1811 par Napoléon 1er.

traitement administratif est sur-présenté. Il s'agit donc d'une masse énorme de feuilles d'assurances maladie. Ses activités sont complètement différentes de celles de la SEITA mais les structures bureaucratiques sont largement similaires.

Dans ce contexte français, la bureaucratie suit les voies constantes de la dysfonction engendrée par l'impersonnalité et le désir de protection. La vie française est dominée par « *la barrière et le niveau* » selon l'expression de Goblot²⁴. L'auteur souligne que le système français n'a pas que des côtés négatifs car il exalte l'effort individuel mais en amont de l'emploi visé. Il incite chaque individu à poursuivre ses études pour réussir à un concours sélectif. Le modèle français d'organisation bureaucratique n'est pas une sorte de bloc erratique dans la société : il est au contraire en profonde relation avec les traits culturels français fondamentaux. Les traits relevés dans la CRAM et la SEITA correspondent bien à certains traits culturels français tels que l'isolement de l'individu, la prédominance des activités formelles, l'isolement de chaque strate, la lutte des strates entre elles pour leurs priviléges. Certains de ces traits ont été décrits par des ethnologues tels que Lucien Bernot et René Blancard (l'absence d'initiative), Laurence Wylie (la difficulté de coopérer) et Edmond Goblot (le rôle protecteur du groupe et l'isolement des strates). La fuite devant les conflits, les relations de dépendance, la difficulté d'accepter le leadership, posant le problème de la conception de l'autorité, sont sous-jacentes à ces traits.

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

À travers ces analyses, nous avons constaté que la bureaucratie française a une influence sur le Cambodge car celui-ci a été sous le protectorat français pendant un siècle (1863-1953) (Forest, 1993).

Pendant le régime colonial, la France a apporté ses propres pratiques et expériences pour modifier l'administration cambodgienne. La procédure de la nomination du roi a changé. La France a maintenu la monarchie élective mais elle a défini les nouvelles modalités de vote d'un nouveau roi. Celui-ci est choisi par un organe qui s'appelle encore le conseil du trône et qui comprend le premier

²⁴ Edmond Goblot, né en 1858 et mort en 1935 est un philosophe et logicien français. Il est surtout connu pour son ouvrage « *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne* » publié en 1925.

ministre, les responsables des deux ordres religieux (*Dhammayuttika* et *Maha Nikaya*)²⁵ et du chef des Bakous (les brahmanes du palais). À l'époque, la présence du roi n'est pas requise lors des conseils des ministres présidés par le résident français supérieur (Cambacérès, 2013 ; Brocheux, 2000). Pour Crouzatier (2014), les attributions des différents ministres sont pour leur part formellement définies en 1905, date à laquelle il est de surcroît mis fin à leur administration directe de certaines provinces.

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

Les différents documents administratifs sont établis. Au plus haut niveau, le *Kram* découle du seul monarque, mais ne peut être proclamé qu'après accord du résident français. Le *Kret* est également l'œuvre du roi, mais après consultation du conseil des ministres et nécessite lui aussi l'approbation du résident avant sa promulgation. Le *Samrach* concerne une décision prise en conseil des ministres. Le *Prakas* vient pour sa part d'un ministre et concerne son domaine d'activité alors que le *Deka* n'a qu'une valeur locale (province, district, commune, etc.) (Gour, 1962). Les différents codes civil, foncier, pénal et des affaires sont créés, mais ils seront en contradiction avec les lois édictées en métropole ou celles qui s'appliquent à l'ensemble de l'Indochine française (Pinto, 1977). Ces documents officiels que nous avons mentionnés sont encore utilisés dans l'administration cambodgienne d'aujourd'hui.

Concernant le système éducatif, à l'époque, les tentatives de scolarisation sont trop timides pour pouvoir être couronnées de succès. Au début des années 1930, il est finalement décidé de confier l'enseignement primaire aux écoles de pagodes, officiellement au nom du respect des traditions. Ces traditions restent encore dans la société actuelle puisque nous retrouvons plusieurs écoles primaires qui se situent dans les locaux des pagodes. Pour l'enseignement secondaire, le lycée Sisowath ouvre à Phnom Penh en 1933, mais les élites préfèrent envoyer leurs enfants aux lycées Chasseloup-Laubat à Saigon (Vietnam) ou Albert Sarraut à Hanoï (Vietnam), puis, à partir de 1946, à Da Lat (Vietnam). Concernant l'université, pour ceux qui ne sont pas assez fortunés ou qui n'ont pas la chance d'avoir obtenu une bourse pour aller étudier en France, la seule alternative est d'aller à Hanoï (Bilodeau, Pathammavong et Hông, 1955 ; Bezançon, 2002).

²⁵ Le *Dhammayuttika Nikaya* est un ordre monastique du bouddhisme theravada présent en Thaïlande, au Cambodge et au Laos. Il est, en termes de nombres de fidèles, le second ordre en Thaïlande et au Cambodge, derrière le *Maha Kikaya*. Il s'agit, avec le *Dhammayuttika Nikaya*, de l'une des principales fraternités religieuses issues du bouddhisme thaï.

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

Chapitre 7 : Les caractéristiques de la bureaucratie

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

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

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

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

Dans le système bureaucratique, selon Crozier, il y a des dysfonctions lorsque des mécanismes internes contribuent à entraver l'exécution des tâches, mais il est impossible de les mesurer en termes de productivité économique. Selon le rapport de travail établi par PSE, par exemple, les vrais résultats de l'année des élèves du rattrapage scolaire dans les écoles primaires

publiques à Phnom Penh pour 2014-2015 varient entre 65 % et 75 %²⁶. Mais en respectant le pourcentage des résultats définis dans le Plan Stratégique pour l'Éducation²⁷ et les attentes de la direction de l'école et surtout du MEJS, le pourcentage des résultats des élèves fourni par les écoles elles-mêmes change et arrive jusqu'à 85 % ou plus²⁸. Les instituteurs ont alors produit deux types de résultats des élèves : l'un pour PSE et l'autre pour la direction de l'école. Or, ces résultats ne sont pas bien mesurés malgré les tests élaborés par les offices d'Éducation du district et ne correspondent pas exactement aux compétences réelles des élèves. Ces résultats scolaires n'entraînent pas de conflits entre les écoles et le MEJS puisque le système éducatif les inhibe. Selon les observations menées par l'équipe de PSE dans les écoles, certains élèves de la dernière année du primaire ne savent pas encore lire, écrire et compter. Quand ils vont au collège l'année suivante, ils ne peuvent pas suivre les cours et ils risquent d'abandonner l'école au milieu ou à la fin de l'année scolaire.

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

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

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

De fait, ce système comporte des avantages pour l'individu, de la protection contre les rapports humains et l'arbitraire des individus et chaque individu ne voit pas l'intérêt des changements. La centralisation des décisions et l'impersonnalité des règles formelles, deux caractéristiques fondamentales de la bureaucratie, en évitant les adaptations et les changements empêchent toute organisation à réagir facilement au changement, mais l'incitent au contraire à vouloir échapper aux pressions de la réalité. Par exemple, en ce qui concerne les pratiques enseignantes au Cambodge, les fiches de cours faites par les enseignants selon les directives du MEJS, doivent être écrites à la main malgré les nouvelles technologies de l'information. Cette résistance au changement fait perdre la motivation de certains enseignants qui connaissent l'informatique et qui veulent développer les supports de cours sous fichiers informatiques. Lors de l'inspection du MEJS, les inspecteurs ne leur demandent que des versions papier de leur travail. Il s'agit donc d'une perte de prise sur le réel et d'une incapacité de suivre les évolutions. Quand les

²⁶ Rapport de travail sur les résultats des élèves du rattrapage scolaire dans les écoles primaires publiques pour l'année scolaire 2014-2015

²⁷ Plan Stratégique pour l'Éducation 2014-2018, Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports. Il s'agit d'un plan directeur pour l'éducation cambodgienne de tous les sous-secteurs avec des objectifs et des indicateurs clairs et bien définis d'une année à l'autre.

²⁸ Rapport de travail sur les résultats des élèves du MEJS, de la Jeunesse et des Sports pour l'année scolaire 2014-2015

résultats des tâches ne sont pas satisfaisants, les enseignants cherchent à mentir et produisent d'autres résultats afin de plaire à la direction et d'éviter des reproches surtout non constructifs. C'est un danger grave pour l'institution elle-même si cela continue à cacher la réalité des choses pour ne pas perdre la face, ce qui est difficilement concevable au plan culturel en Asie du Sud-est.

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

Pour Crozier (1963), le respect des procédures, des règlements et des normes est souvent vu dans une institution publique où le pouvoir du sommet est fort et celui de la ligne hiérarchique faible. Dans une organisation publique, le pouvoir de prise de décisions est fortement centré sur le sommet et reste très faible dans la base de la ligne hiérarchique comme le souligne Crozier : « *Le pouvoir de décision à l'intérieur d'un système d'organisation bureaucratique tend à se situer aux endroits où l'on donnera naturellement la préférence à la stabilité interne « politique » sur les buts fonctionnels de l'organisation* » (p. 232). Cette ligne hiérarchique n'exécute que des tâches confiées par le sommet en respectant scrupuleusement des procédures et des règlements établis par l'organisation. Les initiatives sont limitées afin d'éviter les erreurs. Par exemple, en ce qui concerne le fonctionnement du travail au MEJS, le respect des procédures des fonctionnaires est fortement appliqué. La réalisation des tâches administratives se fait d'une manière monotone en passant par le bureau d'administration. Une lettre adressée à un secrétaire d'État doit être datée et tamponnée au bureau d'administration avant d'être transmise que cette affaire soit jugée urgente ou non. Chaque document administratif doit être vérifié et mis en petite note par la ligne hiérarchique avant que la personne ayant le droit de signer signe. Sans cela, ce document reviendra à la personne qui l'a initialement fait. Les initiatives sont presque absentes dans ce cas car le respect des procédures est trop fort. Même si les exécutants ont d'autres moyens pour réaliser les tâches, ils ne peuvent pas les utiliser. Les directeurs d'école respectent le travail qu'a donné le DoE ou le PoE Selon le rapport de réunion annuelle sur le programme du rattrapage scolaire organisée par PSE en juin 2015 à Prey Veng, les observations de classes, par exemple, doivent être mensuellement menées pour aider les enseignants en difficulté. Comme les directeurs d'école sont pris par d'autres fonctions administratives, ces observations ne sont pas régulièrement faites mais les rapports d'observation sont bien rédigés même si les observations ne sont pas menées.

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

réalité, ce n'est pas tant les résultats effectivement produits qui comptent que les résultats qui sont affichés et qui doivent *a priori* correspondre aux résultats prescrits.

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

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

Par exemple, en ce qui concerne le rattrapage scolaire au Cambodge, une instruction du MEJS portant sur l'application du programme du rattrapage scolaire dans tout le pays²⁹ a été envoyée aux directeurs d'école. Cette instruction était jugée suffisante pour que le programme s'applique puisque le ministère considérait qu'il disposait des agents dont il avait assuré lui-même la qualification et qui était tenue de garantir leur opérationnalité. En réalité, dix-sept provinces sur vingt-cinq n'ont pas pu ouvrir des classes de rattrapage scolaire. Aucun effet ne s'est produit. Pourtant cette instruction relative à ce programme destiné aux enfants en situation de retard scolaire a été bien élaborée avec la participation de tous les secteurs concernés, et aussi les organisations non-gouvernementales qui travaillent dans ce domaine. Cette instruction vise à créer des classes de rattrapage scolaire dans tout le pays afin d'aider les enfants hors l'école, non scolarisés et scolarisés entre huit et quatorze ans pour qu'ils puissent finir l'enseignement primaire en trois ans. Malgré cette participation en amont, ce programme n'est appliqué que dans huit provinces sur vingt-cinq avec le soutien des partenaires de développement comme l'UNICEF et PSE. Les autres provinces n'ont pas pu mettre en place ce programme faute d'effectifs. En réalité, selon les statistiques du MEJS³⁰, il y a des enfants en situation de retard scolaire dans toutes les provinces. Mais les acteurs du terrain ne font pas d'efforts pour mettre en place ce programme. Le manque de travail de manière directe avec les enseignants et les directeurs d'école est un des facteurs importants qui entravent l'exécution de cette instruction.

²⁹ Instruction relative à l'application du programme du rattrapage scolaire dans l'enseignement primaire, N° 17 EJS datant du 2 mai 2013

³⁰ Education Management Information System (EMIS) du MEJS 2014-2015, Statistiques et indicateurs éducatifs du MEJS. Le pourcentage des élèves en situation de retard scolaire représente 15 % sur l'effectif total dans l'enseignement primaire.

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

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

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

Chapitre 8 : Les conséquences de la bureaucratie

1. Les conséquences positives de la bureaucratie

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

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

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

2. Les conséquences négatives de la bureaucratie

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

La bureaucratie ne se donne pas les moyens d'avoir prise sur la réalité pour des apprentissages réellement effectués permettant aux élèves de maîtriser les savoirs et de tirer profit de leurs apprentissages. Ce qui compte, c'est le respect du règlement, qui l'emporte sur la prise en compte de

la réalité. C'est au point que la bureaucratie en vient à se protéger de la réalité en se préoccupant avant tout de son image : si la réalité y contrevient alors elle efface la réalité en changeant les chiffres pour qu'ils correspondent aux objectifs annoncés.

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

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

Chapitre 9 : La bureaucratie dans les organisations

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

1. La définition de l'organisation

Le terme d'« organisation », utilisé dans la sociologie des organisations, la théorie des organisations, le management et les sciences de gestion, se définit comme un ensemble d'individus ou de groupes d'individus en interaction, ayant un but collectif, mais dont les préférences, les informations, les intérêts et les connaissances peuvent diverger (March et Simon, 1993), tandis que selon Livian (2008), ce terme désigne l'action d'organiser (structurer, délimiter, agencer, répartir ou articuler). Une organisation est donc le résultat de cette action (une entreprise, une administration publique, un syndicat, un parti politique, une association, etc.).

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

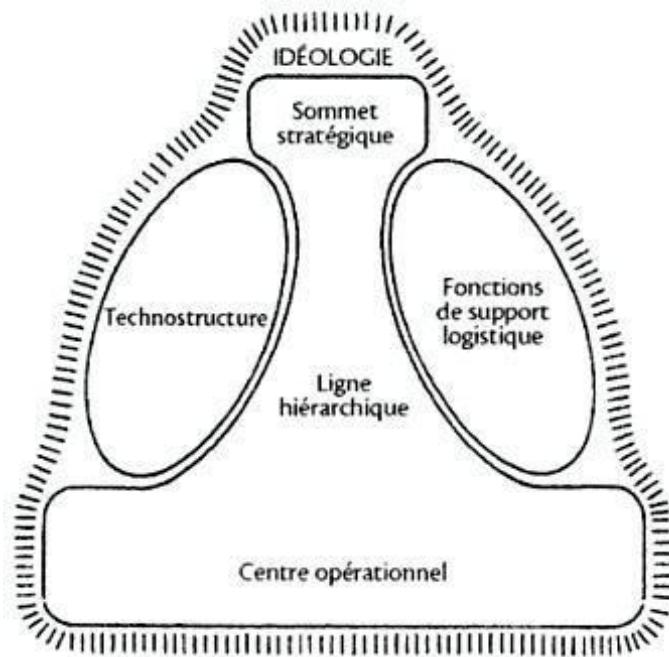
« L'organisation se définit comme une action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune ; une bien drôle de façon de dire, qu'un groupe d'hommes s'est rassemblé, sous une bannière distinctive pour réaliser certains produits et services. ». (Le management : voyage au centre des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

2. Les différentes parties de l'organisation

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

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

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



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

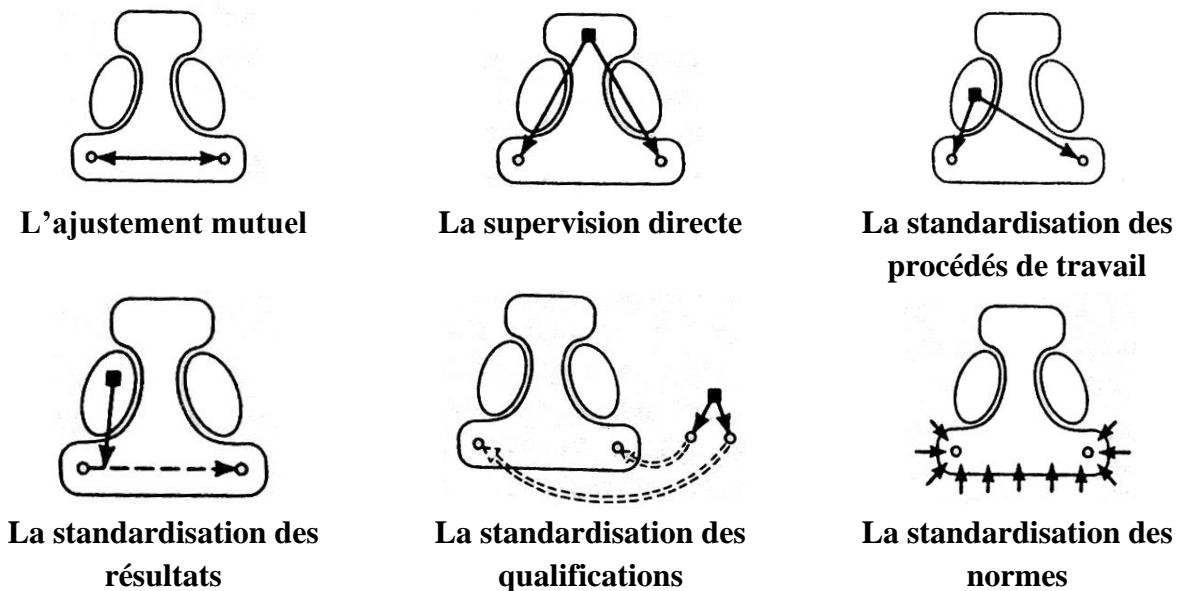
« Il arrive que la coalition externe apparaisse comme relative passive [...]. À d'autres moments, on s'aperçoit que cette coalition peut être dominée par un des détenteurs d'influence particulièrement actif ou par un groupe de ceux-ci agissant de concert [...]. Mais

il y a encore d'autres cas où la coalition externe peut être divisée, lorsque différents groupes cherchent à imposer de façon contradictoire des pressions sur l'organisation [...]. (p. 155).

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

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

Figure 4 : les mécanismes de coordination de l'organisation



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

3. Les types d'organisation

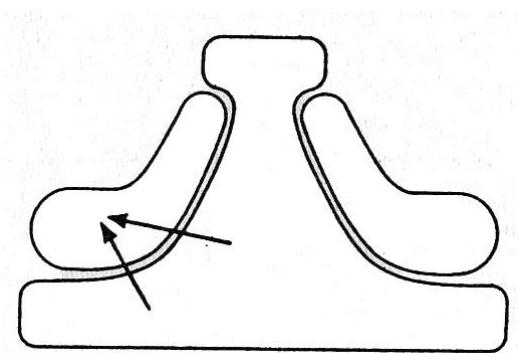
Dans son ouvrage intitulé « *Structure et dynamique des organisations* » (Mintzberg, 1982), Mintzberg distingue cinq types d'organisation à savoir : l'organisation entrepreneuriale, l'organisation mécaniste, l'organisation divisionnalisée, l'organisation professionnelle et l'organisation innovatrice. Dans son ouvrage intitulé « *Le pouvoir dans les organisations* » (Mintzberg, 1986), l'auteur ajoute deux types d'organisation supplémentaires : l'organisation missionnaire et l'organisation politisée. Dans son ouvrage « *Le management : voyage au centre des organisations* » (Mintzberg, 1989), l'auteur regroupe donc sept types d'organisations. Dans le cadre de cet ouvrage, nous ne présenterons que quelques types d'organisations qui contiennent plus ou moins des aspects bureaucratiques et qui sont associés aux analyses de modèles de l'école.

3.1. La bureaucratie mécaniste

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

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

Figure 5 : l'organisation bureaucratique



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Deux principaux types d'organisation bureaucratique sont proposés par Mintzberg (1989). Le premier type est celui de *l'instrument*, lorsque l'organisation est dominée par des détenteurs d'influence externe. Les détenteurs d'influence externe se rendent donc maîtres de l'organisation et la transforment en leur instrument car ils nomment le directeur de celle-ci, le chargent de la poursuite d'objectifs clairement définis par eux et le rendant responsable des résultats. De cette façon, ils peuvent contrôler une organisation sans avoir réellement à la gérer. En ce sens, le pouvoir du directeur nommé conduit à la centralisation et à la bureaucratisation de la structure interne ou à la transformation en une forme mécaniste. Le deuxième type est celui du *système clos*. Dans le système clos de l'organisation bureaucratique, l'organisation emploie ses propres procédures bureaucratiques vis-à-vis de l'intérieur. En ce sens, elle ne contrôle pas seulement son propre personnel mais aussi ceux avec lesquels elle est en rapport.

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

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

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

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

tourner vers un autre type d'organisation analysé par Mintzberg (1989) qui devrait nous permettre de mieux identifier le système éducatif et le travail de l'enseignant.

3.2. La bureaucratie professionnelle

La bureaucratie professionnelle s'appuie sur la standardisation des qualifications à travers la formation et la socialisation pour coordonner ses activités (Mintzberg, 1989). Elle recrute des professionnels dûment formés et socialisés et leur laisse une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail. Cela signifie que les professionnels sont indépendants, et qu'ils savent exactement ce qu'ils peuvent faire mais qu'ils restent proches de leurs clients qu'ils servent. La plus grande partie de leur travail se déroule dans un silence absolu, mais parfois dans une ambiance de relation. Pour expliquer cette idée, l'auteur donne l'exemple suivant en s'inspirant des travaux de Gosselin (1978) : « *Les médecins traitent leurs propres patients et les experts comptables qui font l'audit des comptes des entreprises maintiennent, avec ces dernières, un contrat personnel.* » (p. 257). Pour l'auteur, cet exemple montre que « *la plus grande partie de la coordination nécessaire est réalisée par la standardisation des qualifications et du savoir – en effet, chacun sait exactement ce qu'il peut attendre des autres, par ce qu'il a appris.* » (p. 257).

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

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

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

À travers cet exemple, Mintzberg (1989) veut montrer que « *quel que soit le degré de standardisation des qualifications et du savoir, leur complexité garantit aux professionnels une latitude considérable dans leur application. Il n'arrive jamais que deux professionnels [...] utilisent*

leur compétence exactement de la même façon. Le professionnel doit faire usage de son jugement. » (p. 258)

Dans l'organisation professionnelle, les professionnels sont initialement formés plusieurs années dans les universités ou dans les institutions spéciales où les qualifications et le savoir sont transmis de façon formalisée et programmée jusqu'à ce que les qualifications soient parfaites. Le processus de socialisation commence aussi au moment de la formation universitaire. L'internationalisation des normes et des procédures est le but principal de la formation et donne à la structure son aspect bureaucratique technique³¹.

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

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

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

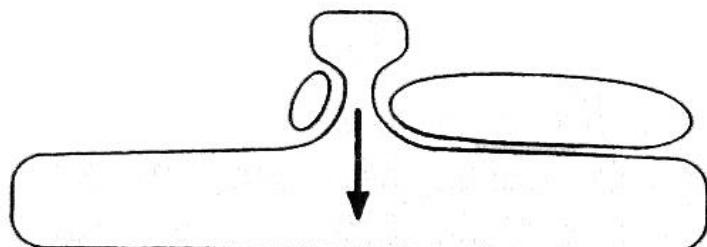
³¹ Selon Mintzberg, la structure bureaucratique technique se définit plutôt comme liée au processus de coordination par la standardisation.

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

Dans une université, par exemple, des fonctions de support logique comme la reprographie, les clubs universitaires, les bibliothèques, les restaurants universitaires, etc. servent les activités des professeurs. La technostucture et la ligne hiérarchique de cadres moyens sont très peu développées dans la coordination du travail du professionnel.

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

Figure 6 : l'organisation professionnelle



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

En conclusion, les opérateurs professionnels de l'organisation professionnelle sont maîtres de leur propre travail et ont une relative indépendance avec leur ligne hiérarchique et leurs collègues.

Ils ne restent proches que de leur client. Concernant la relation avec les administrateurs, les professionnels contrôlent non seulement leur propre travail mais ils cherchent aussi à avoir le contrôle des décisions administratives qui les affectent.

3.3. L'organisation missionnaire et l'organisation innovatrice

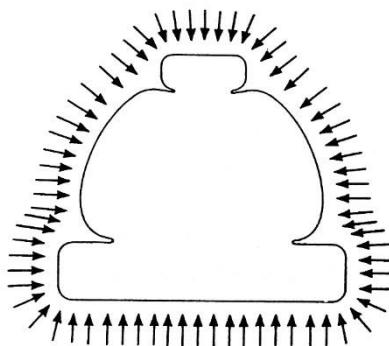
3.3.1. Les caractéristiques de l'organisation missionnaire

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

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

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

Figure 7 : l'organisation missionnaire



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

tour de rôle de sorte que personne n'émerge en conservant le statut de responsable pendant longtemps.

3.3.2. Les trois formes de l'organisation missionnaire

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

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

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

L'Union chrétienne des femmes pour la tempérance (*Women's Christian Temperance Union*) est une association féminine américaine de tempérance fondée en 1873 à Ohio ayant pour mission de lutter contre l'alcoolisme et de prôner l'abstinence alcoolique. Pour ce faire, ses membres fondent des écoles du dimanche pour les jeunes afin que ce rejet de l'alcool s'ancre dès le plus jeune âge. De plus, elles nouent des accords avec les écoles pour intervenir dans les classes et y délivrer leur message (Gross, 1993). Le mouvement devient national en 1874 et s'internationalise très rapidement. Ainsi, en 1874, l'association crée un bureau dans la province de l'Ontario, au Canada. Ce mouvement ne se limite pas à la limitation de la consommation d'alcool, mais milite également pour la prohibition. La mise en place de celle-ci aux États-Unis en 1920 est une de ses grandes victoires, qu'il partage avec d'autres associations abolitionnistes. De plus, en tant que mouvement féminin, il réclame le droit de vote pour les femmes et l'abolition de la prostitution. Derrière toutes ces demandes se retrouve la volonté de protéger les femmes soumises à la violence des hommes. L'alcoolisme masculin étant vu comme un élément favorisant cette violence, la prohibition devient un moyen pour la limiter.

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

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

- Les cloîtres, troisième forme de l'organisation missionnaire, concernent des institutions qui forment également un tout dont le but n'est pas de chercher à changer directement ou indirectement les choses mais bien plutôt de permettre à ses membres de poursuivre un style de vie particulier et unique. Le monastère qui se ferme lui-même au monde extérieur est un bon exemple. Ce sont des « *systèmes clos* ». Selon Mintzberg (1989), les influences extérieures pèsent sur lui afin de contrôler son environnement. Les cloîtres ne sont pas intéressés à contrôler le comportement de leurs membres, ils essayent de s'isoler du reste du monde par tous les moyens.

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

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

Crée en avril 1993 et reconnue de Bienfaisance, cette association a pour mission de sortir les enfants cambodgiens de l'extrême misère et de les conduire à un métier qualifié, digne et correctement rémunéré (Bouchad, 2014) comme souligne son slogan « *de la misère ... à un métier !* » par la mise en place et la mobilisation de différents moyens, activités et programmes en attirant des jeunes enfants défavorisés et en transformant leur comportement avant d'accéder au marché du travail. Selon l'association, l'enfant doit se construire, tant au niveau de sa santé physique et psychologique, qu'au niveau de son éducation. La mission est qu'il devienne un adulte équilibré et autonome, avec de bons comportements socialement et professionnellement. Pour cela, PSE mobilise et développe plusieurs programmes principaux considérés comme des moyens efficaces et adaptés aux besoins des enfants.

Dès l'origine, PSE observe que les enfants cambodgiens grandissant sur la décharge souffrent de carences alimentaires et de blessures physiques. Les premières aides urgentes apportées par PSE sont alors de les nourrir et de les soigner. Par ailleurs, certains enfants sont en danger dans leur environnement familial. Il est alors indispensable de les protéger en les recueillant dans un pensionnat (pour les petits), dans un internat (pour les grands), dans une famille d'accueil et dans des centres de services commentaires. Des soutiens sont aussi apportés aux parents d'élèves. Les familles sont si pauvres que nombre d'entre elles ont besoin, pour survivre, d'une compensation pour le manque à gagner qu'elles subissent en laissant leurs enfants venir étudier, au lieu de rapporter

quelques riels³² en travaillant. Un programme d'amélioration des conditions de vie des familles est à leur disposition, leur permettant d'augmenter leur revenu et, ainsi, de limiter le travail de leurs enfants et l'abandon scolaire. L'atelier de couture de PSE, quant à lui, leur garantit une rémunération et de bonnes conditions de travail. C'est également un lieu de formation où l'accent est mis sur l'apprentissage de compétences diverses : à l'avenir, ces mamans pourront ouvrir leur petit atelier si elles le souhaitent. Elles produisent les uniformes des enfants ainsi que l'artisanat vendu dans les boutiques PSE à Phnom Penh et lors des manifestations organisées, en France, par les bénévoles. L'objectif est d'améliorer leur revenu afin que leurs enfants aillent à l'école et suivent une scolarité normale. PSE propose aussi des emplois sociaux afin d'apporter une aide d'urgence à ces familles. Il s'agit de donner à un de ses membres un travail peu qualifié dans le centre de PSE pour une durée de six mois. Cela leur permet de faire face à l'urgence et d'éviter la déscolarisation des enfants.

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

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

Il est évident que la scolarité ne suffit pas. Avoir le niveau « brevet » ne sert à rien si les enfants ne trouvent pas de travail. Pour les sortir définitivement de la misère, PSE conduit ces jeunes jusqu'à un vrai métier par une formation professionnelle de qualité. Reconnu par le Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle cambodgien (MTFP), l'Institut PSE forme à plus vingt métiers au sein de trois écoles : Hôtellerie et Tourisme, Gestion et Vente, et Métiers Techniques dont la philosophie est la suivante : « *Toute notre organisation est dédiée à la réussite des jeunes et s'est développée en fonction des réalités du terrain, avec pragmatisme* ».

³² Le riel est l'unité monétaire du Cambodge. En mars 2017, un euro équivaut environ à 4 300 riels.

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

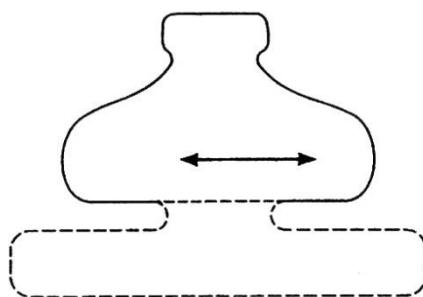
Bref, PSE est à la forme formatrice puisque par l'ampleur de son action, elle veut contribuer à réduire directement la misère pour les enfants qu'elle prend en charge. Elle se fait dans une moindre mesure pour les parents, au moins pour ne pas aggraver la misère en compensant le manque de revenu des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

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

3.3.3. L'organisation innovatrice

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

Figure 8 : l'organisation innovatrice



Une partie des activités de PSE s'inscrit dans les caractéristiques de l'organisation innovatrice. Le Pôle de Développement pédagogique de cette association pourrait être considéré comme un laboratoire de travail travaillant sur les évolutions de l'éducation du pays et du monde. Il développe sans arrêt des projets ou des outils/supports pédagogiques et didactiques visant à renforcer

la qualité de l'éducation et de la formation dans son centre. La méthode de rattrapage scolaire dans le cycle primaire est un bon exemple pour cette innovation pédagogique de PSE. En collaboration avec le MEJS, PSE a développé douze manuels de rattrapage scolaire, reconnus depuis janvier 2013 par le MEJS pour une utilisation officielle dans les écoles primaires du pays. En plus, la méthode du rattrapage scolaire est déployée depuis l'année scolaire 2014-2015 dans huit provinces, voire neuf en 2015-2016, à destination des enfants cambodgiens en situation de retard scolaire. Preah Vihear est une nouvelle province où la méthode est mise en place par le MEJS avec les soutiens financiers de l'UNICEF.

Un deuxième exemple peut être le programme de « classes de passerelles ». Ce programme offre aux jeunes, de 14-16 ans, une année d'études entre la scolarité et la formation professionnelle. Ils y étudient, de façon intensive, le khmer, les mathématiques, l'anglais, y sont initiés à la connaissance de l'entreprise, découvrent les métiers et préparent leur orientation. Plus récemment, l'équipe pédagogique de PSE a élaboré, en collaboration avec le MTFP, de nouveaux manuels de « cours de passerelle » pour l'enseignement des jeunes de 14-16 ans en retard scolaire, afin de leur faciliter l'accès aux études en formation professionnelle.

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

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

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

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

4. Les organisations scolaires

Firestone et Herriort (1982), repris par Tardif et Lessard (1999) suggèrent que l'école est une organisation qui joue entre deux modèles : le modèle bureaucratique et le modèle anarchique. Chacun de ces modèles est caractérisé par des traits empiriques différents permettant d'identifier ces types d'organisation.

4.1. L'école comme modèle bureaucratique

En s'inspirant de Weber (1971)³³ et de Merton (1957), Firestone et Herriort (1982) identifient divers aspects de la bureaucratisation de l'école. Le « type-ideal » d'une organisation serait parfaitement bureaucratique, possédant six caractéristiques.

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

³³ *Économie et Société* (posthume 1921), traduction du tome 1 par Julien Freund, Plon, 1971 ; édition de poche, Pocket, 1995 et 2003 (sous-titre : *Les Catégories de la sociologie*).

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

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

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

4.2. L'école comme modèle anarchique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Par rapport aux différentes parties de l'organisation de Mintzberg (1989), l'école primaire publique cambodgienne est composée d'un ensemble d'opérateurs tels que le comité de gestion de l'école, les instituteurs, les personnels administratifs, les chefs du groupe technique et les bibliothécaires. En tant qu'organisation selon le modèle de Mintzberg (1989), l'école est structurée de la manière suivante :

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

par le respect des programmes et des manuels établis par le MEJS. Par contre, en classe, ils sont plus autonomes puisqu'il n'y a pas de contrôle strict de la direction.

- **Les chefs du groupe technique** de chaque niveau d'enseignement, composés des directeurs-adjoints et des représentants des instituteurs, peuvent être considérés comme la technostucture de l'organisation. Dans le cadre de leur travail, ils organisent et coordonnent les activités d'enseignement, les réunions pédagogiques, le suivi des pratiques enseignantes, le développement des capacités des instituteurs dans l'enceinte de l'école. Ils ont un lien étroit avec le comité de gestion de l'école et les instituteurs. Les chefs du groupe technique font leur travail en respectant les directives de l'école mais ils ont parfois l'autonomie sur leur propre travail. Dans la gestion des réunions pédagogiques, les chefs du groupe technique peuvent déterminer eux-mêmes des objectifs de réunion, les adapter et les ajuster en cas de besoin. Dans la relation entre les instituteurs et le comité de gestion de l'école, les chefs du groupe technique pourraient être considérés comme la ligne hiérarchique de l'organisation puisqu'ils siègent dans une ligne directe entre les membres du sommet stratégique et ceux du centre opérationnel, mais ils ne peuvent pas résoudre les conflits entre les instituteurs. Ce n'est que le PoE ou le MEJS qui peut apporter la solution parfois imposée. Ils travaillent avec les instituteurs pour intégrer les standards d'enseignement et ils font circuler l'information qui descend du sommet stratégique ou qui remonte du centre opérationnel.
- **Les personnels administratifs, les bibliothécaires** effectuent les tâches administratives et servent de fonctions de support logistique de l'organisation. Dans l'école primaire, les personnels administratifs n'ont pas forcément d'influence sur les opérateurs du centre opérationnel. Chaque opérateur travaille dans son coin.

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

Conclusion de la partie 2

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

par des procédures formalisées, une forte division du travail tant sur le plan horizontal que le plan vertical.

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

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

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

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

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

PARTIE 3 : CE QUI CONTRAINT LE SYSTEME A CHANGER : LES EVOLUTIONS MACRO-ECONOMIQUES DE LA SOCIETE

Chapitre 10 : Les transformations de la société cambodgienne

Le Cambodge a adhéré à l'Association des Nations de l'Asie du Sud-est « ANASE » ou Association of Southeast Asian Nations « ASEAN »³⁴ le 30 avril 1999. C'est une organisation politique, économique et culturelle qui regroupe actuellement dix pays d'Asie du Sud-Est. Elle a été fondée le 8 août 1967 à Bangkok (Thaïlande) par cinq pays à savoir l'Indonésie, la Malaisie, les Philippines, Singapour et la Thaïlande pour faire barrage aux mouvements communistes, développer la croissance et le développement et assurer la stabilité dans la région³⁵. Aujourd'hui, l'association a pour but de renforcer la coopération et l'assistance mutuelle entre ses membres, d'offrir un espace pour régler les problèmes régionaux et de peser en commun dans les négociations internationales.

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

³⁴ Au Cambodge, on emploie plus couramment le sigle anglais « ASEAN » (Association of Southeast Asian Nations) que le sigle officiel français « ANASE » (Association des Nations de l'Asie du Sud-est).

³⁵ La déclaration de l'ASEAN (ou déclaration de Bangkok) étant le document fondateur de l'ASEAN. Cette déclaration a été signée le 8 août 1967 à Bangkok comme une manifestation de solidarité contre l'expansion communiste au Vietnam et l'insurrection communiste au sein de leurs propres frontières.

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



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

Pour Siphana SOK³⁶, dans son entretien avec Sithika SOK (Sithika, 2012) publié dans *Economics Today*, n°102, le 15 janvier 2012, le Cambodge est prêt à cette intégration. Ce pays satisfait à tous les prérequis en termes de pratiques et de normes économiques. Selon lui, au niveau de préparation des structures juridiques et normatives, le Cambodge est placé au 3ème rang derrière Singapour et la Malaisie. L'entrée du Cambodge dans l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 2004 avait permis un grand pas en avant en termes de politique économique et d'ouverture commerciale. Mais le Cambodge doit faire des efforts pour mieux comprendre les nouvelles opportunités commerciales et leurs implications. Comme ajoute Vannarith CHHEANG³⁷ dans le même article : « *Le Cambodge est déjà prêt à l'intégration économique régionale, mais pas encore assez affûté pour être compétitif* ». Mais Kongchheng POCH, chercheur à l'Institut Économique du Cambodge dans le même article dit le contraire. Il précise que le Cambodge n'est pas prêt pour cette

³⁶ Sok Siphana est conseiller au Gouvernement Royal du Cambodge (GRC) et au Conseil National Suprême pour l'Economie (SNEC).

³⁷ Chheang Vannarith est directeur Exécutif de l'Institut Cambodgien pour la Coopération et la Paix (CICP)

intégration en 2015 compte tenu de son état de développement par rapport aux autres pays de l'ASEAN.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans le cadre de cette intégration, le secteur de l'éducation au Cambodge doit entreprendre une lourde tâche qui permet aux jeunes générations de faire face à la compétition régionale dans les activités commerciales. *« Je pense que la jeunesse actuelle sera vraiment compétitive sur le marché du travail face aux ressortissants des autres pays dans la future Communauté Économique de l'ASEAN, »* prévoyait Chanthan KEN³⁸, pendant la Semaine des Entrepreneurs le 14 novembre 2011, à Phnom Penh. Son optimisme est néanmoins tempéré par un certain nombre de conditions à remplir : *« Mais les jeunes doivent renforcer leurs compétences à travers les études, les activités sociales, le volontariat, et trouver une reconnaissance sociale, ce qui est le rôle de l'université ».*

³⁸ Ken Chanthan est PDG du Groupe Ken et Président de l'Association des Jeunes Entrepreneurs du Cambodge.

Chapitre 11 : La formation des ressources humaines

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

« L’État doit former le personnel éducatif et / ou en service. Le personnel éducatif doit suivre une formation pédagogique reconnue par le Ministère chargé de l’Éducation, [...] Le Ministère chargé de l’Education détermine les programmes fondamentaux de formation du personnel enseignant et les critères physiques et professionnels pour le recrutement du personnel éducatif public et privé ».

1. Les évolutions récentes du système éducatif cambodgien

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

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

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

Pour reconstruire un système éducatif et par le choix d'une politique d'élévation de la qualification de main d'œuvre, le Cambodge connaît de nouveaux défis et doit se concentrer sur la qualité de son éducation et sur la formation de ses ressources humaines³⁹. En effet, l'intégration du Cambodge dans le système éducatif des pays de l'ASEAN en 2015 pousse le gouvernement cambodgien à accélérer les réformes afin de répondre aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux, surtout en matière d'enseignement supérieur.

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

Selon ce plan, avant les enseignants de l'enseignement maternel et primaire devaient être recrutés à la fin de classe de 12^{ème} du lycée (équivalent à la classe terminale en France). Le baccalauréat n'était pas obligatoire. Ces enseignants ont été formés selon la formule « 12+2 », c'est-à-dire deux ans de formation après la classe de 12^{ème}. Dans les provinces lointaines et en difficultés, ce critère était changé. Il suffisait d'être titulaire du diplôme d'étude secondaire du premier cycle (DESPC)⁴⁰. La durée de la formation était de deux ans selon la formule « DESPC + 2 ». Les enseignants du collège ont été recrutés après l'obtention du baccalauréat et la formation ne durait que deux ans selon la formule « Bac + 2 ». La licence était obligatoire pour devenir enseignant de lycée avec un an de formation selon la formule « Licence + 1 ». Le plan 2014-2018 se propose de changer la situation en relevant le niveau de recrutement et de formation. Les enseignants de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire recrutés doivent être titulaires du baccalauréat et suivre deux ans de formation. La formule de formation « DESPC + 2 » a été supprimée pour les provinces lointaines et en difficultés. Ce nouveau système de formation des enseignants sera en vigueur jusqu'à la fin de 2018. À partir de 2020, le nouveau critère de recrutement sera complètement changé. Les enseignants de l'enseignement maternel, de l'enseignement primaire et du collège seront formés selon la formule « Bac + 5 » ou « Licence + 1 » et ceux du lycée selon la formule « Master + 1 ». Les nouveaux enseignants devront donc avoir au moins la licence.

L'augmentation des salaires des enseignants s'inscrit dans les réformes éducatives prioritaires mises en place par le MEJS. Grâce à des efforts et aux concurrences sur le marché du travail, le salaire mensuel des enseignants de tous les niveaux a progressivement augmenté. En janvier 2016⁴¹, les enseignants de l'enseignement primaire reçoivent un salaire mensuel entre 700 500 riels (175,125

³⁹ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/cooperation-educative/les-actions-de-cooperation-dans-l-enseignement-superieur/assurer-une-veille-sur-les-systemes-d-enseignement-superieur-dans-le-monde-base/asie-oceanie/article/cambodge-53039>

⁴⁰ Le diplôme d'étude secondaire du premier cycle (D.E.S.P.C.) est équivalent à la fin de la classe de 9^{ème} du collège ou au Brevet en français.

⁴¹ Disponible sur <http://www.facebook.com/moeys.gov.kh>, consulté le 28 janvier 2016 et selon le sous-décret du Gouvernement Royal du Cambodge portant sur la modification des index du salaire mensuel basique des fonctionnaires du Royaume du Cambodge, No 191, datant du 28 décembre 2015

dollars américains environ⁴²) et 913 000 riels (228,25 dollars américains environ) ; ceux de l'enseignement secondaire du premier cycle (collège) entre 780 000 riels (195 dollars américains environ) et 1 069 000 riels (267,25 dollars américains environ) et ceux de l'enseignement secondaire du deuxième cycle (lycée) entre 866 500 riels (216,625 dollars américains environ) et 1 215 000 riels (303,75 dollars américains environ).

Sur le plan juridique, le chapitre six de la Constitution du Royaume du Cambodge de 1993, quant à lui, met également l'accent sur l'importance de l'éducation de tous. Il définit le droit des citoyens à une éducation de qualité à tous les niveaux et précise le rôle de l'État dans l'établissement d'un système éducatif complet et universel sur l'ensemble du territoire. Il prévoit ainsi l'égalité d'accès à l'éducation, la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire pour tous et l'école obligatoire d'une durée de 9 ans dans ses articles 65, 66, 67 et 68⁴³.

Article 65 :

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

Article 66 :

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

Article 67 :

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

Article 68 :

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

⁴² Un dollar américain est équivalent à 4 000 riels.

⁴³ Traduction non-officielle des articles du khmer en français.

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

Article 31 : Droit à l'accès à l'éducation⁴⁴

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

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

2. Les réformes éducatives mises en place par le MEJS

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

Pour que ces mesures soient efficacement appliquées, le MEJS a mis en place depuis la prise en fonction du nouveau Ministre de l'Éducation en 2013, huit priorités de réformes éducatives⁴⁵ qui s'inscrivent dans la stratégie rectangulaire III sur « le développement des ressources humaines » du cinquième mandat du Gouvernement Royal du Cambodge (2013-2018). Il s'agit d'un des quatre piliers de cette stratégie.

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

⁴⁴ La traduction non-officielle de l'article du khmer en français

⁴⁵ Ces réformes éducatives ont été traduites et adaptées à partir du document de la présentation de M. Hang Chuon Naron, Ministre de l'Éducation le 25 août 2014 à Kampong Cham

supérieur, la réforme des examens, les compétences de la jeunesse, la réforme du secteur sportif et enfin la mise en place d'un cercle de réflexion du système éducatif », souligne le ministère dans une interview accordée au Petit Journal (Scheffer, 2014).

- **L'amélioration de la qualité de l'éducation de tous les niveaux répondant aux besoins du développement économique et du marché du travail :** selon le MEJS, la qualité de l'éducation dépend de nombreux facteurs à savoir la motivation et les orientations du métier du personnel enseignant. Pour motiver les enseignants et attirer les personnes souhaitant exercer ce métier, le MEJS a mis en place la politique de l'amélioration de la formation de tous les niveaux et de l'augmentation des salaires de tous les acteurs éducatifs. Du côté des apprenants, la santé scolaire, la nourriture de base (petit déjeuner) et la scolarité des apprenants sont envisagées. La qualité des programmes scolaires doit faire face à la standardisation, y compris les pratiques pédagogiques des enseignants, le nombre d'heures d'enseignement-apprentissage de l'année, le renforcement de la lecture et du calcul, le savoir-être et le savoir-vivre, etc. En ce sens, la qualité de l'environnement concernant les ressources matérielles et financières et des services de supports logistiques fournis tels que les services médicaux, la participation des communautés et des parents d'élèves, l'inspection, l'apprentissage tout au long de la vie, etc. est prise en compte.
- **L'assainissement des finances publiques au MEJS et l'augmentation du budget éducatif :** il s'agit de renforcer la gestion financière pour mobiliser les ressources existantes avec efficacité. Verser les salaires du personnel éducatif par les systèmes bancaires privés comme WING⁴⁶ ou ACELEDA⁴⁷ fait partie de la bonne gestion. Avec l'accord du Ministère de l'Économie et des Finances, le budget de l'école est transféré également par la banque.
- **Le renforcement de la gestion des personnels éducatifs de tous les niveaux :** la description du poste peut être développée afin de faciliter leur travail ; les expériences et les compétences des personnels sont pris en compte pour l'augmentation des fonctions ; la culture de donner de l'argent sous la table pour assurer la satisfaction des personnels est supprimée. Pour cela, les personnels éducatifs devront faire face à des systèmes d'évaluation « corrects » pour leur nomination ou l'ordre de service. Les hauts fonctionnaires seront recrutés sur concours. La politique des enseignants sera réformée et mise en place en août 2015.
- **La réforme des examens du brevet et du baccalauréat :** il s'agit donc de renforcer la qualité des examens en respectant les quatre principes : la loi, la justice, la transparence et les résultats acceptables. La tricherie sera supprimée afin d'améliorer le respect des enseignants et de pousser les élèves à travailler. Pour cette réforme, les anciens systèmes d'organisation et les anciens comités d'examens nationaux seront complètement modifiés pour le bon déroulement de l'organisation.

⁴⁶ <https://www.wingmoney.com/en/>

⁴⁷ <https://www.acledabank.com.kh/kh/eng/>

- **La création d'un groupe de travail appelé « les think tanks » ou « les réservoirs d'idées » pour assister le MEJS dans tous les niveaux d'intervention.** Le rôle principal de ce groupe est de proposer des recommandations et recueillir des feed-back. Il s'agit donc d'un conseil de travail en éducation qui constitue une banque de cerveaux sur la politique éducative afin d'améliorer les compétences du travail, de développer la politique éducative et de préparer les mesures de réformes en se basant sur les preuves précises.
- **La réforme de l'enseignement supérieur :** l'objectif principal de cette réforme est de promouvoir le management des établissements supérieurs publics et les normes des établissements supérieurs privés pour former les ressources humaines aux métiers de haute qualité afin de répondre aux objectifs de développement économique. Cette réforme se focalise aussi sur le rattachement entre les universités et l'industrie. Pour ce faire, les universités devront être correctement évaluées au niveau de leur qualité, pourront être classées « prestigieuses » et, dans ce cas-là, favorisées en termes de partenariat avec les institutions extérieures.
- **Le développement de la formation technique et des compétences « douces » (Mao, 2015)⁴⁸ pour les jeunes afin de répondre aux besoins du marché du travail.** Cette réforme permet aux élèves d'acquérir des compétences utiles sur le marché du travail. Pour cela, il faudrait donc créer les opportunités de découverte du travail en organisant « le forum des métiers » pour que les jeunes et les élèves rencontrent les entrepreneurs, les sociétés avant qu'ils finissent leurs études.
- **Réformer l'éducation physique et sportive** afin de se préparer aux jeux de l'Asie du Sud-Est 2023⁴⁹ dont le Cambodge sera le pays d'accueil.

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

⁴⁸ Selon l'auteur, le terme « les compétences douces » ou « Soft-skills » se définit comme une compétence supplémentaire pour remplir les compétences techniques des jeunes. Il focalise sur la communication, le leadership, la pensée, la façon de travailler en équipe, etc.

⁴⁹ Les Jeux d'Asie du Sud-est (également connus sous le nom de SEA Games) sont des événements multi-sports biennaux auxquels participent des participants des onze pays actuels d'Asie du Sud-est. Les jeux sont sous la régulation de la Fédération des Jeux d'Asie du Sud-Est sous la supervision du Comité International Olympique (CIO) et du Conseil Olympique d'Asie.

Chapitre 12 : Une stratégie d'action basée sur la coopération

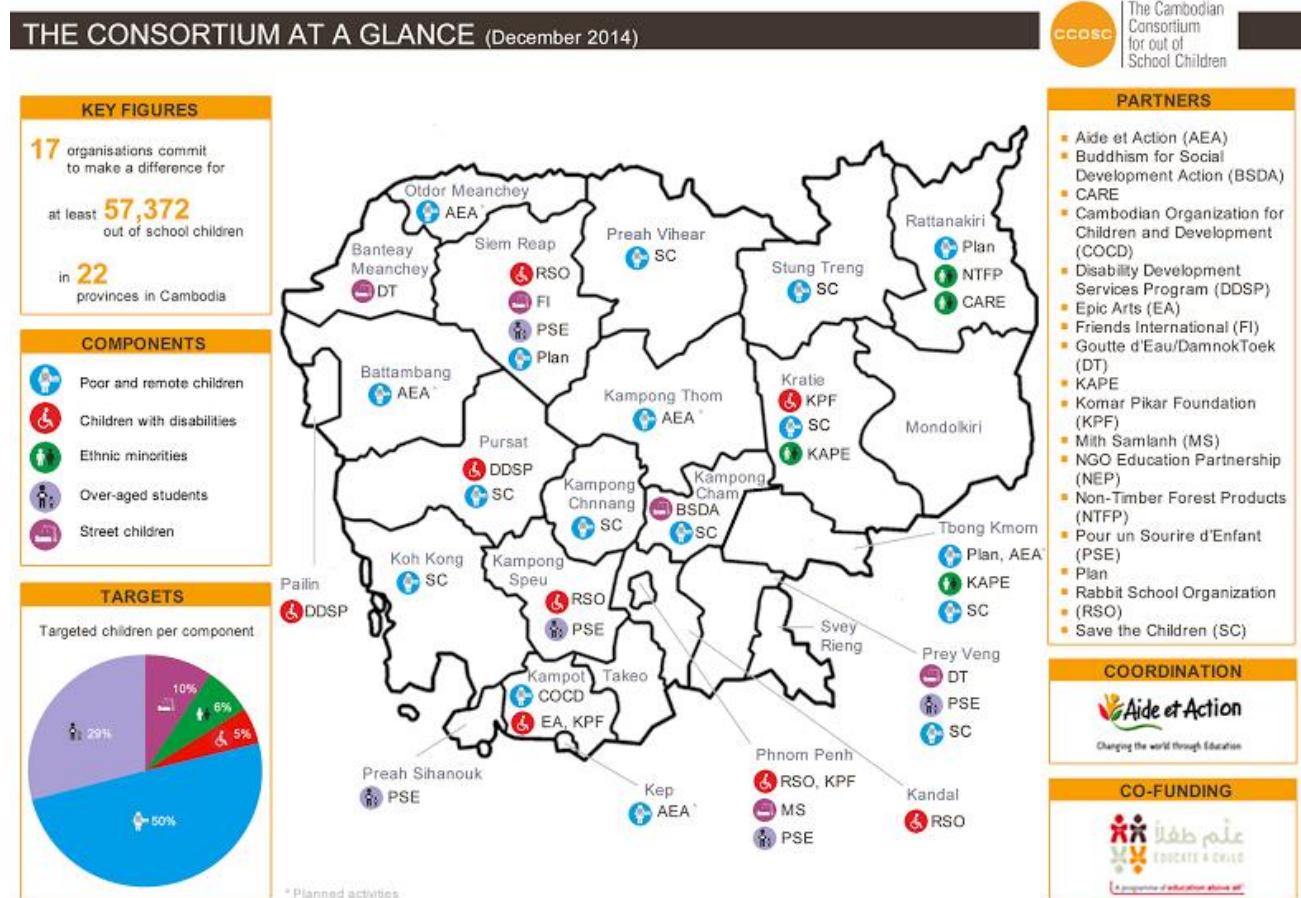
L'article 29 de la loi sur l'éducation insiste sur le partenariat pour l'éducation :

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

Dans ce contexte, le MEJS travaille de plus en plus avec les partenaires de développement dans tous les domaines, particulièrement dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ainsi, le projet « Éduquer un enfant » financé par la fondation de Qatari et géré par le Consortium National des ONG au Cambodge pour les enfants en situation d'exclusion scolaire (CCOSC), coordonné par l'organisation « Aide et Action Cambodge » s'inscrit dans cette coopération⁵⁰. La figure 7 nous montre que ce projet, en partenariat avec dix-sept ONG locales et internationales implantées au Cambodge, vise à aider cinq types d'enfants, à savoir les enfants en situation de retard scolaire dans le cycle primaire dont PSE est porteur du projet, les enfants défavorisés, les enfants dans la rue, les enfants handicapés et les enfants des minorités ethniques dans vingt-deux provinces du pays et qu'il couvre plus de 57 000 enfants en trois ans et mobilise vingt millions de dollars américains environ.

⁵⁰ Voir la convention du projet de coopération entre P.S.E. et le MEJS sur la création des classes de rattrapage scolaire dans les écoles primaires (2014 – 2017) dans les cinq provinces du pays signée le 22 août 2014.

Figure 10 : la carte d'intervention dans le cadre du CCOSC



Source : <http://www.CCOSC.org/>

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

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

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

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

En 2012-2013, ces manuels ont été testés dans les classes de rattrapage scolaire à Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Kompong Speu, Kampot, Prey Veng, Preah Vihear et Kratie (MEJS, 2012) et évalués ensuite par une consultante indépendante, après un an d'utilisation dans les écoles, dans dix districts et vingt écoles primaires situées à Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Kampot et Kampong Speu (De Jong, 2013). Après cette évaluation, ces matériels pédagogiques sont reconnus par le MEJS pour l'utilisation officielle (MEJS, 2014) dans les écoles primaires du Cambodge.

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

Conclusion de la partie 3

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

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

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

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

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

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

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

Par contre, mettre l'accent sur la logique professionnelle qui traverse l'école, c'est reconnaître qu'une part importante de son travail consiste à résoudre des problèmes dans des situations complexes.

Dans cette logique, l'autonomie et la responsabilité de l'enseignant sont reconnues comme inhérentes à son travail. Les notions de projet, d'identité et de développement professionnel prennent tous leurs sens. Dans cette configuration professionnelle, un changement, pour être développé, demande l'implication, le soutien de l'enseignant pour le reconstruire, le rendre compatible avec son projet ou celui de l'établissement et celui du pouvoir organisateur. Il peut ainsi devenir une occasion de développement professionnel dans le cadre d'une organisation alors qualifiable d'apprenante.

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

PARTIE 4 : LA QUESTION DE L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT

Chapitre 13 : Des travaux divergents sur la question de l'efficacité de l'enseignement

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) Sélectionner des groupes d'élèves ayant des résultats contrastés dans un domaine de performance ;

- 2) Faire l'hypothèse de l'influence d'une variable du processus pédagogique de transformation appelé processus d'enseignement-apprentissage : par exemple la clarté de la consigne, les modalités de régulation interactive, un dispositif pédagogique formalisé... ;
- 3) Mener des observations instrumentées rigoureuses qui décrivent et relèvent les informations sélectionnées, c'est-à-dire qui permettent de coder en les quantifiant les différentes positions ou valeurs de la variable retenue ;
- 4) Réaliser des calculs statistiques de corrélation (analyses multivariées, modèles de régression...) entre les différentes modalités du processus étudié et les performances obtenues ;
- 5) Caractériser à partir de l'intensité de la corrélation calculée un lien causal entre processus et produit.

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

Piot (2008) mentionne un changement important. Ce changement s'opère dans les années 1985-1995 avec les travaux d'Altet (1994) et Bru (1994) qui indiquent que les pratiques enseignantes ne se réduisent pas à une question de méthode. Ces travaux, qui croisent des variables pédagogiques et didactiques issues de « micro-observations » minutieuses du processus d'enseignement-apprentissage, mettent en évidence l'intérêt des approches multi variées et ont abouti à un modèle des processus interactifs et contextualisés des pratiques enseignantes (Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1994).

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

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

« *Les travaux de ce courant qui commence à appréhender la complexité de la conjugaison des différentes logiques à l'œuvre dans les pratiques enseignantes doivent être continuées, y*

compris dans les prolongements qu'elles peuvent trouver au niveau de la formation des enseignants » (p. 32).

Piot (2014) mentionne que vers les années 1990, en Europe, le paradigme de la complexité dans les sciences humaines et les sciences de l'éducation s'enrichit des progrès des sciences cognitives qui ne se réduisent pas à l'apport des neurosciences : les travaux anglo-saxons de Kennedy (1983), Shulman (1986), Clark et Peterson (1986) sont novateurs car ils invitent à dépasser la dimension comportementale du travail des enseignants en s'intéressant à la pensée des enseignants (*Teacher's thinking*) ou aux connaissances construites dans l'action (*Working knowledge*). L'auteur précise qu'en France, la naissance de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) prend en compte ce courant cognitiviste, mais de manière mesurée : elle ouvre la voie à d'autres travaux, avec comme centre de gravité les notions de professionnalité et d'activité des enseignants (Piot, 2008 ; Vinatier, 2009).

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

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

Chapitre 14 : L'effet-établissement, l'effet-classe et l'effet-maître

1. L'effet-établissement

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

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

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

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

Nous pouvons illustrer cette idée en donnant un exemple concret. Il s'agit d'une école primaire publique qui fonctionne plutôt bien. Située au centre-ville de la province de Siem Reap, l'école primaire Wat Bo⁵¹ est une école exemplaire dans le même milieu. L'école possède deux types de ressources financières : le MEJS et les donneurs extérieurs comme des parents d'élèves. Ces derniers participent activement à l'éducation de leurs enfants car ils ont beaucoup plus de confiance dans le travail de tous les acteurs de l'école. Les classes créatives, l'utilisation de la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), la mise en place du laboratoire de travail pour l'enseignement des sciences, les activités extra-scolaires organisées, la qualité de la gestion de l'école, de la discipline des élèves, les instituteurs qualifiés, les résultats scolaires satisfaisants, etc. sont des indicateurs indispensables pour la bonne réputation de cette école. Grâce à ceux-ci, l'école a été évaluée et classée « la meilleure école primaire du pays » et félicitée par le MEJS et les autres institutions éducatives. Le directeur de l'école et une des institutrices ont reçu la médaille d'or, remise par le Ministre de l'EJS lors du Congrès National de l'Éducation en mars 2014, en présence des milliers d'acteurs éducatifs venant de tout le pays, organisé à l'Institut de Technologie du Cambodge, à Phnom Penh.

2. L'effet-classe et l'effet-maître

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

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

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

⁵¹ Située dans la province de Siem Reap, cette école a été construite en 1957. Elle est divisée en deux : les classes maternelles destinées aux enfants de 1 à 6 ans et les classes primaires destinées aux enfants de 6 à 12 ans. Pour plus de détails, consulter le site suivant : <http://watboschool.com/en.html>.

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

L'effet-classe diffère donc de manière marquée de l'effet-maître. L'effet-classe se définit comme la dynamique de la classe permettant l'engagement dans les apprentissages et dépendant de ses caractéristiques : des leaders qui entraînent le travail, le climat de la classe, l'esprit de coopération, ... Pour l'effet-classe, ce qui est considéré, c'est dans quelle mesure la classe marche en fonction de la dynamique, mais pas en fonction de l'enseignant. Dans la classe A, par exemple, si la moyenne des élèves est de 15/20 depuis quelques années, et que dans la classe B, la moyenne des élèves est de 12/20 et qu'avant elle n'était que 5/20, cela nous explique clairement que la classe B a plus d'effet-classe que la classe A. Quant à l'effet-maître, il identifie la qualité pédagogique des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Pour la même classe, avec les mêmes élèves, mais différentes matières en même année, si seule une matière ne marche pas, cela tient fort probablement à un effet-maître négatif. Cela veut dire que le maître ne sait pas donner envie de travailler aux élèves et faire travailler ces derniers dans sa matière. À l'inverse, si la classe réussit davantage dans une matière que dans les autres, on peut penser que cela tient au rôle de l'enseignant, à condition que cela ne tienne pas à l'histoire de cette classe dans cette matière, par exemple, la même composition de classe avec des professeurs tenus pour étant de grande qualité mais en ce cas-là, l'effet-maître se trouve attribué à ces enseignants précédents. C'est alors un effet-maître positif. L'effet-maître peut être mesuré par les résultats des élèves, par la progression de l'ensemble de la classe attribuée à la qualité de l'action pédagogique, quand on arrive à établir qu'ils seraient moins bons avec un autre enseignant.

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

La classe dynamique est liée aux interactions entre les enseignants et les élèves et à l'image que les élèves se font d'eux-mêmes et de leurs capacités d'apprentissage. Si ces derniers se trouvent dans une mauvaise classe, ils vont réduire leurs efforts et moins s'impliquer dans les apprentissages et sous-estimer leurs chances de réussite. Cette mauvaise image peut conduire alors aux mauvais

résultats car les élèves ne s’investissent pas beaucoup dans leurs apprentissages. Dans ce cas-là, les enseignants jouent un rôle important s’ils redonnent confiance à ces élèves qui se sentent « mauvais » pour qu’ils puissent rattraper leurs apprentissages.

L’effet-école, l’effet-classe et l’effet-maître sont importants dans la réussite des élèves car la différence de ces effets oblige à interroger la responsabilité collective des acteurs. Nous avons constaté que l’enseignant n’est pas un seul critère pour expliquer l’échec scolaire et pour rendre l’enseignement efficace car la réussite scolaire se construit au contact des élèves dans la classe et l’école dans lesquelles les élèves sont scolarisés et l’efficacité dans l’enseignement nécessite la participation de tous et demande des critères spécifiques que l’on peut mesurer par différents moyens. Nous allons donc chercher à savoir maintenant quels sont les différents critères de l’efficacité dans l’enseignement et comment on peut les mesurer.

Chapitre 15 : Les critères d'efficacité dans l'enseignement

Le terme « *efficacité* » est la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système à parvenir à ses fins, à ses objectifs (Duncan, 1990). Être efficace revient à produire à l'échéance prévue les résultats escomptés et réaliser des objectifs fixés, objectifs qui peuvent être définis en termes de quantité, mais aussi de qualité, de rapidité, de coûts, de rentabilité, etc. La notion d'efficacité est largement utilisée dans les activités économiques et de gestion et dans les domaines scientifiques. Elle prend un sens large qui comprend d'autres termes voisins souvent confondus, à savoir, l'efficience, la productivité et le rendement.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ces distinctions peuvent servir pour apprécier l'importance dans les écoles primaires publiques cambodgiennes du temps de travail effectif mais aussi pour déterminer les limites d'un tel indicateur. Les élèves cambodgiens de l'enseignement primaire ne travaillent qu'une demi-journée. Les cours hebdomadaires sont divisés en 30 séances maximum (une séance de cours équivaut à 40 minutes). Le curriculum de l'année scolaire est construit pour 38 semaines, mais les 38 semaines comprennent aussi des séances d'évaluations mensuelles, des sessions d'examens semestriels et des congés non prévus. Dans ce cas-là, la gestion de classe ou les séances de cours doivent être bien soignées et contrôlées afin que les élèves s'investissent correctement dans leurs apprentissages et que le curriculum soit réalisé dans les temps avec efficacité.

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

des savoirs à enseigner. Nous allons donc voir dans la partie suivante comment l'enseignant structure son enseignement et en quoi consiste l'enseignement structuré.

2. L'enseignement structuré

Pour l'enseignement structuré, l'enseignant commence par expliquer les objectifs de la leçon, puis il présente le contenu de la leçon en attirant l'attention des élèves sur les points principaux. Les idées principales de la leçon sont résumées à la fin de la leçon, et les transitions entre les leçons et parties de leçons sont particulièrement soignées. Ce type d'enseignement correspond à la démarche scientifique de la « main à la pâte »⁵² pour l'enseignement des sciences appliquées dans l'enseignement primaire. Cette méthode d'enseignement permet aux élèves de concevoir un résumé de la leçon couvrant tous les points essentiels à partir de l'expérimentation accomplie au cours de la séance. Pour construire le résumé, les élèves commencent à chercher les mots-clés liés au phénomène étudié, puis ils construisent à partir des mots trouvés un résumé de la leçon.

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

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

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

⁵² <http://www.fondation-lamap.org/>

sens, l'enseignement structuré ne consiste pas uniquement à fournir un support cognitif, mais aussi à susciter l'engagement des élèves et à adapter le niveau de difficulté aux besoins de ces derniers.

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

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

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

3. L'apprentissage coopératif

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

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

4. Le climat de la classe

Le dernier critère d'efficacité dans l'enseignement concerne le climat de classe et la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves. Les relations entre l'enseignant et les élèves, que ce soit dans la classe ou dehors de la classe représentent un des critères de l'efficacité dans l'enseignement. Selon l'étude de l'Université de Montréal et de l'Institut de la statistique du Québec, la relation entre un élève et son enseignant est un facteur clé de la réussite scolaire, particulièrement chez les plus jeunes. Or, la qualité de celle-ci varie en fonction du sexe, de la situation économique et du comportement des enfants (Côté, 2012). Les analyses de données de l'étude du Québec ont montré que la majorité des enseignants et des élèves estiment avoir une relation positive mais le pourcentage diminue toutefois au fur et à mesure que les enfants grandissent. En effet, 68 % des enseignants de la maternelle jugent avoir une relation proche et chaleureuse avec les petits enfants contre 47 % de ceux de la quatrième année du primaire. De plus, les enseignants rapportent davantage de relations positives avec les filles et celles-ci sont d'ailleurs plus nombreuses à aimer « leur prof », car la grande majorité des enseignants de l'enseignement primaire sont de sexe féminin. Ces enseignantes pourraient se sentir plus proches des filles que des garçons et plus à l'aise à intervenir auprès d'elles. Cette remarque se fait également vis-à-vis des enfants plus démunis et de ceux ayant des problèmes de comportement. Les enseignants ont moins de relations bienveillantes et aidantes avec les enfants de milieux défavorisés dans leur parcours scolaire. Quant aux élèves ayant des problèmes de comportement, ils montrent une meilleure capacité d'adaptation et de meilleurs résultats scolaires s'ils ont vécu des relations chaleureuses avec leurs enseignants dès leur entrée à l'école. Pour ces deux cas, les enseignants sont invités à développer des stratégies variées et adaptées pour répondre aux besoins et attentes des élèves. Leurs attentes envers les élèves constituent également un élément explicatif des différences de performances entre élèves (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer et Wisenbaker, 1979 ; Houtveen, Van de Grift et Creemers, 2004 ; Rubie-Davies, Hattie et Hamilton, 2006). Si l'enseignant espère un succès de chacun de ses élèves en mettant l'accent sur les aspects positifs chez chacun d'entre eux et en se montrant positif dans leurs relations avec eux, ses attentes ont un effet positif sur l'apprentissage et la performance de ses élèves.

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

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

Chapitre 16 : L'efficacité dans l'enseignement propre à l'école

Comme nous l'avons déjà vu dans la première partie du chapitre, l'effet-établissement se définit comme la dynamique de l'établissement. Dans cette partie, nous présenterons donc quelques critères de l'école efficace qui pourraient être considérés comme des indicateurs supplémentaires de l'effet-établissement. Au niveau méso, Dumay (2009), dans son chapitre, aborde trois autres critères d'efficacité dans l'enseignement à savoir le leadership de la direction, la coopération entre enseignants et la prise de décision collective et la culture de l'école.

1. Le leadership de la direction

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

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

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

- Elle gère aussi *les tâches administratives* de l'établissement. La technologie de l'information et de la communication a considérablement facilité ces tâches, les transformant en routine et multipliant les possibilités d'adaptation et d'exploitation des données accumulées.
- Elle gère *la pédagogie* qui constitue l'ensemble de la variation des tâches pédagogiques exercées dans un établissement scolaire.

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

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

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

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

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

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

À partir de cette description analytique, nous essayerons d'analyser les différents domaines d'action de la direction de l'école primaire publique cambodgienne. La direction de l'école primaire fait face à de multiples responsabilités dans la gestion de son école. La gestion du personnel enseignant prend une place importante dans son travail. Elle doit garantir la bonne qualité de son équipe enseignante à travers des formations, des réunions pédagogiques, des suivis de ses pratiques enseignantes pour que les enseignants puissent apporter des moyens pédagogiques suffisants à leurs élèves. Les suivis sont organisés pour réguler l'enseignement de son équipe et pour apporter des soutiens efficaces aux enseignants. Au niveau de recrutement, la direction de l'école n'a pas le pouvoir

de décision. Le personnel de son école est recruté par le MEJS sur demande de l'école. La gestion des élèves tout au long du cursus scolaire représente un travail énorme en collaboration avec les enseignants. Le conseil de classe et le conseil de discipline sont régulièrement organisés pour suivre les évolutions des élèves en termes d'acquisitions et de comportements. La relation et la coordination avec tous les acteurs concernés tels que les communautés, les parents d'élèves, les comités de support d'école, etc. occupent une place importante dans le travail quotidien de la direction. Selon nos expériences de 10 ans à PSE (2009-2018) et de 20 ans dans une école publique (1999-2018), nous considérons que les relations extérieures de l'école sont plutôt positives car grâce à ces relations, les parents d'élèves, par exemple, participent beaucoup plus à l'éducation de leurs enfants. La direction de l'école gère aussi bien les ressources matérielles de l'école comme les cantines, les bâtiments, les salles de cours et les équipements. Ces ressources ne sont pas entièrement gérées par le directeur tout seul mais elles sont gérées par les autres directeurs-adjoints ou les enseignants à qui le directeur fait confiance et donne une autonomie de le faire. L'administration de l'école⁵³ est également bien gérée.

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

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

⁵³ L'administration de l'école comprend différents documents administratifs utilisés par les enseignants et/ou gérés par le directeur de l'école, par exemple le livret d'absence ou de présence des élèves, le livret de notation, le carnet de correspondance, liste des documents sortant ou entrant, etc.

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

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

2. La coopération entre enseignants

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

3. La culture de l'école

L'étude de Cheng (1993) à Hong Kong a montré que la culture de l'école peut influencer le comportement et les attentes des enseignants au sein d'une école donnée. Selon l'auteur, la dimension particulière de la culture organisationnelle est *sa force*. Il s'agit donc de caractériser la culture de

l'école à partir de sa capacité à orienter les comportements des enseignants. La culture de l'école n'affecte pas directement les performances des élèves. Pour expliquer cette idée, Dumay (2009) souligne :

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

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

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

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

4. Synthèse sur l'établissement efficace

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

- 1) *Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats, définition d'orientations claires.*
- 2) *Une organisation de l'enseignement, constitution des groupes, soutien, coordination des programmes et des méthodes.*
- 3) *Un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux.*

- 4) *Le climat de l'établissement, la cohésion des enseignants, la concertation sur les décisions, une approche pragmatique des problèmes.*
- 5) *Une culture d'établissement, une vision claire de la mission, l'accent mis sur l'amélioration des résultats.*
- 6) *Un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, une stimulation intellectuelle.*
- 7) *Un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement.*
- 8) *Une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels.*
- 9) *Des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école.*

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

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

Chapitre 17 : L'efficacité des pratiques pédagogiques

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

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

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

- Les premières différences concernent le type d'activité organisée par les enseignants et proposée aux élèves. Les enseignants efficaces sont ceux qui savent varier les activités de cours et créer différentes situations d'apprentissage en fonction des besoins et attentes de leurs élèves. Si les enseignants utilisent les mêmes activités de cours, leurs élèves s'ennuient et ils ne veulent pas y participer.
- Les deuxièmes différences concernent les sujets. Il s'agit ici du public accueilli dans l'école tout au long du cursus scolaire.
- Les troisièmes différences concernent les caractéristiques personnelles des élèves comme la personnalité, le style cognitif, l'estime de soi et la motivation de chacun des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages. Si les enseignants peuvent tenir compte de ces caractéristiques chez leurs élèves, ces derniers ont beaucoup plus de chance dans la réussite scolaire.
- Les quatrièmes différences concernent le contexte culturel et organisationnel de l'école. Comme nous l'avons soulevé dans la partie précédente, l'école est un des facteurs essentiels qui a les effets positifs ou négatifs sur les acquisitions des élèves en fonction de son contexte.
- Les dernières différences concernent le background des élèves. Les différences de capacité, d'âge, de sexe et d'origine socio-économique et ethnique des élèves influencent les pratiques pédagogiques des enseignants. La plupart des travaux ont montré que tous les élèves ne profitent pas de la même manière des différents styles et méthodes pédagogiques. Les élèves les plus faibles sont plus fortement affectés par la qualité de l'enseignement que les bons élèves (Brophy, 1986, 1992 ; Muijs, Campbell, Kyriakides et Robinson, 2005 ; Kyriakides, 2007). Brophy et Good (1986) confirment :

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

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

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

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

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

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

Les enseignants efficaces sont ceux qui savent également adapter leur comportement en fonction du public à qui ils s'adressent. L'enquête de Carette (2008) donne des résultats importants sur le travail des enseignants efficaces. Nous citons ici deux caractéristiques des enseignants efficaces dans une perspective plus constructiviste issue de son enquête.

- Par rapport au principe d'éducabilité, les enseignants efficaces défendent l'idée que tous les élèves peuvent apprendre malgré des difficultés liées entre autres à l'influence du milieu social. Ils défendent plutôt l'idée qu'« il n'y a pas des élèves intelligents et d'autres qui ne le sont pas » et estiment plutôt que l'école contribue à la progression de l'intelligence des élèves.

Ils défendent plutôt une école orientée vers une préparation à la vie et ont pour la plupart d'entre eux une vision assez optimiste des élèves d'aujourd'hui. Ils sont partagés sur la question de la pratique du redoublement.

- Par rapport à la gestion de la classe, ils défendent l'idée que l'apprentissage doit se réaliser dans l'action. Ils proposent régulièrement des problèmes aux élèves, que ce soit sous la forme de défis ou de projets qui donnent du sens et de la cohérence aux apprentissages. Ces projets doivent, toutefois, à leurs yeux, être orientés vers l'apprentissage plutôt que vers la production. Ils ne négligent pas l'automatisation des procédures, car ils défendent l'idée que les élèves, sans cet outillage, risquent d'être complètement démunis face aux problèmes. Ils insistent sur le principe que les élèves doivent régulièrement confronter ce qu'ils pensent aux conceptions des autres élèves et avec celles de l'enseignant. Pour favoriser cette confrontation, un climat de classe où les élèves se sentent bien est nécessaire. Ce climat doit permettre d'établir une bonne communication.

Conclusion de la partie 4

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

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

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

PARTIE 5 : LES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES

Chapitre 18 : Cadre général de la pédagogie

Le présent livre étant rédigé en France et au Cambodge, ce sont des points de repères de la pédagogie en Occident que nous allons mettre en avant, laquelle s'est développée dans -et parfois en opposition- au monde judéochrétien⁵⁴. Ce faisant, nous nous gardons d'un ethnocentrisme⁵⁵ culturel qui ramènerait et réduirait la pédagogie à son histoire notamment en Europe. Nous n'ignorons pas que les espaces confucéens et bouddhistes⁵⁶, multimillénaires, ont produit des philosophies, des rapports au monde propres, et des pédagogies où la tradition et sa perpétuation ainsi que le respect inconditionnel de la figure du maître sont importantes. Mais au-delà des différentes cosmogonies et civilisations, nous estimons que la pédagogie, partout dans le monde, est confrontée à des défis majeurs, inédits : celui des mutations accélérées des modes de vie et des modes de production des biens et services marchands, celui de transformations induites par le numérique, celui à la fois d'une forme d'uniformisation portée par la mondialisation et des réalités induites par la prise en compte de chaque apprenant : ce ne sont donc pas seulement des flux d'élèves qui sont à prendre en compte, mais l'hétérogénéité des rythmes et des modalités d'apprentissage.

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

Vers la fin de l'Empire Romain d'occident au Moyen Âge, une institution, la seule qui, en quelque sorte, fait preuve de suffisamment de résilience suite aux invasions des peuples germaniques et est-européens, à savoir l'Église va jouer un rôle de premier plan : elle assure d'une certaine manière la survie de l'école, l'adapte à ses exigences. Puisque le Christianisme est une religion savante, l'Eglise prend en charge l'éducation en formant des clergés instruits, capables de lire les textes sacrés de la Bible. Et au-delà, l'Église formera l'Aristocratie et les serviteurs de l'État - notamment sous l'impulsion de Charlemagne- et la bourgeoisie qui va peu à peu émerger du mouvement lent d'urbanisation. Vers la fin du Moyen Âge, le modèle pédagogique dominant comprend deux aspects principaux : la mémorisation de textes conformes au message de la Bible est omniprésente et les élèves

⁵⁴ Ici sur le plan géographique, nous ne parlons pas du monde asiatique mais du monde européen et, sur le plan des valeurs, nous ne parlons pas du monde confucéen mais du monde chrétien.

⁵⁵ Ce terme signifie que celui qui s'exprime parle en considérant les choses dont il parle à partir de ses propres normes et propres valeurs, sans se soucier des normes et des valeurs d'autres groupes culturels.

⁵⁶ Les espaces (ou les mondes) confucéens et bouddhistes correspondant aux territoires de l'Asie où le bouddhisme et les valeurs de Confucius sont dominants.

sont soumis à l'autorité magistrale. C'est, pour Coménius⁵⁷, le modèle du potier : les corps des apprenants doivent se soumettre à la discipline où les châtiments corporels sont ordinaires en cas d'insubordination ; la parole du maître – celui qui sait et celui qui est garant de l'ordre scolaire – domine et les élèves sont silencieux face à une question de leur enseignant.

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

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

Mais dès la fin du 19^{ème} siècle, un mouvement qui conteste le modèle pédagogique traditionnel vient, à travers des débats et des expérimentations en Europe et aux États-Unis, apporter des propositions alternatives en accordant une place centrale à l'activité des apprenants, à leur épanouissement, dans la logique prônée par les humanistes. C'est le courant des pédagogies nouvelles ou des pédagogies actives, avec des figures aussi emblématiques que John Dewey (USA), Maria Montessori (Italie), Adolphe Ferrière (Suisse), Ovide Decroly (Belgique) ou encore Célestin Freinet (France). Chacun d'entre eux contribue à placer l'enfant au centre des préoccupations de l'éducateur et du pédagogue : pédagogie du projet, méthodes actives, place accordée à la parole de l'enfant, à ses potentialités créatrices, importance du groupe. Le rôle des enseignants se transforme et de maître omniscient, il se transforme en éducateur-animateur. Sans doute l'aphorisme de Dewey est l'une des expressions les plus novatrices : « *learning by doing* » : il critique en creux un apprenant passif et silencieux au profit d'un apprenant qui agit, qui formule des hypothèses, qui apprend par le fait même que les apprentissages constituent des réponses à ses besoins et à ses envies, dans une logique d'adaptation à son environnement et de développement personnel.

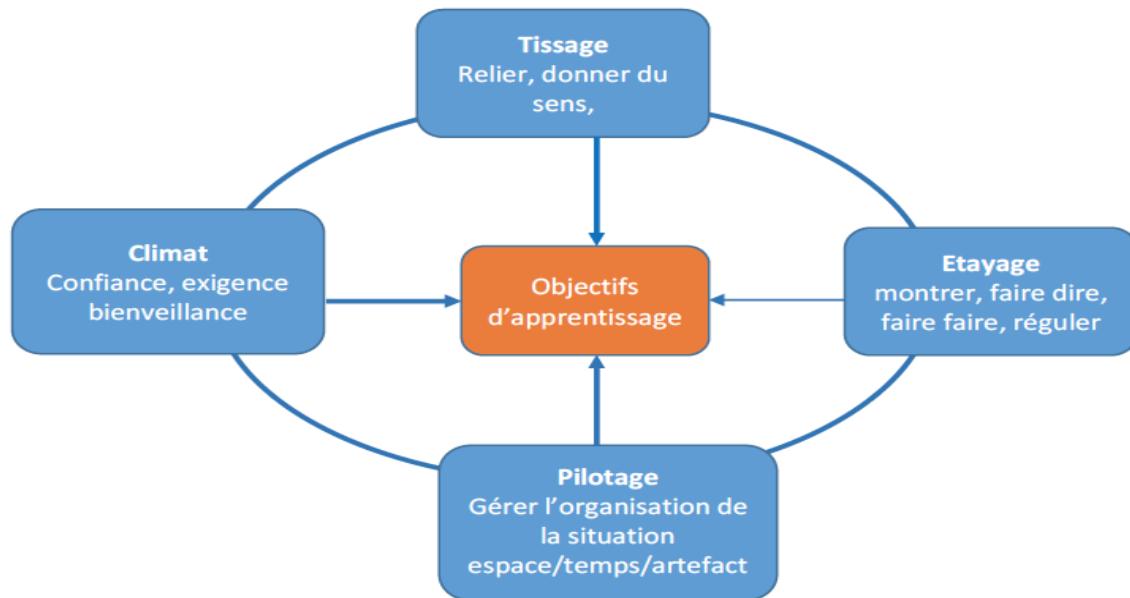
Au fil du 20^{ème} siècle, de nombreux travaux et expérimentations émergeront de ce mouvement des « pédagogies actives » qui progressivement, vont influer sur le modèle traditionnel : on peut citer « la main à la pâte », expérimentation qui mobilise les méthodes actives dans l'enseignement des sciences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

⁵⁷ Coménius est un moine d'Europe centrale, un grand pédagogue né en 1592 et mort en 1670. Ses livres, écrits en latin le plus souvent, ne sont plus édités. Mais il est considéré comme l'un des fondateurs des pédagogies modernes, dont s'inspirera Jean-Jacques Rousseau.

Si l'on tente de donner une définition contemporaine de la pédagogie, définition qui serait éclairée par les apports des pédagogies actives, on pourrait ainsi dire de que la pédagogie est une action mise en œuvre par une personne possédant une expertise sur un objet, finalisée par des apprentissages évaluables chez un apprenant. La pédagogie est en tension entre théorie et pratique, entre apprenant et savoir à apprendre (c'est la logique proprement didactique), entre générativité (elle repose sur des principes d'actions partagés) et singularité (elle mobilise des situations-problème, des médiations et des outils dans des dynamiques propres). Son cœur réside dans des ajustements adaptés (action d'étaillage au sens de Bruner, 1983) pour que les interactions « maître-élève » favorisent l'engagement des élèves dans la tâche, leur activité effective pour construire et structurer des connaissances (logique socio-constructiviste de Piaget à Bandura), faire des liens (action de tissage), dans un climat à la fois bienveillant et exigeant qui sécurise les parcours d'apprentissage, lesquels ne sont pas linéaires, par un accompagnement attentif.

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

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



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

Chapitre 19 : L'éthique à l'école

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

1. Définition du terme

Selon la définition du dictionnaire en ligne⁵⁸, l'éthique est la science de la morale et des mœurs. Il s'agit donc d'une discipline philosophique qui réfléchit sur les finalités, sur les valeurs de l'existence, sur les conditions d'une vie heureuse, sur la notion de « bien » ou sur des questions de mœurs ou de morale.

L'éthique peut également être définie comme une réflexion sur les comportements à adopter pour rendre le monde humainement habitable. En cela, l'éthique est un travail d'idéal de société et de conduite de l'existence. Selon le même dictionnaire, le mot « *éthique* » est un synonyme d'origine grecque de « *morale* », mais il a un sens moins péjoratif que la « morale ». Pour distinguer cette nuance, la morale est un ensemble de règles ou de lois ayant un caractère universel, irréductible, voire éternel. L'éthique s'attache aux valeurs et se détermine de manière relative dans le temps et dans l'espace, en fonction de la communauté humaine à laquelle elle s'intéresse. Le philosophe André Comte-Sponville distingue l'ordre moral de l'ordre éthique. Pour lui, la morale est ce que l'on fait par devoir (en mettant en œuvre la volonté) et l'éthique est tout ce que l'on fait par amour (en mettant en œuvre les sentiments).

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

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

La déontologie est un code de bonne conduite élaborée par une profession qui énonce les services qu'elle rend et les conditions dans lesquelles elle rend ces services (jugés éminents), ce qui l'amène à édicter des règles qui vont attester de ce service et garantir la protection et le respect des

⁵⁸ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Ethique.htm>

droits de l'usager : c'est extérieur à l'individu et cela peut donner lieu à des observations et donc à d'éventuelles sanctions.

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

Nous prenons l'exemple d'une directrice de l'école primaire à Siem Reap que nous avons rencontrée plusieurs fois lors de notre mission dans le cadre de la mise en place du programme du rattrapage dans son école. Elle est attachée au souci de développement de son école et de ses élèves. Face à ces soucis, elle mobilise tous les acteurs car elle pense que les succès comprennent les relations avec les communautés, les parents d'élèves, les relations entre les enseignants et les échanges des idées avec les autres écoles. Elle trouve que les enseignants doivent se doter de différentes stratégies d'enseignement et qu'ils peuvent motiver et faire participer les élèves en tirant profit de leurs propres expériences sur lesquels ils ont réfléchi. La directrice reconnaît cette volonté de dynamique dans la classe et les choix différents par les enseignants. Concernant les élèves absents, elle téléphone à leurs parents et/ou se rend directement chez eux pour parler de cet absentéisme. Elle prend donc en compte le problème de chaque élève. Pour aider ses élèves en situation de retard scolaire, elle est heureuse de mettre en place le programme du rattrapage scolaire. Elle prend en compte l'utilité et l'importance de ce programme pour ses élèves.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans une éthique de la responsabilité, la première exigence est de bien veiller aux contenus à préparer le plus soigneusement possible, de les faire découvrir et les faire apprendre aux élèves enfin de les stabiliser ces apprentissages, en s'assurant, avant de passer à une autre leçon, qu'ils ont été bien

compris, acquis et qu'ils peuvent être transférés. En effet, un enseignant « exécutant » qui ne serait pas animé par le souci de l'apprentissage effectif des élèves, pourrait estimer qu'il a joué son rôle en exposant les contenus et pourrait passer alors à la partie suivante du programme. L'évaluation sommative servirait alors à distinguer, sans plus de considération, ceux qui ont réellement appris et ceux qui n'ont rien retenu. Une telle indifférence pour ces derniers serait contraire à l'éthique.

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

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

Chapitre 20 : Le pôle Maître : ce qu’apporte l’enseignement explicite

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

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

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

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

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

1. La préparation de la gestion des apprentissages

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

planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives, les dispositifs de soutien à l'apprentissage et la révision ; vérifier l'alignement curriculaire, et, enfin, établir un canevas de leçon. » (p. 100).

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

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

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

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

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

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

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

2. L'interaction avec les élèves

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

2.1. L'ouverture de la leçon

Cette première étape est indispensable. L'ouverture de la leçon doit être planifiée afin de mettre en œuvre de façon efficace l'enseignement lui-même. L'enseignant doit mettre en œuvre des stratégies pédagogiques possibles visant à expliciter les objectifs de la leçon et à activer les connaissances antérieures dont les élèves ont besoin pour la présente leçon (Tableau 4).

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

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

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

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

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

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

2.2. La conduite de la leçon

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

- **Le modelage :** Cette stratégie consiste pour l'enseignant à exécuter une tâche devant les élèves et à décrire ce qu'il fait pendant qu'il le fait. C'est démontrer les apprentissages à réaliser (je fais). Dans cette étape, l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire. Lors du modelage, « *l'information est présentée en petites unités* » dans une séquence graduée, allant généralement du plus simple au plus complexe, non seulement afin de « *respecter les limites de la mémoire de travail* » de l'élève, mais aussi pour rendre le plus visibles les liens entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. L'enseignant peut alors recourir aux exemples et aux contre-exemples qui peuvent attirer l'attention des élèves, faciliter leur compréhension de l'objet d'apprentissage et améliorer ainsi la qualité du modelage.

- **La pratique guidée ou dirigée :** le modelage est une étape qui précède l'étape de la pratique guidée permettant aux élèves de réussir, avec le soutien approprié, d'atteindre l'objectif de l'apprentissage visé et d'acquérir ainsi la confiance et la motivation nécessaire pour continuer son apprentissage. C'est guider la pratique (nous faisons ensemble). Cette étape est propice au travail en équipe qui permet à l'enseignant de vérifier ce que les élèves ont compris de la leçon, non seulement en leur donnant l'occasion de réaliser des tâches semblables à celles effectuées lors du modelage, mais encore en leur fournissant de la rétroaction sur le travail accompli. La pratique guidée permet aux élèves ayant un trouble d'apprentissage « *de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, et d'arrimer ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme* » (Gauthier *et al.*, 2013, p.181).
- **La pratique autonome :** lors de cette étape, l'élève réinvestit seul dans de nouvelles situations d'apprentissage ce qu'il a compris lors du modelage et appliqué en équipe lors de la pratique guidée, c'est-à-dire que lors de cette étape, l'enseignant fait pratiquer l'élève de manière autonome (Tu fais seul). Cette étape constitue alors l'étape finale de l'apprentissage qui permet à l'élève de comprendre dans l'action jusqu'à l'obtention du niveau de maîtrise le plus élevé possible, en vue de consolider l'apprentissage. Elle permet également de repérer les élèves qui auront besoin d'un soutien particulier avant d'aller plus loin.

Przesmycki (1991) met également l'accent sur le travail autonome qui rend l'élève acteur de son apprentissage. Pour l'auteur, le travail autonome peut se pratiquer pour remédier aux difficultés particulières des élèves, cernées grâce au diagnostic initial et selon une démarche enrichie par l'utilisation d'outils spécifiques tels que l'auto et la co-évaluation formative, le contrat, la pédagogie de projet et les techniques de travail en groupe. Cet outil pédagogique possède en effet des caractéristiques communes qui augmentent les chances de réussite des élèves et qui provoquent le déblocage cognitif des élèves pour conduire ces derniers à progresser. La mise en place de cette pédagogie pousse également les élèves « *à prendre des initiatives, à faire des choix, à prendre des décisions, ce qui constitue les premières étapes d'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité* » (Przesmycki, 1991, p. 100).

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

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

Étape 1 : modelage – « Je fais » (phase de découverte)
Lors de ses présentations et de ses démonstrations, l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire.
Étape 2 : pratique guidée ou dirigée – « Nous faisons ensemble » (feed-back ou rétroaction)

L'enseignant prend le temps de vérifier ce que les élèves ont compris de sa présentation ou de sa démonstration en leur donnant des tâches à réaliser, en équipe, semblables à celles effectuées lors du modelage.

Étape 3 : pratique autonome – « Tu fais seul » (rétroaction après 2 ou 3 problèmes ou questions)
L’élève réinvestit seul ce qu’il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique dirigée, dans quelques problèmes ou questions.

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

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

2.3. La clôture de la leçon

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

3. La consolidation des apprentissages

Pour Gauthier et al. (2013), cette dernière phase de l’enseignement explicite réfère aux activités qui visent à stabiliser les apprentissages réalisés en classe. Pour cette phase, l’enseignant met en place les stratégies pédagogiques pour assurer la consolidation des apprentissages avec les élèves. Ces stratégies renvoient d’abord aux devoirs ainsi qu’aux révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles. Ensuite, elles concernent les évaluations formative et sommative. Enfin, elles présentent les conditions nécessaires pour réaliser le transfert des connaissances et nous cherchons à comprendre comment l’enseignant peut vérifier si ses élèves sont en mesure de transférer les apprentissages réalisés.

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

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

Concernant les devoirs, plusieurs auteurs trouvent important d’en donner aux élèves, d’autres ne sont pas tout à fait d’accord. Mais la plupart des chercheurs pensent que la pratique des devoirs favorise le rendement scolaire (Marzano et Pickering, 2007). D’autres sont contre en raison du stress pouvant provoquer chez l’enfant, des tensions créées entre lui et ses parents, ou du fait que les devoirs

écartent des activités de loisirs qui pourraient être tout aussi bénéfiques pour le développement de l'enfant (Kralovec et Buell, 2000).

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

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

Auteurs/chercheurs	Suggestions / recommandations
Hattie (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Les devoirs devraient être courts et fréquents. - Les devoirs devraient être fondés sur la pratique d'habiletés simples. - Les devoirs devraient être soigneusement préparés par l'enseignant. - Les devoirs devraient être revus en classe. - Les devoirs devraient être adaptés aux capacités des élèves.
Archer et Hughes (2001, p. 238)	<ul style="list-style-type: none"> - Se donner suffisamment de temps à la fin de la journée pour préparer les devoirs à faire - S'assurer d'obtenir l'attention des élèves - Demander aux élèves de prendre leur cahier de devoirs - Présenter les devoirs à faire oralement ou par écrit - Démontrer comment réaliser la tâche à accomplir si besoin - Présenter les critères d'évaluation, s'il y a lieu - S'assurer la compréhension des élèves
Marzano, Pickering et Pollock (2001, p. 65)	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir un espace fonctionnel où l'enfant fera ses devoirs - Amener l'enfant à écrire dans son agenda une période réservée aux devoirs - Encourager et motiver l'enfant à faire ses devoirs, mais ne pas s'asseoir avec lui pour les faire

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

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

- Poser des questions sur les concepts ou habiletés vus dans la leçon précédente.
- Donner, en début de séance, un court questionnaire portant sur les connaissances de la leçon précédente ou sur les devoirs.
- Demander aux élèves de corriger entre eux leurs travaux écrits ou leurs réponses au cours du questionnaire.
- Former des groupes de deux à quatre élèves pour réviser les devoirs.

- Demander aux élèves de présenter des questions sur la leçon précédente ou sur les devoirs, puis de se les poser les uns aux autres ou de les lui soumettre pour qu'il les pose.
- Demander aux élèves de résumer par écrit la leçon précédente.
- Demander aux élèves de lui faire part des problèmes qu'ils ont éprouvés en faisant leurs devoirs afin qu'il puisse, au besoin, réviser, expliquer de nouveau, ou proposer une pratique supplémentaire

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

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

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

Dans la phase de préparation des apprentissages, nous pensons notamment à la rédaction des objectifs car les stratégies proposées par l'enseignement explicite sont très utiles et que nos enseignants ont du mal à le faire. Nous constatons également que cet enseignement présente des caractéristiques précises d'un objectif d'apprentissage bien reformulé et des étapes claires de reformulation en termes de production. Néanmoins, pour nos enseignants, nous pensons également à la pratique autonome qui pourrait rendre l'élève acteur de son apprentissage et le pousser à penser de

manière critique (critical thinking), à résoudre des problèmes (problem solving), à prendre des initiatives, à faire des choix et à prendre des décisions, ce qui constitue les premières étapes d'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Les évaluations sont également au cœur de notre réflexion car nos enseignants auraient tendance à évaluer seulement la mémorisation de leurs élèves et ne penseraient pas forcément au transfert des apprentissages.

Chapitre 21 : Focale sur quatre notions stratégiques favorisant les apprentissages

Ces trois notions nous apparaissent comme stratégiques pour construire une offre pédagogique robuste et efficace, compatible avec les contraintes et les ressources du contexte cambodgien, eu égard aux traits propre à ce contexte en ce début du 21^{ème} siècle et aux défis à relever dans le champ de l'éducation scolaire de base. Ensemble, elles constituent une forme de conditions non seulement possible mais surtout nécessaire pour la transformation raisonnée de l'école au Cambodge, en prenant en compte une approche rationnelle, les réalités confucéennes historiques ainsi que l'actuelle bureaucratie du système : l'attention de l'élève et son engagement dans les activités scolaires qui aient du sens ; l'hétérogénéité des rythmes et des modalités d'apprentissage (qui constitue un point de résistance pour l'ensemble des systèmes éducatifs, fussent-ils mieux pourvus en ressources que le système cambodgien), les interactions maître-élève, ajustées aux réalités des contextes et des relations pédagogiques, centrées sur les apprentissages.

1. L'attention de l'élève

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

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

1.1. Définition du terme

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

« L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres »⁵⁹.

⁵⁹ « Attention is the taking possession of the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thoughts. [...] It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others ». Extrait de The Principles of Psychology, William James (1890). Vol. 1, Chap. 11, « Attention », pp. 403-404

Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson⁶⁰ paru en 1878 sous la plume de Michel Bréal⁶¹ cité par Philippe Meirieu⁶², définit l'attention comme « *la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet* ». L'élève attentif doit « *tendre toutes ses facultés* » pour écouter une consigne, lire un texte ou effectuer un travail.

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

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

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

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

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

- D'abord il faut « *se mettre en projet* ». La mise en projet pourrait attirer l'attention de l'élève. Ce dernier pourrait se poser quelques questions comme : pourquoi faut-il faire attention ? dans quel but doit-il engranger ces informations ? S'il n'a pas de projet précis, il ne fait certainement pas attention et il va se perdre comme si il se promenait en forêt sans savoir ce qu'il va faire. De même en classe, si l'enseignant donne une consigne claire pour lui expliquer ce qu'il va faire, l'élève fera attention parce qu'il est sûr de ce qu'il va faire.
- Pour James, « *diriger son attention* » est un autre point essentiel pour travailler l'attention de l'élève. Il est important d'apprendre à l'élève à savoir diriger son attention. Selon l'auteur, être

⁶⁰ Agrégé de Lettres, linguiste, titulaire de la chaire de grammaire au Collège de France, réformateur républicain proche de Jules Simon.

⁶¹ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2121>

⁶² <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/attention.htm>

attentif, c'est être capable de se fermer à certaines informations non essentielles et de prioriser les informations. Dans ce cas, pendant le cours, l'élève pourrait ne pas entendre le bruit dans le couloir, ne pas avoir le regard attiré par l'oiseau qui passe devant la fenêtre ou ne pas sentir l'odeur de la cantine.

- Le dernier point est « *devenir actif intérieurement* ». Pour l'élève, apprendre à être actif est une tâche difficile. Être attentif, sans bouger, sans support visuel à des paroles ou à des mots écrits exige que l'élève soit « *actif intérieurement* », qu'il apprenne à « *faire exister, transformer dans sa tête* ». Plus l'enfant est jeune, plus cette tâche est difficile. Lui raconter des histoires, lui lire des livres et l'aider à utiliser son imaginaire et à créer ses propres représentations mentales l'amèneront à développer cette capacité à devenir actif dans sa tête. Ce que l'élève doit développer ici c'est sa capacité à « *évoquer* », c'est à dire à se créer des images mentales, que celles-ci soient visuelles, auditives ou de l'ordre du ressenti.

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

2. L'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique

Dans un article fameux de 1963, Caroll indique que presque tous les élèves peuvent apprendre... du moment qu'on adapte les processus apprentissages à leur rythme. On pourrait ajouter, en ce début du 21^{ème} siècle, du moment qu'on leur propose des médiations adaptées à leur profil d'apprenant. Quelques années plus tard, Bloom (1984), dans la même logique, mettait au point la pédagogie de la maîtrise (mastery learning) qui s'efforce de prendre en compte l'hétérogénéité des rythmes et des processus d'apprentissage et proposait des régulations (ou feedback) adaptées aux difficultés et erreurs identifiées.

Cette gestion de l'hétérogénéité des apprenants que propose cet auteur nord-américain, que l'on peut qualifier de cognitiviste (c'est-à-dire centrée sur le traitement des informations dans le cadre de résolution de problèmes) a connu un développement en Europe, au prix d'une transformation : c'est la différenciation pédagogique de Legrand (1986) ou Meirieu (1985).

L'hétérogénéité des élèves est un phénomène universel dans les classes (Grandguillot, 1993 et Sarrazy, 2002). À PSE, par exemple, l'hétérogénéité des origines sociales des enfants est très présente car parmi plus de 6 000 enfants pris en charge par ses programmes, si tous sont issus de familles extrêmement pauvres, plusieurs types d'enfants ont été identifiés : enfants contraints de travailler, petits chiffonniers des rues, ramasseurs de liserons d'eau, casseurs de pierre, enfants déscolarisés,

maltraités, orphelins, etc. Les différences socioprofessionnelles de leurs parents constituent également un des facteurs de l'inégalité de leurs niveaux scolaires.

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

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

2.1. Que veut dire la différenciation pédagogique ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Quels sont les dispositifs de différenciation pédagogique ?

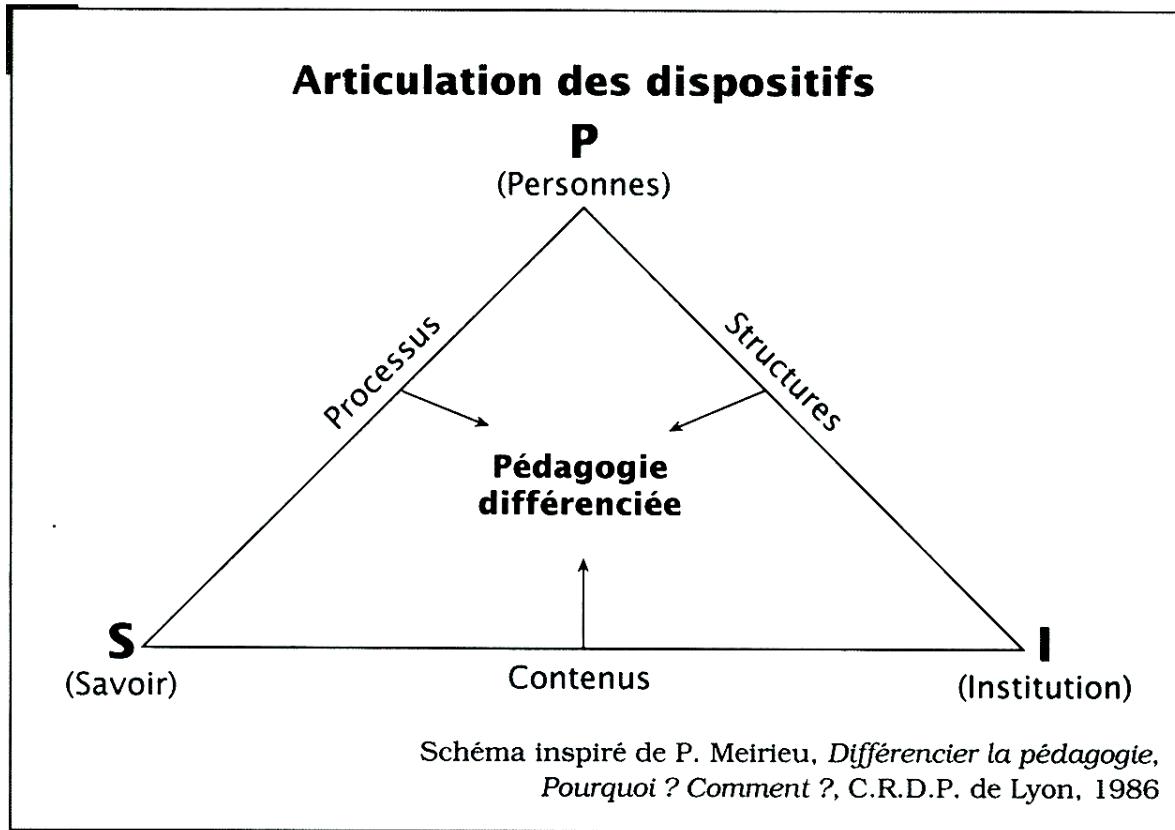
L'objectif principal de la pédagogie différenciée est de « *trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves* » (Gillig, 1999) et de « *lutter contre l'échec scolaire* » (Przesmycki, 1991 et Perrenoud, 1995), cité par Gillig (1999). Mais peut-on en différenciant sa pédagogie, amener tous les élèves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

Pour Gillig (1999), la pédagogie différenciée est une pratique pédagogique qui s'appuie sur le constat d'évidence que les élèves sont différents à plusieurs points de vue. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, cette pédagogie vise ainsi la nécessité de « *trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves* » et la constitution d'un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation (Przesmycki, 1991) de savoirs ou de savoir-faire. La différenciation pédagogique s'opère donc par la mise en interaction continue des personnes (élèves et enseignant), du savoir (objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux) et de l'institution (représentée dans les programmes officiels et les structures) (Przesmycki, 1991). Les trois dispositifs de différenciation pédagogique que nous proposons de décrire dans les pages suivantes, s'articulent donc autour de trois pôles du triangle didactique (figure 1), à savoir, les personnes, le savoir et l'institution.

- **Les personnes** signifient *les élèves* hétérogènes par leurs modes d'appropriation et par leurs résultats dans les apprentissages proposés et *les enseignants* aussi hétérogènes par leurs pratiques pédagogiques et leurs programmes face aux contenus et processus d'apprentissage.

- L'institution définit **le savoir** dans *les programmes*. Les enseignants le traduisent en *objectifs de formation cognitifs* (objectifs de connaissance ou de savoirs), *méthodologiques* (objectifs de méthodes ou de savoir-faire) et *comportementaux* (objectifs de comportement ou de savoir-être).
- **L'institution** est garante de la finalité dans l'enseignement ; elle est alors présente dans les programmes et dans les structures.

Figure 12 : articulation des dispositifs de différenciation pédagogique



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Différencier les contenus d'apprentissage, c'est donc « *prendre en compte la diversité des élèves et leur proposer des activités répondant à leurs goûts et à leurs centres d'intérêt pour les*

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

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

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

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

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

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

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

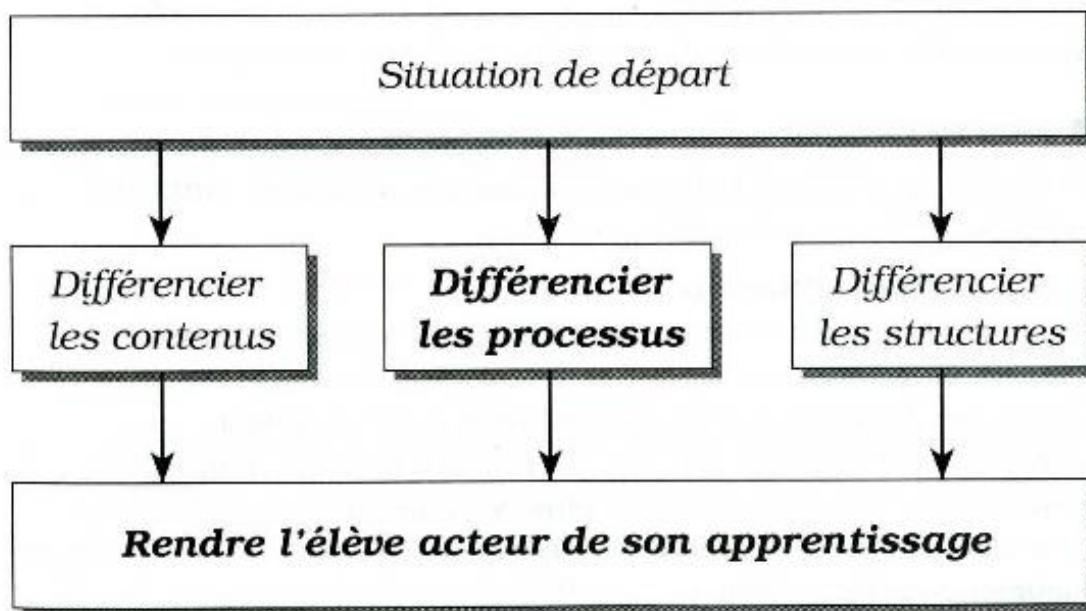
Pour établir une séquence de pédagogie différenciée, l'élaboration d'un diagnostic initial est une des étapes fondamentales. Sans cette étape, Przesmycki (1991) conseille de « *ne pas pratiquer de pédagogie différenciée* » (p. 28), puisque la différenciation pédagogique ne peut s'opérer qu'à partir de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

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

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

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

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



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

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

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

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

3.1. La fonction d'étagage ou l'interaction de tutelle de J.S. Bruner

À travers son étude, Bruner (1983) analyse l'importance du « *rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème* » (p. 261). Pour lui, c'est une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul.

Nous allons maintenant chercher à savoir comment Bruner a mené l'étude sur cette interaction et quelles sont les fonctions d'étagage ou de soutien que l'on peut examiner dans l'interaction de tutelle.

L'auteur part de l'observation d'un jeu d'enfant. Son étude est menée auprès de 30 enfants, lors des séances individuelles qui durent entre vingt minutes et une heure. Ces enfants sont répartis en groupes d'âge d'égaux de 3, 4 et 5 ans et chaque groupe d'âge est réparti entre garçons et filles. Ils sont accompagnés par leurs parents qui habitent à 10 km environ du lieu où l'étude est menée et qui appartiennent pour la plupart à la bourgeoisie moyenne ou à la petite bourgeoisie.

Dans son étude, Bruner propose aux enfants une tâche à plusieurs objectifs : d'abord la tâche doit être à la fois excitante et provocante pour l'enfant tout en s'avérant suffisamment complexe pour assurer au cours de la séance une possibilité de développement et de modification de sa conduite ; ensuite elle doit être « *à caractéristiques multiples* » (p. 266) en ce sens qu'elle doit posséder une multiplicité de composants à prendre en compte mais elle ne doit pas être difficile au point de demeurer complètement au-delà des possibilités de tous les enfants ; enfin elle ne doit pas avoir de trop grandes exigences quant au savoir-faire manipulatoire de l'enfant ou à sa force purement physique.

Pour procéder à la tutelle, Bruner (1983) travaille avec une tutrice. Durant le déroulement de l'expérimentation, il est demandé à la tutrice de s'efforcer d'adapter son comportement aux besoins individuels de l'enfant en conservant une similitude raisonnable de procédure d'un enfant à l'autre et d'un groupe d'âge à l'autre. Son but est de permettre à chaque enfant de faire aussi bien qu'il lui est possible. Elle essaie toujours de donner des conseils verbalement avant d'intervenir plus directement par écrit et n'utilise cette forme que si l'enfant ne parvient pas à suivre une consigne verbale. Ainsi le succès ou l'échec de l'enfant dépend du niveau de la consigne donnée par la tutrice.

L'expérimentation de Bruner se déroule en trois étapes. D'abord, la tutrice donne à l'enfant une petite table avec les 21 blocs de formes et de tailles différentes et mélangées. Elle invite l'enfant à jouer avec ces blocs pendant environ cinq minutes pour que celui-ci puisse se familiariser avec ces blocs et avec la situation. Ensuite, la tutrice montre à l'enfant la manière dont on peut les réunir pour former une paire bien jointe et lui demande de le faire. Si l'enfant arrive à former une paire correcte, elle lui demande alors d'*« en faire d'autres comme celle-là »*.

Au cours de cette deuxième étape, la tutrice peut distinguer trois types de réponse de la part des enfants :

- L'enfant ignore le jeu ou continue son propre jeu. S'il l'ignore, la tutrice lui présente à nouveau un matériel convenable et imposé en mettant deux blocs pour former une paire correcte.
- L'enfant prend les blocs qu'elle vient d'assembler et les manipule. Dans ce cas, la tutrice attire l'attention de l'enfant sur le fait que la construction n'est pas finie. Elle lui demande de comparer sa construction à la sienne et d'en faire une identique.
- L'enfant essaie de fabriquer quelques choses avec les autres blocs d'une manière plus ou moins semblable à la façon de faire de la tutrice elle-même.

Enfin, la tutrice laisse l'enfant agir à sa guise. S'il s'arrête de construire ou s'il s'embarrasse dans des difficultés, elle intervient mais son idée est de laisser autant que possible l'enfant régler tout seul le rythme de son travail.

Bruner (1983) synthétise la procédure de tutelle comme suit : l'enfant peut manipuler soit des blocs séparés qu'il cherche à assembler, soit des assemblages des blocs réalisés au préalable. Pour lui, les opérations d'assemblage sont subdivisées en deux catégories :

- Assemblages assistés, lors desquels la tutrice présente bien ou indique précisément les morceaux à assembler
- Assemblages non assistés, lors desquels l'enfant choisit lui-même le matériel.

Dans les deux cas, les constructions créées peuvent ou non remplir toutes les exigences de la tâche. Ainsi Bruner classe les interventions de la tutrice en trois catégories :

- l'aide directe
- les suggestions d'erreurs soufflées verbalement et qui prennent typiquement la forme : « *Est-ce que cela (une construction incorrecte) ressemble à cela (construction correcte) ?* » p. 269
- l'effort verbal direct pour inciter l'enfant à faire davantage de constructions : « *Peux-tu en faire d'autres comme celle-ci ?* » p. 269

En observant les séances de tutelle, Bruner montre que, sur le plan de l'activité globale par rapport à la tâche, il y a peu de différences significatives entre les groupes mais les enfants les plus âgés ont mieux réussi dans leurs tâches. Ils ont réalisé un plus grand nombre de constructions correctes dans lesquelles ils ont assemblé vraiment eux-mêmes correctement des blocs du puzzle faits par eux.

Aucun des enfants de 3 ans n'a pu assembler quatre blocs correctement, tandis que tous ceux de 4 et 5 ans l'ont fait au moins une fois. Les enfants plus âgés ont souvent pris les blocs d'assemblage pour la construction sans « *essai et erreur* » préalable. Pour Bruner (1983), « *la différence d'âge se marque non seulement par la réussite mais par l'émergence de séquences imbriquées plus complexes d'opérations et par le développement de techniques intuitives plus précises pour ajuster les blocs les uns avec les autres.* » (p. 270).

Concernant la reconnaissance et la production, les enfants les plus jeunes ont démolé presque autant de constructions qu'ils en ont assemblées tandis que les plus âgés ont été beaucoup moins enclins à « *déconstruire* » leurs assemblages. Ainsi, selon l'auteur, les enfants les plus âgés sont devenus plus sophistiqués, reconstruisant à peu près neuf sur dix des constructions correctes et seulement deux sur dix des incorrectes mais la différence n'est pas très grande entre eux et les enfants les plus jeunes.

Pour Bruner (1983), ce résultat incite à penser que la compréhension précède la production. L'enfant de 3 ans reconnaît ce qui est approprié avant de pouvoir produire aisément une séquence d'opération pour l'atteindre par ses propres actes. Il est plus facile pour lui de reconnaître ce qui « va bien » que d'accomplir le programme d'action pour le produire.

Bruner (1983) analyse la relation de tutelle à partir de ce résultat obtenu. Pour lui, les enfants de 3 ans ne tiennent aucun compte des suggestions de la tutrice et ne portent que peu d'attention à ses propositions verbales. Les enfants de 3 ans ont refusé le tutorat alors que les plus âgés qui l'acceptent. Cela veut dire que vis-à-vis de l'enfant de 3 ans, la tutrice a pour tâche d'« *enrôler l'enfant comme partenaire de tutelle* » (p. 272). La tutrice a pour principale préoccupation de les amener par la

séduction à leur tâche soit en leur montrant comment faire, soit en leur procurant un matériel attrayant. En conséquence, le tuteur intervient deux fois plus souvent avec les enfants de 3 ans qu'avec ceux de 4 ans et quatre fois plus souvent qu'avec les plus âgés. Le tuteur intervient donc davantage et est moins écouté dans son travail avec les enfants de 3 ans qu'avec les enfants plus âgés. Là, Bruner découvre le mode et la forme de cette interaction. Le mode d'interaction dominant est devenu verbal et la forme principale de cette interaction est une combinaison de rappels faits à l'enfant sur les exigences de la tâche et de rectifications des tentatives pour essayer de les mener à bien. L'auteur conclut que la tutrice agit principalement comme séductrice auprès des plus jeunes enfants et qu'elle agit davantage près des enfants de 4 ans comme stimulatrice verbale et rectificatrice et auprès des plus âgés comme validatrice ou vérificatrice des constructions.

Bref, les enfants les plus jeunes ont besoin d'être conduits à essayer d'accomplir la tâche pour s'instruire grâce à la reconnaissance des solutions correctes. Le rôle de la tutrice est de les stimuler et de maintenir le but présent à leurs yeux. Avec les enfants de 4 ans, la tâche de la tutrice est davantage de les aider à reconnaître par des distinctions verbales, la nature de l'écart entre les constructions et la tâche exigée. Avec les plus âgés, la tâche de la tutrice est de vérifier la construction.

En ce sens, Bruner (1983) peut parler d'une fonction de soutien ou d'un processus d'étayage. Le soutien commence par une séduction de l'enfant pour l'amener à faire les actions qui produisent des solutions reconnaissables pour lui.

La notion d'étayage est intimement liée au concept de ZPD (Zone Proximale de Développement) de Vygotski que Bruner utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable.

La définition que donne Vygotski de ce concept est la suivante :

« la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ». (p. 287).

Pour Bruner, le processus d'étayage implique six fonctions :

- *l'enrôlement* correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son partenaire envers les exigences de la tâche. Il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser comme le souligne Bruner dans le cas actuel : « cela impliquait souvent non seulement de faire que l'enfant s'intéresse mais de faire qu'il se prive de jeu initial d'imagination avec les blocs. » (p. 277).

- la *réduction des degrés de liberté* correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre. Bruner donne un exemple actuel comme suit : « *cela impliquait une réduction de l'ampleur de la tâche jusqu'au niveau où celui qui apprenait pouvait reconnaître s'il avait réussi ou à « coller » aux exigences de la tâche* » (p. 277).
- le *maintien de l'orientation* consiste à éviter que le débutant ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ d'une part et d'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. Bref, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini.
- la *signalisation des caractéristiques déterminantes* suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de signaler ces caractéristiques « *procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte* » (p. 278). En ce sens, la tâche du tuteur est de « *faire comprendre les écarts* » (p. 278).
- le *contrôle de la frustration* a pour finalité d'éviter que les erreurs du débutant ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs. Pour cette fonction, « *le risque majeur est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur* » (p. 278).
- la *démonstration ou présentation de modèles* consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant peut alors l'imiter et parachever sa réalisation. En ce sens, « *le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l'« limiter » en retour sous une forme mieux appropriée* » (p. 279).

À partir de ces différentes fonctions d'étayage de Bruner, nous essayerons d'analyser la tâche de l'enseignant par rapport à celles-ci.

Dans l'enseignement, nous avons constaté que l'enrôlement est l'une des tâches principales de l'enseignant. Elle consiste à engager l'intérêt des élèves et à obtenir leur adhésion. Pour cela, d'abord, il est nécessaire d'offrir une situation de départ accrocheuse et stimulante aux élèves et de leur expliquer clairement ce que l'on fait et pourquoi. Ensuite, afin d'investir davantage les élèves, il est nécessaire de « tisser » les connaissances entre elles. L'enseignant doit donc faire appel aux

connaissances déjà acquises par les élèves et les remobiliser ou les approfondir. Enfin, il est nécessaire d'accorder un environnement de travail propice aux apprentissages.

En plus, nous avons constaté que dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant doit simplifier une tâche. L'une des manières la plus simple de la simplifier est de réduire le nombre d'actions nécessaire pour atteindre le résultat. De façon générale, il faut éviter la surcharge cognitive qui peut mettre les élèves en difficulté. L'enseignant doit également maintenir l'orientation sur la tâche, c'est-à-dire l'attention de l'élève. Il doit éviter que l'élève s'éloigne trop de la tâche principale. Pour cela, l'enseignant doit motiver l'élève, lui montrer l'intérêt de la tâche et si besoin « recommencer » l'enrôlement. L'enseignant doit aussi signaler à l'élève l'écart qu'il y a entre sa production et les attentes. Il est possible de montrer ou de réexpliquer la tâche et ses finalités afin d'éviter que l'élève soit en situation d'échec qui pourrait avoir un impact conséquent sur la suite de ses apprentissages. Ainsi, lorsqu'un élève est en difficulté face à une tâche, on peut le rassurer en étant présent durant l'accomplissement de la tâche.

La simple exécution en présence de l'élève comporte une « stylisation » de l'action à partir de laquelle on peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution partiellement exécutée par l'élève. Si l'élève est en difficulté à exécuter une tâche, l'enseignant peut montrer l'action à l'élève qui l'imitera mieux ensuite. On peut également aider l'élève à achever sa tâche ou l'aider à justifier la solution.

Le processus d'étayage « *rend l'enfant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* » (p. 263). Cette aide de personnes qui sont plus expertes que l'enfant, se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle. Ainsi, pour Bruner, le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. L'exemple de Bruner sur la formation des blocs des enfants préscolaires s'inscrit dans le type ordinaire de la situation de tutelle dans laquelle l'un des membres « *connaît la réponse* » et l'autre ne la connaît pas, qui ressemble plutôt aux « *travaux pratiques* » dans lesquels le moniteur seul « *sait comment faire* » (p. 261).

L'interaction de tutelle consiste pour le partenaire expert « *à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* ». (p. 263)

Nous avons compris que l'interaction de tutelle de Bruner a permis d'aider les élèves en difficultés scolaires, surtout de résoudre des problèmes puisque l'auteur travaille sur ces interactions à partir de tâches où l'élève est actif, où on cherche à maintenir son attention, où on régule l'erreur et où on souligne ce qui marche. Nous pensons qu'une partie du travail de Bruner sur l'interaction de tutelle s'inscrit également dans les trois processus d'apprentissages : le statut de l'erreur et le rôle du feed-back dans l'enseignement et le travail en groupe. Nous allons donc nous intéresser à ces

processus et chercher à comprendre dans quelle mesure ils peuvent rendre l'enseignement / apprentissage efficace.

3.2. Le statut de l'erreur dans l'enseignement

Dans la classe, nous entendons souvent parler de l'erreur : l'erreur commise par l'élève dans ses apprentissages et l'erreur de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. L'élève et l'enseignant voient différemment l'erreur. Pour le premier, l'erreur est négative car quand il fait une erreur sur un exercice fourni par l'enseignant, il est souvent sanctionné par la note. Quant à l'enseignant, il n'est pas facile de reconnaître son erreur devant l'élève. Il pense toujours pouvoir bien faire dans les classes mais de toute façon, « *l'erreur est humaine* » selon Reason (1993). Mais quel est le statut donné à l'erreur et quelle est l'évolution de l'erreur à travers celle du concept de l'apprentissage et de l'enseignement ?

L'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignements pour tous. Perraudeau (2006) mentionne le rôle à l'erreur dans l'apprentissage comme une caractéristique importante. Dans une pratique focalisée sur la performance observable, l'erreur est l'image inversée de la réussite. Elle pourrait être sanctionnée par la note qui est le moyen d'évaluation du degré de performance des élèves. De façon négative, l'erreur indique les lacunes sans donner les moyens d'y remédier et est considérée comme une *faute*. Elle est interprétée par une incompréhension, une paresse ou une insuffisance et renvoie au schéma d'une culpabilisation impliquant pénitence et repentance.

Pour Perraudeau (2006), à l'opposé de cette approche, deux éléments principaux caractérisent le statut de l'erreur dans les apprentissages. D'une part, le droit à l'erreur est reconnu et celle-ci est utilisée comme indicateur traduisant « *la démarche authentique de la pensée en évolution* » selon Inhelder, Sinclair et Bovet (1974) ; cette conception se trouve dans les pratiques d'apprentissage ou de remédiation de Barth (1987) et de Higelé (1997) ; et d'autre part, la démarche bachelardienne postule que l'erreur est consubstantielle à l'apprentissage. La rencontre de l'élève avec de nombreux obstacles, souvent provoqués par l'enseignant, est destinée à lui faire non pas acquérir un nouveau savoir, mais à « *changer de culture* » et à « *renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne* » (Bachelard, 1993). L'apprentissage se fait donc par l'erreur. L'erreur est même considérée comme « *un outil pour enseigner* » (Astolfi, 1997).

Astolfi (1997) critique qu'apprendre, dans les conceptions courantes, c'est acquérir « *naturellement* » des connaissances. Pour cela, le mot « *naturellement* » renvoie à la construction des connaissances sans difficultés. Si l'enseignant explique bien, suit un bon rythme, choisit de bons exemples et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait survenir aucune erreur. Quand les erreurs apparaissent dans ses cours, elles sont déniées.

Dans ce sens, l'erreur peut être interprétée par deux attitudes : par la sanction et par la réécriture. Pour la première attitude, l'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle

d'apprentissage dit transmissif. « *Le premier, c'est le modèle transmissif, dans lequel, on l'a dit, l'élève commettant une erreur est dit 'fautif'* ». (Astolfi, 1997, p. 14). Cette faute est mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences comme souligne l'auteur : « *la première attitude met l'erreur à charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à situation didactique* » (p. 13). Dans ce contexte, l'erreur doit être sanctionnée lors d'une évaluation finale.

Pour la deuxième attitude, l'erreur peut être considérée comme un bogue dont l'origine serait une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau réel de ses élèves. Cette seconde attitude met l'erreur « *à charge du concepteur de programme* » (p. 13). Dans ce cas, l'erreur induit chez l'enseignant un effort de réécriture de la progression, en décomposant les difficultés en étapes élémentaires beaucoup plus simples. Il s'agit ainsi du modèle comportementaliste, inspiré de la psychologie behavioriste de Watson et de Skinner, dans laquelle l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.

Cette double attitude est symétrique. Premièrement, l'erreur possède un *statut négatif* auquel on cherche à remédier, même si les moyens mis en œuvre sont différents. Le second élément commun concerne une *survalorisation des savoirs disciplinaires*. Chacun se doit de respecter et de mémoriser les termes d'un texte intangible, même s'il comporte des nuances, etc.

En revanche, pour Piaget, repris par Astolfi (1997), apprendre, c'est franchir progressivement une série d'obstacles. En effet, dans cette théorie, sur laquelle s'appuient les modèles constructivistes modernes, l'apprentissage passerait obligatoirement par des moments de difficultés face auxquels les élèves doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles correctes. Dans ce cas, l'erreur a un statut positif. « *Les modèles constructivistes, [...] s'efforcent eux, [...] de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif* » (Astolfi, 1997, p. 14). Pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs, de son fonctionnement mental. En effet, Stella Baruk (1985) explique que lorsque l'élève identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience. Pour faciliter cette prise de conscience, l'enseignant serait invité à mettre en place des situations créant des conflits sociocognitifs ou travaillant sur la métacognition. Il devrait donc analyser la valeur des erreurs en essayant de déterminer leurs origines et situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactique à mettre en œuvre. Ainsi, les erreurs servent d'indicateurs de ces processus intellectuels en jeu.

« *On comprend comment l'erreur parvient à acquérir ici un statut nouveau : celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu, ce qui ne ressort absolument pas quand on corrige au stylo rouge. Au lieu d'une fixation sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer la 'logique de l'erreur' et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages* » (p. 17).

Astolfi (1992) définit différemment le statut de l'erreur dans ses trois modèles d'enseignement. Dans le modèle de la « transmission », l'erreur n'est pas traitée comme outil d'apprentissage ou

d'enseignement et elle devrait être normalement évitée, sinon elle fait l'objet d'une sanction. De même, dans le modèle du « conditionnement », l'erreur devrait être évitée. S'il y a une erreur, ce n'est pas la responsabilité de l'élève comme le premier modèle, mais c'est à la charge de l'enseignant et/ou du concepteur du programme. Dans le premier modèle, la sanction s'implique à cette erreur. Ce modèle laisse la place à des *remédiations*, à des boucles d'apprentissages et à des réécritures du programme. Comme on dit en informatique, il n'y a plus d'erreurs ni de fautes, seulement des « *bugs* ». (p. 126). Quant au « constructivisme », ce qui différencie ce modèle de deux autres précédents, c'est le nouveau statut de l'erreur. Celle-ci n'est plus considérée comme une déficience de la part de l'élève ou de l'enseignant, ni même comme un défaut du programme. Elle est reconnue comme un processus d'apprentissage. Loin de les sanctionner, loin de les éviter, l'essentiel du travail didactique porte sur le travail de l'erreur. « *Vos erreurs m'intéressent* » (p. 127).

Pour conclure, l'erreur est un outil pour apprendre et pour enseigner. L'élève a donc un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. L'erreur, si elle est traitée comme un matériau collectif digne d'attention et de réflexion permet à l'élève d'instaurer un climat de confiance et de construire le savoir. Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est un moyen d'accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée lui permettant de découvrir son propre fonctionnement intellectuel et de gagner en autonomie. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique lui permettant de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

Dans cette partie, nous pensons particulièrement aux façons dont l'enseignant traite positivement l'erreur dans la classe car pour nos enseignants et élèves, l'erreur est souvent négative. La plupart du temps, l'erreur commise par l'élève, par exemple, n'est pas traitée comme un outil d'apprentissage mais elle est souvent sanctionnée par la note ou les reproches. De plus, dans la culture cambodgienne, il est difficile de parler de l'erreur et de la reconnaître afin de corriger car les gens ont peur de perdre la face.

Nous avons constaté que la régulation de l'erreur est un moment de l'apprentissage et suppose une réflexion chez l'enseignant sur la mise en valeur de ces processus d'apprentissage dans la classe. La régulation de l'erreur dans la classe fait apparaître un rôle du feed-back dans l'enseignement qui constitue un autre processus d'apprentissage des élèves et qui s'inscrit dans la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves. Nous allons maintenant analyser la fonction du feed-back.

3.3. Le feed-back dans l'enseignement

Comme définition, le feed-back est considéré comme une relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves dans la classe. Les travaux de Bilodeau (1969) ont montré qu'une performance ne peut s'améliorer si le feed-back est supprimé. D'autres auteurs comme Brunelle (1980), Piéron (1976, 1980) et Siedentop (1976) considèrent le feed-back comme une habileté d'enseignement très importante.

Ces idées nous permettent de constater que l'enseignant doit procéder à une habileté pédagogique fondamentale et une aptitude à fournir des informations appropriées aux élèves sur leurs prestations. Cependant, les élèves recueillent des informations de plusieurs sources. D'abord, ils apprennent de la tâche elle-même. Dans une étape de l'expérimentation de la démarche scientifique de la « main à la pâte », par exemple, les élèves se lancent eux-mêmes dans une expérimentation à partir de quelques instructions de l'enseignant. Si la première expérimentation n'est pas réussie, les élèves peuvent réessayer en réfléchissant sur l'erreur commise dans la première. Ce type de feed-back est appelé « un feed-back intrinsèque ». Ensuite, les élèves s'informent auprès de l'enseignant en vue d'améliorer qualitativement leur réalisation. Il s'agit là d'un feed-back extrinsèque. L'enseignant, quant à lui, peut également fournir son feed-back aux élèves. Dans ce cas, le feed-back fourni par l'enseignant peut viser une évaluation de la prestation de l'élève par un jugement « bien » ou « mauvais ». Mais l'enseignant peut aussi expliquer des critères de réussite pour réaliser une activité ou soulever les erreurs à éviter. De plus, il peut interroger les élèves sur le travail de leurs erreurs et sur les moyens à mettre en œuvre pour se corriger. Le feed-back de l'enseignant peut être fourni à un élève, à un groupe d'élèves ou à une classe toute entière en fonction de l'activité donnée.

Pour Piéron et Delmelle (1983), le feed-back conduit à deux types d'effets dans le processus enseignement-apprentissage.

- Le premier concerne le renforcement et la motivation et le deuxième est lié à l'amélioration qualitative de la performance motrice grâce à l'information communiquée. Concernant le premier effet, Deci et Ryan (1980) postulent que le feed-back positif fourni aux élèves sur leur prestation augmente leurs sentiments de compétence qui amènent une augmentation de leur motivation intrinsèque. Par contre, le feed-back négatif diminue les sentiments de compétence des élèves qui amènent une baisse de leur motivation intrinsèque. Nous prenons l'expérimentation de la méthode « la main à la pâte » réalisée par les élèves de l'enseignement primaire comme exemple. Pour la première expérimentation, si l'enseignant fournit un feed-back négatif, les élèves se confrontent à une situation de démotivation. Si au contraire, l'enseignant les encourage en laissant un temps suffisant pour la deuxième expérimentation, la motivation des élèves augmente et ils peuvent continuer leur travail avec confiance.
- Concernant le deuxième effet du feed-back, selon Bilodeau (1961), il n'y a pas d'amélioration de la performance et de l'apprentissage des élèves sans feed-back. Les élèves progressent et construisent leurs savoirs cognitifs en prenant en compte du feed-back afin de réguler leurs apprentissages et de se corriger face à certaines erreurs commises au cours de leurs apprentissages.

Nous pouvons conclure que, du point de vue relationnel, le feed-back est utilisé dans l'enseignement afin d'encourager une fois que l'élève se met au travail, de reconnaître les progrès effectués, de féliciter dans les corrections, d'assurer des commentaires sur le contenu du travail (Weil-Barais, 1993). Il s'agit donc d'un facteur de motivation beaucoup plus sûr que les récompenses. Du point de vue cognitif, le feed-back a pour fonction de vérifier rapidement la compréhension des

notions que connaissent déjà les élèves et de celles qui leur posent problème, d'adapter en prélevant régulièrement des informations sur le public et réguler (Weil-Barais, 1993) et de disposer d'une double référence, l'une sur la tâche en tenant compte de ses caractéristiques pour la réussir, l'autre sur la structure cognitive des élèves (Bruner, 1983). Bruner parle de l'intervention d'un tuteur qui peut comprendre « *une sorte de processus d'étagage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses responsabilités* » (p. 263). Cette interaction consiste pour l'adulte « *à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* ». (p. 263). Ainsi, pour l'auteur, ce processus est capable de produire des effets qui dépassent de beaucoup pour celui qui apprend l'accomplissement assisté de la tâche et de produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'il était resté sans aide. Dans l'interaction de tutelle, Bruner insiste également sur l'étagage langagier comme « *un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales* » ; ceci s'oppose à l'image piagétienne du langage comme « *un système « paresseux » qui ne ferait que relater la pensée et qui n'en serait qu'une sorte de « symptomatologie »* ». (p. 285)

Les analyses du statut de l'erreur et du rôle du feed-back dans l'enseignement que nous venons de faire nous orienteront vers un dernier indicateur stratégique de notre travail, le travail d'équipe, qui est une variable didactique importante pour l'enseignement et l'apprentissage et qui pourrait se manifester dans plusieurs démarches pédagogiques. Nous allons donc chercher à comprendre les caractéristiques du travail d'équipe et pourquoi ce type de travail est important pour l'apprentissage.

4. Le travail d'équipe

Le travail d'équipe est défini comme :

« *Travailler en équipe, c'est réaliser un projet en association avec une ou plusieurs personnes. Ce type de coopération suppose une organisation fonctionnelle des tâches afin que les objectifs soient atteints* » (Tremblay et Perrier, 2000).

Selon Bertrand et Azrour (2000), « *une équipe de travail est la difficile résultante d'un objectif commun, d'une volonté commune ainsi que d'efforts communs et constants de tous les membres qui la composent* » (p. 212).

À travers ces deux définitions, nous pouvons dire que, travailler en équipe, c'est atteindre un objectif commun à travers une interaction et une synergie des compétences et des idées. Quand il y a une bonne supervision, une évaluation des travaux finis et un feed-back, le travail d'équipe motive les collaborateurs et facilite l'épanouissement personnel et l'accomplissement de soi.

Pour Tremblay et Perrier (2000), la dynamique d'une équipe de travail s'articule sur les trois pôles.

- **Les objectifs de l'équipe** pourraient être assez importants, mais ils ne sont pas trop ambitieux afin que les pressions dans l'équipe ne deviennent pas trop lourdes.
- **Les normes** sont établies pour favoriser la liberté d'expression, la coopération et les échanges au sein de l'équipe.

« Les normes sont des règles de conduite, stipulant quelle est la conduite appropriée pour un individu donné dans des circonstances déterminées, les valeurs [...] sont des critères du désirable, définissant les fins générales de l'action. [...] Les normes définissent le comportement approprié, au niveau des usages, ou la conduite requise, au niveau des mœurs et des lois ; elles impliquent donc l'existence de principes plus généraux à la lumière desquels leurs prescriptions et leurs interdits peuvent être légitimés. C'est à ces principes qu'on tend à donner, dans la sociologie contemporaine, le nom de valeurs » (Chazel, 1989).

- Quant à **la cohésion** (Festinger, 1951), plus elle est forte, plus l'action de l'équipe sera efficace. Cette cohésion dépend du choix judicieux de ses membres, de la régularité des échanges et de la qualité des rapports humains. Le fait d'avoir un objectif commun est un facteur essentiel de la cohésion d'un groupe. Festinger (1951), il est alors essentiel que chaque membre comprenne que le bénéfice de chacun dépend de l'investissement de tous. La cohésion tend à croître lorsque le groupe est menacé de l'extérieur. À l'inverse, la compétition à l'intérieur du groupe tend à réduire la cohésion (Deutsch, 1949). La cohésion du groupe est un facteur déterminant de la satisfaction que les individus trouvent dans l'activité (Exline, 1949), du sentiment de sécurité et d'estime de soi (Seashore, 1954). Enfin, les groupes cohésifs ont des niveaux de performance plus élevés (Goodacre, 1951). Lewin (1943) utilise le terme de dynamique des groupes, pour désigner l'étude du fonctionnement du groupe sous l'angle du système d'interdépendance qu'il représente : entre les membres, et entre les éléments du champ (buts, normes, rôles, statuts, etc).

Pour Przesmycki (1991), « *la dynamique de groupe montre qu'un travail est plus efficace et plus rapide effectué en groupe, le groupe restreint de trois à douze participants étant d'une efficacité optimale* (Festinger, 1951) : l'interaction des membres de l'équipe permet la clarification des objectifs [...] » (p. 19).

Quelques modes de regroupement possible des élèves pourraient être mis en place :

- **Par groupes de niveau**, les élèves sont regroupés selon leur niveau de connaissances, leur rythme de travail, leurs capacités ou méthodes de travail. L'enseignant est ainsi plus à même d'apporter une réponse appropriée à chaque groupe et donc d'une certaine manière à chaque élève. Ce type de dispositif fait également partie de la pédagogie de soutien.

- **Par groupes de besoin**, il s'agit d'un dispositif de soutien et d'approfondissement, car les élèves sont regroupés par rapport à leurs besoins, qui ont été répertoriés.
- **Par groupes d'intérêt**, les élèves sont regroupés dans un laps de temps limité autour d'un thème ou d'un projet proposé par l'enseignant ou choisis par eux.

La répartition du groupe de travail doit tenir compte du caractère des membres et de leurs affinités : certains ont des talents pour l'organisation, d'autres sont plus habiles à lancer des idées nouvelles et à faire respecter la procédure. Il importe aussi de prendre garde à ne pas encourager le comportement de personnes qui détournent l'énergie du groupe vers la satisfaction de besoins exclusifs : personnes qui font continuellement des blagues, personnes qui abordent des sujets étrangers aux objectifs de l'équipe.

Dans l'enceinte du groupe, la prise de décision collective joue un rôle important et se déroule sous trois formules (Tremblay et Perrier, 2000).

- **La formule autoritaire** : les membres d'équipe expriment et partagent leur point de vue, mais ce n'est que le chef de l'équipe qui prend la décision finale. Si le chef a un bon jugement, cette décision peut être productive.
- **La formule démocratique** : les membres acceptent de se plier à la décision de la majorité. Le chef d'équipe a pour fonction de coordonner cette décision.
- **La formule consensuelle** : tous les membres doivent être d'accord sur la décision à prendre.

Tremblay et Perrier (2000) précisent que dans les pratiques réelles, la formule démocratique est plus utilisée que les deux autres formules dans les classes, car dans le travail d'équipe, il existe plus souvent des conflits entre les membres et il est rare que tous soient d'accord pour prendre la décision finale. Pour cette formule, le système de vote est un moyen aussi efficace quand les tensions du groupe sont plus élevées.

En nous appuyant sur l'article de Philippe Meirieu intitulés « *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* »⁶³, l'auteur souligne l'importance du travail en groupe des élèves. Il fait d'abord la distinction entre la tâche et l'objectif. Selon l'auteur, l'« objectif » renvoie à un comportement observable, annoncé à l'avance aux élèves comme la performance à atteindre. L'objectif est ce que l'enseignant veut faire acquérir à chaque élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage qu'il met en place. Il est donc « une acquisition mentale stabilisée et qui peut être utilisée par la personne qui l'a atteint, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage. ». Et son acquisition invisible peut être repérée à travers des comportements, des exercices ou des tâches... Les « tâches » renvoient à ce que nous faisons accomplir aux élèves comme un devoir, un exercice, ou un

⁶³ <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourqoiledgde.pdf>

projet permettant d'évaluer les objectifs que nous visons à travers les performances effectuées par les élèves.

Cette distinction entre tâche et objectif est tout à fait déterminante pour comprendre, organiser et évaluer la portée du travail en groupe des élèves. À partir de ses travaux de travail (Meirieu, 1992) et de ceux d'Astolfi (1992), Meirieu distingue le travail en équipe en cinq objectifs.

La finalisation : l'objectif est de faire accéder les élèves à un « *besoin de savoir* » plus qu'à un savoir et c'est sur cet objectif que ce type de travail d'équipe doit être évalué. L'enseignant se préoccupe d'abord des obstacles ou difficultés que chaque élève va rencontrer et affronter tout seul et des « *vides* » qu'il va découvrir.

La socialisation : l'objectif se situe au niveau des attitudes sociales des élèves : il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui. L'enseignant s'assure que chaque élève dispose des conditions nécessaires pour un travail collectif et ce que chacun peut faire pour améliorer les relations sociales au sein du groupe ou de l'équipe.

Le monitorat : il s'agit ici de placer les apprentissages des élèves à caractère cognitif au cœur du dispositif. Pourtant, ce n'est pas le maître qui est chargé d'« *enseigner* », mais un élève qui est placé en position de « *moniteur* ». Dans ce cas, Meirieu met l'accent sur la division de la classe en petits groupes pouvant jouer deux rôles essentiels : utiliser l'hétérogénéité des élèves pour introduire des formes de travail différencier et permettre aux élèves placés en situation de moniteurs de renforcer leurs acquis en les ordonnant. C'est pourquoi, il est si important que le rôle de « *moniteur* » tourne le plus régulièrement possible pour que l'élève participe, apprenne de l'autre, s'explique et s'approprie aux savoirs véritablement.

La confrontation : il s'agit ici d'utiliser l'interaction entre pairs afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter. Pour bien mener cette interaction, il est bien évident que l'enseignant doit être particulièrement vigilant afin de ne pas laisser jouer massivement les relations de captation, de fascination ou de domination qui pourraient se substituer à la construction de la relation objectale et renvoyer un élève de son imaginaire à l'imaginaire de l'autre. Dans ce cas, la prise de décision collective est très importante afin d'éviter les conflits dans le groupe.

L'apprentissage : l'objectif de Meirieu ici renvoie au 4^{ème} niveau de Durand (1996). Pour Meirieu, l'enseignant doit s'assurer d'abord qu'il existe bien une règle de fonctionnement qui permet à chacun de participer à la tâche commune et que cette règle est respectée ; il doit, ensuite, donner les moyens à chacun de cette participation par une préparation préalable ou un travail individuel sur des matériaux dont il sera le seul à disposer et qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche commune. Il doit enfin bien préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles.

Selon Meirieu, le groupe devient un lieu où les relations entre les personnes fonctionnent de telle manière qu'elles permettent, par confrontation, de dégager un concept, d'améliorer un travail individuel, de prendre conscience de phénomènes complexes, etc. Dans tous les cas, la pratique du « *groupe transversal* » ou « *intergroupe* » permet une régulation efficace : après un premier travail en équipe sur des objectifs différents pour chaque équipe, de nouveaux groupes sont constitués où chaque élève, seul représentant de son équipe initiale, doit faire part de ce qu'il a découvert dans son groupe.

Comme nous l'avons souligné dans la définition du terme, le feed-back sur le travail d'équipe est un élément indispensable pour toute collaboration afin de motiver les membres du groupe. La circulation de l'information est la base même du travail en équipe. Puisque, travailler en équipe, c'est se concentrer sur un objectif commun, il est important que chacun membre s'investisse dans la tâche dont la répartition est claire et connue par tous et qu'il s'engage personnellement pour atteindre l'objectif. La confiance est une condition nécessaire à la circulation du savoir au sein de l'équipe. Sans confiance, l'équipe ne peut pas résoudre les problèmes difficiles et gérer les conflits, car la confiance motive les membres à partager ce qu'ils savent et à apprendre des autres. Avoir l'esprit d'équipe, c'est être solidaire, et aider ses membres lorsqu'ils sont face à un obstacle ou qu'ils éprouvent des difficultés à accomplir une tâche. Les conflits doivent être bien gérés en maintenant la cohésion du groupe, car être une équipe veut aussi dire s'accepter les uns les autres, et se maîtriser. Travailler dans un climat chaleureux et détendu a donc pour but de développer chez les membres de l'équipe une motivation forte, le plaisir et la volonté de travailler avec un groupe avec lequel ils se sentent bien.

Chapitre 22 : Un exemple de la main à la pâte

1. Le programme de la main à la pâte au Cambodge

Selon le même rapport de la fondation de la main à la pâte (LAMAP), des actions de formation de LAMAP ont été organisées au Cambodge à partir d'octobre 2002. Ces actions se sont inscrites au départ dans un cadre original et ont bénéficié de l'implication de partenaires prestigieux. Dans les classes bilingues franco-khmères, soutenues par la coopération française et mises en place par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en 2002, l'enseignement des sciences selon la démarche de LAMAP a associé l'apprentissage de la langue française aux bénéfices que les élèves retirent d'un contact précoce avec les sciences. Il s'agit d'une alliance essentielle non seulement pour le développement de l'esprit et de la culture des jeunes élèves, mais également pour leur future carrière, du fait de l'importance des filières francophones dans l'enseignement supérieur cambodgien. Dans un souci de généralisation, l'implication de l'Institut National de l'Éducation (INÉ) a également permis à des enseignants et à des formateurs non francophones de se familiariser avec cette démarche. Des ressources et des outils de LAMAP ont été traduits en langue maternelle (le khmer) et des formations ont été organisées dans cette langue.

Le rapport de LAMAP de 2013 montre que le soutien durable de la fondation de Christophe et Rodolphe Mérieux (Institut de France) en 2004 a permis de compléter le dispositif initial en prenant le relais du programme qui avait été engagé par l'AUF et de développer de nouvelles actions de formations et de renforcement de la structure locale de coordination et de l'équipement des centres de ressources.

Au Cambodge, ce nouveau partenaire a permis l'extension du dispositif à une centaine de classes en trois ans, la formation des enseignants dans six écoles-pilotes, leur accompagnement dans les classes grâce à la production de ressources pédagogiques et à la présence de tuteurs et enfin l'équipement en matériel de ces établissements. Cinq stages de formation ont été organisés entre 2002 et 2006, à destination des inspecteurs et des formateurs de l'INÉ, ainsi que des assistants pédagogiques sous contrat avec l'AUF. L'école des sciences de Bergerac, centre pilote de LAMAP joue un rôle important dans cette coopération. Acteur-clé du projet, cette école a accompagné son développement avec rigueur et a montré l'importance décisive de pouvoir associer de façon privilégiée un centre de formation en France au suivi efficace et à la meilleure progression dans les transferts de compétences du projet mené à l'étranger.

En 2006, quand le programme des classes bilingues de l'AUF est parvenu à échéance, le projet de LAMAP – Cambodge a été proposé aux écoles primaires hors programme bilingue et il est devenu national. L'équipe de formateurs nationaux, sous la direction de l'inspecteur de l'éducation, Monsieur Bun Sarith⁶⁴, a commencé à former, à raison d'un stage par mois, les enseignants des deux dernières années du primaire. Afin de renforcer la conduite du projet par les partenaires cambodgiens, l'INÉ est

⁶⁴ En 2012, Bun Sarith a obtenu le Grand Prix Purkwa pour l'ensemble de son action en faveur de l'enseignement des sciences au Cambodge.

devenu en 2007 l'opérateur principal de LAMAP - Cambodge, sous la conduite du chef de projet régional de Valorisation du Français en Asie du Sud-est (VALOFRASE) et dans le cadre d'une convention signée entre la fondation de Christophe et Rodolphe Mérieux, l'INÉ et l'Ambassade de France au Cambodge. Initialement mis en œuvre exclusivement dans les classes bilingues, le programme de LAMAP au Cambodge est désormais introduit dans le système éducatif cambodgien et enseigné en khmer.

Depuis 2008, dans le cadre de VALOFRASE, le Cambodge apporte son aide au lancement de LAMAP au Laos et a entamé des échanges avec le Vietnam dans le même but lors de trois séminaires régionaux. Pour Jung-Le-Mer (2013), le 4^{ème} séminaire régional de LAMAP, organisé du 25 au 27 septembre 2013 à Hanoï au Vietnam et ayant pour thématique principale l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation, a permis aux enseignants français, laotiens, cambodgiens et vietnamiens, aux responsables et experts éducatifs des trois pays concernés ainsi qu'aux universitaires de faire le point sur les différents stades d'avancement du projet de VALOFRASE dans les trois pays concernés et sur les transferts de compétences du Cambodge vers les pays voisins.

Le soutien, renouvelé en 2012, de VALOFRASE 2 et de la fondation de Christophe et Rodolphe Mérieux au programme de LAMAP au Cambodge va permettre d'étendre ce programme dans les classes bilingues à la première année de collège, tout en développant et systématisant une formation initiale spécifique dans les écoles de formation pédagogique provinciales, prélude à une possible généralisation du programme à l'ensemble du pays.

Le rapport de LAMAP de 2013 souligne également, qu'à présent, près de 12 000 élèves âgés de 10 à 12 ans venant des écoles publiques de dix provinces pratiquent la démarche de LAMAP au Cambodge. Huit modules de formation ont été préparés et réalisés par les formateurs cambodgiens avec le soutien scientifique et pédagogique de l'école des sciences de Bergerac et deux guides pédagogiques, pour les deux dernières années du primaire, ont été rédigés en khmer.

Au Laos, des actions de formation de LAMAP ont été menées par l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Grenoble (France) et une équipe de formateurs du Ministère de l'Éducation laotien rédige un guide pédagogique. Au Vietnam, le programme de LAMAP a été lancé en 2000 et est dirigé par les formateurs de la faculté de pédagogie de l'École Normale Supérieure de Hanoï (Vietnam). Un ouvrage a été produit et de nombreuses traductions en vietnamien ont été effectuées à destination des enseignants. Plusieurs actions de formation continue ont eu lieu.

La démarche de LAMAP est également utilisée par PSE depuis 2008. Les actions de formation ont été organisées dans l'enceinte de PSE à destination d'une vingtaine d'enseignants du rattrapage scolaire par une formatrice chevronnée. En 2009, dans le cadre de la coopération entre PSE et le département de l'éducation municipal, cette approche a été introduite dans les deux écoles primaires publiques dans la capitale. Aujourd'hui, dans le cadre de la coopération entre PSE et le MEJS sur le déploiement du programme du rattrapage scolaire dans les cinq provinces du Cambodge, les actions de formation de LAMAP représentent une des plus grandes activités du projet. Assurées par l'équipe

de formateurs de PSE sur le plan pédagogique, ces formations ont été organisées dans ces cinq provinces cibles de deux fois par an et à destination des instituteurs du ratrappage scolaire, des directeurs d'école des écoles primaires et des formateurs provinciaux.

Pourquoi PSE, en tant qu'organisation non-gouvernementale, choisit-elle aussi cette démarche pour l'enseignement des sciences dans son centre et dans les écoles primaires publiques dans le cadre de cette coopération ? Cette question posée nous permettra d'analyser par la suite les spécificités de cette démarche et les intérêts pour les élèves.

2. Quelques principes-clés de LAMAP

Comme nous l'avons souligné, la démarche de LAMAP est devenue un programme national depuis 2006 introduit dans le système éducatif cambodgien depuis 2007. Cette démarche permet aux élèves d'avoir une autonomie dans leurs apprentissages. L'autonomie des élèves est sollicitée si l'organisation de séances de classe prévoit par exemple des essais multiples, une participation à l'élaboration des dispositifs, la possibilité de se tromper, etc. comme le souligne le principe 3 : « *Les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquences en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large place à l'autonomie des élèves* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15).

Dans les classes, la démarche de LAMAP se présente d'abord comme une « *pédagogie active* » (Ernst, 1997), où les apprentissages se font par l'action, la discussion et la formalisation. Pour cela, les enfants cherchent à expliquer et à comprendre eux-mêmes des phénomènes simples, accessibles. Leur discussion avant, pendant et après l'expérimentation est une richesse permettant à chacun de donner ses opinions et d'accepter ou de refuser celles des autres en fonction de l'accord ou non avec les données de l'expérience. La formalisation des concepts-clés leur permet de construire leurs connaissances. Cette nouvelle approche est considérée ensuite comme une « *pédagogie variée* ». L'enseignant est appelé à pratiquer une pédagogie différenciée. Il peut à la fois gérer la classe et suivre chaque individu, intéresser le groupe et s'adapter à chacun en unissant les enfants dans une investigation collective, où leurs différences enrichissent le groupe au lieu de le freiner. Cet enseignement scientifique différencie donc la pédagogie car il est susceptible de capter d'autres types de motivations et d'autres ressources appropriées. Pour faire des investigations sur les objets courants, les enfants mobilisent des expériences et des observations partagées par leurs familles venant de milieux différents permettant de réduire les facteurs d'inégalité dans la classe. De plus, la pédagogie différenciée mobilise la diversité des styles pédagogiques (par petits groupes ou individuellement) et varie les modes d'approches de la connaissance (par l'action, par le langage, par le schéma, par la discussion, par la lecture). Ainsi, les enfants de caractéristiques très diverses peuvent trouver la notion qui leur conviendra le mieux, sans être forcés par l'enseignant, et sont confrontés à un travail spécifique proposé par celui-ci.

Cette diversification des différents types de travail concerne aussi le rythme (Ernst, 1997). Les rythmes scolaires fatiguent les enfants et l'attention des enfants centrée en permanence sur la parole

de l'enseignant entraîne la monotonie de la journée de classe. La démarche de LAMAP propose différentes formes de travail aux enfants. Ces derniers impliquent donc diverses activités : ils font des expériences, ils observent, ils notent ce qui se passe, ils discutent, ils écrivent, ils dessinent, ils s'appliquent, etc. Dans ce cas, les enfants se fatiguent beaucoup moins lorsqu'ils s'intéressent à ce qu'ils font, lorsqu'ils alternent les formes du travail et l'intensité de l'attention et lorsqu'ils peuvent échanger avec d'autres enfants à certains moments, et se concentrer tranquillement sur un travail personnel à d'autres moments. La variété des modalités du travail permet à des enfants dont les expériences familiales sont diverses, dont les goûts et les compétences sont différentes, voire inégales, de trouver une entrée vers la connaissance.

Dans la démarche de LAMAP, les enfants apprennent à observer et à trouver les questions importantes (Ernst, 1997). Pour les enfants, même les adultes, il n'est pas facile de passer d'une observation à une question, plus encore à une question importante. Quand les enfants observent tel phénomène, ils commencent toujours par ne rien voir, par voir quelque chose de confus ou par ne voir que ce qui saute aux yeux. S'ils commencent à décrire, ils se perdent dans les détails importants à leurs yeux. Leur travail consiste donc à s'étonner, à décrire, à schématiser, à analyser et à repérer les éléments significatifs. Pour Ernst (1997), faire des sciences, c'est d'abord voir ; puis c'est essayer de construire avec le langage quelque chose qui ne se voit pas, et finalement cela permet de voir des choses beaucoup plus intéressantes qu'au premier coup d'œil. Le travail par petits groupes d'enfants avec le guidage de l'enseignant permet d'attirer l'attention et de faire émerger les questions importantes. En se posant mutuellement des questions, en écrivant et en schématisant ce qu'ils voient, interprètent et prévoient, les enfants apprennent à observer soigneusement. Mais qu'est-ce qu'ils observent ? Ils observent un objet ou un phénomène naturel ou fabriqué qu'ils peuvent toucher et manipuler comme le souligne le principe 1 : « *Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent sur lui* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15).

Dans la démarche de *La main à la pâte*, les enfants se confrontent à une tâche qu'ils prennent en charge, résolvent un problème et pensent l'expérience (Ernst, 1997). Généralement, les enfants font les exercices scolaires comme des tâches routinières, dépourvues de sens, dont il faut s'acquitter parce qu'elles font partie du « métier » d'élève. Or, l'école qui apprend aux enfants à se mettre simplement en règle avec les prescriptions de l'autorité, est une école qui prépare au conformisme bureaucratique. Les enfants font ce qu'ils ont à faire, dans le respect des procédures prescrites, sans se demander à quoi servent les tâches qu'ils accomplissent, à quelle finalité d'ensemble elles s'ordonnent. Habituer les enfants à analyser une situation complexe de la réalité, à la construire comme problème à résoudre, et à ne pas la quitter avant d'en avoir élucidé l'essentiel est un choix éducatif important. C'est leur apprendre à penser l'expérience et à ne pas se résigner au non-sens de tâches routinières. Dans l'enseignement actuel, l'enseignant est invité à faire ce choix. Son rôle, dans l'approche de LAMAP, consiste à toujours inciter les enfants à expérimenter en fonction de ce qu'ils pensent, et à réfléchir à ce qu'ils font. Il tente donc de leur poser quelques questions essentielles afin de creuser le sens de ce qu'ils font et les raisons de ce qu'ils cherchent. La dynamique du groupe d'enfants, la curiosité pour les expériences, le guidage de l'enseignant sont des activités scientifiques qui font que les enfants apprennent à résoudre des problèmes, à penser leur action, plutôt que d'exécuter des tâches.

Un autre principe de la démarche de LAMAP concerne l'argumentation. Le rôle de l'élève n'est pas limité à la seule observation, sans suivi de réflexion et de confrontation des idées entre pairs. Les enfants apprennent aussi à argumenter (Ernst, 1997). Argumenter, c'est défendre un point de vue en apportant des éléments présentés comme preuves. Dans cette démarche, le rôle de l'enseignant est d'être à la fois le médiateur entre la science et les élèves et l'expert qui contrôle la conformité scientifique des arguments des élèves. Il intervient en particulier dans les moments de débat ou de mise en commun. Les enfants se forment non seulement à l'argumentation, mais aussi ils apprennent à raisonner avec les autres (Ernst, 1997), comme le souligne le principe 2 : « *Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15).

La démarche d'investigation de LAMAP ne consiste pas seulement à faire avec les mains, mais aussi à faire partager avec les mots. Les enfants apprennent donc à argumenter de façon raisonnable et coopérative. Les expérimentations sont scientifiques ou non à condition qu'elles soient argumentées. Le travail d'explications et la diversité d'observations des enfants mèneront forcément ces derniers à des désaccords entre eux, mais ces conflits constituent une richesse pour l'enseignant puisque chaque enfant a droit à ses idées, même si elles ne sont pas pertinentes. Il doit donc bien les exprimer, les développer et les argumenter. Le rôle de l'enseignant est de pousser les enfants à formuler ces arguments, à écouter les autres et à argumenter le plus efficacement possible.

Les enfants apprennent également à débattre (Ernst, 1997). Débattre, c'est juger avec justesse en cherchant la vérité, en pensant de façon cohérente et objective et en mettant en relation ce qu'on sait, ce qu'on observe et ce qu'on cherche sans prétendre y réussir pleinement. Éduquer un enfant à acquérir un esprit objectif, c'est le faire entrer dans ces pratiques de discussion sur la vérité avec les autres. En débattant avec autrui, les enfants arrivent parfois à accepter le désaccord et à trouver les accords (Ernst, 1997). Pour les enfants, il s'agit de défendre leurs idées, même si elles sont subjectives, et d'ouvrir le débat critique afin de trouver les idées objectives, compréhensives et acceptables. Aider les enfants à acquérir de l'objectivité, c'est les aider à construire ces compétences qui permettent de débattre objectivement. Le rôle de l'enseignant est de pousser les enfants à mettre en œuvre des procédures d'expression, d'explication, d'écoute des arguments de l'autre pour éviter les conflits.

Le principe 5 de la démarche scientifique de LAMAP, qui pourrait être le dernier dans cette analyse, met l'accent sur l'importance du cahier d'expériences. Cet outil est un des éléments majeurs de cette démarche. « *Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15). Ce cahier constitue un support des traces écrites sous formes de mots, de phrases ou de dessins des différentes phases de l'activité scientifique de l'élève. Il peut comporter deux parties : une partie libre, spontanée, non organisée, où l'élève organisera ses notes, améliorera son orthographe et son expression écrite avec l'aide de l'enseignant et par autocorrection et une partie institutionnalisée, où l'élève produira un écrit définitif pour son année scolaire. Pour l'élève, l'intérêt de ce cahier est multiple. Il assure un rôle de mémoire, de témoin de ses progrès, de son évolution au

cours de l'année, voire d'un cycle ; il constitue un outil de communication avec les autres (camarades, enseignant) et un support pour développer et construire sa réflexion. L'enseignant y trouvera des informations utiles, l'état d'avancement des apprentissages et il en tiendra compte pour organiser et parfois modifier le contenu des séances de classe.

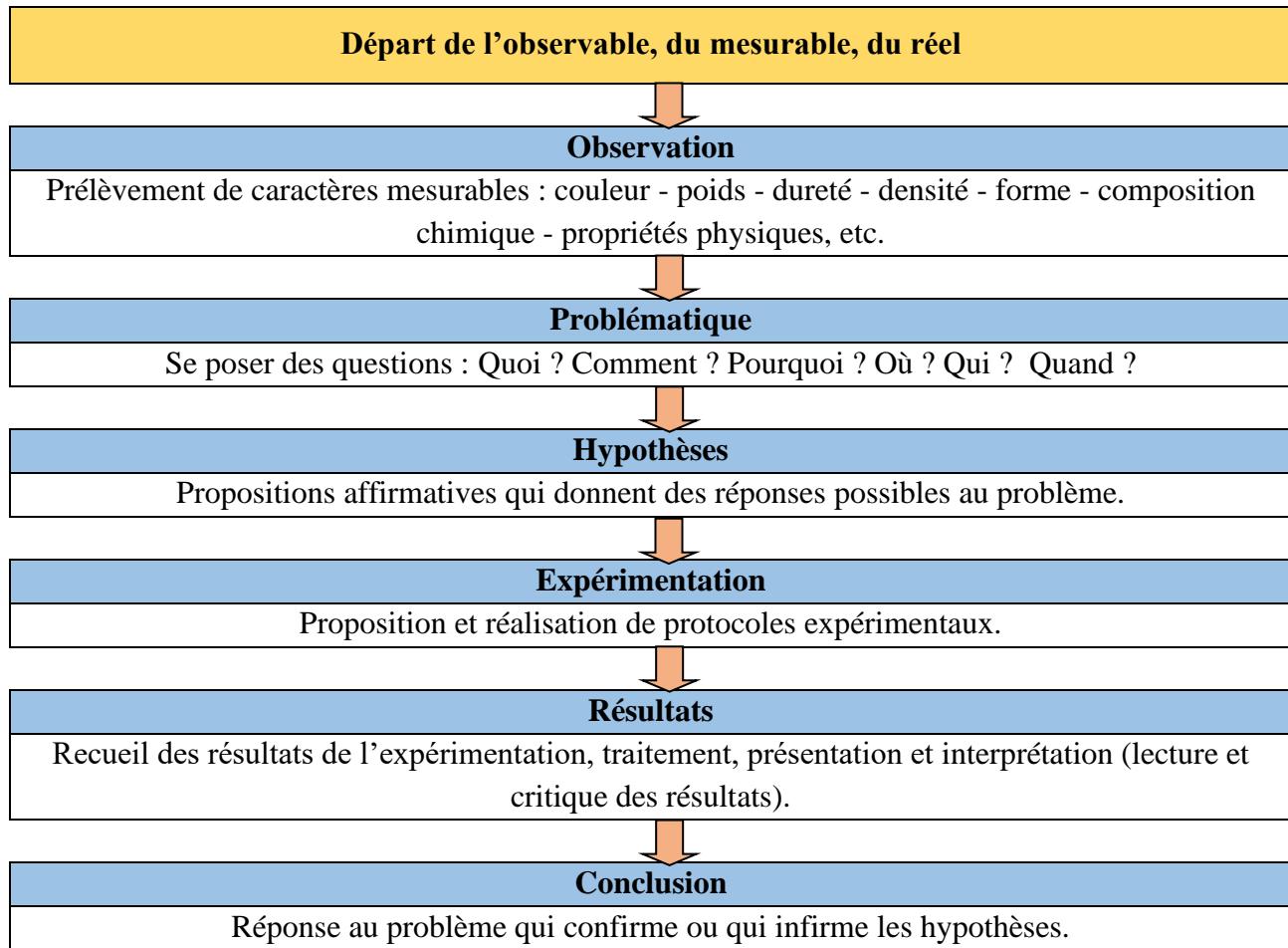
Mais pourquoi doit-on écrire ? Quelle est la différence entre « parler » et « écrire » dans la démarche de LAMAP ?

Pour Ernst (1997), la première hypothèse pourrait être reformulée de la manière suivante : parler pour trouver, écrire pour penser. Généralement, l'écrit est la dernière étape de la séance qui doit garder la forme achevée du savoir et qui doit être apprise à la maison. Il s'agit donc du résumé ou de la synthèse collective réalisée à partir de l'interaction orale avec les enfants. Lorsque les enfants travaillent par petits groupes, leurs échanges sont constructifs même s'il existe des désaccords. Ces échanges poussent les enfants à s'expliquer et à travailler. Selon l'auteur, quant à l'écrit, une de ses fonctions est aussi de chercher, de clarifier la pensée, de réfléchir et d'anticiper. Les enfants peuvent écrire dans le cahier ce qu'ils vont faire, ce qu'ils prévoient qui pourrait se passer, etc. L'écrit n'est donc pas que pour conserver, mais aussi pour réfléchir. Dans LAMAP, l'oral et l'écrit sont presque égaux. Les enfants réfléchissent en discutant et en écrivant. L'écrit se décline sous plusieurs formes, plus ou moins proches de l'oral, plus ou moins élaborées et stabilisées par rapport à la norme d'une présentation achevée du savoir. L'écrit n'est pas seulement ici dans une fonction de « trace écrite », de résumé à apprendre, mais il circule à différents niveaux de l'élaboration du savoir, comme l'indique le principe 6 :

« *L'objectif majeur est une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et de techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale* » (Perrin-Naffakh, 2000, p. 15).

À partir de ces analyses des principes de la démarche scientifique de *La main à la pâte*, nous proposerons enfin un tableau récapitulatif comme suit (tableau 9) :

Tableau 7 : tableau récapitulatif de la démarche scientifique de LAMAP



Conclusion de la partie 5

La pédagogie, comme action finalisée par des apprentissages évaluables, dont le fil conducteur est constitué par des interactions ajustées maître-élèves pour réguler l'activité des élèves et ses apprentissages, dans un climat à la fois bienveillant et exigeant ne fait pas l'objet d'un consensus, tellement ses fins et ses méthodes sont saturées d'idéologie, tellement aussi l'idée même d'une professionnalisation des enseignants est discutée, chacun s'estiment peu ou prou pédagogue et ayant, ne serait-ce qu'en s'appuyant sur sa propre expérience d'apprenant, une forme d'expertise pratique singulière à faire valoir.

Si ces difficultés sont réelles, il n'en demeure pas moins qu'une approche à la fois rationnelle et pragmatique de la pédagogie rend justice à l'importance de l'activité des élèves, une activité ajustée à zone de développement prochain, porteuse de sens, clairement structurée dans sa démarche, sur le plan didactique notamment.

La démarche pédagogique de la main à la pâte, expérimentée à l'INRP⁶⁵, se veut une mise à l'épreuve concrète des pédagogies actives contemporaines, éclairée par l'héritage du modèle du jardinier de Coménius ainsi que par les approches modernes du socioconstructivisme et des sciences cognitives.

Dans les classes, la démarche de LAMAP cherche à susciter au maximum l'activité des enfants. Les enfants pensent, construisent et pratiquent des expériences. Cette démarche permet de transmettre une pratique de la science comme action, interrogation, investigation, expérimentation et non pas comme des résultats figés à apprendre par cœur, d'une part et d'autre part, de réfléchir et de construire intellectuellement, par le langage à travers les expériences. Les enfants observent, s'interrogent, construisent un problème, se lancent dans des expérimentations pour résoudre ce problème, cherchent des explications sur le phénomène du monde naturel ou fabriqué, débattent, argumentent, raisonnent, et construisent leurs connaissances. Élément-clé de cette pédagogie de l'investigation, le cahier d'expériences se présente comme un outil indispensable, où les élèves y représentent avec leurs propres mots, des schémas et des graphiques. Ainsi, ils apprennent à penser ce qu'ils font et voient.

À travers son évolution historique et ses principes enrichissants, la démarche de LAMAP est une démarche pédagogique reconnue mise en œuvre au Cambodge et dans la région et constitue un très bon indicateur de l'évolution de l'enseignement des sciences dans les classes primaires. Les expériences faciles relatives aux phénomènes observables et touchables sont à mettre en œuvre. L'observation par les élèves, les débats sur les résultats et l'accord écrit sur la preuve établie constituent les points forts de cette démarche poussant PSE et le MEJS à la mettre en place dans l'enseignement des sciences au Cambodge. Mais dans quelles mesures cette nouvelle approche est-elle mise en œuvre et réellement comprise par les enseignants observés ? Puisqu'elle relève de principes pédagogiques reconnus comme pertinents, peut-on les voir à l'œuvre dans les autres activités et démarches de l'enseignant ?

⁶⁵ L'INRP veut dire l'Institut National de recherche pédagogique mais c'est un sigle ancien. Depuis quelques années, l'INRP est devenu l'IFE (l'institut français d'éducation) basé à Lyon (<http://ife.ens-lyon.fr/ife>).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis 2013, dans le cinquième mandat du Gouvernement Royal du Cambodge, le MEJS met en place plusieurs réformes éducatives afin de renforcer la qualité du système éducatif du pays. Le baccalauréat est une priorité car le MEJS a constaté qu'il y avait beaucoup de problèmes liés à cet examen. La tricherie a été repérée durant son déroulement. Les candidats ont acheté des réponses à des enseignants surveillants, puis les ont recopiées dans les copies d'examen. Ils ont pu même copier sur leur voisin. Les enseignants surveillants ont réclamé de l'argent aux candidats pour que ces derniers puissent faire ce qu'ils voulaient dans les salles. Après la mise en place de cette réforme, il n'y a eu que 25,72 % des candidats qui ont obtenu le baccalauréat en 2014.

Concernant le fonctionnement des écoles publiques primaires, le rapport d'étude sur le nombre d'heures d'enseignement en 2013 a montré qu'il y a beaucoup d'heures d'enseignement perdues à cause de l'ajout des jours fériés supplémentaires, de l'absence des enseignants de la classe, de la diminution des heures de contact pendant les journées d'enseignement, des fermetures des écoles effectuées par les écoles elles-mêmes et de la mauvaise gestion des enseignants, de leur recrutement et de leur déploiement. Ainsi cette perte d'heures d'enseignement au Cambodge demeure un problème important pour la mise en place d'un système scolaire efficace. Une hypoouvrage clé qui a été repérée dans cette étude est qu'elle a des effets importants sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Pour examiner cette relation, une autre étude sur l'évaluation des élèves du cycle primaire en 2013 montre que les élèves de la sixième année du primaire au Cambodge ont correctement répondu à moins de la moitié des questions sur l'ensemble du contenu du test de khmer. Le pourcentage global correct pour l'échantillon total est de 45,7 %. Concernant les tests des mathématiques, le rapport montre que les élèves n'ont répondu qu'à 43,4 % des items de mathématiques correctement, ce qui est à peu près le même que le pourcentage global que celui de la langue khmère. Les élèves des écoles urbaines ont obtenu un score nettement plus élevé que ceux des écoles rurales. Le pourcentage urbain est de 52,7 %, tandis que le pourcentage rural est de 41,7 % seulement. Ces résultats montrent une différence importante et significative entre les deux types d'écoles (11 %).

Ainsi, il s'agit d'abord d'une bureaucratie attachée à l'apparence, de type formaliste, attachée aux procédures, mais indifférente aux pratiques réelles et pouvant à l'occasion laisser faire les acteurs comme ils l'entendent du moment qu'ils ne le font pas savoir et qu'ils ne prétendent pas à le légitimer, au risque de mettre en cause les pratiques prescrites. Ce qui compte, ce n'est pas la réalité, c'est le paraître. Ensuite il s'agit d'un système tatillon qui veut tout prescrire et qui s'immisce dans les pratiques en fournissant des fiches modèles et en cherchant à en contrôler l'application dans les moindres détails indépendamment de ce qui se passe réellement avec les élèves. Ce qui compte, ce n'est pas l'efficacité, c'est la conformité au prescrit. Un traitement centralisé selon des règles uniformes entraîne un manque de considération pour des situations contrastées (ville et campagne). Une application rigide des règles uniformes fait passer à côté de la différence de la situation et de la réalité des problèmes.

Le manque de réflexion, d'imagination, d'inventivité, d'innovation sont aussi des traits récurrents que l'on retrouve dans le système bureaucratique cambodgien et qui se manifestent notamment face à un nouveau problème. Ils sont entretenus par les conditions de revenu des instituteurs les obligeant à un second travail et limitant leurs possibilités de se développer dans le travail. L'institution s'est contentée d'augmenter son pouvoir d'accueil, d'accumuler et de redupliquer des dispositifs dans une logique d'expansion non contrôlée, sans adaptation à un public à des besoins particuliers.

Pourtant, malgré ce type de fonctionnement qui occupe une place importante dans la société cambodgienne, cette dernière ne reste pas fermée au monde. Elle subit des transformations en termes de développement économique dans la région.

De telles transformations passent par l'amélioration des méthodes et des attitudes pédagogiques *via* les formations des acteurs à des pédagogies qui explorent de nouvelles voies, remettent en cause ce qui ne marche pas et font le pari que les élèves en échec ou abandonnés peuvent apprendre. Mais ces formations sont principalement initiées par les ONG considérées comme un modèle professionnel donnant la priorité à l'engagement éclairé des acteurs pour un enseignement efficace. Un cas possible d'effets peut se trouver lorsqu'une coopération est mise en place entre le MEJS et une ONG

Les caractéristiques de la bureaucratie et les analyses de différents types d'organisation nous ont permis de déterminer le type de fonctionnement du système éducatif cambodgien ainsi que celui d'une ONG (PSE). Le système éducatif cambodgien fait révéler du respect des procédures, des règles rigides limitant l'arbitraire mais garantissant la sécurité de l'emploi des individus. Ainsi cette bureaucratie empêche la travail des initiatives des individus qui n'ont pas de pouvoir décisionnel sur leurs tâches et qui n'effectuent que des tâches routinières définies par la direction qui ne s'intéresse qu'aux procédés et résultats obtenus. Par rapport à ce fonctionnement bureaucratique du système, l'ONG, caractérisée par moins de procédures formalisées et par une faible division du travail tant sur le plan horizontal que sur le plan vertical, est une organisation innovatrice qui manifeste une volonté de progresser et qui apporte un modèle professionnel vers ce système.

Les perspectives d'évolution que nous avons abordées nous ont montré l'ouverture du Cambodge vers la région et le monde à travers son intégration dans l'ASEAN en 1999 et dans l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 2004. Malgré les contraintes liées à la faible qualification des ressources humaines, cette intégration montre un grand pas en avant en termes de coopérations politique et économique du pays avec les partenaires publics et les privés. Le manque de main d'œuvre qualifiée pour le pays est un souci pour les experts cambodgiens. Ainsi le secteur de l'éducation au Cambodge doit entreprendre une lourde tâche afin de renforcer cette qualité. D'où l'importance du rôle du MEJS. Cela nous a conduit à travailler les ressources et démarches qui pourraient améliorer l'efficacité de l'enseignement et l'acquisition des apprentissages.

Les notions de l'effet-école-classe-maître ont permis de découvrir le travail effectif de l'enseignant et du directeur d'école et leur responsabilité collective face à l'échec scolaire de leurs élèves. Ainsi l'enseignant n'est pas le seul critère pour expliquer ce problème car la relation des élèves dans la classe et l'école est à l'origine de leur réussite scolaire. L'enseignant efficace est donc celui qui sait adapter son style d'enseignement et différencier ses pratiques pédagogiques face à des origines socioculturelles et économiques différentes et à des caractéristiques personnelles variées des élèves.

Les analyses théoriques de la pédagogie pourraient éclairer les pratiques pédagogiques des enseignants dans les processus d'enseignement-apprentissage. L'erreur est un matériau collectif permettant à l'élève d'instaurer un climat de confiance et de construire le savoir. Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est un moyen d'accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée lui permettant de découvrir son propre fonctionnement intellectuel et de gagner en autonomie. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique lui permettant de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence. Le feed-back dans l'enseignement considéré comme un facteur de motivation contribue à la compréhension de l'élève liée aux notions étudiées permettant à celui-ci de faire des progrès. Ces analyses théoriques nous ont permis de voir clairement l'importance des pratiques de pédagogie différenciée et de la méthode « la main à la pâte », une méthode reconnue et mise en place au Cambodge.

C'est dans cette perspective qu'une organisation innovatrice peut contribuer aux évolutions attendues en engageant une coopération avec le MEJS. Un des exemples de cette coopération est celui de la mise en place du projet de déploiement de la méthode du rattrapage scolaire dans les cinq provinces. Pour le MEJS, il s'agit d'une stratégie d'action basée sur la coopération pour développer les ressources humaines. Cette coopération s'articule entre deux axes stratégiques :

- Déléguer l'impulsion du changement à un partenaire extérieur (expertise et expérience)
- Initier un processus (formation et suivi) auprès des acteurs de terrain (directeurs et enseignants) visant l'adhésion au projet et la montée en compétences professionnelles

Il est difficile de confirmer que même ceux qui ont montré des signes d'engagement restent engagés si la coopération se termine ou s'il n'y a pas de soutien, ce qui est possible avec le retrait de PSE du projet fin 2017 : certains directeurs supprimeront peut-être les classes du rattrapage scolaire ; il est à craindre que les nouveaux enseignants ne soient pas correctement formés pour reprendre le dispositif déjà mis en place ; les méthodes ou démarches (LAMAP, par exemple) formées par PSE risquent de ne pas être utilisées ou partagées avec les nouveaux ; les entretiens d'explicitation ne seront probablement plus appliqués par le PoE, etc. Ainsi nous nous appuyons sur une remarque de Maleyrot (2017) qui n'exclut pas que les enseignants (français) qui se sont engagés dans une dynamique de coopération avec leurs collègues à l'occasion du dispositif « Plus de Maîtres que de classes », reviennent à des attitudes et pratiques traditionnelles si le dispositif n'est pas reconduit. Quant à ceux qui ont résisté au changement apporté par cette coopération, il n'est pas sûr qu'ils

pourront changer leurs attitudes et pratiques traditionnelles à l'issue de cette coopération alors que leurs appropriation et maîtrise nécessiteraient un véritable accompagnement, des pratiques régulières et un temps suffisant.

Néanmoins, concernant les conditions générales de changement d'un système éducatif bureaucratique, notre étude va dans le sens des analyses de nombreux auteurs et chercheurs, comme Donnay et Charlier (2008) que nous avons exposés plus haut (au début du chapitre sur la pédagogie) qui posent l'engagement des acteurs pour leur développement professionnel comme une des conditions majeures de mise en mouvement d'un système pour une plus grande efficacité des enseignements-apprentissages. À ce titre, notre ouvrage a une portée qui dépasse le contexte cambodgien et ouvre sur une dimension systémique pour tout système éducatif national et unifié.

La coopération à longue durée avec tous les niveaux pourrait être une condition nécessaire pour bouger le système de type bureaucratique (Mintzberg, 1989 ; Crozier, 1963). La durée de trois ans et demi du projet de PSE nous semble, par exemple, très courte pour pouvoir transférer les compétences en rattrapage scolaire de PSE, apporter de nouvelles pratiques innovatrices au MEJS à l'offre éducative des écoles publiques cambodgiennes et intégrer cette nouvelle méthode dans le système. Ainsi cet objectif d'intégration n'est pas complètement atteint à l'issue de cette coopération même si le projet s'est poursuivi en très bonne collaboration avec les acteurs au niveau provincial ainsi qu'au niveau national : le transfert est en bonne voie ; le processus nécessite plus de temps. Le MEJS a en effet encore besoin de soutien financier et organisationnel pour réaliser cette intégration.

Le rôle « modèle » (au sens de leadership) de la direction de l'école pourrait être une autre condition que nous pourrons tirer de cet ouvrage pour changer les comportements bureaucratiques des enseignants cambodgiens. Si le directeur n'est pas corrompu, s'engage dans toutes les activités et donne l'importance plus à la pédagogie qu'au travail opérationnel et administratif de l'école pour améliorer la qualité des enseignements-apprentissages, il serait possible que ses enseignants le suivent et s'y engagent à leur tour afin de réaliser ces objectifs communs.

La vision politique du pays joue enfin un rôle essentiel pour changer le système. Nous observons, par exemple, que depuis les élections de juillet 2013 avec la participation du parti d'opposition, plusieurs réformes ont été mises en place pour renforcer la qualité de l'éducation : les salaires des enseignants augmentent considérablement ; les conditions de travail s'améliorent de plus en plus ; les concours de recrutement sont organisés pour certains postes de responsabilités au MEJS ; la liberté d'expression est reconnue ; la corruption diminue dramatiquement dans les examens du baccalauréat, etc. Mais il est difficile de dire que ces améliorations se poursuivent dans l'avenir puisqu'il n'y a plus de pression de la part de l'opposition qui a été dissoute en novembre 2017. Ainsi la concurrence et la stabilité politique pourraient changer un système de type bureaucratique vers un système démocratique, performant et professionnel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe*, note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°107
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., et Leconte-Lambert, C. (1994). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en CE2 », *les dossiers de la DEP*, MEN, n°44.
- Ann, R. (2015). *Rapport semestriel d'avancement du projet de déploiement de la méthode de rattrapage scolaire dans les cinq provinces du Cambodge*, Décembre 2015
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1968). « *La dynamique des groupes restreints* », PUF, collection “Le psychologue”.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : The Free Press.
- Bertrand, D. et Azrour, H. (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*, Montréal, Guérin universitaire, p. 212.
- Bezançon, P. (2002). *Une colonisation éducatrice : l'expérience indochinoise, 1860-1945*, Éditions L'Harmattan, coll. « Travails asiatiques », 2002, 480 p.
- Bilodeau, C. Pathammavong, S. et Hồng, L. Q. (1955). *Études sur la scolarité obligatoire*, vol. XIV : *L'obligation scolaire au Cambodge, au Laos et au Vietnam*, UNESCO, 1955, 157 p.
- Bouchard, J.-M. (2014). *Rapport annuel d'activité Septembre 2014 – Août 2015*. Disponible sur http://www.pse.org/sites/default/files/Rapport_activ_14_15.pdf consulté le 13 février 2017.
- Borda, S., Lejeune, A. et Person, X. (2013). *L'action internationale de la main à la pâte*, Editeur: La fondation La Main à la Pâte. Disponible sur <http://www.fondation-LAMAP.org>
- Bodergat, J.-Y. (2008). *Le rôle propre du Chef d'établissement*, Université de Caen Normandie, Intervention lors de la Formation des Chefs d'établissement au Vietnam.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). « À la travail des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.72-94.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. et Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement*. New York: Praeger
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York:Harper & Row
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : SAVOIR FAIRE, SAVOIR DIRE*. Paris : PUF, 313 p.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*. 3009/3
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 82
- Bloom, B. S. (1984). « The 2 sigmas problem ». *Educational researcher*. N°13, juin-juillet 1984, 4-16. [Traduit en français dans : Crahay, M., La Fontaine, D. (dir). (1986). *L'Art et la science dans l'enseignement*. Bruxelles : Labor. 97-128.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : SAVOIR FAIRE, SAVOIR DIRE*. Paris : PUF, 313 p.

- Cambacérès, J.-P. (2013). *Sihanouk : le roi insubmersible*, Le Cherche midi, coll. « Documents », 7 mars 2013, 459 p.
- Carette, V. (2008). « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 07 mars 2016. URL : <http://rfp.revues.org/851>.
- Carroll, J. B. (1963). « A model of school learning », in : *Teachers College Record*. N°64, 723-733.
- Cheng, Y.C. (1993). « Profiles of organizational culture and effective schools », *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110
- Clark, C.-M. et Peterson, P.-L. (1986), « Teacher's thought processes », *Handbook of Research on Teaching*, M.C. Wittrock, New York, Macmillan, p.255-297.
- Claux, R. et Tamse, S. (1997). *Le climat d'apprentissage : une variable médiateur pour le dialogue pédagogique*. Québec français, (106), 35–37. Document généré le 15 juil. 2018 07:04
- Côté, N. (2012). *La relation élève-enseignant importante pour la réussite scolaire*, publié sur <http://www.ecolebranchee.com>, le 18 juin 2012, consulté le 19 février 2016
- Creemers, B.P.M. et Reezigt, G.J. (1996). « School level conditions affecting the effectiveness of instruction », *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 179-228
- Crouzatier, J.-M. (2014). *Transitions politiques en Asie du Sud-Est : les institutions politiques et juridictionnelles du Cambodge*, Toulouse, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2014, 182 p.
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963, coll. Points et Essais.
- Deci E.L., et Ryan R.M. *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. In : L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*. New York : Academic Press, 1980, p. 13
- Deloison, Y. (2011). Je veux changer de job !, Éditeur Hachette Pratique
- De Jong, R. (2013). « Evaluation : accelerated Textbooks Project for primary schools in Cambodia 2012-2013 », July 2013
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*, éditeur : PU Namur. Présentation : Broché. 189 pages
- Doyle, W. (1985). « Effective secondary classroom practices », In R.M.J. Kyle (Ed.), *Reaching for excellence: an effective schools sourcebook* (pp. 55-70). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (dir.) (2009). L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre, Bruxelles : De Boeck, 2009, 292 p.
- Duncan, J. (1990). *Les grandes idées du management*, Afnor Gestion, 1990, p. 22
- Durand, G. (2006). *Six études d'éthique et de philosophie du droit*, Liber, 2006, pp 15-26 et 40-48
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, pp. 131-135
- Ernst, S. (1997). *Un éclairage sur les 10 principes*. Publié sur le site de la Fondation La main à la pâte (<https://www.fondation-LAMAP.org>). 1 Novembre 1997
- Forest, A. (1993). *Le Cambodge et la colonisation française : histoire d'une colonisation sans heurts 1897-1920*. Paru en mars 1993. L'Harmattan

- Forest, A. Aarsse, R. et Brocheux, P. (dir.) (2000). *Histoire de l'Asie du sud-est : Révoltes, Réformes, Révolutions*, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Histoire et civilisation », 2000, 288 p.
- Festinger, L. (1951). « *Architecture and group membership* », *Journal of Social Issues*, 7(1–2), 152–163.
- Garnier, E. et Renou, G. (2002). « L'éducation de base au Cambodge : un système en reconstruction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 31 | décembre 2002, mis en ligne le 25 novembre 2011, consulté le 28 avril 2017. URL : <http://ries.revues.org/1975> ; DOI : 10.4000/ries.1975
- Gather Thurler, M. (2000a). Innover au cœur de l'établissement scolaire, Paris, ESF.
- Gather Thurler, M. (2000b). Diriger pour transformer l'établissement scolaire, in Tilman, F. et Ouail, N. (dir.) Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école, Bruxelles, de Boeck, pp. 187-215.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : travaux contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck Université
- Gauthier, C. et al. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages. Pédagogies en développement*, De Boeck, 2013
- Gilling, J.-M. (dir.) (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gombert, G. (2012). Trois histoires de reconversion professionnelle. Article publié sur <http://www.blog-emploi.com/> consulté le 27 février 2016
- Good, T.L. et Grouws, D.A. (1979). « The Missouri Mathematics Effectiveness Project », *Journal of Educational Psychology*, n° 71, p. 143-145
- Gosselin, R. (1978). « A Study of the Independence of Medical Specialists in Quebec Training Hospitals », Dissertation de doctorat, Faculty of Management, McGill University, 1978.
- Gour, C. (1962). *Hiérarchie des textes et respect de la légalité en droit public cambodgien*, vol. IV, Phnom Penh, annales de l'université royale de droit et des sciences économiques, 1962, p. 7
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*, Pédagogie pour demain – Nouvelles Approches – Hachette pages 32 à 35
- Grisay, A. (2007). Réflexions sur « l'effet école », in *Travail sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2007
- Gross, R.M. (1993). *La religion par les femmes*, Labor et Fides, 1993, 448 p. (p. 285).
- Hanushek, E.A. (1971). « Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro data », *American Economic Review*, 61(2), 280-288
- Hallinger, P. (1994). *A resource manual for the principal instructional management rating scale*. Nashville, TN: Vanderbilt University, Center for advanced study of educational leadership.
- Heck, R.H. et Marcoulides, G.A. (1996). « School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model », *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95
- Higelé, P. (1997). Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices. Editeur Retz

- Hollingsworth, J. et Ybarra, S.A. (2009). *The Power of the Well-crafted, Well-taught Lesson*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press
- Houtveen, A.A.M., Van De Grift, W.J.C.M. et Creemers, B.P.M. (2004). « Effective school improvement in mathematics », *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 337-376
- Jago, S. (2008). « Teaching matters: a policy report on the motivation and morale of teachers in Cambodia », NEP, VSO & ALUING. Décembre 2008
- Jarlégan, A. (2009). « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Travaux et éducations* [En ligne], 2 | décembre 2009, mis en ligne le 15 janvier 2012, consulté le 17 février 2016. URL : <http://travailseducations.revues.org/500>
- Jung-Le-Mer, C. (2013). Séminaire « *La main à la pâte* » au Vietnam, Publié sur <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/19426/seminaire-la-main-a-la-pate-au-vietnam>, le 25 septembre 2013 à 14h :06
- Kennedy, M. (1983), « Working Knowledge », *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, n°5(2), p.193-211.
- Kralovec, E. et Buell, J. (2000). *The End of Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Boston (MA), Beacon Press
- Ky, S. (2014). *Le ministre Hang Chuon Naron a déclaré la guerre à la corruption touchant le baccalauréat*, Phnom Penh, 2014, disponible sur <http://www.lepetitjournal.com>, consulté le 4 décembre 2014 à 10h
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 18 février 2016. URL : <http://rfp.revues.org/926>
- Legrand, L. (1986). *La Différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée - CEMEA.
- Livian, Y.-F. (2008). Organisation : Théories et pratiques, Broché, 2008
- Mao, S. (2015). *Entretien : "les métiers souples" sont des compétences supplémentaires pour les jeunes en compétition à l'intégration de l'ASEAN*, publié sur <http://wmc.org.kh/blog/archives/1724>, le 2 juillet 2015 à 9h46.
- March, J. et Simon, H. (1993). *Organizations*, 2nd edition, Wiley-Blackwell, 1993, 300 p.
- Marzano, R.J. et Pickering, D.J. (2007). « The Case for and Against Homework », *Educational Leadership* (mars), p. 74-79
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. et Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction that Works. Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meirieu, P. et al. (1985). *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* Lyon : CRDP
- Meirieu, P. (1992). *Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale, deux tomes, 4e éd.
- MEJS (2016). *Lettre d'information adressée à tous les directeurs du département de l'éducation provincial portant sur l'établissement des données relatives aux bâtiments scolaires*, No 709 EJS datant du 12 février 2016
- MEJS (2015). « Results of Grade Six Student Achievement from the National Assessment in 2013 », December 2015

- MEJS (2012). *Les circulaires du MEJS portant sur le pilotage des manuels su rattrapage scolaire dans les huit provinces du Cambodge*, N° 1761 datant du 25 mai 2012 (pour les manuels du rattrapage scolaire niveau 1^{ère} année)
- MEJS (2012). *Les circulaires du MEJS portant sur le pilotage des manuels su rattrapage scolaire dans les huit provinces du Cambodge*, N° 2855 datant du 20 août 2012 (pour les manuels du rattrapage scolaire niveau 2^{ème} année)
- MEJS (2012). *Les circulaires du MEJS portant sur le pilotage des manuels su rattrapage scolaire dans les huit provinces du Cambodge*, N° 4537 datant du 28 décembre 2012 (pour les manuels du rattrapage scolaire niveau 3^{ème} année)
- MEJS (2014). *Lettre d'autorisation pour l'utilisation officielle des manuels du rattrapage scolaire dans toutes les écoles primaires du Cambodge*, N° 11 datant du 3 janvier 2014
- Mialaret, G. (1991). *Statistiques appliquées aux sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Éd. d'Organisation
- Mintzberg, H. (1989). *Le management : Voyage au centre des organisations*. Paris : Éd. d'Organisation
- Muijs, D., Campell, J., Kyriakides, L. et Robinson, W. (2005). « Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four keys areas », *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 51-70.
- NEP (2012). « Assessing the Impact of Incentives on Teacher Motivation in Cambodia », June 2012
- NEP (2015). « Teaching hours in primairy schools in Cambodia », Phnom Penh, July 2015
- Pagan, N. (2014). *Baccalauréat au Cambodge - De grands bouleversements en 2014 !*, Phnom Penh, 2014. Disponible sur <http://www.enfantsdasie.com>, consulté le 2 octobre 2014 à 14h30
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006), « Note de synouvrage : la didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.
- Perrin-Naffakh, A.-M. (2000). *La main à la pâte et le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école: guide de découverte*. INRP, Décembre 2000
- Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Édition Armand Colin, Paris, 252 p.
- Perrenoud, Ph. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?, in Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, pp. 7-30.
- Porée, A.-L. (2014). Record d'échec au bac cambodgien, publié le mardi 02 septembre 2014 à 09:55 sur <http://jactiv.ouest-france.fr>, consulté le 4 décembre 2014 à 10h08.
- Piéron M., et Delmelle R. *Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. Motricité humaine*, 1983, p. 12
- Pinto, R. (1977). *Aspects de l'évolution gouvernementale de l'Indochine française*, Ams Pr Inc, décembre 1977, 201 p.
- Piot, T. (2008). « La construction des compétences pour enseigner », *Mc Gill Journal of Education (Montréal, Canada)*, volume 43, n°2, p.95-110.

- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette
- Rubie-Davies, C.M., Hattie, J. et Hamilton, R. (2006). « Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes », *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. et Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.
- Sarrazy, B. (2002). *Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques*, Educational Studies in Mathematics. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London).
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Contribution to Chapter 3 of the 2004 EFA Global Monitoring Report*. Retrieved May 30, 2008, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>
- Scheffer, E. (2014). *Ministre de l'Éducation, Hang Chuon Naron réforme à tous les étages*, Phnom Penh, 2014. Disponible sur www.lepetitjournal.com/cambodge, consulté jeudi 16 octobre 2014
- Sithika, S. (2012). *L'ASEAN prend du poids : vers une économie à 10*, 25 janvier 2012, disponible sur <http://www.ccfcambodge.org/fil-dactualites/fil-dinfos-asie/>
- Spencer, F. C. (1976). « Deductive Reasoning in Lifelong Continuing Education of a Cardiovascular Surgeon », *Archive of Surgery*, 1976 pp. 1179, 1182
- Shulman, L. (1986), « Those who understand: knowledge grows in teaching. Educational Researcher », n°15 (2), p.4-14.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boek.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research, 2000*, Falmer Press, London
- Tremblay, R.R. et Perrier, Y. (2000). *Savoir plus. Outils et méthodes de travail intellectuel*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 218.
- Rosenshine, B.V. et Stevens, R. (1986). « Teaching Functions », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.), New York (NY), Macmillan, p. 376-391.
- Vause, A., Dupriez, V. et Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques: la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Cahiers de recherché en éducation et formation*, 62, 1-21
- Veldman, D.J. et Brophy, J.E. (1974). « Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement », *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 319-324
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Von Mises, L. (1946). *La Bureaucratie*. Librairie de Médicis – Paris (1946), 136 pages. Réédité par les Éditions de l'Institut Charles Coquelin - Paris (2003). Traduit par R. Florin et P. Barbier de *Bureaucracy*, New Haven : Yale University Press, 1944, 125 pages. Publié en ligne : http://herve.dequengo.free.fr/Mises/LB/LB_TDM.htm
- Walberg, H.J. (1990). « Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base », *Phi Delta Kappan*, vol. 71, n° 6, p.470-478

- Weil-Barais, A. (1993). *L'Homme cognitif*. Paris : PUF. p. 472.
- Witziers, B., Bosker, R.J. et Kruger, M.L. (2003). « Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association », *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425

INDEX DES AUTEURS

Altet.....	55	Donnay	51, 131
Archer.....	90	Doyle.....	63
Astolfi.....	64, 108, 109, 115, 130	Dreeben	82
Azrour.....	112, 130	Dumay	58, 61, 67, 69, 70, 71, 73
Bandura	79	Dupriez.....	58, 61, 73
Barth.....	108	Durand.....	61, 62, 80, 115, 131
Baruk	109	Durant	2, 11, 54
Bass	70	Ernst	119, 120, 121, 122, 131
Beady.....	65	Exline	113
Bechelard.....	108	Ferrière	78
Bernot.....	5	Ferry	78
Bertrand.....	112, 130	Festinger.....	113
Bezançon	6, 130	Firestone.....	31, 32, 33
Bianco.....	58	Flood	65
Bidwell	32, 70	Fraser.....	63
Bilodeau	6, 110, 111, 130	Freinet	78
Bissonnette	88, 130	Gather Thurler.....	132
Blancard	5	Gauthier.....	82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 132
Blanchard-Laville.....	55	Gillig	97, 99, 100
Bodergat	71, 130	Goblot	5
Bosker.....	67	Good.....	61, 63, 73, 91
Bovet	108	Goodacre	113
Bréal	94	Gosselin.....	22, 132
Bressoux	55, 58	Gour	6, 132
Brocheux	6, 132	Grandguillot	95, 132
Brookover.....	65	Grisay	57
Brophy	58, 61, 63, 73	Grouws	91
Bru	54, 55	Guizot.....	78
Brunelle	110	Halliger.....	69
Bruner.....	79, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112	Hamilton.....	65
Bucheton.....	79, 130	Hanushek.....	58
Buell	90	Harriort.....	33
Burns	69	Hattie.....	63, 65, 84, 90
Cambacérès	6, 131	Heck	71
Campbell	73	Herriort.....	31, 32
Carette	64, 74, 131	Higelé	108
Caroll	95	Hollingsworth.....	86
Charlier.....	51, 131	Hông.....	6, 130
Chazel.....	113	Houtveen	65
Cheng	10, 70, 71	Hughes	90
Chevaillier	67, 71	Inhelder	108
Clark	56	Jago	3, 133
Creemers.....	61, 65, 74	James	133
Crouzatier	6, 131	Jarlégan	59, 133
Crozier	4, 7, 8, 9, 10, 36	Kennedy	56
Deci	111, 131	Kralovec	90
Decroly	78	Kruger	67
Deloison	131	Kyriakides	73, 74
Derouet	32	Lautier	59, 133
Deutsch.....	113	Lautman	13
Dewey.....	78	Leconte-Lambert.....	55

Legrand.....	95, 96, 133	Rosenshine	90
Lessard	21, 30, 31, 32, 33, 34, 54, 81, 82, 135	Rousseau	78
Lewin.....	113	Rutter.....	71
Livian	15, 133	Ryan	111, 131
March	15, 32, 133	Sarrazy	95, 135
Marcoulidès.....	71	Scheerens	63
Marzano.....	89, 90	Schweitzer.....	65
Mayen.....	56	Seashore	113
Meirieu	64, 94, 95, 96, 114, 115, 116, 133	Shulman	56
Mialaret	54	Siedentop.....	110
Mintzberg ...	15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 34, 51	Sikota	32
Montessori.....	78	Sinclair	108
Muijs.....	63, 73, 74	Slavin	64
Olson	32	Soulé	79, 130
Opdenakker	61	Stevens	90
Pastré	56	Tardif.....	21, 30, 31, 32, 33, 34, 54, 64, 81, 82, 135
Pathammavong	6, 130	Teddlie	57, 135
Perraudeau	108, 134	Tremblay	112, 113, 114, 135
Perrenoud	134	Van Damme	61
Perrier	112, 113, 114, 135	Van de Grift	65
Perrin-Naffakh.....	119, 120, 121, 122, 134	Van Zanten	54
Peterson	56	Vause.....	73
Piaget.....	79, 109	Veldman.....	58
Pickering.....	89, 90	Vergnaud	56
Piérон	110, 111, 134	Vinatier.....	56
Pinto	6, 134	Von Mises	1, 3, 4, 13
Piot	54, 55, 56	Vygotski	105
Pollock.....	90	Walberg.....	63, 91
Postic	54	Weber	1, 5, 12, 13, 31
Przesmycki .	88, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 113, 135	Weil-Barais	111
Raymond	96	Welch	63
Reason	108	Wisenbaker.....	65
Reezigt.....	61	Witziers	67
Reynolds.....	57, 63, 135	Wylie	5
Richard	88, 130	Yasumoto	70
Robinson.....	73	Ybarra.....	86
		Zakhartchouk	99