

Université de Nantes
Ecole doctorale « Connaissance, Langages, Culture » ED n° 80
Département de Sciences de l'Éducation

Année : 2007

N° attribué par la bibliothèque

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

THESE
pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE NANTES

Discipline : Sciences de l'Éducation
Présentée et soutenue publiquement

par

Daniel Daniel NIVAGARA

le 23 octobre 2007

Temps institutionnel et temps des apprentissages :
une analyse de l'appropriation de la réforme du
curriculum par les enseignants de Maputo

Directeur de thèse : Monsieur Yves DUTERCQ

Jury

| | |
|-------------------|--|
| M. Yves DUTERCQ | Professeur, Université de Nantes |
| Mme Anne BARRERE | Professeur, Université de Lille 3 |
| M. Georges SOLAUX | Professeur, Université de Bourgogne, IREDU Dijon |
| M. Frédéric TUPIN | Professeur, IUFM Pays de la Loire à Nantes |

Laboratoire d'accueil : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)-EA 2661

Summary

The management of time in school by teachers can be an important mechanism for the improvement of the quality of teaching in order to adapt the pupils learning need, which forces us to support that the maintains us flexible management of school-time by teachers.

Because that the past primary educational system in Mozambique was considered as one of limitative factors for the management due for the reality performance of the classroom, this research proves that the simple reform of the curriculum is not the enough condition to have the innovations in the teachers.

In fact, from the analysis of a new curriculum statement, we discovered a definition of an educative politics on which the reinforce the need of school the construction new school of the success, where the failure of pupils is not- advised within pluri-annual cycle. Yet for school of an educational quality, that promotes for relevant education and centralized on the pupils, complaining for the commitment of dissimilarity administration of the pupil and schoolarity for all children of the country.

However, from these innovations, assessment of the teachers' skills shows, us that they need to be mobilized, which requires an appropriation for this reform as condition for its implementation in effective way.

Thus, the practice analysis of teachers for new curriculum implementation allowed us to clarify the current condition of the appropriation for this reform by the teachers, the condition in which contributes. In order to consider another effective improvement of attendance and the reform leading, considering the context of the professional teachers, implementation and the availability means of the teaching and those which should be used as references reform explanation, the accompaniment performers of the reform, the space and the time for the fulfilment of this reform which the teachers need, etc.

Keys Words: School time-institutional time-learning time-reform-curriculum-traduction-regulation-appropriation

Résumé

Cette recherche montre que la gestion du temps scolaire par les enseignants peut être un dispositif important pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, à condition que cette gestion du temps soit adaptée aux besoins d'apprentissage des élèves, ce qui fait plaider pour une gestion souple du temps scolaire par les enseignants.

Vu que l'ancien curriculum de l'enseignement primaire au Mozambique était considéré comme un des facteurs limitant la gestion du temps en fonction de la réalité de la classe, cette recherche atteste que la simple réforme du curriculum ne suffit pas pour qu'on puisse avoir des innovations chez les enseignants. En fait, à partir de l'analyse des propositions de ce nouveau curriculum, nous constatons la définition d'une politique éducative qui insiste sur la nécessité de construction d'une école de réussite où le redoublement à l'intérieur des cycles pluriannuels est déconseillé, ainsi que d'une école de qualité d'enseignement, promotrice d'un enseignement relevant et centré sur l'apprenant, faisant appel à un compromis de gestion de l'hétérogénéité des élèves et de la scolarisation de tous les enfants du pays. Toutefois, à partir de ces innovations, l'entreprise consistant à vérifier la transformation des pratiques des enseignants, nous a fait démontrer que ces enseignants ont besoin d'être mobilisés, ce qui requiert, en principe, l'appropriation de cette réforme par les enseignants comme condition de sa mise en place de façon efficace.

Ainsi, l'analyse des pratiques des enseignants dans la mise en oeuvre du nouveau curriculum nous a permis de mettre en lumière l'état actuel de l'appropriation de cette réforme par les enseignants, les conditions qui y contribuent, de façon à envisager une autre façon d'accompagnement et de pilotage de la réforme plus efficace, tenant en compte du contexte d'exercice professionnel des enseignants : leur formation pour le métier et pour la mise en oeuvre de la réforme, la disponibilité des ressources d'enseignement et de ceux qui pourraient servir de référentiels pour la traduction de la réforme, les acteurs d'accompagnement de la réforme, le temps et l'espace pour la réalisation de cet accompagnement, dont les enseignants ont besoin, etc.

Mots clés : Temps scolaire - temps institutionnel - temps d'apprentissage – réforme – curriculum – traduction – régulation – appropriation.

Resumo

Esta pesquisa mostra que a gestão do tempo escolar pelos professores pode ser um dispositivo importante para a melhoria da qualidade de ensino, mas na condição de que ela seja adaptada às necessidades de aprendizagem dos alunos, o que nos faz defender uma gestão flexível do tempo escolar pelo professor.

Visto que o antigo currículo de ensino primário em Moçambique era considerado como um dos factores limitativos para uma gestão do tempo em função da realidade da sala de aula, esta pesquisa prova que a simples reforma do currículo não é condição para que tenhamos inovações nos professores. De facto, a partir da análise das proposições do novo currículo, constatamos a definição de uma política educativa que insiste sobre a necessidade de construção de uma escola de sucesso onde a reprovação dos alunos dentro dos ciclos plurianuais é desaconselhada, assim que de uma escola de qualidade de ensino, promotora de um ensino relevante e centrado sobre os alunos, reclamando o compromisso de gestão da heterogeneidade dos alunos e de escolarização de todas as crianças do país. Todavia, a partir destas inovações, a verificação das praticas dos professores mostrara-nos que eles têm necessidade de estarem mobilizados, o que requer, em principio, a apropriação desta reforma como condição para a sua implementação de maneira eficaz.

Assim, a análise de praticas dos professores na implementação do novo currículo permitiu nos esclarecer o estado actual de apropriação desta reforma pelos professores, as condições que nela contribuem, de maneira à podermos considerar uma outra forma mais eficaz de acompanhamento e condução da reforma, tendo em conta o contexto de exercício profissional dos professores : sua formação para a profissão e para a implementação da reforma, a disponibilidade de meios de ensino e daqueles que poderiam servir de referencias para a tradução da reforma, os actores de acompanhamento da reforma, o tempo e o espaço para a realização deste acompanhamento que os professores necessitam, etc.

Palavras chaves : Tempo escolar - tempo institucional - tempo de aprendizagem – reforma – currículo – tradução – regulação – apropriação.

A mes parents, Daniel Nivagara e Victoria Mugoma,
dont leurs vies continueront toujours
ancrés dans mon esprit.

Remerciements

Je remercie tous ceux qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail, et particulièrement M. Yves Dutercq, Professeur de Sociologie de l'Education à l'Université de Nantes, qui a accepté de diriger cette thèse. La disponibilité et la patience de M. Dutercq dans le suivi attentif de mes démarches de pensée et de réflexion m'ont redonné la confiance et m'ont poussé à me dépasser face aux difficultés et contraintes dans l'entreprise de cette recherche.

Je remercie aussi Mme Marguerite Altet qui a dirigé le mémoire de mon DEA, ce qui a été le premier pas vers cette thèse.

J'exprime également ma reconnaissance à tous les enseignants, techniciens (cadres) pédagogiques qui ont accepté de faire partie de l'échantillon de cette recherche et ainsi témoigner et partager leurs expériences de vie professionnelle.

Je remercie profondément les techniciens pédagogiques, ainsi que les directeurs de l'éducation des districts municipaux de Maputo, pour avoir accepté de collaborer intensément dans la distribution des instruments de recueil de données aux enseignants. Il s'agit de Veronica (directrice du district numéro un), Patricio (directeur du district numéro deux), Izilda Zandamela (Directrice) et Bila (technicien) du district numéro trois, Gidião (directeur) et José Ricardo (technicien) du district numéro quatre e Sérgio Machava (directeur) e Faustino (technicien) du district numéro cinq.

Je ne saurais oublier Mme Josefina Comé, M. Isidore Ndayi Muchipayi et sœur Marie Danielle qui ont relu cette thèse et apportés des corrections linguistiques. Mes sincères remerciements vont à son endroit, ainsi qu'à toute ma famille, notamment mon épouse Ivânia, mes enfants Lucas, Daniel (Vandinho) et Baldwin, pour le soutien et l'encouragement qu'ils ont pu m'apporter lors de toutes les étapes de mon parcours d'étudiant loin d'eux.

Finalement, je remercie toutes les personnes qui trouveront dans cette thèse le fruit de leur collaboration.

Merci à tous

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| Introduction | 7 |
| Chapitre I : Les présupposés de la recherche : Problème, Objectifs, Hypothèses et Problématique de la recherche..... | 11 |
| Chapitre II Contexte de la recherche : l'école mozambicaine..... | 33 |
| Chapitre III L'enseignant professionnel : les enjeux de sa professionnalisation..... | 84 |
| Chapitre IV Le temps scolaire : le point de vue de la théorie économique..... | 113 |
| Chapitre V L'analyse du curriculum : les apports de la sociologie du curriculum..... | 125 |
| Chapitre VI Démarche méthodologique..... | 169 |
| Chapitre VII La gestion du temps scolaire par les enseignants à l'école Mozambicaine dans le contexte de l'ancien curriculum..... | 179 |
| Chapitre VIII : Nouveau curriculum : quels changements pour une gestion du temps en fonction des besoins d'apprentissage des élèves ?..... | 240 |
| REPLANIFICATION..... | 290 |
| Chapitre IX : L'accompagnement de la réforme du curriculum face aux « résistances » et difficultés des enseignants pour la mettre en place..... | 307 |
| CONCLUSION..... | 344 |
| TABLE DES MATIERES..... | 353 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 356 |
| LISTE DES FIGURES..... | 357 |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | 358 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 358 |

Introduction

André Piretti, en préfaçant l'ouvrage de Husti (1999) intitulé « *La dynamique du temps scolaire* » considère que nous sortons d'une époque où ledit « temps » avait été historiquement localisé en seconde zone, comme variable terne et monotone, asservi depuis Descartes à « l'étendue », c'est – à – dire, à l'espace plus ou moins absolutiste de Newton. La rotation prétendue régulière de la Terre et des planètes autour du soleil, le comptage mécanique des durées par des horloges (dont la fabrication connaît un développement spectaculaire au début du XIX siècle), le triomphe corrélatif du machinisme dans la révolution industrielle, ont conduit à exercer, obstinément, une logique « coupante » : il s'agit de réduire

dans la fragmentation d'instantanés identiques, selon un déterminisme crispé, l'évolution mouvante, « créatrice », des réalités cosmiques, sociales ou professionnelles, séparées et cloisonnées.

Ainsi, la fragmentation du temps scolaire en instantanés identiques pour les enseignants et pour les apprenants concernés à un même programme, n'a pas réussi à s'échapper d'un tel déterminisme crispé tout au long de ces derniers siècles jusqu'à maintenant, où l'horloge contrôle les rythmes des activités de l'enseignement–apprentissage et, donc, raison pour laquelle la maîtrise de la notion de la quantité du temps devient de plus en plus une exigence sous peine de se voir dépasser par les événements qui découlent sous le contrôle du temps mécanique.

Mais, par contre, la notion de qualité du temps passé par l'élève dans les situations d'enseignement–apprentissage apparaît comme la moins abordée, ce qui fait que l'attention de l'élève et de l'enseignant sur le déroulement du temps soit une préoccupation à ne pas mépriser, puisqu'elle dépasse celle sur l'apprentissage des élèves.

Dans ce cas, on peut se trouver dans une condition de disfonctionnalité de l'école : sa fonction principale (l'apprentissage des élèves) ne sera que minimale ou nulle. Voici pourquoi, en s'intéressant de préférence à la qualité qu'à la quantité du temps passé dans le processus d'enseignement–apprentissage, on a soulevé la question de départ de cette recherche, consistant à chercher à « *savoir si la gestion du temps scolaire faite par les enseignants en première année de l'enseignement primaire à Maputo est adaptée aux besoins d'apprentissage des élèves ou plutôt à la nécessité d'accomplissement du programme* » ; ainsi, comme on peut le remarquer dans les pages qui suivent, on considère la qualité du temps scolaire pour les élèves à condition que sa gestion soit adaptée à leurs besoins d'apprentissage.

Par ailleurs, cette recherche qu'on réalise comme faisant suite à celle réalisée en DEA (Nivagara, 2001), à partir de la question de départ ci-dessus et en considérant que l'ancien curriculum scolaire était un des facteurs limitatifs pour la gestion du temps en fonction des besoins des élèves, compte tenu de la réforme du curriculum de 2004, on s'intéresse à étudier les transformations des pratiques enseignantes, ce qui veut dire l'appropriation du curriculum par les enseignants, une fois compris que le nouveau curriculum apporte, comme orientation,

une visée pédagogique centrée sur l'apprenant, la réussite des élèves, l'évaluation formative, la gestion de l'hétérogénéité, etc.. Ces orientations sont, quant à nous, toutes réalisables avec une autre façon de gérer le temps scolaire mettant l'accent sur sa souplesse et son adaptation aux situations réelles du contexte de l'enseignement.

La présentation de la recherche comporte neuf chapitres. Le premier commence par la définition du problème, de l'objet, des objectifs et des hypothèses de la recherche ; puis, on décrit le contexte théorique général de la problématique, afin d'approfondir, dans les troisième, quatrième et cinquième chapitres, la description des apports théoriques qui servent de fondement à la problématique.

Ainsi, en ce qui concerne l'apport du courant sur la professionnalisation, on définit, d'abord, les concepts de « professionnalité » et de « professionnisme » comme forme de comprendre l'encadrement de la profession enseignante au sein de ce courant. Ensuite, partant du principe que l'enseignant est un professionnel muni de compétences professionnelles, les contributions de chercheurs en ce domaine ont permis d'identifier et de décrire les compétences professionnelles des enseignants.

Quant au deuxième champ théorique qui sert d'apport pour mener cette recherche, notamment l'apport de la théorie économique sur la gestion du temps, l'intérêt est de permettre de considérer le processus éducatif sous l'angle de la production au sein de laquelle le temps est un facteur important dans la fabrication de la valeur scolaire. En relation avec le troisième champ théorique qui sert d'appui pour cette recherche, la démarche prise consiste, d'abord, à discuter le concept du curriculum, sa justification et ses types (formel, réel et caché). En considérant que le curriculum va forcément aboutir au contexte du travail de l'enseignant, on fait allusion au rôle des enseignants dans l'opérationnalisation du curriculum, avant de découvrir les origines, l'objet et quelques précurseurs de la sociologie du curriculum.

Le deuxième chapitre aborde le contexte de la recherche : l'école primaire mozambicaine, afin de permettre aux lecteurs de prendre conscience du contexte éducatif de cette recherche ; ainsi, l'approche de l'école primaire mozambicaine a été centrée sur trois aspects : structure et objectifs, langue d'instruction et, enfin, la formation des enseignants pour l'enseignement primaire.

Le sixième chapitre est réservé à la présentation de la démarche méthodologique entreprise lors de la recherche, surtout en ce qui concerne la définition de la population et de l'échantillon, puis les méthodes de recueil des données.

Dans les septième, huitième et neuvième chapitres on présente les résultats empiriques de la recherche ; ainsi, dans le septième chapitre, à partir de l'analyse du modèle de gestion du temps scolaire dans l'ancien curriculum qui a été pris en référence en DEA¹, on caractérise le modèle administratif ou institutionnel de gestion du temps scolaire, les pratiques des enseignants dans la répartition et dans la gestion du temps scolaire ; quant à l'aspect portant sur la gestion du temps par les enseignants, la présentation tient compte du degré (actuel et souhaité) de liberté des enseignants dans cette gestion du temps, en analysant aussi les raisons et les implications pédagogiques de ce degré de liberté, ainsi que les représentations des chefs d'établissement à l'égard des compétences des enseignants dans la gestion du temps.

Avec les observations faites, on arrive, en général, à conclure que dans l'ancien curriculum, celui-ci, ainsi que d'autres facteurs ne se prêtent pas à favoriser une gestion souple du temps scolaire, bien au contraire, le curriculum et le système éducatif, à travers les chefs d'établissement, plaident pour une gestion rigide du temps à l'école.

C'est pourquoi, dans le huitième chapitre, on commence par décrire les transformations du nouveau curriculum, en regardant ses fondements pédagogiques et sa contextualisation à la réalité mozambicaine. Puis, il est intéressant de voir comment les acteurs et l'institution scolaire se positionnent face à la mise en place du nouveau curriculum. Ensuite, les attentions sont focalisées sur les transformations des pratiques des enseignants dans la gestion du temps scolaire vers une école de réussite pour tous, ce qui nous amène, d'une part, à étudier les procédures et objectifs d'allocation et de répartition du temps pour les différentes disciplines et activités et, d'autre part, à examiner dans quelle mesure la gestion du temps dans ce nouveau curriculum obéit à la centralisation de l'enseignement sur les apprenants.

Dans le neuvième chapitre, nous nous attarderons sur deux aspects sensibles dans la mise en place du nouveau curriculum :

¹ DEA=Diplômé d'Etudes Approfondis

- a. Une explication sur les principales préoccupations des enseignants, génératrices de « résistances », tout en accordant une grande importance à l'interprétation des sources de ces « résistances » et
- b. Le système d'accompagnement et de pilotage de la réforme, comme moyen de susciter davantage la mobilisation des enseignants pour les innovations qu'on a voulu acquérir avec ce nouveau curriculum.

A la fin de la recherche viennent les conclusions : un abordage plus synthétique des résultats de la recherche, les propositions supposées nécessaires à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de la gestion du temps à l'école primaire mozambicaine et, surtout, ce qui reste à faire pour éveiller la réforme dans son contenu et mission, en tirant quelques leçons considérées importantes dans les processus complexe de réforme de l'éducation, notamment celle du curriculum au Mozambique.

Chapitre I : Les présupposés de la recherche : Problème, Objectifs, Hypothèses et Problématique de la recherche

1. Définition du problème

De prime abord, nous envisageons que l'enseignant, en réalisant un processus d'enseignement-apprentissage dans un contexte temporel précis (ce qu'on désigne par « temps scolaire »), il doit gérer le temps scolaire alloué à ce processus dans la classe, en fonction des activités d'apprentissage qui lui semblent prioritaires et fondamentales à un moment donné, ainsi qu'en fonction des élèves, de telle manière qu'il puisse effectivement assurer la portée de son objectif principal : l'apprentissage des élèves ; puisque : « s'il n'y a pas d'apprentissage, alors, il n'y a pas eu d'enseignement, même que les efforts du professeur avaient été tellement majeurs » (Reis et Joullié, 1986 : 54).

Puisqu'on définit l'enseignement comme « un processus interpersonnel et intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogue finalisé, comme moyen pour provoquer, favoriser et faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée ; c'est une pratique relationnelle finalisée. Car enseigner c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas ; l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe » (Altet, 1996 : 31) ; alors, l'enseignant n'est pas une sorte de « marionnette » qui doit (ou devrait) accomplir les instructions officielles (comme celles de l'allocation et de la gestion du temps) à l'aveuglette.

Par ailleurs, selon Morlaix (2000 : 121) en citant les travaux de Altet et Bressoux (1994) et de Suchaut (1996), en matière d'allocation du temps entre les différentes activités scolaires, des choix et des arbitrages sont faits par des instances compétentes qui imposent un cadre réglementaire à l'activité pédagogique. Ainsi, d'après Husti (1994 : 9/12), la mise en cause des principes pédagogiques du découpage des apprentissages scolaires et du fonctionnement séculaire de l'emploi du temps a agi comme un levier de transformation de la pratique pédagogique, des rôles et de l'organisation, puisque l'emploi du temps fixe d'avance les activités pour toute l'année et, ainsi, dès la rentrée, il indique aux professeurs et aux élèves ce qu'ils feront, par exemple, le 14 octobre à 8 heures 20 et le 8 avril à 9 heures 50. La sonnerie retentissant est devenue le symbole de ce temps mécaniquement organisé qui est profondément ancré dans les habitudes, les pensées et les mentalités. Ce type de temporalité forge pour le professeur la représentation d'un temps scolaire rigide, administratif et codifié.

Cependant, on peut penser aussi que chaque enseignant en tant qu'être rationnel peut faire (et/ou vouloir faire, en justifiant toujours à partir de ses conceptions pédagogiques et/ou professionnelles) des arbitrages propres d'allocation et de gestion du temps scolaire en s'appuyant sur des critères qui diffèrent de ceux des autres enseignants et des instances compétentes.

Autrement dit « on peut envisager qu'à l'intérieur d'une dotation en temps donné, les enseignants sont susceptibles de s'organiser de façon variable, adoptant des pratiques pédagogiques diversifiées dans la gestion du temps scolaire » (Suchaut, 1996 : 3), de façon à ce que en tant que professionnels de l'apprentissage, ils puissent adapter le rythme de l'enseignement à celui de l'apprentissage des élèves, une fois que « le problème à résoudre

n'est pas pour l'enseignant d'exposer la totalité du programme, mais d'assurer que le programme exposé par lui est correctement assimilé par l'ensemble des élèves »(Delaire, 1988 : 80).

Ainsi, si on peut supposer que, pour certains enseignants, cette procédure peut être en décalage (ou même conflictuelle) avec les propositions officielles et les instances compétentes de l'école ainsi qu'avec le système éducatif, parce que « le travail de l'enseignant ne se limite pas à ses prestations devant les élèves, mais il faut aussi satisfaire à certaines obligations administratives » (Ibid : 81), on peut, d'autre part, constater que « le temps contribue à produire des connaissances facilement mesurables par des tests de fin d'année et des compétences par nature inobservables (savoir rédiger, savoir s'exprimer, savoir analyser...) transversales à chacune des activités composant le programme d 'enseignement » (Morlaix, 2000 : 121).

Par conséquent, l'enseignant a à participer activement dans la gestion du temps en fonction des situations contextuelles de sa classe, et c'est pour cela que nous choisissons comme thème de notre recherche « *Temps institutionnel et temps des apprentissages : une analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par les enseignants de Maputo* », afin de rechercher les procédures (qui, nous croyons, sont dépendantes de ces conceptions pédagogiques) et contraintes dans la gestion du temps scolaire par les enseignants, ainsi que le degré de liberté aperçu et/ou souhaité par les enseignants dans cette gestion du temps pour l'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves.

De cette façon, nous essayerons de répondre à notre question de départ « *Est-ce que la gestion du temps scolaire faite par les enseignants est adaptée aux besoins de l'apprentissage des élèves ou plutôt à la nécessité d'accomplissement du programme scolaire ?* », pour pouvoir faire partager aux instances compétentes les pratiques et points de vue des enseignants en matière de gestion du temps scolaire et, ainsi, déclencher une réflexion autour de la nécessité d'une gestion de temps souple à l'école. Ceci nous semble une des conditions essentielles pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage et, donc, la qualité de l'apprentissage des élèves.

Néanmoins, il faut remarquer que « le temps scolaire c'est d'abord, dans la vie des hommes de certaines sociétés, le temps de l'école, un temps qui, depuis le XIX siècle, n'a cessé de

s'allonger par la généralisation de la pré-scolarisation, les prolongations de la scolarité obligatoire et la poursuite d'études au-delà de cette durée. C'est, ensuite, l'année scolaire, distincte de l'année civile, avec son découpage en trimestres ou séquences de semaines laissant place à de petites et de grandes vacances. De plus, c'est la semaine scolaire, mieux accordée au temps religieux qu'au temps du travail. C'est enfin et surtout peut-être le temps de la journée scolaire, réglé par un strict emploi du temps, écrit dans un tableau et estampillé par les autorités administratives » (Vincent, 1999 : 565/6).

En ce sens, cette recherche s'inscrit dans la gestion du temps scolaire quotidien et hebdomadaire. En effet, le propos de la recherche c'est, en fonction des activités particulières d'enseignement, identifier les pratiques des maîtres en matière de répartition et de gestion du temps scolaire, décrire les variétés de choix de la répartition du temps entre les disciplines, identifier le degré de liberté aperçu et souhaité par les enseignants dans la gestion individuelle du temps scolaire pour l'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves et, finalement, identifier les objectifs pédagogiques des enseignants portant sur un éventuel élargissement ou une maintenance du présent degré de la liberté individuelle dans la gestion du temps scolaire.

Il s'agit d'une recherche sur la gestion du temps scolaire portant sur des aspects qu'on peut résumer dans le schéma ci

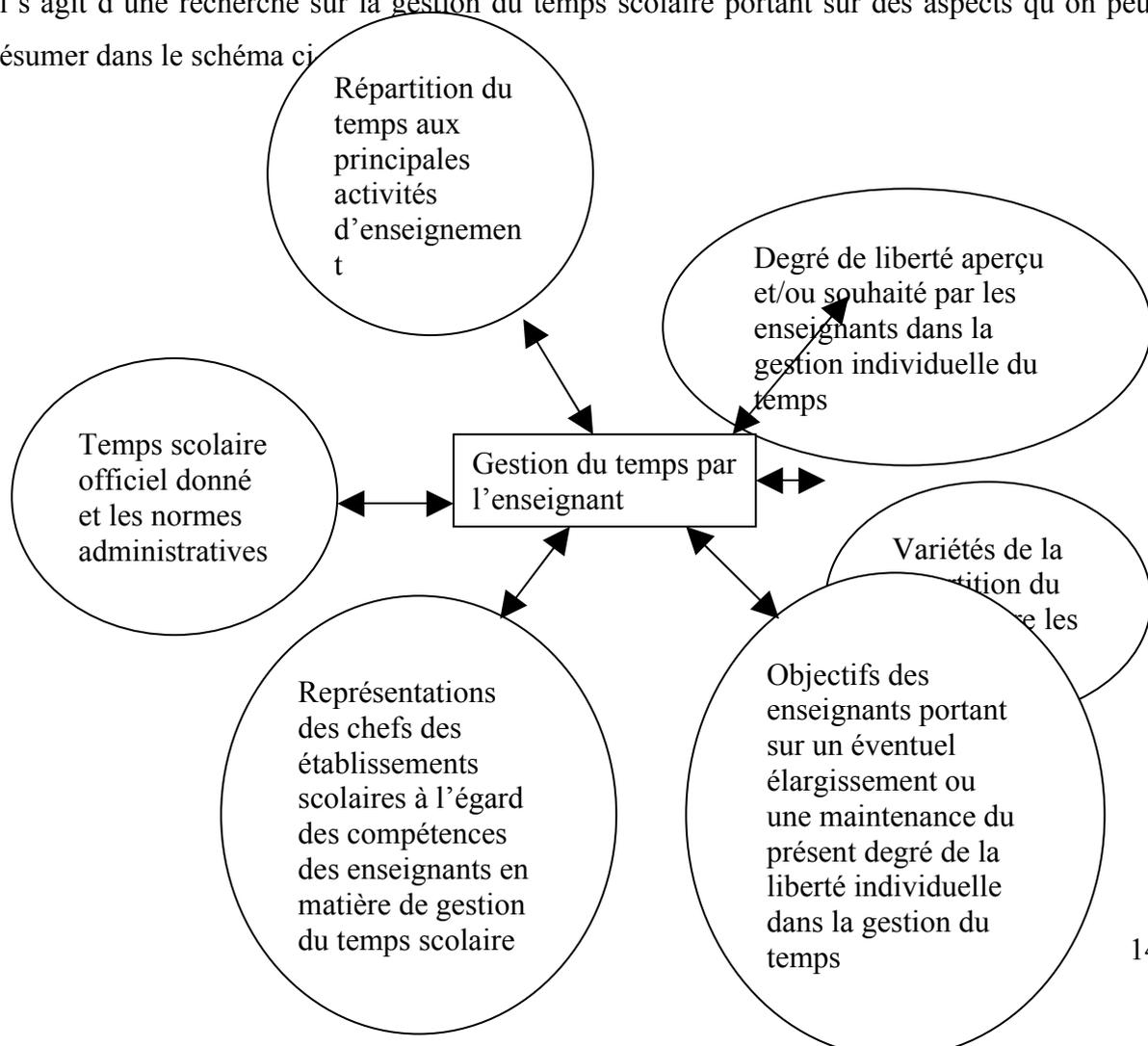


Figure 1 : Les axes de la recherche

A partir de l'analyse de ces axes de recherche on se propose de décrire les activités pédagogiques que, d'une part, les enseignants se proposent eux-mêmes de faire dans la classe et, d'autre part, celles effectivement réalisées compte tenu de la contrainte du temps géré sous des normes administratives. Il s'agira d'approfondir l'étude commencée lors du DEA et, de cette façon faire émerger des éléments pratiques pour renforcer la nécessité d'introduire une composante pédagogique dans la gestion du temps scolaire par les écoles et, surtout, par les enseignants.

Avec cette recherche *nous essayerons de nous demander si le nouveau curriculum qui vient d'être introduit au Mozambique à partir de 2004 marque quelques différences significatives en termes de gestion du temps.*

Il s'agit, donc, de *nous questionner sur l'appropriation du nouveau curriculum par les enseignants aux innovations pédagogiques prévues.* Ceci parce que nous avons constaté que l'ancien curriculum était une des contraintes pour une gestion du temps selon les besoins d'apprentissage des élèves et selon le contexte même de la classe : il était un curriculum rigide. Notre intérêt c'est de nous questionner sur *quelle mesure ce nouveau curriculum, à partir de la gestion du temps, permet aux enseignants de réaliser un processus d'enseignement-apprentissage en tenant compte les particularités des élèves et de la classe : le véritable contexte de l'enseignement-apprentissage.*

A la lumière de ce qu'on vient de dire, l'objet de cette recherche se circonscrit à ce qui se passe réellement dans le microsystème de la classe pour mieux connaître et comprendre le fonctionnement du processus d'enseignement-apprentissage et de son articulation. Ainsi, en reprenant la proposition de Altet (1992 : 77/8), qui circonscrit leurs travaux dans ce domaine

depuis longtemps, « l'intérêt primordial de cette **entrée** par le processus d'enseignement-apprentissage c'est qu'elle permet de décrire la réalité de ce qui se passe dans une classe, les processus **tels qu'ils sont** ; elle permet encore d'expliquer le fonctionnement pédagogique réel en classe et d'identifier ainsi les décalages entre le discours et les pratiques réelles (*ici, dans notre recherche, il s'agit des discours et pratiques en matière de gestion du temps scolaire*)² pour pouvoir dans la perspective d'une formation des enseignants, leur faire prendre leurs pratiques réelles et les amener ainsi à les modifier à partir d'un changement ».

Car comme écrit Marcel Postic (in : Altet, *ibid* : 78), « si la formation opère une transformation de la personne et du système social dans lequel elle s'insère, c'est parce qu'elle s'attache fondamentalement au changement des représentations, condition de l'évolution des comportements » et encore, ajoute Altet (*ibid* : 78), « dans ce processus de formation des enseignants, il faut proposer aux enseignants des outils d'analyse de leurs représentations ».

D'autre part, on peut ajouter que l'intérêt de cette recherche c'est que les résultats viennent servir d'outils d'analyse non pas seulement pour les enseignants, mais aussi pour les autres intervenants dans le processus d'enseignement-apprentissage, notamment les instances supérieures de l'école et du système éducatif mozambicain, puisqu'en vérité, à travers leurs rôles professionnels, sociaux et d'autorité formelle dans l'enseignement, ceux-ci peuvent avoir une influence positive ou négative dans la gestion du temps scolaire pour les enseignants. Cela est dû parce que le temps scolaire avant d'être utilisé par les enseignants, il est établi officiellement par l'administration (de l'école ou du système éducatif, en général), imposant des règles sous-jacentes de son utilisation, car « la répartition globale du temps scolaire s'envisage à des niveaux d'analyse différents : de façon annuelle, par la périodicité des congés et des journées d'école, mais aussi de manière hebdomadaire, en étudiant la répartition du nombre de jours d'école dans la semaine, ou même au quotidien, par l'aménagement des horaires dans la journée de classe » (Suchaut, 1996 : 2).

2. Objectifs de la recherche

² La parenthèse nous appartient

Immédiatement après l'indépendance du Mozambique, « il a été virtuellement atteint l'accès universel à l'éducation. En 1981, le taux brut de scolarisation dans l'EP1 a atteint 110 pour cent. Dans les années suivantes, néanmoins, la crise économique et la guerre ont réduit drastiquement le taux d'admission, qui a baissé à 54%, en 1994 »³ .

Dans ce contexte, pour faire face à la nécessité de scolarisation de tous les enfants, le gouvernement du Mozambique, à travers le ministère de l'éducation, « a transformé l'expansion et l'amélioration de l'éducation de base en un élément central de sa stratégie de développement. L'accès universel aux opportunités d'une éducation de qualité acceptable est d'une importance vitale pour atteindre l'objectif du gouvernement, qui est la réduction de la pauvreté, une foi que le renforcement des connaissances et la formation des travailleurs mozambicains ira rendre expansive l'accès aux moyens de survie.... »⁴. C'est à partir de ce discours que le Plan Stratégique de l'Education (1999-2003) s'est donné comme priorité l'expansion du réseau scolaire en construisant des écoles à l'échelle nationale et en même temps, d'autres actions sont mises en place pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

En effet, selon le MINED (1998 : 22), le deuxième objectif du Plan Stratégique de l'Education consiste dans la maintenance et l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles mozambicaines, prévoyant, entre autres actions pour y parvenir, la révision du curriculum de l'enseignement. C'est pourquoi si on se centre sur cette question de la qualité de l'éducation, on constate que, après la définition de politiques par le pouvoir décisionnel [le ministère de l'éducation, dans ce cas], il appartient surtout aux enseignants de procéder à la « réduction des possibles »⁵ pour les amener « à faire des choix en fonction des objectifs qu'ils se donnent : ils se livrent à un travail d'objectivation qui nous permet de dégager des indicateurs de la traduction opérée »⁶

A ce niveau des enseignants, semble-t-il, les principaux choix [et indicateurs de la traduction opérée] concernent à ce qu'ils font dans les situations pédagogiques réelles, c'est-à-dire, dans le « contexte organisationnel en œuvre en classe par l'enseignant, contexte dans lequel se déroulent les comportements interactifs enseignant-élèves »⁷, en cherchant à prendre en

³ MINED. *Plano Estratégico de Educação (1999-2003) : Combater a exclusão, Renovar a escola* ; Maputo ; 1998 ; pg. 9

⁴ Ibid : 13/14

⁵ DUTERCQ, Yves. *Politiques éducatives et évaluation : Querelles de territoires* ; Paris ; PUF ; 2000 ; pg. 32

⁶ Ibid : 32

⁷ ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants* ; Paris ; PUF ; 1994 ; pg. 135

compte ou à s'adapter aux réactions et particularités des élèves. Donc, on voit bien ici, qu'au niveau de la classe l'enseignant, comme acteur, construit une interprétation du « monde » où se déroulent ses actes. C'est la raison pour laquelle, il fait, par exemple, ses aménagements du temps scolaire.

L'aménagement personnel du temps par les enseignants est un indicateur important dans l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage, car il peut nous révéler les options pédagogiques prises par l'enseignant, surtout si l'on considère que « tout acte pédagogique est le résultat d'une décision, consciemment ou inconsciemment, qu'un enseignant prend à partir du traitement cognitif complexe des informations disponibles »⁸, « l'aptitude de base de l'enseignant est la prise de décision : l'enseignant est avant tout un décideur, il effectue sans cesse des choix avant l'action et en situation »⁹.

Mais aussi, on pense qu'à partir de cette analyse de répartition et de gestion du temps par les enseignants, pourront nous sortir des éléments concernant le mode de fonctionnement des établissements scolaires comme des unités organisationnelles et sociales ; d'où le premier objectif dans cette recherche consiste à étudier les procédures et les contraintes de la gestion du temps scolaire par les enseignants en tenant compte du besoin de l'adapter au rythme d'apprentissage des élèves, car comme écrit Dutercq (2004 : 25), on réalise combien l'adaptation aux situations emporte tout, pour qui veut prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et leurs difficultés. Deux repères existent donc et se trouvent souvent en tension : celui des normes officielles (textes, instructions, programme, discours des inspecteurs) et celui des élèves considérés chacun en tant qu'individu.

Bien étendu, ces procédures et ces contraintes de la gestion du temps par l'enseignant, peuvent avoir leurs sources dans les actes des acteurs eux-mêmes (les enseignants) et de l'organisation administrative des établissements scolaires.

Il sera, alors, intéressant de notre part d'identifier les pratiques des enseignants en matière de répartition et de gestion du temps scolaire, d'expliquer les variations d'allocation du temps aux différentes disciplines et activités d'enseignement et, puis, d'identifier le degré de liberté

⁸ Idem : 140

⁹ SHAVELSON ; in : ALTET (ibid : 140)

des enseignants dans la gestion du temps aperçu par les enseignants et, donc, leurs attitudes (de satisfaction « professionnelle » ou non) face à cette situation.

En réalité, les choix des enseignants en matière de répartition et de gestion du temps scolaire se font à l'intérieur des classes [et ailleurs], mais en respectant le fait que « les institutions produisent du temps, en ce sens qu'elles obligent les acteurs sociaux à inscrire leurs activités dans des cadres temporels déterminés en fonction des orientations qui leurs sont propres. Les institutions produisent des temps spécifiques dont les impératifs débordent largement de leur seul milieu »¹⁰ ; de telle façon qu'on constate des temps spécifiques à l'école, comme ceux des cours et de repos, d'une journée ou durée hebdomadaire des cours, ce qui entraîne des impératifs issus de l'organisation administrative, organisationnelle, des écoles, ainsi que du curriculum et des programmes d'enseignement.

C'est-à-dire que les enseignants ne sont absolument pas libres de gérer le temps uniquement sur base de leurs choix ou de ceux des besoins d'apprentissage des élèves ; ce qui soutient notre objectif d'identifier le degré de liberté des enseignants dans la gestion du temps et, par conséquence, d'expliquer les raisons (et donc, les conceptions pédagogiques) des enseignants par rapport à un éventuel élargissement ou maintenance du présent degré de liberté aperçu par eux dans la gestion du temps scolaire.

A partir de cet objectif, on se place dans une situation où il est tout évident que les « politiques et règles déterminent et influencent ce qui se passe dans les écoles »¹¹, y compris dans les classes. Et comme précise Lafleur (2001 : 216), elles [les politiques] peuvent avoir une grande influence sur la qualité de vie au travail des enseignants, surtout quand on parvient à penser que « les enseignants sont responsables de groupes d'élèves et que les horaires, les structures scolaires et les exigences administratives réduisent fréquemment le sens donné au temps en celui d'une ressource ou d'un régulateur. Dans les écoles, les enseignants ont souvent peu de possibilités d'utiliser leur temps de manières différentes »¹² par rapport à ce que les chefs d'établissement attendent d'eux, tel que notre recherche en DEA (Nivagara, 2001) a pu le démontrer pour le cas de l'école primaire à Maputo.

¹⁰ PRONOVOST, Gilles. *Temps sociaux et temps en Occident : Le brouillage des frontières.* ; In : St-JARRE, Carole et DUPY-WALKER (dir). *Le temps en éducation : regards multiples* ; Saint-Foy (Québec) ; Presses de Université du Québec ; 2001 ; pg. 47

¹¹ LAFLEUR, Clay. *A court de temps : Perspectives temporelles dans l'éducation en Ontario* ; In : St-JARRE, Carole et DUPY-WALKER (ibid : 216)

¹² Senge, et al , 1999 : 67, cités par LAFLEUR, op.cit : 197

C'est pourquoi, avec cette étude « nous nous intéressons à la réalité de l'établissement que nous étudions en tant que lieu de mobilisation politique, au sens où il est devenu le premier espace d'exercice des politiques éducatives. Il existe certes toujours un cadre national qui détermine des limites et affiche des priorités »¹³, ce qui nous permet de constater que, la réforme du curriculum au Mozambique par exemple, affiche des priorités politiques telles que l'égalité de chances, la lutte contre le redoublement massif, la qualité de l'enseignement, la promotion d'un enseignement relevant, etc.

Ainsi, en faisant confiance à la force des politiques pour influencer les acteurs [notamment les enseignants, mais aussi les chefs d'établissement], à l'heure où il s'est opéré une réforme du curriculum dans l'enseignement primaire, il nous paraît important, comme suite de la recherche initiée en DEA, de fixer un autre objectif pour recherche : celui d'analyser l'impact de l'introduction du nouveau curriculum de l'enseignement primaire dans la gestion du temps scolaire par les enseignants compte tenu du besoin de l'adapter au rythme d'apprentissage des élèves.

Certes, en nous assignant cet objectif, nous relevons avec insistance que ce nouveau curriculum veut se placer comme un dispositif innovant pour l'« amélioration de la qualité d'instruction, du succès dans l'apprentissage des élèves et de la rétention »¹⁴, ce qui, selon le Plan Stratégique de l'Education (2006-2010/11 : 27), obtiendra comme résultat « écoles centrées sur les apprentissages des élèves pour réduire le redoublement dans l'enseignement primaire du premier degré ».

D'ailleurs, les justifications politiques pour cette réforme s'accordent le désir de rendre l'école mozambicaine plus relevante et inclusive par la scolarisation et la réussite de tous les enfants ; en même temps, cette réforme part d'une organisation et d'une structuration du curriculum par cycles d'apprentissage pluriannuels, à l'intérieur desquelles se fait la progression normale ou semi-automatique des élèves, grâce à une évaluation diagnostic et formative qui permettra à l'enseignant de prendre les régulations et ajustements nécessaires

¹³ DUTERCQ, Yves et DEROUET, Jean-Louis. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public* ; Paris ; INRP/ESF éditeur ; 1997 ; pg. 13

¹⁴ MEC. *Plano Estratégico da Educação e Cultura : Fazer da escola um polo de desenvolvimento, consolidando a Moçambicanidade (2006-2010/11)* ; Maputo ; 2006 ; pg. 27

pour aider tous [ou presque tous] les élèves à acquérir le niveau de compétences prévues pour chaque année et cycle d'apprentissage.

Donc, on voit bien que ce nouveau curriculum veut rompre avec le caractère très rigide et prescriptif de l'ancien, afin de donner une importance significative aux enseignants pour l'adaptation des stratégies pédagogiques, ainsi que des contenus [comme c'est le cas du curriculum local], pour favoriser une gestion souple du temps scolaire par les enseignants, afin de gérer, par exemple, l'hétérogénéité des élèves et faire les remédiations pédagogiques toujours nécessaires.

Mais, la question est de savoir si ce changement dans le curriculum a des reflets sur les pratiques des enseignants qui, comme auteurs, en principe, « peuvent être organisés, mobilisés et influencés »¹⁵. Et c'est ainsi qu'on pose spécifiquement l'objectif en terme de : vérifier les changements dans les pratiques de gestion du temps scolaire par les enseignants, au regard de l'introduction du nouveau curriculum. Sont-ils mobilisés pour gérer le temps autrement ainsi que pour mettre en place les innovations prévues dans la réforme du curriculum ? Une question pertinente pour envisager d'étudier le système d'accompagnement et de pilotage de la réforme dans le sens de comprendre ses effets et limitations quant à sa capacité de mobiliser davantage les acteurs pour la mise en place du nouveau curriculum et, donc, pour le faire approprier par les enseignants.

Avec ce raisonnement, bien entendu, on garde l'espoir de concevoir la transformation du curriculum comme étant fondée sur des principes pédagogiques, politiques, culturels, qui justifient les décisions et orientations prises dans la réforme ; néanmoins, elle portera ses fruits lorsque les résultats de la transformation se concrétiseront à partir de l'usage équitable des opportunités pédagogiques du nouveau curriculum pour la centralisation de l'enseignement sur les apprenants.

D'ailleurs, avec le Plan Stratégique de l'Education (2006-2010/11), comme suite de ce pour la période de 1999-2004, une des activités prioritaires c'est la mise en place du nouveau curriculum pour améliorer l'efficacité et la qualité de l'éducation, et, pour cela, nous nous proposons de décrire les contraintes et les nouvelles opportunités pédagogiques existantes

¹⁵ STRUM, Shirley et LATOUR, Bruno. *Redéfinir le lien social : des babouins aux humains* ; In : AKRICH, Madeleine, CALLON, Michel et LATOUR, Bruno. *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs* ; Paris ; Ecole de Mines Paris ; 2006 ; pg. 86

pour la gestion du temps scolaire, en tenant compte des particularités des élèves et de la classe.

En effet, on peut considérer que cette étude est considérablement ambitieuse, parce qu'elle part de l'observation et de la compréhension de ce qui se passe dans la classe, sans oublier le contexte (établissement) dans lequel travaillent les enseignants, ainsi que celui de la conception et de la mise en place de la réforme du curriculum dans l'enseignement primaire. Ce qui permettra de construire des propositions qui peuvent aider les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage et du système éducatif du Mozambique, particulièrement celui de Maputo. Tout cela en vue d'une gestion souple du temps scolaire, afin de l'adapter davantage aux besoins d'apprentissage des élèves, ainsi que pour la prise des mesures adaptées à l'amélioration de l'appropriation de la réforme par les enseignants.

3. Hypothèses

Comme il est écrit par Gioux (2001 : 144), il est désormais reconnu que les élèves n'apprennent pas selon les mêmes modalités : ces rythmes et procédures variés peuvent être identifiés et pris en compte dans des stratégies d'enseignement adaptées, regroupant momentanément certains élèves en groupes de besoins homogènes ou hétérogènes en compétences. Parce que « le temps est aussi vécu selon le rythme de chacun. Devant les tâches semblables, les individus sont plus ou moins lents, plus ou moins efficaces »¹⁶

Toutefois, cette prétention d'adaptation des stratégies d'enseignement à l'école n'est pas souvent facilement réalisable car on se rend compte qu'« elle a développé ou implanté des mécanismes de maîtrise du temps : les horaires définissent le cadre temporel souvent très rigide des activités scolaires, le non-respect de l'horaire est même considéré comme une faute passible de sanctions »¹⁷, tout comme il est aussi pour les programmes d'enseignement définis par les instances décisionnelles de l'éducation.

¹⁶ St-JARRE, Carole. *L'organisation du temps en éducation : les cadres de référence.* ; In : St-JARRE, Carole et DUPY-WALKER (dir) (ibid : 30)

¹⁷ PRONOVOST, Gilles (ibid : 48)

Il s'agit, en effet que l'enseignant, devant ses élèves, a à sa disposition un temps scolaire régi par des normes de chronométrage, par l'horloge, définis à l'extérieur de la classe, mais qu'il doit aussi prendre en considération lors de la planification et de la réalisation des activités d'enseignement en classe singulière.

C'est-à-dire que le temps est une variable du contexte d'enseignement qui conditionne les stratégies pédagogiques des enseignants, au même titre que d'autres éléments du contexte jouent aussi leur rôle : la disposition ou pas de moyens d'enseignement, l'accomplissement du programme par les autres enseignants de l'année ou discipline qu'ils enseignent, l'exercice de l'autorité par le chef d'établissement qui surveille les enseignants pour l'accomplissement du programme, etc. Ces éléments peuvent influencer les enseignants dans leur rythme d'enseignement et d'allocation temporelle aux différentes disciplines.

Mais, à l'extrême, on peut aussi penser que l'enseignant devant ses élèves va vouloir, malgré les contraintes administratives pour les choix possibles, de se positionner hors les normes établies (programmes et horaires) pour les allocations et la gestion du temps : tout dépend, peut être, du rapport de l'enseignant avec l'autorité et les normes établies, ainsi que son sens de responsabilité et de compétence à l'égard de sa mission de faire apprendre les élèves ; donc, notre première hypothèse est que le contexte environnemental de l'enseignement et les compétences des enseignants à Maputo influencent leurs pratiques de répartition et de gestion du temps scolaire. C'est-à-dire que, d'une part, on cherchera à comprendre les effets sur la répartition et la gestion du temps des facteurs du contexte d'enseignement comme le nombre des élèves dans la classe. Ensuite la disposition des moyens d'enseignement, le caractère des programmes et des horaires, ainsi que l'exercice de l'autorité par les chefs d'établissements sur le contrôle des enseignants. De plus, il sera intéressant d'établir le rapport entre les compétences (disciplinaires et pédagogiques) des enseignants et leur façon de faire la répartition et la gestion du temps.

On remarque en haut l'existence d'une sphère d'exercice de l'autorité des chefs d'établissements, parce que l'établissement scolaire, comme tout le système scolaire, est une organisation bureaucratique dans la mesure où « chaque établissement scolaire s'inscrit dans un contexte législatif et institutionnel propre au pays et à la région où il est implanté et il est

ainsi confronté à une multitude de réglementations qui légitiment et garantissent son existence s'il les applique formellement »¹⁸.

Et comme unité bureaucratique, à l'intérieur des établissements, la réglementation écrite explicite la ligne de commande basée sur la position hiérarchique, ce qui légitime le droit des chefs des établissements à contrôler, surveiller et évaluer les enseignants dans l'accomplissement des normes administratives, comme par exemple la structuration du temps scolaire et des programmes.

Toutefois, comme souligne Bonami (1996 : 192), l'application de la logique bureaucratique tient ses limites, « étant donné la difficulté matérielle de contrôler étroitement les opérateurs, vu la grande décentralisation verticale et horizontale du travail. Enfin, il est très hasardeux de déterminer avec précision et donc de contrôler les produits de l'éducation, de l'instruction et de la socialisation étant donné le caractère vague, ambigu, conflictuel et peu opérationnalisable des objectifs poursuivis ».

C'est pourquoi il convient de comprendre l'organisation « établissement scolaire » comme une organisation professionnelle où « l'enseignant, dans sa classe, se retrouvant le plus souvent seul avec ses élèves, doit faire face à un flux continu d'informations, d'actions et de décisions prises dans l'urgence sans pouvoir en référer à autrui. Bien entendu, il peut choisir de ne percevoir que ce qui lui convient, il peut activer des routines ou des recettes éprouvées, il peut s'en remettre à sa spontanéité créatrice, son « habitus » d'enseignant ; cependant, s'il veut être un tant soi peu efficace, il sera amené à traiter de la complexité liée aux situations d'apprentissage, de communication, aux aléas de toutes sortes dont on ne peut prévoir le moment d'occurrence, etc »¹⁹.

La « nature » de la tâche, poursuit Bonami (ibid : 194), « d'enseigner est pour le moins complexe et difficilement réductible à un ensemble de procédures standardisées, qui même si elles existaient, ne seraient pas accessibles dans la situation même pour des raisons émotionnelles et pratiques évidentes », notamment si l'enseignant observe le besoin

¹⁸ BONAMI, Michel. *Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation*. In : BONAMI, Michel et GARANT, Michèle (ed.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement* ; Paris, Bruxelles ; De Boeck ; 1996 ; pg. 189

¹⁹ PERRENOUD, Philippe, cité par BONAMI, M (ibid : 194)

d'adaptation de l'enseignement au rythme d'apprentissage des élèves et aux réactions de la classe.

Il s'agit bien, conclut Bonami, suivant la terminologie de Mintzeberg, d'une large décentralisation verticale des décisions qui par ailleurs caractérise l'organisation professionnelle et est source d'une autonomie importante pour les opérateurs professionnelles.

Néanmoins, considérer l'établissement scolaire comme organisation professionnelle où les enseignants en situation de travail prennent leurs décisions en fonction de leur réflexion sur et dans l'action pratique en classe ou par rapport à des élèves concrets, dans un contexte aussi particulier n'exclut pas toujours la configuration bureaucratique.

Ces deux perspectives, bureaucratique et professionnelle, subsistent et se font valoir avec une présence remarquable dans les établissements scolaires, c'est pourquoi l'enseignant, comme un salarié, doit se mettre en accord avec les normes administratives, ce qui, on suppose, peut le mettre en difficulté de gérer le temps scolaire en fonction du vécu réel de ses élèves.

C'est pourquoi notre deuxième hypothèse soutient qu'un degré de liberté dans la gestion individuelle du temps accepté par les enseignants et les instances compétentes de l'administration de l'établissement scolaire est propice à une gestion du temps, par les enseignants, qui correspond aux besoins d'apprentissage des élèves. Ici le questionnement de recherche porte sur les représentations des enseignants sur le degré de liberté que les chefs d'établissements leur accordent dans leur gestion du temps scolaire devant les élèves, en même temps que les représentations de chefs d'établissements par rapport aux compétences des enseignants à gérer de façon autonome le temps scolaire.

Et, d'ici on verra quelles sont les répercussions des représentations sur la gestion scolaire par les enseignants et dans le contrôle de chefs d'établissement ; ce qui nous permettra d'illustrer la marge d'acceptation commune entre les uns et les autres en ce qui concerne le degré de liberté à accorder aux enseignants ; et, fondamentalement, à partir d'ici certains éléments pourront être dégagés sur les implications de cette « marge d'acceptation » sur le type de gestion du temps par les enseignants, la relation de ceux-ci avec les chefs d'établissements et sur l'apprentissage des élèves.

Cependant, si on se penche sur le nouveau curriculum de l'enseignement primaire au Mozambique, les visées portent désormais sur les dispositifs qui devront permettre la réalisation d'un enseignement centré sur les apprenants, tourné vers un processus d'enseignement capable de favoriser la réussite de tous, ce qui fait penser qu'une gestion souple du temps pourra être une option pour inciter la gestion de l'hétérogénéité des élèves, en partant d'une évaluation formative et diagnostic; et, également, d'autres innovations sont prévues dans cette réforme telle que l'introduction de nouvelles disciplines et des cycles d'apprentissage, le curriculum local, etc.

D'ailleurs, ce sont les orientations de la réforme du curriculum, mais force est de considérer que « la composante clé du changement, c'est ce qui se passe concrètement au niveau même de l'enseignant et des apprentissages »²⁰ et, de ce fait, de « la qualité des réformes. Par conséquent la transformation durable de l'école, dépend de la compréhension des idées nouvelles que peuvent développer les acteurs du terrain, de leur adhésion à ces idées, mais aussi, de leurs capacités et volonté à les intégrer durablement à leurs pratiques »²¹.

Dans cet esprit, Mallet (2001 : 165) précise aussi que dans la conduite du changement, il est par conséquent nécessaire de bien voir que, contrairement à une idée reçue, la définition, ou la redéfinition, des objectifs éducatifs et sociaux globaux, nationaux, est devenue une question seconde encore que légitime. En effet, à supposer que la poursuite des objectifs retenus pour les différentes réformes soit effectivement de nature à favoriser la réussite des élèves et des étudiants, fixer de bons objectifs de caractère éducatif (tout le « système », assorti de programmes, horaires, rythmes, sanctions, etc.) et de caractère social (égalité de chances, socialisation, morale, civisme, etc.) ne saurait suffire en soi, seul, très loin de là, à assurer l'efficacité d'une démarche qui exige moins la considération des fins que la participation active des acteurs intimement motivés et responsabilisés, tels qu'ils doivent l'être, là où ils doivent être.

Les deux paragraphes précédents conviennent précisément pour renforcer l'idée selon laquelle dans les établissements scolaire « l'innovation est liée au degré d'implication des

²⁰ GATHER TRURLER, Monica et BRONCKART, Jean-Paul. *Divers regards sur la transformation de l'école en hommage à « Michel Huberman »*. In : GATHER TRURLER, Monica et BRONCKART, Jean-Paul. *Transformer l'école* ; Bruxelles ; De Boeck ; 2004 ; pg. 8

²¹ Ibid: 9

enseignants »²², ce qui nous fait poser notre troisième hypothèse qui consiste à dire que l'innovation pédagogique du nouveau curriculum, favorisant l'adoption d'un processus d'enseignement-apprentissage centré sur l'élève, est mise en cause en raison du degré de son appropriation par les enseignants.

A partir de cette hypothèse, il est intéressant de préciser, d'abord, les principales innovations du nouveau curriculum, analyser leur mise en place par les enseignants, les décalages entre le contexte réel de mise en place du curriculum avec ce qui est prévu dans les orientations formelles du curriculum, les raisons de ces décalages et, finalement, comprendre en quoi l'appropriation du curriculum par les enseignants joue son rôle pour la concrétisation de la réforme sur le terrain : l'école et, plus précisément, la classe où a lieu le processus d'enseignement-apprentissage.

4. Définition de la problématique de la recherche et son cadre théorique

En faisant référence au rôle traditionnel de l'enseignant, on peut dire que, d'une façon générale, la situation de l'enseignant par rapport à l'administration de l'établissement scolaire était de soumission et d'aliénation (Simões, 1979 : 173) :

- Soumission parce qu'on attend que l'enseignant se conforme à certaines normes établies par l'administration (horaire, curriculum...);
- Aliénation, dans la mesure où on refuse que l'enseignant interfère dans des domaines autres que le sien : celui des relations internes avec la classe, tandis que l'administration se réserve le domaine des relations avec l'extérieur.

Or, d'après Simões (ibid: 174), dans la classe, l'enseignant était une sorte de dieu isolé et souverain : l'isolement se manifestait par une absence de partage des responsabilités de l'éducation (la collaboration avec ses collègues, avec les autres éducateurs « parents » ou les auxiliaires était pratiquement inexistante ; l'enseignant agissait comme souverain dans la

²² GARANT, Michel. *Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme*. In : CROS, Françoise (dir.). *Dynamiques du changement en éducation et en formation* ; Paris ; INRP ; 1998 ; pg. 165

mesure où on pensait qu'il faisait tout, savait tout, pouvait tout : il était la personne qui distribuait le savoir, qui évaluait les élèves, qui orientait, qui récompensait, qui punissait.

Cependant, dans la société actuelle la tendance est, encore selon Simões, au changement. D'une part, on veut aller dans le sens de la co-gestion. Comme écrit Mialaret (in : Debesse et Mialaret, 1978, vol.VII :99) « les événements de 1968 ont apporté la notion de co-gestion d'un établissement scolaire et la nécessité d'une participation majeure et réciproque dans les différentes fonctions de l'établissement ».

L'autre tendance porte sur la professionnalisation, processus à partir duquel l'activité est organisée selon un modèle de profession établie, soit de manière à ce qu'elle présente certaines caractéristiques spécifiques, telles que la connaissance et la formation spécialisées, l'indépendance dans la pratique de la profession, etc. Ainsi, dans ce but, il s'avère important de définir le domaine propre de la spécialisation, de façon à faire confiance aux autres personnes pour certaines tâches périphériques. Ainsi l'enseignant serait un spécialiste de l'apprentissage.

En ce sens, comme conclut Simões, la tendance à la professionnalisation conduit à l'évolution du rôle traditionnel de l'enseignant. D'une part, sa sphère d'action va se limiter considérablement de manière à englober seulement le domaine de l'apprentissage (mais il ne s'agit pas de négliger la formation académique de l'enseignant) ou certains de ses aspects très spécifiques. D'autre part, si on prend en compte l'autre tendance qui est celle de la participation (ou co-gestion), des nouveaux horizons s'élargissent à d'autres domaines où l'enseignant peut aussi exercer ses compétences en matière de planification de l'apprentissage au niveau local, régional et national.

En s'intéressant à la planification au niveau local, parmi d'autres aspects, un domaine nécessitant d'être planifié, géré par l'enseignant, c'est celui du temps scolaire en tenant compte des spécificités locales de l'école, de la classe et du public scolaire (les élèves). Et, à l'ère actuelle, avec la professionnalisation, on peut reconnaître la compétence des enseignants à gérer le processus d'enseignement-apprentissage et, plus particulièrement, le temps scolaire, puisque, « en tant que professionnels, ils possèdent un corps de connaissances spécialisées acquises par l'entraînement et par l'expérience » afin d'agir dans un métier caractérisé par la souplesse et l'adaptation aux réactions des élèves (Tochon, 1993 : 26 et 33)

ainsi qu'aux besoins d'apprentissage des élèves. Ceci grâce aux « compétences du savoir-analyser, savoir-réfléchir, savoir-justifier, caractéristiques propres de l'enseignant professionnel » (Altet, 1996 :40) qui peuvent être enrôlées en situation d'enseignement parce qu'étant des compétences, elles consistent en une « mobilisation de savoir et de ressources en vue de résoudre des problèmes propres au contexte professionnel qu'est l'enseignement ». ²³

Par ailleurs, « le temps scolaire est un input essentiel de la production de la valeur scolaire et, ainsi, par sa rareté, le temps doit faire l'objet d'une répartition optimale entre ses différents usages. De plus, l'enseignant comme acteur-producteur dispose d'un certain nombre de ressources dont l'utilisation efficace permet de faire progresser les élèves. Il combine des contenus d'enseignement et du temps pour produire des connaissances. Et de façon cumulative (mais aussi intégrative), les savoirs acquis alors serviront, lors de la phase ultérieure du processus d'enseignement, de facteurs de production et produiront, combinés à d'autres contenus d'enseignement et d'allocations temporelles, des connaissances et de compétences nouvelles (Becker, 1965 et Lancaster, 1966 ; in : Morlaix; 2000 :122).

Ainsi, en posant notre regard sur les pratiques d'enseignement au Mozambique et plus particulièrement dans la région de Maputo, et en les confrontant aux théories de Becker et Lancaster, ainsi qu'à la tendance actuelle de professionnalisation des enseignants, il nous a paru nécessaire d'analyser *comment la rationalité et la réflexion professionnelle des enseignants interviennent dans leur gestion du temps compte tenu du besoin de l'adapter à l'apprentissage des élèves et la nécessité de produire des connaissances et de compétences nouvelles chez les élèves à partir du processus d'enseignement-apprentissage*, puisque « l'utilité finale du temps dépend non seulement de sa durée mas aussi de la capacité à le valoriser et à en user » (Mormoz, in : ibid :122).

C'est-à-dire qu'au moment où nous nous engageons dans l'entreprise de cette recherche, nous supposons, d'abord, que l'enseignant, en tant que professionnel, a à gérer de meilleure façon le temps scolaire (celui-là pris comme input rare et limité) afin de l'optimiser dans la production des compétences nouvelles des élèves, à partir de l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage.

²³ GAUTHIER, Clermont et MELLOUKI, M'hammed. *Les sciences humaines et sociales dans les programmes de formation des maîtres au Québec : analyse sociohistorique* ; In : LESSARD, Claude et al. *Entre sens commun et sciences humaines* ; Bruxelles ; De Boeck ; 2004 ; pg. 47

En faisant un prélèvement de quelques apports retenus des approches du courant sur la professionnalisation des enseignants et de la théorie économique sur la gestion du temps, nous sommes en mesure de construire l'ensemble de notre problématique de recherche, telle qu'elle est illustrée dans le graphique suivant :

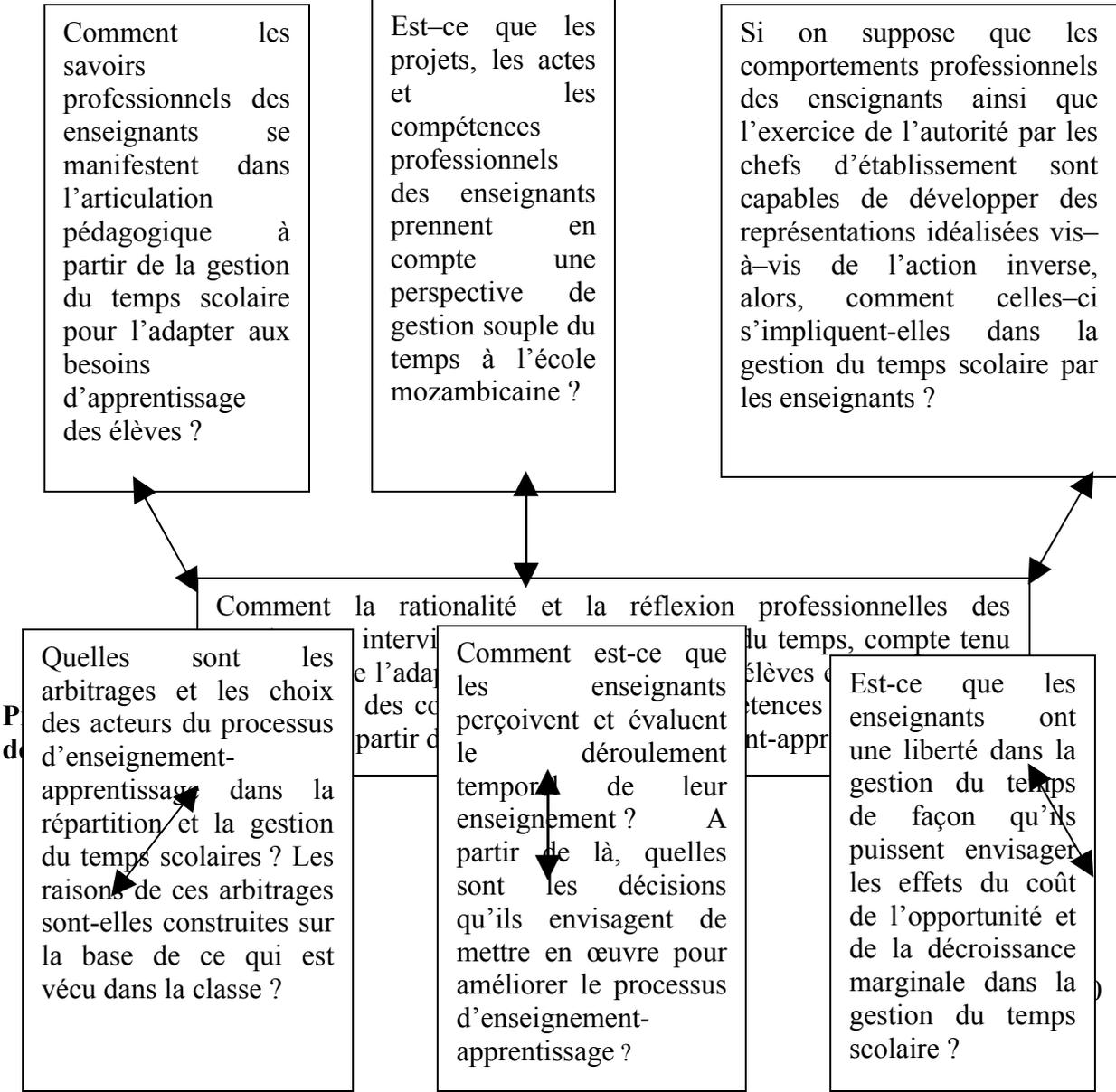


Figure 2 : La problématique de la recherche

Dans ce sens, en reprenant les nouvelles propositions de la sociologie du curriculum, dans cette étude nous écartons la centralisation de notre attention sur « les facteurs ou mécanismes extérieurs à l'école (le marché de l'emploi, les inégalités économiques, les disparités culturelles entre les groupes sociaux) »²⁴ pour faire question d'analyser « *les mécanismes proprement scolaires de structuration et de circulation des savoirs* »²⁵ sous-jacents dans le processus d'interaction entre enseignant et élèves, à l'égard du besoin de faire apprendre les élèves.

Car on sait « qu'on se trouve devant deux points de vue différents par rapport au curriculum. D'une part, il est considéré comme une attente, un plan ou une prescription, une idée sur ce qu'on souhaite pour nos écoles ; d'autre part, il est vu comme l'état de choses existantes dans les écoles, ce qui s'y passe effectivement. Il me semble, essentiellement, que l'étude du curriculum s'intéresse par la relation entre ces deux conceptions : comme intention et comme réalité. Je crois que nos réalités éducatives, rarement, s'ajustent à nos intentions éducatives »²⁶.

Donc, en s'intéressant à l'étude du curriculum du Mozambique introduit en 2004, nous supposons que pour « connaître le curriculum il faut aller au-delà des déclarations, de la rhétorique, des documents, il faut se fixer plus proche de la réalité. Ce qui est évident c'est

²⁴ FORQUIN, J-C. *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, 2^{ème} édition ; Bruxelles / Paris ; ed. De Boeck ; 1996 ; pg. 91

²⁵ Ibid : 91

²⁶ Stenhouse (1984) ; in : SACRISTAN, J.G et GOMEZ, A.P . *Comprender e transformar o ensino* ; 4 edição; SP; ed.Artmed; 1996; pg. 141.

qu'à travers les propositions du curriculum, sont exprimés plutôt les désirs que les réalités. Sans entendre les interactions entre les deux aspects on ne peut pas comprendre ce qui arrive aux élèves et ce qu'ils apprennent »²⁷.

Voilà pourquoi en nous interrogeant sur *dans quelle mesure le nouveau curriculum de l'enseignement au Mozambique, à partir de la gestion du temps, permet aux enseignants de réaliser un processus d'enseignement-apprentissage ayant en compte les particularités des élèves et de la classe : le véritable contexte de l'enseignement-apprentissage*, nous comprenons que la sociologie du curriculum nous apportera des éléments pour analyser *l'expérience réelle des élèves à l'école, et, particulièrement dans la classe* (curriculum réel et caché) à l'écart du curriculum officiel ou formel.

De ce fait, à partir de la sociologie du curriculum, la sous-problématique qu'on ajoute à celle formulée antérieurement et qui est présentée dans le graphique ci-dessous c'est de comprendre si les mécanismes de structuration et de circulation des savoirs privilégiés par les enseignants proposent aux élèves des expériences formatrices en fonction du rythme et/ou des particularités d'apprentissage des élèves et de la dynamique de la classe.

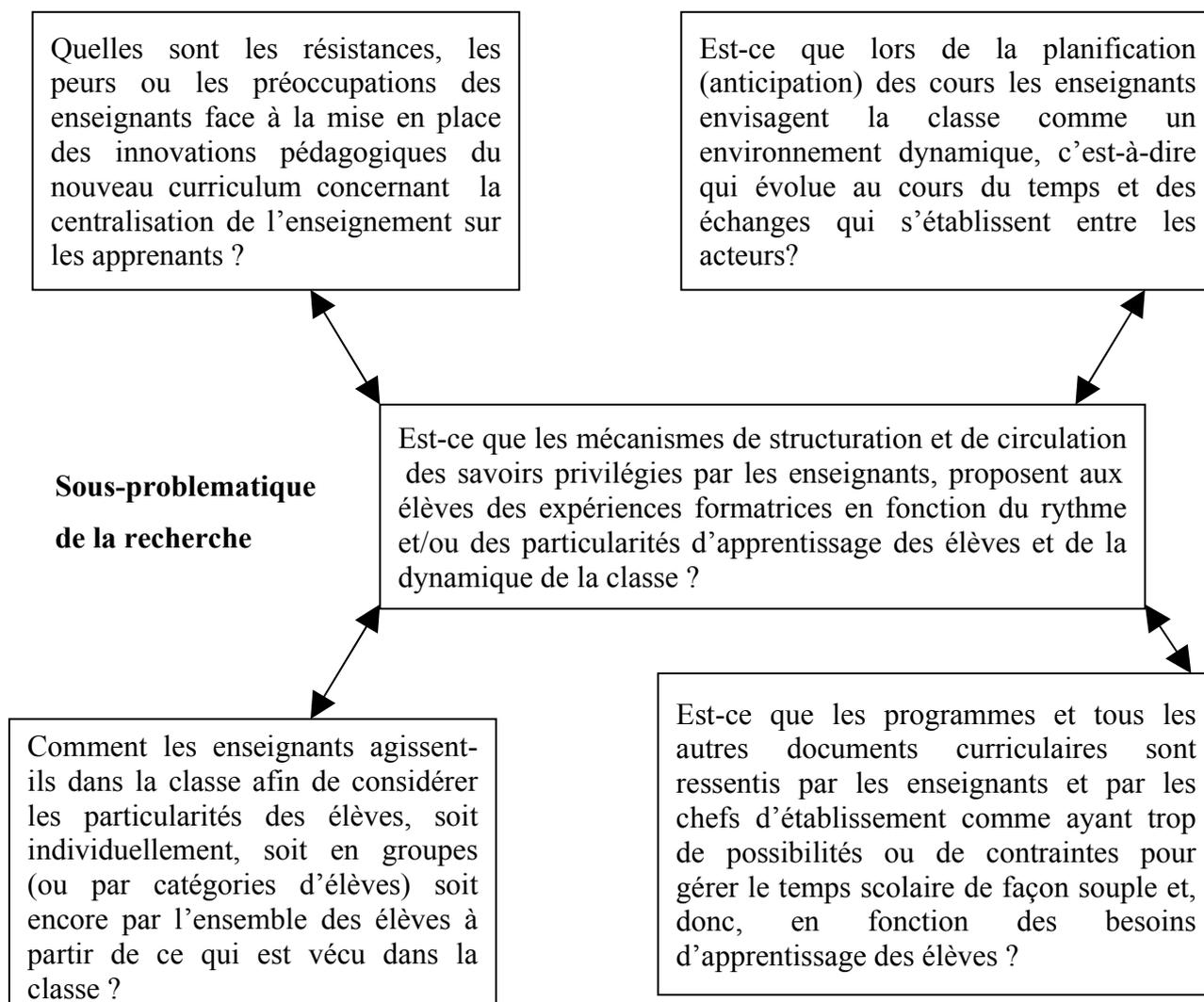


Figure 3 : La sous-problématique de la recherche

En fonction de ce que nous venons d'expliquer, pour répondre au problème et à la problématique de cette recherche, nous choisissons trois cadres théoriques de support pour notre recherche : celui du courant sur la professionnalisation des enseignants, celui de la théorie économique sur la gestion du temps et, finalement, celui de la sociologie du curriculum. Ces cadres théoriques sont de suite décrits, mais en commençant pour faire une brève référence sur le contexte de cette recherche qui est celui de l'école primaire au Mozambique.

Chapitre II Contexte de la recherche : l'école mozambicaine

En voulant aborder cette question de l'école primaire au Mozambique, il s'agit simplement de permettre aux lecteurs de prendre conscience du contexte éducationnel de notre recherche. Aussi ne s'agit-il pas d'une analyse exhaustive sur la question, d'ailleurs, ce n'est pas l'objet de cette recherche.

De ce point de vue, notre description de l'école primaire au Mozambique va se centrer sur trois aspects : structure et objectifs, langue d'instruction et, enfin, la formation des enseignants pour l'enseignement primaire.

1. Structure et objectifs de l'éducation nationale

1.1. L'enseignement primaire colonial

L'institutionnalisation du système d'éducation au Mozambique dans son vrai sens est apparue avec la colonisation portugaise. En fait, c'est seulement avec l'arrivée des portugais que le Mozambique a dû tenir compte des écoles conventionnelles, faisant partie des services que le gouvernement colonial a mis à la disposition de ses habitants.

Toutefois, l'école portugaise au Mozambique a eu un caractère discriminatoire, ce qui était notoire même à partir de son organisation, faisant exister un enseignement destiné aux « indigènes » et l'autre aux « civilisés », fils de colons. Il résulte de ce système discriminatoire que le gouvernement colonial a mis en place deux types de formation des enseignants, que nous présenterons plus loin.

Chiau (1999 : 39), en citant un document du MINED (1980) souligne que « dans sa stratégie de domination, le régime colonial a imposé au Mozambique, deux catégories d'écoles, une pour les « *indigènes* » et l'autre pour les « *civilisés* »²⁸, clairement distinctes et discriminées. Ce mécanisme de sélection a été attaché à la structure du système en termes économiques et sociaux. Cette discrimination raciale a constitué un des facteurs qui a empêché l'accès de la majorité de mozambicains aux écoles officielles qui ont servi exclusivement aux civilisés.

Ainsi, les écoles des *civilisés*, qui ont été appelées écoles du système primaire ou enseignement primaire commun, fondées dans le système officiel et particulier, ont été les plus sophistiquées et étaient destinées aux blancs, asiatiques et assimilés. Ces écoles étaient en nombre très réduit et offraient des opportunités d'apprentissage à un nombre infime d'enfants. Il s'agissait d'un système relativement plus développé en comparaison avec l'enseignement pour les indigènes ». C'est pourquoi, « les écoles officielles et particulières, qui étaient organisées afin de représenter l'éducation de l'élite coloniale et les enseignants, considérés comme les meilleurs qualifiés, ont été formés par les écoles du « *magistère* » primaire au Portugal et dans deux autres écoles existant à Lourenço Marques – actuelle ville de Maputo – et à Beira »²⁹.

L'enseignement spécialement destiné aux indigènes était désigné comme rudimentaire et, comme « adaptation ». Le programme d'enseignement d'adaptation de ses deux premières années équivalait à celui du jardin d'enfants et était destiné, en théorie, à initier les enfants mozambicains à la langue portugaise et aux rudiments de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique en les amenant au niveau de l'enfant portugais au début de l'école primaire. (Mondlane, 1969 ; in : Chiau, *ibid*: 40)

²⁸ Pendant la colonisation portugaise au Mozambique le terme « *civilisé* » était l'expression qualifiant les colons, tandis que les indigènes étaient considérés comme *non civilisés*.

²⁹ CHIAU, Sebastião. *Escolas Comunitarias no meio rural em Moçambique : agents sociais e aspirações perante à escola – Um estudo do caso do districto de Mandlakazi, provincia de Gaza* ; Maputo ; INDE, 1999 ; pg.40

Mondlane note que « selon la documentation officielle produite à ce moment - là, l'intervention de l'Etat dans cette catégorie d'enseignement se limitait à l'établissement des programmes et à la concession de certificats d'examens, et avait pour objectif de conduire graduellement l'indigène de la vie sauvage à la vie civilisée, le former à la conscience de citoyen portugais et à le préparer pour la lutte de la vie, en le rendant plus utile à la société et à lui-même ».

Cette catégorie d'écoles étaient dirigées par les missions catholiques romanes, elles représentaient le modèle colonial d'éducation basé sur la discrimination raciale et étaient réparties presque exclusivement dans les zones rurales et intégraient trois filières, notamment, l'enseignement primaire rudimentaire, l'enseignement professionnel et l'enseignement normal, tel que le prévoyait le diplôme législatif numéro 234 de 16/5/1930 cité par Chiau (ibid : 41)

Cet auteur ajoute que l'enseignement rudimentaire était destiné à civiliser et à nationaliser les indigènes de la colonie, en diffusant, entre autres, la langue et les coutumes portugaises ; il comprenait six disciplines : langue portugaise, arithmétique et système métrique, géographie et histoire du Portugal, dessin et travaux manuels, éducation physique et hygiène et, éducation moral et chant en chœur. En 1966, l'enseignement rudimentaire est passé enseignement d'adaptation conformément à l'arrêté numéro 15971 du 31/3/1962.

Selon Golias (1993 ; in : Chiau ; ibid: 41) « dans le décennie de 1951, cet enseignement a beaucoup évolué ..., le nombre d'établissements d'enseignement a augmenté de mille à 3 mille, la population scolaire a atteint environ 400 mille élèves et le nombre d'enseignants et moniteurs scolaires a augmenté dans la même période de 1119 à 3311 ».

Cependant, affirme Chiau, après la proclamation de l'indépendance nationale il est vérifié que ce nombre d'écoles s'avérait très insuffisant par rapport aux nécessités réelles de la scolarisation du Mozambique. Pour cette raison, le gouvernement a pris des mesures afin de faire de l'éducation un droit et un devoir pour tous les citoyens. En ce sens, relativement au décret 12/75, le gouvernement nationalise l'enseignement, prenant toutes les écoles (officielles, privées et missionnaires) sous l'entière responsabilité de l'Etat. Les communautés organisées par leurs dirigeants locaux et sur la base de leurs ressources matérielles,

financières et humaines, construisent des salles de classes y compris des logements pour les enseignants, afin d'étendre l'enseignement primaire ; des actions d'alphabétisation ont été organisées pour les enfants et les jeunes qui, par manque de places, se retrouvaient en dehors des écoles ; aussi des enseignants ont été formés à court terme entre six mois et une année afin d'assurer le fonctionnement des écoles.

1.2. L'enseignement primaire après l'indépendance

On rappelle, tout d'abord, que le système national de l'éducation (SNE) au Mozambique existe depuis 1983 avec la promulgation de la loi 4/83 relative au SNE. Cependant cette loi initiale a été modifiée en 1992 par la loi 6/92. Cette modification a été justifiée par la nécessité de réajuster le cadre général et légal du système éducatif en l'adaptant aux conditions sociales et économiques du pays, tant du point de vue pédagogique que de l'organisation. D'ailleurs, la loi 6/92 répond au besoin d'adapter le système éducatif au régime d'existence de plusieurs partis politiques et de l'économie du marché adoptés par la constitution de la république de 1990.

Ainsi, vu la loi 6/92 en article 6, le système national de l'éducation est structuré en trois types d'enseignement:

- L'enseignement préscolaire ;
- L'enseignement scolaire et ;
- L'enseignement extra-scolaire.

Les deux premiers types d'enseignement sont ceux que nous aborderons parce qu'ils ont une relation avec notre recherche.

1.2.1. L'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire est celui qui est réalisé en crèches et jardins d'enfants et qui est destiné aux enfants de moins de 6 ans et qui sert de complément ou supplément à l'action éducative de la famille, avec qui il coopère étroitement. Cet enseignement, dont la fréquence

est facultative, selon la loi³⁰, a pour objectif de stimuler le développement psychique, physique et intellectuel des enfants et de contribuer à la formation de leur personnalité, à travers l'intégration des enfants dans un processus harmonieux de socialisation favorable au plein épanouissement de leurs aptitudes et capacités.

L'adoption d'une fréquence facultative à cet enseignement est, à notre avis, nécessaire parce que leur couverture et leur représentativité au niveau national sont nettement insignifiantes, malgré que la loi prévoit une grande liberté des initiatives des différentes entités et groupes sociaux pour la création des institutions de l'enseignement préscolaire ; en fait, ces institutions peuvent être construites par les initiatives des organes centraux, provinciaux ou locaux et d'autres entités collectives ou individuelles, notamment, associations des parents et des résidents, entreprises, organisations civiques, confessionnelles et de solidarité.

Par conséquent, et parce que les institutions d'enseignement préscolaire se localisent, de manière générale, uniquement dans les centres urbains (et accueillent une partie peu significative des enfants pour cause du nombre de places très limitée et du manque de ressources des parents pour financer les études des enfants à la crèche ou au jardin d'enfants), il est clair que la majeure partie des enfants mozambicains va finalement à l'école sans fruit d'apport de cet enseignement ; ce qui augmente les différences cognitives, psychomotrices et affectives des enfants à l'entrée à l'école primaire, puisque les différences sociales et culturelles y contribuent aussi à leur tour.

1.2.2. L'enseignement scolaire

L'enseignement scolaire comprend l'enseignement général, l'enseignement technico-professionnel et l'enseignement supérieur. Entre eux, l'enseignement général, considéré comme l'essieu central du SNE, assure une formation intégrale et polytechnique, les niveaux et les contenus de cet enseignement constituent le point de référence de tout le système de l'éducation nationale.

En principe, l'enseignement général, subdivisé en enseignement primaire et secondaire, est fréquenté par les enfants à partir de l'âge de 6 ans, en s'inscrivant à l'enseignement primaire

³⁰ Loi 6/92 du 6 mai 1992, publiée dans le BR numéro 19, I série

pour, selon leur progression scolaire, fréquenter successivement l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ou, après l'enseignement primaire, poursuivre l'enseignement technico-professionnel.

Vu la loi 6/92, l'enseignement primaire prépare les élèves à l'accès à l'enseignement secondaire et comprend les sept premières années de l'enseignement, divisés en deux groupes :

- a. Premier degré (dès la première à la cinquième année)[EP1] ;
- b. Second degré (dès la sixième à la septième année)[EP2].

Les objectifs de l'enseignement primaire définis par la même loi sont les suivants :

- a. Donner une formation essentielle dans les domaines de la communication, des sciences mathématiques, des sciences naturelles et sociales, de l'éducation physique, esthétique et culturelle ;
- b. Transmettre des connaissances techniques essentielles et développer les aptitudes de travail manuel, attitudes et convictions de travail manuel, attitudes et convictions qui permettent l'accès à la vie professionnelle ;
- c. Donner une formation essentielle de la personnalité.

C'est à partir de ces objectifs généraux que sont déduits et développés de façon progressive les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être dans les années correspondant aux différents niveaux d'enseignement primaire. De telle manière que pour l'enseignement dans la première année, le cas de notre étude, en faisant une comparaison entre les objectifs d'enseignement fixés dans l'ancien curriculum et le nouveau, les programmes respectifs (INDE/MINED, 1999 et 2003) de cette année remarquent que l'élève doit :

| Dans l'ancien curriculum | Dans le nouveau curriculum (Quelques objectifs) |
|--|--|
| ✓ Savoir communiquer et s'exprimer en langue portugaise, en situations concernant la vie de l'école, de la | ✓ Communiquer, oralement et par écrit, en diverses situations du quotidien ; ✓ Communiquer, oralement et par écrit, sur les |

| | |
|---|--|
| <p>communauté et de la région où il vit ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Savoir écrire et lire les mots de leurs connaissances ; ✓ Savoir lire et interpréter des images ; ✓ Maîtriser l'addition et la soustraction avec les nombres naturels dans la limite 20, et être capable de les appliquer dans la pratique de la vie quotidienne ; ✓ Avoir acquis un développement suffisant, par rapport : <ul style="list-style-type: none"> - au schème corporel (capacité de connaître et d'utiliser consciencieusement leur propre corps) ; - à la latéralisation (capacité de distinguer, sans hésitation, la droite et la gauche) - à l'orientation dans l'espace (avoir plein conscience : de leur position dans l'espace, de la position des autres êtres par rapport à lui et le sens contraire ; aussi, par rapport des autres corps entre eux) ; - à l'orientation dans le temps (capacité de s'apercevoir du déroulement du temps) ; ✓ Avoir acquis une position correcte et un bon niveau de la coordination motrice, vélocité, flexibilité, agilité, équilibre, force dans les bras et dans | <p>usages et coutumes de sa communauté ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliser le vocabulaire de base par rapport aux domaines thématiques d'étude ; ✓ Connaître le drapeau, l'hymne national et le président de la république ; ✓ Connaître des expressions pour exprimer sentiments et désirs ; ✓ Connaître des expressions pour manifester attitudes ; ✓ Connaître la graphie correspondant à toutes les lettres de l'alphabet, majuscules et minuscules ; ✓ Mettre en relation le phonème avec le graphème correspondant; ✓ Connaître la correspondance entre la lettre de presse et cursive ; ✓ Lire des mots, phrases et petits textes, écrits en lettre cursive et de presse..; ✓ Appliquer les règles élémentaires du fonctionnement de la langue en phrases ; ✓ Distinguer les sons de l'environnement ; ✓ Imiter les sons de l'environnement ; ✓ Jouer des chansons enfantines ; ✓ Interpréter des danses mozambicaines ; ✓ Découvrir son corps comme instrument musical ; ✓ Chanter en groupe et en solo ; ✓ Développer la coordination motrice ; ✓ Développer et appliquer correctement le langage mathématique aux travers du vocabulaire ; ✓ Développer des capacités et habilités de : i) comptage systématique (d'un à un et en groupe) ;ii) résoudre mentalement et |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>les jambes, en toutes les activités ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconnaître et respecter les symboles de la patrie : drapeau, hymne et emblème ; ✓ Participer dans les commémorations des dates historiques, à travers les activités culturelles et les jeux ; ✓ Interpréter les danses et les chansons enfantines du Mozambique et d'autres pays ; organiser et participer aux jeux d'enfants de toutes les provinces du Mozambique ; ✓ Interpréter les danses et les chansons de tous les pays qui parlent de la construction et de la reconstruction nationales ; ✓ Démontrer le goût pour le travail scolaire, à travers une bonne présentation des cahiers ; ✓ Avoir acquis des habitudes : <ul style="list-style-type: none"> - la ponctualité - l'assiduité - la discipline et l'organisation - l'économie et la conservation du matériel qu'il utilise - l'hygiène personnelle - la propreté, rangement et embellissement de la salle des cours et de l'enceinte scolaire - la courtoisie - poser des questions quand il a des doutes ✓ écouter, avec attention, ce qui lui est dit. | <p>rapidement les additions et soustractions simples ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mettre en relation, organiser des faits, des objets et des situations à travers la sériation et classification ; ✓ Effectuer des mensurations simples, en choisissant les instruments adéquats, pour résoudre des problèmes simples de la vie courante ; ✓ Estimer des mesures et grandeurs et les comparer avec les mesures réelles ; ✓ Être capable d'observer des objets de son environnement et les associer à des concepts mathématiques ; ✓ Communiquer à travers l'image ; ✓ Développer l'adresse manuelle ; ✓ Valoriser et travailler avec les matériaux naturels, artificiels et récupérables ; ✓ Exploiter les sensations et expériences vécues à travers la découverte et l'utilisation de la couleur ; ✓ Prêter attention aux couleurs de l'environnement circonscrit ✓ Acquérir les habitudes d'hygiène et de sécurité au travail ; ✓ Intervenir dans l'organisation des espaces de travail, en créant des espaces propres pour ranger les matériaux et outils scolaires ; ✓ Se servir et recycler des matériaux pour la production des objets à des fins utilitaires, décoratifs et ludiques ; ✓ Participer dans l'ornementation et le nettoyage de l'école ; ✓ Développer les habilités naturelles (marcher, |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>courir, sauter, transporter, se mettre debout, lancer) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Développer l'aptitude motrice et incrémenter l'aptitude physique ; ✓ Stimuler les qualités de caractère comme discipline, ordre, honnêteté, sollicitude, modestie, force de la volonté, courage et inter appui) |
|--|--|

En attendant les objectifs ci-dessus, le curriculum de la première année était composé de quatre disciplines, qui comprennent chacune un programme et des objectifs spécifiques. Les disciplines sont les suivantes : langue portugaise, mathématiques, éducation physique, et éducation visuelle et technologique.

Cette dernière discipline était désignée aussi, par la plupart des enseignants, par « *Education esthétique* » ; Toutefois, avec la transformation curriculaire dans l'enseignement de base (primaire) se sont ajoutées d'autres disciplines pour la première année, notamment les métiers et l'éducation musicale, tandis que les autres continuent, sauf la discipline de l'éducation visuelle et technologique qui s'appelle maintenant éducation visuelle. En définitive, les disciplines pour la première année dans le nouveau curriculum sont : la langue portugaise, les mathématiques, l'éducation physique, l'éducation visuelle, les métiers et l'éducation musicale.

Reste à signaler que le système d'éducation au Mozambique est unique, c'est-à-dire le même pour tous les enfants sans aucune discrimination, ce qui fait que les enfants provenant des milieux régionaux et sociaux différents sont soumis à un même type de système éducatif. C'est pourquoi, à partir de l'analyse des réalités éducationnelles des milieux rural et urbain, en s'appuyant sur l'exemple du cas de la localité de Matibane et de la ville de Maputo, Palme (1992 : 40/42) confirme le sentiment et la perception existant en ceux qui ont l'attention d'observer le fonctionnement du système éducatif mozambicain. En fait, l'importance de l'école comme agence éducationnelle est limitée, ce qui explique, en partie, beaucoup de cas de désistement et de redoublement à l'école mozambicaine.

Palme écrit que dans presque tous les cas d'abandon examinés à Matibane et à Nacholoco, cela n'était pas un événement soudain ou dramatique qui cassait de façon inattendue les liens entre la jeune fille ou le garçon et l'école, mais le résultat d'un processus qui venait à se développer lentement depuis la première année.

Ces enfants ruraux, dit l'auteur, vivaient dans un monde dominé par les cycles de l'agriculture, du travail, de l'éducation familiale, des cérémonies religieuses, de l'initiation et d'autres rituels. Plusieurs fois des agences éducationnelles semi-institutionnalisées, telles que les écoles chorales, éduquaient les enfants et les préparaient à l'avenir. Même si l'école était vue comme un éducateur, au sens le plus large du mot, elle était seulement entre autres agences éducationnelles—et dans la réalité loin d'être la plus importante. Pour les peu nombreux enfants ruraux qui avaient bien réussi à l'école, l'école formelle continuait d'être une alternative. Pour les autres, arrêter l'école n'était pas un événement dramatique, leur avenir était bien préparé et leur participation aux activités importantes était bien nécessaire. Aller à l'école signifiait, d'une certaine manière, prolonger l'état d'enfance et reporter l'entrée dans la vie adulte et respecter tout comme contribuer plus complètement à la survie de la famille par le travail, préparer leur terrain agricole ou se marier. Dans ce sens, il n'y avait rien d'anormal à ne pas aller à l'école après avoir passé quelques années à l'école primaire. Quand l'école entraînait en conflit avec les principes les plus fiables et les plus stimulants de la reproduction sociale, tels que le mariage ou le travail pour la survie de la famille, elle était abandonnée – et avec des bons motifs.

Si l'école primaire peut être d'un intérêt douteux aux yeux des parents ou des familles, elle l'est plus encore pour les enfants eux-mêmes. Être capable de lire et écrire, l'objectif plus essentiel de l'éducation formelle, n'est pas une valeur évidente dans les sociétés rurales où les enfants peuvent survivre sans cette compétence, puisqu'il n'y en a que peu pour lire et écrire. Si les enfants ruraux étaient entourés de textes et si la capacité de lecture avait une valeur d'usage immédiat et évident, les choses seraient autres (Palme, *ibid* : 42).

Par contre, à Maputo, comme a constaté Palme³¹, la situation était dans le sens inverse. Loin d'être seulement une forme alternative de se préparer pour l'avenir, l'école et les examens

³¹ PALME, Mikael. *O significado da escola : Repetência e desistência na escola primaria moçambicana* ; Maputo, INDE, 1992 ; pg.42

éducationnels devenaient un moyen nécessaire dans la lutte pour la survie. Pour les familles de classe moyenne, l'éducation était sans doute indispensable pour relever le défi. Mais aussi pour les familles qui faisaient partie de la grande masse de la population sous urbaine, l'école était la force la plus importante à travers laquelle elles étaient sélectionnées pour le marché limité du travail.

1.2.3. Langue d'instruction

Face au passé historique colonial, mais aussi à cause de la multiplicité ethnolinguistique des mozambicains, la langue portugaise est la langue d'instruction dominante dans tout le système d'éducation nationale. D'ailleurs, dès le temps colonial jusqu'à la transformation du curriculum, le portugais, langue officielle et d'unité nationale, constituait le seul moyen d'enseignement : « il ne s'agissait pas d'une mesure politique stratégique concernant l'effort de l'unité nationale, mais aussi d'une décision appropriée, puisque si les langues africaines étaient remplacées par le portugais comme moyens d'instruction, par exemple, le niveau primaire irait requérir de nouveaux enseignants, de nouveaux livres scolaires, de nouveaux curriculums, et...changements qui, en ce moment, ne peuvent pas être facilement mis en place »(Firmino, 1998 : 269)

Toutefois, malgré l'utilisation du portugais comme langue d'instruction, la majeure partie de la population mozambicaine, surtout en campagne, utilise les langues nationales (africaines) comme moyen de communication, puisque d'après les données statistiques de 1980 « on peut conclure que 98.8% de mozambicains parlent au moins une langue indigène et que seulement 1.2% ont le portugais comme langue maternelle...Les chiffres montrent aussi que 75.6% parlent exclusivement une langue mozambicaine..., tandis que 23.2% peuvent parler une langue indigène maternelle ainsi que le portugais » (Ibid : 251)

Paradoxalement, « au niveau de la communauté, le fait de non usage des langues maternelles signifie que la connaissance conciliée linguistiquement ne sera pas retro-nourrie dans la communauté si efficacement. Ce fait a aussi l'inconvénient de suffoquer la participation de la communauté locale dans la scolarisation des enfants, quelque chose qui, en certaines études, s'est démontré comme ayant des effets nuisibles à la réussite scolaire des enfants »(Stroud et Touzine, 1998 : 17).

D'ailleurs, à juste titre, Palme (1992 : 129) dans une étude sur « la signification de l'école » pour le cas du Mozambique propose que « la langue des élèves doit être utilisée dans les premières années avec des objectifs spécifiques, tels qu'expliquer les instructions difficiles ou traduire les mots difficiles (quand telle traduction est possible). Il faut développer et distribuer les instructions pour les enseignants sur comment et quand utiliser d'autres langues que le portugais ». Pourtant, on constate que le fait que les enseignants ne sont pas affectés dans les écoles qui se trouvent dans leurs régions ethnolinguistiques, les empêche d'assurer cette traduction des mots difficiles tel que propose Palme.

Ainsi, puisque l'introduction du bilinguisme³² dans les écoles primaires du Mozambique n'est pas encore assez efficace et répandu partout où il est nécessaire pour les enfants, on va continuer à affronter la difficulté d'une grande majorité de parents à participer activement à l'aide pédagogique de leurs enfants, puisqu'ils ne peuvent pas le faire étant donné qu'ils ne connaissent pas la langue d'instruction, ce qui nous amène à considérer que l'école doit faire beaucoup et de raisonnables efforts de gestion du processus d'enseignement-apprentissage, afin de faire réussir l'apprentissage des élèves. Une fois donnée que l'école ne se fie pas beaucoup à la participation des parents d'élèves, on continuera aussi à perdre l'opportunité de profiter au maximum et à un niveau désirable des potentialités linguistiques des élèves antérieurement développées, afin d'assurer un apprentissage des contenus scolaires plus facile et producteur.

Particulièrement en ce qui concerne le sujet « aide pédagogique des parents des élèves » à ses enfants, Chauveau et Rogovas-Chaveau (2000), en répondant à la question « dans quel contexte social et institutionnel, un enfant apprend – il à lire et à écrire ? », affirment qu'il y a deux sortes de réponses.

³² Avec le nouveau curriculum, le bilinguisme est accepté et encouragé aux enseignants. Mais il se confronte avec le méconnu des enseignants de techniques pédagogiques les plus adaptées à ce nouveau paradigme (enseigner à une même ou différentes classes, en utilisant deux, plusieurs langues ou une seule langue nationale), et encore le fait que i) beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas les langues nationales parce que l'usage fréquent du portugais a entraîné une perte considérable de la compétence linguistique de ces langues nationales et, finalement, ii) certains enseignants (pas moins) enseignent des enfants qui ne correspondent pas à leurs groupes ethnolinguistiques, dans un contexte où est évidente la grande diversité linguistique entre ethnies. D'ailleurs, au moment d'affectation des enseignants pour travail dans les écoles, le ministère ne s'oriente pas par le critère ethnique, mais surtout par le besoin des enseignants dans tel ou tel endroit.

La première, la plus classique, considère que l'essentiel de cet apprentissage se réalise à l'école ; c'est le point de vue scolaro – centriste (ou « scolaire »). La seconde position par rapport à la nôtre question consiste à dire : bien sûr, l'école est le centre ou le pivot de l'acquisition du lire–écrire, mais ce n'est pas la seule instance qui intervient ; l'enfant a également besoin d'autres lieux, d'autres aides, d'autres pratiques pour s'approprier l'écrit. Pour comprendre ce qu'est l'apprentissage de la lecture–écriture aujourd'hui, pour comprendre comment les enfants apprennent ou non à lire et écrire, il faut regarder à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, s'intéresser aux activités de l'enfant apprenti lecteur dans plusieurs périodes de sa vie, dans plusieurs structures à travers des échanges avec des personnes d'origines diverses. C'est le point de vue écologique.

En particulier, les auteurs considèrent qu'à partir de 6 ans, au moment du CP³³, l'enfant–élève devient un étudiant. Une bonne partie de son activité d'apprenant a lieu dans les locaux et selon les horaires scolaires « en réaction » à l'enseignement des maîtres. C'est le temps d'apprentissage strictement scolaire. Mais une partie non négligeable du « métier d'étudiant » s'effectue en dehors des heures officielles d'enseignement. C'est le temps de travail personnel, le temps de l'activité scolaire après l'école, le temps consacré à revoir, réviser, consolider, compléter, enrichir ce qui a été étudié et plus ou moins bien acquis à l'école. Ce temps périscolaire fait partie intégrante de tout apprentissage scolaire. Il est indispensable à tous les étudiants, en cours préparatoire à l'université. Mais c'est aussi une phase d'activité intellectuelle qui génère des disparités importantes entre ceux qui bénéficient des aides et du suivi scolaire « à la maison » et ceux qui en ont très peu. C'est ce temps d'apprentissage périscolaire qui constitue, à nos yeux, l'objet central de l'accompagnement scolaire.

D'autant plus qu'il « existe une évidence que l'enseignement en langue maternelle est une très bonne forme de promotion des capacités et des habilités qui plus tard peuvent être transformées et aussi utilisées dans l'accomplissement académique dans une (autre) langue seconde. En outre, il existe quelques découvertes très claires qui démontrent des graves inconvénients du fait d'ignorer les langues maternelles des élèves dans le contexte scolaire » (Straud et Tuzine, *ibid* : 13)

³³ Le début du Cours Préparatoire (CP) pour la France est équivalent au celui de l'Enseignement du Premier degré (EP1) pour le cas de Mozambique

2. La formation des enseignants au Mozambique

L'éducation, dans n'importe quelle société, surgit comme une action catalyseuse de changements et de la continuité des savoirs, savoir-faire et savoir-être construits dans le processus de développement de cette société en rapport avec la totalité de la humanité. Et les enseignants constituent les architectes et les ouvriers de cette éducation. Raison pour laquelle il est reconnu à la fois que la qualité de l'éducation dépend, entre autres facteurs, de la qualification et de l'accomplissement des enseignants dans la classe, à l'école et dans la communauté.

Donc, dans un contexte où nous cherchons à comprendre l'activité des enseignants à Maputo dans la gestion du temps surtout à partir de l'appropriation du nouveau curriculum de l'enseignement de base, la qualification des enseignants nous apparaît comme une question essentielle pour l'édification et la consolidation d'un système d'éducation capable de prendre des dispositions pour que l'enseignement soit de qualité et plus respectueuse des besoins d'apprentissage des élèves.

Dans ce sens, en associant la qualité de l'enseignement à la qualité de formation des enseignants, il nous est apparu impérieux d'analyser « l'expérience du Mozambique dans la formation des enseignants » comme forme de nous situer en termes du type des enseignants existant dans le système d'éducation nationale, avec qui nous comptons pour la mise en place des programmes et curriculums scolaires ; à ce propos notre intérêt, à lumière des différents modèles de formations des enseignants au Mozambique, est de vérifier dans quelle mesure ces modèles répondent dignement aux exigences éducationnelles du pays, surtout dans une situation où il est urgent d'avoir des enseignants professionnels pour agir d'une façon réflexive dans la classe, compte tenu de l'introduction d'un nouveau curriculum qui prévoit pour l'enseignant la nécessité de réaliser davantage une évaluation formative et faire apprendre tous les élèves jusqu'au niveau où ils peuvent transiter semi automatiquement d'une année à l'autre, selon la structuration du système éducatif en cycles pluriannuels d'enseignement.

Ainsi, pour comprendre toute la genèse du sous-système de formation des enseignants au Mozambique, nous allons partir de l'expérience de formation des enseignants dès la période coloniale, en passant par la période de transition, jusqu'à nos jours.

2.1 La formation des enseignants du primaire dans la période coloniale

La formation des enseignants du primaire pendant la période coloniale au Mozambique correspondait, en structure et profil, aux propos de la colonisation. Elle a été structurée d'une façon différenciée, ce qui faisait exister une formation des enseignants pour les écoles indigènes et l'autre pour les écoles officielles ; cela correspondait, en partie, aux caractéristiques du système d'éducation pendant la colonisation portugaise qui était représenté par deux sous-systèmes d'enseignement complètement différents : un *officiel/privé*, destiné aux enfants des colonisateurs ou assimilés, et l'autre *indigène*, destiné aux enfants des autochtones, et articulés à la structure du système de domination coloniale.

Guro (1998 : 48) qui fait aussi ce même constat, soutient que « c'est dans ce cadre que se sont constitués au niveau de l'enseignement primaire deux types de formation des enseignants, notamment pour les écoles du magistère primaire (créées en 1962) et les écoles d'habilitation des enseignants (créées en 1930). Le premier type d'école formait les enfants des colonisateurs et assimilés, et le deuxième type se destinait aux indigènes ».

A ce propos, une donnée importante est à voir avec le suivant: « durant toute la période coloniale, plus de quatre siècles, ce fût seulement dans les années 30 au 20^{ème} siècle qu'a surgi la première institution ayant pour vocation la formation des enseignants du primaire. L'école d'habilitation des enseignants indigènes a été créée en 1930. Environ trois décennies plus tard furent créées les écoles du magistère primaire, celui de la ville de Lourenço Marques, en 1962, et celui de la ville de Beira, en 1966. Egalement furent créées les écoles d'habilitation des enseignants du post-scolaire, sous le contrôle des missions catholiques en 1965 » (Niquice, 2002 : 21).

Dans son essence, la formation des enseignants dans la période coloniale « cherchait à créer des institutions qui soutenaient le fonctionnement du régime colonial fasciste »³⁴. Comme fait noter Niquice (ibid : 21), malgré que les écoles d'habilitation des enseignants ont été dans les mains des missionnaires catholiques, leur rôle était associé au projet d'assimilation « civilisation des indigènes ».

³⁴ NIQUICE, Adriano. *Competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários-Curso do Instituto do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique* ; Tese de Doutoramento em Educação/Currículo ; São Paulo ; PUC; 2002

C'est pourquoi, selon Niquice, le Ministère d'outre-mer déclarait que « d'entre nos majeures nécessités politiques, morales et économiques de la puissance coloniale ressortent celles de nationaliser et de civiliser ces millions d'êtres humains, par rapport auxquels nos devoirs de souveraineté ne restent pas un plan inférieur à nos droits. Il est absolument nécessaire de les sortir de la barbarie et de la sauvagerie dans lesquelles ils se trouvent en grande partie, pour un état social progressif ».

En explicitant la déclaration ci avant, Mazula (1995 : 80), en citant le diplôme législative n° 238, du 17 Mai 1930, dit que «l'enseignement indigène a pour but de conduire graduellement l'indigène de la vie sauvage à la vie civilisée, de former la conscience de citoyen portugais et de préparer pour la lutte de la vie, en se rendant plus utile à la société et à lui même»

En s'orientant dans ce principe « civilisateur » pour les indigènes, le gouvernement colonial avait la pleine confiance de la capacité des missions, a travers les écoles de formation des enseignants, à garantir une formation appropriée aux indigènes, car, selon le Ministère d'outre-mer (in : Niquice, 2002 :22), pour les transformations indispensables, le missionnaire utilise (...) l'influence des principes religieux qui attaquent dans l'essence les maux existants [dans l'indigène].

Plus loin, Niquice (ib. :22) souligne :«préparés pour l'entraînement des indigènes dans un état quasi sauvage, les enseignants et maîtres choisis n'avaient pas besoin de vastes connaissances», et ainsi, le cursus d'habilitation des enseignants dits indigènes, donné en régime d'internat, comportait les disciplines suivantes: Langue portugaise, Arithmétique et système Métrique, Géographie et Histoire, Eléments de Sciences Physico-chimiques et Naturelles, Dessin et Travaux Manuels, Education Physique, Musique et Pédagogie, Moral et Civique.

Au-delà de l'enseignement régulier de ces disciplines, selon le décret législatif n°238, cité par MINED/DNFPTE (2002: 2), il était donné au futur enseignant une préparation complémentaire en sessions spéciales de pratique agricole, de chant choral, d'éducation physique et hygiène et encore l'éducation moral et chrétienne. Selon la pensée de l'époque, les sessions de pratiques agricoles ne se limitent pas au ramassage et à la culture de la terre, au greffe, au taillage et à la désinfection des arbres à fruits, mais elles réveillaient aussi dans les

futurs enseignants, le sens de la beauté, à travers les travaux de jardinage et de la mise en forme.

A travers le décret-loi n° 45908 de 1964, au curriculum d’habilitation des enseignants ont été ajoutées les disciplines de puériculture, la formation portugaise, culinaire, coupe et couture. Ces disciplines, conjointement avec celles déjà indiquées ci dessus, avaient pour but de former l’enseignant comme un «agent de l’enseignement formé pour agir dans une ambiance de la campagne et entre peuples en voie de développement»,...« un centre qui dégage des initiatives pertinentes à la campagne où, par sa compétence, il est censé exercer des fonctions enseignantes plurielles, puisque au-delà de la fonction principale de l’enseignement, il y aura toute une incidence dans la vie des peuples là où se localise son poste scolaire»(Decreto-lei 42994, de 1960; in: MINED/DNFPTE, *ibid*: 3).

Pourtant, ajoute le décret ci haut cité, les centres de formation des enseignants sont conçus « non seulement comme centres de titularisation des individus pour occuper des places pour l’alphabétisation restreinte des peuples, mais aussi pour habiliter les agents de civilisation et de nationalisation, capables de contribuer à l’amélioration courante de la vie de ses hameaux et à transmettre les sentiments d’appartenance à une patrie qui les à tous englobe».

Pour l’admission dans les écoles d’habilitation des enseignants, le processus de sélection était extrêmement exigeant, raison pour laquelle les candidats devaient avoir non seulement le niveau de scolarité exigé, dans ce cas la 4^{ème} année, mais aussi l’âge, la confiance morale et civique, la robustesse physique et la régularisation des vaccins. Ainsi, « l’admission aux cursus d’habilitation des enseignants était régulée à travers la présentation des documents suivants:

- Acte de naissance ou de baptême, en prouvant n’avoir pas un âge inférieur à 14 ans ou supérieur à 20 ans.
- Attestation de confiance morale et civique, écrite par l’autorité administrative.
- Attestation de la robustesse physique et ne pas souffrir de maladies infecto-contagieuses, ni handicap physique ou blessures incompatibles avec l’exercice de l’enseignement et de la discipline scolaire.
- Attestation du bulletin de vaccins contre la variole, typhoïde, fièvre jaune et tétanos»³⁵

³⁵ MINED/DNFPTE . *História da Formação de Professores em Moçambique*; Maputo; 2002; pg. 3

A cause de son caractère pluriel, le cursus d'habilitation des enseignants (avec une durée de 4 ans) terminait avec le passage d'épreuves d'examens écrits, oraux ou pratiques assistées par un jury officiel formé par :

- i) un élément de l'inspection, qui présidait,
- ii) le directeur de l'école, qui était adjoint du président,
- iii) un médecin ou, en cas d'une absolue absence de celui-ci, un infirmier diplômé,
- iv) un enseignant adjoint de l'enseignement technique professionnel,
- v) un enseignant du primaire,
- vi) une éducatrice sociale,
- vii) un régent ou praticien agricole ou agent rural et, encore,
- viii) un enseignant de didactique, de cette école, qui servait de secrétaire de l'examen.

Ce qui nous paraît intéressant c'est que, en respectant le principe de « civiliser l'africain », on pouvait constater que « les enseignants battaient les enfants sans pitié, les insultaient, les faisaient travailler dans leurs champs, les obligeaient à être à genoux, leur tiraient les oreilles et parfois leur faisaient jaillir du sang. Quand les gens visitaient une école mozambicaine dans les années 60, on trouvait invariablement deux appareils de punition: un bâton ou fouet et un instrument pour battre les paumes... quand ce dernier instrument était en contact avec la main de l'enfant, il tirait la chair, entraînant une grande douleur », dit Mário Azevedo, cité par Gomez (1999 : 71).

Bien sûr, cette forme pédagogique d'agir, de la part des enseignants du primaire formés, surtout, pour la population indigène correspondait à la nécessité de développer dans les enseignants la « capacité de modeler le comportement des élèves, en utilisant, la force de punir et de toutes les mesures coercitives. La préparation des enseignants s'est limitée à l'entraînement des habilités qui se croyaient dans les procédures d'uniformisation de l'enseignement- apprentissage, dans la normalisation des situations » (Niquice, 2002: 25)

Par rapport aux écoles officielles, destinées aux fils des colons et des assimilés, nous avons dit que leurs enseignants étaient formés dans les Ecoles du Magistère Primaire et « considérés comme les meilleurs qualifiés »³⁶. Il s'agit des écoles où « les formants entraînent à la fin de la

³⁶ MINED (ibid : 4)

5^{ème} année des lycées»³⁷, correspondant à l'actuelle 10^{ème} année du système national de l'éducation, dont la dernière année de l'enseignement secondaire est la 12^{ème} année. Et durant deux ans, souligne Timóteo (1996 ; in : Niquice, 2002 : 29), les formants recevaient une formation dont l'incidence était sur le contenu des programmes de l'enseignement primaire. Ces contenus du programme étaient l'objet d'une analyse avec rigueur et profondeur. Durant toute la formation les formants réalisaient des pratiques pédagogiques, comme faisant partie des disciplines du plan d'études.

Pour conclure, il est important de dire qu'avec l'augmentation progressive du nombre des élèves dans l'enseignement primaire, le besoin en enseignants augmentait aussi ; ainsi, selon Gomez (1999 :65), à partir de 1964 sont apparus trois types d'enseignants: le moniteur, qui après l'enseignement primaire recevait 3 mois de formation pédagogique. Cet enseignant moniteur exerçait ses fonctions dans les écoles missionnaires (officialisées); un deuxième type était l'enseignant du post-scolaire. Ce type d'enseignant était formé dans l'école d'habilitation des enseignants, où au-delà de compléter une formation générale, l'élève recevait une formation pédagogique. Pour l'admission dans ces écoles, les candidats devaient avoir terminé l'enseignement primaire. Ces enseignants, en principe, se destinaient aux écoles du « post-scolaire», mais la majorité d'entre eux restait dans les postes de missions, en enseignant la 4^{ème} année de l'enseignement primaire. Le nombre de graduations par année était au peu près de 110; finalement, il existait l'enseignant du primaire formé par le magistère Primaire. La majeure partie de ces enseignants était affectée dans les centres urbains. A partir de 1964 les graduations ont été entre 30 ou 45 pour chaque année. Avant cette date, les enseignants du primaire étaient tous portugais et leur formation était faite dans les écoles normales portugaises.

En tenant compte du nombre des enseignants du post scolaire formés par an, du croisement des inscriptions scolaires dans l'enseignement primaire, à partir de la décennie de 1950, l'instruction a été assurée par les enseignants qui ne possédaient aucune formation pédagogique et il y avait parmi eux ceux qui n'avaient pas terminé l'enseignement primaire (Gomez, 1999: 65). Ce type d'enseignants, selon le décret 45905, de Septembre 1964 (in: MINED, 2002: 4), étaient considérés comme une solution occasionnelle pour la carence des agents enseignants, et ils étaient recrutés parmi les individus des deux genres qui obtenaient la reconnaissance d'aptitude pour l'exercice éventuel de l'enseignement primaire élémentaire

³⁷ Niquice (ibid: 29)

dans les ambiances rurales, mais seulement si l'on n'avait pas des enseignants du post scolaire pour remplir les postes vacants existants.

Le recrutement de ces agents de l'enseignement se faisait en conformité avec ce qui était préconisé dans le décret-loi 2727 du 24 novembre 1936 qui stipulait que pour être enseignant, il suffisait de présenter un bulletin rempli, un acte de naissance, un acte de confiance morale (passé par le prêtre) et la déclaration suivante:

« Je déclare sur mon honneur que je suis intégré dans l'ordre social établi par la constitution politique de 1933, avec actif rejet du communisme et de toutes les idées subversives»

Une autre exigence était de passer des épreuves de « culture » : une dictée de 12 à 15 lignes ; un exercice de rédaction d'environ 15 lignes ; et la résolution de six problèmes d'arithmétique. Et, pour ces enseignants, le régime permettait qu'après dix ans de service avec bonnes informations, les moniteurs pourraient entrer dans le cadre des enseignants du post-scolaire, moyennant un concours d'épreuves publiques, selon la réglementation de chaque province.

2.2. La formation des enseignants après l'indépendance nationale

2.2.1. Le contexte général de la formation des enseignants

Après l'indépendance (25/06/1975), la situation a changé. Comme nous avons déjà fait référence, à travers le décret 12/75 l'éducation est nationalisée, l'enseignement est laïc et gratuit ; et relève de la compétence du Ministère de l'Education et de la Culture, qui assure la conception, la direction et l'organisation de l'enseignement.

Postérieurement, entre 1977 et 1980, comme dit Mazula (1995 : 160), des actions à court terme ont été développées. La visée de ces actions était de satisfaire les besoins immédiats, en reflétant le cadre général d'analphabétisme et d'absence de techniciens qualifiés, et elle prenait aussi en considération la situation spécifique de l'éducation, celle de l'inexistence des

structures scolaires particulièrement à la campagne, celle de la limitation des ressources humaines et des moyens financiers et matériaux pour alphabétiser et scolariser le peuple.

Ainsi « l'éducation primaire était garantie à tous les citoyens mozambicains, comme un droit de base et un pré acquis fondamental pour le développement social et économique. D'où la *priorité de concentration des ressources de l'Etat dans la recyclage de 3000 enseignants pour chaque année jusqu'en 1980, afin d'élever le niveau politique et pédagogique ; dans la formation de 800 enseignants de 6^{ème} année et dans la création de conditions pour graduer, jusqu'à cette année, environ 60000 élèves avec la 4^{ème} année ; l'aide du Parti au programme de l'extension de l'enseignement primaire pour les villages communaux, en mobilisant, quand il est nécessaire, les élèves plus âgés de 4^{ème} année complète ou des degrés supérieurs, pour donner des cours dans les années inférieures ; et, surtout, faire correspondre le contenu des programmes aux besoins de production, de façon à habiliter les élèves à contribuer dans l'amélioration immédiate des conditions de production de la population ».*

En 1983 est mis en place le SNE (Système National de l'Education) qui prévoit un sous-système de formation des enseignants ; ce sous-système, selon la loi 4/83, est différent d'autres sous-systèmes et devrait se caractériser :

- a. ***Par sa fonction sociale***, qui consiste surtout à assurer la formation intégrale, pédagogique et méthodologique du corps enseignant qui fera du SNE un véritable instrument du peuple mozambicain pour la formation de l'homme nouveau et la construction du socialisme ;
- b. ***Par son rôle profondément idéologique***, résultant de la nécessité de former un enseignant avec une conscience de classe qui le rend capable d'éduquer l'élève dans les principes du marxisme-léninisme ;
- c. ***Par le contenu scientifico - technique de la formation***, qui garantit la transmission correcte et l'enrichissement du patrimoine culturel, scientifique et technique du peuple mozambicain et de l'humanité.

Dans le cadre du sous-système de formation des enseignants, la formation et le perfectionnement des enseignants, devraient être organisés en trois domaines (cf. loi 4/83, pg.90) :

- i. Formation initiale*, comprend la formation régulière des enseignants à un niveau donné et correspond à la réussite dans un cours de formation adéquat au degré ou filière d'enseignement souhaité ;
- ii. Formation en exercice*, comprend toutes les actions d'actualisation, recyclage et perfectionnement des enseignants en service ;
- iii. Formation permanente*, elle a pour objectif l'actualisation permanente des enseignants ainsi que la préparation à l'accomplissement des fonctions ou charges déterminées.

A partir d'un inventaire général sur la situation de la formation des enseignants, dans le cadre de la préparation de l'introduction du SNE, il a été constaté que « la formation des enseignants en 1981, présentait les caractéristiques générales suivantes (loi 4/83 : 85) :

- a. L'absence d'une politique centralisée dans le domaine de formation des enseignants, ce qui détermine un développement inégal dans les différents types et niveaux de formation;
- b. La dispersion des actions de formation entre les différentes structures de l'Etat, sans l'articulation nécessaire entre elles et sans une orientation centralisée ;
- c. La diversité dans les méthodes de formation et dans les propres contenus du programme entre les divers types de formation ;
- d. L'existence, dans le même niveau d'enseignement, d'enseignants avec des diplômes différents, ce qui exige l'adaptation de voies différentes dans les actions de formation et de perfectionnement ;

- e. L'absence d'une articulation rationnelle des ressources humaines disponibles, plusieurs fois au détriment de certains niveaux d'enseignement, tel le cas de l'enseignement primaire ;
- f. L'entrée dans les cours de formation des enseignants des candidats avec un niveau de diplômes égal au niveau qu'ils vont enseigner, ce qui occasionne un bas niveau de formation ;
- g. L'absence d'une planification cohérente de formation en exercice et de formation permanente ;
- h. L'absence d'une orientation adéquate, la mobilisation et la sélection des candidats aux cours de formation des enseignants.

Certes, dans ce scénario le SNE a été mis en place à partir de 1983, en même temps qu'il se poursuit des efforts de formation des enseignants sous ses exigences (du SNE). Ainsi, on passe à une formation différenciée, surtout, en fonction du niveau d'études où les enseignants en formation vont agir, c'est-à-dire, on cherche à unifier la formation des enseignants sur base du niveau de l'entrée et du niveau où ils vont enseigner après la formation.

D'après Guro (1998 : 49), à partir de 1976, les enseignants du primaire sont formés dans les CFPP (Centre de Formation des Enseignants Primaires). Parallèlement aux CFPP sont créées les EFEP (Ecole de Formation et Education des Enseignants), qui sont devenues des IMP (Institut Moyen Pédagogique), en 1985. Ces IMP formaient les enseignants pour l'EP2 (Enseignement primaire du deuxième degré). Et plus tard, en 1996, les IMP donnent place aux IMAPS (Institut du Magistère Primaire), qui existent côte à côte avec les Ecoles de Formation de l'Enseignant du Futur gérées par ADPP (Aide au Développement du Peuple pour le Peuple. Une ONG du Danemark).

Pourtant, entre les modèles et institutions de formation des enseignants du primaire ci – dessus indiqués, ceux en vigueur sont les CFPP, les IMAPS³⁸ et les Ecoles de Formation des

³⁸ Désormais, à partir de 2007 les CFPP e les IMAP sont devenus Instituts de Formations des Enseignants. Il ne s'agit pas seulement d'une transformation en termes d'appellation, mais aussi les modèles de formations des enseignants à implanter sont le 10^{ème} +1 et le 12^{ème} +1 pour former, respectivement, les enseignants pour le primaire et le secondaire. Ces deux modèles sont mis en place pour permettre la formation d'un grand nombre d'enseignants en périodes courtes de façon à faire face à l'accroissement progressif du réseaux scolaire, mais

Enseignants du Futur.

Aussi constate-t-on, qu'il existe encore au Mozambique une grande diversité de modèles de formation des enseignants et/ou des cadres de l'éducation qui n'ont pas nécessairement un tronc commun professionnalisant ou de formation scientifique, malgré l'unification du système de l'enseignement dès l'indépendance concrétisée par la loi 4/83 et puis par la loi 6/92. A ce propos, Simões (1979 : 259) nous rappelle qu'un des principes généraux de la formation des enseignants c'est le « *principe de l'unité et de la diversité* ». Et l'on peut présenter deux raisons principales en faveur de l'unité de la formation des tous les enseignants : une d'ordre sociologique et l'autre d'ordre pédagogique.

En premier lieu, l'unité de la formation des enseignants s'est justifiée par des raisons d'ordre pédagogique. Une certaine « pédagogie des contenus » avait tendance à donner à ceux - ci une importance presque exclusive, en se reflétant telle conception au niveau de la formation des enseignants ; les connaissances plus complexes exigeaient une formation plus prolongée. D'autre part, dans le cadre d'une pédagogie qui ne s'intéresse pas exclusivement aux contenus à transmettre, mais encore qui s'intéresse au développement général de l'élève, on ne conçoit pas une formation sans approfondissement du point de vue pédagogique.

Ensuite, l'unité de formation contribuerait à mettre fin à l'inégalité de statut social entre certaines catégories des enseignants et, d'autre part, faciliterait peut être la construction et le fonctionnement des équipes pédagogiques. Pourtant, ce que nous venons de dire signifie seulement que la formation devrait faire un tronc commun. Il ne s'agit pas seulement de spécialisation nécessaire au domaine scientifique, en vue de la matière à enseigner, mais il faut aussi la spécialisation pédagogique pour tenir compte des élèves à éduquer.

Par conséquent, compte tenu de ce que nous venons d'exposer ci-dessus, il nous apparaît évidemment des problèmes très graves pour la professionnalisation des enseignants au Mozambique, notamment : le bas niveau tant de l'entrée dans la formation ainsi que de la formation professionnelle, la durée courte (et, donc, très loin de l'équivalent de celle de l'enseignement universitaire) de la formation des enseignants dans plusieurs modèles, le manque d'unification des modèles de formation des enseignants malgré l'existence d'une école unique ; ces facteurs, peut être, pourront contribuer à l'absence d'autonomie dans aussi en tenant compte du compromis du gouvernement de créer des opportunités d'enseignement pour tous les enfants, ce qui demande à la fois un grand nombre d'enseignants.

l'exercice du métier et l'absence du processus d'auto formation continue par les enseignants tout au long de leur carrière professionnelle ; pourtant, ce sont les conditions préalables pour la professionnalisation des enseignants, selon la littérature spécifique en matière de professionnalisation des enseignants.

2.2.2. La formation des enseignants dans les CFPP

Les CFPP constituent actuellement le type d'institutions et de modèle qui a gradué la majeure partie des enseignants qui travaillent maintenant dans le système éducatif mozambicain. D'une part, parce qu'ils existent depuis les principes de l'indépendance nationale (rappelons-nous, ils ont été créés en 1976, dans un total de 10, un par chaque province afin de former des enseignants de 1^{er} à la 4^{ème} année). Et, d'autre part, les CFPP sont les institutions qui ont actuellement la plupart des effectifs scolaires et qui ont beaucoup plus de graduations annuelles par rapport aux autres types d'institutions de formation des enseignants.

En principe, le niveau d'entrée était la 6^{ème} année³⁹ et la formation avait une durée très inférieure. En effet, les premiers cursus de formation des enseignants (1975-1979), ont été réalisés à travers un « plan d'études en petits cursus de recyclage, dont la durée augmentait progressivement, selon les exigences et les disponibilités en ressources humaines et matérielles. Par exemple, la durée des premiers cursus organisés en 1975 était de 1 à 3 mois; et ensuite (entre 1976 et 1980) étaient organisés des cursus avec une durée de six, dix mois, successivement jusqu'à 1 (un) an (Chirime ; in : Niquice, 2002 : 35).

Ces premiers cursus, dans leur structure curriculaire (Annexe 9A), comportaient 15 disciplines, parmi lesquelles les disciplines professionnalisant⁴⁰ (Pédagogie, Psychologie et Administration scolaire), les travaux manuels, l'Agro-élevage, Education culturelle, Education politique et autres disciplines générales.

En évidence, comme nous pouvons l'observer à travers son plan d'études, les premiers cursus de formation des enseignants donnaient très peu d'importance aux savoirs pédagogiques et

³⁹ L'ancien système de l'éducation comportait 11 années, sachant que la 6^{ème} correspondait à ce que dans la période coloniale on l'appelait **Cycle Préparatoire**. Et avec le système national de l'éducation institué à travers la loi 4/83, la 6^{ème} s'égalise à 7^{ème} année, soit, l'équivalent à l'Enseignement Primaire complet.

⁴⁰ Dans le système de formation des enseignants au Mozambique ont l'appellation de discipline professionnalisant toutes celles qui abordent les questions pédagogiques et didactiques, ainsi que la pratique d'enseignement en forme de stage.

didactiques, lesquels constituent le centre de l'activité enseignante. C'est pourquoi en 1983 il a été établi un nouveau modèle de formation des enseignants, celui de 6^{ème} année +3, en considérant que, selon Guro (ibid : 50), et en citant Golias e Tomo (1986), « *le cursus d'une durée égale ou inférieur à un an n'assure pas aux futurs enseignants la formation et le développement d'un ensemble d'habilités et de capacités pour exercer leurs fonctions avec une qualification adéquate au rythme du développement du pays*».

Mais avant ce dernier modèle, il s'est enregistré une période intermédiaire. Il s'agit de l'établissement, en 1982, du modèle de 6^{ème} année +1. Ce modèle, dans sa « programmation réglementait le système d'évaluation et donnait des orientations pour la réalisation de cours théoriques et des pratiques pédagogiques, à travers des activités telles que: campagnes de production, nettoyage, construction, meetings, commémorations des dates de festivités»⁴¹ ; et son profil et ses objectifs généraux, selon le Ministère de l'Education et Culture, cité par Niquice (ibid : 37), étaient exprimés de la manière suivante:

« Préparer les élèves (...) de façon qu'ils : i) Acquièrent des connaissances sociopolitiques nécessaires à la compréhension et à la pratique de la ligne politique du Parti FRELIMO (...) et à un agir et comportement propres à un agent éducateur ; ii) Acquièrent des connaissances scientifiques et techniques qui garantissent l'amélioration de la qualité de l'enseignement (...) à travers des connaissances psychopédagogiques, didactiques et la formation générale; iii). Acquièrent des connaissances psychopédagogiques et méthodologiques de base nécessaires au développement de la capacité de réponse aux situations qui se présentent dans l'activité enseignante et dans l'établissement d'un rapport correct enseignant-élèves; iv) Développent la conscience critique, l'imagination et la créativité et l'esprit d'innovation; v) Acquièrent des connaissances (...) dans le sens de savoir ce qu'il y a à changer et pour insérer l'école dans la communauté»

Pour atteindre ce profil d'enseignant, le plan d'étude (Annexe 9B) est subdivisé en trois domaines principaux, le domaine sociopolitique ou politique idéologique, le domaine psychopédagogique et le domaine méthodologique, étant donnée que ce dernier comportait la majeure charge horaire.

⁴¹ MEC/DNE, 1982 ; in : Niquice (2002 : 37/8)

Notons que, au-delà du « temps des activités scolaires (cours), étaient recommandées des activités extra curriculaires qui comprenaient l'étude individuelle (7 h. par semaine), activités de production (2 h. par semaine) et activités sportives (2 h. par semaine) », tandis que « en ce qui concerne l'évaluation, on a recommandé la réalisation des épreuves écrites semestrielles et un examen final, en obéissant aux orientations du chapitre sur l'évaluation. Il s'appelle l'attention pour la réalisation des épreuves et des exercices de vérification » (Niquice, 2002: 38)

A l'instant, revenons au modèle 6^{ème} +3. A la suite de l'introduction du système National de l'Education à travers la loi 4/83, il y a eu besoin de former des enseignants à la demande de ses exigences. L'extension d'une (1) année de formation pour 3 ans, selon Niquice (2002 :39), se soutient dans le fait que les finalistes de la 6^{ème}, faite après l'indépendance, présentaient beaucoup de lacunes dans leur formation, ce qui rendait peu réaliste un cursus de 6^{ème}+1. Face à ces lacunes que les élèves avaient en terminant la 6^{ème}, on a cherché à compenser avec le prolongement de la période de formation, surtout la formation générale.

Et, en vertu de ce prolongement de la formation générale, les gradués du cursus de 6^{ème} +3 étaient permis de continuer leurs études dans le sous-système de l'enseignement général. Comme dit MINED (2002 : 7), les plans d'études des CFPP viennent suivre de près, en termes de contenus, les programmes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année, avec la préoccupation d'être équivalents à ceux-ci et permettre, ainsi, la transition horizontale de la formation des enseignants pour l'enseignement secondaire.

Pour cette formation, le Ministère de l'Education et Culture, selon Niquice (2002 : 39) a défini de manière suivante le profil du gradué :

«Pour réaliser ses fonctions, l'enseignant du primaire à être formé doit :

- i) Être capable de comprendre le monde enfantin et d'établir des rapports corrects avec ses élèves;
- ii) Lancer les bases pour le développement de la conception dialectique matérialiste du monde et la formation intégral de sa personnalité;
- iii) Avoir la capacité de réaliser son travail créatif, en aspirant toujours au perfectionnement de ses connaissances, capacités et habilités».

Quant aux objectifs définis conformes, rapporte l'auteur cité ci-dessus, ils étaient exprimés par domaine de la façon suivante:

Domaine Politico-idéologique.

- a. Posséder des connaissances du Marxisme-léninisme nécessaires à l'acquisition d'une conception scientifique (...) de la nature (...) et de la pensée;
- b. Intérioriser et convertir en habitudes (...) et convictions personnelles les principes politiques, idéologiques et moraux du socialisme, pour participer de façon active et consciente à la construction du socialisme.

Domaine Psychopédagogique

- a. Avoir des habilités à connaître et à comprendre l'enfant : ses nécessités et particularités;
- b. Savoir organiser le processus d'enseignement-apprentissage ;
- c. Maîtriser les techniques de communication pour lier l'école à la communauté.

Domaine de la spécialité

- a. Analyser les programmes, livres, guides méthodologiques et manuels;
- b. Sélectionner de façon adéquate les contenus (...) correspondant à l'enseignement primaire;
- c. Structurer les leçons en accord avec le niveau des élèves, leurs intérêts, les conditions de l'école;
- d. Appliquer de manière créative les méthodes, les moyens ;

- e. Evaluer systématiquement l'apprentissage des élèves (...) en attendant le niveau de ses connaissances, capacités.

Ces domaines devraient concourir dans leur ensemble à la réalisation des objectifs prévus pour la formation de 6^{ème} +3 ; et celle-ci va utiliser dans le plan d'étude (Annexe 9C) 21 disciplines.

Au-delà de ces disciplines, l'horaire de chaque classe incluait d'autres activités obligatoires, notamment: i) activités de production, 6 heures par semaine, ii) Activités de liaison à la communauté, 2 heures par semaine et iii) activités culturelles, 2 heures par semaine.

Néanmoins, ce plan d'étude a été modifié, en partie, à cause des changements politiques et économiques entraînés par l'introduction du système politique prévoyant l'existence de plusieurs partis politiques, conformément à la constitution de la République de 1990 et, puis, cela de 2004. Ainsi, en particulier, le domaine politique-idéologique est retiré et, à sa place, les sciences de l'éducation sont renforcées dans le curriculum.

2.2.3 Actuel profil curriculaire et typologie de formation dans les CFPP

D'abord, on rappelle que divers modèles de formation des enseignants sont passés par les CFPP (Centre de Formation des Enseignants Primaires), ce qui implique que chaque modèle a eu son propre profil curriculaire. Actuellement le modèle en vigueur est celui de 7^{ème} + 3 ans, dont les objectifs, selon le BR numéro 19, I série (1992) du 6 mai (pag.12), cité par Linha et alii (2000 : 164) sont les suivants :

- a. Assurer une formation intégrale des enseignants, en les rendant capables de prendre la responsabilité de l'éducation et la formation des jeunes et des adultes ;
- b. Assurer aux enseignants une solide formation scientifique, psychopédagogique et méthodologique ;
- c. Permettre aux enseignants, déjà en exercice, une élévation constante de leur niveau de formation scientifique, technique et psychopédagogique.

La réalisation de ces objectifs est faite à partir de son plan d'études (Annexe 9D), qui nous permet de constater que les études dans les CFPP, comprennent 3 domaines principaux, à savoir:

- Psychopédagogie (Psychologie et Pédagogie) ;
- Formation générale (portugais, mathématiques, histoire, géographie, physique, chimie et biologie) ;
- Formation professionnelle (méthodologies d'enseignement des disciplines : du portugais, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles, de l'éducation physique, des activités laborieuses, de l'éducation musicale et de l'éducation esthétique).

En regardant le plan d'étude, on constate que la représentativité des disciplines dans la formation des enseignants de 7^{ème} + 3 ans n'est pas identique à toutes les années de la formation, puisque :

- a. Les disciplines du domaine de psychopédagogie sont toujours présentes tout au long de la formation, c'est-à-dire, depuis la première année jusqu'à la troisième année.
 - b. Les disciplines de la formation générale recouvrent essentiellement les deux premières années de formation, sauf les disciplines des mathématiques et du portugais qui ont une majeure charge horaire au long de toute la formation, parce qu'elles sont considérées comme des disciplines essentielles ; mais aussi parce que le gradué des CFPP dans ce modèle de formation est comparé à celui de 10^{ème} année de l'enseignement général.
 - c. La distribution des disciplines de méthodologie est la plus irrégulière :
- L'éducation physique et la méthodologie, l'activité laborieuse, l'éducation esthétique et la méthodologie sont les disciplines qui commencent d'emblée au premier semestre de la première année jusqu'au dernier de la troisième année ;

- La méthodologie du portugais et la méthodologie des mathématiques commencent dans le premier semestre de la deuxième année de formation jusqu'au dernier semestre de la troisième année ;
- La méthodologie d'histoire, la méthodologie de géographie et la méthodologie de sciences naturelles commencent dans le premier semestre de la troisième année et terminent dans le deuxième semestre de la même année.

A partir encore des données du plan d'étude, Linha et al. (ibid : 167) ainsi que Zacarias et al (1996 : 17) ont noté que 47,3% du temps scolaire dans les CFPP sont destinés au domaine des connaissances générales, 39,9% à la formation professionnelle et 12,8% à la formation psychopédagogique. Un commentaire de Linha et al (ibid : 168) suggère que cette forte composante de la formation générale a pour but de donner une formation générale au futur enseignant qui va lui permettre de poursuivre ses études au niveau supérieur du SNE. De ce fait, le curriculum des CFPP est surchargé, laissant les méthodologies seulement pour les dernières années de la formation.

Normalement, un stage d'environ trois mois, à la fin des apprentissages disciplinaires, est organisé afin de permettre aux futurs enseignants d'avoir un contact avec la réalité de l'enseignement-apprentissage dans les écoles.

Egalement, Zacarias et al (ibid : 20) réfèrent que « au-delà des incohérences du curriculum, les disciplines de la spécialité sont enseignées de façon théorique et, quand il y a l'intention de les faire de façon pratique, il s'agit d'une pratique qui ne prend pas en considération la réalité que le futur enseignant aura à affronter dans l'exercice de sa profession. Cela peut être une des conséquences de l'absence de connaissances et d'expérience dans le domaine de l'enseignement primaire par les formateurs, qui est aggravée par l'absence de matériel approprié de consultation dans ce domaine. Il est important de souligner que l'absence de matériel de consultation ne concerne pas seulement le domaine de méthodologie, mais aussi tous les domaines du curriculum ».

A ce propos Baloi et Palme (1995 : 20), à partir des visites et des entretiens avec les formateurs des CFPP de Namaacha, Inhamizua et Murrupula, soulignent que « l'impression générale a été que l'enseignement dans les CFPP se soutient dans une image très légère de la

réalité de l'enseignement dans les écoles primaires et que les formateurs, en général, ont peu d'expérience personnelle de l'enseignement dans l'école primaire ou ont peu de connaissances sur : comment avoir affaire aux questions essentielles de cette réalité [école primaire].

Ainsi, selon notre compréhension, les critiques de Zacarias et al ainsi que de Baloi et Palme sur la formation des enseignants dans les CFPP présentées ci-dessus, s'inscrivent parfaitement dans le sens d'une préoccupation « à former des enseignants de l'organisation des situations d'apprentissage », « ce qui est ou deviendra sans doute la visée centrale de la plupart des programmes et les dispositifs de formation initiale et continuée des enseignants, de la maternelle à l'Université » (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 : 14) .

C'est pourquoi les modèles actuels de formation d'enseignant - professionnel suggérés par les chercheurs reposent sur la centralisation de la pratique, bref, ces modèles centralisent la « réflexivité sur les pratiques » dans les processus de formation des enseignants car « le paradigme d'étude sur la pensée des enseignants fournit des données réalistes sur les conditions de la classe, les besoins des novices et les qualités déployées par les enseignants chevronnés ; il remet en question les modes de formation théorique et démontre leur inadéquation partielle aux réalités du terrain pédagogique. Dès lors, la formation, doit être repensée, en termes de contextualisation des pratiques et de regard réfléchi de l'enseignant(e) sur sa propre expérience » (Tochon, ibid : 219).

Alors, à partir de la caractérisation que nous venons de faire par rapport au curriculum des CFPP, *dans quelle modalité ou typologie de formation professionnelle, pouvons-nous encadrer celle en vigueur dans ces CFPP ?*

En effet, « il existe de nombreuses typologies récentes, dans les littératures d'origine anglo-saxonne ou d'expression française. Certaines typologies prétendent plutôt décrire et ordonner des réalités existantes, d'autres, plus nombreuses, présentent des « paradigmes »⁴² et veulent être des conceptions plus formalisées, dégagant, au – delà des aspects contingents des réalités existantes, des modèles de ce qui est possible, voire souhaitable, ou des conceptions idéologiques dominantes sur la question. Si l'on tente de comparer systématiquement ces

⁴² Un paradigme en formation des enseignants peut être défini comme une matrice de croyances et de postulats sur la nature et les fins de la scolarisation, de l'enseignement, des enseignants et de leur formation, matrice qui institue des formes spécifiques de pratiques dans la formation des maîtres (Zeichner, 1983 in : Lang, 1999 : 156)

courants et paradigmes, il est possible de regrouper autour de six pôles principaux les conceptions de métiers d'enseignants qui présentent ces typologies : les pôles académique, artisanal, sciences appliquées et techniques, personnaliste, acteur social/critique, professionnel »⁴³

Ainsi, en considérant les caractéristiques curriculaires du modèle de formations dans les CFPP au Mozambique, en les analysant à la lumière des typologies décrites par Lang (1999 :156/189), il devient évident que ce modèle correspond bien à une typologie de formation centrée sur le pôle académique, parce que:

- Les disciplines de la formation générale ou le domaine des connaissances générales (donc, académique) recouvrent la plupart (47,3%) du programme, pour permettre aux futurs enseignants la poursuite de leurs études aux niveaux plus élevés du SNE ;
- La maîtrise des savoirs professionnels nous semble être sous-estimée par le programme qui lui réserve seulement 39,9% du temps de formation prévu, mais aussi, et surtout, parce que les disciplines de la spécialité sont enseignées de façon théorique.
- L'enseignement dans ces CFPP se fait sans une grande référence à la problématique de l'enseignement primaire au Mozambique, ce qui limite gravement une liaison toujours nécessaire entre la théorie et la pratique dans une formation professionnelle ; à tout cela s'ajoute le fait que le stage, normalement d'environ trois mois, est organisé à la fin de la formation, au moment où les futurs enseignants doivent aussi se préparer pour les examens finals, ce qui peut occasionner un faible engagement dans l'apprentissage pratique du métier d'enseignant.

Finalement, en vertu de ce stage organisé à la fin de la formation dans les CFPP, nous nous trouvons en condition de classer le modèle de formation comme étant académico- artisanal, puisque en même temps que ce modèle consacre une forte formation générale, il propose aussi une sorte d'acculturation au métier à travers le stage professionnel, où les candidats enseignants commencent, normalement, par assister aux cours des enseignants en exercice afin que plus tard ils prennent leur place d'enseignant pendant quelques semaines. Il s'agit ici,

⁴³ LANG, Vincent. *La professionnalisation des enseignants*; Paris; Presses universitaires de France; 1999; pg 156/7

d'abord, d'un apprentissage imitatif dans le métier. Après [cet apprentissage](#), chacun va, peut être, développer son style personnel et les compétences pratiques du métier d'enseignant.

Alors, si ces enseignants sont formés sans une grande référence à la pratique, *est-ce qu'ils seront capables de concevoir une gestion souple du temps scolaire, en attendant que celle-ci se fasse en référence à la situation concrète de l'apprentissage (ou soit, au vécu dans la classe)?* On attendra à confirmer ou infirmer cela lors de la présentation des résultats empiriques de cette recherche.

Mais en tout cas il nous semble que l'enseignant professionnel, formé en référence à la pratique, porteur d'une pensée réfléchie et d'une analyse constante au déroulement de son enseignement, soit en meilleure condition pour adapter le rythme de son enseignement à celui de l'apprentissage de ses élèves, en adaptant une gestion de temps souple ; d'ailleurs l'enseignant professionnel est reconnu par la littérature comme étant un professionnel de l'apprentissage, en même temps qu'il est un professionnel de la situation. Et, donc, de là revient « *le déplacement d'une centration sur le savoir à une centration sur l'élève – apprenant, en particulier en termes de respect des rythmes d'apprentissage, de prise en compte des représentations des élèves et de transformation de leur rapport aux savoirs, de travail sur leur implication dans les situations proposées, mais aussi la socialisation intellectuelle, d'aide méthodologique au travail personnel et d'aide à la construction de compétences transversales* » (Lang, 1999 : 150).

Par ailleurs, l'enseignant professionnel serait bien placé pour l'appropriation d'une réforme innovante parce qu'il est capable de réfléchir sur son expérience, de se guider par les événements du contexte de l'enseignement, ce qui peut permettre davantage de se rendre compte des décalages entre les propositions officiels et les pratiques quotidiennes. En cet instant, l'autoformation permanente permet, alors, à l'enseignant professionnel de s'approprier à la fois des nouvelles compétences disciplinaires et des régulations interactives dans la classe.

En reconnaissant cette situation du curriculum des CFPP pour le cursus de 7^{ème} +3 comme étant fondamentalement académique, le Ministère de l'Education et Culture a introduit, à partir de l'année 2005, une révision ponctuelle du modèle de formation dans les CFPP (Annexe 9E), ce qui fait que les composantes de professionnalisation de l'enseignant tendent

à avoir une augmentation de charge horaire, et par conséquent une suppression des disciplines générales dans le plan d'études.

D'autre part, il faut souligner qu'avant cette révision ponctuelle du cursus de 7^{ème} +3, qui achève de débiter en 2005, pour cela, en comprenant seulement la première année, tandis que les autres années (2^{ème} et 3^{ème}) continuent à appliquer le modèle original des CFPPS, il y'a aussi en vigueur depuis quelque temps dans les CFPP le modèle 7^{ème} +2+1; ou soit, un modèle avec deux ans de formation en présence dans une institution de formation des enseignants et l'autre année dans les pratiques pédagogiques. Tenant en compte qu'un de principaux nœud d'étranglement d'accès aux opportunités éducatives au Mozambique c'est la disponibilité des enseignants, le modèle de 7^{ème} +2+1 « cherche à réaliser un cursus en moins de temps en présence, soit, 2 ans, en consacrant le 3^{ème} année au stage, où le stagiaire répond pour une classe, réduisant, de cette façon, la nécessité de recrutement des enseignants sans formation » (INDE, 1998 :4/5)

Par rapport à la qualité de formation, selon INDE (ibid : 5), le curriculum va vers une majeure professionnalisation à travers l'incrément du domaine professionnel avec la composante pratique bien marquée, au-delà du stage mentionné. Ces deux faits associés concourent à la réduction des coûts de formation et, d'autre part, les cursus deviennent plus productifs.

Pour son opérationnalisation, le plan d'études du cursus de 7^{ème} +2^a+1 propose un total de 2.280 heures de cours, dont environ 757,5 (33%) destinées à la formation générale et 1522,5 (67%), à la formation professionnelle. Le plan comprend encore un an de stage pédagogique suivi par un enseignant avec expérience reconnue et qualité méthodologique acceptable, sélectionné par l'école en coordination avec le CFPP. Et seulement, après un an de stage, le formant sera soumis à un examen final du cursus.

Le plan d'étude (Annexes 9F e 9G) est orienté pour le renforcement initial, fort des connaissances scientifiques de base peu consolidée par les candidats et un progressif accent dans la formation professionnelle, conforme au schéma suivant.

Figure 4: Distribution du temps par les différents domaines

| 1 ^{ère} année | 2 ^{ème} année | 3 ^{ème} année |
|---------------------------|----------------------------------|------------------------|
| Formation générale 33% | Formation professionnelle 67% | Stage 1 an |

Source : INDE (1998 : 7)

Cette distribution du temps par les différents domaines de formation peut être vue avec plus de précision dans son plan d'étude et dans le tableau sur le temps disponible par domaine et/ou discipline de formation, deux instruments conçus par INDE (ibid : 21).

En définitive, en faisant une comparaison entre les deux modèles actuellement coexistants dans les CFPP (7^{ème} +3 et 7^{ème} +2+1), on peut synthétiser les principales différences à travers le tableau suivant:

Tableau 1: Comparaison entre les modèles coexistants dans les CFPP

| | Modèle de 7 ^{ème} +3 (créé dans les années 80) | Modèle de 7 ^{ème} +2+1 |
|--|---|--|
| Objectifs | Attribuer une formation générale et professionnelle, afin de donner une équivalence à l'enseignement général | Attribuer une formation professionnalisante, sans privilégier la formation générale |
| Durée | 5 Semestres + 1 semestre de stage | 4 semestres + 2 semestres de stage (avec un total responsabilité d'enseigner à une classe) |
| Innovations | | Adéquation au curriculum de l'enseignement de base, en introduisant les disciplines suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Sciences sociales • Métiers • Education musicale • Organisation et administration scolaire |
| Domaines du curriculum (Distribution du temps) | <ul style="list-style-type: none"> • Psychopedagogique-376 heures=12% • Formation générale-1566 heures= 48% • Formation spécifique-1304 heures=40% | <ul style="list-style-type: none"> • Formation générale (1^{ère} Année)-33% • Formation professionnelle (2^{ème} Année)=67% • Stage (3^{ème} Année)=Toute l'année |
| Disciplines de Formation Générale | Portugais, Mathématique, Histoire, Géographie, Biologie, Physique, Chimie | Mathématiques, Sciences naturelles, Sciences sociales, Education Morale, Education visuelle, Education Physique, Education Musicale ; mais toutes avec des contenus de caractère général strictement nécessaire au futur travail enseignant du formant dans l'école primaire |
| Disciplines de Formation Professionnelle | <p>Domaine Psychopedagogique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pédagogie • Psychologie <p>Domaine de Formation spécifique : Méthodologie de l'enseignement de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portugais • Mathématique • Sciences Naturelles • Histoire et Géographie • Education Visuelle et Technologique • Education Physique • Enseignement de la musique | <ul style="list-style-type: none"> • Sciences de l'éducation • Organisation et Administration scolaire <p>Méthodologie de l'enseignement de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Education bilingue • Portugais • Mathématique • Sciences Naturelles • Sciences sociales • Education Moral et Civique • Education Physique |

| | | |
|-------------------------|---|---|
| Pratiques Pédagogiques | 1 Semestre | A partir du début de l'année a travers d'observation, de la planification et de simulation des cours, y compris son enseignement dans les écoles de l'enseignement primaire du premier degré |
| Stage | <ul style="list-style-type: none"> • 3 mois avec l'assistance d'un enseignant de l'école primaire • Le formant d'abord observe les cours de l'enseignant expérimenté pendant un certain temps et après il prend sa place pour planifier et donner des cours | <ul style="list-style-type: none"> • 1 année scolaire, avec responsabilité totale pour une classe • Le formant planifie, réalise et évalue dans son intégralité le processus d'enseignement apprentissage. • Le formant a un contrat de travail et reçoit un salaire mensuel. |
| Rôle des écoles annexes | Les écoles annexes n'ont pas une relation avec les institutions de formation des enseignants | <ul style="list-style-type: none"> • Les écoles annexes sont parties intégrante des institutions de formation. • Les enseignants doivent accomplir le rôle de méthodologue et avoir des connaissances solides de la méthodologie d'enseignement et de formation dans les institutions de formation des enseignants. |

Source. Adapté de MINED (2002a : 8/9)

2.2.4 La formation des enseignants primaires dans les IMAPS

Avant tout, il est important de souligner qu'on peut dire que les IMAP (Instituts du Magistère Primaire) remplacent les anciens IMPS (Instituts Moyens Pédagogiques), lesquels avaient été créés pour former des enseignants de l'enseignement primaire du deuxième degré, ou, de la 6^{ème} et 7^{ème} année. A cette époque, le modèle adopté a été de 9^{ème} +3, correspondant à la 9^{ème} année comme niveau d'entrée, plus trois ans de formation.

Et comme dans les CFPP, la formation dans les IMPS était en régime d'internat et visait à former des enseignants dont l'activité pédagogique se développait en intégrant, dans une articulation harmonieuse et cohérente, les aspects suivants:

- L'éducation des élèves;
- L'enseignement des disciplines de sa spécialité tant dans l'éducation générale que dans le deuxième degré de l'éducation des adultes;
- La dynamisation des collectifs scolaires;
- L'aide à l'activité des structures locales du Parti et des organisations démocratiques de masse;

- La stricte liaison avec les parents à travers la relation Ecole-Communauté et les secteurs de production;
- L'organisation des activités non scolaires, des cercles d'intérêts, des activités culturelles et productives;
- La sensibilisation des élèves pour les diverses alternatives de continuation des études et de l'activité professionnelle.

Pour ce faire, en vue d'exercer de façon convenable ses fonctions d'enseignants de l'enseignement primaire du deuxième degré (EP2), il doit:

- Avoir une conception scientifique et matérialiste du développement de la nature, de la société et de la pensée, à travers des connaissances solides du marxisme-léninisme;
- Avoir une vision claire de la politique du parti FRELIMO et du gouvernement, et avoir aussi la capacité pour la réaliser, l'expliquer et la diffuser.

Quand les IMP étaient encore en vigueur, le Ministère de l'Education avait créé une commission technique sur la formation des enseignants, dont l'objectif était d'établir un système homogène et cohérent de formation des enseignants. C'est ainsi que, pour terminer la coexistence de plusieurs habilitations variées et déséquilibrées des enseignants, il a été suggéré et éprouvé l'entrée en fonctionnement de l'Institut du Magistère Primaire.

Le diplôme du 23 novembre qui établit les IMAPS, dans son troisième article, dit que « le cursus donné dans l'Institut du Magistère Primaire a la durée de 2 ans et y sont admis les candidats qui possèdent comme habilitation minimale la 10^{ème} année ou équivalente». Au-delà du requis des habilitations scolaires, pour l'entrée au cursus du Magistère Primaire, les candidats doivent :

- i) avoir obtenu une approbation dans l'examen d'aptitude physique pour la fréquence du cursus, avec un moyen égal ou supérieur à la note 10 ;
- ii) avoir au moins 16 ans et pas plus de 30 ans.

Les IMAPs sont des institutions qui, selon leur statut type (MINED, 1997 : 5), constituent l'essence principale de la formation des enseignants scientifiquement et pédagogiquement capables de s'engager dans leur fonction, en l'exerçant avec professionnalisme en obéissant aux principes généraux suivants :

- a. Liaison entre la théorie et la pratique, facilité du transfert de connaissances, des attitudes et des compétences professionnelles, de l'innovation et investigation, dans une perspective intégrée;
- b. Amélioration de la formation des enseignants comme condition pour atteindre la qualité de l'enseignement dans le pays, pour l'éradication de l'analphabétisme et garantir, à tout le peuple, l'accès à la scolarisation de base et aux connaissances scientifiques;
- c. Formation de bons citoyens, éduqués dans l'esprit de la paix, de la tolérance, de la démocratie et aussi bien pour le développement socio économique et culturel du pays.

Ainsi, en 1996 est entré en application le premier IMAP, dans l'ex-Centre de Formation des Enseignants Primaires de Munhuana (dans la ville de Maputo), avec l'espoir qu'il serait un processus graduel qui pourrait conduire à l'extinction du modèle de formation des enseignants de 7^{ème} +3, avec l'occupation de toutes les provinces par les IMAPs. Néanmoins, l'idée d'élimination des CFPP est maintenant mise à côté, y compris par le Ministère de l'éducation lui-même, qui prévoit dans la Stratégie de Formation des Enseignants 2004-2015 réaliser un programme de construction de nouveaux CFPP (2 dans les provinces de Manica et Zambézia, et un en Cabo Delgado et Tete) et la rénovation de tous les CFPP existants selon les normes nationales accordées.

En 2004, il existait un total de sept (7) IMAPS, dont 2 dans la province de Maputo, un dans la ville de Maputo et un nombre égal dans les provinces de Zambézia, Tete, Sofala et Nampula, en même temps que le gouvernement fait des efforts pour installer les IMAPs dans toutes les provinces, ressemblant à ce qui se passe avec les CFPP. Les IMAPS existants en 2004 avaient un effectif de 4040 formants, dont 1686 (41,7%) sont de sexe féminin, tandis que les CFPP avaient un effectif de 5643 formants, desquels 3474 (61.6%) sont de sexe féminin, ce qui atteste clairement une forte représentation des femmes dans les CFPP en comparaison avec les

IMAPS⁴⁴, au-delà du fait que les CFPPS ont un plus grand nombre d'effectifs scolaires, ce qui justifie présentement la première place en terme du nombre d'enseignants gradués chaque année et ceux existants dans le système de l'éducation nationale.

Le cursus des IMAPS s'oriente dans une base essentiellement pratique et il est, en termes du curriculum, constitué par la pratique pédagogique, la formation scientifique, de caractère général et disciplinaire, et par la formation psychopédagogique et didactique méthodologique.

Son plan d'études (Annexe 9H) prévoit la réalisation d'un stage dans le 4^{ème} semestre pour permettre au futur enseignant d'avoir les premiers contacts avec les problèmes scolaires dans le domaine des disciplines de Psychologie, Pédagogie et Méthodologie de l'enseignement. Le stage, qui bénéficie seulement aux formants qui ont réussi dans la première année, est réalisé dans les écoles primaires de premier et deuxième degré qui ont des conditions adéquates pour l'effet.

Néanmoins, la mise en place du nouveau curriculum de l'enseignement de base en 2004, dont la phase expérimentale a débuté en 2002, a introduit de nouvelles disciplines dans l'enseignement primaire, comme c'est le cas de l'anglais, de métiers, de l'éducation musicale, de l'éducation moral et civique et de l'éducation visuelle et technologique. Ainsi, pour faire face à cette nouvelle réalité du curriculum du primaire, les IMAPS comprennent actuellement, au-delà du cursus régulier, dont l'objectif est de former des enseignants pour enseigner toutes les disciplines de l'enseignement de base⁴⁵, cursus de niveau moyen et de spécialisation en Education visuelle et métiers, Langue anglaise, Education Physique et Sports, toutes avec une intégration de le domaine des « Sciences de l'éducation » comme tronc commun. Et les différences de ces cursus de spécialisation en termes de curriculum sont observables à travers des disciplines qui comportent.

⁴⁴ Cf. MEC. *Education statistics-annual school survey-2004*; Maputo; pg. 38/9

⁴⁵ Néanmoins, «pour l'effet d'enseignement dans l'EP2 (Enseignement Primaire du deuxième degré), le cursus de l'IMAP ouvre, fondamentalement, trois champs de spécialisation, y compris les sciences de l'éducation, à savoir:

- Communication et expression
- Sciences intégrées
- Mathématiques et Technologie » MEC (2005 : 30)

2.2.5. La formation des enseignants dans les écoles de formation des enseignants du futur, ADPP

L'organisation ADPP (Aide au Développement de Peuple pour le Peuple) a initié son programme de formation des enseignants en 1993, peu de temps après les accord de paix, signés entre le gouvernement du FRELIMO et la RENAMO le 4 octobre 1992, mettant fin à une guerre civile de plus de 16 ans. Pour cela, comme reconnaît MINED (2002 :13), il y a eu une période où il y'avait une grande nécessité en enseignants, compte tenu du fait que plusieurs d'entre eux étaient morts pendant la guerre et que plusieurs écoles avaient été détruites, et aussi le fait que dans la période d'après guerre beaucoup d'efforts furent faits pour le rétablissement du réseau scolaire.

La première école de formation des enseignants a été établie dans la province de Maputo, zone de Machava, avec une vision orientée vers la formation des enseignants pour les écoles de zones rurales et avec un abordage totalement nouveau dans le contexte de l'éducation au Mozambique :

- i) l'éducation est orientée à la création d'une génération des enseignants capables de relever le défi d'amener l'éducation pour les zones plus lointaines du pays et ainsi contribuer au développement des ces zones ;
- ii) l'éducation est visionnaire et unique dans son aspect, en mettant le futur enseignant dans un contexte national et international, en faisant une combinaison des études académiques avec le travail pratique, et donnant ainsi une emphase au rôle de l'enseignant comme une figure clé du développement de la communauté.

Face à cela, l'éducation dans les Ecoles de Formation des Enseignants du Futur, est organisée en huit (8) périodes, dont les quatre premières sont dans la première année et les autres dans le deuxième année

Tableau 2: Périodes de Formation des Enseignants du Futur

| Période/Nomination | Contenus |
|--|---|
| Monde dans lequel nous vivons (Durée : 3 mois) | <ul style="list-style-type: none">• Sont étudiés thèmes académiques et thèmes avec rapport à la communauté internationale• Les étudiants, dès le principe, voient leur formation dans une perspective internationale |
| Notre pays (Durée : 3 | <ul style="list-style-type: none">• Sont étudiés thèmes académiques et thèmes avec rapport au pays |

| | |
|--|---|
| mois) | <ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants font aussi des recherches pour avoir une vision plus claire des fonctions de la société elle même |
| Continuons à construire notre école (Durée : 1 mois) | <ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants sont englobés dans un travail pratique et dans la gestion • Les étudiants se forment eux mêmes dans la planification, la prévision du budget et la réalisation de travaux. |
| Pratique scolaire et plus d'études (Duré : 5 mois) | En mi temps, les étudiants font des travaux pratiques dans les écoles voisines, tandis que l'autre mi-temps est utilisée pour études et cours. |
| Spécialisation en thèmes de charte scolaire | <ul style="list-style-type: none"> • Cette période a deux sections : la première où les étudiants choisissent un des principaux thèmes de la spécialisation, et dans la deuxième section ils choisissent « thème de la charte » de la organisation Humana People to People, qui lie le travail de l'enseignant aux intentions décrites dans cette charte • Les thèmes soulignent les multiples travaux de l'enseignant et donnent une emphase à la compréhension de l'enseignant comme catalyseur local d'initiatives pour le développement de toute la communauté. • Les thèmes de la charte sont: Défense de la femme, Entreprenariat, Maîtrise de soins de la santé et «leadership» communautaire |
| La Profession d'enseigner (Durée : 11 mois) | <ul style="list-style-type: none"> • Dans cette période les étudiants ont un contrat avec le Ministère de l'éducation comme enseignants dans les écoles du milieu rural et, partant, ils reçoivent un salaire mensuel. • Les étudiants travaillent dans une école durant toute l'année. Les problèmes sont discutés et de nouvelles stratégies et méthodes d'enseignement sont développées. |
| Atelier Pédagogique (Durée ½ mois) | <ul style="list-style-type: none"> • Les officines pédagogiques ont pour objectif de donner aux enseignants gradués et à leurs collègues l'accès à des nouvelles informations mondiales, ce qui est une opportunité pour produire des matériaux éducatifs • Dans cette période, les formants s'instruisent indépendamment sur comment opérer un atelier pédagogique |
| Examens Finals (Durée : ½ mois) | |

Source : Adapté de MINED (2002a :14/6)

Selon MINED/DNFPTE (2002 :16), les écoles de formation des enseignants du futur utilisent le DMM (Détermination des Méthodes Modernes), pour donner des opportunités extraordinaires d'obtenir des connaissances et de se former pour devenir des enseignants modernes et actifs, et ainsi posséder une formation humaine. Et avec cette méthode, le formant est mis au centre de sa formation, et est englobé dans la planification, mise en place et dans l'évaluation de ses efforts d'apprentissage.

Grâce à ce caractère actif, la formation de l'Enseignant du futur est divisé en variantes : Etudes, Cours et Expériences, distribués conformément au principe de 50% pour les études et 25% pour les cours et pour les expériences.

2.2. 6. La formation en exercice des enseignants

Au Mozambique, «la qualité de l'éducation dans la plupart des écoles continue à ne pas satisfaire. Dans l'Enseignement du Premier Degré (EP1), la moyenne du ratio élève/enseignant est de 61 :1, mais dans certaines provinces, il est de loin, encore plus élevé (ex : 81 :1 en Gaza) et, approximativement un quart de tous les enseignants de l'EP1 ne possèdent pas une formation quelconque, mais seulement, ils ont reçu six ans de scolarisation et une année de formation professionnel. La capacité limitée de la formation initiale des enseignants représente un obstacle sérieux à leur admission dans les écoles primaires.... »⁴⁶

Cette réalité du système éducationnel au Mozambique, en particulier en ce qui concerne l'existence dans le système d'un grand effectif d'enseignants sans formation, continue encore d'être soucieuse jusqu'aux jours d'aujourd'hui. Les statistiques du MINED (2004) indiquent que 44.1% du total des enseignants qui travaillaient dans l'EP1 en 2004 n'avaient aucune formation comme enseignant, et ce pourcentage baisse à 37.8% quand on considère seulement l'univers des enseignants du sexe féminin.

En termes de type de formation pour le reste des enseignants qui ont quelque formation, on enregistre que la majeure partie est graduée du modèle 6^{ème} +1. Donc, il s'agit des enseignants formés grosso modo dans les CFPPS.

En effet, beaucoup d'enseignants existants dans le système n'ont pas une formation et, encore, ceux qui en ont une sont d'un bas niveau de qualifications académiques et professionnelles. Ainsi, le Ministère de l'Education dans son Plan Stratégique de l'éducation 1999-2003 comprend que « les enseignants sans qualification et avec une baisse de qualification continueront à enseigner et, c'est pourquoi, des améliorations significatives dans la qualité de l'enseignement, à long terme, requièrent une formation additionnelle pour ceux-là». Suite à ça, parmi les modalités de formation en service, on remarque la conception et la mise en place du cursus de 10^{ème} +1+1 dans les IMAPS et du programme CRESCER : Cursus de Renforcement Scolaire Continues, Expérimentaux et Réflexifs.

2.2.6.1. La formation des enseignants à travers le modèle 10^{ème}+1+1

⁴⁶ MINED. *Plano Estratégico de educação 1999-2003- Combater a Exclusão, renovar a escola* ; Maputo ; 1998 ; pg.10/11

Le cursus moyen de formation des enseignants de 10^{ème}+1+1, malgré le fait que dans certains IMAPs, tel que celui de Chibututuine, avait servi pour former des candidats n'ayant auparavant aucune expérience de travail comme enseignant du primaire, il en résulte que ce modèle a été conçu pour faire bénéficier surtout les enseignants en exercice qui veulent continuer leur formation professionnelle.

Ainsi, ce modèle 10^{ème} +1+1 est réalisé dans la période du soir, c'est-à-dire que pendant la journée les enseignants s'occupent de leur activité professionnelle et le soir ils vont à l'IMAP pour continuer leur formation. La première année de ce modèle de formation est réalisée en présence des formateurs et la deuxième année est composée de pratiques pédagogiques, à travers d'un stage suivi, dans une école primaire de deuxième degré, dans des disciplines qui concernent la spécialisation souhaitée. En première année le cursus a un domaine de formation générale qui comprend, d'une part, les disciplines liées aux sciences de l'éducation et les langues complémentaires, et d'autre part, dans les domaines de communication et expression, sciences intégrées, mathématiques et technologie.

Le premier semestre est totalement consacré à la formation générale pour l'EP1 et le deuxième semestre est consacré à la formation spécifique pour l'EP2 dans chaque domaine avec aussi un supplément pour l'EP1 dans les autres domaines.

En termes comparatifs, le profil exigé pour le cursus de 10^{ème} +2 ainsi que pour le 10^{ème} +1+1 est le même, les domaines du curriculum sont aussi les mêmes, la seule différence étant la durée de chacun et le temps de permanence dans les salles de cours. Le stage du cursus de 10^{ème} +2 est fait en 3 mois et assisté par des formateurs de méthodologie. De leur côté, les étudiants du cursus de 10^{ème} +1+1 font le stage en une année entière et il n'est pas toujours possible d'être accompagnés par les formateurs des institutions de formation des enseignants (IMAP).

Cela parce que ce stage est réalisé durant l'année scolaire et dans les écoles qui, souvent, ne sont pas près de l'IMAP, y compris il y a le cas de certains étudiants qui font leur stage dans les autres provinces qui ne sont pas celles où se localise l'IMAP d'inscription et, donc, là où les étudiants ont fait leurs études. Ce manque d'accompagnement est dû, entre autre, à

l'absence de transport et, aussi au fait que les formateurs, qui devraient les accompagner, sont les mêmes qui se retrouvent à donner des cours aux étudiants de la première année.

Pour une meilleure visualisation des ressemblances et des différences entre les modèles de formation coexistants dans les IMAPS, voyons le tableau suivant:

Tableau 3: Comparaison entre les modèles coexistants dans les IMAPs

| | Modèle de formation 10 ^{ème} +2 | Modèle de formation 10 ^{ème} +1+1 |
|----------------------------|---|--|
| Objectif | <ul style="list-style-type: none"> • Former des enseignants pour l' EP1 et l'EP2 • Développer des compétences pour l'activité enseignante | <ul style="list-style-type: none"> • Former des enseignants pour l' EP1 et l'EP2 • Développer des compétences pour l'activité enseignante |
| Durée | 3 Semestres + 1 semestre dans lequel il est réservé quelque temps pour le stage | 2 Semestre (une année) en présence des formateurs et 2 semestres de stage |
| Domaines du curriculum | <ul style="list-style-type: none"> • Sciences de l'éducation • Communication et expression • Sciences sociales • Sciences naturelles et mathématiques | <ul style="list-style-type: none"> • Sciences de l'éducation • Communication et expression • Sciences sociales • Sciences naturelles et mathématiques |
| Pratiques Pédagogiques | Observation des cours | Observation et responsabilisation pour l'enseignement de certains cours |
| Stage | Il a une durée d'une partie du dernier semestre | Il a une durée d'une année et en celle-ci les étudiants : <ul style="list-style-type: none"> • Ont la responsabilité d'une classe dans l'enseignement • Développent un travail pédagogique pratique dans l'EP2 • Présentent une monographie de conclusion du cursus |
| Domaines de spécialisation | A partir de la deuxième année, il y a la possibilité de spécialisation en: <ul style="list-style-type: none"> • Communication et expression • Sciences intégrées • Mathématique et technologie | A partir du deuxième semestre il y a la possibilité de spécialisation en: <ul style="list-style-type: none"> • Communication et expression • Sciences intégrées • Mathématique et technologie |

Source: MINED/DNFPT (2002a: 11/13)

2.2.6.2 Le programme CRESCER: la formation en service en cascade

Au Mozambique, l'existence de plusieurs modèles de formation des enseignants ne se passe pas uniquement en formation initiale. En ce qui concerne la formation en exercice, à cause de l'incapacité du Ministère de l'Education d'approvisionner des ressources humaines, financières et des matériaux, beaucoup d'ONGs (Organisations non gouvernementales) réalisent des programmes de formation/capacitation des enseignants du primaire tout au long de la carrière enseignante.

Pour cela, chaque ONG développe un programme de formation continue des enseignants, en utilisant des contenus spécifiques, ainsi que méthodologies, durée... qui sont adéquates aux structures, expérience, vision pédagogique et ressources. Ce fait entraîne l'existence de différents programmes de formation en exercice des enseignants, raison pour laquelle pour une meilleure mise en place de la stratégie de formation des enseignants 2002-2004, elle a été reconnue importante pour créer un système uniforme de formation des enseignants nommé CRESCER.

CRESCER (Cursus de **R**enforcement Scolaire: **S**ystématiques, **C**ontinus, **E**xpérimentaux et **R**éflexifs) est un système de développement professionnel continu pour les enseignants, basé dans l'école et dans la ZIP (Zone d'Influence Pédagogique) et avec une aide des Directions de l'Education du District et des Institutions de Formation des Enseignants.

Le système consiste en une formation en cascade avec une mise en place flexible, participative et cyclique. Il est de la compétence des Institutions de Formation des Enseignants de développer les actions de formation dans les différents domaines du cursus, avec une stricte collaboration des écoles et des ZIPs.

Le système a comme base des petits groupes d'enseignants qui se rencontrent régulièrement pour discuter, évaluer et réfléchir sur l'expérience de mise en place des stratégies, méthodes et matériaux des formations dans leurs classes. De ce système font partie, également, les assistances régulières des enseignants à des sessions de formation au niveau de la ZIP et des visites d'accompagnement régulière par le délivreur de la formation en exercice.

Dans le premier cursus du CRESCER, les groupes des enseignants ont reçu un ensemble de modules pour leurs activités de développement professionnel continu, notamment:

- i) Nouveau curriculum, qu'est-ce?
- ii) Enseignement centré sur l'apprenant
- iii) Administration, Gestion et Supervision Scolaire
- iv) Gestion Scolaire pour les Directeurs des Ecoles
- v) Sociologie de l'Education
- vi) Méthodologie de l'Enseignement de langue Portugaise
- vii) Méthodologie de l'Enseignement des Sciences Naturelles
- viii) Méthodologie de l'Enseignement de Mathématique

Les modules indiqués ci dessous, rappelons-le, sont discutés par les enseignants en petits groupes dans leurs écoles ou ZIP, avec l'aide de l'Equipe Zonal d'Aide (EZA), entraîné par l'Equipe du District d'Aide (EDA), cette dernière entraînée à son tour par l'Equipe Provincial d'Aide (EPA), après avoir été entraîné par l'Equipe National d'Aide (ENA).

En 2004, le programme CRESCER a débuté avec la mise en place pilote du système en 2 district pilotes par province. Les Groupes des Enseignants reçoivent par phases, au long de l'année, un programme de formations à travers des modules et des visites d'accompagnement pour supporter leurs activités de développement professionnel continu dans les écoles, dans les domaines de : i) Nouveau curriculum, qu'est-ce? ii) Gestion Scolaire iii) Méthodologie de l'Enseignement de Mathématiques iv) Réflexions quotidiennes et Portfolios.

2.2.7. La formation des enseignants via l'éducation à distance

Comme partie intégrée dans les efforts pour la concrétisation de la formation en exercice, le Ministère de l'Education, à travers le diplôme 56/88 du 27 de avril, a créé l'Institut pour le perfectionnement des Enseignants (IAP), comme institution subordonnée au Ministère de l'Education, dont l'objectif est d'organiser et d'administrer le cursus de formation et de perfectionnement des enseignants en exercice dans le système de l'éducation, en utilisant la méthodologie de l'éducation à distance et en semi présence.

Le premier cursus de formation de l'IAP a l'équivalence du modèle 7^{ème} +3 comme celui des CFPP et il se destine aux enseignants du primaire du premier degré qui, même s'ils sont dans le système, n'atteignent pas encore le niveau minimum de qualification donné actuellement par les institutions de formation des enseignants.

Le cursus est réalisé avec recours à la méthodologie de l'enseignement individualisé, par objectifs, consistant à respecter le rythme de l'apprentissage de chaque participant, et a une durée maximum de 4 ans, pouvant être en moins d'années selon l'expérience et le rythme propre de chaque participant dans la conclusion des modules d'auto instruction conçus pour l'apprentissage autonome.

En terme de curriculum, le modèle de formation de l'IAP comprend des modules nécessaires pour la formation générale et professionnelle, notamment :

Tableau 4: Les modules du cursus de 7^{ème} +3 de l' IAP

| | Nomination du module | Quantité des modules |
|---------------------------|--|----------------------|
| Formation Générale | Portugais | 8 |
| | Mathématique | 5 |
| | Histoire | 3 |
| | Géographie | 3 |
| | Sciences Naturelles | 3 |
| Formation Professionnelle | Méthodologie de l'enseignement du Portugais | 6 |
| | Méthodologie de l'enseignement des Mathématiques | 4 |
| | Méthodologie de l'enseignement des Sciences naturelles | 3 |
| | Méthodologie de l'Alphabétisation des enfants | 5 |
| | Psychopédagogie | 4 |
| | Pratiques de l'enseignement (=contenus méthodologiques) | 3 |
| | Stage supervisé (Ateliers Pédagogiques/Micro enseignement) | |

Source : MINED/DNFPTE (2002)

Quant à la charge horaire, on constate que le cursus de l'IAP représente 38% de formation générale et 62% de formation professionnelle.

Et selon Franque et Martins (2005: 3), récemment, en mai 2004, l'IAP a lancé le cursus de 10^{ème} +2 à distance, qui est la continuation du cursus de 7^{ème} +3. Dans les deux programmes de

formation de l'IAP, l'apprentissage est supporté à travers les superviseurs provinciaux, les noyaux pédagogiques et les tuteurs. Le noyau pédagogique et le tuteur ont un rôle clé pour supporter l'apprentissage. Les apprenants utilisent les noyaux pédagogiques pour avoir en principe les consignes de travail, l'inscription, les matériaux d'apprentissage (modules), pour étudier seul ou en groupes en utilisant toutes les facilités existantes, pour voir le tuteur, pour faire ses preuves, pour se socialiser et prendre toute autre consigne. Le tuteur, dans le programme de l'IAP, n'est pas un enseignant, mais un manager et un facilitateur du programme au niveau local. L'apprentissage des matériaux et l'auto instruction ne nécessite pas un enseignant. Quand l'apprenant, par exemple, a un doute quelconque, si le tuteur est capable dans la discipline, il peut l'aider ou le guider aux fins de trouver d'autres apprenants ou enseignants dans une école voisine.

Vu ce parcours de formation des enseignants depuis la période coloniale jusqu'à aujourd'hui, il nous apparaît évident qu'elle (la formation des enseignants au Mozambique) a fait et fera encore un grand chemin, principalement dans la recherche d'un modèle unique de professionnalisation de la profession enseignante. Dans le temps colonial ainsi qu'après l'indépendance et dans l'actualité nous trouvons des modèles variés de formation des enseignants du primaire, bien que chaque période soit caractérisée par des particularités spécifiques.

En effet, une remarque importante de l'expérience de la formation des enseignants dans la période coloniale c'est le fait de faire écho au caractère discriminatoire du système colonial, ce qui fait qu'il existait une formation pour les enseignants indigènes et pour ceux des écoles officielles ou communes. En tout cas, il faut souligner que dans le temps colonial les enseignants du primaire étaient rigoureusement sélectionnés pour la formation et ils étaient aussi soigneusement préparés pour leur responsabilité. Au-delà de la préparation pour l'enseignement des contenus et des méthodologies, il leur était donné une formation qui les préparait pour la vie dans les communautés où ils iraient travailler ; ainsi, le curriculum intégrait des contenus pratiques tels que la production agricole, soins d'animaux, jardinage, santé de base et hygiène, entre autres aspects.

En ce qui concerne la période après l'indépendance, elle marque le départ de beaucoup d'enseignants d'origine portugaise pour le Portugal, ce qui a fait que le système a ressenti un grand manque d'enseignants qualifiés, dans une phase où la scolarisation de l'enfant

mozambicain était considérée par le gouvernement du FRELIMO comme une priorité nationale. En conséquence, il y a eu le recrutement des individus sans qualification pour qu'ils deviennent enseignants, au même moment où s'essayaient plusieurs modèles de formation des enseignants jusqu'à l'introduction des modèles de 7^{ème} +3 / 7^{ème} +2+1 et 10^{ème} +2 / 10^{ème} +1+1, quatre modèles de formation des enseignants de référence dans l'actualité, respectivement dans les CFPP et dans les IMAPS.

Malgré l'établissement de la formation dans les CFPP et IMAPS, le scénario vient à la fois nous montrer que les institutions de formation des enseignants n'ont pas la capacité de répondre à la forte demande en enseignants qualifiés pour le système éducationnel, ce qui fait qu'il existe un grand pourcentage d'individus sans formation psychopédagogique qui accomplissent la fonction d'enseignant dans une école primaire.

C'est pourquoi la priorité la plus remarquable est, en même temps que les institutions de formation des enseignants sont installées au pays entier, comme une forme d'augmenter les admissions et les graduations des enseignants, de développer des programmes de formation en exercice pour les enseignants; mais nous croyons que ces programmes doivent, effectivement, servir pour développer la compétence pédagogique de l'enseignant et, surtout, de la réflexion dans et sur sa pratique enseignants, comme une forme de capitalisation de l'expérience en tant que dispositif de formation.

Pour tout cela, en reconnaissant que les enseignants constituent une des conditions essentielles pour la garantie de la qualité de l'enseignement, il est à la fois opportun et, surtout, urgent d'inverser les scénarios moins encourageants du sous système de formation des enseignants, y compris ceux de la connaissance du Ministère de l'Education lui-même⁴⁷. A ce propos, nous nous référons, à l'exemple suivant :

- La ségrégation et la fragmentation de la structure institutionnelle de formation des enseignants ;

⁴⁷ Cf. MINED/DNFPTE. *Estratégia de Formação de Professores 2004-2015/Proposta de Políticas*, Maputo; 2003

- L'existence, dans les institutions de formation des enseignants, d'un curriculum de formation qui ne s'ajuste pas au curriculum de l'enseignement primaire et, surtout, avec la pratique de l'enseignement primaire ;
- Les formateurs des enseignants ont, souvent, un manque de préparation et d'expérience, essentiellement dans la pratique de l'enseignement primaire de l'actualité. Cela parce que ces formateurs des enseignants sont, généralement, nommés à la base de critères de qualification académique et non pas par la formation professionnelle et l'expérience adéquate pour le rôle qu'ils accomplissent ;
- Les institutions de formation des enseignants ont, souvent, un manque de ressources appropriées à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- Parmi les étudiants qui entrent pour la formation des enseignants, beaucoup d'entre eux avec seulement les 7 ans de scolarisation, sont faiblement qualifiés. Néanmoins, il ne serait pas possible, à court terme, d'élever la qualification de base pour l'admission pour 10 ans de scolarisation, sans réduire systématiquement l'offre d'enseignants et, probablement, sans réduire le nombre de femmes qui entrent à la profession enseignante ;
- Les enseignants, une fois qualifiés, ont peu d'opportunités pour faire une formation en exercice ou pour le développement professionnel continu, et souvent ils sont obligés de chercher une promotion qui les oblige à sortir de l'école pour faire une autre carrière ;
- La recherche actuelle faite au niveau du secteur universitaire au Mozambique proportionne peu de contributions pour la pratique dans la classe, pour la planification de la formation des enseignants, au point de n'être pas capables d'inclure les acteurs dans les classes en institutions de formation des enseignants ;

Chapitre III L'enseignant professionnel : les enjeux de sa professionnalisation

Parler de la professionnalisation, surtout celle des enseignants, renvoi en premier lieu à faire le point de la situation sur deux concepts fondamentaux strictement liés à la professionnalisation: « professionnalité » et « professionnisme », afin de comprendre les enjeux et défis autour de la professionnalisation ; ceci nous amènera à examiner les éléments possibles, contribuant à une professionnalisation des enseignants y compris les métaphores sous-jacentes par rapport à l'image sur l'acte de l'enseignement et, donc, de la figure de l'enseignant muni ou démuné de compétences professionnelles spécifiques au métier.

Pourtant, nous sommes partis d'une conception selon laquelle, à côté d'un développement historique de conceptions pédagogiques, il y avait aussi le développement des métaphores caractérisant l'acte enseignant et, par conséquent, la formation des enseignants.

1. Professionnalité et professionnisme

D'après Bourdoncle (1991, in : Lang, 1999 : 25), le terme professionnalisation, comme celui de professionnalité, est un néologisme encore ignoré des dictionnaires et, emprunté à la sociologie anglo – saxonne des professions ; s'appuyant sur les analyses de Hoyle, Bourdoncle distingue deux sens du terme professionnalisation : « professionnalité » et « professionnisme ».

Le premier sens, selon Lang (ibid : 26), « renvoi à l'idée de développement professionnel, c'est – à – dire aux processus de construction et d'approfondissement des compétences et des savoirs nécessaires à la pratique d'un métier. Parler de professionnalisation c'est alors soutenir au moins cinq affirmations : Il y'a d'une part *des savoirs et des savoir-faire spécifiques*, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ; les agents (ou acteurs) exerçant ce métier vont, d'autre part, devenir des « professionnels », et plus encore acquérir au cours de ce processus *une expertise* ; le but de cette professionnalisation est, en termes de résultat, de rendre ces *agents efficaces* autant que faire se peut, et du point de vue de l'économie des moyens, *efficaces* ; ensuite, elle concerne tout autant le groupe professionnel que l'individu : un individu très expérimenté, au faite de son art, mais dont

l'expertise n'est pas fréquemment partagée dans l'ensemble de la corporation, sera plutôt qualifié d'artiste que de professionnel. En ce sens enfin la professionnalisation, pour être collective, requiert l'existence des *savoirs transmissibles*, de savoirs de la pratique, objectivés, ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés. Il s'agit ici que des praticiens puissent accéder « au savoir de leur action professionnelle » (Dhers, 1991), fait de savoirs multiples, théoriques, procéduraux, pratiques, etc. En suivant R. Bourdoncle (1991), nous dirons que ce processus de professionnalisation, pris en ce sens, aboutit à la constitution d'une *professionnalité*, caractéristique de l'exercice d'un métier donné, *renvoyant à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et de capacités utilisées dans l'exercice professionnel* »

Encore selon Lang (ibid : 27), « le second terme de « professionnalisation » ne renvoie pas à la pratique professionnelle mais à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc à la revendication–négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné. Pour éviter le terme corporatisme, qui aujourd'hui renvoie à la défense d'un « corps » quelconque, Bourdoncle reprend le terme américain de professionnisme, désignant outre–Atlantique « les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective », terme qu'il veut utiliser de manière neutre pour désigner « les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession ». C'est « une tentative collective de traduire un ensemble de ressources rares (des compétences et des connaissances spécifiques) en profits sociaux et économiques » (Desmarez, 1986). Il s'agit, pour un groupe donné, de valoriser sa professionnalité spécifique, non pas au sens d'augmenter la valeur d'usage par une amélioration de son degré d'expertise, mais d'en négocier la valeur d'échange, pour en obtenir une forte plus value : *le professionnisme désigne les processus et les stratégies par lesquels un groupe tente d'acquérir une position socialement désirable.* »

En analysant ce terme, Lang poursuit en affirmant que « le terme reste ambigu parce qu'il renvoie à la fois au statut des professions dans le monde anglo-saxon, et plus généralement à l'un des sens courants, non formalisés, du terme « profession », le définissant comme un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent. Ce prestige tient sans doute moins à la reconnaissance de la qualité intrinsèque de la professionnalité qu'à celle de son utilité sociale, mettant en œuvre des activités réputées nobles, justifiant par-là l'existence d'une forme de monopole de

l'exercice professionnel. Il ne s'agit pas pour autant d'accéder à une profession qui par essence serait noble, dont on pourrait énoncer a priori les critères formels la constituant, mais, comme le souligne Fredson, de mettre en œuvre un ensemble de stratégies pour se faire reconnaître comme profession, et en ce sens les critères de définition sont à chercher dans les rapports que le groupe professionnel entretient avec autrui, soit le public, les autres métiers et l'Etat. Le point est important : *le statut de profession ne s'acquiert pas par la mise en conformité d'un métier à des normes idéales préétablies* (Chapoulie, 1973), et il ne faut pas confondre les stratégies utilisées par un groupe et la reconnaissance éventuelle qui peut en résulter ».

Il ne suffit pas non plus de mettre en place une formation spécialisée de longue durée, même s'il s'agit là d'une stratégie essentielle d'un corps de métier cherchant à obtenir le statut de profession, dit Lang, ajoutant qu'« *il faut étudier les conditions sociales de monopolisation d'un savoir* »⁴⁸ par une profession et les conséquences qui en résultent quant à son développement.

Ainsi, on constate actuellement une mise en doute du modèle privilégiant l'Université comme seule pôle pour la transmission du savoir professionnel, puisque comme note Baillat (2000 : 4) « Schon a proposé le modèle de la « réflexion en action » pour caractériser l'activité du professionnel expert. Ce faisant, il pose la question de la place, éminente dans la vision traditionnelle des professions, de l'Université et de son monopole dans la production et la diffusion des savoirs. En effet, *si Schon attribue une grande importance aux savoirs et aux théories susceptibles d'aider le professionnel, c'est bien leur mobilisation dans l'action qui constitue la caractéristique de l'activité du praticien réflexif, et non leur « application »*. De ce point de vue, la question de la place de l'Université dans la formation professionnelle est déplacée, des savoirs de référence à cette activité, vers le problème de la construction des savoirs professionnels ».

La professionnalisation n'est donc pas l'accès à un état mais elle est un processus dans lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies : il s'agit bien d'une *stratégie de positionnement sociale*. Dans ce processus, l'affirmation de sa propre compétence, rare, complexe, socialement utile, est essentielle pour le groupe professionnel. Si la négociation sur la position sociale s'appuie sur l'utilité sociale concédée, la compétence

⁴⁸ Chapoulie, 1973 in : LANG, Vincent (ibid : 28)

reconnue, on comprend l'une des difficultés rencontrées lorsque l'on veut définir la professionnalisation : professionnalité et professionnisme relèvent de deux logiques différentes, irréductibles et qui pourtant s'entrecroisent indéfiniment, conclut Lang (ibid : 28/29)

Ainsi, lorsqu'on pense que la professionnalisation passe par la reconnaissance du statut d'expert et par l'accroissement de l'autonomie, s'accompagnant d'une meilleure image publique, il s'agit sans doute d'un défi pour la professionnalisation des enseignants à Maputo. Et bien sûr, nous souhaitons pour ces enseignants le développement des compétences et d'une certaine autonomie pour gérer efficacement le processus d'enseignement-apprentissage, notamment de façon à adapter la gestion du temps scolaire aux besoins d'apprentissage des élèves.

Alors, comment l'activité enseignante se positionne-t-elle, aujourd'hui, dans ce panorama croissant de la professionnalisation des activités humaines ? Est – ce qu'on peut définir une professionnalisation des enseignants et, par conséquent, un enseignant professionnel ? Effectivement, comme nous venons de le noter plus à haut, le débat autour de la professionnalisation est encore fécond, laissant place à plusieurs interprétations, même qu'on a conscience de la nécessité du fait que certains métiers (comme celui de l'enseignant) devraient devenir des professions

2. La profession enseignante : concepts et défis

L'histoire nous montre que depuis plusieurs années, il existe des systèmes déjà établis d'éducation formelle dans toutes les sociétés dites « modernes ». Les principaux maîtres d'œuvre de ces systèmes sont les enseignants, qui ont la responsabilité professionnelle de s'occuper de l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes. Cette éducation se effectue normalement dans un cadre spécifique, car comme l'écrit Altet (1994 :3) « l'acte d'enseigner se déroule, entre un enseignant et des élèves, dans le microsystème d'une classe par le biais du discours pédagogique. Ainsi, quelle qu'en soit la finalité, on peut définir l'enseignement comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogue, finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage ».

Mais ce processus spécifique enseignement–apprentissage a évolué selon les époques et courants de recherche sur l’enseignement, ce qui explique que « historiquement, l’acte d’enseignement a été décrit et filtré par divers réseaux métaphoriques » (D.Hameline, 1981/1987 et N.Charbonnel, 1988 ; in : Tochon , 1993 :23) directement accordés aux différents modèles d’enseignement et aux modèles de formation des enseignants correspondants.

Pour cela, Altet (1994 : 25 /26) affirme que « nous avons ainsi mis en parallèle l’évolution des modèles d’enseignement et des modèles de formation et il se dégage quatre étapes et professionnalités différentes à partir d’une articulation différente de la théorie et de la pratique » ; et, d’une façon résumée, ces modèles seraient les suivants :

Tableau 5: Modèles de formation vis-à-vis des étapes de professionnalité

| Dénomination de l’enseignant | Modèle d’enseignant | Décriptions (ou caractérisation) | Modèle de formation | Modèle de production des savoirs |
|------------------------------|-------------------------------|--|---|--|
| I. Le mage, le Maître | Art, Charisme, Don | C’est le modèle de l’antiquité qui considérait l’enseignant comme un Maître, un Mage qui sait et qui n’a pas besoin de formation ou de recherche puisque son charisme suffit | Pas possible <i>théorie</i> | Pas nécessaire |
| II.Le technicien | Métier technique Artisanat | Ce modèle forme au métier par apprentissage imitatif, en s’appuyant sur la pratique d’un enseignant chevronné qui transmet ses savoir – faire, « ses trucs » ; le formateur est un praticien expérimenté – modèle. | Apprentissage, savoir – faire par imitation pratique Expérience pratique-théorie | Recherche – action recherche expérientielle |
| | Science appliquée | L’enseignant s’appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines ; | Acquisition et application de | Recherche |

| | | | | |
|-----------------------------|---------------------------|--|---|-------------------------------|
| III. L'ingénieur | Ingénierie Technologie | il rationalise sa pratique et applique la théorie | savoirs <i>théorie-pratique</i> | déductive |
| IV. Le professionnel | Pratique réfléchie | Dans ce modèle, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va – et – vient entre pratique-théorie-pratique, l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche de type action-savoir-problème | Analyse Réflexion en action Résolution de problèmes <i>Pratique-théorie-pratique</i> | Recherche inductivo-déductive |

Source : Adapté de Altet (1994 : 26)

Par ailleurs, d'après Yinger cité par Tochon (Ibid : 23/4) au cours des trente dernières années, l'image du progrès technique a donné naissance à deux métaphores⁴⁹ dominantes⁵⁰ : celle des enseignants-gestionnaires et celle des enseignants-décideurs. Dans les deux cas, selon Tochon, la source des métaphores jaillissait du répertoire technique de l'économie, puisque :

a. L'image de l'enseignant(e)-manager est née de l'industrialisation de l'après-guerre et s'est développée en une « technologie éducative », fondée sur les promesses de la psychologie behavioriste en matière de contrôle des comportements humains. On pensait alors que la capacité d'enseigner se fondait sur la maîtrise de certaines techniques.

b. Au milieu des années soixante-dix est apparu le concept de « prise de décision », utilisé conjointement à la métaphore managériale mais ne la remplaçant pas. La psychologie cognitive reprit alors les notions de stratégie, d'aptitude et de techniques chères aux behavioristes, mais en les transposant dans le domaine de la pensée. Les capacités de base attendues de l'enseignant(e) qualifié(e) ont alors porté sur le diagnostic associé à la résolution

⁴⁹ *Métaphore*, d'après Tochon (1993 : 247), c'est l'emploi d'un concept ou d'ensemble conceptuel à la place d'un autre après suppression des éléments de similarité permettant la comparaison. Certaines métaphores englobantes ont la valeur explicative et servent de cadre conceptuel : leur application, toutefois, polarise les éléments de congruence explicités avec des éléments d'incongruence implicites

⁵⁰ Toutefois, d'autres paradigmes sur la profession enseignante sont nés au cours de l'histoire sur la formation des enseignants, on rappelle tout simplement, par exemple, celui décrivant les différents pôles : l'académique, l'artisanal, les sciences appliquées et techniques, le personneliste, l'acteur social/critique et, finalement, le professionnel, développés par Lang (1999 : 157/166) et que nous reprendrons à plus tard.

de problème en vue d'une prise de décision. L'insertion d'aptitudes cognitives au sein du cadre conceptuel de la rationalité technique s'est faite sans révolution pour la plupart des pédagogues et chercheurs, jusqu'à l'émergence du paradigme d'étude de la pensée des enseignants.

Cependant, « l'impact des sciences cognitives en éducation semble s'être particulièrement fait sentir au moment où les chercheurs ont commencé à utiliser leurs méthodes pour enquêter sur les pratiques enseignantes. L'étendue et la variété des résultats de ce corps de recherches, en quelques années seulement, peu après le début des années quatre-vingt, a rendu caduques les métaphores de la rationalité technique (Yinger, 1986, Clark et Peterson, 1986 ; in : Tochon , ibid : 24). Ainsi, ajoute cette fois Tochon en citant Ackoff, *l'ethnométhodologie et l'analyse cognitive ont convergé progressivement pour rendre compte des processus pragmatiques similaires. L'épistème scientifique s'est ouverte aux caractéristiques des situations pratiques dans une analyse des systèmes relationnels. La place a été faite récemment au désordre, à la complexité, à l'instabilité et à l'incertitude, à la singularité et aux conflits de valeurs. Le monde professionnel précédemment décrit comme une gestion de l'ordre devient la prise en compte du désordre et des situations inextricables de la pratique. Le concept de « résolution de problème » qui avait acquis une légitimité se voit recadré dans le contexte dynamique des systèmes complexes. Les problèmes, tels qu'ils sont définis en vue d'une solution, semblent des abstractions dont les variables seraient extirpées du réel en désordre. Les professionnels ne résoudre pas des problèmes, ils organiseraient le désordre.*

Et comme l'a bien écrit Tochon (ibid : 25), « les aptitudes requises pour gérer le désordre ne relevaient plus de l'application systématique des modèles prédéterminés ou de techniques standardisées. Ces aptitudes jailliraient de l'expérience « repensée », réfléchi par l'activité « métacognitive » de prise de conscience de sa propre organisation cognitive, en recourant spontanément à la reformulation des situations, à la conception et à la découverte des problèmes, à l'invention, à la formulation par l'abduction de nouvelles hypothèses, à l'adaptation, à l'improvisation. La pratique n'obéirait que peu aux prescriptions ordonnées par séquences ».

Force est donc de trouver des métaphores représentant mieux la complexité des situations pédagogiques, la maîtrise simultanée des contenus d'enseignement à transmettre et des

interactions avec les apprenants. Une métaphore du nouveau paradigme⁵¹, à savoir de considérer l'enseignement comme une « activité de pensée réfléchie », mobilise l'attention de nombreux chercheurs. La réflexion implique la réflexivité et l'autorégulation. Une métaphore plus englobant *définirait les enseignants comme des professionnels* (Tochon, ibid: 26)

Dans ce sens, l'enseignant, à partir de Altet (1994 : 24 et 1996 :29), « on le définit comme une personne autonome, dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science; et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées, ces savoirs sont autonomisés et professés, c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle et l'enseignant sait en rendre compte ».

D'autre part, continue Altet (1996 : 30), « la professionnalisation se constitue ainsi par un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi par des pratiques efficaces en situation. Le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation ; c'est « l'homme de la situation », « capable de réfléchir en action » et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. On admire le professionnel par sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise, sa capacité de réponse et d'ajustement à la demande, au contexte, à des problèmes complexes et variés et pour sa « capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes »(Charlot et Bautier, 1991), à les justifier ; mais on lui demande aussi « de savoir jouer avec les règles et d'avoir un rapport aux savoirs théoriques qui ne sont pas révérencieux et dépendant mais au contraire critique, pragmatique, voire opportuniste » (Perrenoud, 1991), bref, d'être autonome et responsable. C'est ce modèle de professionnalité qui semble sous-tendre actuellement le processus de professionnalisation des enseignants et être prédominant. »

Dans une recherche sur « les professionnels en banlieue », Charlot et Bautier, cités par Altet (1994 : 24), distinguent le professionnel de « l'homme de science, de l'empirique, du bureaucrate, du militant/bénévole » et Altet le définit de façon complète à l'aide de 6 critères :i) une base des connaissances ; ii) une pratique en situation ;iii) une capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes ; iv) une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences ; v) une adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de « l'identité professionnelle » et

⁵¹ Notamment le paradigme appelé « **la pensée des enseignants** »

vi) l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation ».

On peut retrouver toutes ces caractéristiques dans le processus actuel de professionnalisation des enseignants, mais pour les sociologues des professions la professionnalisation retrouve un autre aspect, celui de la distinction faite par E.Hoyle (in : Altet, 1994 : 25). En effet, Hoyle distingue deux sens au terme de la professionnalisation ; le plus répandu est celui de l'amélioration des compétences et de la rationalisation des savoirs professionnels, le second correspond à l'élévation du statut social d'une profession à partir de stratégies collectives. R. Bourdoncle y ajoute « à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies par la profession » ; citant Baber, il rappelle qu'une vraie profession comporte aussi l'exigence du service rendu, « un souci prioritaire de l'intérêt général » et que l'enseignement a été considéré comme « semi-profession » (Etzioni, 1969)⁵² du fait du manque d'autonomie des enseignants et du poids de l'autonomie administrative sur eux. Pour M.Huberman (1978), l'enseignant est en voie de devenir professionnel s'appuyant sur la démarche scientifique, « un clinicien de l'apprentissage », mais il reste à acquérir son autonomie.

Hume (in : Donney et Charlier, 1990 : 20) constate que le mot « profession » désigne généralement certains métiers de haute technicité, caractérisés par une connaissance et une habileté étendues, un statut social élevé, un code éthique, une auto-régulation et une grande autonomie dans la prise de responsabilité. Par conséquent, constatent Donney et Charlier (ibid : 20), *plus une profession est organisée et structurée, plus les actes professionnels qui s'y associent sont soigneusement repérés, répertoriés, régulés, déposés et constituent un patrimoine corporatif précieusement conservé et défendu*. Ces actes sont, d'un part, caractérisés par leur spécificité, leur label de qualité, la garantie certifiée de la profession, et d'autre part, par la reconnaissance, le statut et les objets d'échanges sociaux.

A partir de plusieurs modèles (dont celui de Donnay et Charlier, 1990 et c.f.Tardif et Gauthier, 1996 : 229), « on peut admettre qu'un professionnel devrait être capable :

⁵² Plus précisément, Baillat (2000 : 5), en citant Etzion (1969) affirme que « la question de la professionnalisation des enseignants est posée depuis beaucoup plus longtemps dans les pays anglo – saxon, même si la réponse apportée conduit le plus souvent à la notion de « semi – profession » pour caractériser l'activité enseignante. Celle – ci partage en effet avec d'autres (infirmières, travailleurs sociaux...) certaines caractéristiques qui les distingueraient des « vraies professions » : le salariat, qui plus est dans de grandes organisations instaurant un système d'autorité éloigné de « l'autorité profession », le grand nombre des membres, la proportion des femmes »

- d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;
- de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix des stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;
- de puiser, dans un large éventail des savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif ;
- d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;
- d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ;
- enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière ».

Enfin, *les apports jusqu'à ce jour disponibles nous permettent de considérer les enseignants comme des professionnels*, mais gardant toujours que « la professionnalité évolue du point de vue du rapport aux apprentissages des élèves »(Baillat, *ibid* :44), raison pour laquelle les modèles de formation auparavant caractérisé par Altet, ainsi que les métaphores portant sur l'activité enseignante ont réussi à nous faire prendre en compte l'évolution de la professionnalité enseignante.

D'ailleurs, « *les enseignants sont engagés dans une tendance lourde qui les fera évoluer vers le statut de profession, en liaison notamment avec le renforcement de leur expertise clinique en matière d'apprentissage, expertise qui les éloignera toujours plus du caractère artisanal de l'activité enseignante traditionnelle. Cette évolution s'accompagne d'une hausse de la diplomation universitaire, même si l'université est encore en retard (par comparaison avec d'autres secteurs d'activité tels que la médecine) pour alimenter cette profession en devenir, en savoirs et en modèles appropriés à l'action ;[..].en 1983 et en 1986, paraissent[...]aux Etats-Unis deux rapports préconisant la transformation de l'enseignement en profession, telle qu'elle est entendue outre atlantique : favoriser l'autonomie d'exercice, augmenter la responsabilité des enseignants en ce qui concerne les résultats des élèves, création d'un conseil de l'ordre...Plus récemment, plusieurs provinces canadiennes ont mis en place de véritables « ordres professionnels » pour les enseignants, d'autres s'apprêtent à le faire »* »(Baillat, *ibid* : 5).

Jusque-là, force est, donc, de trouver les compétences et savoirs spécifiques de l'enseignant professionnel, ces compétences liées à la pratique d'enseignement, permettant la réflexion sur

et dans l'action et, ainsi, favorisant l'appropriation du curriculum d'enseignement en conditions d'être utilisable, valorisé et soutenu dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

3. Les compétences et les savoirs de l'enseignant professionnel

Former⁵³ est un travail de professionnel. Si on ne peut nier que le métier de formateur comporte une certaine part d'intuition et d'art, on doit aussi reconnaître qu'il nécessite, pour être exercé efficacement, des compétences spécifiques. Face à des populations des élèves, de plus en plus hétérogènes, aux nouvelles technologies, à des pressions économiques et sociales, le rôle du maître change. La seule maîtrise du contenu disciplinaire est insuffisante (Donnay et Charlier, 1990 : 15)

En outre, « dans le domaine de l'enseignement, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons ainsi comme si notre action allait de soi [...] N'exigeait aucune explication [...]. C'est souvent un « inconscient pratique » selon la formule de Piaget [...], un simple effet de l'impossibilité et de l'inutilité d'être constamment conscient de nos actes et de nos mobiles » (Perrenoud, in : Bouvier et Obin, 1998 : 44).

En effet, comme le disent Bouvier et Obin (ibid : 44), nos comportements spontanés (gestes, identifications, jugements) ne découlent pas d'une opération intellectuelle préalable, puisque nous n'avons pas à y réfléchir avant ou pendant l'exécution, et pourtant nous démontrons une sorte de savoir. On ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement qu'on agit de telle façon. Dès lors, le savoir-faire ne serait pas forcément constitué de règles ou de plans qui précéderaient l'action. D'ailleurs, la plupart du temps, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action. La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser » comme le dit Boterf (1994) cité par les auteurs ci-dessus.

Il est donc, d'une part, dans ce sens d'incertitude et de difficulté de décrire ou de révéler les savoirs sous-jacents en toutes les actions humaines et, d'autre part, par la multiplicité des

⁵³ Les mots *former/formateur*, pouvant être remplacés ici par les mots *enseigner/enseignant*

savoirs mis en œuvre dans les compétences des enseignants, qu'on a du mal à trouver un modèle unique et/ou représentatif de ce qui concerne les compétences et savoirs des enseignants professionnels. En outre, comme on constatera plus tard à partir de Altet, les classifications des savoirs sont nombreuses et varient selon les paradigmes de recherche et les disciplines qui les ont constituées (psychologie, philosophie ou ethnologie).

Toutefois, il est vain de croire que les actes pédagogiques peuvent être remplis sans des compétences professionnelles de gestion de la classe et des élèves, le même pour l'appropriation du curriculum, car celui-ci comporte une multiplicité d'actes et de comportements, de valeurs et de sens à donner aux propositions curriculaires. Ainsi, pour mieux comprendre la diversité, mais surtout la complémentarité des chercheurs sur les compétences des enseignants professionnels, on va présenter les différents cadres théoriques (ou paradigmes, si on veut les appeler ainsi) par rapport à ce sujet là et qui nous semblent plus identifiés avec la problématique que nous proposons pour cette recherche.

3.1. Les savoirs des enseignants selon Marguerite Altet

Pour Altet (1996 : 33) « compétence professionnelle » est l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ». Reprenant la définition donnée par Anderson, l'auteur, ajoute que les compétences professionnelles, en tant que « connaissances, habilités et attitudes nécessaires pour assurer les tâches et les rôles de l'enseignant », sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique. Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe.

Dans l'enseignement, les compétences recouvrent les savoirs pluriels mis en œuvre dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe. D'autre part, les classifications des savoirs enseignants sont nombreuses et varient selon le paradigme de recherche et les disciplines qui les ont constituées (philosophie, psychologie ou ethnologie). Toutes les catégorisations proposées sur la nature de la connaissance des enseignants témoignent d'une pluralité de savoirs enseignants (Altet, 1996 : 33) :

- i) Savoirs théoriques et savoirs pratiques ;
- ii) Savoirs conscients qui préparent et guident l'action ;
- iii) Mais aussi savoirs implicites, savoirs d'expérience, routines automatisées, intériorisées, qui interviennent dans les improvisations ou les prises de décision interactive dans l'action.

De son côté, Altet (ibid : 34/5), propose elle-même la typologie descriptive de savoirs suivante :

1. Les savoirs théoriques, de l'ordre du déclaratif, parmi lesquels on peut distinguer : i) Les savoirs à enseigner : savoirs disciplinaires, constitués par les sciences, et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs ; et ii) Les savoirs pour enseigner : savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante.

2. Les savoirs pratiques, issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail, appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience. Mais là aussi il nous semble nécessaire de distinguer, en reprenant les catégories de la psychologie cognitive : i) Les savoirs sur la pratique, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés ; et ii) Les savoirs de la pratique, qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis et les savoirs conditionnels de Sternberg (1985) [savoir quand et où] : les savoirs y faire, savoirs d'action souvent implicites ; le savoir de l'enseignant-professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert, se situe à ce niveau.

Quant à nous, il s'agit ici que les savoirs théoriques sont ceux produits par les chercheurs, tandis que les savoirs pratiques sont produits par les enseignants dans et par la pratique, si on considère que la pratique (quand elle est réfléchi, d'autocritique...) contribue efficacement dans le processus de l'autoformation des enseignants vers la professionnalisation et, au même temps, à l'amélioration du travail pédagogique, par exemple, dans la gestion du temps en classe ou l'accomplissement ajusté au contexte des établissements d'orientations scientifiques et pédagogiques portés dans les documents officiels du curriculum..

Pourtant, insiste Altet, « aucune forme de connaissance ne peut être réduite à un savoir déclaratif, ou procédural ou conditionnel, puisqu'en s'appuyant sur Pieters on sait que « quand on connaît quelque chose, on peut connaître, non seulement des informations factuelles (savoir déclaratif), mais aussi comment on peut utiliser ce savoir dans certains processus ou routines (savoir procédural) ; on peut aussi comprendre quand et où ce savoir peut être appliqué (savoir conditionnel) ».

Dans les savoirs liés à l'action, une autre dimension intervient, c'est la dimension **Adaptation à la situation** : le savoir de la pratique est construit dans l'action à des fins d'efficacité ; il est contextualisé, incarné, finalisé ; c'est un savoir adapté à la situation. Cette adaptabilité du savoir se construit à partir de l'expérience vécue, à l'aide des perceptions et interprétations faites dans des situations antérieurement vécues (Altet, ibid : 36).

Ainsi, ajoute l'auteur, la construction du savoir de la pratique et son transfert semble se faire par l'articulation de deux dimensions : la dimension de savoirs existants et la dimension « adaptation de ces savoirs à l'action » et ceci à deux niveaux : au niveau de routines intériorisées, non conscientes ou au niveau conscient des schèmes.

De notre part, nous attendons que la pratique des enseignants à Maputo ait une contribution dans la maîtrise du curriculum et dans ce qui se passe dans la classe, mais à condition que cette pratique soit analysée et réfléchi. On verra, alors, comment dès la mise en œuvre du nouveau curriculum l'analyse de pratiques par les enseignants les permet d'approprier ce curriculum.

D'autant plus que Altet (ibid : 36) conclut que « l'enseignant rassemble de nombreux éléments de la situation pour s'adapter et agir. Or cette articulation de savoir et de l'adaptation dans l'action se fait dans l'implicite et nécessite une démarche de réflexion du professionnel sur les actes ». C'est pourquoi, insiste-t-elle, « nous utilisons le concept de savoirs intermédiaires pour analyser, lire, dénommer et théoriser les pratiques ; ce sont des concepts opératoires pour mettre en mots des pratiques, que nous appelons de *savoirs-outils*, descripteurs de la pratique ; ces outils permettent de développer une compétence clé : le savoir-analyser, véritable méta-compétence qui permet de construire les compétences professionnelles ».

D'autre part, « ces savoirs pédagogiques, savoirs formalisés de la pratique, intermédiaires entre les savoirs scientifiques et les savoirs pratiques non-conscients recouvrent plusieurs dimensions :i) *une dimension heuristique*, parce qu'ils ouvrent des pistes de réflexion théorique et de conception nouvelle ; ii) *une dimension de problématisation*, parce qu'ils permettent d'étendre la problématique, de poser et de déterminer des problèmes ; iii) *une dimension instrumentale* : savoirs-outils, grilles de lectures, ce sont des savoirs instrumentaux, des descripteurs des pratiques et des situations qui aident à rationaliser l'expérience pratique ; iii) *une dimension de changement*, parce que ces savoirs créent de nouvelles représentations, et, par la même, préparent le changement. Ce sont des savoirs nouveaux régulateurs de l'action, qui s'efforcent de régler le problème posé ou de modifier les pratiques et, de ce fait, des outils de changement. »⁵⁴.

En se fondant sur le fait que « les savoirs professionnels permettent à l'enseignant d'inventer ses propres normes et stratégies, qui convient aux contextes, aux élèves, à la situation rencontrée »⁵⁵, il nous semble que dans l'enseignement, au-delà de la fréquence des comportements de l'enseignant et des ses élèves, ce qui est le plus important , c'est l'articulation, l'adaptation des comportements des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage en situation réelle (la classe). C'est pourquoi un questionnement sur *comment les savoirs des enseignants mozambicains (en première année) se manifestent dans cette articulation pédagogique fondamentale*, constitue un point de remarque dans une perspective d'une gestion souple du temps scolaire adaptée aux besoins d'apprentissage des élèves.

3.2 Le rôle de représentations selon Simone Baillauquès

Les compétences professionnelles reconnues et instaurées correspondent elles-mêmes, quant au discours qui les édicte, à des représentations. Comme telles et de la même manière que celles du profil de l'enseignant auquel elles se réfèrent, elles vont à la fois bénéficier et pâtir – dans la richesse et la complexité mais aussi dans l'ambiguïté – du caractère abstrait et rationalisé des dimensions qui les composent autant que leurs appuis sur le concept, de la sujétion à celui-ci de leur passage par des niveaux moins conscients, de leur tendance à la réification. (Baillauquès, 1996 : 43/4)

⁵⁴ ALTET, M. *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles ; Ed. De Boeck, Col. Perspectives en éducation ; 1996 ; pg.39

⁵⁵ ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, Presses Universitaires ; 1994 ; pg. 32

Cet auteur, en s'appuyant sur le concept « le maître (re)connu », nous dit qu'il y a du « savoir-vrai », du « savoir commun » et du « faux savoir », du refus de connaître et de la croyance dans les contenus des représentations du métier d'enseignant et de son élaboration. La conception de l'enseignant s'élabore à partir des discours sociaux, des prises de positions culturelles, des habitus. Elle intègre tout autant les projections de son expérience et de ses éprouvés « du » ou des professeur(s) qu'il a connus, comme élève. Elle comporte et entretient ses fantasmes et ses constructions d'idéal, et ses idéalizations. Elle résiste à intégrer certains aspects pourtant inéluctables de la réalité professionnelle mais y prépare en même temps, en une sorte de subconscience peut-être, chez le sujet, de ses ignorances, de ses contradictions, de ses résistances et de ses oscillations entre ses arrimages subjectives et ses démarches d'objectivation ».

Ainsi, dit-il (pg.46), on peut émettre l'hypothèse suivante : l'enseignant, avant d'être rationnellement identifié et admis (en formation et dans la classe) pour ses efforts, son efficience et son efficacité, est un personnage re - connu : recherché-retrouvé en l'expérience individuelle et collective du passé scolaire. L'image du professeur que l'enfant a incorporée lorsqu'il était tenu d'apprendre se re - présente à l'ordre du devenir enseignant en ses figures concrètes comme en ses théorisations communes premières pour se reconstruire en une dynamique cognitive renouvelée. Celle-ci sera davantage ancrée sur les réalités objectives, puis questionnée, enfin inspirée d'une réflexion conceptualisant. Mais toujours soutenue d'expériences et de projets personnels. C'est que le maître connu – (re)connu – est en rapport avec l'enseignant désiré pour soi et – ou – craint, rejeté, admiré...La représentation du métier–du maître en son métier se place et fonctionne comme source et comme but des motivations à enseigner.

Avec cette idée d'expérience et de projets personnel, on trouve une source féconde pour questionner les données de notre recherche en termes d'une compréhension sur comment les expériences antérieures des enseignants forgent leurs conceptions pédagogiques, mais aussi l'acceptation et/ou rejection des innovations, notamment celles du nouveau curriculum.

Dans ce sens, conclut Billauquès (ibid : 47), la représentation, en tant qu'investissement et re-production de l'image de soi, puisque est un espace de rencontre entre le dedans de l'individu et les données qui lui sont extérieurs, se constitue comme outil d'intégration

sociale, d'identité professionnelle. Ancrées dans la complexité de leurs interactions avec les motivations qui se les donnent et les discours qui les forment, les idées-images chez l'enseignant relatives au métier et à la formulation vont orienter ses conduites : d'abord quant à la décision d'enseigner, ensuite dans la classe. Les idées-images vont influencer dès lors les compétences qui seront exercées et déterminer ainsi leur acquisition.

Ainsi, nous pensons qu'avant qu'un enseignant novice (ou même l'enseignant attaché aux routines) met en œuvre une initiative personnelle, par exemple, d'autorégulation pédagogique dans la classe, il essaie de mettre en place des actions pédagogiques fondées sur ses représentations qui ne dépassent encore celles provenant des enseignants/formateurs anciens ainsi que de ses collègues.

Car « les représentations ont un impact sur les pratiques des enseignants. Des désirs et leur peur d'angoisse peu ou prou se dévoilent : des idéaux du métier et de soi dans le métier mobilisent la personne et la font progresser ou la freinent lorsqu'ils s'embourbent dans des images idéalisées puissamment attirantes mais inadaptées. De cette façon, le degré de cohérence entre le modèle pédagogique retenu, choisi ou préféré et celui qui s'exerce dans la réalité quotidienne est en relation étroite avec la manière dont le professeur vit en situation la question de l'autorité et du pouvoir, du savoir, du groupe, en fonction de sa réussite professionnelle » (Baillauques, *ibid* : 47/50).

Raison par laquelle on peut supposer que les enseignants à l'école mozambicaine gèrent le temps selon les représentations qu'ils ont de l'autorité et du pouvoir (du chef d'établissement et/ou d'autres instances compétentes) par rapport à ce qui concerne les modalités acceptées pour la gestion du temps scolaire, tel comme peut être aussi la répartition du temps scolaire par les différentes disciplines : les enseignants n'auront-ils pas des représentations que les amènent à déterminer leur majoration ou diminution du temps alloué à certaines disciplines ?.

Egalement, les groupes des enseignants, à la base de ce que sont leurs comportements professionnels, influenceraient sur les représentations de chacun enseignant quant à la gestion typique du temps à l'école ; en outre, l'exercice de l'autorité scolaire ira prendre en compte l'action transparente et perceptible des enseignants comme référence instrumentale pour les accorder ou refuser un certain degré de liberté dans la gestion individuelle du temps, en fonction si on les représente comme étant compétentes ou non de gérer le temps scolaire selon

les critères administrativement établis. Voici, une question que le cadre sur les représentations des enseignants nous amène à entreprendre dans cette recherche

Cependant, cet auteur considère que l'enseignant « autonome », « responsable », capable « d'évaluation » et « d'initiative » dans l'adaptation créative de ses actes et de ses postures aux réalités du métier, est un praticien qui dépasse l'immédiateté de l'effectuation quotidienne de ses tâches parce qu'il positionne la relation enseigner-apprendre dans la dynamique d'un projet que va concourir à la reconnaissance constructive, créative, de l'identité professionnelle, de la personnalité professionnelle propres, mais aussi pose l'individu dans son groupe et relativement à lui comme acteur : sur la scène pédagogique, il est à la fois objet, agent et sujet de la prescription socio-institutionnelle. Dans cette perspective alors, la pratique devient praxis.

Pour conclure, « le professionnel de l'enseignement, insiste-t-on, est un « praticien-réfléchi ». Il revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il a préparée pour optimiser l'ensemble de ses actes. Il est alors, tout autant, « praticien réflexif » : il revient, toujours en pensée, sur lui-même en la situation créée. La réflexion, la réflexivité, supportant le progrès. Elles en sont aussi l'effet, à condition que de cette dynamique de réciprocité et parce que celle-ci est orientée et médiatisée par la perception du rôle, elles constituent le fond, la fin et l'enjeu de toute formation » (Baillauquès ; ibid : 53).

3.3 L'enseignant « praticien-réfléchi » selon Louise Bélair

En considérant l'enseignant comme celui qui analyse sa pratique, pose de questions, réfléchit et agit dans l'action et, donc, il est aussi un praticien réfléchi et vise à revenir constamment sur ses actions et à en comprendre le sens, Bélair (1996 : 68) définit comme compétences d'un enseignant réfléchi les suivantes :

a. Les compétences reliées à la vie de la classe : elles regroupent des tâches relatives à leur gestion, l'organisation de l'horaire et du temps, l'aménagement et l'utilisation de l'espace, le choix d'activités, l'exploitation de ressources variées, l'ajustement au climat de la classe ;

b. Les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités : elles englobent des tâches impliquant la communication, la connaissance et l'observation des types de difficultés d'apprentissage et de remédiations possibles, la connaissance et l'observation des types d'apprentissage, la différenciation de l'enseignement, l'encouragement constant d'une implication réelle des élèves, la personnalisation et l'individualisation de diverses tâches et activités, l'appropriation d'une évaluation positive et saine permettant une remédiation efficace pour chacun.

c. Les compétences liées aux disciplines enseignées : elles exigent une appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline, une capacité d'intégrer ces savoirs savants en savoirs enseignables à partir des vécus et de savoirs déjà là des élèves, une planification de contenus à enseigner par l'interdisciplinarité, une connaissance approfondie des programmes imposés par le Ministère afin d'y référer en fonction des thématiques abordées et des besoins des élèves.

d. Les compétences exigées par rapport à la société : elles sont de plusieurs ordres, selon les interactions de l'enseignant(e) avec l'environnement. Ainsi, il faudra établir des communications informatives avec les parents par le biais des bulletins et des rencontres ; les discussions aux implications sociales et professionnelles avec les collègues ; des démarches de recherche, d'innovation et de formation continue en relation avec des centres universitaires ou autres.

e. Les compétences inhérentes à sa personne : c'est de fait, le savoir-être et le savoir-devenir de l'enseignant réflexif sur sa propre action et sur sa démarche. Des actions telles que la recherche de sens, l'appropriation de nouvelles stratégies, l'essai de techniques ou de méthodes différentes méritent attention, mais la compétence sera démontrée par le questionnement continu et journalier de l'enseignant(e) et par sa prise de décision éclairée, suite aux événements de la journée.

Avec Belair, on peut poser l'hypothèse selon laquelle l'enseignant, en tant que « praticien – réfléchi », quand il est à disposition d'un temps donné, il fera, d'abord, la réorganisation de son horaire/temps en l'ajustant au climat de la classe, en vérifiant le déroulement de l'apprentissage de ses élèves au cours de ce temps donné, afin de permettre une remédiation efficace appropriée à chaque élève. Ainsi, en agissant de cette façon l'enseignant cherchera

continûment des nouvelles stratégies de gestion du temps plus appropriées au rythme d'apprentissage de ses élèves, ce qui lui permettra aussi un questionnement continu de son activité enseignante dans la classe et, par conséquent, il prendra toujours la gestion du temps à partir de son sens réel par rapport à l'apprentissage des élèves. C'est-ce que, par avance, nous avons pris en compte dans cette recherche.

Egalement, dans le nouveau curriculum comme ailleurs, les compétences liées aux disciplines enseignées aussi bien que d'action face à la hétérogénéité des élèves et leurs particularités sont des outils d'analyse pour comprendre l'accomplissement du rôle des enseignants dans les différentes disciplines existants dans le curriculum d'enseignement.

3.4. Les schèmes d'action selon Evelyne Charlier

Charlier (1996 : 103) rappelle que les compétences professionnelles de l'enseignant constituent un des trois éléments indissociables du triptyque : « projet – actes – compétences » : i) **Les projets** : les sens, les buts, les objectifs que l'enseignant fixe à son action (son projet personnel dans le cadre d'un projet d'établissement) ; ii) **Les actes** : conduites posées en tant qu'enseignant (aider les élèves à apprendre mais aussi à gérer le groupe, travailler en équipe avec des collègues...) ; et iii) **Les compétences** : les savoirs, les représentations, les théories personnelles et les schèmes d'action mobilisés pour résoudre des problèmes en situation de travail.

Ainsi, en considérant cette classification des compétences des enseignants énoncée par Charlier, est – ce que les projets, les actes et les compétences des enseignants mozambicains de première année mettent en perspective une gestion souple du temps scolaire ? Ou plutôt, ces schèmes d'action sont-ils rattachés aux projets établis par le programme ? Et en quoi ça renvoi en termes de l'apprentissage des élèves ? Questions sérieuses, dont les réponses peuvent nous aider à comprendre la place de l'apprentissage ainsi que celle de l'enseignement dans le processus de régulation pédagogique en première année à Maputo, et, ensuite, envisager des cadres de référence dans une perspective de formation des enseignants en exercice ainsi que initiale.

Pour Charlier (ibid : 103 et 105) les compétences sont l'articulation de trois registres variables : des savoirs (représentations et théories personnelles), des schèmes d'action, un

répertoire de conduites et de routines disponibles. Les relations entre ces ensembles sont schématisées à la figure ci-dessous :

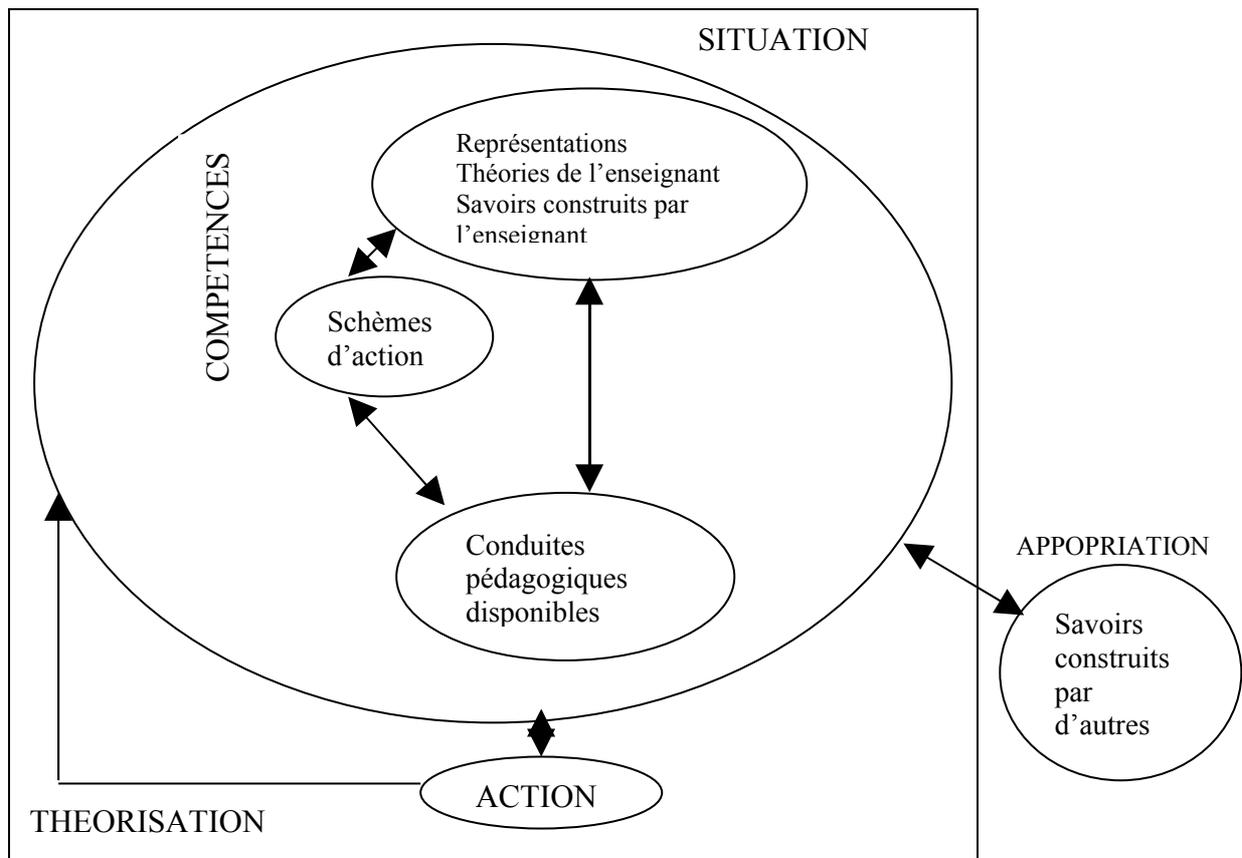


Figure 5 : Les compétences [source : Charlier, 1996 : 104]

Ces variables d'articulation des compétences sont décrites par Charlier (ibid : 104/5) de façon suivante :

a. Les savoirs

En citant Raymond (1993), Charlier différencie deux types de savoirs : i) *Des Savoirs enseignants*, construits par l'enseignant lui-même, ou que l'enseignant estime s'être approprié ; savoirs transformés et construits à partir de sa pratique ou d'expériences vécues dans le cadre scolaire. Cet ensemble de représentations et de théories personnelles serviraient de fondement pour évaluer la pertinence de savoir provenant d'autres sources ; et ii) *Des savoirs pour l'enseignant*, qui seraient élaborés par d'autres instances, dans d'autres contextes que celui de l'enseignement, qui devraient subir de multiples transformations pour être utilisés par les enseignants dans un contexte particulier.

D'après Charlier (ibid : 104), la distinction ci-dessus des savoirs « traduit une vision cognitiviste de l'apprentissage. Elle met en exergue le travail d'appropriation indispensable pour qu'un savoir élaboré en dehors de soi devienne élément d'un répertoire disponible pour agir dans une situation particulière. Ces savoirs se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action. Les représentations sont « des entités hypothétiques définies comme des organisations dynamiques multidimensionnelles de significations chargées affectivement, qu'une personne ou un groupe de personnes accorde à un ou plusieurs particuliers, classes, relations ou structures dans une situation donnée, étant donné un projet spécifique ». Les représentations sont donc situationnelles. Elles ne sont pas directement observables, mais s'actualisent dans des contextes et sous des formes particuliers (discours, dessins, schèmes, actes..) ».

Bourgeois et Nizet (in : Charlier, ibid : 104) notent que « les théories (et les représentations) étant définies comme des constructions intellectuelles, établissant des relations entre des représentations dans un système donné, elles peuvent être personnelles, c'est-à-dire propres à un individu ou collectives dans la mesure où elles sont partagées par un groupe ». « Cette construction est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre . Les représentations ainsi élaborées prennent en compte l'ensemble des éléments de la situations ou de la tâche ».

b. Les schèmes d'action

D'après Perrenoud, cité par Charlier (ibid : 105), « les schèmes d'action, différemment des savoirs, des représentations et de théories personnelles et collectives, sont des schèmes de perception, d'évaluation et de décision qui permettent de mobiliser et d'actualiser des savoirs et qui les transforment. C'est par leur intermédiaire que les savoirs peuvent être « activés ». Ainsi, « le professionnel réfléchit avant, pendant et après l'action. Au cours de sa réflexion, il utilise des représentations de sources différentes. Sans cette capacité de mobiliser et d'articulation des savoirs (par les schèmes d'action), il n'y a pas des compétences, mais seulement des connaissances ».

Les schèmes d'action, comme explique Charlier (ibid : 105), servent de liaison entre la personne et son environnement. Ce sont d'une part des filtres qui rendent les situations compréhensibles (schèmes de perception) et d'autre part, ils guident l'action (schèmes de

décision et d'évaluation). Ils permettent à la personne, en interaction avec les savoirs et son répertoire de conduites disponibles, de donner une signification à la situation rencontrée et de disposer d'actions adaptées au contexte.

c. Le répertoire de conduites disponibles

On peut faire l'hypothèse que l'enseignant dispose également d'un certain nombre de conduites plus ou moins automatisées qu'il peut mobiliser par l'intermédiaire de schèmes d'action pour agir dans une situation particulière. Ces enchaînements de conduites (routines) peuvent être sollicités pendant la phase d'action par l'intermédiaire des schèmes d'action. Elles sont autant de réponses possibles à des stimuli perçus dans l'environnement et de façons de traduire en actes des décisions prises lors de la phase de planification. (Charlier ; ibid : 105).

3.5 L'habitus professionnel selon Philippe Perrenoud

En citant Piaget (1973), Perrenoud (1996 : 182) considère que « les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est aussi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action ».

A son côté, Vergnaud (in Perrenoud, ibid : 182), appelle « schème » l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire.

A partir de ces concepts de schème, Perrenoud note que « notre habitus est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Grâce à cette « structure structurante », à cette « grammaire génératrice des pratiques » (Bourdieu, 1972), nous sommes capables de faire face aux prix d'accommodations mineurs, à une grande diversité de

situations quotidiennes. Les schèmes permettent au sujet de n'adapter que marginalement son action aux caractéristiques de chaque situation courante ; il n'innove que pour tenir compte de ce par quoi elle est singulière. Lorsque l'adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n'y a pas en général d'apprentissage, on reste dans la zone de flexibilité de l'action. Lorsque l'adaptation est plus forte, ou se reproduit dans des situations semblables, la différenciation et la coordination des schèmes existants se stabilisent, créant de nouveaux schèmes. L'habitus s'enrichit et se diversifie ».

Donc, sous l'égide d'habitus on attend que les enseignants soient capables de percevoir, d'évaluer et de penser sur l'action pédagogique, leur permettant ainsi de tenir compte de la situation de la classe et d'adapter les actions de l'enseignant (y compris son rythme temporel) aux actions de l'apprentissage des élèves puisque « une partie importante de l'action pédagogique est fondée sur des routines ou une improvisation réglée qui font appel à un habitus personnel ou professionnel plus qu'à des savoirs. Et l'action pédagogique est sous le contrôle de l'habitus, selon au moins quatre mécanismes :

- une partie des « gestes du métier » sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et des règles ;
- même lorsqu'on applique des règles, lorsqu'on mobilise des savoirs, l'identification de la situation et du moment opportun relève de l'habitus ;
- la partie la moins consciente de l'habitus intervient dans la microrégulation de toute action intentionnelle et rationnelle, de toute conduite de projet ;
- dans la gestion de l'urgence, l'improvisation est réglée par des schèmes de perception, de décision et d'action que mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur »⁵⁶.

Un enseignant ne passe pas vingt à trente heures par semaine au sein d'un groupe-classe, il ne prépare pas autant de cours ou d'activités semblables, des années durant, sans construire un nombre impressionnant de routines. En début de carrière, elles ne sont pas encore installées ; l'enseignant en formation initiale ou débutant tente encore de mettre en œuvre des savoirs procéduraux, des recettes, des techniques, des méthodes, des modèles. A ce stade déjà, cependant, l'habitus intervient dans la mise en œuvre de ces procédures et des schèmes

⁵⁶ PERRENOUD, Philippe. *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience*. In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (2^{ème} éd). Paris et Bruxelles ; De Boeck ; 1996, pg. 184

d'action. Peu à peu, la part des routines sous le contrôle de la partie moins consciente de l'habitus s'accroîtra (Perrenoud, *ibid* : 185). C'est un constat qui permet de voir l'influence d'habitus des enseignants dans la traduction des innovations de la réforme du curriculum.

Par ailleurs, poursuit Perrenoud, « toute action complexe fait appel à certaines connaissances et à une part de raisonnement, sauf peut-être dans l'urgence extrême, qui ne laisse pas « le temps de penser ». L'action délibérée est fortement empreinte de savoirs et de rationalité. Il y a donc, dans l'analyse de compétences des enseignants, une large place pour « la raison pédagogique » et les savoirs. Cela ne veut pas dire que l'action rationnelle est étrangère à l'habitus. D'abord parce que la « logique naturelle » d'un sujet est un sous-ensemble de ses schèmes, donc une partie de son habitus. Ensuite parce que d'autres composantes de l'habitus permettent de faire face aux imprévus dans le déroulement des événements, pour concilier l'action rationnelle, pour assurer les « microadaptations pragmatiques » qui rendent possible la réalisation du plan le mieux possible ».

*C'est ainsi que dans la réalisation de la séquence didactique la mieux planifiée, une partie de l'action est sous le contrôle de schèmes de perception, de pensée, de décisions qui échappent à l'anticipation et même à la conscience claire. Tout simplement parce qu'il est impossible de codifier une séquence dans ses moindres détails : ni le bon vouloir, ni les processus de pensée des élèves ne sont entièrement maîtrisables, ni même prévisibles ou intelligibles. En classe, l'enseignant doit « faire avec » un nombre impressionnant d'incidents critiques et de facteurs impossibles à anticiper. Certes, il ne saurait être totalement surpris lorsqu'une consigne n'est pas comprise, lorsqu'un élève commet une erreur insolite, lorsqu'une activité tombe à plat ou prend un tour désagréable. Ces imprévus sont paradoxalement prévisibles : ce sont des choses qui arrivent « un ou l'autre », nul enseignant expérimenté n'ignore qu'un tel incident peut survenir (*Ibid* : 187/8).*

L'auteur en référence, clarifie que « l'habitus ne s'oppose pas aux savoirs comme l'instinct s'opposerait à la raison. Il traduit simplement notre capacité de fonctionner « sans savoir », dans une routine économique ou pour faire face aux urgences du quotidien. Cela ne signifie nullement que nous fonctionnons sans savoirs, sans représentations de la réalité passée, actuelle, virtuelle, souhaitable, sans théories des phénomènes auxquels nous sommes confrontés et que nous souhaitons maîtriser. Dans toute action complexe, même en situation d'urgence ou dans le cadre d'une routine, nous manipulons des informations, des

représentations, des connaissances personnelles, des savoirs sociaux. L'enseignant, comme le chercheur, le vulgarisateur, le journaliste, l'expert, ne cessent en outre de traiter, créer, enregistrer, comparer, intégrer, différencier, communiquer, analyser des informations et des savoirs. Mais c'est l'habitus qui gouverne ces traitements ».

3.6 Les savoirs rationnels selon Maurice Tardif et Clermont Gauthier

Tardif et Gauthier (1996 : 215) en se référant à un texte d'introduction d'un symposium, affirment que « un professionnel devrait être capable d'analyser des situations complexes en référence à plusieurs grilles de lecture, de faire de choix rapides et réfléchis de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques, de puiser dans un large répertoire de savoirs, de techniques et d'outils ceux qui sont les plus adaptés , de les structurer en dispositif, d'adapter rapidement ses projets lors des interactions formatives, enfin d'analyser de façon critique ses actions et les résultats de celles-ci et, de par cette évaluation, d'apprendre tout au long de sa carrière » .

La conception de ces auteurs c'est de considérer l'enseignant comme « acteur rationnel » et, ainsi, pour lui, savoir quelque chose ou faire quelque chose de façon rationnelle c'est être capable de répondre aux questions « pourquoi dites-vous ça », « pourquoi faites-vous ça », en offrant des raisons, des motifs, des justifications susceptibles de servir de validation au discours ou l'action. Dans cet esprit, il ne suffit pas de bien faire quelque chose, pour parler de « savoir-faire » ; encore faut-il que l'acteur sache pourquoi il fait les choses d'une certaine façon ; dans le même esprit, il ne suffit pas de bien dire quelque chose pour savoir de quoi l'on parle.

En suivant le raisonnement sur l'« *acteur rationnel* » chez Tardif et Gauthier, nous réaffirmons notre conviction que l'enseignant professionnel ne devrait pas être quelqu'un qui gère le temps scolaire de façon mécanique, au « *style marionnette* ». Il devrait souvent se poser des questions sur le « *pourquoi* » il gère et/ou utilise, répartit, le temps scolaire d'une manière que d'autre, ayant en référence la nécessité d'accomplissement de sa tâche : faire réussir ou favoriser l'apprentissage des élèves. C'est là où l'enseignant se déplacera d'un simple exécutant vers l'analyse de ce qu'il fait au but d'améliorer progressivement l'action pédagogique au profit de ses élèves. Parce que chercher à répondre « *pourquoi* » ça renvoi à un exercice d'« avoir recours à une approche systémique pour traiter le processus

enseignement–apprentissage » (Altet, 1994 : 10), en permettant « prendre en compte la complexité, la totalité, les interactions et les réactions, les flux, la régulation fonctionnelle, la dynamique et l'énergie, éléments qui caractérisent bien le processus d'enseignement – apprentissage et son articulation dialectique » (Ibid : 10)

En rattachant la notion de savoir à cette idée d'exigences de rationalité, Tardif et Gauthier (ibid : 221/2) écrivent qu' « en découlent dès lors un certain nombre de conséquences intellectuelles importantes pour la recherche sur les savoirs des enseignants :

i. Nous appellerons dorénavant « savoirs » uniquement les pensées, les idées, les jugements, les discours, les arguments qui obéissent à certaines exigences de rationalité. Je parle ou j'agis rationnellement lorsque je suis *capable de motiver*, à l'aide de raisons, de déclarations, de procédures, etc, mon discours ou mon action, face à un autre acteur qui m'interroge sur leur pertinence, leur valeur, etc. Cette « capacité » ou cette « compétence » se vérifie dans l'argumentation, c'est-à-dire dans un discours où j'avance des raisons pour justifier mes actes. Ces raisons sont discutables, critiquables et révisables ;

ii Nous dirons que ces exigences sont minimalement respectées lorsque le locuteur ou l'acteur auquel nous nous adressons est capable de fournir des raisons, quelle que soit par ailleurs, leur nature ou encore leur contenu de vérité, pour motiver ses pensées, ses jugements, ses discours, ses actes. En ce sens, cette idée d'exigences de rationalité n'est pas normative : elle ne détermine pas de contenus rationnels mais se borne à mettre en évidence une capacité formelle ;

iii. Nous éviterons ainsi d'imposer aux acteurs un modèle préconçu de ce qui est rationnel ou non ; nous partirons plutôt de ce qu'eux considèrent rationnel, en nous efforçant de mettre en lumière leurs propres exigences de rationalité et leur propre compréhension du savoir. Ce qui est rationnel (ou non) ne peut être décidé *a priori* mais se décide en fonction de la discussion et les raisons avancées par les acteurs. En ce sens, on peut dire que les exigences de rationalité qui orientent les actions et les discours des gens ne découlent pas d'une raison qui surplombe le langage et la praxis : elles dépendent des raisons des acteurs et des locuteurs, et du contexte dans lequel ils parlent et agissent ;

iv. La meilleure méthode pour accéder à ces exigences de rationalité à l'œuvre chez le locuteur ou l'acteur, c'est de l'interroger (ou de s'interroger) sur le *pourquoi*, c'est-à-dire sur les causes, les raisons, les motifs de son discours ou son action. La notion *pourquoi* englobe par conséquent l'ensemble des arguments ou motifs qui peut fournir un acteur pour rendre compte de sa conduite. En ce sens, elle englobe aussi le « comment », dans la mesure où les moyens dont se sert l'acteur pour atteindre ses buts se fondent aussi sur des motifs, des choix, des décisions, etc. Quoi qu'il en soit, cette idée d'exigences de rationalité renvoie à un « modèle intentionnel » de l'acteur humain, c'est-à-dire qu'elle procède de l'idée que les gens agissent non comme des machines ou par purs automatismes, mais en fonction de buts, de projets, de finalités, de moyens, de délibérations, etc ;

v. Il en découle très concrètement que l'une des principales stratégies de recherche en accord avec cette version du savoir consiste à observer des acteurs et/ou à parler avec eux, et aussi en les interrogeant sur leurs raisons d'agir ou de discourir, c'est-à-dire, au fond, sur les savoirs sur lesquels ils s'appuient pour agir ou discourir ».

L'idée de rationalité se réfère aussi à un savoir sur lequel on s'entend et qui sert de base à nos arguments. Par exemple, le mathématicien qui veut démontrer un théorème s'appuie sur le savoir et les procédés mathématiques déjà établis. Le physicien, le biologiste, le chimiste procèdent de la même façon : ils progressent à partir de savoirs et règles déjà établis. Ces savoirs et ces règles sont des présupposés, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas l'objet ou le problème de la discussion mais le cadre qui permet de discuter. Il en va de même pour les sciences sociales et humaines, ainsi que pour nos discours et nos actes quotidiens : lorsque nous discutons ou agissons avec les autres, nous prenons pour acquis l'existence de savoirs communs et implicites, que nous présupposons sans plus de discussion et qui nous évite de devoir tout reprendre à zéro à chaque fois (ibid : 223) ;

L'implication des acteurs dans ce qu'ils font est alors un facteur essentiel, ce qui nous permet de comprendre que les orientations du nouveau curriculum, indépendamment de ses arguments, seront pris en œuvre par les acteurs lorsqu'ils comprennent les « pourquoi » et le « comment », mais surtout s'ils sont porteurs de cette rationalité. Donc, il est intéressant de voir les pourquoi et comment les enseignants en première année à Maputo mettent en place le nouveau curriculum et, de cette façon, font leur gestion du temps scolaire.

Les approches des chercheurs et de praticiens de la formation des enseignants que nous venons de focaliser plus haut, en caractérisant ce qui sont les compétences de l'enseignant professionnel, nous relevons des éléments théoriques qui justifient pourquoi nous envisageons l'enseignant professionnel comme étant capable de gérer le processus d'enseignement – apprentissage et, par conséquent gérer efficacement le temps scolaire vis – à – vis des élèves. A ce propos, nous pouvons retenir, tout simplement à titre d'exemple, que l'enseignant professionnel est capable de :

- analyser, évaluer, percevoir et penser sur sa pratique professionnelle pour adapter ses comportements à celui des élèves vers une meilleure intégration du processus d'enseignement au rythme du processus d'apprentissage ;
- à partir d'une représentation du métier enseignant, chaque enseignant arrive à une adaptation créative de ses actes et de ses postures aux réalités du métier, dépasse l'immédiateté de l'effectuation quotidienne de ses tâches parce qu'il positionne la relation enseigner – apprendre dans la dynamique d'un projet que va concourir à la reconnaissance constructive, créative, de l'identité professionnelle, de la personnalité professionnelle propres, mais aussi pose l'individu dans son groupe et relativement à lui comme acteur : sur la scène pédagogique, il est à la fois objet, agent et sujet de la prescription socio – institutionnelle ;
- en réfléchissant sur le vécu réel de la classe l'enseignant professionnel adopte des stratégies de régulation pédagogique en fonction de l'implication réelle des élèves dans l'apprentissage ;
- en recherchant le sens de son activité, le « pourquoi », l'enseignant professionnel construit un projet personnel et actes favorisant à l'apprentissage des élèves, grâce aux savoirs, les représentations, les théories personnelles et les schèmes d'action mobilisées pour résoudre de problèmes en situation de travail.

Ainsi, on réaffirme la capacité de l'enseignant professionnel à gérer le temps scolaire en fonction des élèves, ce qui est une demande émergente afin d'assurer l'apprentissage des

élèves. D'autres raisons s'ajoutent encore en faveur de cette nécessité de gestion du temps par les enseignants en l'adaptant aux besoins d'apprentissage des élèves. On parle exactement sur le fait que le temps scolaire est un input essentielle de la production de la valeur scolaire (l'apprentissage) et qu'il est limité et rare à disposition du processus d'enseignement–apprentissage et que son utilisation requiert, selon la théorie économique, la considération des principes tels que la « *décroissance de la productivité marginal* » et le « *coût de l'opportunité* ».

Chapitre IV Le temps scolaire : le point de vue de la théorie économique

1. La théorie économique sur la gestion du temps scolaire

Les chercheurs soutiennent que c'est l'observation de la répétition cyclique des saisons de l'année et de ses événements climatiques, des cycles végétatifs et reproductifs des plantes et des animaux, synchronisés au cours des astres, qui a inspiré... la création des calendriers⁵⁷.

Et avec Valax (1998 ; in : Maurice et Allègre ; 2002 : 117) on sait qu'il existe un système sensoriel spécifique de l'appréhension du temps (horloge interne ou systèmes généraux de traitement de l'information), ce qui nous fait parler de « représentations temporelles construites à partir de l'expérience quotidienne. Le temps serait le produit consciemment vécu de processus adaptatifs par lesquels l'homme est capable de rester synchronisé avec la dynamique de son environnement externe. L'expérience du temps se constituerait grâce à des habilités telles que percevoir l'écoulement du temps (jugement de succession et de durée) ou situer les événements dans le temps. Cette expérience nous amènerait à construire des représentations types, des structures temporelles, systèmes de références temporelles, cadres temporels »⁵⁸. Ces cadres temporels permettent, donc, de fixer la période de commencement et de fin des activités humaines, tel l'enseignement où le temps scolaire est aménagé en années scolaires, semestres, trimestres, semaines, journées et heures des cours. Pour chaque activité d'enseignement il est alloué un temps donné.

Aubriet-Morlaix (1999 : 38) affirme que la « problématique d'allocation du temps scolaire sous contrainte amène à s'intéresser aux développements de la théorie économique, qui envisagent le processus éducatif sous l'angle de la production, au sein de laquelle le temps est un facteur important dans la fabrication de la valeur scolaire » et « la classe peut être notamment assimilée à une unité de production disposant de facteurs pour produire des résultats » ; ces facteurs sont les contenus et le temps, parmi d'autres de nature diverse et qui, ensemble, constituent les inputs du système éducatif.

Ainsi, selon Aubriet-Morlaix (ibid : 40/1), lorsque l'on s'intéresse à la théorie de la production pour une firme, quelques principes conventionnels s'appliquent au processus de production :

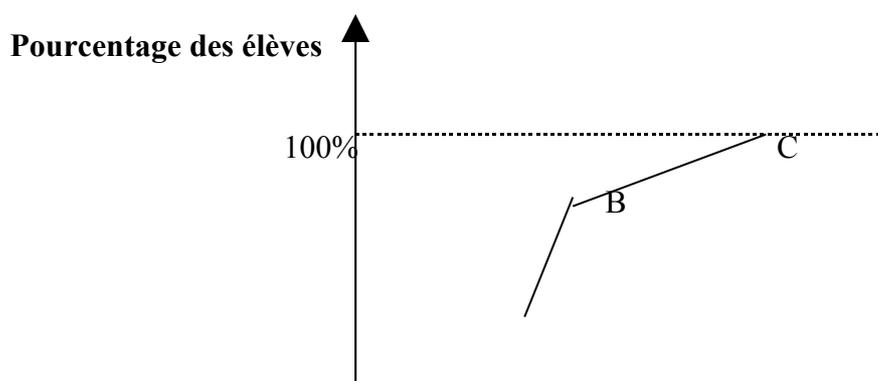
1. Décroissance de la productivité marginale ; la productivité marginale est égale à l'accroissement additionnel de produit dû à une unité supplémentaire d'input, alors que les

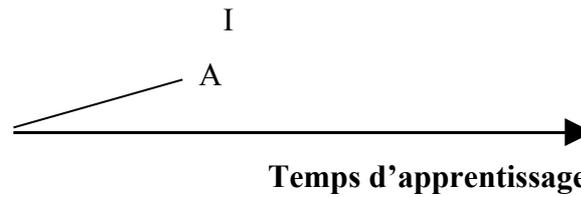
⁵⁷ Calendario maia ; in : pt.wikipedia.org/wiki/Calendário_maia ; consulté le 15/01/07

⁵⁸ MAURICE, Jean-Jacques et ALLEGRE, Eric. *Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donnée aux élèves pour chercher* ; in : Revue Française de Pédagogie, numéro 138 ; Paris ; INRP ; 2002 ; pg. 117

facteurs de production sont maintenus constants. Dans un premier temps, les rendements d'échelle sont croissants, la production augmentant dans une proportion supérieure à celle où s'accroît le volume de facteurs utilisés. Les agents étant rationnels (ou supposés l'être), ils allouent les ressources au processus de production tant que les rendements de ses facteurs sont croissants. Le principe de décroissance de la productivité marginale suppose que l'accroissement de l'emploi d'un facteur variable (sur une quantité donnée de facteurs fixes) se traduit par un accroissement de la production de plus en plus lent ; chaque unité supplémentaire de facteur de production variable ajoutant moins à la production totale que ne l'avait fait l'unité précédente. La productivité moyenne sera alors amenée à diminuer. Si, dans la réalité, la zone de rendements croissants existe, elle n'est toutefois pas observable, les agents producteurs étant suffisamment rationnels pour affecter des facteurs à la production tant que celle-ci est très efficace. Ils sont souvent confrontés à un arbitrage lorsque les rendements des facteurs deviennent décroissants et sont amenés à comparer l'apport d'une unité de facteur de production avec la précédente. Les agents doivent effectuer un choix parmi les ressources de coût plus efficaces. Le choix s'effectue en terme de coût d'opportunité.

En appliquant cette approche à l'enseignement, Lancaster (in : Aubriet-Morlaix ; ibid : 58) considère les inputs divisibles et produisant une quantité fixe de caractéristiques. S'il paraît envisageable que les inputs (temps et contenus) soient considérés comme divisibles dans le processus d'apprentissage, il paraît en revanche peu probable de penser qu'une unité de chaque bien (temps et contenu) produira une quantité fixe de caractéristiques (connaissances spécifiques à chacune des disciplines et compétences transversales communes à plusieurs activités) dans la mesure notamment où la littérature suggère l'existence de rendements marginaux décroissants quant à l'impact du temps sur les acquisitions. Il est en effet plus raisonnable de penser que la relation liant le temps d'apprentissage et les acquisitions, prend la forme suivante :





Graphique 1: Relation entre temps d'apprentissage et acquisitions des élèves [Source : Aubriet-Morlaix, 1999 : 59]

Ce graphique, comme l'interprète bien l'auteur, montre qu'en deçà d'un temps minimum passé à l'apprentissage, le temps alloué est inefficace dans la mesure où trop peu de temps est donné aux élèves pour acquérir un niveau de connaissances données (effet de seuil : point A). Au-delà du point A, et jusqu'au point I (point d'inflexion de la courbe), il est vraisemblable qu'il existe, comme dans un processus de production classique, des économies d'échelle dans le sens où entre les deux points considérés (A et I), le temps affecté aux apprentissages est très efficace. Les rendements d'échelle sont croissants, la production de connaissances augmente dans une proportion supérieure à celle où s'accroît le volume de facteurs (principalement du temps) utilisé.

Au-delà du point I, la productivité marginale du temps devient décroissante, c'est-à-dire que chaque unité supplémentaire de temps ajoutera moins à la production de connaissances que ne l'avait fait l'unité précédente. Le rendement marginal du temps est décroissant, la productivité marginale de cet input temporel diminue, à mesure que la quantité de ce facteur utilisé augmente (les autres facteurs étant supposés maintenus constants). Ainsi, l'accroissement de temps alloué à une matière facilite les apprentissages, mais la productivité marginale d'une unité supplémentaire (heure, séquences...) de temps est de plus en plus faible pour devenir nulle. L'accroissement de la production de connaissances sera de plus en plus lent pour devenir nul si les élèves disposaient d'un temps illimité (ce qui paraît irréaliste). Une quantité supplémentaire de temps n'exercerait alors plus d'effet sur le produit final (acquisitions des élèves).

2. Coût d'opportunité ; c'est l'expression d'un choix qui représente l'engagement dans une activité *A* au détriment d'une activité *B*. Concrètement, le coût d'opportunité d'un bien *X* est la quantité du bien *Y* à laquelle il faut renoncer pour obtenir une unité supplémentaire de *X* ; c'est ce que Millot, cité par Aubriet-Morlai (ibid: 41), confirme en disant que « le coût d'opportunité, résultant du choix d'un bien, d'un service ou d'une activité, est ce à quoi, le groupe, la société, l'individu renonce en faisant son choix », tandis qu'Andréani, cité par le

même auteur ajoute : « parler d'*opportunity-cost*, c'est évaluer le coût de ce qui est choisi en terme de ce que l'on renonce à obtenir, c'est mesurer le coût en occasions perdues, la satisfaction de certains désirs excluant celle de certains autres ».

Dans ce sens, « une allocation supplémentaire du temps dans une matière donnée facilitera probablement les apprentissages dans cette matière (une plus large proportion d'élèves pourra maîtriser un contenu donné ou bien le temps supplémentaire permettra d'aborder un ensemble plus vaste de connaissances) mais se traduira inévitablement par une moindre dotation temporelle pour les autres disciplines. Il paraît donc essentiel de considérer le gain (en termes d'acquisitions de connaissances) que cet accroissement temporel implique, mais également d'évaluer la perte qu'il occasionne dans les autres domaines cognitifs, moins de temps leur étant imparti. La détermination de l'efficacité du temps et celle de son usage alternatif doit être envisagée. Pour cela une comparaison en termes de gains d'acquisitions d'une part, de pertes d'autre part, doit être effectuée de façon à ne pas se contenter du bénéfice intrinsèque que pourrait occasionner un accroissement de temps consacré à une matière donnée. Au cours d'un processus de maximisation, le fait de connaître à la marge ce que l'on gagne (au niveau des acquisitions) ne doit pas écarter la considération de la perte suscitée par ailleurs ». Par conséquent, « la question qui se pose alors est celle de savoir quel arbitrage doit être fait dans la répartition du temps de façon à maximiser le niveau moyen des connaissances des élèves, tout en optimisant l'équité du processus d'apprentissage » (Aubriet-Morlaix, *ibid*: 61 et 63)

Ainsi, on se demande dans cette recherche si les arbitrages faites par les enseignants en matière d'allocation du temps aux différentes disciplines et activités d'enseignement au même temps en analysant les implications de ce fait sur les apprentissages des élèves, compte tenu d'un probable disproportionnement dans l'allocation du temps par les enseignants en fonction de leurs choix déterminées par leurs projets, objectifs pédagogiques et, peut-être, leurs savoirs disciplinaires.

Il reste à dire que l'auteur cité ci-dessus, remarque encore qu'« alors que la théorie traditionnelle néglige le fait que l'utilisation de différents biens nécessite du temps, Becker envisage ce facteur comme un *input* rare dont les individus disposent en quantité limitée. De par sa rareté, le temps doit faire l'objet d'une répartition optimale entre ses différents usages. Tout acte de consommation exigeant du temps, le consommateur est assimilé à un agent économique, qui combinerait des *inputs* de biens et des *inputs* de temps, de manière à obtenir

un bien final (out put) qui seul est susceptible d'être affecté d'un indice d'utilité. Ainsi, le consommateur deviendrait producteur à la recherche non de la maximisation de son profil, mais de celle de sa fonction d'utilité. Le temps apparaît alors comme une ressource limitée, au même titre que les biens, et dont l'utilisation a un coût d'opportunité (ensemble de satisfactions que l'on pourrait obtenir en faisant un autre usage de ce temps) »

2. Temps scolaire et temps d'apprentissage

Dès le début, nous devons avoir comme présupposé, que la quantité n'est pas exclusivement importante, mais aussi la qualité et le contenu du temps passé. Pourtant, il est essentiel de réfléchir à l'emploi de celui-ci sur le point de vue de son utilité (ce qui se fait) et sur la perspective de son caractère (comment cela se fait). Ainsi, si on considère le temps scolaire comme celui dans lequel se passent des activités à visée scolaire (heures de cours, semestre et années scolaires) selon un calendrier fixé par avance, on voit bien que dans ce temps, certes, il y a apprentissage, mais ce n'est pas toujours le cas, surtout pour tous les élèves d'une même classe : chaque élève a besoin de son temps pour apprendre.

Dans ce sens, s'il est vrai qu'à l'école et ailleurs l'activité scolaire occupe les élèves dans une partie considérable de la journée, il est aussi vrai que dans les temps restants ils exercent d'autres activités pour lesquelles les enseignants n'exercent aucun contrôle. Et ces activités peuvent être complémentaires ou rendre difficile l'apprentissage scolaire.

Donc, « le temps est une variable utile dans l'analyse des processus d'enseignement ; le temps que les enseignants accordent à l'enseignement, la manière dont les élèves enseignants gèrent le temps et le temps que les élèves peuvent engager dans une activité, nous procurent des données valides sur les valeurs et le respect que les enseignants [et les élèves] accordent à l'apprentissage »⁵⁹. Moins de temps accordé à une discipline peut signifier une importance minimale accordé à cette discipline, mais aussi peut être l'enseignant considère les apprentissages de cette discipline comme ne requièrent plus d'unités considérables de temps.

Notre raisonnement c'est que l'allocation du temps aux différentes disciplines et activités d'enseignement est sans doute reflex des représentations des enseignants sur le contenu et la valeur des disciplines et matières concernées ; donc, cela justifie sûrement l'intérêt de voir

⁵⁹ SMYTH (19981 : 128), cité par DELHAXHE, Arlette. *Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement*. In : Revue Française de Pédagogie numéro 118 janvier-février-mars 1997 ; pg. 107

comment ce raisonnement s'observe dans le contexte d'enseignement à Maputo, tant à l'époque de l'ancien curriculum que avec la mise en place du nouveau curriculum. Dans ce sens, la gestion de la classe, ou bien, « l'ensemble des dispositions et procédures nécessaires pour établir et maintenir un environnement dans lequel l'enseignement et l'apprentissage peuvent se produire »⁶⁰, requiert du temps, ainsi que d'autres variables comme le programme d'enseignement, les habilités pédagogiques de l'enseignant, son identité professionnelle, les particularités des élèves, les moyens d'enseignement, etc.

Il s'agit donc d'envisager l'entrée qui nous fait penser que c'est dans une durée définie que l'enseignant réalise la médiation du contenu pour les élèves, ce que fait raisonner que lorsque l'enseignant a un programme d'enseignement avec une certaine dotation du temps, il fait ses arbitrages pour adapter ce programme au rythme d'apprentissage des élèves. Par cela, on comprend pourquoi les variations entre enseignants dans les allocations temporelles, soit en termes de durée accordée à certaines activités, soit à certains contenus d'une discipline, ainsi qu'entre différentes disciplines d'une même année.

Certes, il faut du temps pour apprendre, mais les élèves ne subissent pas les mêmes tranches de temps dans les mêmes matières. On observe de variations considérables entre enseignants, ce qui fait que selon l'enseignant avec qui les élèves travaillent, ils auront plus ou moins de temps en telle ou telle matière. Mais ce qui nous paraît le plus important dans les rendements des élèves, c'est la qualité du temps : « le temps que l'élève consacre réellement à l'étude de la matière a, d'évidence, un lien plus direct avec le temps que le maître consacre à l'enseignement de cette matière : l'élève peut passer le temps pendant lequel le maître enseigne à des tâches tout à fait étrangères à l'apprentissage »⁶¹.

Ce que nous retenons de ces explications antérieures c'est que le temps est un ressource important à ne pas mépriser pour la planification, réalisation et évaluation de l'enseignement, c'est pourquoi le temps a été pris en compte depuis le début du dernier siècle dans les paradigmes qui ont jalonné la recherche sur l'enseignement. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner quelques-uns, notamment :

⁶⁰ DELHAXHE, A. (ibid : 108)

⁶¹ Ibid : 111

i. W.R.Borge (1980 ; in : Delhaxhe, 1997 :109) recense différentes études menées au début du siècle sur le temps d'enseignement, couramment appelé aujourd'hui le temps alloué par le maître à l'enseignement d'une matière. Menées à grande échelle, elles ont collecté des données descriptives sur le temps dévolu à différentes matières dans différents districts des Etats Unis. D'emblée, les auteurs cités (Payne, 1904 ; Holmes, 1915 ; Man, 1926) mettent en évidence que la distribution réelle du temps d'enseignement ne correspond pas aux recommandations officielles. Ils constatent, de surcroît, une grande variabilité dans le temps alloué aux différentes matières selon les districts scolaires et selon les écoles. La variabilité observée est telle que Borg considère que la variabilité dans la gestion du temps d'enseignement est un fait de vie permanent de l'école publique élémentaire américaine.

Egalement, cette variabilité est notamment signalée en France à travers de travaux de Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1997), ainsi que celui de Suchaut (1996). En effet, les premières, par exemple, ont constaté (pgs. 7/9) que le temps de travail quotidiennement en classe varie d'une classe à l'autre. Ils ont noté que la durée de travail en classe était de 258 minutes par journée de classe, soit plus de 4 heures. La part de variance inter-classe représente 58.15% de la variance total du phénomène. Autrement dit, plus de la moitié de la variabilité observée dans le temps de travail s'explique par la classe, ce qui apparaît relativement important. On peut donc conclure que, selon la classe fréquentée, les élèves ont une durée de travail quotidienne qui varie assez largement.

De même façon, Suchaut, dans une étude sur « Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire » constate que la recherche fait montrer effectivement d'une variété considérable dans l'allocation du temps selon les différentes disciplines. Ainsi, en grande section, le temps consacré aux apprentissages formels varie de trois à plus de onze heures par semaine selon les classes. Au cours préparatoire, une même diversité des pratiques dans ce domaine est observée, puisque le temps hebdomadaire de français varie sept à plus de quinze heures, et celui de mathématiques de trois à sept heures. Il faut également relever qu'à ce niveau d'enseignement, les horaires officiels proposés pour chacun des trois groupes de discipline ne sont respectés que dans moins de 10% des classes de l'échantillon.

Ainsi, en suivant Suchaut, on peut « observer une autonomie importante des enseignants dans la conduite de leur classe » et, plus particulièrement dans l'utilisation du temps scolaire qui

leur est imparti, raison par laquelle cet auteur se donne mission d'évaluer les répercussions sur les acquisitions des élèves des pratiques différenciées des enseignants. Et, selon lui, il apparaît alors que l'utilisation du temps est la seule variable qui participe significativement à l'explication des « effets-mâtres » (environ 12%). Ce résultat, qui pourrait paraître décevant, est à la fois une mesure de difficulté qu'il y a à isoler des variables pertinentes pour expliquer les « effets-mâtres » et le signe de l'importance, dans l'efficacité pédagogique des enseignants, de la gestion du temps scolaire. On observe alors que les choix opérés en matière d'allocation du temps exercent une influence sur les acquisitions des élèves en fin d'année : les élèves de grande section ayant bénéficié d'un temps de plus long d'apprentissage formel sont plus armés que les autres pour affronter la suite du cours scolaire. De même, il existe au cours préparatoire des relations fortes entre le temps consacré à une discipline et la réussite dans cette même discipline. Les estimations révèlent cependant l'existence d'effets de seuil qui rendent du fait que « plus de temps ne produit pas automatiquement et proportionnellement plus d'effets ».

ii. Puis la plupart des études consacrées au temps d'instruction ont tenté d'établir des relations entre la quantité de temps alloué et le rendement de l'élève. Selon Delhaxhe (ibid : 110), ces études peuvent être classées en fonction des premiers échelons du modèle de Smyth, c'est-à-dire du niveau de précision adopté pour mesurer le temps utilisé :

- nombre d'années d'enseignement ;
- nombre de jours réels de scolarisation pour année (parfois en heure et minute) ;
- temps alloué à une matière déterminée.

L'ensemble des études débouche sur des résultats si contradictoires qu'il est difficile de tirer des conclusions fermes sur la relation entre le temps alloué et le rendement. Ainsi, Smyth a passé en revue les résultats principaux de ces différentes études et en explique les incohérences pour les raisons suivantes :

a. La plupart des études prenant en considération des macro-mesures (nombre d'années scolaires et nombre de jours réels de scolarisation) ont utilisé l'école, et non la classe, comme unité d'analyse. Des effets compensatoires entre classes au sein d'une même école peuvent évidemment avoir joué, et dissimulé, plus que révélé l'importance de l'influence du temps

d'instruction sur la maîtrise de la matière par les élèves. Par ailleurs, l'absentéisme des élèves au cours de l'année semble avoir des effets différents sur les rendements en fonction de l'âge et du niveau des études. De plus, la relation réciproque entre absentéisme et rendement n'est pas claire. En effet, comme note Karweit (1978) l'échec peut découler de l'absentéisme comme l'absentéisme peut être une réaction à l'échec.

b. Les analyses effectuées sur le temps d'instruction alloué à une matière souffrent du fait que, dans beaucoup d'entre elles, les données recueillies proviennent des rapports verbaux des enseignants. On peut douter de la validité des estimations portées par un enseignant en ce qui concerne le temps qu'il a effectivement consacré à une matière. Aux critiques de Smith, Delhaxhe, en citant Couler (1979), note qu'on peut ajouter celle du peu d'attention accordée au temps d'étude et de devoirs exigés à la maison dans les estimations du temps consacré à l'apprentissage d'une matière. En outre, Anderson (1988, cité par Delhaxhe, op.cit : 111) souligne encore que plus précise sera la mesure du temps d'instruction, plus sa relation avec le rendement sera médiatisée par d'autres variables. A ses yeux, la relation entre le contenu enseigné et le test utilisé, couverture du contenu, est cruciale.

c. Le modèle de Caroll (1963, in : Suchaut, ibid :124 ; Delhaxhe, ibid: 113 ; Huberman, 1988 :13/15 ; Raynal et Reunier, 1998 : 274/5) nommé « modèle d'apprentissage scolaire (Model of school learning) consiste à rechercher quels sont les facteurs qui influent le plus sur le besoin en temps pour apprendre une tâche selon les élèves.

$$\text{Degré d'apprentissage scolaire} = f \frac{\text{Temps passé ou consacré}}{\text{Temps requis ou nécessaire}}$$

L'équation de base établie, Caroll s'attache à définir les facteurs qui influencent à la fois la quantité de temps réellement investi dans l'apprentissage et la quantité nécessaire aux individus pour apprendre. Selon la formulation de Caroll, le temps réellement investi dans l'apprentissage est affecté par :

- L'occasion d'apprendre ou le temps accordé par l'enseignant à la matière, à l'apprentissage en question en classe ;
- La persévérance ou le temps que l'apprenant consacre à l'étude de la matière, c'est le temps consenti volontairement par l'élève ;

Et le temps nécessaire à l'individu pour apprendre est affecté par :

- L'aptitude spécifique de chaque individu. Celle-ci est définie comme la quantité du temps nécessaire pour apprendre dans des conditions standard d'enseignement ; elle varie d'un individu à l'autre ;
- La qualité de l'enseignement ;
- La capacité de l'apprenant à le comprendre. Celle-ci est notamment fonction de l'intelligence générale et de l'habileté verbale de l'individu.

Avec Bloom (1968), cité par Huberman (1988), le modèle de Carroll se transforme en modèle d' « action education » connu sous le nom de « pédagogie de maîtrise » (mastery learning). Bloom articule son raisonnement autour de la modification conceptuelle apportée par Carroll à la notion d'aptitude : si celle-ci prédit non pas le niveau maximale de compétence que l'individu peut atteindre, mais le temps dont il a besoin pour apprendre un niveau déterminé de compétence, il est possible de fixer le niveau de compétences attendu des élèves au terme d'un apprentissage et de manipuler les variables d'enseignement de telle sorte que tous ou presque tous les élèves atteignent. Donc, la pédagogie de maîtrise postule que dans les conditions appropriées d'enseignement, presque tous (95%) peuvent maîtriser la matière enseignée, et ceci jusqu'à la fin de scolarité obligatoire, voire au-delà. Mieux encore, elle prétend qu'il existe un dispositif pédagogique assurant ce niveau de maîtrise.

Il s'agit que l'argument principal de Bloom était le suivant : si la distribution des élèves par rapport à l'aptitude pour une branche donnée est normale (courbe gaussienne), et si ces élèves reçoivent un temps uniforme d'apprentissage et une qualité uniforme d'enseignement, on peut attendre que peu d'entre eux atteignent un niveau adéquat de maîtrise. Si, par contre, ces élèves reçoivent un temps différentiel d'enseignement, la grande majorité (peut-être 95%) devrait atteindre un niveau adéquat de maîtrise.

Dans le modèle de Bloom, trois facteurs majeurs influencent le rendement et le temps nécessaire pour apprendre :

- Les pré-requis cognitifs, c'est-à-dire le degré de maîtrise des compétences et connaissances nécessaires pour un nouvel apprentissage ;
- Les variables affectives d'entrée de l'élève, c'est-à-dire son intérêt pour la maîtrise ainsi que son degré de confiance dans sa capacité à apprendre ;
- La qualité d'enseignement.

Pour développer la pédagogie de maîtrise les principes à mettre en œuvre sont simples :

- Définir précisément, en termes de comportement observables prouvant, les objectifs à atteindre en proposant des critères de maîtrise extrêmement clairs. C'est-à-dire, l'élève doit comprendre la nature de la tâche à apprendre et les procédures à suivre pour apprendre. Il doit donc connaître les clés ou indices (« Cues ») du *Quoi* et du *Comment faire* ; les objectifs et les procédures doivent être expliqués correctement.
- Identifier très précisément les pré requis
- Evaluer exactement le niveau de départ des élèves avant le début de chaque leçon ;
- Mettre tout le monde au même niveau (maîtrise de pré requis) avant de commencer (activités d'apprentissage individualisées) ;
- Dispenser la leçon ;
- La participation active des élèves dans les situations d'apprentissage est essentielle. L'enseignant doit trouver les moyens d'augmenter au maximum l'engagement des élèves ;
- Vérifier à la fin de celle-ci quels sont les acquis réels des élèves en fonction des objectifs poursuivis ;
- Identifier les élèves qui n'ont pas atteint le niveau de maîtrise prévu ;
- Comblent immédiatement le retard par des cours spéciaux qui portent le nom de « remédiation » afin que chacun se présente au début de la leçon suivante sans handicap.

La pédagogie de maîtrise, fille de la cybernétique et de la définition des objectifs, concerne du contexte behavioriste dans lequel elle s'est développé d'un côté un peu mécaniste. Les maîtres mots en sont feedback et remédiation. L'accent est mis sur l'organisation de l'environnement pédagogique, sur l'évaluation formative des produits d'apprentissage et sur

la possibilité donnée à l'apprenant de passer plus de temps qu'un autre pour apprendre la même chose. On tient surtout compte du fait que chaque apprenant à son rythme.

Voilà pourquoi la question de notre recherche se propose de questionner la modalité de la gestion du temps à l'école primaire mozambicaine, tenant compte des besoins d'apprentissage des élèves : gérer le temps scolaire en fonction de leurs rythmes d'apprentissage, ce qui exige de l'enseignant, d'une part, un regard critique sur le déroulement de son enseignement et de l'apprentissage des élèves et, d'autre part, des compétences d'enseignant professionnel.

Chapitre V L'analyse du curriculum : les apports de la sociologie du curriculum

1. Le curriculum scolaire : concept, justification et types

1.1 Le concept du curriculum scolaire

L'enseignement scolaire est une activité éducative intentionnelle et, dans ce sens, il est réalisé en s'appuyant sur une planification dès le niveau central, en passant par l'établissement, jusqu' à l'enseignant qui, à chaque séance de cours, promeut pour ses élèves des activités de caractère formatrice comme accomplissement des objectifs de l'enseignement proposés par les instances supérieures, mais aussi ce qu'il considère fondamental pour le développement de ses élèves. Toutefois, pour l'identification de ces derniers objectifs il s'agit d'un processus d'opérationnalisation des atteints du système éducatif, prescrits dans le curriculum.

Ainsi, on est dans une situation où l'enseignant pour faire apprendre les élèves et notamment dans la gestion du temps scolaire a comme base de travail le curriculum, dont sa conceptualisation est complexe, il en est aussi pour le travail de l'enseignant en classe. En effet, la littérature pédagogique dont on dispose à ce jour nous amène à considérer plusieurs concepts sur le curriculum formulés en diverses perspectives, comme nous allons le constater : *mais soyons l'attentifs, le curriculum dépasse la conception plus répandue selon laquelle il est le programme scolaire, le résumé des contenus d'enseignement.*

Alors, qu'est-ce qu'on entend par curriculum ? Pour Forquin (1996 :22), le mot anglais « curriculum » désigne moins une catégorie spécifique d'objets appartenant à la sphère éducative (tels que les programmes scolaires, pour lesquels l'anglais dispose du terme plus technique de « syllabus) qu'une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont ces contenus s'organisent dans des cursus.

Cette définition du curriculum, comme il nous semble être évident remarque les contenus de l'enseignement comme étant l'élément déterminant du curriculum, tandis que d'autres auteurs donnent plus de privilège aux objectifs pour caractériser le curriculum. Notons par exemple Johnson (1981 ; in : Sacristán et Gomez ; 2000 : 147). Pour lui le « curriculum c'est une séquence structurée des objectifs d'apprentissage souhaités. Le curriculum c'est ce qui prescrit de façon anticipatoire les résultats d'instruction. Il ne s'agit pas de prescrire les moyens, c'est à dire, les activités, les matériaux ou y compris les contenus qui doivent être enseignés pour avoir des résultats. Les résultats qui doivent être obtenus, se réfèrent aux buts, mais aussi en termes de produits d'apprentissage. Bref, le curriculum indique ce qui doit être appris, et non pas le pourquoi de ce qui doit être appris ».

A l'égard de cette définition, Sacristán et Gomez (2000 : 147) font le commentaire qu'il s'agit d'un concept qui se limite aux résultats scolaires observables, comme un plan qui articule les aspirations de l'école, préalable et séparé de la réalisation pratique de l'enseignement. C'est une définition instrumentale élaborée dans une borne où on ne considère pas le sens, l'origine et la pratique qui donne lieu au curriculum. Certainement ce type de conception donne la chance qui soit entendue par cela seulement les besoins administratifs exprimés dans le curriculum prescrits.

En revanche, poursuivent ces auteurs, il existe une série des conceptions qui centrent leur point de vue dans l'expérience de l'élève comme point de référence, englobant dans le concept du curriculum tout le type d'acquis que les élèves ont l'opportunité d'apprendre à l'école, y compris ceux qui sont cachés aux élèves. Dans ce sens, pour ces auteurs, une perspective pratique verra dans le curriculum un véhicule de communication de théories et des idées pour la réalité. Cette perspective rend évident un donnée fondamentale : les enseignants, en participant dans ce processus, sont éléments actifs dans sa concertation. Il est une conception opposée à l'idée selon laquelle le curriculum doit être une relation précise d'objectifs et de contenus. C'est l'option de Stenhouse (in : Sacristán et Gomez ;2000 : 147), selon laquelle :

Le curriculum c'est une tentative pour communiquer les principes et les traits essentiels d'un propos éducatif, de telle sorte qu'il reste ouvert à la discussion critique et qu'il puisse être transféré effectivement dans la pratique.

A notre avis, le concept de Stenhouse nous paraît riche de sens puisqu'en préconisant le transfert des principes et des traits dans la pratique, il élargit le concept de curriculum pour couvrir aussi les *expériences d'apprentissages des élèves* en classe, à école, grâce à la réflexion de l'enseignant que met en discussion ces principes et traits pour les opérationnaliser selon le contexte d'enseignement-apprentissage : la classe et ses élèves. Ici, le curriculum prescrit administrativement devient un outil de travail pour l'enseignant pas, tout à fait, de façon mécanique, mais surtout sur le regard des enjeux et objectifs concrets de l'enseignement dans la pratique quotidienne.

A cet effet, les enseignants mettent en œuvre le curriculum selon leurs interprétations, leurs savoirs, mais plus encore selon l'appropriation des enjeux et pratiques pédagogiques envisagés par les prescriptions formelles des instances décisionnelles contenus dans le curriculum. Donc, il est pertinent, à notre avis, d'analyser le nouveau curriculum de l'enseignement primaire au Mozambique de ce côté des expériences d'apprentissage des élèves, en s'appuyant sur l'appropriation que les enseignants ont su faire des innovations contenus dans la réforme du curriculum.

Dans ce sens, Eggleston (1980 ; in : Sacristán et Gomez ; 2000 : 148) ajoute aussi que « au curriculum intéresse la présentation de la connaissance et comprend une liste, instrumental et expressive, d'expériences d'apprentissage destinées à permettre aux élèves recevoir cette connaissance dans l'école. Cette liste répond à l'idée de la société sur l'essence, la distribution et l'accessibilité de la connaissance et, pourtant, elle est passible de changements ».

Par conséquent, « un curriculum scolaire c'est tout d'abord un parcours éducationnel, un ensemble continu de situations d'apprentissage (« learning experiences ») auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle »⁶². Donc, il faut considérer le curriculum comme « ce qui arrive réellement aux élèves, sur le plan cognitif mais aussi sur le plan affectif et social, du fait de l'enseignement qu'ils reçoivent et de leur expérience de la scolarisation »⁶³.

Comme souligne Stenhouse (1975, in : Forquin, op cit : 23), il y a certainement une importante différence d'accentuation entre cette définition et les précédentes : il ne revient pas au même de définir le curriculum comme un programme d'études ou d'apprentissage régulièrement prescrit par une institution d'éducation formelle, et de le définir comme ce qui résulte objectivement chez l'élève de la scolarisation en tant qu'expérience vécue. C'est ainsi que certains auteurs utiliseront la notion de « curriculum caché » ou « programme latent » (« hidden curriculum ») pour bien faire ressortir la différence entre ce qui est explicitement poursuivi en tant que développement des capacités ou modifications de comportements chez les élèves. Le « curriculum caché » désignera ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites, soit parce qu'elles relèvent d'une « programmation idéologique »

⁶² Forquin (1996 : 23)

⁶³ Forquin (ibid : 23)

d'autant plus impérieuse qu'elle est plus occulte, soit parce qu'elles échappent au contraire à tout contrôle institutionnel et se cristallisent comme des savoirs pratiques, des recettes de « débrouillardise » ou de valeurs de contestation fleurissant dans les interstices ou les zones d'ombre du curriculum officiel.

Il est important aussi de signaler que le curriculum scolaire, essentiellement, nous renvoie à l'idée d'organisation de ces situations d'apprentissage dans le cadre d'une institution scolaire, raison par laquelle John Kerr (1968 ; in : Forquin, *ibid* : 23) définit le curriculum comme tout apprentissage organisé ou guidé par l'école, qui s'effectue dans le cadre d'un groupe, de manière individuelle, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Pour conclure, on souligne notamment deux idées subjacentes dans le concept du curriculum : le curriculum scolaire nous fait ressortir l'idée que la scolarisation se réalise à partir d'un ensemble de contenus et objectifs préalablement définis par l'administration de l'éducation, mais ceux-la seront opérationnalisés par l'école et, plus particulièrement, par l'enseignant et deviendront des expériences d'apprentissage pour les élèves soit à l'intérieur de l'école, soit à l'extérieur. Tout cela, avec Sacristán et Gomez (2000 : 148), nous fait penser que dans tout effort de conceptualisation du curriculum, il faut considérer les quatre points suivants :

- i. L'étude du curriculum doit servir pour offrir une visée de la culture qui est donnée à l'école, dans sa dimension cachée et manifeste, en tenant compte des conditions dans lesquelles elle se développe.
- ii. Il s'agit d'un projet qui doit être seulement entendu comme un processus historiquement conditionné, qui appartient à une société, sélectionné en accord avec les forces dominantes, mais pas seulement avec la capacité de reproduire, mais aussi d'influencer dans cette même société.
- iii. Le curriculum c'est un champ où des idées et des pratiques ont une interaction réciproque
- iv. En tant que projet culturel, il conditionne la professionnalisation de l'enseignant et il faut le voir comme une liste avec différent degré de flexibilité de façon que les enseignants y interviennent.

Ainsi, notre étude se centre sur le curriculum comme expérience d'apprentissage des élèves à l'école, regardant sur la gestion du temps scolaire par les enseignants pour les faire apprendre. Il s'agit de nous interroger sur la façon de gérer le temps par les enseignants ; ce que fais que les élèves aient une expérience d'apprentissage en accord avec leurs particularités individuelles ou plutôt il est question pour les enseignants d'observer seulement le programme, le curriculum formel, comme un outil que devra être réalisé jusqu'à son acheminement ou son accomplissement.

Par conséquent, on fait allusion à l'enseignant professionnel qui doit gérer le curriculum formel pour parvenir à des expériences d'apprentissages significatives pour les élèves ; ce qui fait croire au besoin de l'enseignant d'opérationnaliser le curriculum formel. Par ailleurs, cette idée devient opportune parce que le nouveau curriculum se centre sur des transformations tenant pour but, d'entre autres, faire réussir l'apprentissage de tous, gérer l'hétérogénéité des élèves à partir d'une évaluation formative ; donc, si le curriculum formel contient ces innovations, il est question de nous interroger sur l'appropriation de celles-ci par les enseignants en terme d'une compréhension sur comment cette mise en place est plus prometteuse pour les élèves.

1.2 Les justifications du curriculum scolaire

Le processus-enseigner recouvre la relation enseignant-savoir, la manière dont l'enseignant transmet ses informations, son propre savoir afin que ceux-ci se transforment à leur tour en savoir chez l'élève. Ce sont les actions, les pratiques qu'il met en oeuvre en classe dans la transmission du savoir (Altet, 1993b :83). En effet, « si le processus-enseigner privilégie l'axe enseignant-savoir »(Altet,1993a :87), c'est parce que son travail de « transposition didactique » a comme point de référence les contenus préalablement définis dans le curriculum, notamment le curriculum formel.

A travers cette logique pédagogique, « on distinguera deux sortes ou deux niveaux de justification du curriculum : les justifications d'opportunité et les justifications fondamentales »⁶⁴.

⁶⁴ Forquin (ibid : 161)

Quant aux problèmes d'opportunités, selon Forquin (ibid : 161), on ne peut pas enseigner tout, il faut faire des choix, variables selon les contextes, les ressources disponibles, les besoins sociaux, les demandes des usagers, les traditions culturelles et pédagogiques. C'est l'affaire des « décideurs, des responsables des politiques éducatives, des constructeurs de programmes scolaires, mais aussi au niveau quotidien, des enseignants dans leurs classes ; les enseignants qui savent que de toute façon ils ne « boucleront » pas le programme et qu'ils devront eux aussi faire des choix, des calculs d'optimisation dans des champs de contraintes ».

Au niveau des enseignants, semble-t-il, les problèmes d'opportunités feront, alors, que le curriculum formel n'est pas exactement ce qui se passe concrètement dans leurs classes, y compris des différences considérables peuvent y avoir entre les enseignants concernés sur un même curriculum formel : l'enseignant, après la conception du curriculum formel, jouera un rôle très important dans la traduction du curriculum pour sa classe, selon des facteurs multiples, ce que nous incite à chercher ces facteurs sur le terrain de mise en place du nouveau curriculum à Maputo, comme une facette importante de compréhension sur l'appropriation du nouveau curriculum par les enseignants.

En suivant ce même auteur, les justifications fondamentales concernent moins la question des possibles (et des « compossibles ») que la question de valeurs. Je ne peux enseigner que si j'enseigne des choses qui ont à mes yeux valeur formatrice. Faire apprendre aux élèves tous les numéros de téléphone de la page quarante de l'annuaire n'est pas justifiable pour des raisons qui ne sont nullement des raisons d'opportunité, mais des raisons fondamentales, des raisons qui tiennent à l'idée même que nous nous faisons de l'éducation intellectuelle : il faut que ce qu'on enseigne ait un sens, ou ait du sens, si cela doit contribuer à la formation et au développement de l'esprit. Et que dire d'un enseignement qui transmettrait délibérément des connaissances erronées, des fausses théories, des habitudes néfastes, des préoccupations triviales ? Cela serait assimilable bien entendu à une violence, à une agression envers les personnes qui subiraient le préjudice d'un tel enseignement et appellerait la réprobation la plus radicale. Ainsi l'enseignement est inséparable de l'idée d'une valeur propre à la chose enseignée, et dont bénéficie en quelque sorte par effet de contamination ou d'assimilation celui à qui l'enseignement s'adresse.

A ce propos, si à la suite de philosophes tel que Paul Hirst et Richard Peters cités par Forquin (ibid : 162), on privilégie dans l'enseignement les *objectifs cognitifs*, on sait que pour Hirst (1965 : in, Forquin, ibid : 162) il s'agit essentiellement de faire accéder les élèves à une approche conceptuelle du monde dans le cadre d'un certain nombre de « formes de connaissances » et que pour Peters, cité aussi par Forquin, l'éducation générale-ce qu'il appelle « éducation » par opposition à « training »-donne avant tout à l'individu un large éventail de connaissances assortis d'une capacité de compréhension en profondeur des phénomènes, d'une capacité de jugement critique et d'un goût pour les activités intellectuellement d'ordre épistémologique : ce qui importe c'est d'enseigner des choses qui soient vraies, des connaissances objectives, des démarches intellectuelles douées d'un pouvoir heuristique. Si on met l'accent sur d'autres choses que les objectifs cognitifs de la scolarisation (par exemple l'éducation de la sensibilité ou de la motricité, l'éducation morale) ce seront d'autres critères que la valeur de vérité qui entreront en ligne de compte, des critères peut-être plus diffus, plus difficiles à identifier et à définir. Mais ces critères n'en sont pas à l'œuvre, ne seraient-ce que négativement dans les jugements que nous portons sur les orientations esthétiques, morales, idéologiques ou spirituelles d'un enseignement, ou sur la valeur de ce qu'il apporte en matière de capacités motrices et manuelles. Dans tous les cas, nous demandons la justification, une justification qui n'est pas essentiellement d'ordre pragmatique (comme cela peut être le cas dans les situations de « training », où les apprentissages sont subordonnés à des objectifs utilitaires étroits et indépendants de toute idée de formation générale de l'esprit ou de développement de la personne), mais d'ordre fondamental, d'ordre éthique, lié à une conception de valeur (valeur de vérité, valeur esthétique, valeur morale, accomplissement de l'être individuel et de l'être humain générique dans l'être individuel).

1.3 Types du curriculum : le formel, le réel et le caché

Eisner (1979 ; in : Sacristán et Gomez ; 2000 : 123) affirme que l'enseignement est un ensemble d'activités qui transforment le curriculum en pratique pour produire l'apprentissage. L'un et l'autre concept doivent être entendus en relation réciproque ou circuler, puisque si l'enseignement doit commencer à partir de quelque plan du curriculum préalable, la pratique de leur enseignement ne rend pas seulement une réalité en termes d'apprentissage, mais que dans l'activité même peuvent être modifiées les premières intentions et apparaître des fins

nouvelles. Il est important de voir l'enseignement non dans une perspective d'être une activité instrumentale pour fins et contenus pré-spécifiés avant la réalisation de l'activité, mais comme une pratique, dans laquelle ces composantes du curriculum sont transformées et leur signification réelle se rend concret pour l'élève.

Par cela, le curriculum ne se réfère pas seulement à ce qui est prescrit et mis officiellement sur le papier en forme de consignes obligatoires préalablement définies par les autorités du système éducationnel, mais « dans les acceptions plus récentes, le curriculum s'occupe du comment le projet éducatif est réalisé dans la classe » (Kemmis, 1988 ; in : Sacristán et Gomez ; 2000 : 123). Voici pourquoi quand on cherche à établir les types du curriculum, on trouve, d'abord, le curriculum formel ou prescrit, et de suite, le curriculum réel-ce qui est réalisé dans la classe, et finalement, le curriculum caché.

1.3.1 Le curriculum formel ou prescrit

1.3.1.1 Comment peut-on caractériser le curriculum formel ?

Dans un système scolaire, l'intention d'instruire prend la forme d'une programmation à large échelle des expériences de centaines ou de milliers d'apprenants. Dans l'organisation, les objectifs et autres programmes, plans d'études constituent un *niveau de réalité autonome*. Le curriculum formel est un monde de textes et de représentations : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études de diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique. Chacun conviendra bien entendu qu'il s'agit en fin de compte d'éduquer et d'instruire, donc de créer des conditions, des interactions, des « situations didactiques » structurant l'expérience des apprenants, et donc leurs apprentissages, dans des finalités du système (Perrenoud, 1996 : 63).

En ce sens, « les spécialistes, les décideurs et les commissions qui élaborent, examinent ou adoptent les textes programmatiques se réfèrent généralement à un élève abstrait...On peut écrire des volumes sur les buts de l'éducation, les programmes, les valeurs et les finalités essentielles sans observer une seconde les élèves et leurs maîtres au travail. L'expérience de

l'élève se trouve au but de la chaîne de transposition didactique, et pour une partie des acteurs du système éducatif, l'articulation des maillons précédents est l'enjeu majeur. Certains investissent dans ce que Chevallard a appelé la transposition didactique *externe*, autrement dite la redéfinition permanente des savoirs et savoir-faire à enseigner en fonction de l'évolution des sciences et des technologies, de la culture et des modes de vie, de l'éthique et de l'organisation du travail. On se pose à ce stade des questions du type « faut-il introduire les mathématiques ensemblistes, faut-il initier à l'informatique ou introduire une seconde langue ? D'autres acteurs se préoccupent de normaliser, d'encadrer ou de soutenir la transposition didactique *interne*, en offrant aux enseignants un commentaire des programmes, des moyens d'enseignement substantiels, des grilles et des instruments d'évaluation, des guides méthodologiques et didactiques. Là, l'élève est un peu moins abstrait, un peu moins lointain, mais on se trouve encore loin de la salle de classe, en train de rêver d'un curriculum idéal, ou du moins optimal, pour des centaines, des milliers ou de dizaines de milliers d'élèves, en faisant abstraction de leur diversité-pour peu qu'ils suivent le même programme-et des aléas de la mise en œuvre de toute intention éducative »⁶⁵.

Les adjectifs « formel et prescrit » se référant au curriculum sont, selon Perrenoud (ibid : 64), plus complémentaires qu'antinomiques. Le curriculum est prescrit parce qu'il a le sens d'une norme, d'un « devoir être », d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves. Et aussi, il est prescrit « parce qu'il spécifie ce qu'il faut enseigner ou faire apprendre-on le distinguera d'une part, des représentations plus intuitives et globales de la culture scolaire, d'autre part, du curriculum réel, défini comme le contenu effectif de l'enseignement et des situations d'apprentissage. Il est formel au sens de sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration : son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles tracées sur le papier, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information, etc »⁶⁶.

⁶⁵ **PERRENOUD**, Philippe. *Curriculum : le formel, le réel, le caché* ; In : HOUSSAYE, Jean (sous la direction) : Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui ; Issy-Les-Moulineaux ; ESF éditeur ; 1996a pg.63/4

⁶⁶ **PERRENOUD**, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation-Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construits par le système scolaire*; Genève ; Librairie Droz S.A ; 1995; pg. 110

Evidemment, le curriculum formel ou prescrit c'est le résultat de mise en forme écrite de la culture scolaire, dont il est multiforme. Parce que « si on cherche à identifier les normes d'excellence scolaire, on s'intéressera d'abord aux textes qui décrivent les finalités de l'enseignement, le type de compétences ou d'excellence qu'il appartient à l'école de développer. On trouve essentiellement ces finalités dans les textes de lois ou dans les pages introductives des plans d'études. Les contenus du curriculum prescrit se précisent lorsqu'on accède au détail des plans d'études, aux programmes des différentes disciplines, des divers degrés. L'image de la culture contenue dans ces documents reste cependant à un niveau d'abstraction élevé ; elle est faite d'une série de mots-clés, d'une énumération d'informations, de notions, de techniques, de savoir-faire ». (Perrenoud, 1995 : 110)

Pour cet auteur, qu'il s'agisse de listes de contenus ou de listes d'objectifs pédagogiques, on se trouve toujours devant des documents relativement *condensés*, puisque l'ensemble de ce qu'il faut enseigner ou apprendre pendant une année scolaire tient ordinairement en quelques dizaines de pages, parfois moins. Cette concision tient à l'évidence que les plans d'études et listes d'objectifs ne sont que des aide-mémoire qui renvoient d'une part à d'autres documents moins officiels, mais substantiels, d'autre part à des représentations non écrites. Les textes n'épuisent donc pas le curriculum formel. Mais ils sont plus faciles d'accès, il n'est pas inutile d'en faire un rapide inventaire. Nous pouvons distinguer six types de textes :

- i. Les textes législatifs assignant des objectifs ou des contenus de la scolarité ;
- ii. Les programmes et plans d'études officiels, qui explicitent les textes légaux et ont un statut contraignant ;
- iii. Les commentaires plus ou moins autorisés de plans d'études qui visent à en fixer l'interprétation, à en illustrer le contenu là où l'autorité scolaire craint qu'il soit trop elliptique, par exemple lorsqu'une discipline fait l'objet de vives controverses-comme la mathématique dite « moderne »-ou lorsque sa nouveauté semble justifier des précisions (on pensera par exemple aux disciplines émergentes, comme l'observation scientifique, la critique de l'information ou l'éducation aux médias, la connaissance de l'environnement, l'informatique) ;

- iv. Les méthodologies qui, lorsqu'elles offrent des modèles de leçons, d'activités, de situations didactiques, font nécessairement référence à des contenus et à des objectifs, en les illustrant, en les reformulant, en leur donnant plus de substance qu'elles n'en ont dans les plans d'études. Par méthodologie, on entendra ici à la fois les ouvrages officiels couvrant la didactique de l'enseignement d'une discipline, les « livres du maître », les préfaces et annexes méthodologiques des plans d'études ou des moyens d'enseignement ou encore les publications didactiques destinées aux professionnels.
- v. Les moyens d'enseignement destinés aux élèves : livre de lecture, brochures, cahiers d'exercices, fiches, cartes, documents audio-visuels. Ces documents ont pour finalité première de formuler la culture scolaire à l'intention des élèves et d'en faciliter l'assimilation par un travail méthodique. Mais leur fonction seconde est de faire correspondre aux notions abstraites du plan d'études des contenus plus concrets : règles, exercices, questions et réponses, modèles, marches à suivre.
- vi. Certains modèles d'évaluation, qui explicitent un tant soit peu les normes d'excellence scolaire, proposent des grilles d'évaluation ou des exemples de questions ou d'épreuves.

Enfin, nous sommes dans une situation où les systèmes scolaires font en quelque sorte des efforts pour mettre en forme écrite le curriculum et cette « codification écrite du curriculum n'est pas due au hasard. On peut faire l'hypothèse qu'elle doit être, au regard des mœurs politiques et administratives, suffisant pour que :

- a. La classe politique et l'opinion publique s'estiment en mesure d'exercer un contrôle sur ce qu'on enseigne dans les écoles ;
- b. L'administration scolaire centrale et la direction des divers établissements, croient savoir ce qu'on enseigne dans les classes et se sentent à même d'en assumer la responsabilité vis-à-vis du système politique ou des échelons supérieurs de la hiérarchie ;
- c. Les parents ne manifestent pas d'inquiétudes démesurées quant au contenu de ce qu'on enseigne à leurs enfants. Les contenus moraux, idéologiques, religieux sont

souvent l'objet de craintes plus vives que les savoirs académiques, à propos desquels les parents se soucient plutôt de la qualité, du « niveau » de l'enseignement ;

- d. Les enseignants disposent de points de repères leur permettant à la fois de ne pas réinventer seuls, chaque jour, toute la culture scolaire, et de maîtriser l'angoisse liée à une possible déviance »⁶⁷ ;

Bien entendu, « le travail de mise en forme écrite de la culture scolaire est, pour l'essentiel, le fait de gens d'école, enseignants, hauts fonctionnaires, inspecteurs, spécialistes du curriculum ou des méthodologues, formateurs d'enseignants. C'est sur la base de textes qu'ils rédigent que s'exerce le contrôle politique, par approbation ou désaveu de leurs propositions. Or les gens d'école élaborent le curriculum formel à des fins pragmatiques, en fonction de leurs impératifs concrets, qui sont d'administrer, de contrôler, de former les maîtres, de créer des moyens d'enseignement et surtout d'enseigner » (Perrenoud, *ibid* : 113)

Ces textes écrits, parfois complexes par leur diversité, mais aussi par le fait qu'il peut y avoir des manques de clarté comme le fait que chacun peut leur donner une signification personnelle, sont, dans les systèmes d'éducation outils de travail sans aucun parallélisme avec d'autres dispositifs mis à disposition des enseignants. Malgré le fait que, pour Perrenoud (*ibidem*), « les textes n'ont d'autres sens que celui qu'on leur donne, l'image de la culture digne d'être transmise et apprise n'existe pas à proprement parler dans les textes, mais dans les esprits de leurs auteurs ou de leurs lecteurs », on leur donne une importance fondamentale parce que « la référence à des textes garantit...une certaine *unité d'interprétation*. Il n'en va pas autrement pour les lois ou la jurisprudence : le droit écrit n'a d'effet qu'à travers ses lecteurs, mais il rassure l'éventail des interprétations, assure un minimum des consensus. De la même manière, les plans d'études et d'autres textes donnent un *dénominateur commun* aux images de la culture digne d'être transmise et apprise à l'école »⁶⁸.

Ainsi, pour l'auteur que nous venons de citer, les textes et les déclarations expriment une représentation de ce qu'il faut enseigner à l'école. Et la représentation dominante du curriculum est *celle qui engage les pouvoirs organisateurs de l'école, ceux qui détiennent le droit de dire ou de spécifier ce qu'il faut enseigner*.

⁶⁷ Perrenoud (1995 : 113)

⁶⁸ Perrenoud (*ibid* : 113)

1.3.1.2 Le curriculum formel entre les pratiques diverses du contexte de l'enseignement

Tel que le fait Perrenoud plus haut, Lundgreu (1983 ; in : Sacristán et Gomez ; 2000 : 128), souligne que le curriculum vient à être une sorte de texte dont la prétention est la reproduction d'une certaine forme d'entendre la réalité et les processus de production sociale qui desirent que l'école doit servir. Evidement, toute sélection culturelle a certaines relations de correspondance avec le contexte historique-social dans lequel se situent la culture et les institutions scolaires.

Ce texte est formulé ou planifié en dehors de l'école dans laquelle se réalisent, de façon pratique, pouvant s'observer et se distinguer des forces et des influences qui agissent dans le contexte de formulation, de la confection et d'autres qui le font dans le contexte de réalisation, c'est-à-dire, dans l'enseignement. La sélection implicite et explicite dans le curriculum est réélaboree dans les processus et contextes dans lesquels il se forme, ainsi que dans l'environnement où il se développe pratiquement. La culture scolaire est distribuée en institutions pédagogiquement préexistantes, par le biais de relations et méthodes pédagogiques connues en traditions et croyances, par les enseignants qui agissent concrètement, en s'appuyant sur les élaborations qu'ils réalisent, par exemple, les livres-texte, dans un modèle scolaire dans lequel le pouvoir de décision est distribué entre différents agents etc. Tous ces cadres sont des contextes préalables à n'importe quelle proposition de sélection en ce qui concerne le contenu du curriculum et qui finiront pour le filtrer. (Sacristán et Gomez ; *ibid* : 128)

Par cela, affirme Sacristán et Gomez, la culture sélectionnée et organisée dans le curriculum, n'est pas la culture en soit même, mais une version scolarisé en particulier. La science qui est contenue dans les programmes scolaires n'est pas la science en abstrait, comme la littérature qui est enseignée et s'apprend à l'école, n'est pas non plus « la littérature », mais des versions et des paquets spécialement planifiés pour l'école.

Pour ces auteurs, toute la mécanique d'élaboration du curriculum introduit des éléments qui sculptent la culture scolaire. La manière dont il formule ce texte (contexte de formulation) le conditionne, c'est-à-dire, est un processus dans lequel interviennent des agents divers. Il n'existe pas, donc, une correspondance entre ce qu'est le savoir externe—qui potentiellement

peut être transmis-et l'élaboration qui provient des savoirs contenus dans le curriculum. Les pratiques de confection du curriculum, de sa présentation, sont des éléments qui font la médiation entre la relation culture et les contenus curriculaires. On dirait que le texte qui est le curriculum ne répond pas aux intentions d'être reproducteur de ce que nous entendons par culture ailleurs de l'école, mais qu'elle est une culture propre qui a certaines finalités intrinsèquement scolaires et qui rend, naturellement, un service spécifique à la socialisation et à la reproduction.

Le contexte social, économique, politique et culturel que le curriculum représente, ou laisse faire, doit être le premier contexte pratique, externe pour entendre la réalité curriculaire : l'exercice des pratiques politiques, économiques et sociales qui déterminent les décisions curriculaires, ne pouvant pas oublier que le curriculum proposé pour l'enseignement est le résultat d'options pris dans cette pratique. (Sacristán et Gomez ; ibid : 129)

Dans l'analyse de Sacristán et Gomez, ce n'est pas le seul contexte externe à la pratique médiateur du curriculum... Les décisions administratives sur le comment développer l'enseignement, sur l'élaboration des matériaux didactiques, sur la participation familiale, sur l'influence des groupes académiques qui font pression telle que leur spécialisation soit représentée dans la culture scolaire, sont, parmi d'autres, des forces et des pratiques qui interviennent et qui conditionnent la culture scolaire. Ces cadres médiatisent le curriculum qui, d'habitude, est présenté à l'institution scolaire pour y être développé. La culture contenue dans les curricula déjà formulée ou planifiée pour l'école souffre d'une autre série de modifications quand elle se développe dans un milieu scolaire concret, en contextes qu'on pourrait appeler internes. On peut estimer que le curriculum élaboré et formulé dans un document officiel ou dans un livre comme quelque chose d'objectif, par exemple, dans les prescriptions faites par l'administration, mais ces contenus sont transformés, à leur tour, dans des contextes concrets (le contexte de réalisation). On est devant une autre condition qui démontre le manque de correspondance entre la culture externe, dont il est élaboré dans le curriculum explicite, et ce qui est enseigné dans la pratique réelle.

Enfin, comme il est souligné par Whity et Bates (1985, 1986 ; in : Sacristán et Gomez, 2000 : 129), l'école et les enseignants n'enseignent pas la culture ou des connaissances abstraites, mais la reconstruction de celles-ci inscrites dans les institutions et pratiques quotidiennes. La culture n'est pas un objet terminé qui se transmet mécaniquement des uns aux autres, mais

une activité médiatisée qui se reproduit en se construisant et en se reconstruisant par le biais de l'apprentissage et des conditions dans lesquelles elle se réalise. Cet apprentissage est spécifique dans les institutions et dans les ambiances scolaires. Pour cela, il faut que le curriculum ré-éclaire les cadres pratiques où il est élaboré et développé, puisque, au contraire, on serait amené à parler d'un objet construit à l'écart de la réalité.

Conformément à la figure en bas, Sacristán et Gomez font noter que le curriculum est un cadre d'interaction dans lequel s'entrecroisent processus, agents et divers cadres qui, dans un véritable et complexe processus social, donnent un significat pratique et réel à celui-là. Seulement dans la borne de toutes ces interactions on peut arriver à accepter sa valeur réelle, d'où il est indispensable d'avoir une vision processuelle pour comprendre la dynamique qui donne significat et valeurs spécifiques au curriculum concret. Celui-ci n'existe pas en dehors des circonstances processuelles qui le construisent...

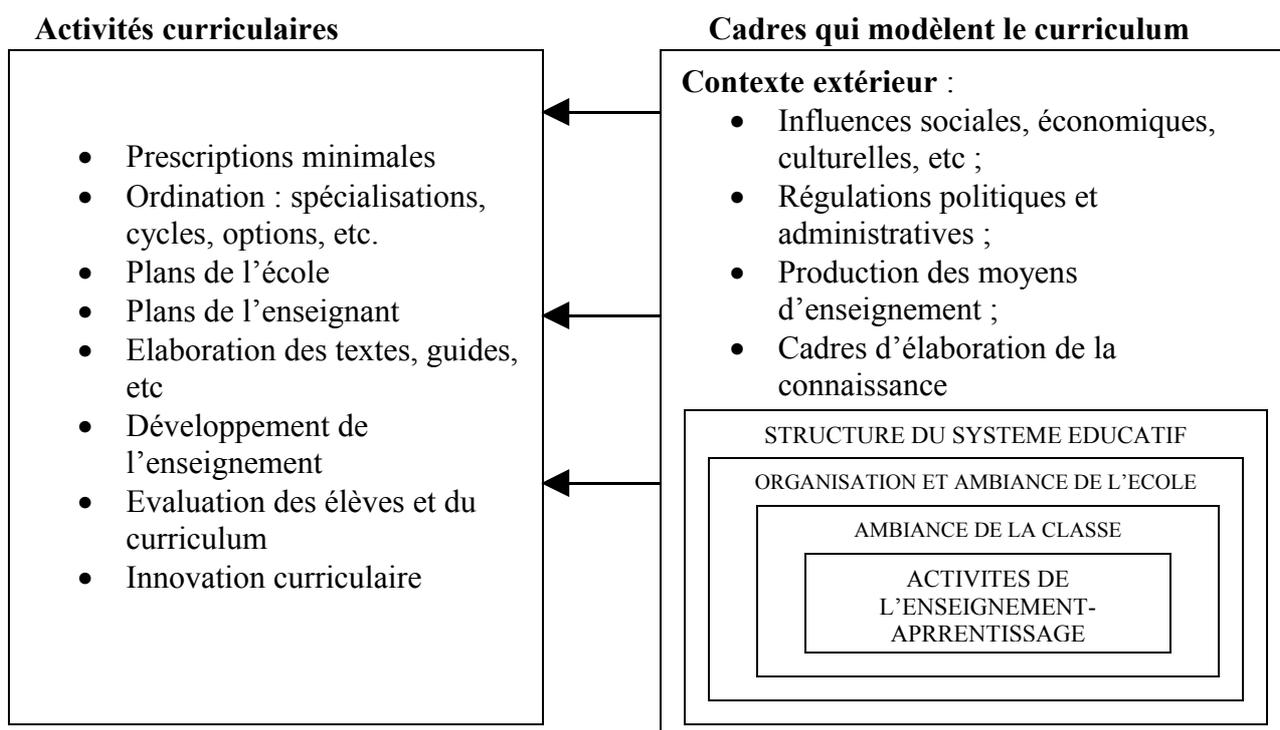




Figure 6 : Pratiques et transformations dans le curriculum [Source: Sacristán et Gomez (2000: 130)]

Pour les auteurs de cette figure, la représentation fait ressortir l'intention d'établir la relation entre les cadres ou contextes qui construisent le curriculum réel et qui se projettent en diverses activités qui ont rapport avec le curriculum dans la pratique de l'enseignement. Ainsi, pour eux :

- a. Il existe un contexte didactique formé par la structure de tâches que se développent dans les activités d'enseignement-apprentissage, dont il est l'ambiance pédagogique plus immédiate pour l'élève. Le type des activités n'est pas sans importance pour obtenir un résultat ou un autre référant à un objectif ou contenu curriculaire. La méthode conditionne les résultats qui peuvent être obtenus.
- b. Le cadre ou contexte psychosocial qui se crée dans les groupes d'enseignement-apprentissage, notamment dans les classes, mais qui peut être vu dans n'importe quel autre groupement de travail, est un monde complexe, source d'influences et motivations pour l'élève, dans lequel l'apprentissage du curriculum adopte une vision psychologique et sociale spéciale.
- c. La structure interne, les relations internes, les formes d'organisation des enseignants, leur coordination, les activités réalisées, la disposition de l'espace, l'ordination du temps, etc déterminent un contexte organisateur qui donne un sens particulier au projet concret qu'une école a pour ses enseignants et ses élèves.
- d. Les écoles ou les salles de cours ne sont pas des entités isolées d'une réalité plus vaste qui est le *contexte du système éducatif* en son ensemble. Maintes particularités du curriculum pour un niveau ou période scolaire sont expliquées par les interdépendances qu'il maintient avec les niveaux antérieurs ou les enseignants, par la fonction sociale et la sélection des élèves qu'un certain type d'enseignement réalise, etc. La séparation de l'expérience intellectuelle de la manuelle, par exemple, qui

s'observe dans les curricula, elle est régulée par le système éducatif lui-même, à partir de spécialités de fonctions différenciées.

Bref, il « existe un *contexte extérieur* au milieu pédagogique plus déterminant de ce qui se réalise en classe et de comment il s'enseigne. Elles sont nombreuses les sources qui co-déterminent ce contexte : pressions économiques et politiques, système de valeurs prédominantes, cultures dominants sur des cultures marginalisées, réglementations administratives de la pratique scolaire et du système éducatif, influences de la famille dans la détermination de l'expérience de l'apprentissage ou des options curriculaires et des aides aux enfants, systèmes de production de moyens d'enseignements, pressions et influences des milieux académiques et culturels qui ont une incidence sur l'hierarchisation des savoirs scolaires et dans la détermination de ce qui s'enseigne dans les classes est fortement contrôlé au travers des inspections qui analysent ce que les enseignants enseignent, ou au travers des examens faits par les élèves afin de décider s'il a été dépassé ou non dépassé un certain cours ou cycle de l'enseignement. Donc, on est devant des pratiques politiques et administratives qui conditionnent beaucoup ce que les élèves apprennent et, surtout, ce que les enseignants et les écoles enseignent. Entendre ce qui affecte réellement les contenus d'enseignement suppose, comme il est évident, se fixer dans des pratiques non étroitement didactiques, mais décisives pour ceux-là »⁶⁹.

Au bout de compte ce qui est remarquable pour analyser le curriculum, comme nous l'avons dit, c'est qu'on trouve le curriculum au niveau des déterminants extérieurs à l'école dont le produit de leur exercice c'est un ensemble de documents écrits qui correspondent étroitement au curriculum formel, tandis qu'au niveau interne de l'école celui-ci est traduit en expérience réelle d'apprentissage des élèves, ce qui fait ressortir l'idée du curriculum réel.

Voici pourquoi on s'intéresse à caractériser ce type de curriculum qui, en même temps, est le centre de notre étude empirique, notamment au niveau de la première année à Maputo. Pour cela, notons, il sera important d'analyser les régulations intermédiaires pour la traduction des transformations innovatrices du curriculum formel, afin de son appropriation par les enseignants qui, à leurs tours, en se plaçant comme les exécutants des propositions

⁶⁹ SACRISTAN, J.G et GOMEZ, A.P. *Compreender e transformar o ensino* ; 4^a edição ; Porto Alegre ; Artmed Editora ; 2000; pg. 131

curriculaires formulées par les instances décisionnelles ou politiques de l'éducation, les mettent en place en leurs contextes singulières d'enseignement.

1.3.2 Le curriculum réel

Lorsqu'on part du curriculum prescrit, il reste évidemment à s'interroger sur la part des intentions qui passent dans les faits (Perrenoud, 1996 :64), à ce qui se passe réellement en classe ou, bien, la réalisation du curriculum prescrit dans les véritables contextes d'enseignement, devant les élèves et les conditions matérielles de l'école, où l'enseignant agit en « *chair et en os* » pour faire apprendre les élèves.

Ainsi, si on admet que le curriculum prescrit contient ce qui sont les « attentes » politiques, administratives, culturelles, économiques de la société et, notamment, du système éducationnel sur ce qui doit être enseigné à l'école et sur les acquis, les compétences et les valeurs que les élèves devront avoir sur l'effet de l'école, « on admettra volontiers que les finalités de l'éducation sont souvent très ambitieuses et qu'elles ne se réalisent pleinement que pour une fraction des élèves. Mais cette distance se décompose :

- i. D'une part, le curriculum prescrit est diversement interprété et mis en œuvre dans les classes ;
- ii. D'autre part, même lorsque le curriculum prescrit est entièrement respecté, les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des élèves »⁷⁰.

La compréhension des écarts entre les intentions éducationnelles prescrites dans le curriculum et ce qui arrive dans les classes nous semble intéressante parce que « même pour étudier les effets de l'enseignement, il faut saisir les *variables médiatrices*, en particulier la façon dont le curriculum prescrit est réalisé dans les classes. Les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail. Je ne puis ici que mentionner certains facteurs :

⁷⁰ PERRENOUD (1996 : 64)

- a. Le programme n'est qu'une trame. Pour le remplir, l'enseignant fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire ;
- b. Les enseignants allègent sélectivement, à leur manière, des programmes jugés « trop chargés» ;
- c. Le vrai programme, ce sont les manuels et les cahiers d'exercices utilisés chaque jour qui l'incarnent, plus que les textes généraux ;
- d. Le maître construit des démarches didactiques personnelles, qui impliquent une interprétation particulière du programme ;
- e. Selon son énergie, sa capacité de mobiliser ses élèves, un enseignant fait passer un nombre variable de notions, savoirs et savoir-faire pendant la même année scolaire ;
- f. Selon le niveau et les attitudes des élèves, et dans une négociation explicite ou implicite avec eux, le maître module les contenus pour qu'ils restent accessibles et permettent le fonctionnement du contrat didactique ;
- g. Davantage que le programme, le maître se soucie des attentes de ses collègues enseignant en aval dans le cursus ;
- h. La culture, le climat pédagogique, le degré de sélectivité de l'établissement influent également sur les exigences et l'orientation pédagogique d'une école particulière ;
- i. Les enseignants tiennent compte de la composition sociologique de leur public ;
- j. L'enseignement est infléchi en fonction des débouchés scolaires ou professionnels probables ;
- k. La communauté locale pèse sur l'interprétation de la culture scolaire »⁷¹

⁷¹ Perrenoud (ibid :65)

Dans cette logique, dit Perrenoud (ibid : 65), la problématique du curriculum réalisé introduit à l'analyse des organisations scolaires et du travail en classe, sous l'angle des représentations, des stratégies, du pouvoir, de l'autonomie, de la négociation, sous l'angle de la diversité des expériences. En définitive, pour chaque élève, le curriculum prescrit se réalise de façon originale, parce que même dans un enseignement uniformisé et frontal, chacun vit des *expériences singulières*.

Ces expériences singulières, sont, à notre avis, plus important dans l'apprentissage des élèves que les textes formels, prescrits par les pouvoirs décisionnels ; en réalité tant ils ne sont pas appropriés par les enseignants, l'écart entre le curriculum formel et le réel semble pouvoir s'élargir à la fois. Donc, l'exercice de l'accompagnement de la réforme du curriculum fait son importance en ce sens pour permettre la traduction des orientations du formel jusqu'au niveau des acteurs que la mettent en place. D'ici, il revient important d'analyser le système d'accompagnement de la réforme du curriculum à Maputo, en supposant qu'avec cette traduction d'une façon efficace, les enseignants se seraient mobilisés pour prendre, au moins, beaucoup plus au sérieux l'essence du curriculum formel pour le transposer au niveau de pratiques dans l'enseignement.

Par ailleurs, si « pour expliquer comment les cultures sont transmises, comment les sociétés assurent leur continuité, il faut notamment rendre compte de la façon dont, intentionnellement ou non, elles aménagent l'expérience formatrice des individus, dont elles font en sorte qu'ils apprennent *grosso modo*, bon ou mal, l'essentiel de ce qu'il faut savoir et savoir faire pour être un membre « acceptable » d'une société globale et, en son sein, d'une classe sociale, d'une famille et des diverses communautés et organisations »⁷², également on comprend que pour s'apercevoir du curriculum réel il faut analyser les expériences formatrices des élèves à l'école, dont elles rendent ceux-ci formés et dotés des savoirs, des compétences et des valeurs requis dans les évaluations scolaires et dans la vie quotidienne et, finalement, dans la vie professionnelle.

A part cela, en s'appuyant sur la psychosociologie de l'apprentissage, on comprend l'importance du curriculum réel parce que pour l'individu « c'est son expérience, sa construction, sa compréhension du monde qui changent une personne, lui permettent d'apprendre ou l'y forcent » et « il arrive qu'une expérience sans lendemain transforme

⁷² Perrenoud (ibid : 66)

quelqu'un durablement, soit parce qu'elle est si forte qu'un apprentissage fondamental se réalise en peu de temps, soit parce qu'il s'agit d'un apprentissage simple : il suffit de voir une fois certains gestes ou de les découvrir seul par tâtonnements pour les posséder à jamais. Toutefois, les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations de valeurs, de concepts, de techniques complexes passent généralement par *une succession cohérente d'expériences formatrices*. C'est cette succession, ce parcours qu'on définira comme un curriculum réel. Evidemment, la cohérence n'est pas mesurée à l'aune d'une intention, mais en fonction des effets de l'expérience sur la formation de la personnalité et du capital culturel » (Perrenoud, ibid : 67)

De fait, souligne Perrenoud, toutes les pédagogies, des plus naïves aux plus savantes, des plus diffuses aux plus explicites, qu'elles se déploient dans la famille, l'école ou une autre organisation, ont un dénominateur commun : la conscience de ne pouvoir éduquer ou instruire qu'en structurant *l'expérience formatrice des apprenants*. Même la pédagogie la plus frontale, magistrale, discursive, traditionnelle partage ce *credo*. L'efficacité variable des pédagogies tient alors, notamment, à la pertinence de leur représentation des expériences formatrices ; en ce sens, toutes les pédagogies ne se valent pas, mais toutes ont pour projet de transformer l'apprenant durablement, en tentant d'infléchir son expérience, autrement dit de façonner en partie son curriculum réel.

1.3.3 Le curriculum caché

Les apports formulés sur le curriculum prescrit et sur le curriculum réel nous amènent à penser que l'enseignement ne se réduit pas aux programmes officiels et aux déclarations des enseignants sur ce qu'ils font dans la classe. Justement « considérer que l'enseignement se réduit aux programmes officiels et à ce que les enseignants eux-mêmes disent vouloir transmettre est une ingénuité. Une chose c'est ce que les enseignants disent et autre chose différente c'est ce que les élèves apprennent. Le résultat que nous obtenons des deux premières images-ce qui est dit et ce qui est enseigné- constitue le curriculum manifesté. Mais l'expérience d'apprentissage des élèves ne se réduit pas, ni ne s'ajuste à la somme de deux versions. Au-delà du curriculum qui est dit, en exprimant des idées et intentions, il existe ce qui fonctionne souterrainement, qui s'appelle caché »⁷³

⁷³ SACRISTAN, J.G et GOMEZ, A.P (2000 :132)

Rappelons-nous que « pour comprendre le curriculum dans la perspective de ce qu'il apprend, il convient de l'entendre comme le contenu de toute expérience que l'élève a dans l'ambiance scolaire. L'élève, lorsqu'il est en situation de scolarisation a des expériences diverses : il apprend des connaissances, habilités, comportements divers, le sentir, à s'adapter et à survivre, à penser, à valoriser, à respecter, etc », dit Sacristan et Gomez (2000 : 132).

Ces auteurs, en s'appuyant sur Jackson soulignent que l'importance de l'ambiance comme l'école, dans laquelle les relations sociales, la distribution du temps et de l'espace, les relations d'activité, l'usage de primes et de punitions, le climat d'évaluation, constituent tous un curriculum caché que l'élève doit surmonter s'il veut avancer avec succès par le cours.

C'est dans cette perspective que Perennoud (1996a : 69/70) affirme que parmi toutes les expériences formatrices vécues par un individu, certaines produisent des apprentissages qui échappent à la conscience des principaux intéressés, maîtres, élèves et parents. De plus, même un sujet parfaitement conscient de son expérience n'est pas capable d'identifier constamment ce qui contribue à la transformer ; un être humain est en général incapable de dire exactement quand et comment il a appris certaines choses, même lorsqu'elles paraissent « essentielles », parce que l'apprentissage s'est opéré graduellement, partiellement à son insu et qu'il est déjà fort avancé lorsqu'il en a pris conscience. Une expérience formatrice complexe est faite de moments multiples, parfois très brefs et intermittents, durant de longues périodes ; c'est donc une réalité particulièrement difficile à dissocier du flux des événements, même si l'on admet l'existence de temps forts et de paliers de structuration plus faciles à identifier. De plus, chaque temps fort peut induire des dynamiques à long terme.

Cependant, pour Sacristan et Gomez, cette analyse de ce qu'on se rend compte de forme caché de l'expérience dans les écoles est partielle si nous n'observons pas que son significat va au-delà de cette expérience. Les normes de comportement scolaire n'ont pas été gérées comme quelque chose autonome, bien que l'école élabore ses propres rites, mais elles ont rapport avec les valeurs sociales et avec les formes d'entendre les rôles des individus dans les processus sociaux. Le curriculum caché des pratiques scolaires a une dimension socio politique irréfutable qui se met en relation avec les fonctions de socialisation que l'école a dans la société. Réellement les analyses plus objectives sur le curriculum caché proviennent de l'étude sociale et politique des contenus et des expériences scolaires. Habitudes de l'ordre,

de ponctualité, correction, respect, compétition-collaboration, docilité et conformité sont, parmi d'autres, aspects inculqués de façon consciente ou inconsciente par l'école et ils dénotent le modèle de citoyenneté. Donc, la socialisation du citoyen à l'école ne se réduit pas à la reproduction qui s'est produite par la transmission de la culture explicitement déclarée dans les curriculums aux connaissances et aux disciplines.

A l'égard de ce que nous venons de citer, les auteurs eux-mêmes remarquent que l'école n'est pas un environnement isolé des conflits sociaux externes à elle... Les messages dérivés du curriculum caché, sont à la marge, cohérents ou en contradiction avec les intentions déclarées, ils ne sont pas étrangers aux conflits sociaux : les rôles sexuels dans la culture, l'exercice de l'autorité et du pouvoir, mécanismes de distribution de la richesse, les positions sociales, politiques raciales, religieuses, etc. Par exemple : si dans la société existent discriminations contre le sexe, les relations entre garçons et filles en classe ou sur la cour de récréation, l'interaction entre les enseignants, la vision qu'il peut y avoir des textes scolaires, etc, ne sont que manifestations de ce conflit social.

Ainsi, pour Eggleston (1988, in : Sacristan et Gomez ; 2000 :133) les obligations imposées aux élèves par le curriculum caché sont tellement importants pour leur survie et leur succès à l'école, par rapport au programme officiel ou explicite, comme elles le sont aussi pour les enseignants. Ce qui importe n'est pas ce qui se dit, mais ce qui véritablement se fait ; le significat réel du curriculum n'est pas le plan ordonné, séquencé, même si sont définis les intentions, les objectifs concrets, les topiques, les habilités, les valeurs, etc qu'on dit que les élèves apprendront, mais la pratique réelle qui détermine l'expérience d'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, répondre à cette dimension « caché » signifie que, en parlant de culture comme contenu du curriculum, il faut le faire en termes anthropologiques plutôt qu'académiques. Le sens anthropologique de la culture comprend plus que des connaissances et des habilités appartenues aux cadres des savoirs qui sont cultivés dans les institutions de l'enseignement supérieur. La culture c'est la conjugaison des sens, des conventions, des croyances, des comportements, des usages et des formes de se mettre en rapport dans les groupes humaines. Dans les classes et dans les écoles il y a quelque chose de plus que la communication de connaissances de « haute culture » ; là se développe tout un processus de socialisation des

élèves, et les contenus du curriculum réel sont ceux de cette socialisation. (Sacristan et Gomez (2000 :134)

Au-delà, disent ces auteurs, l'importance de souligner cette perspective réside en ce qu'elle ressort l'importance des contextes ou des ambiances. Le curriculum réel qui a réellement une incidence sur les élèves dépend, en grande partie, des conditions d'ambiance qui sont vécues dans les environnements scolaires, des stimuli subtils qui ont leur origine dans ces conditions. Et intervenir dans le curriculum réel implique de modifier cette ambiance en ses dimensions fondamentales : physiques (architecture, disposition de l'espace, du mobilier), organisatrices (formes d'organiser les élèves à l'école, en classe, distribution du temps) et pédagogiques (rapport entre enseignants, entre ceux-ci et les élèves, entre les élèves, etc).

En fin de compte, « avec l'ouverture par ses dimensions cachées, le concept de curriculum s'ouvre pour une réalité beaucoup plus complexe de l'entendre et, naturellement, plus compliqué de le diriger ou de l'échanger. Elle rend plus obscur et imprécis le concept, mais plus adéquat pour comprendre la réalité », concluent Sacristan et Gomez (2000 :135), lesquels, en citant Cheryl Holmes (1988), font noter qu'une conceptualisation tellement ample a ses avantages, tels que :

- a. Elle peut accueillir l'idée plus commune que le curriculum est un guide pour planifier, enseigner et évaluer le curriculum réel ;
- b. Elle comprend les apprentissages occasionnels dont la source est la structure scolaire en tant qu'organisation, avec ses normes de fonctionnement ;
- c. Il observe les apprentissages qui ont leur origine dans les compagnons de l'élève ;
- d. Il accepte ce qui n'est compris pas dans ce qui est explicitement prétendu –le curriculum nul ; puisqu'il est évident qu'il n'y a pas seulement ce qui s'enseigne, mais aussi d'autres choses sont occultées. Parfois, à cause d'arguments selon lesquels pour certains âges, traiter de certaines choses paraît inadéquat –la sexualité, la pauvreté, la guerre, la fin, etc- ou à cause de la prédominance de certaines visions sur les autres- l'occultation d'étapes « peu glorieuses » de la propre histoire notionnelle, etc- ce qui

est sûr, c'est qu'il existe une partie de la réalité qui est annulée dans la culture scolaire ;

- e. Elle évite d'avoir à distinguer entre le curriculum (le prescrit) et l'instruction (ce qui se fait, le développement pratique), ou soit, nous oblige à voir la continuité-discontinuité entre intentions et réalisations.

2. Le rôle des enseignants dans l'opérationnalisation du curriculum

Le curriculum est un processus social qui se crée et passe à être une expérience à travers de multiples contextes qui ont une relation entre eux, souligne Cornbleth (1990) et Gimeno (1988), cités par Sacristan et Gomez (2000 : 138), lesquels ajoutent en disant que la réalité de celui-ci ne se rend pas évidente en ses modelages documentaires—prescriptions ou livre-texte-, mais dans la relation réciproque de tous les contextes pratiques. Pour rendre clair le processus curriculaire et prendre des références concrètes, objectives, on peut utiliser des modèles de phases du processus qui expriment, avec différente définition, ce qu'on appelle des attentes curriculaires, mais qui ne sont pas le curriculum réel par eux-mêmes. Elles possèdent, donc, différents degrés d'approximation à ce qui est la pratique curriculaire. Elles sont comme des photos fixes d'un processus. L'analyse des livres-textes, par exemple, nous rapproche plus précisément de la réalité éducative par rapport aux documents officiels qui régulent et prescrivent le curriculum. Les plans des enseignants nous rapprochent encore plus que les livres-textes.

Tout cela nous permet de penser que le curriculum, dès le niveau le plus élevé (de l'administration de l'éducation) jusqu'aux enseignants, on peut envisager différents modèles ou représentations diverses. Et Sacristan et Gomez (ibid : 138) font référence précisément aux suivants :

- a. Le curriculum comme ensemble de contenus ordonnés dans les dispositions administratives—les documents curriculaires. Il est le curriculum prescrit ou régulé ;
- b. Les livres-textes, les guides didactiques ou des matériaux divers élaborés ou planifiés. C'est le curriculum créée pour être consommé par les enseignants et par les élèves ;

- c. Les programmations ou plans que les écoles font. Le curriculum dans les pratiques organisatrices ;
- d. L'ensemble de tâches d'apprentissage que les élèves font, à partir desquelles est extrait l'expérience éducative réelle, dont elles peuvent être analysées dans les cahiers et dans l'interaction du cours et qui sont, en partie, régulés par les plans ou programmations des enseignants – c'est ce qui est appelé curriculum en action. Ce niveau d'action ou de conception, avec le suivante, est le contenu réel de la pratique éducative, puisque est là où le savoir et la culture acquièrent les sens dans l'interaction et dans le travail quotidien.
- e. Ce que les enseignants exigent dans leurs examens ou évaluations, comment les exigent et comment les évaluent.

De cette façon, le travail de l'enseignant en classe ne consiste pas à transférer mécaniquement le modèle a) pour le rendre en modèle d) ou e). A cet effet, l'enseignant a toute une sorte de préparation ou planification préalable de son cours en fonction de ses élèves et du contexte de son enseignement. Il s'agit que « pour la mise en œuvre pédagogique de ces contenus, l'enseignant soit amené à faire des choix, à *anticiper* des contenus, à *prévoir* le déroulement des ses actions, à *organiser* des situations d'apprentissage, à *arrêter* le temps imparti pour les différentes tâches et actions. Il a à *se préparer* à l'action, à concevoir une planification didactique, pédagogique, temporelle, à *anticiper* le processus-enseigner qu'il va mettre en œuvre dans son action pédagogique. La phase de planification ou de préparation concerne donc le moment de l'anticipation des contenus et de leur organisation, *temps* préalable au processus-enseigner qui va être lui-même la réalisation en temps réel. Elle articule le didactique et le pédagogique ou comme l'écrit Tochon la « diachronie » (anticipation des contenus) et « synchronie » (relation interactive) de l'enseignement »⁷⁴.

Cette idée plus nous intéresse particulièrement pour étudier comment, dans la mise en place du curriculum, les enseignants passent des documents du curriculum à la planification de cours, jusqu'aux expériences réelles des élèves, surtout en ce qui concerne la distribution du

⁷⁴ ALTET, M. *Préparation et planification* ; in : Houssaye (sous direction). *Pédagogie-une encyclopédie pour aujourd'hui* ; Issy-les-Moulineaux ; ESF ; 1996b pg. 77

temps par les différentes disciplines et activités d'enseignement, à la structuration et circulation du savoir ayant en compte les besoins d'apprentissage des élèves, ainsi que leur maîtrise pédagogique et disciplinaire des innovations portées, notamment, dans le nouveau curriculum.

Parce qu'après cette démarche préalable de planification de l'enseignant, suit le vrai travail dans la classe, ce qui nous permet de considérer que l'enseignant fait ce qu'on appelle « transposition didactique » pour rendre le curriculum et les contenus prescrits accessibles aux élèves selon leur degré de développement et d'avancement scolaire. Donc, au lieu des documents légaux ou des orientations élaborées par l'administration ou des livres-textes produit par les éditeurs, « un retrait plus réel de ce qui est la pratique nous donnerons les plans que les équipes d'enseignants élaborent dans une école ou ce que les enseignants font dans leurs cours, pour leurs élèves. Les travaux académiques que ceux-ci réalisent, les examens que les enseignants imposent, où se valorisent certaines connaissances et sont reproduites de forme singulière ou ceux qui se valorisent en épreuves externes, seront un indicateur très décisif pour savoir ce qui se suggère et s'oblige à apprendre comment le faire. Une chose n'est pas totalement indépendante de l'autre, mais, certes, sont les phases de concrétisation des attentes curriculaires qui donnent significats particuliers aux idées et aux proposées. Quand on se réfère au curriculum, dans quels modèles sont concrétisées ces transformations ? D'une forme distincte s'exprime le curriculum, dont la réalité est le résultat des interactions dans tout le processus »⁷⁵, tel que le démontre la figure suivante :



⁷⁵ Sacristan et Gomez (ibid: 139)

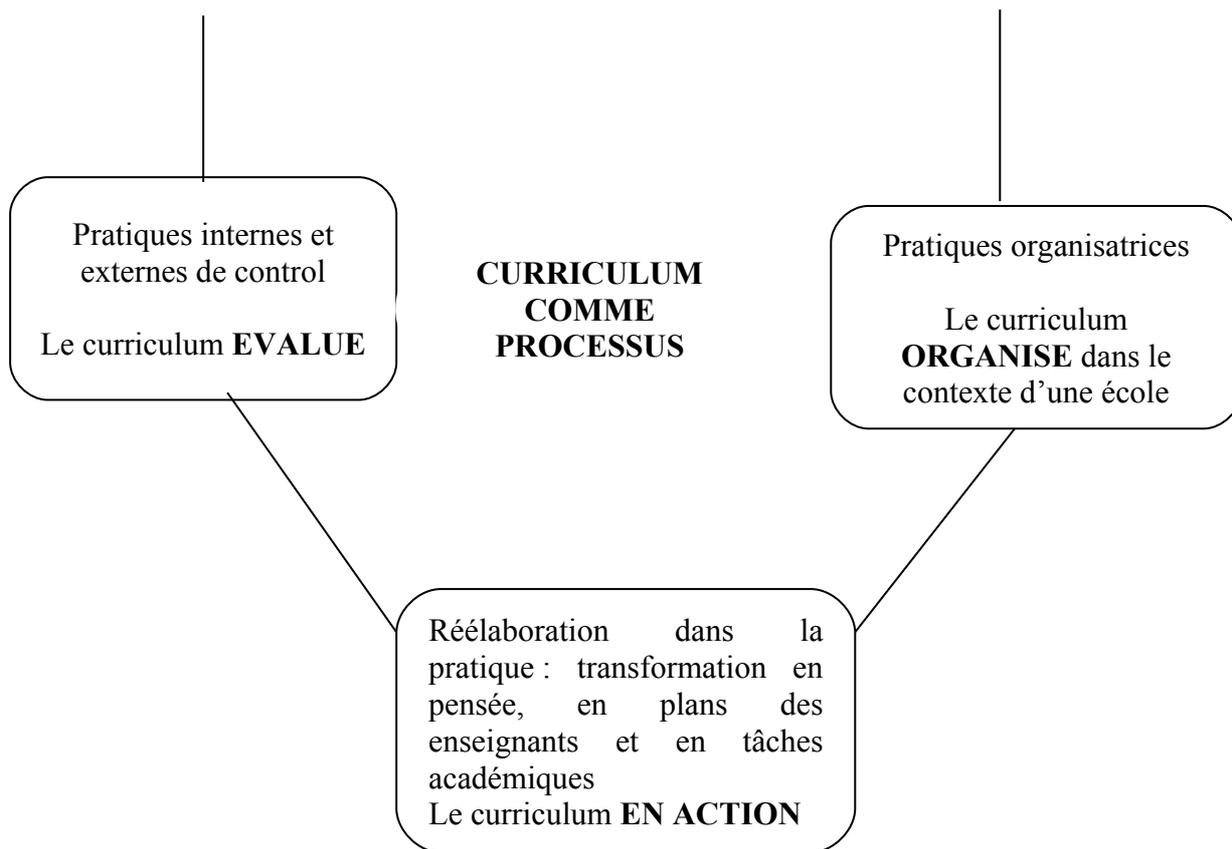


Figure 7 . Le curriculum comme processus ; [source : Sacristan et Gomez, 2000 : 139]

Bien vu le schème en arrière, on peut admettre comme vraie les conclusions des ces auteurs. Parce que pour eux, juste une mentalité bureaucratique, avec l'intention de gérer hiérarchiquement les décisions éducatives, pourrait prétendre l'indépendance stricte de certaines étapes ou certains cadres par rapport à d'autres. Une analyse superficielle de ce qui se fait pour élaborer, implanter et développer le curriculum nous dit que dans ces processus participent une multitude d'actions à l'extérieur des institutions scolaires et à l'intérieur d'elles, certaines de caractère pédagogique et les autres pas de tout, ces qui déterminent la pratique réelle : il se prescrit dès les cadres politiques-administratifs ; il s'ordonne dans le système éducatif selon des spécialisations, cycles et cours ; il se décide ce qui est pour tous et ce qui est optionnel ; il se planifie avant d'arriver aux enseignants par le biais d'orientations administratives ; il est objet d'organisation et de planification dans les écoles (l'attribution de spécialisations aux enseignants, l'organisation des enseignants par discipline ou par plusieurs d'elles, des horaires sont prévues conditionnant l'activité et modules de temps de différentes valeurs, s'adoptent lignes méthodologiques en disciplines ou départements, se donnent la priorité à partir du programme, etc) ; le curriculum est structuré par les enseignants en leurs

plans et en leurs pratiques méthodologiques ; sur le curriculum des éditeurs décident le livre-texte en concrétisant les directives générales, compte tenu que les prescriptions sont souvent passibles d'interprétations et son flexibles ; les enseignant évaluent le curriculum, parfois, à travers des épreuves d'homologation externe ; le curriculum est objet de politiques et de tactiques pour les modifier. Entre tous ces processus se donnent des dépendances et des incohérences, puisque chaque cadre d'activité a une certaine autonomie dans son fonctionnement.

On voit bien que l'enseignant, disons-nous, à partir du curriculum prescrit, à travers la planification de cours, l'opérationnalise pour le rendre un outil de travail dans la pratique de l'enseignement. Et à ce niveau aussi, l'enseignant a toute une sorte des demandes internes de la classe qui l'amène à considérer son enseignement comme une activité plutôt de nature réflexive qu'un accomplissement de ce qu'il a planifié auparavant, puisque en vérité « l'enseignant n'agit pas en suivant des modèles formels ou scientifiques, ni en élaborant des interventions précises et irréfutables, ni en suivant des modèles d'enseignement ou d'apprentissage, ni en décidant dans sa pratique à partir de philosophies ou de déclarations d'objectifs, mais au contraire il répond personnellement, dans la mesure de ses possibilités, avec différents degrés de compromis éthique et professionnel, à des exigences de son travail devant un groupe d'élèves en certaines conditions. Toutefois, on ne devrait pas conclure par cela qu'il est nécessairement un professionnel. Dans son activité il peut se servir d'idées et de théories scientifiques, mais il s'agit souvent d'une élaboration personnelle face à des situations complexes, dans lesquelles devraient compter le tact, l'expérience et le savoir-faire purifié par une critique réalisée dès les valeurs qui guident l'action et dès la meilleure connaissance possible de la réalité et sur comment celle-là pourrait être. La connaissance scientifique et les théories pédagogiques sont importantes pour connaître le meilleur, pour être conscient de ses conséquences et anticiper avec plus de clarté les chemins alternatifs, mais par soi-même elles n'orientent pas directement la pratique de l'enseignement. »⁷⁶.

Cette pratique enseignante est orientée aussi par le degré de maîtrise des programmes d'enseignement et de toutes les autres orientations du curriculum, ce qui peut faire penser que lorsque les enseignants ignorent les actes proposés dans le curriculum, il est plus probable que l'expérience des élèves s'éloigne du curriculum formel. Alors, lorsqu'il manque une formation adéquate aux enseignants et, par conséquence, faible appropriation du curriculum,

⁷⁶ Sacristan et Gomez (ibid : 274)

il peut y être un facteur décisif pour l'opérationnalisation du curriculum officiel par les enseignants, soit parce qu'il aura des déviations considérables entre ce qui se fait en classe à l'égard du prescrit, soit aussi parce qu'il peut avoir une ambiance de « résistance » à mettre en œuvre les orientations du curriculum énoncées et déclarées.

C'est-à-dire, même si l'enseignant a un plan de cours, en tant qu'anticipation des contenus et prévision du déroulement de ses actions d'enseignement et des situations d'apprentissage, lorsqu'il est en action dans une classe réelle la mise en œuvre du plan ne s'effectue pas de soi : l'enseignant est amené aussi à prendre en compte l'imprévu, la dynamique de la classe, mais en restant aussi toujours dans son imaginaire professionnel, construit à travers son rapport aux élèves, aux curriculum prescrit, aux compétences existants dans son répertoire professionnel.

L'important, affirment Sacristan et Gomez (2000 : 276), n'importe quel type de programmation écrite est qu'elle soit le réflexe réel des schémas mentaux, individuels ou de groupes, des décisions réalistes, et pas d'exigences bureaucratiques qui doivent suivre une liste déterminée, comme il arrive entre nous avec les « programmations », les « plans de l'école » et comme il est prévisible qu'il arrive maintenant avec les « projets curriculaires de l'école ». Tous les enseignants ont des schémas sur le comment sera leur pratique en terme général, ou soit, ils disposent d'une esquisse, mais peu nombreux agissent avec des plans explicites structurés, sauf qu'on comprend par cela qu'ils sont des « routiers » très générales de thèmes, de la distribution du temps du cours et des choses comme cela. La planification consciemment développée sera le réflexe et l'élaboration d'un « cours d'action » pour réaliser dans un certain temps. Dans ce processus, les enseignants valorisent un schéma général de départ qui orientera leur action future, comme une sorte de représentation ou d'anticipation de ce qu'ils pensent que sera leur pratique globalement.

Pour Sacristan et Gomez (ibid : 276), le développement de ce schéma doit suivre un processus cyclique d'investigation dans l'action : penser avant de décider, observer ou enregistrer ce qui arrive quand elle se réalise et se servir des résultats et annotations pris sur le processus suivi afin de retourner à planifier le moment suivant et avoir en mémoire comment on fera une autre fois. Dans ce processus s'élaborent et se perfectionnent des schémas, priant conscience sur les éléments qui font partie des situations, en différenciant progressivement les schémas, en reflétant l'expérience propre du passé ou celles d'autres enseignants, en se « rappelant »

les possibilités et les alternatives de ce qu'on dispose dans un moment donné, en questionnant les habitudes dominantes d'enseignements et en se rendant conscient, progressivement, de la multitude de dilemmes en face de ceux qui ont été optés sans avoir pensé à eux. C'est un processus formatif progressif. Un plan concret dans un moment exprimé, l'état de ce processus dans un instant pour ceux que le réalisent.

3. La sociologie du curriculum : ses origines et l'objet d'étude

La « sociologie du curriculum » ou la « nouvelle sociologie de l'éducation » est un mouvement de réflexion sociologique menée en Grande-Bretagne sur les enjeux culturels de la scolarisation. Selon Forquin (1996 :77), par son orientation critique et ses implications « radicales », ce courant s'inscrit bien évidemment dans le contexte international de crise culturelle et de turbulence politique qui fut celui des années 1965-75. Cependant, quels que soient les rapprochements qu'on peut être tenté d'effectuer avec certains aspects du mouvement social et du mouvement des sciences sociales dans d'autres pays (au premier rang desquels la France, l'Allemagne fédérale, les Etats-Unis et l'Italie), force est de constater que le mode d'approche critique du curriculum proposé par les nouveaux sociologues est resté un phénomène très spécifiquement britannique et qui n'a guère eu d'impact en tout cas en dehors du monde anglo-saxon (essentiellement aux Etats-Unis, où l'œuvre de chercheurs comme Michael Apple, Joan Anyon ou Henry Giroux paraît lui faire écho, ainsi qu'en Australie et en Nouvelle-Zélande).

Par ses origines, on retiendra que « la nouvelle sociologie de l'éducation est typiquement une sociologie du curriculum, une sociologie centrée sur la question des déterminants et des enjeux (culturels, sociaux, politiques) des processus de sélection, de structuration et de transmission de savoirs scolaires »⁷⁷. Ainsi si l'on distingue, avec Olive Banks (in : Forquin ibid: 78), trois niveaux d'application possibles de l'analyse sociologique, à savoir le niveau de la société (où l'accent est mis sur les relations à grande échelle entre le système scolaire et les autres institutions sociales), le niveau de l'établissement et le niveau de la salle de classe (qui est par excellence celui de l'observation des interactions pratiques), il faut reconnaître que c'est le premier de ces trois niveaux qui a été privilégié par les sociologues britanniques.

⁷⁷ Forquin (ibid : 78)

En effet, « ce sont moins les grandes variables macro-structurelles, les flux, les équilibres, les coûts et les effets sociaux à grande échelle qui les intéressent que la possibilité de décrire, d'analyser, de comprendre et de maîtriser pratiquement ces processus concrets qui se déroulent dans le cadre des établissements scolaires et des salles des classe entre les acteurs porteurs de projets divergents »⁷⁸.

4. Quelques précurseurs de la sociologie du curriculum

Les apports fondateurs de la « nouvelle sociologie » ou celle qu'on l'appelle « sociologie du curriculum » tient son origine en quelques précurseurs britanniques (inspirés des américains) de ce mouvement dans le champ sociologique que, comme nous l'avons souligné, sont centrés davantage sur l'école elle-même, sur les processus d'enseignement, les contenus des programmes, les modes de structuration, de légitimation, de transmission de la « culture scolaire ». Ainsi, ces précurseurs plus particulièrement ont développé leur pensée en s'écartant de problèmes traditionnels d'étude de la sociologie, notamment les facteurs ou mécanismes extérieurs à l'école (le marché de l'emploi, les inégalités économiques, les disparités culturelles entre les groupes sociaux).

Pour faire lumière ici sur quelques uns de ces précurseurs, nous retiendrons Bernstein, Young, Esland et Keddie, en faisant référence à leurs contributions au, tout simplement, célèbre ouvrage *Knowledge and control*, repris par Forquin (1996) dans son ouvrage « *Ecole et Culture : le point de vue des sociologues britanniques* ». Le choix de ceux-ci tient en compte leur importance pour percevoir les pistes d'entendement sur les processus d'enseignement, les contenus des programmes, les modes de structuration, de légitimation, de transmission de la « culture scolaire » à l'égard de la sociologie du curriculum sans prétendre être exhaustive. Et, pour des raisons méthodologiques, de clarté dans la présentation, on va exposer la contribution de chacun à son tour tel qu'il a été fait par Forquin (1996 : 95/114), comme il se suit.

4.1 Les implications sociales des « codes du savoir scolaire » selon Bernstein.

Etudier les déterminants et les effets sociaux des modes de structuration et de transmission des savoirs scolaires suppose, indique Bernstein, de reconnaître le curriculum, la pédagogie et

⁷⁸ Forquin (ibid : 81)

l'évaluation comme autant de « systèmes de message » obéissant à des principes de production et de régulation qui peuvent varier selon les contextes institutionnels et sociaux auxquels Bernstein donne le nom de « code des savoirs scolaires ». On peut imaginer toutes sortes de critères qui permettent de distinguer différents codes possibles capables de soutenir la structuration des savoirs scolaires.

Pour Bernstein, un critère domine tous les autres, c'est celui du degré de délimitation ; c'est en effet l'opposition entre délimitations rigoureuses et délimitations floues qui constituent l'élément fondamental de son analyse. Ce phénomène de délimitation des savoirs scolaires peut se concevoir de deux façons : d'un part comme compartimentation plus ou moins rigoureuse entre les divers types de savoirs que véhicule le curriculum (que ceux-ci soient organisé ou non sous forme de « matières scolaires »), d'autre part comme démarcation plus ou moins rigide entre ce qui, dans le contexte de relation pédagogique et en matière de choix et d'organisation des connaissances à transmettre, obéit au contrôle des enseignants ou des élèves et ce qui échappe à ce contrôle.

Selon Bernstein, en effet, il existe actuellement une évolution dans les principes d'intégration sociale mis en œuvre dans le cadre de l'éducation scolaire : la solidarité organique (dans le cadre de laquelle l'accent est mis sur la complémentarité des individus plutôt que sur leur soumission à de valeurs communes et où les délimitations symboliques s'atténuent) tend à remplacer la solidarité mécanique (dans le cadre de laquelle les rôles étaient fortement prescrits, des valeurs communes étaient imposées et symbolisées à travers des systèmes de sanctions punitives). Cette évolution se manifeste, selon Bernstein, à travers un certain nombre d'indices qui témoignent à tous égards d'une « ouverture » plus grande en matière pédagogique, culturelle, sociale, organisationnelle aussi bien que spatiale et architecturale.

Ainsi, l'usage du temps et de l'espace devient plus souple, l'organisation du travail plus flexible : on passe de la forme de « classe » (à effectifs constants) à la forme « groupes de travail » (à effectifs variables selon les activités). Corrélativement, la pédagogie évolue, on met l'accent davantage sur la résolution de problèmes, la découverte autonome et moins sur les apprentissages opératoires étroits, ce qui ne peut manquer de modifier les relations d'autorité entre enseignants et enseignés. De même les modalités de contrôle social, font davantage référence aux personnes en tant que telles, l'aspect rituel et symbolique des sanctions s'atténuent.

Sur le plan du curriculum, on constate une tendance à la décompartmentation des disciplines, à la concentration de l'enseignement autour de certaines idées, de certaines questions qui ne correspondent pas aux divisions traditionnelles entre matières, ce qui ne peut qu'affaiblir la position de l'enseignant en tant que spécialiste. Aussi une nouvelle structuration de l'équipe d'encadrement apparaît-elle, caractérisée par une division du travail plus complexe, une hiérarchie des responsabilités plus différenciée. Les rôles de l'enseignant sont aussi plus variés, plus diversifiés et en même temps moins prescrits à l'avance, davantage construits et accomplis au jour et jour au fil des interactions multiples qui ont lieu au sein de l'instruction. Et l'élève lui-même voit ses rôles se modifier, se diversifier, s'ouvrir : il est à la fois plus autonome et plus individualisé par rapport aux autres.

Analysant les implications possibles du « code sériel » au « code intégré », Bernstein considère tour à tour la question de l'assouplissement des « contraintes de cadrage » et celle de l'affaiblissement des compartimentations au sein du curriculum. Dans les systèmes à « cadrage » rigide, les enseignants et les élèves ont peu d'initiative, les contenus et les méthodes étaient fortement prescrits, et il existe aussi une forte spécification des savoirs scolaires par rapport aux connaissances de la vie courante.

De ce fait, souligne Bernstein, l'enseignement impose une vision hiérarchique et dogmatique de la connaissance et de la culture. Au contraire, l'assouplissement des contraintes de « cadrage » va de pair avec une pédagogie qui laisse plus de place aux initiatives individuelles et à l'autonomie du groupe. De même Bernstein souligne qu'un affaiblissement des compartimentations entre les savoirs peut favoriser l'invention, la créativité intellectuelle en invitant l'élève à découvrir et à faire fonctionner certaines structures logiques profondes de savoirs, par opposition aux divisions et spécifications superficielles inscrites dans la configuration traditionnelle des matières scolaires. On retrouve bien entendu dans telles formulations l'écho de tout le mouvement de réflexion et de rénovation pédagogique des années soixante.

Plus originales apparaîtront cependant les analyses des deux codes et à la question des rapports de pouvoir au sein des institutions d'enseignement. Ainsi, pour Bernstein, toute espèce de délimitation, qu'elle soit matérielle ou symbolique, suppose et conditionne à la fois certains rapports de pouvoir.

Si l'on considère tout d'abord le rapport maître-élève, on dira que la rigidité des classifications aussi bien que celle des « cadrages » favorisent un exercice autoritaire du pouvoir de l'enseignant, tandis que les codes intégrés laissent à l'élève plus d'autonomie par rapport au maître. Si l'on considère ensuite le pouvoir de l'enseignant non plus par rapport à l'élève mais par rapport au savoir à transmettre, on reconnaîtra que le code intégré permet à l'enseignant davantage d'initiative aussi bien dans le choix des contenus à transmettre que dans les modalités de l'action pédagogique, tandis sa marge de choix pédagogique est tout à fait limitée si les classifications et « cadrages » sont rigides et imposés à l'avance. Dans ce dernier cas, l'élève a donc peu d'autonomie par rapport à l'enseignant, mais l'autorité de l'enseignant sur l'enseigné ne signifie pas non plus autonomie, puisqu'elle lui est en quelque sorte déléguée par l'institution pour enseigner ce que veut et comme le veut l'institution. En termes de pouvoir, les enseignants comme les enseignés sembleraient donc avoir tout à gagner si les codes intégrés devaient remplacer peu à peu les codes sériels dans les écoles.

Si l'on considère cependant le pouvoir de l'enseignant sous l'angle de ses rapports avec ses collègues et dans le système global des relations au sein de l'établissement, on doit voir les choses de façon plus complexe. D'une part, il faut reconnaître que les codes sériels favorisent les relations de travail de type « vertical », autoritaire et hiérarchique: les enseignés sont subordonnés aux enseignants et ceux-ci sont subordonnés aux chefs d'établissement ou à leurs responsables de départements disciplinaires, sans avoir beaucoup de relations de travail avec les collègues de même niveau qu'eux. Dans un tel système de pouvoir oligarchique et cloisonné, la transparence est très faible, ce qui favorise le commérage, l'intrigue et le développement d'une conception « conspiratrice » du fonctionnement des organisations. Au contraire les codes intégrés favorisent les relations de type « horizontal » (concertation, coopération, « participation ») à tous les niveaux, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants. Ainsi la démocratie paraît s'opposer à l'autoritarisme, la flexibilité à la rigidité, la participation sociale à la segmentation bureaucratique, les valeurs modernes d'ouverture et de convivialité aux habitudes anciennes d'enclavement et de maintien des distances.

Mais il existe aussi un autre aspect des choses, une façon de lire le phénomène de décompartmentation des enseignements. L'enseignant « sériel » souffre certes du manque de transparence dans la vie de son établissement, mais en même temps, il en bénéficie. Une fois enfermé dans sa classe, avec ses élèves, il peut faire à peu près ce qu'il veut, sans avoir de

compte à rendre à personne, dans la limite il est vrai du respect des programmes et des instructions officielles, tirant plutôt abstraits et passablement accommodants.... C'est pourquoi l'on constate souvent de telles disparités pédagogiques entre les enseignants d'un même établissement.

Au contraire, l'intégration des enseignants suppose, comme le souligne Bernstein, un continuel travail d'équipe, un ajustement constant des objectifs de contenus, des méthodes et des modes d'évaluation et surtout un véritable consensus au sujet de cette « idée directrice », de cette « idée intégratrice » à laquelle tous les enseignements doivent se subordonner. Ce consensus apparaît à Bernstein comme la condition première de réussite d'une expérience d'intégration des enseignements dans un établissement scolaire. Ce qui renvoie au problème de l'idéologie sous-jacente à l'enseignement. Dans une structure de type « sériel », les idéologies des enseignants peuvent rester implicites et surtout peuvent rester diverses, du fait de la compartimentation des contenus. Dans une structure de type intégré, l'explicitation et l'homogénéisation de la base idéologique que les enseignants deviennent une nécessité. L'ouverture sur le plan pédagogique peut aussi avoir pour corollaire paradoxal une fermeture sur le plan idéologique.

Une autre question qui a été intéressante pour Bernstein c'est de voir « comment les individus sont-ils amenés à intérioriser le social et le symbolique, à s'identifier à des modèles, à s'inscrire dans des catégorisations et des classements ? ». Pour Bernstein les codes sociolinguistiques, les habitudes de langage propres à tel ou tel groupe social jouent un rôle important dans la socialisation de l'enfant, dans la construction de son identité social mis en œuvre dans le cadre familial. Il en est de même des codes du savoir scolaire. La façon dont se trouvent organisés, délimités, classés, découpés et véhiculés les savoirs à l'école, influence en effet, la construction de l'identité chez les élèves, la façon dont ils se situent dans le monde et se comportent à l'égard des autres, et contribue à façonner l'ordre social.

C'est ainsi, souligne Bernstein, que dans la variante « spécialisée » du code sériel, où les types de contenus enseignés dans le cadre d'un même curriculum sont à la fois fortement compartimentés et peu nombreux, l'identité culturelle scolaire des élèves se cristallise de manière intense et précoce. Très tôt, en effet, l'individu se définit comme celui qui étudie telle matière ou tel domaine et très tôt se développe en lui un sentiment d'appartenance ou d'application à un groupe relativement restreint de spécialistes, avec des comportements de

rejet ou de soupçon à l'égard des autres spécialisations et de leurs empiètements territoriaux possibles.

Les procédés d'évaluation pédagogique constituent selon Bernstein un révélateur privilégié de la façon dont les codes du savoir scolaire peuvent contribuer à la construction de l'identité individuelle et à la genèse de l'ordre social. Dans le cadre de codes sériels l'évaluation s'effectue généralement selon des critères hautement explicites et porte sur un éventail bien défini de connaissances et de compétences : on sait à l'avance ce que sont une bonne et une mauvaise réponse, une bonne et une mauvaise performance. Dans le cadre des codes intégrés, on doit prendre en considération des niveaux plus profonds de la personnalité, des aptitudes et les attitudes générales plutôt que des savoirs ou des savoirs faire ponctuels. Sous des apparences d'assouplissement et de libéralisation, cela peut signifier en fait, suggère Bernstein, un modèle de socialisation plus enveloppant et plus global. De la même façon, l'assouplissement de « contraintes de cadrage », en atténuant la coupure entre les savoirs scolaires et les savoirs de la vie quotidienne, peut avoir l'effet paradoxal de faire entrer dans le champ de ce qui est pédagogiquement intéressant une part croissante de ce qui est et de ce qui fait l'individu en tant que personne privée et d'élargir ainsi les emprises de la socialisation scolaire. La signification sociologique, politique et culturelle de l'évolution vers une conception plus « ouverte » de l'enseignement est donc assez ambivalente, comme le révèle également dans la pédagogie des classes préélémentaires proposée par Bernstein.

Dans le système « sériel » traditionnel, personne ne sait clairement ce que fait son voisin, le pouvoir s'exerce à l'abri des cloisons, les actions, les intentions, les décisions ont lieu dans l'opacité. On connaît les coûts de l'opacité sur le plan cognitif, social, émotionnel : c'est le monde de la rumeur, de l'arbitraire, de la manipulation. C'est pourquoi la « sérialité » constitue la hantise des penseurs de la liberté instituante. Dans le système décompartimenté au contraire (celui qui tend à mettre en œuvre par exemple une pédagogie de l'interdisciplinarité supposant une forte intégration de l'équipe enseignante) l'information circule, la visibilité sociale est très grande, tout le monde a le droit de savoir et (sans doute dans une moindre mesure) le pouvoir de communiquer. Mais cela ne signifie-t-il pas aussi que chacun, enseignant aussi bien qu'élève, est placé sous le regard de tous, que chacun peut être amené à s'expliquer devant tous, à rendre compte devant tous de ses actions comme de ses omissions et même de ses pensées ? C'est le triomphe de la transparence, le règne de la réciprocité « panoptique », une réciprocité sans palliatifs et sans recours.

Les idées de Bernstein sur le code serial et intégré, nous font penser que l'intégration ouvre les établissements scolaire et les enseignants pour l'échange entre ces dernière en matière de ce qui font quand ils sont fermés dans la classe avec leurs élèves, mais aussi, l'intégration apporte une circulation du savoir dans la classe dans un système de confiance aux autres pour s'exprimer, se communiquer, voire, participer dans l'enseignement-apprentissage, faisant ainsi les élèves comme des sujets de leurs progrès à travers l'acquisition d'un savoir construit et pas simplement donnée à travers de mécanismes traditionnels de transfert d'informations. De ce fait, apparaît l'idée de voir dans quelle mesure les échanges entre enseignants se réalisent pour miser une co-formation vis-à-vis les défis scientifiques, de méthodologie et conception d'enseignement dans le nouveau curriculum.

En plus, on pourra dire que le code intégré, du côté des enseignants favorise l'analyse commune des pratiques, chacun trouvant place pour exprimer librement ses difficultés en vue d'obtenir l'aide nécessaire de ses camarades, au même temps que chacun se prédispose aussi de se mettre comme une ressource de savoir pour tous : les expériences de chacun se valorisent à travers les échanges réciproques. Ces échanges sont naturellement souhaitables dans une situation d'apprentissage collective de nouveaux rôles qui se posent suite à une réforme du curriculum.

4.2 Stratification des savoirs scolaires sociaux selon Young

Young insiste de manière typiquement wébérienne sur le fait que les processus de sélection et d'organisation des contenus cognitifs et culturels de l'enseignement traduisent les présupposés idéologiques et les intérêts sociaux des groupes dominants. Young retient trois critères possibles pour une classification des curricula, selon le degré de hiérarchisation, le degré de spécialisation et le degré de hiérarchisation des savoirs qu'ils contribuent à transmettre. Sur ces deux derniers points (spécialisation et compartimentation), le parallélisme est évident entre les suggestions de Young et l'approche de Bernstein : toute innovation qui consiste par exemple à introduire de nouvelles matières dans un programme d'études, élargit par là même son champ cognitif, ou consiste au contraire à supprimer certains enseignements ou à modifier la structure du curriculum, se heurte toujours à des fortes résistances, parce qu'elle met en jeu des intérêts sociaux et des intérêts symboliques.

Mais c'est la question de la stratification (ou hiérarchisation) des contenus enseignés qui apparaît à Young comme la plus importante, parce que c'est à travers elle qu'on peut le mieux appréhender les enjeux politiques de la transmission du savoir au sein des systèmes d'enseignement. Cette stratification est un fait indéniable : certains enseignements bénéficient d'un plus grand prestige que d'autres, certains sont d'un accès plus sélectif que d'autres, certains comptent plus que d'autres pour la délivrance des certifications et il est évident qu'il y a là un objet de réflexion, privilège pour une sociologie du curriculum.

Avec Young, nous pensons analyser l'hiérarchisation des disciplines et des activités d'enseignement par les enseignants, ce qui peut nous clarifier sur les disciplines et activités prioritaires des enseignants.

D'une façon générale, Young suggère que là où les savoirs font l'objet d'une forte hiérarchisation, il existe aussi des rapports fortement hiérarchiques entre les enseignants et les élèves. Réciproquement, on peut dire que les élèves peuvent être amenés à exercer un certain pouvoir de contrôle sur les contenus d'enseignement lorsque la définition de la connaissance et de la culture « légitimes » n'est pas complètement rigide et qu'il est permis de souscrire à des « définitions alternatives de savoirs ».

Telle est cependant la prégnance du modèle dogmatique de la connaissance et de la culture intellectuelle au sein des systèmes d'enseignement que l'émergence d'un type de curriculum fondé sur une différenciation non hiérarchique des savoirs constitue, averti Young, une alternative hautement improbable. En fait, souligne-t-il, le système éducatif britannique est toujours dominé par des curricula académiques qui reposent sur une stratification rigide des savoirs. Cela se traduit institutionnellement par le fait que les enseignants qui bénéficient des statuts et des salaires les plus élevés sont ceux qui enseignent à des groupes relativement homogènes d'élèves doués les matières qui donnent lieu le plus couramment à une évaluation formelle. C'est aussi la raison pour laquelle c'est dans les secteurs les plus prestigieux du système éducatif, ceux où vont les meilleurs élèves et où se transmettent les savoirs doués de la plus forte légitimité académique, que les résistances à l'innovation sont les plus fortes. Aussi n'est-il pas étonnant que les propositions et initiatives innovatrices d'un organisme tel que le « *school council* » aient concerné en priorité des curricula destinés aux élèves les moins doués, c'est-à-dire un domaine assez largement étranger aux intérêts matériels et symboliques des groupes socialement dominants

S'efforçant de déterminer les caractéristiques principales des savoirs doués des statuts plus élevés dans le cadre du système éducatif actuel, Young insiste sur deux critères principaux : le fait de pouvoir donner lieu à des procédures d'évaluation formelle, le fait aussi de reposer sur le code écrit plutôt que sur la tradition orale. C'est Marx Weber, nous rappelle Young, qui a montré comment la bureaucratisation des systèmes éducatifs dans les sociétés modernes conduisait de plus en plus à mettre l'accent sur les examens et à privilégier les savoirs susceptibles de donner lieu à des évaluations objectives. On sait par ailleurs à quel point la maîtrise de la langue écrite est devenue l'un des axes majeurs de la différenciation sociale dans les sociétés contemporaines. Mais, du fait que lire et écrire sont essentiellement des activités solitaires, la culture alphabétique implique une individualisation croissante de la relation au savoir, de même qu'elle suppose et favorise aussi l'abstraction, le recul par rapport à l'expérience immédiate, l'affaiblissement de la liaison entre l'individu et le monde naturel et social. Tels sont précisément les traits qui caractérisent, selon Young, les savoirs à statut élevé, ceux que privilégie aujourd'hui la culture académique et en fonction desquels se construisent les définitions de la réussite et de l'échec les plus conformes aux systèmes de valeurs et à la préservation des intérêts des groupes socialement dominants.

4.3 Savoirs scolaires et perspectives professionnelles des enseignants selon Esland

La contribution d'Esland à *Knowledge and control*, « Teaching and learning as the organisation of knowledge », aurait pour objet d'élucider certains des problèmes posés, dans un échantillon d'écoles secondaires « innovatrices », par le passage d'une pédagogie fondée sur la compartimentation des disciplines à une approche plus « intégrée ». Il existe ainsi un parallélisme évident entre la problématique de recherche d'Esland et la réflexion développée par Bernstein autour des notions de « curriculum sériel » et « curriculum intégré ».

Cependant, pour Esland, l'évolution de la division du travail et le passage de la « solidarité mécanique » à la « solidarité organique » ne constituent pas une explication suffisante de la transformation de modes d'organisation et de transmission des savoirs scolaires : l'explication par les structures doit être complétée ou réalisée par une explication par les processus socio-psychologiques. C'est pourquoi le concept phénoménologique de « perspective » occupe une place centrale dans le texte d'Esland. Les perspectives de l'enseignement, explique Esland, sont les catégories de pensée à travers lesquelles il appréhende son monde professionnel et,

comme telles, les éléments constitutifs de son identité en tant qu'enseignant, qu'il faut savoir reconnaître si l'on veut comprendre les interactions qui se déroulent dans la classe (résultats d'une confrontation entre les perspectives des enseignants et celles des élèves) et la nature des processus par lesquels les savoirs enseignés à l'école se cristallisent comme « ensemble de significations inter subjectivement partagées ».

Donc, à notre avis, dans la classe le partage des significations inter subjectives entre les élèves et de ceux-ci avec l'enseignant auront plus de possibilités en contexte d'enseignement centré sur les apprenants que dans un modèle d'enseignement du type « magistral », et, également, avec Esland, nous pensons que le partage entre les enseignants des significations de disciplines et des savoirs à enseigner et de comment enseigner constitue une forme d'apprentissage collective pour l'appropriation des innovations, le travail sur les difficultés de changements pédagogiques et, de cette façon, d'analyse de pratiques pour « aider à la compréhension des processus analysés, à la problématisation, qui vise l'intelligibilité de l'action »⁷⁹

Esland distingue chez les enseignants trois sortes de perspectives : celles qui portent sur leurs situations et trajectoires de « carrière », celles qui ont trait aux processus d'apprentissage et aux méthodes d'enseignement, celles qui concernent enfin la nature et les contenus propres des matières enseignées. A propos des perspectives pédagogiques, Esland établit une opposition entre ce qu'il appelle un modèle « épistémologique » des apprentissages, qui met l'accent sur le caractère d'auto-construction du développement mental et justifie une pédagogie ouverte et active, et un modèle plus traditionnel, qu'il appelle « psychométrique », centré sur la notion de potentialités cognitives innées, inégales et objectivement testables, lequel irait de pair avec une pédagogie dogmatique et une conception « réifiée » aussi bien de l'élève que des savoirs à transmettre.

Cette critique de la « réification » et du dogmatisme se retrouve dans les développements que consacre Esland aux « perspectives disciplinaires » de l'enseignement. Traditionnellement, la connaissance est considérée en effet, souligne Esland, comme reflétant directement la réalité « objective », et la séparation entre les aires des savoirs qui coexistent au sein du curriculum est censée correspondre à des séparations qui existeraient au niveau des choses elles-mêmes.

⁷⁹ ALTET, Marguerite. *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action* ; In : ALTET, M et al. *L'analyse de pratiques en question.* ; Nantes ; IUFM Pays de la Loire ; 2005 ; pg. 29

Cette conception « objectiviste » dogmatique de la connaissance imprègne profondément les normes et les rituels de la culture académique. Au contraire, la sociologie de la connaissance fait apparaître l'inscription de tout savoir dans un contexte d'expérience et de société et constitue de ce fait, aux yeux d'Esland, un instrument de démystification culturelle en dévoilant le caractère de « construction sociale ».

De la même façon on doit reconnaître le caractère arbitraire (ou « socialement construit) de la division habituellement reconnue entre les matières d'enseignement. Actuellement, on assiste sans doute, estime Esland, à une crise des « structures de plausibilité » traditionnelles et les querelles de frontières entre les enseignants de différentes disciplines indiquent que certains découpages sont devenus caducs. De nouveaux champs de savoir plus englobants se cristallisent, telles que l'anthropologie, l'écologie. Corrélativement, les idéologies d'intégration gagnent en crédibilité. Ce phénomène est en partie la conséquence du développement de l'idéologie utilitariste et industrielle, les institutions d'enseignement étant invitées de plus en plus à mettre l'accent sur les processus d'identification et de résolution de problèmes pratiques, lesquels supposent généralement de transcender les clivages disciplinaires traditionnels. Mais l'idéologie « intégrationniste » va aussi de pair avec le développement du « paradigme épistémologique » en pédagogie, c'est-à-dire avec une conception plus dynamique et plus ouverte des apprentissages. Enfin, pour lui, le développement mental est une auto-construction et une approche ouverte et active des processus d'apprentissage.

4.4 Pratiques pédagogiques et idéologie des aptitudes : l'enquête de Keddie.

Selon Keddie, un trait caractéristique du point de vue de l'enseignement en situation serait son incapacité à échapper à l'effet d'étiquetage, qui provoque la pratique institutionnelle du groupement des élèves par niveau de performances. Il s'avère en effet que les enseignants se construisent une image fortement stéréotypée de ces choses « fortes », « moyens » ou « faibles », un profil typique d'élève étant censé correspondre à chacune des catégories.

L'adhésion pratique des enseignants à l'idée d'une hiérarchie des aptitudes a des répercussions, selon Keddie, non seulement sur la façon dont ils « traitent » leurs élèves, mais aussi sur la façon dont ils les caractérisent, les organisent, les présentent. C'est ainsi que la stratification des élèves s'accompagne, à l'intérieur d'une même discipline et dans le cadre

des mêmes programmes prescrits, d'une différenciation des contenus. Ce qui s'enseigne au titre des « *social studies* » ne constitue pas un corps de savoirs et de démarches intellectuelles intangibles, mais varie au contraire selon les publics et les contextes. Les élèves de classes « faibles » sont considérés par les enseignants comme ayant besoin d'un enseignement plus « concret », plus proche de l'expérience quotidienne et qui fait place davantage aux anecdotes, alors que ceux des classes « fortes » sont censés accéder plus facilement à l'intelligence des relations, à la conceptualisation, à la formalisation.

A une pédagogie « centrée sur la matière », respectueuse des contraintes épistémologiques propres à tel ou tel savoir, paraît s'opposer ainsi une « pédagogie centrée sur l'élève », plus dépendante des motivations subjectives et de contextes occasionnels. C'est dire qu'on ne peut pas parler dans l'absolu des « *social studies* », puisque ce qui s'enseigne sous cette appellation présente dans la pratique (et dans le discours par lequel les enseignants rationalisent leurs pratiques) de telles variations. Les matières scolaires, souligne Keddie, ne sont pas autre chose que ce que les praticiens en font.

En effet, la structuration des situations d'enseignement avec Keddie, partent de la nécessité d'adaptation de l'enseignement à ce qui se passe dans la classe et au repérage des caractéristiques des élèves, le même que pour le code intégré de Bernstein. La « solidarité organique » chez Esland prévoit la confrontation entre les perspectives des enseignants et de celles des élèves, ainsi que l'ensemble des significations intersubjectives partagées, alors que Young nous apporte l'idée d'hierarchisation des savoirs disciplinaires.

Ainsi, comme nous avons antérieurement fait mention, ces éléments, d'entre autres, méritent d'être analysés dans le cadre de notre étude empirique rassemblé dans les trois chapitres qui se suivent, en partant pour une analyse de la gestion du temps dans le contexte de l'ancien curriculum, en passant par l'analyse de changements dans la gestion du temps [suite à la mise en place du nouveau curriculum] en vue de son adaptation aux besoins des élèves, pour, enfin, terminer avec une critique sur le système d'accompagnement de la réforme du curriculum face aux « résistances et préoccupations » des enseignants.

Chapitre VI Démarche méthodologique

*Au départ d'une recherche ou d'un travail,
le scénario est pratiquement toujours identique.
On sait vaguement que l'on veut étudier tel ou tel
problème (...), mais on ne voit pas très bien comment
aborder la question. On souhaite que ce travail soit utile
et débouche sur des propositions concrètes, mais on a le
sentiment de s'y perdre avant même de l'avoir réellement entamé*

Quivy et Van Campenhout (2006 : 11/12)

1. Définition de la population et de l'échantillon

Dans le cadre de cette recherche, la population de notre étude est constituée des acteurs du système éducatif à Maputo, notamment les enseignants de la première année et les délégués

d'année et coordinateurs du premier cycle⁸⁰, mais aussi les responsables des écoles (directeur et directeur adjoint pédagogique) et les techniciens pédagogiques. Si on propose ces acteurs comme constituant la population de notre recherche c'est parce que « la signification d'une action est différente pour l'acteur, pour le partenaire et pour l'observateur parce qu'elle s'enracine dans la situation unique et individuelle de chaque acteur. On ne peut comprendre l'action des personnes que par la signification qu'elle revêt pour elles »(Pourtois et Desmet, 1988 : 24).

Donc, on suppose qu'entre les responsables et les enseignants il existe une différence de lecture sur l'appropriation du curriculum et la perception des expériences de la répartition et gestion du temps à l'école ; ce qui nous a amené à considérer la nécessité de prendre l'ensemble de ces éléments (responsables « directeur et directeur adjoint pédagogique plus les délégués d'année et coordinateur du premier cycle» et les exécuteurs « enseignants »).

Afin d'identifier l'échantillon de notre recherche, nous rappelons, d'abord, que la ville de Maputo est divisée administrativement en cinq districts municipaux (DM)⁸¹. Chaque district municipal, constituant une unité administrative, comprend une représentativité administrative en termes de services publics, raison pour laquelle il existe pour chaque district municipal une direction de l'éducation, entre autres directions du niveau de district ; ainsi, la constitution de l'échantillon a été fait en recherchant une représentativité régionale à partir des districts urbains.

Tableau 6: Nombre des écoles primaires, de classes et d'enseignants en première année à Maputo en 2005

| District Municipal (DM) | Nombre d'écoles primaires ⁸² | | | Nombre de classes en première année | Nombre des enseignants en première année |
|-------------------------|---|-----|-----|-------------------------------------|--|
| | EP1 | EPC | EP2 | | |
| DM1 | 9 | 10 | | 73 | 73 |

⁸⁰ Au Mozambique, le délégué d'année est l'enseignant qui dirige, coordonne et supervise toute l'activité de l'année respective, par exemple la première année dans l'enseignement primaire, comme il y a aussi pour la deuxième année et ainsi pour les années suivantes.

⁸¹ Ces cinq (5) districts municipaux sont ceux situés sur la zone continentale de Maputo, sachant que le sixième et le septième district sont respectivement Catembe (situé d'autre marge de la baie de Maputo) et l'île de Inhaca.

⁸² Dans le système de l'éducation au Mozambique, au niveau de l'école primaire, il y a des établissements scolaires ayant seulement des classes jusqu'à la cinquième année, ce sont les écoles primaires du premier degré (EP1), les autres ont seulement la sixième et la septième, ce sont les écoles primaires du deuxième degré (EP2), tandis que les autres comportent les deux degrés, devenant ainsi écoles primaires complètes (EPC) ; ce dernier type d'établissement prend de plus en plus la place en transformant les autres types en écoles primaires complètes pour faciliter la proximité de l'école primaire à tous les enfants, de façon à les permettre de terminer ce niveau d'étude, vu qu'il est obligatoire et gratuit.

| | | | | | |
|-------|----|----|---|-----|-----|
| DM2 | 8 | 9 | | 62 | 62 |
| DM3 | 9 | 5 | | 70 | 70 |
| DM4 | 8 | 11 | 1 | 84 | 84 |
| DM5 | 8 | 13 | 1 | 115 | 115 |
| Total | 42 | 48 | 2 | 404 | 404 |

Source : Entretien avec les responsables de l'éducation de chaque DM

Tableau 7: Nombre des écoles primaires, de classes et d'enseignants en première année à Maputo en 2006

| District Municipal | Nombre d'écoles primaires | | | Nombre de classes en première année | Nombre des enseignants en première année |
|--------------------|---------------------------|-----|-----|-------------------------------------|--|
| | EP1 | EPC | EP2 | | |
| DM1 | 10 | 13 | 1 | 74 | 74 |
| DM2 | 5 | 12 | 1 | 59 | 59 |
| DM3 | 9 | 5 | | 72 | 72 |
| DM4 | 5 | 12 | 1 | 92 | 92 |
| DM5 | 9 | 14 | 1 | 110 | 110 |
| Total | 38 | 56 | 4 | 407 | 407 |

Source : Entretien avec les responsables de l'éducation de chaque DM

Comme on voit dans les deux tableaux ci-dessus, en 2005, la ville de Maputo (partie continental) comptait 92 (quatre-vingt douze) écoles primaires, parmi lesquelles on pouvait trouver des classes en première année en 90 (quatre-vingt dix) écoles, soit celles de EP1 et de EPC. Pour l'année suivante, soit 2006, le nombre des écoles primaires a augmenté en 6 unités d'enseignement, ce qui a porté le nombre à 98 (quatre-vingt dix-huit) écoles, en sachant que le nombre des établissements ayant des classes en première année était de 94 (quatre-vingt quatorze) ; cela représente une croissance de 4.4% d'établissements où il était possible de trouver des classes en première année.

Pareillement, avec l'accroissement des établissements primaires du premier degré et complet, on constate une augmentation de classes en première année, mais cette augmentation ne représente que 0.7%, soit de 404 classes en 2005 à 407 classes en 2006.

En analysant la constitution des effectifs scolaires, nous constatons qu'en règle générale les classes dans la première année sont surchargées des effectifs d'élèves, ce qui est aussi le cas pour les autres années, depuis l'ancien curriculum jusqu'à maintenant avec le nouveau curriculum. En effet, les données de la recherche indiquent qu'en 2005 et 2006, on avait 60 élèves par enseignant, en sachant que les plus surchargé avait 87 élèves et les moins 37 élèves.

De même, l'étude dans le contexte de l'ancien curriculum nous a montré que 79.9% des enseignants avaient un effectif des élèves supérieur à 50 élèves dans leurs classes, ce qui dépasse le nombre prévu par le règlement ; en vérité, le règlement de l'enseignement primaire (article 50) propose que le nombre de places dans les classes ne soit pas supérieur à 50 élèves.

D'ailleurs, les 50 élèves par classe sont, à notre avis, déjà nombreux surtout quand on veut que les enseignants apportent une assistance pédagogique personnalisée aux élèves et que les élèves aient la meilleure opportunité de participer activement à leur processus d'apprentissage. Dans le cas concret de l'échantillon de notre étude (ancien curriculum) la moyenne des effectifs scolaires par classe est de 56 élèves ; la majeure partie des enseignants (54.5%) ont des effectifs entre 51 à 60 élèves, tandis que les autres 14.3% ont entre 61 et 70 élèves et les derniers 10.7% ont plus de 71 élèves dans leurs classes. Finalement, ceux qui ont des effectifs scolaires en nombre inférieur ou égal à 50 élèves correspondent à 20.5%. C'est-à-dire que l'ensemble des enseignants ayant un effectif scolaire qui dépasse les 50 élèves dans leurs classes est de 79.9%. Il y a, donc, une complète généralisation du surchargement des classes à l'école primaire à Maputo et, dans ce cas concret, des classes de première année.

Cette situation de surchargement des classes n'est pas exclusive à la première année ou à l'école primaire de Maputo ; il s'agit bien d'une situation générale du pays, puisque comme affirme le Ministère de Education (MEC, 2006 : 44) le nombre des enseignants qui peuvent être recruté est inférieur aux besoins. Comme résultat de cela, le ratio élèves/enseignants a augmenté considérablement (de 62/1 en 1999 pour 74/1 en 2005 dans l'EP1), alors que le ratio élèves/salle de cours a augmenté de 81/1 en 1999 pour 90/1 en 2005).

Par ailleurs, on remarque que la constitution de l'échantillon a été faite de façon aléatoire. Pour ce fait, dans l'étude initiale portant sur le contexte de l'ancien curriculum, nous avons distribué 150 questionnaires pour les enseignants, égal au nombre de grilles de répartition du temps et 80 questionnaires pour les membres de direction des écoles. La distribution de ces outils de recueil de données a été faite dans 23 écoles, parmi lesquelles nous avons distribué six questionnaires seulement pour les membres de direction des écoles.

Cependant, dans l'ensemble des questionnaires et grilles distribués aux enseignants et aux membres de direction, nous avons eu de retour juste une partie de ceux-ci, dont l'échantillon finale de notre étude est comme suit:

- ✓ 112 enseignants, parmi lesquels 87 nous ont retourné les questionnaires et la grille de répartition du temps, tandis que le reste (25 enseignants) nous ont retourné seulement le questionnaire ;
- ✓ 71 membres de direction des écoles, parmi lesquels 17 sont délégués d'année.

Pour l'enquête menée en 2005 et en 2006, pourtant, dans le contexte du nouveau curriculum, nous signalons 170 grilles distribuées, dont 103 validées après leur remplissage par les enseignants, tandis que les questionnaires (annexes 6 et 7) comptabilisés après les réponses des acteurs représentent 190 pour les enseignants et 80 pour les membres de direction des écoles ; et, puis, pour le deuxième type de questionnaire (annexe 12) nous arrivons à comptabiliser 188⁸³ questionnaires retournés par les enseignants et membres de direction des 45 écoles où s'est déroulée cette étude.

2. Les méthodes de recueil des données

L'action est inéluctablement circonscrite par un cadre conceptuel définissant, notamment, les finalités de cette action. Aussi ne semble-t-il possible, pour un(e) enseignant(e), d'agir sans théorie ; l'option la plus profitable en termes de l'adéquation de son action à ses propres finalités internes est sans doute d'explicitier ces dernières (Russel, 1987 et Poisson, 1980, in : Tochon, 1993 : 30). Par conséquent, « on peut décrire les processus cognitifs des enseignants grâce à la verbalisation de leur *pensée en action*. Le langage semble ainsi étroitement impliqué dans le système de représentations qui ne peut fonctionner, dans l'enseignement tout au moins, sans la mise en relation constante du discours avec les informations de traitement »⁸⁴

⁸³ Dans le traitement de données quantitatives il est important de signaler que dans les questionnaires certaines questions n'ont pas été répondues par certains enseignants ou membres de direction d'établissements, ce qui fait varier le nombre des réponses retenues dans un même questionnaire.

⁸⁴ TOCHON, F. *L'enseignant expert* ; France ; éd.Nathan Pédagogie ; 1993 ; pg 35

Ainsi, pour pouvoir vérifier les finalités/objectifs ainsi que les pratiques/actions des enseignants en matière de gestion du temps scolaire à Maputo, on choisit, d'abord, comme méthodes de recueil des données, le questionnaire et l'entretien, parce que ces méthodes, sont celles qui nous permettent d'avoir accès aux processus mentaux des acteurs à partir de la parole (c'est-à-dire, de la verbalisation) « *les processus mentaux semblent plus révélateurs que les comportements. Il existe certes des objectifs de comportement, mais ceux-ci sont soumis à des buts mentaux et à des finalités prédéterminants, qui motivent des adéquations contextuelles. La réflexion sur les finalités et leur cadre conceptuel est prépondérante bien que, en dernière analyse, action et pensée soient souvent complémentaires* » (Tochon, 1993 : 31).

De plus, à partir du questionnaire et de l'entretien nous sommes en train de combiner des informations quantitatives et qualitatives de façon à décrire les faits concernant la gestion du temps et l'appropriation du nouveau curriculum par les enseignants, mais aussi à les expliciter et à les comprendre à partir des interprétations subjectives des acteurs du système éducatif à Maputo, puisque « les faits ne se laissent pas appréhender pleinement par les procédés habituellement utilisés dans les sciences naturelles, car il y entre toujours une composante subjective qu'on ne peut négliger » (Pourtois et Desmet, 1988 : 36).

Par ailleurs, comme nous allons préciser de suite, la recherche de données qualitatives et quantitatives a été faite aussi en s'appuyant sur l'observation et l'application d'une grille de répartition du temps par les enseignants.

2.1. Questionnaire

A partir de cette méthode nous avons eu, à l'exception du dernier questionnaire⁸⁵, deux types des questions : questions fermées pour noter les opinions précises sur des items préalablement établis, et des questions ouvertes afin d'obtenir les jugements plus élaborés et plus développés de chaque acteur du système éducatif. Nous insistons que cela correspond à la prétention de recueillir, d'une part, des informations quantitatives (via les questions fermées) et, d'autre

⁸⁵ Avec ce questionnaire, administré en 2006, dont les données sont systématisées dans l'annexe 1, on a voulu démontrer l'ampleur statistique des propos recueillis depuis l'année précédente à partir d'entretiens aux enseignants. En faisant cette démonstration statistique, on veut ne pas laisser croire que les constats obtenus par entretiens seraient réduits à un échantillon si limité figurant dans les acteurs interviewés.

part, recueillir aussi les informations qualitatives (via questions ouvertes) en utilisant toujours les mêmes questionnaires (annexes 2 et 6, relatifs aux questionnaires pour les enseignants et annexes 3 et 7, relatifs aux questionnaires pour les membres de direction des écoles).

Bien sûr, les questions de ces questionnaires ont porté sur des items concernant les hypothèses et les objectifs de cette recherche; ainsi, par une question méthodologique, nous avons mis dans les questionnaires divers types de questions en attendant d'obtenir des données qui nous intéressaient, notamment :

- a. Possibilités de changement ou des modification de l'horaire et des séquences de cours établis, degré de liberté accordé aux enseignants dans la gestion du temps, les contraintes administratives, pédagogiques prélevant du comportement professionnel des acteurs dans le sens d'un degré plus élevé de liberté dans la gestion du temps par les enseignants, le temps le plus rare selon les types d'activités que les enseignants souhaiteraient réaliser afin d'améliorer leur enseignement, les possibilités (et facteurs limitatifs) d'ajuster le rythme de l'enseignement à celui d'apprentissage des élèves ;
- b. Les données sur les attitudes, opinions et atteintes des acteurs par rapport à l'actuel scénario de la répartition et de la gestion du temps scolaire ; il s'agit de données portant sur les aspirations, le « pourquoi » des comportements et des opinions de ces acteurs ; iii) les transformations des pratiques des enseignants en matière de répartition et de gestion du temps scolaire comme résultat de la mise en place du nouveau curriculum et, donc, l'appropriation par les enseignants des innovations pédagogiques portées sur ce curriculum. Dans ce dernier point on insiste sur l'analyse du rapport entre les orientations du curriculum et les ajustements réels des enseignants dans leurs classes, le savoir faire et l'avis des enseignants à l'égard de ces transformations du nouveau curriculum.

Le questionnaire, tant pour les enseignants que pour les membres de direction des écoles, a été d'une administration indirecte, c'est-à-dire, les répondants ont rempli eux-mêmes le questionnaire. Le questionnaire leur a été remis par nous, ce qui nous a obligé à nous déplacer vers les écoles où travaillent les enseignants pour leur remettre les questionnaires et cette stratégie nous a permis de donner aux enseignants et chefs d'établissements des explications utiles sur la procédure de remplissage et sur les doutes des acteurs concernant les objectifs de l'enquête.

2.2. Entretien

Nous avons voulu utiliser cet outil en complément du questionnaire, surtout pour pouvoir obtenir plus d'informations qualitatives sur le type de jugement à l'égard de la pratique et des objectifs pédagogiques dans la répartition et dans la gestion du temps. Nous avons interviewé un total de 26 acteurs, dont 6 chefs d'établissement (directeurs et directeurs adjoints) et 3 techniciens pédagogiques. Ceux-ci sont censés être des superviseurs/inspecteurs de l'éducation au niveau des districts et, aussi, le Secrétaire Général de l'Organisation nationale des Enseignants (ONP), le reste étant les enseignants.

Le guide conducteur des entretiens (annexe 8) ont été les questions mises dans les questionnaires en cherchant ainsi à recueillir le même type de données signalées précédemment, mais dans un deuxième temps une attention spéciale a été donnée à la problématique de l'accompagnement de la réforme. Au delà des questions restreintes dans ce guide nous avons insisté davantage pour comprendre les acteurs, les moments, les lieux et les ressources utilisés pour cet accompagnement, sans oublier la question : dans quelle mesure cet accompagnement mobilise-t-il les enseignants à agir conformément aux innovations du nouveau curriculum ?

Les acteurs interviewés appartiennent à plusieurs écoles et districts municipaux. En analysant les réponses dans les entretiens on se rend compte qu'il n'existe pas de différences notoires à signaler en comparaison à celles obtenues par le questionnaire. Ce qui, d'une part nous a permis de certifier la compréhension des questions posées dans les questionnaires, mais surtout, la fiabilité des données recueillies.

2.3. Observation

Une autre méthode de recueil de données qualitatives que nous avons utilisée c'est l'observation. Il s'agit d'une observation systématique, directe et non-participante des activités d'enseignement-apprentissage dans la classe : la nature de ces activités, le rapport entre ces activités et ceux du plan du cours, l'attention de l'enseignant quant aux difficultés et problèmes d'apprentissage des élèves, l'accomplissement du plan du cours, etc ; tout cela

pour vérifier la forme de gestion du temps par l'enseignant : est-elle flexible ou rigide compte tenu du besoin de faire apprendre les élèves.

Finalement, afin de bien comprendre les procédures des enseignants en ce qui concerne la gestion du temps, nous avons été amenés à observer les réunions de planification des enseignants, qui ont lieu chaque quinzaine, les samedis. Puisque c'est dans ces réunions que les enseignants font la planification conjointe des cours des deux semaines suivantes, en contrôlant l'accomplissement du programme curriculaire et en réfléchissant conjointement aux méthodologies d'enseignement les plus efficaces pour certaines matières d'enseignement.

Ainsi, ces séances d'observation des réunions de planification des enseignants nous ont permis de constater les préoccupations majeures du groupe des enseignants : si c'est l'accomplissement du programme de façon rigide ou le besoin de gérer le temps scolaire en attendant la nécessité de faire apprendre les élèves. En plus, la conversation avec eux, après chaque réunion, a été si importante pour entendre l'ensemble des enseignants comme groupe par rapport au sujet de gestion du temps, mais surtout sur l'appropriation des innovations du nouveau curriculum.

2.4. Grille de répartition du temps

La grille de répartition du temps en première année a été élaborée pour mesurer la durée attribuée à chaque discipline y compris les activités particulières respectives. Pour la construction de cette grille, celle de Suchaut (1996 : 354/5) nous a servi de modèle d'inspiration, en l'adaptant à la réalité d'enseignement en première année au Mozambique. D'abord son adaptation à celle de l'ancien curriculum (annexe 4) et, puis, à celle du nouveau curriculum (annexe 5)⁸⁶ comme suite de la recherche.

⁸⁶ La principale différence entre la grille utilisée lors de l'étude dans le contexte de l'ancien curriculum et celle utilisée dans le nouveau curriculum tient au fait que, dans ce dernier, ne sont pas incluses toutes les disciplines comme cela a été le cas dans l'ancien curriculum. D'abord, parce que les disciplines sont devenues nombreuses, ce qui rendait difficile de mettre dans une seule page (pour des raisons de maniabilité des enseignants) toutes les disciplines y comprises les activités particulières d'enseignement et, d'autre part, s'agissant d'un curriculum qui introduit des disciplines innovatrices (éducation visuelle, musicale et métiers), ces disciplines devraient être obligatoirement analysées en priorité par rapport à la discipline d'éducation physique qui a été analysée dans le contexte de l'ancien curriculum. En tout cas la discipline d'éducation musicale ne figure pas dans la grille, en nous contentant de prendre les autres disciplines innovatrices comme un échantillon.

Le principe de base était que « la mesure du temps accordé à chaque activité pratiquée dans les classes n'est pas une entreprise insurmontable : l'usage d'un chronomètre par un observateur extérieur peut notamment se révéler une solution simple et de mise en œuvre aisée » (Altet et al, 1994, cités par Suchaut, ibid : 131). Pourtant, tel que fait remarquer Suchaut dans son étude sur les effets de l'allocation du temps scolaire sur les acquisitions des élèves « pour des raisons principalement économiques (coût de l'opération), il n'était pas envisageable d'effectuer des observations directes *in situ* dans les classes de notre échantillon, il fallait donc trouver un moyen d'observer de façon indirecte les pratiques en vigueur sans mutiler abruptement la réalité, tout en permettant de respecter la définition principal de l'observation qui permet d'effectuer « une opération de prélèvement et de structuration des données de façon à faire apparaître un réseau de signification » (Postic et De Ketele, 1988). C'est donc, un compromis entre la qualité des mesures réalisées et la qualité des informations qui a été choisi. Pour tenter de satisfaire cette double exigence, il a été décidé de construire un instrument d'observation relativement simple ». Voilà la raison par laquelle nous avons aussi conçu cette grille que les enseignants ont facilement remplie, en contrôlant la durée des activités qu'ils ont réalisées dans la classe.

Dans les deux cas (contexte de l'ancien curriculum et du nouveau curriculum), le remplissage de la grille a été fait en respectant la durée quotidienne de cours pendant la semaine, sauf le dernier vendredi pour le cas de l'ancien curriculum parce qu'il était férié. Ça veut dire qu'au total les enseignants, en faisant un registre quotidien, ont totalisé dans l'ancien curriculum neuf (9) jours de cours observés.

Ce qui fait que suivant les horaires, un ensemble de 19 cours, équivaut à 1624 minutes, réparties comme suit : 949 minutes pour les cours de langue portugaise, 495 minutes pour les cours de mathématiques et 90 minutes pour les cours d'éducation physique ainsi que pour les cours d'éducation esthétique. Pour le nouveau curriculum la semaine d'observation représentait 400 minutes de portugais⁸⁷, 320 de mathématiques, 80 pour les métiers, ainsi que pour l'éducation visuelle : le temps restant était pour l'éducation musicale et l'éducation physique.

⁸⁷ La réduction considérable du temps de portugais en une semaine, ainsi que pour les autres disciplines est due à l'augmentation du nombre des disciplines dans le nouveau curriculum, tout en maintenant la même durée de la journée scolaire.

Chapitre VII La gestion du temps scolaire par les enseignants à l'école Mozambicaine dans le contexte de l'ancien curriculum

L'emploi du temps est un ensemble de règles officielles, d'usages et d'impératifs de la vie sociale. Le chef d'établissement ressent souvent douloureusement sa responsabilité et, face à un casse – tête impressionnant, il essaie de résoudre des contraintes. Mais dans quelle mesure peut – il les réconcilier avec le rythme de vie des acteurs essentiellement celui de l'élève ?

Husti (1999 : 33)

1. La gestion administrative du temps a l'école

D'après la politique nationale de l'éducation et stratégies de sa mise en place (1995 : 44), « le Ministère de l'éducation national (MINED) est le responsable par l'administration du SNE à tous les niveaux. La gestion des différents domaines du SNE est faite en tenant compte de l'existence de deux divisions : une constituée par les domaines « fin » et qui intègre les Directions qui s'occupent du développement de l'activité fondamentale (l'enseignement), et l'autre domaine considéré « moyen » dans lequel interviennent les secteurs qui contribuent à la réalisation de l'activité fondamentale. *Les responsabilités fonctionnelles et administratives actuelles sont organisées dans une perspective de gestion verticale. Donc, la gestion du système éducatif est très centralisée* ».

Dans ce contexte, les écoles primaires publiques, étant donné qu'elles appartiennent à l'Etat, elles ont une dépendance étroite par rapport au MINED en ce qui concerne les aspects

pédagogiques (curriculum, ligne méthodologique d'enseignement, etc), mais aussi en ce qui concerne les aspects de l'organisation administrative. Toutefois, la politique nationale de l'éducation et stratégies de sa mise en place adoptée en 1995 avait déjà reconnu la nécessité de poursuivre les actions en cours sur la révision de la structure organique du MINED et d'établir plus clairement une division de fonctions et de responsabilités de division et gestion opérationnelle au niveau central, provincial et scolaire ; ce qui n'est pas le cas jusqu'à maintenant, surtout quant à la gestion du temps scolaire à l'école et nous trouverons ses effets dans les pages qui suivent.

En effet, en suivant la logique d'une gestion centralisée, on constate que c'est le MINED qui, chaque année, conçoit et publie ce qui est appelé « *Instruction Ministérielle relatif au calendrier scolaire* » à mettre en place dans l'année scolaire suivante; cette instruction contient des recommandations sur les activités à réaliser dans les établissements scolaires y compris les périodes respectives, ainsi que les modèles d'horaires pour le cas des écoles de l'enseignement primaire⁸⁸.

Par rapport à l'année scolaire 2001, le calendrier scolaire du Mozambique comprend 169 (cent soixante neuf) jours utiles, équivalents à 34 (trente quatre) semaines de cours⁸⁹. Cette période, selon l'instruction ministérielle (MINED, 2000 : 3), pour l'enseignement du premier degré, correspond à environ 668 (six cent soixante huit) temps de cours⁹⁰ dans les écoles fonctionnant en régime de 3 tours, et à environ 835 (huit cents trente cinq) temps de cours dans les écoles de 2 tours. En faisant une comparaison avec la moyenne internationale, l'instruction ministérielle ci-avant référée, constate que pour ce niveau d'enseignement le temps de cours est de 1200 (mille et deux cents), ce qui signifie qu'au Mozambique on a, relativement à la moyenne, un décalage de 365 temps de cours dans les écoles de deux tours et 532 temps de cours dans les écoles de trois tours. Ainsi, ajoute l'instruction ministérielle, il est impératif que les écoles de ce niveau utilisent le temps disponible de façon la plus rationnelle et, surtout, qu'elles accomplissent les plans d'études établis pour chaque année.

⁸⁸ Au niveau des écoles de l'EP1 de Mozambique, il faut remarquer qu'il y a des écoles avec deux tours (un le matin et l'autre l'après-midi) et écoles de trois tours. Les premières sont, grosso modo, celles qui se placent dans les zones rurales, tandis que celles du deuxième type se localisent dans les villes où, à cause d'une grande densité de la population, ont été adopté trois tours (sauf aux cas des écoles de l'EP2) afin de permettre un meilleur taux de scolarisation des enfants

⁸⁹ Pour la dernière année ont été programmé 174 jours utiles, ce qui a fait 35 semaines scolaires.

⁹⁰ La durée de chaque temps de cours à l'EP1 est de 45 minutes.

Afin qu'on puisse voir de quoi il s'agit, sont reproduits ci-après les plans d'études pour les écoles de l'enseignement primaire (EP), en différenciant toujours le plan d'études pour les écoles fonctionnant en trois tours

Tableau 8 : Plan d'études pour les écoles de l'EP

| DISCIPLINE | Année | | | | | | |
|----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | 1 ^{ère} | 2 ^{ème} | 3 ^{ème} | 4 ^{ème} | 5 ^{ème} | 6 ^{ème} | 7 ^{ème} |
| Portugais | 12 | 11 | 10 | 10 | 9 | 6 | 5 |
| Mathématiques | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| Sciences naturelles | | 2 | 2 | 3 | | | |
| Biologie | | | | | | 3 | 4 |
| Géographie | | | | | 2 | 3 | 3 |
| Histoire | | | | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Education esthétique | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Education physique | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total | 22 | 22 | 23 | 25 | 25 | 26 | 26 |

Source : Instruction ministérielle relative au calendrier scolaire 2001 (MINED, 2000 : 7)

Tableau 9 : Plan d'études pour les écoles de trois tours

| DISCIPLINE | Année | | | | |
|----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | 1 ^{ère} | 2 ^{ème} | 3 ^{ème} | 4 ^{ème} | 5 ^{ème} |
| Portugais | 12 | 11 | 9 | 10 | 8 |
| Mathématiques | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 |
| Sciences naturelles | | | 2 | 2 | 2 |
| Géographie | | | | | 2 |
| Histoire | | | | 2 | 2 |
| Education esthétique | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Education physique | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Total | 20 | 20 | 20 | 22 | 22 |

Source : Ibid : 7

En attendant l'accomplissement de ces plans d'études, le MINED a défini pour l'année 2001 un calendrier scolaire conformément illustré à partir du tableau 10.

Tableau 10 : Calendrier scolaire de l'EP1

| Semestre | Période | Début | Fin | Interrupt | Con. not | Examen | | Vacances |
|----------|------------------|-------|-------|-----------|----------|------------------|------------------|----------|
| I | 1 ^{ère} | 01/02 | 30/03 | 2/04-8/04 | | 1 ^{ère} | 2 ^{ème} | |
| | 2 ^{ème} | 09/04 | 08/06 | 11/6-1/07 | | séance | séance | |
| II | 1 ^{ère} | 02/07 | 31/08 | 3/9-07/09 | | | | |
| | 2 ^{ème} | 10/09 | 02/11 | | | 26/11-23/11 | 26-28/11 | |

Source : Ibid :3

Légende : Interrupt = interruption

Con. Not =conseils de notes et préparation des examens

Il s'agit d'un calendrier qui fixe d'avance la division de l'année scolaire en deux semestres subdivisés en deux périodes pour chacun ; c'est-à-dire que l'année scolaire est coupée en trois pauses pour les interruptions scolaires (étant donnée que la pause qui sépare les deux semestres est la plus prolongée), en finissant à travers des grandes vacances avant l'année scolaire suivante.

Ensuite, en se fondant sur une pratique de l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage à partir de l'enchaînement de cours, le MINED fixe aussi d'avance des modèles d'horaires de cours, conformément aux exemples présentés en bas, dans lesquels sont reproduits les horaires de la première année.

Tableau 11 : Modèle d'horaire pour les écoles de deux tours

| Année | lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi | samedi |
|---------------------------|-------|-------------|----------|-------------|---------------|---|
| 1 ^{ère} année | Port | Maths | Port | Maths | Port | Planification Commun des Cours |
| | Port | Maths | Port | Port | Port | |
| | Maths | Port | Maths | Port | Maths | |
| | Port | Port | Port | Ed.physique | Ed.Esthétique | |
| | | Ed.physique | | | Ed.Esthétique | |

Source : ibid. : 15

Tableau 12 : Modèle d'horaire pour les écoles de trois tours

| Année | lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi | samedi |
|---------------------------|---------------|-------|-------------|-------|----------|---|
| 1 ^{ère} année | Port | Maths | Port | Port | Port | Planification Commun des Cours |
| | Port | Maths | Port | Port | Maths | |
| | Maths | Port | Maths | Maths | Port | |
| | Ed.esthétique | Port | Ed.physique | Port | Port | |

Source : Ibid : 16

Il se révèle vrai que nous sommes devant un modèle d'organisation administrative du temps qui est caractérisé par la répartition de l'année en semestres, trimestres, semaines, jours et heures de cours proprement dits et qui sont, par excellence, le moment privilégié pour la réalisation du processus d'enseignement–apprentissage. Donc, c'est un modèle qui découpe le temps scolaires en tranches visibles et facilement contrôlables, soit par le Ministère, ainsi que par les directions des écoles et par les enseignants, y compris par les élèves et leurs parents.

A leur tour, les directions des écoles, en appliquant l'instruction ministérielle, établissent des dispositifs administratifs au niveau local, mais presque toujours dans le même sens déjà fixé par l'instruction ministérielle. D'ailleurs, dans les écoles visitées, nous avons trouvé exactement une reproduction des modèles d'horaires suggérés par l'instruction ministérielle, malgré que, celle–là réfère que « les horaires ... présentés sont un échantillon à partir duquel le directeur peut se servir pour élaborer l'horaire de son école, en adaptant aux conditions spécifiques de la région ou local où se trouve l'école, quant à la distribution des disciplines. » ; il faut mieux dire que dans la pensée de ces chefs d'établissement les choix d'autres formes pour mettre en place d'autres horaires, peut être, plus fonctionnels n'existent pas ; la routine, la répétition et la prise des orientations supérieurs comme étant les plus faisables sont devenu un *modus vivendi*, ce qui s'explique à travers de l'habitude de gestion verticale des organes publiques parfois difficiles à abandonner, parce que les autorités locales n'ont jamais expérimenté une autonomie administrative de ce qui est public (exemple, la vie dans un établissement scolaire).

Fréquemment l'élaboration d'une sorte de table de « dosage » des contenus est si privilégié et constitue, ainsi, un d'entre les dispositifs pris en compte par les directions d'établissements scolaires. Il s'agit, conformément au annexe 10 d'un instrument qui comprend le nombre de cours alloué aux différentes disciplines, en précisant : la semaine de cours en référence, les unités thématiques et les thèmes à traiter dans la classe.

Normalement cet instrument est conçu par le délégué de discipline ou d'année et puis approuvé par l'ensemble du groupe de discipline (dans les écoles de l'EP2) ou du groupe d'année (dans le cas des écoles de l'EP1) ; finalement il est adopté par la direction de l'école et à ce niveau il devient un document officiel et tous les enseignants impliqués doivent planifier leurs cours en se basant sur cet instrument, puisqu'il est en ce sens une référence pour l'inspection scolaire faite par la direction de l'école ou par les autres instances compétentes du système éducatif. On est dans une logique de planification vertical, uniforme et très morcelée en parties, ce que devra assurer l'équilibre entre les enseignants dans l'accomplissement uniforme du programme et l'uniformisation des épreuves d'évaluation permanente (désignées ACP), définies comme étant communes pour les élèves d'une même école et, par conséquent, à réaliser dans un même jour et heure. D'ailleurs, l'accomplissement du « dosage » de la matière devient le point le plus central dans les réunions de planification en commun entre les enseignants de même année qui ont lieu toutes les quinzaines le samedi comme il est indiqué sur les horaires (voir tableaux 11 et 12).

Du côté des enseignants, administrativement, l'horaire et le programme scolaire par le biais du « dosage » sont les outils qui guident et régulent les activités pédagogiques et, donc, il n'est pas question de se réguler à partir de ce qui est vécu dans la classe, même dans les conditions où cela devient évident et nécessaire ; voici pourquoi, paradoxalement, « l'ambiguïté et l'implicite qui entourent l'emploi du temps entretient alors un cercle vicieux entre l'administration et le professeur :

- le professeur peut supposer qu'il dérange le chef d'établissement si ses « demandes » de changer l'horaire pour ses projets innovateurs sont trop fréquentes ;
- l'administration peut penser que les professeurs vivent bien l'emploi du temps traditionnel puisqu'ils ne demandent que rarement de le modifier » (Husti, 1999 : 40)

A notre avis, c'est qui est encore pire c'est que les élèves sous l'autorité des enseignants et de la direction de l'école difficilement pourront s'impliquer dans le sens de réorganiser le temps scolaire selon leurs besoin d'un meilleur apprentissage. Et c'est plus sûr encore quand il s'agit des élèves de la première année, où ceux-ci, considérés des « petits enfants », « sans autonomie » de décision dans la classe et à école, « méritent » d'être surveillés par les

enseignants. Administrativement le temps scolaire est un support de l'autorité de ceux qui doivent diriger et rien nous semble être prévu à l'égard de la complexité et imprévisibilité du processus d'enseignement–apprentissage, ainsi que par rapport au besoin d'apprentissage des élèves ; ici, c'est le temps de l'horloge qui compte et qui est valable, indépendamment des cycles et rythmes d'apprentissage de l'élève. Egalement l'enseignant devient un agent de la matérialisation de ce qui a été établi au plus haut niveau, sa pensée réfléchie ne compte pas.

Sur une pensée administrative « le chef d'établissement a la responsabilité de l'organisation du fonctionnement des activités, donc de l'emploi du temps. La règle de base étant le morcellement du contenu et du temps d'apprentissage, l'élève change, heure par heure, de discipline. La journée est constante par l'empilement mécanique...des cours différents et non comme une entité cognitive, pédagogique, biologique, sociale, culturelle de vie de l'élève dans l'établissement scolaire. L'implacable raisonnement d'Aristote nous a pourtant enseigné que « *le tout n'est égal à la somme des parties*⁹¹ », les effets de six fois une heure de cours ne sont pas égaux au vécu global de l'élève dans la journée » (Husti, *ibid* : 22)

Cet auteur renforce son idée en disant que « la conception arithmétique de la journée devient forcément paradoxale, parce que c'est précisément l'effet global de la journée de « tout » sur les attitudes des acteurs, de l'élève, du professeur, qui n'est pas pris en compte, mais seulement celui « de parties », de cours qui se répètent heure par heure. Le concept que toutes les semaines de l'année scolaire doivent se dérouler de la même manière oriente l'horizon temporel de l'enseignement vers la semaine, il empêche la diversification du rythme de progression d'un apprentissage dans l'année ; donc occulte un futur différent du présent. Si un thème est enseigné, par exemple en douze heures, à raison de trois heures hebdomadaires, cet apprentissage durera quatre semaines...Le concept de morcellement tient-il compte des effets cognitifs et psychologiques de l'excessive dispersion des savoirs sur l'apprentissage ? ».

A juste titre Chobaux (1993 : 68), qui a confirmé ce qui est vécu à l'école primaire au Mozambique, affirme que la journée scolaire est un enchaînement précisément réglé du temps de travail et du temps de repos. Ces alternances de travail et de repos sont valables pour

⁹¹ Aussi le gestaltisme affirme que « le tout est perçu avant les parties qui le constituent : une mélodie est écoutée sans que l'on ait conscience des notes qui la composent. La forme correspond à la manière dont les parties sont arrangées dans le tout. La valeur de chaque élément est déterminée par sa participation à l'ensemble ; une fois intégré, il n'existe plus que par le rôle qui joue...il est inopportun d'analyser les détails de ce qui possède une unité naturelle : aucune fonction ne peut s'exercer sans que les fonctions voisins soient intéressées » (Gauquelin, F et al. *La psychologie moderne de A à Z* ; Centre d'Etude et de promotion de la lecture/Paris, 1971 ; pg.251/2)

l'ensemble de la collectivité scolaire. L'enchaînement temporel des séquences détermine les modalités de circulation et d'occupation de l'espace scolaire. Les séquences de travail sont à leur tour morcelées en plages plus fines : heures de cours consacrées aux diverses disciplines. Les programmes et l'organisation de l'enseignement fixent au niveau national le nombre d'heures consacrées à chaque discipline...sur les différents jours de la semaine. Ce qui donne cet « emploi du temps » que tout enseignant connaît et a connu : un ensemble de petites cases, chacune affectée à une matière et, dans l'enseignement secondaire, à une salle et à un professeur ; le tout étant répétitif de semaine en semaine, jusqu'à la fin de l'année. La durée de l'heure de cours est toujours la même, commençant et finissant à des heures fixes.

Reste le fait de souligner qu'à la suite d'un morcellement temporel à l'école, le programme scolaire et, donc, le reste des activités pour l'apprentissage scolaire est d'avance découpé, tel que nous l'avons montré plus haut en faisant référence au « dosage » de matières habituellement établi dans les écoles primaires (mais aussi celles du secondaire) au Mozambique. C'est – à – dire qu'il obéit à la sonnerie, « le temps d'apprentissage de l'élève est donc organisé aussi mécaniquement que celui de l'horloge. Les paramètres comme la construction du programme en disciplines séparées, le découpage du contenu par un morcellement excessif, la pratique dominante du cours, convergent à déterminer l'unité temporelle de base en *heure de cours* »⁹²

Le programme est déterminé séparément discipline par discipline, et il sera découpé en tranches « heures de cours » ; aux savoirs en mosaïques correspond le temps d'apprentissage en mosaïques. La séparation de discipline est loin de la vision grecque de « l'éducation en cercle », *enkylios paideia*, c'est – à – dire d'un système de savoirs unis et reliés. Pour le professeur, l'horaire d'une discipline est une donnée capitale. Terminer le programme est un souci constant pour lui, mais « il ne faut pas penser qu'à partir du moment où on a traité le programme on a rempli son contrat vis-à-vis de l'élève », dit un professeur. L'importance accordée à la quantité du temps ne devrait pas réduire celle de la qualité de son utilisation (Husti, *ibid* : 34).

D'après Chobaux (*ibid*: 69) les programmes et les horaires diffusés par les textes officiels⁹³ constituent des impératifs difficilement contournables. Les programmes, définis pour chaque

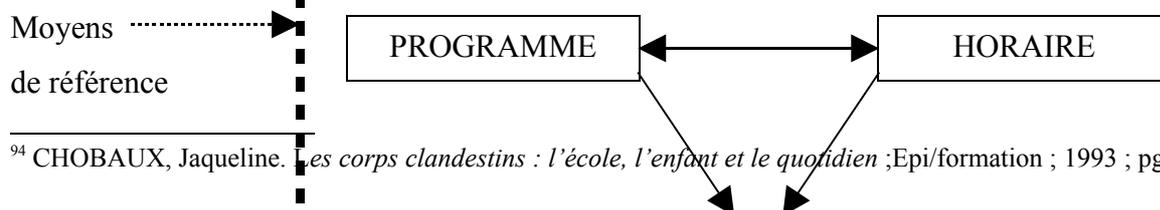
⁹² HUSTI, Aniko *La dynamique du temps scolaire* ; Paris ; éditions Hachette; 1999 ; pg.34

⁹³ Comme est le cas de l'instruction ministérielle relatif au calendrier scolaire au Mozambique

discipline et chaque classe transforment le savoir en un volume de connaissances qui peut être débité en tranches de plus en plus fines : trimestrielles, mensuelles, hebdomadaires et horaires pour finir. La conjonction des programmes et des horaires fait alors peser sur toutes les activités scolaires un véritable carcan temporel. Enseigner devient une course éperdue après le temps ; pour tenter de « finir le programme, chaque minute compte... ». Aussi, tout essai pour transformer un aspect ou un autre du processus éducatif, toute innovation, même modeste, finit par briser sur le roc inébranlable des « programmes et horaires »

D'autant plus que « le découpage de la journée scolaire en fragments affectés à des activités déterminées est poussé encore plus loin. A l'intérieur de l'heure de cours, des segments plus fins sont définis et conseillés par les textes didactiques et institutionnels, segments consacrés à des exercices pédagogiques différents. Ces parcelles de temps sont destinées à contrôler les connaissances, par écrit ou oralement, à faire la « leçon » (cours, explication, démonstration), à permettre l'application et l'enregistrement des données et connaissances transmises (exercices, devoirs, question – réponse). L'intitulé de ces diverses activités importe peu ; il varie selon les cycles d'enseignement, les disciplines, les époques... Le plus significatif est cette démarche permanente de l'institution d'aller toujours plus loin dans le minutage prescrit du temps »⁹⁴

Pour conclure, ce que nous venons de dire plus haut, nous permet, d'une manière simpliste, de schématiser l'organisation administrative du temps à l'école primaire mozambicaine (et peut être, non seulement) de la façon suivante :



⁹⁴ CHOBAUX, Jaqueline. *Les corps clandestins : l'école, l'enfant et le quotidien* ;Epi/formation ; 1993 ; pg 69

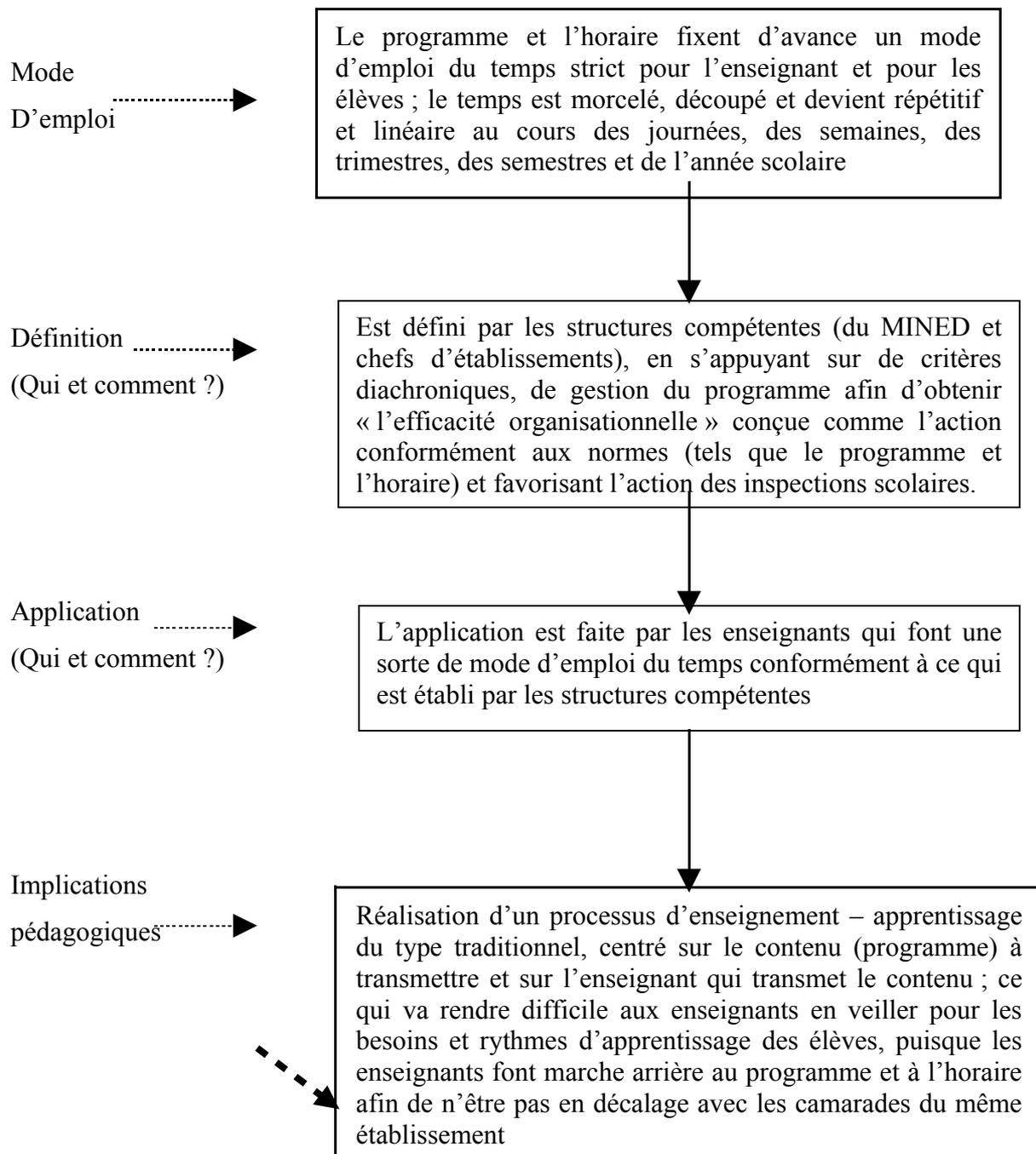


Figure 8. Une modélisation sur la gestion administrative ou institutionnelle du temps scolaire

On arrive à constater qu'administrativement, l'organisation et, donc, la gestion du temps scolaire est répétitive et linéaire, parce qu'elle doit strictement suivre les morcellements et les découpages établis par le programme et par l'horaire. Cependant, si les instances compétentes proposent le temps scolaire en tant qu'unité numérique, ce sont les enseignants qui l'utilisent, tenant en compte les caractéristiques personnelles et de celles du contexte de leur

enseignement ; c'est pourquoi une entreprise consistant à l'analyse des pratiques réelles des enseignants en matière de la répartition du temps s'avère importante dans le point suivant, comme une initiation à l'analyse du rôle des enseignants mozambicains dans la gestion du temps alloué au processus d'enseignement – apprentissage.

2 Répartition du temps scolaire par les enseignants

Enseigner présuppose, en règle générale, la conception et réalisation d'activités d'enseignement spécifiques qui servent d'appui aux actions méthodologiques de l'enseignant. Ainsi, en se basant sur le programme de l'enseignement de la première année, nous avons établi d'avance un ensemble de 32 activités (voir grille de répartition du temps en annexe 4) qui nous ont semblé être plus probablement réalisées dans la classe par les enseignants et leurs élèves. Le résultat global obtenu à partir du remplissage de la grille de répartition du temps nous le résumons tel qu'il est présenté aux tableaux suivants :

Tableau 13 : Temps moyen investi par les enseignants aux différentes disciplines

| | Discipline | | | |
|----------------------------|-------------------|-------|----------------------|--------------------|
| | Portugais | Maths | Education esthétique | Education physique |
| Temps moyen investi | 806.4 | 476.5 | 40.5 | 65.6 |
| Ecartype | 237.6 | 97.9 | 39.9 | 45.2 |
| Maximum | 1250 | 770 | 130 | 190 |
| Minimum | 315 | 225 | 0 | 0 |

Tableau 14: Temps moyen investi par les enseignants aux différentes activités

| Activité⁹⁵ | Temps moyen | Ecart type | Maximum | Minimum |
|------------------------------|--------------------|-------------------|----------------|----------------|
| 1 | 123.1 | 71 | 430 | 0 |
| 2 | 128.9 | 72.7 | 370 | 0 |
| 3 | 152.7 | 54.9 | 310 | 20 |
| 4 | 67.5 | 51.8 | 226 | 0 |

⁹⁵ Les noms de ces activités peuvent être vus dans l'annexe 4

| | | | | |
|----|-------|------|-----|----|
| 5 | 111.5 | 75.6 | 340 | 0 |
| 6 | 92.7 | 59.8 | 240 | 0 |
| 7 | 71.4 | 61.3 | 267 | 0 |
| 8 | 42.2 | 45.9 | 250 | 0 |
| 9 | 9.4 | 19.6 | 85 | 0 |
| 10 | 4.7 | 15.1 | 70 | 0 |
| 11 | 2.3 | 8.6 | 45 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 87 | 60.5 | 283 | 0 |
| 14 | 162 | 66.6 | 475 | 0 |
| 15 | 135.4 | 47.3 | 295 | 45 |
| 16 | 57 | 45.5 | 195 | 0 |
| 17 | 32.8 | 24.2 | 120 | 0 |
| 18 | 2.2 | 7.1 | 35 | 0 |
| 19 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20 | 23.4 | 26.8 | 90 | 0 |
| 21 | 6.3 | 12.6 | 60 | 0 |
| 22 | 2 | 6.1 | 35 | 0 |
| 23 | 1.7 | 5.8 | 30 | 0 |
| 24 | 3.3 | 11.2 | 50 | 0 |
| 25 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 3.8 | 10 | 40 | 0 |
| 27 | 19.5 | 18.2 | 85 | 0 |
| 28 | 16.7 | 19 | 80 | 0 |
| 29 | 17.5 | 17.6 | 90 | 0 |
| 30 | 10 | 12.2 | 50 | 0 |
| 31 | 1.7 | 5.5 | 35 | 0 |
| 32 | 0.3 | 1.6 | 14 | 0 |

Ainsi, la pratique des enseignants dans la répartition du temps aux différentes activités de l'enseignement nous fait constater que l'importance qu'ils accordent à ces différentes activités ainsi qu'aux disciplines scolaires n'est pas équitable. En effet, les données disponibles dans ces deux derniers tableaux, nous amènent à vérifier que :

a. Les enseignants de la première année à Maputo ont plus de préférence dans la réalisation des activités concernant les disciplines de langue portugaise et de mathématiques qu'aux autres disciplines (l'éducation esthétique et l'éducation physique) ; le temps officiellement⁹⁶ alloué à ces disciplines est investi ou utilisé en 96.3%(à Maths), 85%(à portugais) , 72.9% (à l'éducation physique) et 45% (à l'éducation esthétique).

Tableau 15 : Temps investi et temps perdu par les enseignants

⁹⁶ Tel que nous l'avons signalé antérieurement, en fonction des jours dans lesquels les cours ont été observés pour le remplissage de la grille de la répartition du temps, le temps officiel ici de référence est réparti comme suit : 949 minutes pour les cours de langue portugaise, 495 minutes pour les cours de mathématiques et 90 minutes pour les cours d'éducation esthétique ainsi que pour les cours d'éducation physique.

| | Discipline | | | |
|----------------------|-------------------|---------------|----------------------|--------------------|
| | Portugais | Mathématiques | Education esthétique | Education physique |
| Temps investi | 806.4 (85%) | 476.5 (96.3) | 40.5 (45%) | 65.6 (72.9%) |
| Temps perdu | 142.6 (15%) | 18.5 (3.7%) | 49.5 (55%) | 24.4 (27.1%) |

b En analysant d'une façon la plus fine possible à partir des activités d'enseignement, on constate aussi que ces activités n'ont pas la même importance temporelle pour les enseignants : en langue portugaise la tendance globale c'est de donner plus d'importance à l'activité concernant la correction des exercices réalisés en classe, suivie de la lecture dirigée sur l'image ; en mathématiques les enseignants investissent plus de temps dans la réalisation des exercices dans la classe et, de suite, dans la correction de ces exercices ; en éducation esthétique la préférence des enseignant est par le dessin/peinture , puis, le découpage/collage, tandis qu'en éducation physique les enseignants accordent plus de temps, plutôt à l'endurance et, après, presque autant à la gymnastique/athlétisme et à l'orientation.

c. Les affirmations antérieures ne sont que des analyses globales, puisqu'au niveau de chaque discipline et de chaque activité, les indices de dispersion (écart type) sont très importants, ce qui met en lumière une grande hétérogénéité entre les enseignants en première année dans la répartition du temps par les différentes disciplines et activités particulières de l'enseignement. Les indices de dispersion sont très importants ; là où l'écart type semble être meneur il s'agit des activités et disciplines qui ne sont réalisées préférentiellement par les enseignants (surtout dans le cas de l'éducation physique et de l'éducation esthétique) et, donc, on peut conclure que l'homogénéité des enseignants dans la répartition du temps scolaire est vérifiable uniquement dans la situation où les enseignants ne donnent pas d'importance à une certaine discipline et /ou activité d'enseignement.

d. A la suite de l'hétérogénéité des enseignants dans la répartition et l'utilisation du temps scolaire, si on suit un raisonnement sur l'efficacité dans l'utilisation quantitative du temps, nous pourrions bien classifier les enseignants ou leurs catégories (variables) quant à cette efficacité parce que l'efficacité des enseignants en terme du temps maximum et minimum consacré aux différentes disciplines et activités d'enseignement est variable d'une catégorie à l'autre ainsi qu'à l'intérieur d'une même catégorie; donc, on retrouverait des enseignants plus efficaces que les autres, parce qu'il y a ceux qui utilisent la majeure partie du temps officiel alloué aux disciplines que les autres. De toute façon, ce qui est indiscutablement visible c'est que la quantité du temps investi à l'enseignement-

apprentissage d'une discipline est loin d'être identique à celui établi officiellement et, par conséquent, s'il est vrai que le processus d'enseignement–apprentissage a lieu nécessairement au cours d'un temps donné, il nous apparaît vrai aussi l'intérêt de vérifier que ce temps peut être envisagé en trois dimensions : temps officiel (formel ou institutionnel), temps investi (utilisé, engagé...) dans ce processus par l'enseignant[c'est le temps d'enseignement] et, finalement, le temps expérientiel d'apprentissage de chaque élève. Ces dimensions de considérations du temps du processus d'enseignement–apprentissage, nous les caractériserions comme il est synthétisé dans le tableau 16.

Tableau 16 : Les dimensions du temps du processus d'enseignement – apprentissage

| Dimension temporelle | Caractérisation | Instrument de mesure | Sur comment le mesurer |
|-----------------------------|--|-----------------------------|---|
| | <p>- Il est établi par les instances compétentes de l'administration scolaire (ex : le MINED et les chefs d'établissements), parallèlement aux programmes et horaires respectifs ;</p> <p>- Il guide la réalisation de ce que Perronoud (1996a :64) appelle de curriculum formel, et dans ce sens, il est <i>prescrit</i> et <i>formel</i>. « Il est prescrit parce qu'il a le statut d'une <i>norme</i>, d'un <i>devoir être</i>, d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres,</p> | | <p>Il est facile de le mesurer, il suffit</p> |

| | | | |
|------------------------------------|---|----------------|--|
| <p>Temps institutionnel</p> | <p>mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect des programmes, notamment aux élèves. Il est formel au sens de sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration : son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles tracées sur le papier, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information, etc. On insiste moins sur la prescription au sens que sur la part du rêve de maîtrise, de l'utopie rationaliste dans toute organisation humaine. Les écoles n'échappent pas à cette utopie. Elles prétendent contrôler et donc savoir ce qu'on enseigne et ce qu'on apprend vraiment dans les classes.. »⁹⁷ y compris les moments temporels correspondants ;</p> <p>- C'est le temps supposé être équitable pour tous les enseignants et pour tous les élèves impliqués à la réalisation</p> | <p>Horloge</p> | <p>d'utiliser un chronomètre pour contrôler son déroulement ; ce que le rend un instrument de grande valeur lors des inspections scolaires, afin de vérifier le niveau d'efficacité dans l'utilisation de ce temps mécanique</p> |
|------------------------------------|---|----------------|--|

⁹⁷ PERRENOUD, Philippe. *Curriculum : le formel, le réel, le caché* ; in : HOUSSAYE, J (sous la direction de) : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* ; Paris ; ESF éditeur; 1996a ; pg.64

| | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| | <p>du respectif processus d'enseignement – apprentissage ;</p> <p>- Sa gestion doit obéir à des normes administratives et, par conséquent, similaire à ce que nous venons de décrire sur le modèle administratif de gestion du temps scolaire;</p> <p>- Au moment où il est établi qu'on tient compte d'un élève abstrait (d'un élève de première année, par exemple) on le compare à un échantillon régional ou culturel</p> | | |
| <p>Temps d'enseignement</p> | <p>- C'est le temps de contact de l'enseignant avec ses élèves, où il est supposé que l'un enseigne et l'autre apprend, ou soit, c'est le temps qu'on suppose se passer l'enseignement – apprentissage ;</p> <p>- Néanmoins, le simple fait d'investissement de temps à l'enseignement n'est pas synonyme d'apprentissage des élèves, parce que pour l'effet il faut aussi une implication dans la tâche de la part de l'élève ; l'apprentissage est individuel et « intrinsèque, qui se passe à l'intérieur de l'individu, tenant en compte de ses capacités, de ses aptitude, de son développement neuropsychique et, encore, de ses intérêts et ses besoins »⁹⁸ ; l'apprentissage ne</p> | | <p>Il est difficile de mesurer ce temps, parce que, par exemple, les moments de petites pauses de l'enseignant en attendant une réponse ou réflexion des élèves, ou</p> |

⁹⁸ REIS, A. et JOULLIE, V. *Didactica geral através de modulos instrucionais*; RJ; Editora Vozes; 1981; pg.54

| | | |
|--|---|---|
| <p>se réalise que par l'activité de l'apprenant.</p> <p>-. Il est déterminant et conséquent du rythme de l'enseignement adopté par l'enseignant. Déterminant parce que si l'enseignant décide en avance d'investir peu de temps à l'enseignement d'un certain contenu, ça va entraîner une accélération du rythme de l'enseignement afin d'être en accord avec le laps de temps prévu même dans les conditions, en classe, le contenu choisi est vaste ou complexe ; il est conséquent dans la mesure où un rythme d'enseignement adopté par l'enseignant déterminera la quantité du temps investi, peu de temps investi si le rythme est accéléré et beaucoup de temps si le rythme est ralenti ;</p> <p>-. Bien sûr, il peut être en décalage par rapport au temps institutionnel, ce qui nous semble être lié à la part « d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail »⁹⁹. Ainsi, ce temps investi aux disciplines et aux activités d'enseignement aura en compte l'interprétation personnel de l'enseignant en relation aux</p> | <p>Rythme de l'enseignement adopté par l'enseignant</p> | <p>encore , les moments où les élèves réalisent des travaux d'apprentissage indépendants (ex : exercices..) sont d'une difficile précision quantitative, ainsi que peuvent être notés comme n'étant pas un temps investi à l'enseignement, surtout si l'enseignant n'est pas présent devant les élèves.</p> |
|--|---|---|

⁹⁹ PERRENOUD (ibid : 65)

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|
| | <p>conditions de mise en place du programme et de l'horaire dans les conditions concrètes et particulières (difficultés et rythme d'apprentissage des élèves, effectifs scolaires, disponibilité et qualité des moyens d'enseignement, représentation personnelle sur le degré de contrôle de l'autorité administrative et sur son degré d'autonomie, etc) ; seront, à notre avis, ces conditions particulières qui vont amener l'enseignant à adopter un rythme d'enseignement qui soit adéquat.</p> | | |
| <p>Temps d'apprentissage</p> | <p>- C'est le temps où chaque élève réalise son expérience personnelle d'apprentissage à ce qui est enseigné ;</p> <p>- Le rythme de son déroulement ainsi que le degré de son efficacité dépend, en partie, de la représentation personnelle de l'élève par rapport au savoir, à la discipline, bref, à la tâche à partir de laquelle l'élève devra apprendre ; pour cela les élèves rapides requerraient moins de temps d'apprentissage que les autres en difficulté</p> <p>- Comme ce temps est différencié d'élève à élève, il paraît que « les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des</p> | <p>Rythme d'apprentissage de l'élève</p> | <p>Il est très difficile à le mesurer, car si l'on assimile ce temps comme celui où chacun réalise son expérience personnelle d'apprentissage, on remarque que « même un sujet parfaitement conscient de son expérience n'est pas capable d'identifier constamment ce qui contribue à la transformer ; un être humain est en général incapable de dire exactement quand et comment il a appris certaines choses, même lorsqu'elles paraissent <i>essentiels</i>, parce que l'apprentissage s'est opéré graduellement, partiellement à son insu et qu'il était déjà fort avancé lorsqu'il en a pris conscience. Une expérience formatrice complexe est faite de moments multiples, parfois</p> |

| | |
|--|--|
| <p>élèves », ce qui est lié « aux inégalités et aux différences de tout genre (ressources, condition sociale, culture familiale, attitude, personnalité) qui, conjugués à une certaine forme d'organisation scolaire et de pratique pédagogique, expliquent l'inégalité des acquis, donc des niveaux d'excellence et de réussite »¹⁰⁰</p> | <p>très brefs et intermittents, durant de longues périodes ; c'est donc une réalité particulièrement difficile à dissocier du flux des événements, même si l'on admet l'existence de temps forts et de paliers de structuration plus faciles à identifier. De plus, chaque temps fort peut induire des dynamiques à long terme »¹⁰¹</p> |
|--|--|

Par conséquent, comme ils existent ces trois dimensions de considération du temps scolaire au cours du processus d'enseignement–apprentissage, ce qu'on se demande maintenant c'est d'identifier et comprendre, alors, la place de l'enseignant professionnel dans la gestion individuel du temps scolaire. En effet nous entendons qu'il faut d'abord noter que le temps institutionnel s'appuie sur le programme (le contenu), tandis que les autres temps s'appuient sur l'action de l'enseignant (temps d'enseignement) et de l'apprenant (temps d'apprentissage).

Donc, reprenant le modèle du triangle didactique de Jean Houssaye, nous nous trouvons en mesure de considérer que lorsqu'on souhaite faire une gestion pédagogique du processus d'enseignement – apprentissage, une gestion du temps devient nécessaire à partir de ce qu'on appellerait « *les axes de la gestion du temps scolaire* ».

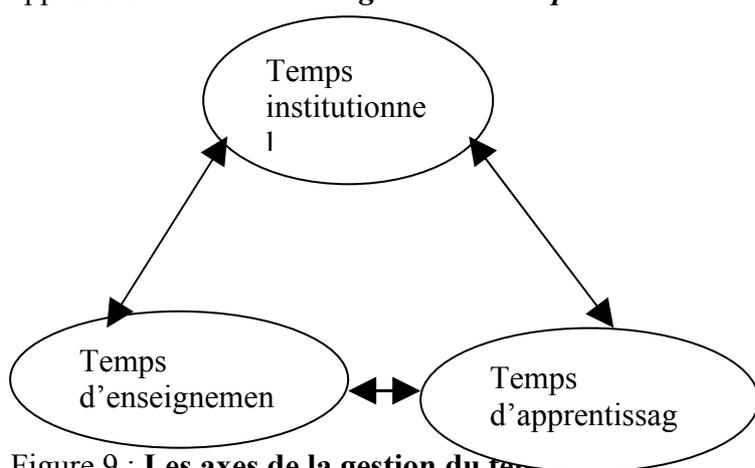


Figure 9 : Les axes de la gestion du temps

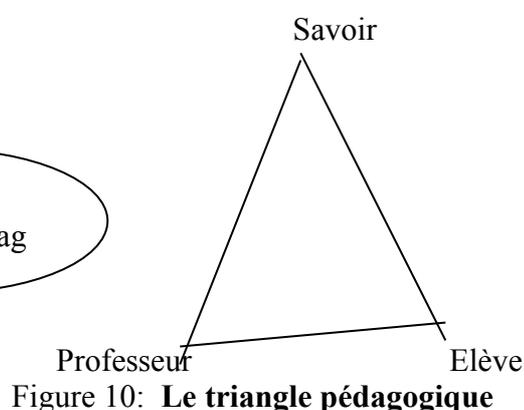


Figure 10: Le triangle pédagogique

¹⁰⁰ ibid :65

¹⁰¹ ibid :70

(Source : Houssaye, 1996 :15)

Ainsi, Houssaye (1996 : 15) définit la situation pédagogique « comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut se mettre à faire le fou... »

Quand Houssaye se réfère à « sujet », il prétend faire allusion à « celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi, c'est celui que me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle, c'est celui qui fait forme sur le fond de la situation ».

Le mort, à l'inverse, dit l'auteur, c'est celui qui a établi un trou dans les relations, que je ne peux plus reconnaître comme sujet (sinon sous des formes détournées), qui ne peut plus me constituer comme sujet. Son mode de présence tient plus de l'absence que de la réciprocité. En allant plus loin, le mort dont il est question ici est le mort du jeu de bridge: un des joueurs doit en effet y tenir la place du mort. Autrement dit, ses cartes sont étalées sur la table et on le fait jouer plus qu'il ne joue. Mais son rôle est indispensable car, sans lui, il n'y a plus de jeu. Voici donc quelqu'un dont on ne peut pas se passer mais qui ne peut jouer qu'en mineur : sa place dans la partie est constamment assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de la question.

Quant au fou, c'est celui qui récuse les termes du langage et du fonctionnement communs. De ce fait, je ne peux pas le reconnaître comme sujet, je ne peux plus établir de relation privilégiée avec lui ; il refuse en quelque sorte de me permettre de me constituer comme sujet. Il a perdu les règles de l'entendement commun et il le fait savoir, perturbant le jeu ordinaire, engendrant des situations difficilement contrôlables car elles bafouent les modes acceptés de la reconnaissance (Ibid : 15).

De la même façon, si on peut envisager que « toute action pédagogique est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élément élu doit maintenir des contacts »¹⁰² et, par conséquent, « changer de

¹⁰² HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique* ; In : Houssaye (sous la direction de) : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* ; Paris ; ESF éditeur ; 1996 ; pg. 15

pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus »¹⁰³, alors, par rapport à la gestion du temps scolaire la question peut être posée dans les mêmes termes.

En effet, dans la gestion du temps scolaire, selon la conception pédagogique de l'enseignant ou le moment particulier du cours et en fonction de ce qui est vécu en classe, celui-ci peut privilégier l'axe de la relation temps institutionnel – temps d'enseignement ou l'axe temps d'enseignement – temps d'apprentissage ou, finalement, l'axe temps institutionnel – temps d'apprentissage.

Dans la relation *temps institutionnel – temps d'enseignement*, comme il est dans la relation professeur – savoir décrit par Houssaye, « le véritable moteur de la relation pédagogique c'est le rapport privilégié entre le professeur et son savoir » c'est à dire, le rapport de l'enseignant face à l'obligation officielle de l'accomplissement du programme. Les élèves en restent morts et, donc, on sera devant une gestion du temps scolaire qui n'apparaîtra guère à voir avec les particularités individuelles des élèves, les cours se déroulent au rythme de l'enseignement adopté par l'enseignant sous la contrainte du temps officiel. Par conséquent, la gestion du temps devient plutôt en fonction des normes administratives (l'horaire et le programme) au strict mode d'une gestion administrative du temps scolaire telle que nous l'avons vue antérieurement.

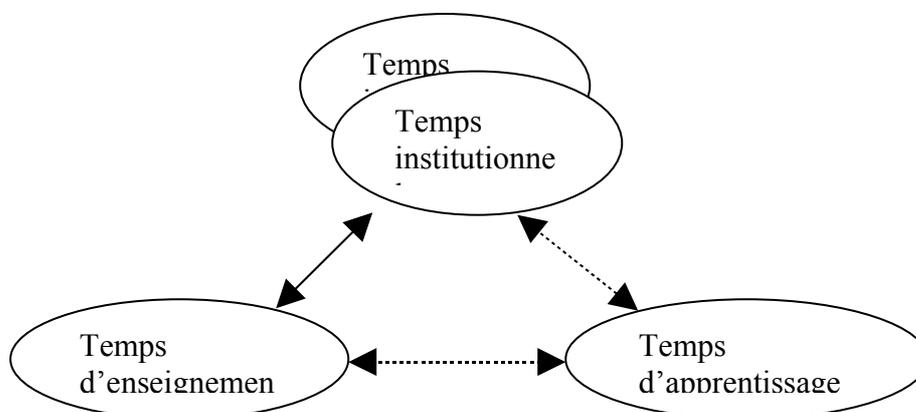


Figure 11 : *L'axe temps institutionnel – temps d'enseignement*

Par contre, si l'axe *temps d'enseignement – temps d'apprentissage* est privilégié les règles de ses rapports « ne sont pas données à l'avance, il va falloir précisément les définir »¹⁰⁴ en fonction de la situation pédagogique ; la classe, le processus d'enseignement – apprentissage tel qu'il se passe à l'instant constitue le moteur favorisé dans la gestion du temps ; c'est précisément pour cela que ici l'enseignant va alors décider pour une gestion souple du temps à

¹⁰³ Ibid :15

¹⁰⁴ HOUSSAYE (ibid : 17)

l'école, en attendant toujours les besoins d'apprentissage des élèves car il a déjà compris qu' « étant donné que chaque individu est un être unique, avec des caractéristiques propres – nécessités, intérêts, capacités, tendances – le temps pour réaliser un apprentissage va varier d'une personne à l'autre, en accord avec le rythme de chacun. Par conséquent, il importe de considérer que les opportunités d'apprentissage offertes par l'enseignant doivent tenir compte des différences individuelles »¹⁰⁵

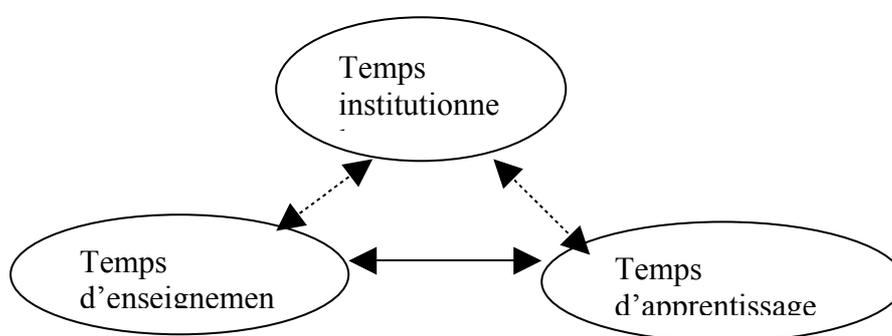
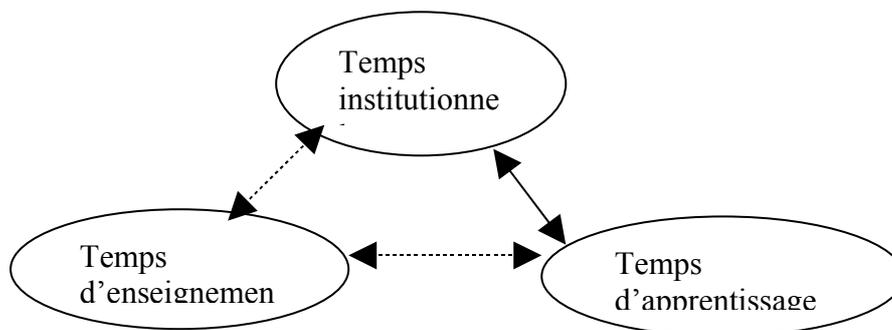


Figure 12 : *L'axe temps d'enseignement – temps d'apprentissage*

Dernièrement, quand il s'agit d'une situation où est privilégié l'axe *temps institutionnel – temps d'apprentissage*, les élèves sont mis en condition où on suppose qu'ils peuvent gérer eux-mêmes le temps institutionnel au profit de leurs apprentissages et selon le degré des ses convenances ou au rythme de leurs apprentissages. Différemment de la situation antérieure où l'enseignant joue un rôle régulateur, médiateur entre le temps institutionnel et le temps d'apprentissage, ici il devient un simple « préparateur et accompagnateur de la situation d'apprentissage », laissant place aux élèves qui se guident eux-mêmes dans leurs propres processus d'apprentissage individuel ou collectif.

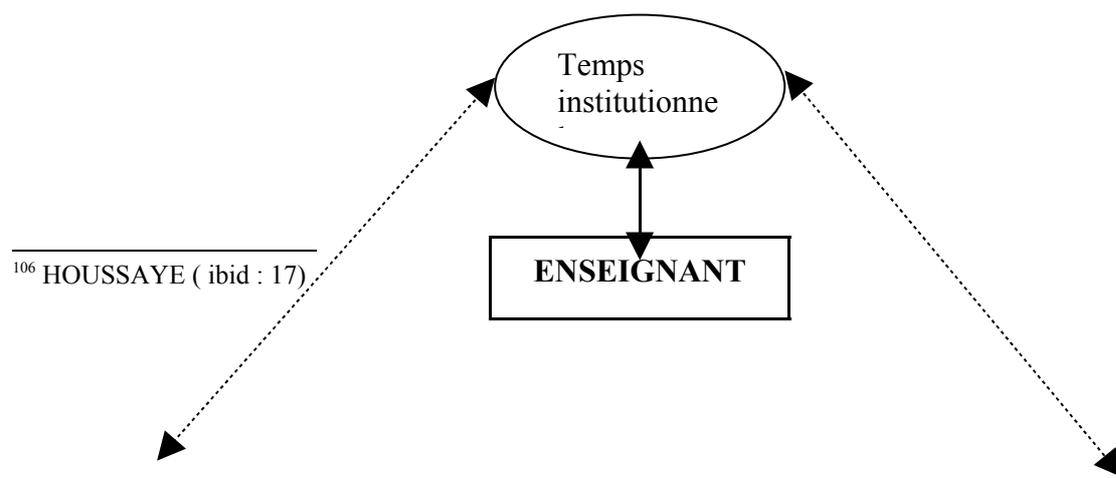


¹⁰⁵ REIS, A et JOULLIE, V (ibid : 54)

Figure 13 : L'axe temps institutionnel – temps d'apprentissage

En tenant compte de ces trois façons de gérer le temps, nous pourrions considérer que *la gestion du temps par l'enseignant c'est l'option de mise en inter – relation ou non entre le temps institutionnel, le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage, afin d'adapter le rythme d'enseignement à celui d'apprentissage désiré ou imposé à l'enseignant par les circonstances structurelles ou contingentes* ; les circonstances structurelles seraient celles produites par le modèle d'organisation administrative, tandis que les circonstances contingentes, à leur tour, seraient celles provenant de l'interaction pédagogique. En outre, ces trois façons de gérer le temps scolaire pourraient correspondre respectivement à une « gestion rigide/fixe », « gestion souple » et « gestion non - directive » du temps scolaire et que nous allons développer plus loin. Mais, dès maintenant nous considérons qu'en faisant une tentative de choisir un axe à mettre en place, il faut souligner que *« dans une situation pédagogique, il ne peut être question de nier la place du mot, soit en l'excluant soit en l'assimilant. Par le fait, même quelle que soit la logique pédagogique dans laquelle on s'installe, tout est affaire de dosage, mais la composition reste variable et personnelle ; Le pédagogue est un équilibriste : il lui faut à la fois un fil porteur (le programme choisi) et un balancier comme contrepoids (le processus exclus). A chacun de trouver le bon équilibre pour progresser dans les meilleures conditions : si vous donnez trop d'importance aux processus exclus, le balancier devient trop lourd et vous pouvez vous épuiser à résister à la chute ; si vous ne donnez pas d'existence aux processus exclus, le balancier perd sa fonction et la précarité de votre équilibre risque fort de vous être fatale »*¹⁰⁶.

Mais, certes, un balancement des axes de la gestion du temps que ne prendra pas compte des besoins d'apprentissage des élèves devient paradoxale, puisque la fonction première de l'école est d'éduquer les enfants et les jeunes, raison par laquelle l'apprentissage fait le pôle principal dans la relation enseigner – apprendre, sans lui le processus d'enseignement devient absent, inefficace et une perte de temps , « enseigner c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas »(Altet, 1996 : 31).



¹⁰⁶ HOUSSAYE (ibid : 17).



Figure 14 : *La place de l'enseignant lors de la gestion du temps scolaire*

Par conséquent, *la place de l'enseignant gérant du temps scolaire favorable à l'apprentissage des élèves que nous plaidons ne doit pas être celui qui est un simple exécuteur du temps institutionnel, ou quelqu'un qui gère ce temps n'importe comment, mais devra être nécessairement un pédagogue, un équilibriste, donc, **au cœur** des axes temps institutionnel - temps d'enseignement – temps d'apprentissage dans une étroite et harmonieuse relation dialectique.* En se plaçant ici l'enseignant se trouvera dans une situation de privilège et également d'un véritable défi incontournable à l'ère actuelle, où, d'une part on réclame pour une école fonctionnelle en termes de sa finalité (l'apprentissage des élèves) et, d'autre part, à la suite de la démocratisation des systèmes publics de l'éducation, l'école actuelle reçoit, de plus en plus, d'élèves provenant des milieux sociaux et culturels différenciés.

C'est une situation de privilège pour l'enseignant parce qu'il aura des conditions pour réguler l'action pédagogique en classe au profit des besoins de l'apprentissage des élèves, ce qui veut dire que lorsqu'il met en place le programme, l'enseignant pourra avoir ses objectifs et projets personnels, mais tout cela devra aboutir à l'apprentissage des élèves ; tandis que c'est un véritable défi dans la mesure où par l'effet, l'enseignant devra avoir développé des *compétences d'un enseignant professionnel*, d'un agent de la situation d'apprentissage et, donc, de celui qui réfléchit, analyse, évalue et s'aperçoit de ce qui est vécu dans la classe afin d'adopter des stratégies de régulation pédagogique en fonction de l'implication réelle des élèves dans l'apprentissage .

D'ailleurs, le rôle pédagogique de l'enseignant en tant qu'équilibriste dans la gestion du temps (par le biais des axes temps institutionnel – temps d'enseignement – temps d'apprentissage) s'impose davantage quand on sait déjà, à partir de la *pédagogie de maîtrise*, que « si à chaque élève était accordé le temps nécessaire pour maîtriser une branche à un niveau prédéterminé, et si l'élève passait effectivement ce temps là sur la tâche, il attendrait le

niveau fixé. Toutefois, si l'élève n'avait pas assez de temps ou ne consacrait pas le temps accordé à la tâche, le degré d'apprentissage n'atteindrait pas le niveau requis » (Huberman, 1988 : 14).

Lors de l'équilibrage des axes temps institutionnel – temps d'enseignement (investi ou passé) – temps d'apprentissage (ou requis), l'enseignant pédagogue, l'enseignant de la régulation ou de la médiation de la situation pédagogique, devrait savoir que « le temps requis dépendait non seulement des caractéristiques de l'élève, mais aussi des caractéristiques de l'enseignement »¹⁰⁷. Ainsi Carrol¹⁰⁸ postulait que le temps passé était déterminé par la persévérance de l'élève, par les occasions réelles fournies pour effectuer les apprentissages et par le temps requis par l'élève pour apprendre. La *persévérance* était définie comme le temps consenti volontairement par l'élève. L'*occasion d'apprendre* était définie comme le temps accordé en classe à l'apprentissage en question. Enfin, le *temps requis* était déterminé par les facteurs : l'aptitude de l'élève pour le sujet, la qualité de l'enseignement fourni et la capacité de l'élève d'assimiler cet enseignement

Ainsi, en suivant Huberman, comme « l'aptitude » signifiait ici le « temps requis pour apprendre » dans des conditions idéales, la qualité de l'enseignement et la capacité d'assimiler l'enseignement devaient déterminer le temps supplémentaire requis pour l'apprentissage dans des conditions normales. Si la qualité de l'enseignement était élevée, l'élève assimilerait facilement et cela nécessiterait donc peu de temps d'apprentissage supplémentaire. En revanche, en recevant un enseignement de mauvaise qualité, l'élève aurait besoin d'un temps d'apprentissage supplémentaire.

Quant à nous, c'est exactement cette question sur la qualité de l'enseignement qu'il nous vient fort nécessaire de considérer. Une gestion de temps qui n'est pas adapté aux besoins d'apprentissage de l'élève (c'est-à-dire, à ses intérêts, à ses capacités, à ses motifs, à ses difficultés...bref, ses caractéristiques individuelles) aura peu de chance d'être de bonne qualité car comme affirme Bloom (in : Huberman ; ibid:16) « si l'aptitude prédisait le temps requis pour apprendre mais non pas nécessairement le niveau ultime d'apprentissage, il devrait être possible d'établir un niveau de performance désirable et théoriquement accessible

¹⁰⁷ CARROL, cité par HUBERMAN, Michel. *La pédagogie de maîtrise : idées-forces, analyses, bilans* ; In : Huberman, M. (Sous la direction de) : Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise, Neuchâtel/Paris ;Delachaux Niestlé ; 1988 ; pg. 15

¹⁰⁸ In : Ibid: 15

pour chacun. En suite, en s'attaquant aux variables sous le contrôle de l'enseignant (« *l'occasion d'apprendre* » et la « *qualité de l'enseignement* »), l'enseignant devait assurer que chaque élève atteignait le niveau de performance établi »

Finalement, un aspect qui s'avère encore intéressant de rappeler, est celui concernant l'hétérogénéité des enseignants dans leurs pratiques de répartition du temps scolaire, ainsi que l'aspect sur l'efficacité de ces enseignants en ce qui concerne l'investissement du temps aux différentes disciplines scolaires. En effet, nous avons constaté que l'efficacité globale des enseignants en première année à Maputo correspondait à l'ordre de 96.3% en mathématiques, 85% en langue portugaise, 72.9% en éducation physique et 45% en éducation esthétique. En même temps qu'on constate des différenciations de ces enseignants si considérables, chaque enseignant, en faisant appel à ses compétences et représentations, investit du temps aux différentes disciplines et activités de façon particulier. Voilà pourquoi les écarts types sont très élevés dans l'ensemble en ce qui concerne l'importance accordée par les enseignants aux différentes disciplines et activités d'enseignement.

Aussi, ce temps investi par les enseignants ne correspond pas à celui établi officiellement parce que si on assimile l'enseignant en tant que praticien réfléchi, possédant une « *réflexion – en – action*, la réflexion permet de penser à ce qu'on fait tandis qu'on le fait »¹⁰⁹ et par conséquent chaque enseignant en plein action tel que le « *travail créatif de musiciens «sent» la voie qu'il faut emprunter et les ajustements à opérer afin d'assurer une cohérence à l'ensemble* »¹¹⁰. Donc, il nous semble, en partie, que c'est de là qui viennent les aménagements particuliers des enseignants au temps officiel/institutionnel donné.

Bref, la supposition c'est qu'« *il n'y a pas d'apprentissage si l'on n'y consacre pas de temps. Bien sûr, cette relation n'est pas linéaire ; passer simplement beaucoup de temps brut n'assure pas des apprentissages des élèves, mais il a y probablement des seuils minimaux nécessaires...* ». Et, donc, la préoccupation qui est sortie des pratiques des enseignants de première année à Maputo, on peut la placer dans ce contexte : les enseignants n'investissent pas ou investissent très peu de temps à certaines activités ou disciplines, notamment à l'éducation esthétique et à l'éducation physique ; cette pratique on l'enregistre au moment où on peut entrevoir ces disciplines comme étant capables de développer des pré - requis pour les

¹⁰⁹ BRICHAU, Jean. *L'enseignant d'une métaphore à l'autre*. In : Revue Française de Pédagogie, 118 janvier – Février – Mars 1997 pg. 103

¹¹⁰ BRICHAU (ibid :103)

apprentissages similaires (et autres) grâce aux compétences et connaissances directes ou transversales qu'elles peuvent apporter aux élèves en termes de potentialités pédagogiques.

D'autre part, il n'est pas moins intéressant de souligner aussi que les raisons avancées par les enseignants lors de notre entretien avec eux pour l'inefficacité dans l'utilisation du temps de ces disciplines (Education esthétique et Education physique) se résument ainsi :

- a. Premièrement, l'absence de conditions de matérielles (moyens d'enseignement) spécifiques pour la réalisation des cours de ces disciplines ;
- b. Deuxièmement, parce que pour la transition de première année à la deuxième année seulement les notes de portugais et de mathématiques comptent ; même si les enseignants enseignent ces disciplines et évaluent postérieurement les élèves, les résultats d'évaluation n'ont une importance déterminante pour la transition d'année.
- c. Donc, pour ces deux raisons, les enseignants se donnent dans la contingence de remanier l'horaire dans le sens d'occuper les plages de ces disciplines en enseignant portugais ou mathématiques, les disciplines essentielles pour la transition d'année.

Evidemment les raisons ci-dessus notées n'ont rien à voir au sens de la mission de l'école : éduquer les enfants et les jeunes, parce que l'éducation correspond à une « *nécessité de développement physique et psychologique* » (Medeiros, 1975 : 23)

Physique, parce que l'organisme se développe dans la mesure où il agit, et si le progrès de la coordination et de l'harmonie des gestes progresse avec la maturation physiologique, l'exercice permet que la maturité corresponde à un processus constant d'adaptation de l'individu à l'environnement.

Psychologique, dans la mesure où l'activité est la base de la connaissance. L'enfant plongé dans un monde qu'il ignore totalement a la nécessité d'agir pour connaître et a la nécessité de connaître pour pouvoir adapter sa conduite aux circonstances, pour préserver et enrichir la vie et se réaliser tant au plan biologique qu'au plan social.

En plus, accorder peu d'importance à l'éducation physique et à l'éducation esthétique parce qu'elles ne comptent pas pour la transition de l'année, renvoie à un souci majeur plutôt pour l'évaluation sommative des élèves pour les sélectionner, ce qui n'est pas la principale mission de l'école ; si l'école continue jusqu'à aujourd'hui à sélectionner les élèves par le biais de l'évaluation, il nous semble que c'est parce qu'elle n'a pas encore réussi à s'échapper du modèle prédominant de la reproduction des relations sociales basées sur la différenciation sociale ; mais en tout cas, nous resterons plaidant pour une école qui doit avoir comme mission principal l'éducation des enfants et des jeunes et, en plus, une éducation qui comprend l'ensemble des domaines cognitifs, psychomoteurs et affectif. Et comme chaque domaine correspond à une fonction humaine, il nous apparaît nécessaire aussi de rappeler que *« toute la fonction a besoin de s'exercer afin de se développer. Toute la fonction qui ne s'exerce pas au moment de son éclosion, risque de mourir à la naissance »*¹¹¹

Ainsi, à cause de cette grande hétérogénéité des enseignants dans l'allocation du temps aux différentes disciplines, nous pourrions conclure que *« l'école apparaît donc comme un lieu où règne, certes, une certaine homogénéité de perceptions, de représentations...mais où cette homogénéité est toute relative. Il s'agit d'une organisation que l'on peut davantage définir comme un système lâchement couplé (Weick, 1976, 1982) où chaque individu garde une marge d'autonomie tout à fait substantielle, que comme un système fortement structuré. Certains auteurs tels que Cohen et ses collaborateurs (cités par Striven, 1985) ont même conceptualisé l'école comme une organisation anarchique. Selon eux, les écoles opèrent dans un environnement complexe et instable sur lequel elles n'exercent qu'un contrôle modeste »*¹¹². Ainsi, en recherchant le modèle de contrôle exercé par les écoles primaires de Maputo, il devient dès lors intéressant d'examiner le degré de liberté des enseignants en première année à Maputo dans la gestion du temps pour l'adapter aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Il s'agit, donc, de poser de questions comme : Quel est le degré de liberté accordé aux enseignants par les chefs d'établissement afin de gérer le temps en fonction des besoins d'apprentissage des élèves ? Est – ce que ce degré convient aux propres enseignants et aux chefs d'établissements ? Pourquoi ?

¹¹¹ MEDEIROS, Maria A. *As três faces da Pedagogia*; Livros horizonte/Lisboa ; 1975 ; pg.72

¹¹² BRESSOUX, Pascal. *Les recherches sur les effets – écoles et les effets – maîtres*. In : Revue Française de Pédagogie, numéro 108 juillet – août – septembre, 1994 pg. 117/8

*Plus nous approfondirons la nature
du temps, plus nous comprendrons que
durée signifie invention, création de formes,
élaboration continue de l'absolument nouveau.*

Bergson (in : Husti, 1999 : 13)

3. Degré de liberté des enseignants dans la gestion du temps

3.1. Le degré actuel et ses implications pédagogiques

Il nous paraît indiscutable le constat que le processus d'enseignement–apprentissage se réalise au cours d'un temps donné et, en règle générale, dans un contexte spatial spécifique : la classe, en tant que lieu privilégié, ce que ne veut pas dire qu'ailleurs le processus d'enseignement – apprentissage ne peut pas avoir lieu. En outre, « nous abordons le processus enseignement – apprentissage en tant qu'articulation fonctionnelle entre deux sous – systèmes interdépendants et autonomes à la fois, le sous – système – enseignement, le sous – système apprentissage »¹¹³, raison par laquelle nous « préconisons une pédagogie qui requiert un véritable dialogue comportemental des échanges dialectiques enseignant – élèves – élèves – enseignants, et une adaptation interpersonnelle réciproque dans une relation où l'élève (la classe) est le partenaire de l'enseignant. Dans une telle pédagogie, l'enseignant se centre sur l'interaction en classe et la gestion interactive des tactiques pour s'ajuster aux élèves dans la situation est essentielle. Nous privilégions un enseignant tacticien qui s'adapte à l'élève dans les interactions pédagogiques, qui ajuste dans l'action une préparation souple, ouverte, à un

¹¹³ ALTET, 1994 : 7

enseignant stratège qui cherche à appliquer telle quelle une stratégie définie a priori afin de réaliser ses objectifs opérationnels »¹¹⁴

Ainsi, pour la réalisation du processus d'enseignement - apprentissage, l'enseignant a à sa disposition des ressources, parmi lesquels le temps institutionnel qui à priori pour sa gestion, en tant que ressource limitée car il « n'est ni compressible, ni extensible »¹¹⁵, devrait être accordé à l'enseignant afin d'assurer une gestion appropriée au caractère d'un tel processus : complexe et imprévisible totalement, puisqu'il doit répondre aux besoins d'apprentissage réels des élèves en classe et, dont l'existence caractérise aussi une certaine souplesse dans l'application de l'établi. A partir d'ici, il nous est envisageable de porter un intérêt à la vérification du degré de liberté des enseignants en première année à Maputo dans la gestion du temps scolaire.

Tableau 17 : Actuel degré de liberté des enseignants dans la gestion du temps

| | Actuel degré de liberté des enseignants dans la gestion du temps | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------|-------------|-------|-----------|-------|----------------|------|
| | Inexistant | | Insuffisant | | Suffisant | | Trop important | |
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Opinion des enseignants | 51 | 47.2% | 33 | 30.6% | 22 | 20.4 | 1 | 1.9% |
| Opinion des membres de la direction | 40 | 59.7% | 25 | 37.3% | 2 | 3% | 0 | 0% |
| Total | 91 | 52.3% | 58 | 33.3% | 24 | 13.8% | 1 | 0.6% |

D'après les données disponibles sur le tableau ci – dessus, on peut facilement conclure que le degré de liberté accordé aux enseignants et qui est éprouvé pour eux afin de gérer le temps n'est pas celui qu'on attendait en tant que favorable à une gestion du temps adapté aux besoins d'apprentissage des élèves, ou soit, à une gestion du temps propice à l'action médiatrice de l'enseignant qui caractérise l'interaction enseignant – élève. En effet, 47.2% des enseignants estiment inexistant le degré de liberté dans la gestion du temps scolaire alloué au processus d'enseignement – apprentissage, puis d'autres 30.6% l'estiment insuffisant ; au total ça fait 77.8% des enseignants déclarant un degré de liberté dans la gestion du temps inapproprié à une possible gestion souple du temps scolaire.

¹¹⁴ Ibid : 206

¹¹⁵ BRESSOUX, P., BRU, M. ALTET, M et LCONTE – LAMBERT, C. *Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire*. Projet. 1997 ; Doc pag. 7

D'ailleurs, les chefs d'établissement, à leur tour, confirment ce sentiment des enseignants, puisque 59.7% d'entre eux estiment que le degré de liberté des enseignants dans la gestion du temps à l'école est inexistant, tandis que d'autres 37.3% de ces responsables l'estiment insuffisant, ce qui fait 97% de chefs d'établissement qui avouent qu'il n'existe pas à l'école primaire, particulièrement en première année, une tendance à donner aux enseignants une certaine liberté pour gérer le temps scolaire au profit des situations qui sont vécues en classe.

En témoignant l'ambiance d'une gestion rigide du temps ou fixée d'avance, les enseignants ainsi que les membres de la direction des écoles à Maputo affirment que ce qui se passe à l'école c'est l'accomplissement de la répartition et des règles de gestion du temps établies par l'administration, l'enseignant suit le rythme des programmes et des manuels scolaires et de l'horaire fixé par l'administration. Donc, l'enseignant fonctionne à l'intérieur d'un schéma de gestion du temps préalablement défini qui ira privilégier plutôt ces normes et ces règles que les réactions spontanées de ses élèves. Ce sont les membres de direction ainsi que certains enseignants qui considèrent que si l'on donne une liberté aux enseignants pour gérer eux – même le temps scolaire l'école risque de perdre du temps et il peut s'y installer un climat d'insécurité parce que :

- a. Certains enseignants ont des pratiques lacunaires dans l'exercice de leurs fonctions et, par conséquent, il faut les contrôler ;
- b. Si on donne la liberté aux enseignants dans la gestion du temps, l'école ne fonctionnera pas ;
- c. On a peu de temps à cause du régime de trois tours, ce qui exige une meilleure rigueur dans l'utilisation du temps ;
- d. L'absence de liberté des enseignants, en ce domaine, permet aux dirigeants de contrôler les travaux quotidiens de l'enseignant ainsi qu'en ce qui concerne la séquence chronologique des contenus programmés et, de cette façon, il devient facile l'élaboration du plan d'assistance des cours par les membres de direction de l'école ;
- e. On part du principe que même le pouvoir collectif ne doit pas être dispersé ;

f. L'activité de l'enseignant est préalablement définie et elle doit être respectée, alors c'est le temps qui commande l'enseignant et non le contraire.

Face à cette procédure rigide de gestion du temps accordé aux enseignants, nous constatons, par exemple, que 62% d'entre eux affirment que même dans les cas où l'enseignant voudrait continuer une activité ou une séquence¹¹⁶ d'enseignement – apprentissage au – delà du temps prévu, il ne peut pas le faire ; l'enseignant devra trouver des solutions pour enseigner une matière dans le strict temps prévu ; le temps est fixé d'avance et l'enseignant n'a pas le droit d'inventer aucun horaire et, en plus, le temps a été calculé en fonction du programme élaboré par les instances supérieures, raison pour laquelle n'importe quelle modification faite par l'enseignant, « est une violation au stipulé » – disent les enseignants.

Néanmoins, cette façon d'agir, selon nous, est très loin d'un raisonnement pédagogique, puisque la situation pédagogique, par sa complexité, admet une marge large d'imprévisibilité ; c'est pourquoi 66.1% des enseignants nous révèlent que c'est parfois, et non tous les jours, que la fin du cours indiquée par la sonnerie coïncide avec la conclusion des activités d'enseignement – apprentissage ; 0.9% d'entre eux affirment qu'elle coïncide rarement, tandis que 33% considèrent que c'est de façon fréquente que la fin de la sonnerie coïncide avec la conclusion des activités d'enseignement – apprentissage en classe. C'est une information qui, au moins, devrait amener les enseignants à continuer l'activité dans l'heure de cours suivante si elle est préférable d'après eux au lieu de suivre rigoureusement l'horaire ou le programme, afin d'aller jusqu'au bout de la tâche.

A ce propos, Clauzon et al (1994 : 87), remarque *qu'il faut donc constater que finir une tâche, aller au bout d'un sujet sont ressentis, par tous, comme une satisfaction alors que le contraire est insatisfaction pour les professeurs et un facteur de mauvaise assimilation des connaissances pour l'élève. Or, dans un découpage traditionnel de l'emploi du temps, les conditions sont réunies pour que le fait de terminer ou non soit aléatoire. Pour ces auteurs, aller jusqu'au bout c'est sans doute à la fois finir une tâche que l'on est fixée (ou qui nous a*

¹¹⁶ D'après Portiz, cité par Altet (1994 : 97), « séquence » est un enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. De sa côté Husti (1999 : 74) définit une « séquence » comme étant une unité d'enseignement qui ne présente en aucun cas des cours successifs de la même discipline, mais un ensemble d'approches, de tâches, de regroupements variés d'élèves.

été fixée), aller au fond des choses et en même temps comprendre le globalité d'un ensemble de connaissances, de savoir – faire.

D'autre part, les autres 38% des enseignants qui affirment positivement à la question « dans les cas où l'enseignant voudrait continuer une activité d'enseignement au-delà du temps prévu, est-ce qu'il peut le faire ? » il faut noter, cependant, que l'enseignant qui souhaite modifier n'importe quel aspect du programme ou de l'horaire, il doit d'abord entrer en contact avec la direction de l'école afin de présenter ses demandes, puisque au contraire il risque d'être sanctionné par désobéissance. Le raisonnement est toujours le même : d'une part l'école fonctionne sous le support du programme préalablement établi et, d'autre part, comme il existe un temps prévu pour les cours, la planification de l'enseignant devra être en accord avec le temps prévu.

Jusqu'à présent, il nous semble clair que les enseignants de la première année à Maputo « sont soumis à un contrôle administratif ou pédagogique qui va plus ou moins en fonction de leur structure affective et sociale, de leur rapport à l'autorité et au pouvoir. Certains scrupuleux suivront les instructions officielles à la lettre. D'autres auront un fonctionnement plus autonome se détachant des instructions pour poursuivre les objectifs pédagogiques qu'ils assignent »¹¹⁷. Mais la situation dans le cas de notre échantillon révèle grandement une majeure tendance à la généralisation du poids de l'autorité et/ou des instructions officielles (programmes, manuels et horaires) que la poursuite des objectifs des enseignants ou des besoins d'apprentissage des élèves sur les pratiques des enseignants dans la gestion du temps.

Par conséquent, « le rythme individuel de l'élève, nécessaire à la compréhension, n'est pas respecté »¹¹⁸. Ainsi, en suivant Begue et al (1994 : 96), il est possible de supposer que « à la fin de l'heure, l'enseignant constate souvent que du retard a été pris, que le groupe – classe n'a pas suffisamment avancé, et il va peser à nouveau de son empressement. Il va accélérer son rythme de travail, multiplier ses interventions, ses rappels. Il va proposer aux élèves de tâches courtes, mais enchaînées quand elles ne sont pas superposées ». Bien entendu, l'enseignant sera obligé de se centrer uniquement sur l'axe temps institutionnel – temps d'enseignement, en adoptant un rythme d'enseignement plus avancé pour terminer ce qu'il a planifié conformément au programme et à l'horaire ; tout cela se passera en oubliant que « les

¹¹⁷ BEGUE et all. *La pression du temps* ; In : Husti (sous la direction de). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement* ; Paris ; INRP ; 1994 ; pg. 95

¹¹⁸ BEGUE et all (ibid : 95)

élèves apprennent selon des rythmes différents, ce qui est essentiel c'est que chacun ait le temps de progresser à son rythme. Dans ce cas, l'élève donne un sens à son apprentissage parce qu'il est acteur et qu'il apprend à le gérer lui – même. Il est donc capital d'inverser le rapport habituel entre la tâche et l'horaire ; réaliser une tâche jusqu'au bout, c'est prendre de temps au service de sa réalisation »¹¹⁹ ; et, en plus, nous savons déjà que l'apprentissage a des rapports très nets avec la structure interne de l'élève et , pourtant, la logique de structuration du programme devrait chercher à comprendre cette structure interne afin de la prendre comme point d'appui pour le développement de l'enfant et, dans les cas opérationnels de la réalisation du processus d'enseignement–apprentissage, cette mission appartient à l'enseignant sur le « terrain ».

L'inversement du rapport habituel entre la tâche et l'horaire proposé plus haut, n'est qu'une suggestion de mettre la gestion du temps au service de l'apprentissage des élèves, ce qui est la finalité du processus d'enseignement – apprentissage. En revanche, si l'enseignant, à ce qu'il paraît en première année « décide des connaissances à transmettre et détermine le rythme d'avance selon la vitesse de la compréhension de la majorité des élèves, en essayant de *boucler* dans l'heure »¹²⁰, le résultat c'est qu'il ne sera capable de prendre en compte la richesse des interactions enseignant – élèves/ élèves – élèves/ élèves – enseignant au cours du processus d'enseignement – apprentissage et, donc, il sera difficile d'assurer l'apprentissage des élèves (surtout ceux en difficulté)

Pour cela, si l'enseignant ne prend pas en compte la situation réelle de la classe au moment où se réalise le contact enseignant – apprenants, parce qu'il est « coincé » au programme et à l'horaire, alors, on est dans un processus d'enseignement – apprentissage qui, faussement, ne s'intéresse pas aux réactions des élèves dans les interactions sorties des actes d'enseigner et d'apprendre. Et cela est contradictoire avec notre raisonnement : « chaque action pédagogique est fondée sur une décision interactive de l'enseignant »¹²¹, mais aussi par « l'existence et la nécessité des régulations rétroactives et proactive ». Ainsi on dirait que l'enseignement n'avance seulement qu'à partir de la planification conçue préalablement ou soit par « un processus psychologique de base au cours duquel un individu visualise le futur, inventorie des moyens et des fins, construit une structure de base qui orientera son action futur », mais aussi

¹¹⁹ DEBILLY, Isabel et al. *Aller jusqu'au bout de la tâche* ; In : HUSTI (sous la direction de). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement* ; Paris ; INRP ; 1994 ; pg. 86

¹²⁰ CLAUZON, Lucienne et al. *Aller jusqu'au bout de la tâche* ; In : HUSTI (sous la direction de). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement* ; Paris ; INRP ; 1994 ; pg. 89

¹²¹ SON (1973) cité par ALTET (1994: 140)

à travers de régulations/décisions interactive, rétroactive et proactive, bien que la planification soit importante partant « de l'analyse des besoins des apprenants, de l'identification des ressources et des contraintes, comporte la conception des objectifs, le choix des stratégies, des moyens, la construction des évaluations et la prise en compte de régulations »¹²²

Les régulations interactive, rétroactive et proactive, importantes dans la régulation pédagogique et optimalement réalisables que dans les conditions d'une gestion souple du temps et par des enseignants professionnels, se caractérisent comme il suit :

I. Régulation interactive

Clark et Peterson (1985) cités par Altet (1994 : 141) réfèrent qu'une décision interactive est le choix conscient que fait l'enseignant entre garder la même conduite ou se comporter autrement. Ainsi, Shavebon (1977) cité encore par Altet repère cinq aspects dans les décisions interactives :

- les actes d'enseignement possibles, l'éventail des conduites connues et maîtrisées par l'enseignant ;
- les antécédents, éléments de la situation, conditions opportunes à l'action ;
- les conséquences, apprentissages réalisées par les élèves à la suite des actes de l'enseignant ;
- l'utilité perçue par l'enseignant, son estimation de l'efficacité de l'action ;
- les objectifs, ce que le maître veut atteindre par ces décisions.

Autrement dit, selon la formule de Allal (1988 : 98), la régulation interactive est intégrée à la situation d'apprentissage tout au long de son déroulement. L'adaptation de l'activité d'apprentissage de l'élève est une conséquence immédiate de ses interactions avec l'enseignant, avec ses pairs, avec le matériel didactique. Voici quelques exemples typiques des effets de la régulation de ces interactions dans le contexte de la classe :

a. Interaction élève(s) – enseignant : pendant que les élèves effectuent un travail individuel (exercice, fiche) ou une activité en petits groupes (recherche, jeu), l'enseignant passe d'un individu ou d'un groupe à un autre ; il observe les conduites des élèves, pose des

¹²² ALTET, Marguerite (1996a) : *Préparation et planification* ; In HOUSSAYE, J. (Sous la direction de) : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, 1996, 3^{ème} éd. ; Paris ; ESF ; pg. 78

questions sur les difficultés rencontrés, et intervient, s'il estime nécessaire ou utile, pour les aider à orienter ou à réorienter leurs démarches ;

b. Interaction entre élèves : lorsque deux ou plusieurs élèves réalisent une activité ensemble (ex : partie de jeu, résolution d'un problème, etc) leurs échanges sont une source de régulation pour autant qu'ils conduisent à une confrontation constructive de leurs démarches respectives, à une analyse des causes des difficultés rencontrées, à la recherche coopérative de pistes nouvelles, à la discussion d'améliorations possibles de leur mode de collaboration.

c. Interaction élève(s) – matériel : l'interaction d'un ou de plusieurs élèves avec un matériel didactique peut être à l'origine d'un processus de régulation lorsque le matériel est conçu pour fournir un feedback continu (ex : cours programmé, enseignement assisté par ordinateur), ou lorsqu'il offre la possibilité à l'élève de formuler et de tester des hypothèses (matériel de jeu permettant l'essai de plusieurs démarches alternatives).

II. Régulation rétroactive et proactive

Ce sont les « deux formes de régulation qui interviennent à la suite d'un procédé systématique d'évaluation insérée à un moment donné, dans le déroulement d'une séquence d'activités de formation ». ¹²³

Par régulation rétroactive, nous entendons la mise en plan d'activités de remédiation permettant à l'élève de surmonter les difficultés ou de corriger les erreurs relevées lors de l'évaluation. La régulation rétroactive implique donc toujours un « retour » à des objectifs non maîtrisés ou à des tâches non réussies lors de la première étape d'apprentissage. Comme exemples typiques on peut citer : des exercices supplémentaires proposés à un élève en fonction des lacunes et erreurs constatées lors d'un contrôle écrit, le remaniement par l'élève de sa composition suite aux critiques formulées par l'enseignant (Allal, *ibid*: 99)

La régulation proactive, en suivant encore Allal, nous la définissons comme étant la prévision d'activités de formation futures, orientées davantage vers la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves que vers la remédiation aux activités

¹²³ ALLAL, Linda. *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive* ; In : HUBERMAN, Michel (sous la direction de). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* ; Neuchâtel/Paris ; Delchaux Niestlé; 1988 ; pg.99

spécifiques déjà rencontrées ou aux erreurs déjà commises ; elle englobe deux cas . Pour les élèves ayant rencontré des difficultés dans une première situation d'apprentissage, l'enseignant cherche à organiser des situations mieux adaptées qui aideront chacun à consolider ses compétences dans un nouveau contexte. Pour les élèves qui ont progressé sans difficulté dans la première situation d'apprentissage, l'enseignant cherche de nouvelles activités qui leur permettront d'approfondir leurs compétences. Ces deux démarches conduisent forcément à une différenciation accrue des activités d'apprentissage et d'enseignement en fonction des besoins de tous les élèves (rapides aussi bien les lents). Voici quelques exemples typiques : à la suite d'une activité de lecture effectuée avec toute la classe, l'enseignant décide de proposer aux élèves des lectures différenciées en fonction de leurs niveaux de compétences et de leurs intérêts.

Evidemment, les régulations interactives, ainsi que rétroactives et proactives résultent de l'utilisation systématique d'une évaluation formative tout au long du processus d'enseignement – apprentissage, afin de vérifier le niveau de maîtrise des élèves en relation aux tâches d'apprentissage proposées par l'enseignant. D'où viendra la possibilité d'adaptation du rythme de l'enseignement à celui de l'apprentissage des élèves parce que « *le temps requis pour maîtriser un contenu est une caractéristique individuelle fondamentale dans le domaine des apprentissages scolaires* » (Riebeau, 1988 : 132). En plus, la logique de la matière diffère bien souvent de la logique psychologique de son apprentissage, raison par laquelle « c'est lorsque les contenus interagissent avec les autres éléments de la situation éducative qu'ils prennent un sens, une signification, une fonction. Ainsi, c'est lorsque le contenu interagit avec l'apprenant que l'information devient *connaissance* »¹²⁴.

Ce qui est important c'est que l'enseignant ait en droit les conditions d'une gestion souple du temps scolaire afin de centrer son action sur les apprenants et la situation d'apprentissage car « les courants pédagogiques contemporains insistent sur la nécessité pour l'enseignant de se décentrer des contenus et de lui – même pour se centrer sur l'apprenant et son apprentissage : à présent, l'enseignement se définit alors comme une réponse aux besoins d'apprentissage » (ALTET, 1994: 212). L'enseignant au centre son action sur l'apprenant, il devient promoteur d' « une pédagogie ajustée aux mécanismes d'apprentissage des élèves » car « se centrer sur l'apprenant, cela signifie :

¹²⁴ DONNAY, J et CHARLIER, E. *Comprendre des situations de formation/Formation des formateurs à l'analyse*. E Bruxelles ; éditions de Boeck et universitaires, 1990 ; pg. 71/2

- prendre en compte au départ ses représentations et s'appuyer sur l'état initial de son savoir, son « déjà là » (P. Meirieu) ;
- repérer, définir les difficultés et l'obstacle à franchir, mettre en place les conditions de l'apprentissage actif ;
- choisir l'activité, les apports, le mode de groupement, le mode de guidance, et prévoir une évaluation formative pour réajuster la situation action et les interactions rencontrées »(ibid : 213)

Donc, rien ne vaut de courir derrière le programme ou l'horaire si on veut réellement faire réussir l'apprentissage des élèves ; mais paradoxalement c'est cette course derrière le programme et l'horaire avec laquelle on se heurte à cause du caractère de la gestion rigide du temps scolaire à l'école primaire à Maputo. C'est un constat que nous venons de faire dans ce cas concrets de la première année, mais d'autres études sur la situation de l'enseignement au Mozambique renforcent la nôtre. A titre d'exemple Linha et al (2000 : 77) à partir d'entretiens avec les enseignants ont constaté qu'ils font « course pour accomplir le programme et plusieurs fois l'enfant transite pour la quatrième année avec des difficultés. La question du programme d'être vaste a été débattue plusieurs fois au niveau de la ZIP ainsi que de la Direction Provincial de l'Education, mais ce qui se passe c'est qu'on constate toujours le même problème il y a 20 ans sans solution ». Palme (1992 : 62), lui, écrit qu' « en portugais s'attend que les élèves apprennent à lire au moins en deuxième année. Cependant, même en troisième année et quatrième année la majeure partie des enfants dans les écoles primaires rurales ne savent pas lire. Quand il y a une distance croissante entre apprentissage et enseignement, idéalement les enseignants devraient arrêter et s'assurer que les élèves apprennent au moins les questions de base de ce qu'ils doivent enseigner, pour que l'enseignement et l'apprentissage une fois encore puissent démarrer à partir du même niveau. Cependant, plusieurs facteurs font devenir improbable, sinon impossible, que tels ajustements continus entre l'enseignement et l'apprentissage se réalisent dans les écoles primaires mozambicaines. En premier lieu, les programmes, les manuels des enseignants et les livres scolaires doivent donner espace et temps afin que se fasse cet ajustement. Ce n'est pas le cas. Parce que les manuels décrivent en détail ce que les enseignants doivent faire durant les cours, il n'y a pas place pour s'avancer plus lentement quand les élèves n'apprennent pas tel qu'ils

devraient selon le manuel. En outre, les livres scolaires généralement ont une progression linéaire ; c'est – à – dire que les items sont présentés une ou deux fois et usuellement ils ne sont pas plus repris d'une façon cyclique. En plus, le principal souci des enseignants c'est de finir le programme à la fin d'année, et non de se certifier si, au moins, la majeure partie des élèves a réellement appris ce qu'on attendait qu'ils apprennent. Ce n'est pas seulement l'effet d'une mauvaise formation des enseignants. *Si les enseignants ne réussissent pas à accomplir les programmes, ils affronteront de graves problèmes »*

Bref, tout cela on le trouve et retrouve à l'école primaire mozambicaine, notamment l'adoption rigide des programmes, des horaires et, par conséquent, de la façon de gérer le temps scolaire. Cela nous arrive, malheureusement, au moment où on sait que « c'est en élaborant une préparation souple, ouverte qui prévoit un éventail de stratégies variées et envisage la possibilité des tactiques multiples que l'enseignant pourra mieux gérer ses interactions pédagogiques en situation et prendre de véritables décisions interactives par une réflexion en action... »¹²⁵. En gérant les interactions pédagogiques l'enseignant devient effectivement professionnel de l'apprentissage, un professionnel de la situation de classe, muni des compétences d'un enseignant professionnel auparavant décrites afin de recadrer son action sous le point de vue de ce qui est vécu dans la classe au profit des besoins d'apprentissage des élèves ; ainsi l'intérêt de la planification ne saura que jouer un « rôle de pivot liant le programme officiel à l'instruction des élèves »¹²⁶.

C'est-à-dire que nous sommes d'accord avec Clark et Yinger (1979 ; in : Tochon, 1993 : 212) quand ils affirment que « la planification peut répondre à des besoins immédiats de réalisation ; elle peut constituer un moyen d'enseignement en soi et être délivrée aux élèves sous la forme de consignes de répartition du temps et des activités ; elle peut enfin servir de mode d'emploi ou d'aide – mémoire pour la leçon ». *Mais sa fonction la plus évidente, tel que confirme Tochon, est d'adapter le programme à des situations de classe unique.*

Tableau 18 : Ce qui est permis et ce qui est interdit par les chefs d'établissement après l'attribution des horaires aux enseignants

¹²⁵ ALTET (1994 : 210)

¹²⁶ TOCHON (1993 : 73)

| | OUI | | NON | |
|---|-----------|-------|-----------|-------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Modifier la durée de certaines unités ou de certains thèmes d'enseignement proposés par le programme scolaire | 18 | 43.9% | 23 | 56.1% |
| Modifier certains contenus du programme en fonction de leur temps disponible et des élèves | 13 | 31.7% | 28 | 68.3% |
| Ou l'enseignant doit obligatoirement préserver le nombre d'heures établi par le programme, correspondant à chaque thème/contenu | 25 | 61% | 16 | 39% |

Ensuite, nous précisons encore que l'ambiance d'une gestion rigide du temps par les enseignants, en partie, à cause du poids de l'autorité formelle sur eux s'éclaire davantage quand, par exemple, nous prenons en compte que 54.3% contre 47.7% des chefs d'établissements scolaires nous confirment qu'après l'attribution de l'horaire à l'enseignant, il ne peut pas modifier la séquence des cours déjà établie par l'horaire et par le « dosage » des matières conçues au niveau du groupe de discipline et ratifié par l'administration de l'école.

Puis, comme il est illustré dans le tableau plus haut, 61% des chefs d'établissement disent que l'enseignant doit obligatoirement préserver le nombre d'heures établi par le programme correspondant à chaque thème/contenu ; même que l'enseignant, en fonction des conditions de la classe, souhaite modifier la durée de certaines unités ou certains thèmes d'enseignement stipulés par le programme ou encore modifier certains contenus du programme en fonction du temps disponible et des élèves, il ne peut pas les faire. D'après ces chefs d'établissement, cette procédure est due aux raisons suivantes:

- a. Les thèmes et l'horaire sont inaltérables par les enseignants ;
- b. La direction de l'école peut programmer des activités d'observation aux cours en comptant assister un thème déjà programmé par le « dosage » ; ainsi, si les enseignants modifient les séquences de cours, il sera un désordre dans l'enchaînement des contenus à enseigner, ce qui peut occasionner des difficultés aux élèves pour l'assimilation de ces contenus ;
- c. Le « dosage » des matières est un instrument d'accomplissement obligatoire et toute modification doit être faite par la direction de l'école et non par la volonté de l'enseignant ;

- d. L'élaboration du « dosage » est un travail réalisé par l'ensemble des enseignants d'une certaine année ; c'est-à-dire, il résulte d'une discussion préalable afin de le structurer. Donc, après l'adoption par la direction il devient un document officiel de travail au niveau de l'école ;
- e. Il existe une nécessité d'uniformiser l'enseignement pour permettre la cohésion entre les enseignants ;
- f. Pour le cas de l'EP1 les horaires sont analysés et fixés au niveau supérieur à travers l'instruction ministérielle 1/2000, raison pour laquelle il n'est pas conseillé de créer des changements sans l'autorisation des organes supérieurs de l'éducation ;
- g. Toute modification des horaires ou des leçons programmées dans le « dosage » constitue une violation ; imaginons qu'il arrive une visite d'un supérieur ou même de la direction de l'école venue assister au cours d'un enseignant, d'abord la direction regarde sur les horaires et après décide d'assister à un cours de mathématiques et puis, la direction arrive dans la classe et rencontre l'enseignant à donner un cours de portugais ; c'est une fausse procédure de l'enseignant.

Chaque raison prélevée par ces responsables de l'école primaire à Maputo, nous semble qu'elle pourrait être commentée, mais restons sur ce qui ressort le plus ; on dirait sûrement que ces responsables des écoles ignorent ou ne veulent pas aborder le besoin de donner une certaine liberté aux enseignants dans la gestion du temps de façon à faire devenir les programmes et les horaires opérationnels en classe unique, qui est le contexte réel de l'enseignement – apprentissage ; aussi il ressort que ces membres des directions des écoles ne prennent pas suffisamment en compte le besoin de toujours adapter chaque mesure pédagogique ou administrative au profit des apprentissages des élèves : la norme, la règle, sont capitales pour eux ; pour eux, il faut instaurer l'ordre en tant que suivi de règles ou normes administratives préalablement définies soit pour eux ou par les instances supérieures même que cela risque d'empêcher les enseignants de prendre des décisions ou régulations interactives, proactives et post actives.

D'ailleurs, ces mêmes responsables des écoles, dans l'ordre de 75.7% contre 24.3%, affirment que la direction de l'école ne peut pas accorder aux enseignants une liberté aussi importante dans la répartition et dans la gestion individuelle du temps scolaire, parce que :

- a. Dans tous les endroits où s'exerce une activité, il doit exister un instrument guide afin que les activités soient bien développées ;
- b. Si on donne la liberté aux enseignants pour gérer le temps scolaire disponible pour eux, il peut y avoir de l'irresponsabilité, de l'indiscipline et de la libéralité dans l'exercice professionnel ;
- c. Il existe des enseignants peu sérieux et, d'autre part, il faut accomplir le programme scolaire ;
- d. Certains enseignants pourraient se servir d'une situation de liberté dans la gestion du temps pour faire tout n'importe comment ; les enseignants peuvent dépasser les limites de cette liberté et, donc, il faut les contrôler ;
- f. La liberté pourrait conduire à l'anarchie, les enseignants pourraient prendre du retard avec les leçons à cause de la paresse et l'absence de soin ; les enseignants pourraient faire tout n'importe quoi en se défendant à partir de cette liberté ;
- g. Le temps scolaire doit être suivi rigoureusement afin d'accomplir le programme ;
- h. Si on donne la liberté aux enseignants, il ne sera pas facile de contrôler effectivement leur travail en classe et moins encore prévoir ce que l'élève aurait appris pendant l'année scolaire ;
- i. Donner liberté aux enseignants dans la gestion du temps ce serait fragmenter le pouvoir.

Voici des éléments clarifiant encore l'insistance des chefs d'établissement sur la seule nécessité d'accomplissement du programme, au même temps qu'ils démontrent bien leur souci pour la maintenance du pouvoir tout concentré sur eux, ainsi qu'ils remarquent

l'absence de confiance par rapport aux compétences professionnelles des enseignants ou, une meilleure relation au professionnalisme de leurs enseignants. Il s'agit que les représentations¹²⁷ des chefs d'établissement par rapport aux compétences des enseignants en vue d'une gestion souple de temps pour eux, les amènent à considérer ceux – ci incapables à la bonne rigueur désirable, puisqu'ils les représentent en tant qu'indisciplinés, paresseux, irresponsables et susceptibles d'être libéraux, raison par laquelle il faut les contrôler.

L'important ici n'est pas de discuter si ces représentations sont vraies ou fausses, ou alors, bien fondées, mais de considérer qu'en tant « résultat d'une interaction collective et expression d'une organisation sociale, les représentations participent à l'édification des rapports sociaux en fournissant des systèmes de catégorisation du réel et en suggérant des modèles de conduites qui se modifient de groupe à groupe »¹²⁸ ; voici pourquoi elles influencent dans la prise de décision des chefs d'établissements en ce qui concerne la liberté accordée aux enseignants de gérer eux – mêmes le temps scolaire en fonction des besoins d'apprentissage des élèves .

Donc, on peut supposer que les représentations des chefs d'établissements cherchent à établir un profil de compétences des enseignants qui va être révélé dans l'exercice de leurs métiers et qui pourraient permettre aux chefs d'accorder une liberté pour gérer le temps en fonction des apprenants ; ainsi, si cette proposition peut être prise en tant que raisonnable, il nous convient de souligner aussi que pour une gestion souple du temps, d'autres conditions nous semblent nécessaires, notamment :

i. La motivation professionnel : c'est-à-dire, les enseignants devront avoir développé le vouloir faire, puisque pour la réalisation d'une tâche (surtout comme la gestion souple du temps qui exige une grande responsabilité, imagination, créativité, initiative ...) on a besoin d'un vouloir faire chargé de synergies individuelles afin de s'impliquer consciemment en ce qu'on veut faire, de trouver l'intérêt et le plaisir pour ce qu'on fait, de découvrir le sens d'innovation et, bref, développer le sens de responsabilité plus ou moins permanente. Malheureusement tout nous fait croire que cela n'est pas le cas des enseignants de l'école

¹²⁷ *Représentations* sont des entités hypothétiques multidimensionnelles, chargés affectivement, qui cristallisent des significations accordés à des particulières , des classes ou des structures, par une personne ou groupe, à un moment donné, dans le cadre d'un projet particulier (Donnay, J et Charlier, E, 1990 : 99)

¹²⁸ Donnay, J et Charlier (1990: 96)

primaire mozambicaine; responsables des écoles et les enseignants eux-mêmes soulignent souvent l'absence de la motivation au sein de la profession enseignante.

C'est dans le même sens que Baloi et Palme (1995 : 11) définissent l'enseignant primaire comme étant une profession qui a perdu son prestige à cause des conditions économiques non favorables aux enseignants. Ainsi, ajoutent les auteurs (pg. 37), beaucoup d'enseignants récemment formés sont dans la profession plutôt par une *conspiration des circonstances* que par une vocation. Ils préféreraient poursuivre d'autres carrières professionnelles et, certains d'entre eux rêvent encore avec la possibilité de les poursuivre. Même ceux qui sont déjà conformés ou ceux qui ont passé à aimer leur profession, personne ne veut rester dans l'enseignement du premier degré. Beaucoup d'entre eux se sentent abandonnés par le ministère. Les enseignants ont des bas salaires et de très mauvaises conditions matérielles.

ii. L'existence d'un curriculum flexible, qui laisse place à l'imagination et à la créativité de l'enseignant. C'est-à-dire, un curriculum qui en traçant les lignes générales de ce qu'on attend de l'école permet à l'enseignant de le faire devenir opérationnel en fonction de conditions locales, régionales, de l'école et, plus particulièrement, de la classe. Nous pensons ici à un curriculum qui permettra aux enseignants de le faire devenir opérationnel en attendant ses projets, ses objectifs, ses imaginations...au service des conditions réelles des élèves, des leurs besoins d'apprentissage et de leurs pré-acquis. Cependant, une fois encore, nous retenons le constat déjà remarqué selon lequel si, d'une part, les enseignants en première année ont l'obligation de préserver le nombre d'heures établi par le programme, correspondant à chaque thème/contenu, d'autre part, ils suivent une planification rigide du « dosage des matières » comme forme de réussir à terminer le programme dans les périodes fixées, mais aussi à cause de l'exigence de l'administration de l'école. En plus, les données de notre recherche (voir tableau 19) font noter que, afin d'ajuster le rythme d'enseignement à celui d'apprentissage des élèves, normalement les enseignants trouvent plus de rigidité précisément à cause de la structuration rigide du programme et des horaires. Etant inflexibles, les programmes et les horaires deviennent « carcan » limitant les initiatives pédagogiques des enseignants.

Tableau 19 : Facteurs limitatifs aux enseignants afin d'ajuster le rythme de l'enseignement au celui d'apprentissage selon l'opinion des enseignants

| | OUI | | NON | |
|--|-----------|-------|-----------|-------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Structuration rigide du programme et du « dosage de matières » | 71 | 64.5% | 39 | 35.5% |
| Structuration rigide des horaires | 71 | 64.5% | 39 | 35.5% |
| Contrôle rigide de l'administration de l'école | 31 | 28.2% | 79 | 71.8% |
| Contrôle rigide de l'inspection pédagogique | 29 | 26.4% | 81 | 73.6% |

D'autant plus que 90.8% des chefs d'établissement, reconnaissent aussi que la structuration rigide du programme qu'il faut accomplir, ainsi que du « dosage de matières », qu'il faut respecter et accomplir, sont les deux facteurs les plus importants qui les limitent à accorder aux enseignants la liberté de gérer eux-mêmes le temps scolaire alloué au processus d'enseignement-apprentissage.

Tableau 20 : Facteurs limitatifs aux chefs d'établissement pour accorder aux enseignants de gérer eux – même le temps scolaire alloué au processus d'enseignement

| | OUI | | NON | |
|---|-----------|-------|-----------|-------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Manque de sérieux dans le métier par la partie des enseignants | 40 | 61.5% | 25 | 38.5% |
| La rigidité du programme scolaire qu'il faut accomplir | 59 | 90.8% | 6 | 9.2% |
| La rigidité du « dosage des matières » qu'il faut respecter et accomplir | 59 | 90.8% | 6 | 9.2% |
| Le contrôle administratif imposé par le direction de l'école | 24 | 36.9% | 41 | 61.1% |
| Le contrôle administratif imposé par l'inspection pédagogique | 33 | 50.8% | 32 | 49.2% |
| Manque d'initiative des enseignants dans la répartition et dans la gestion individuelle du temps alloué (par l'horaire et par le programme) | 35 | 53.8% | 30 | 46.2% |

Face au caractère rigide d'application des horaires et des programmes, nous constatons, par exemple, que les enseignants en première année, en faisant course derrière à ces instruments administratifs, ont peu de chance d'avoir du temps suffisant pour les exercices de consolidation, du temps pour les commentaires personnalisés sur les erreurs de chaque élève (ou en groupe), du temps pour corriger les exercices réalisés par les élèves, du temps pour vérifier comme chaque élève comprend la matière et, encore, du temps pour proposer des scènes de dramatisation sur les contenus transmis dans la classe (surtout en langue portugaise). Il s'agit que, d'une part, la structuration rigide des programmes et des horaires limite les possibles initiatives des enseignants pour l'individualisation de l'enseignement,

ainsi que l'évaluation systématique pour faire le point de la situation sur la progression d'apprentissage des élèves ; d'autre part, elle (la structuration des programmes) ne laisse pas du temps pour les enseignants de varier la méthodologie plus expositive pour une méthodologie dans laquelle les élèves participent activement dans la construction de leur savoir à partir, par exemple, de la dramatisation ; ce moyen qui pourrait être un atout d'excellence pour exercer l'expression et la communication orale des élèves et, bref, la maîtrise de la langue portugaise qui est, d'entre autres, le but essentiel de l'enseignement en première année.

Tableau 21 : Le temps le plus rare et/ou insuffisant dans les pratiques d'enseignement selon les enseignants

| | OUI | | NON | |
|---|-----------|-------|-----------|-------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Temps pour faire l'exposition de la matière (soit par l'exposition orale ou écrite, soit par l'illustration, etc) | 44 | 40.7% | 64 | 59.3% |
| Temps pour les exercices de consolidation réalisés ou à réaliser en ensemble (c'est – à – dire, entre l'enseignant et ses élèves) | 55 | 50.9% | 53 | 49.1% |
| Temps pour les exercices de consolidation réalisés ou à réaliser individuellement en classe | 52 | 48.1% | 56 | 51.9% |
| Temps pour l'enseignant de faire des commentaires personnalisés sur les erreurs de chaque élève (ou en groupe) | 78 | 72.2% | 30 | 27.8% |
| Temps pour l'enseignant de corriger les exercices résolus par les élèves (soit dans la classe soit à la maison) | 68 | 63% | 40 | 37% |
| Temps pour l'enseignant de vérifier comment chaque élève (ou, au moins, la majeure partie) comprend la matière) | 88 | 81.5% | 20 | 18.5% |
| Temps pour l'enseignant de proposer des scènes de dramatisation sur les contenus dans la classe (surtout en langue portugaise) | 77 | 71.3% | 31 | 28.7% |

c. La pratique d'une gestion/administration scolaire participative, notamment celle de l'école, dans le sens où elle est capable de rassembler les opinions, les idées des acteurs pour prendre des décisions concernant la vie pédagogique de l'établissement ; aussi, de façon qu'elle réussisse à prendre en compte les feedbacks intra-système et extra-système scolaires, en les utilisant comme points de référence dans l'administration. Nous supposons que c'est impensable de laisser la place aux enseignants de gérer le temps si l'administration privilégie la ligne verticale, hiérarchique de commande, sans se préoccuper aussi et essentiellement de la ligne horizontale. C'est pourquoi nous gardons notre espoir aux tendances en cours vers la décentralisation de l'administration scolaire aux niveaux central, régional et local.

d. L'existence d'une inspection pédagogique vue plutôt comme source de formation que de punition : notre conviction c'est qu'un tel type d'inspection s'enrichira pour une composante du type supervision pédagogique et, donc, de formation continue des enseignants, en la considérant plus comme source de perfectionnement que de recherche (uniquement) de fautes des enseignants pour les sanctionner ; ce type d'inspection augmentera la confiance des enseignants par rapport à elle, les enseignants vont être plus ouverts et créatifs, en attendant d'être aidés, conseillés si quelque chose ne marche pas bien, au lieu de noter la faute simplement pour des fins d'évaluation professionnelle. Elle sera, en ce sens une inspection qui envisagera l'enseignant en tant qu'un individu formé et un « individu formé est celui qui, par ses pratiques, est capable de mobiliser les moyens et les compétences nécessaires (les siennes mais aussi éventuellement celles des autres) pour atteindre une fin déterminée dans une situation donnée. La pratique est finalisée : ce qui lui donne pertinence, c'est un rapport entre moyens et fins. La pratique est contextualisée : elle doit maîtriser la variation ; non pas simplement la variation prévisible, normée, mais la variation comme mini – variation, comme écart à la norme, comme aléa, comme expression de l'instabilité foncière et irréductible de toute situation »¹²⁹

e. L'existence de moyens d'enseignement favorisant l'expérimentation et les initiatives pédagogiques des enseignants. On observe que dans les situations où il manque toute sorte de moyens didactiques, les enseignants sont souvent amenés à simplement exposer le contenu et à se laisser aller dans les procédures routinières ; Ce qui ne sera pas le cas dans les conditions d'une gestion souple du temps, parce que celle-là incite à l'imagination, à la créativité, à la responsabilité pour une régulation constante du processus d'enseignement–apprentissage au profit des besoins d'apprentissage des élèves en situation pédagogique concrète. De même, si les effectifs scolaires sont trop nombreux, la routine méthodologique s'installe facilement, parce qu'il est difficile de répondre aux besoins multiples et variés d'une grande multiplicité d'élèves, l'enseignant fatigué optera plus pour le suivi automatique de cours magistraux, collectifs de la classe que pour l'imagination d'autres possibilités pédagogiques pour faire réussir l'apprentissage des élèves.

¹²⁹ CHARLOT, Bernard. *Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques* ; In : Revue Recherche et Formation numéro 8, octobre 1990 ; pg.7

f. Privilège à une pédagogie centré sur l'apprenant que sur les contenus et/ou l'enseignants ; bien sûr, si on propose une gestion du temps souple, celle qui se laisse guider à partir de l'attente des besoins d'apprentissage des élèves, elle ne sera pensable qu'en situations pédagogiques où les élèves sont placés au centre du processus d'enseignement–apprentissage. Autrement dit, nous parlons d'une pédagogie qui s'intéresse avant tout au processus apprendre, au développement des apprenants ; d'une pédagogie où les ressources (temps, contenu, moyens d'enseignement, etc) sont mis au service de l'apprentissage de ces élèves, en assurant la portée de l'objectif principal de l'école : faire réussir l'apprentissage des élèves.

g. Finalement, une condition si capitale, c'est *la formation des enseignants*, mais pas d'une formation quelconque : on parle d'une formation d'un enseignant professionnel, celui classifié par divers auteurs comme étant capable de recadrer son action aux exigences de la situation pédagogique à l'instant de sa réalisation y compris toute sa complexité et imprévisibilité. Donc, ici on favorise un enseignant qui, grâce à ses compétences professionnelles, est capable d'analyser, d'évaluer, de percevoir ce qui se passe à l'instant de réalisation du processus d'enseignement–apprentissage afin, par sa fonction, d'adapter son action aux événements « implicites » et « explicites » de l'acte enseigner–apprendre. En ce sens le temps scolaire deviendra nécessairement un moyen pour combler les ajustements pédagogiques, en se faisant souple pour faciliter la tâche de l'enseignant et de ses élèves.

Nous imaginons, par conséquent, un enseignant professionnel qui « doit pouvoir analyser les situations éducatives qu'il rencontre afin de choisir les solutions pédagogiques les plus adaptées » parce que dans le processus enseigner–apprendre « le feedback constitue un élément important du processus d'apprentissage. Il est formatif dans la mesure où il est source d'informations positives ou négatives renseignant sur la qualité de la performance et aidant ainsi à réguler l'action » (Donnay et Charlier, 1990 : 179). Tout cela se justifie parce que « s'il est concevable de proposer des actions pédagogiques ou des démarches pour les faire émerger, par contre, prédire leur efficacité dans toutes les situations (en général, serait hasardeux). Ce sera au formateur d'identifier parmi un ensemble de solutions disponibles, celle(s) qui s'adapte(nt) le mieux à lui-même, à son projet et aux spécificités et à la situation qu'il aura analysée. Une meilleure intelligence de son fonctionnement et de son environnement de travail est une professionnalité essentielle de tout formateur et donc de tout enseignant » (ibid : 180)

Par contre, la situation de formation des enseignants travaillant à l'école primaire à Maputo, ne nous paraît pas si favorable au développement d'une telle professionnalité centrée sur la pratique, sur la situation d'apprentissage des élèves. Il s'agit d'une formation plutôt académi-co-artisanale, tournée vers le développement des savoirs académiques et vers l'imitation des pratiques professionnelles des anciens enseignants lors du stage d'environ trois mois.

Par ailleurs, si les responsables de direction des écoles craignent de donner une certaine liberté aux enseignants pour gérer le temps en fonction des besoins d'apprentissage des élèves parce que ceux-la pourraient l'utiliser n'importe comment, il nous arrive dès maintenant de souligner que *la gestion du temps à l'école, selon notre compréhension, peut être de façon rigide/fixe, de façon souple ou de façon non – directive ; étant donnée que la forme rigide c'est le modèle actuellement en vigueur dans les écoles primaires à Maputo, le modèle souple est celui que nous plaidons et, le modèle non-directif, serait le casse-tête des chefs d'établissements et, pour cela, à éviter à tout prix et, dans ce cas, se positionnant dans une gestion rigide du temps scolaire. Alors, en quoi ces trois modèles de gestion du temps scolaire différent – ils ?*

D'abord, **la gestion rigide** se caractérise par l'exigence d'un accomplissement rigoureux des normes et des règles (tel est le cas des horaires et des programmes) préalablement établies par l'administration de l'éducation aux niveaux central, régional et/ou local. C'est une forme de gestion du temps qui considère l'enseignant comme un simple exécuteur des orientations de ses supérieurs hiérarchiques, même que cela soit au détriment de la volonté de mettre en place des stratégies de régulation pédagogique pour favoriser un meilleur apprentissage des élèves. Ainsi, cette façon de gestion du temps scolaire inhibe l'initiative, l'imagination et la créativité méthodologiques de l'enseignant, puis en craignant d'être sanctionné en conséquence d'un éventuel décalage dans l'accomplissement du programme, il cherche à s'uniformiser, à se niveler aux camarades en courant, souvent, derrière le programme et l'horaire. C'est pourquoi, il reste à l'enseignant à prendre comme étant le plus simple et opportun un enseignement de type collectif, traditionnel, fondé sur le programme et, aussi, sur lui-même, ce qui va l'amener à décider pour l'application d'une pédagogie de transmission de connaissances. Bref, il s'agit, en absolu, d'une façon de gestion du temps centrée sur l'axe

temps institutionnel – temps d’enseignement et guidée pour une gestion purement administrative du temps à l’école avec la préoccupation de gagner du temps.

Ainsi, « la vitesse de compréhension n’étant pas la même chez tous, le rythme moyen adopté par l’enseignants sera trop rapide pour certains élèves qui auront du mal à assimiler les connaissances »¹³⁰. Paradoxalement, cette vitesse qui est requise pour gagner du temps, elle n’est pas sans considérer qu’à l’école « le gain de temps n’existe pas seulement par rapport à d’autres moyens de compréhension qui lui sont offerts par l’institution, le gain de temps est absolu dans le développement intellectuel de l’enfant, et il est bon, de temps en temps, de se remémorer que nous ne transmettons pas seulement des connaissances, mais que nous formons, à travers l’acquisition de ces connaissances, des esprits capables par la suite d’autonomie et d’efficacité pour apprendre »¹³¹ ; aussi « rendre le temps scolaire uniforme, le rythme inadaptable et l’emploi du temps immuable revient à priver la réussite de l’apprentissage de l’élève, l’efficacité du travail du professeur et l’équilibre de la vie scolaire des acteurs de l’apport d’un facteur aussi fondamental que le rythme approprié »(Husti, 1999 : 48)

Ensuite, *la gestion souple du temps à l’école*, nous la caractérisons comme étant celle possible d’être diversifiée entre les enseignants parce qu’elle attend le rythme d’apprentissage des élèves en situation réelle d’enseignement – apprentissage ; donc, comme chaque individu, chaque classe ou même chaque école est unique en ce qui concerne les particularités, les forces motrices qui conduiront l’enseignant à prendre le sens des événements viendront de ces particularités, grâce à la réflexion en action de l’enseignant pour saisir les ajustements pédagogiques nécessaires. Aussi, inversement à la gestion rigide du temps, le souci de la gestion souple n’est pas d’aller vite pour gagner du temps, mais elle considère important « un investissement de temps pour la participation de l’élève au processus de l’acquisition de connaissance : la déduction, l’erreur¹³², les détours de l’élève prennent plus de temps que les

¹³⁰ CLAUZON et al (1994 : 89)

¹³¹ LAFAYE, J et ROMAM, D. *Quand l’élève cherche lui-même* ; In : In : Husti (sous la direction de) : *gagner/perdre du temps dans l’enseignement* ; Paris ; INRP ; 1994 ; pg. 71

¹³² Pour Allal (1988: 99), les erreurs devraient être utiles à l’enseignant pour lui permettre d’identifier et de comprendre les difficultés. En ce qui concerne l’élève l’important semble être pour Bloom, cité par Allat, qu’il corrige ses erreurs avant que ne se engage un processus cumulatif d’apprentissage ; dans ce cas il parlera d’un « système autocorrectif », c’est – à – dire d’un système d’éducation à erreur minimale, dans la mesure où les erreurs d’apprentissage sont réduites au moment où ils se produisent. D’autre part Allal ajoute en disant que dans le système piagétien, l’erreur a un statut beaucoup plus « noble » ; sa dimension sociale n’est pas prise en compte ou plutôt l’école doit être « rêvée » comme un lieu d’erreur où se pratique généreusement le droit à l’erreur. Pour que l’enfant progresse, il est nécessaire que l’environnement éducatif le mette en présence de perturbation, il faut qu’il se trouve en situation de « conflit cognitif », la source du progrès se situant dans les « déséquilibres qui

réponses données immédiatement par le professeur » et ainsi « le temps investi pour faire acquérir les méthodes de travail, l'autonomie d'apprendre et de s'organiser, conduira à gagner du temps plus tard, puisqu'ils auront les compétences nécessaires pour participer à leur apprentissage, donc de rompre avec un rôle passif et d'éviter l'ennui qui en découle »¹³³

En plus, en travaillant de cette façon, l'enseignant respectera le désir de l'apprenant : « il a besoin de comprendre le sens, de pouvoir envisager le plaisir, la perspective, l'utilité de ses apprentissages pour travailler avec intérêt, motivation et implication personnelle », ce qui, certainement, requiert beaucoup plus de temps et, surtout, des ajustements nécessaires afin d'investir plus de temps là où il est nécessaire et moins dans le cas contraire ; autrement dit, ce qui exige l'application par l'enseignant des principes de coût d'opportunité et de décroissance marginal, selon les fruits de l'action pédagogique.

A partir d'une gestion souple ou mobile de temps, l'enseignant répond à « une pédagogie de tâche permettant à un maximum d'élèves de s'investir à leur rythme. Il faut pouvoir commencer et finir un travail, il faut s'approprier une méthode, y revenir, se tromper et se rectifier. Le professeur a ainsi des rôles multiples à jouer : il initie, il guide, il conseille et transmet les informations générales »¹³⁴. Pour cela, nous dirons que la gestion souple du temps met au centre de sa préoccupation l'apprentissage de l'élève, elle favorise l'enseignement en fonction des particularités individuelles des élèves ainsi que de la situation « classe », permettant en l'occurrence la créativité, l'imagination, l'initiative méthodologique et pédagogique de l'enseignant ; cette forme de gérer le temps cherche à gagner du temps pour les élèves et non seulement pour l'enseignant ou pour l'administration scolaire.

Le juste raisonnement de la gestion souple du temps scolaire c'est que « comme les enfants... ne progressent pas à des allures homogènes, comme certains apprennent à lire très vite, à écrire plus lentement, à compter plus lentement encore (et inversement avec autant de variables dans ces allures que d'enfants), le temps de l'école élémentaire ne peut être qu'un temps élastique, variable et variant selon les individus et les activités. Ce qui contraint le professeur d'école à savoir à quel moment faire intervenir des séquences courtes et denses, en

incitent le sujet à dépasser son état actuel pour chercher des solutions nouvelles. Mais dans leurs travaux sur l'apprentissage, les piagétiens insistent aussi sur le fait que la nature et l'importance du progrès sont toujours liés au niveau initial du développement du sujet. La tâche doit donc être « suffisamment » difficile mais pas trop.

¹³³HUSTI, Aniko (sous la direction). *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement*; Paris ; INRP; 1994; pg. 25

¹³⁴ FISHER, F et BROQUET, H. *Les cours se ressemblent*; In : HUSTI, Aniko (sous la direction de) : *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement* ; Paris ; INRP ; 1994 ; pg. 50

mathématiques par exemple ou en grammaire et des séquences longues et lentes et détendues. De plus, le maître doit savoir accorder les rythmes temporels de la vie de sa classe et de son enseignement aux heures du jour »¹³⁵ et, ainsi, l'adoption du principe de « budget – temps » est le moyen stratégique opportun.

En effet, « l'horaire d'une discipline qui a, par exemple, trois heures hebdomadaires, représente en trois semaines neuf temps. Selon le principe du *budget – temps*, le professeur peut répartir ces neuf heures d'une manière variée par semaine, en fonction de son projet. Il en découle que l'emploi du temps ne change pas, puisque le cadre d'une séquence de trois heures à quatre heures reste fixé, par exemple, le mardi matin, pour toute l'année »¹³⁶, pouvant changer dans les cas d'extrême nécessité, par exemple, celle où l'enseignant décide de poursuivre la séquence jusqu'à l'heure d'autre(s) discipline(s) dans la même journée afin d'aller jusqu'à la fin de la tâche ; mais postérieurement, l'enseignant doit faire les ajustements temporels nécessaires et possibles ; il s'agit que « sur le plan de l'organisation, la mobilité ne résulte pas d'une nouvelle technique plus mythique et plus sophistiquée que l'ancienne, la régulation n'est pas une entreprise impossible. On substitue tout simplement à l'alignement mécanique des heures et à la répétition invariée des semaines... »¹³⁷ D'où Husti (1999 : 69) conclut en disant qu' « en définitif, tout au long de l'année, la gestion souple du temps est facteur de responsabilisation des enseignants...Ce qui pouvait apparaître comme un simple détail d'organisation a vite bouleversé en profondeur l'attitude de l'enseignant. Il passe du statu de « professeur – sujet », à qui l'administration impose classes et emploi du temps, à celui de « professeur – interlocuteur, qui réfléchit à l'organisation du temps dans le système scolaire, définit ses objectifs, participe à la mise en place des équipes, maîtrise une partie de son temps. Cette attitude, plus autonome, fait de lui un enseignant plus responsable » et plus rapproché au niveau de la réflexion en action et, face aux difficultés du mode d'emploi souple du temps, il cherchera son perfectionnement tout au long de sa carrière, telle que l'exige la professionnalisation.

Dans ce sens, « si les niveaux de réflexion et/ou de réflexivité différent, en termes de rapports à l'action »¹³⁸, s'accroît la revendication de donner aux enseignants (différents l'un de l'autre) la liberté de gérer eux – mêmes le temps scolaire en fonction des leurs élèves, compte tenu du

¹³⁵ GEORGES, J. *Enseigner ou le plaisir du risque* ; Paris ; éd. Hachette, 1993 ; pg. 52

¹³⁶ Husti, 1999: 65

¹³⁷ Husti, 1999: 69

¹³⁸ Lang (1987 : 165)

fait que « dans la classe la nécessité de contrôle institutionnel se traduit souvent par un appesantissement des stratégies pédagogiques, prédéterminées par l'évaluation »¹³⁹, tandis que « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre des règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique »(Perrenoud, 1991 ; in : Altet, 1994 : 23)

Pour conclure, on dirait que « dans les séquences mobiles, aller jusqu'au bout c'est pour l'élève, rester actif devant la tâche proposée, avancer pas à pas en s'assurant qu'il comprend bien tout ce qu'il fait au fur et à mesure qu'il le fait, et lancer un appel à l'aide quand le besoin est »(Clauzon et al, 1994 : 91).

Quant à *la gestion non – directive et/ou le laisse – faire dans la gestion du temps*, on l'imagine presque inexistante dans les situations contemporaines d'administration scolaire, parce qu'elle supposerait une trop grande autonomie de l'enseignant dans la gestion du temps scolaire ; ce serait le modèle de gestion du temps où l'enseignant agirait en fonction du respect des critères individuels qui ne seraient pas nécessairement dans la logique du développement de l'apprenant ainsi que dans la logique du programme; il s'agirait simplement que les buts, les projets et les rêves de l'enseignant se constitueraient en forces motrices de cette forme de gestion du temps sans rapports, peut – être, avec les objectifs généraux du système éducatif et avec les niveaux et besoins d'apprentissage des élèves. C'est pour cela que confiée aux enseignants, la gestion non–directive aboutirait à un laisse–faire dans l'administration scolaire, raison pour laquelle justement vient (semble t – il) la peur des chefs d'établissement scolaire à Maputo en relation à la possibilité de donner la liberté aux enseignants dans la gestion du temps ; entre la gestion rigide et non–directive, il nous semble que les chefs d'établissements n'envisagent pas le moyen terme, c'est–à–dire, la souplesse dans la gestion du temps ; alors, entre préserver soit leur pouvoir et l'ordre administratif soit les laisser échouer dans une possible liberté de la gestion du temps, les chefs d'établissements n'hésitent pas d'emblée au premier choix.

La gestion non–directive, conformément à ce que nous venons de dire, pourrait trouver comme partisan la pédagogie non–directive ou, alors, le cas d'auto – formation à travers ou non de l'enseignement programmé. C'est–à–dire, dans une pédagogie où l'élève guide son rythme d'apprentissage, ayant en compte ses forces, ses objectifs, bref, le soi intime.

¹³⁹ CEPEC, 1987, cité par TOCHON (1993 : 20)

Étant donné que nous constatons une faible liberté des enseignants en première année à Maputo et, donc, une généralisation des pratiques de gestion rigide du temps scolaire, la question qu'on se pose maintenant c'est de savoir si ces enseignants et/ou leurs responsables envisagent un possible changement ? Est-ce qu'ils envisagent un autre degré de liberté plus adapté à la gestion souple du temps scolaire ? Si on pose cette question c'est parce que théoriquement la gestion rigide du temps n'assure pas le respect des besoins d'apprentissage des élèves ; et aussi, elle n'assure pas des conditions aux enseignants pour leur fournir un enseignement de haute qualité à partir des régulations interactive, rétroactive et postactive. Alors, ce serait logique que les acteurs du système éducatif en première année à Maputo cherchassent d'autres possibilités de gestion du temps.

3.2 Le degré souhaité et ses raisons

Les enseignants eux-mêmes notent souvent que les opportunités liées à la répartition et à la gestion du temps à l'école ne les permettent pas de s'occuper des cas particuliers des élèves en difficulté ; 82.9% d'entre eux nous ont confirmé cela, parce que :

- a. Même si un enseignant veut essayer d'aider les élèves retardés dans l'apprentissage, le problème c'est que le lendemain l'enseignant doit prendre la leçon planifiée dans le programme ; donc, il faut aller vite pour gagner du temps ;
- b. Les élèves auraient besoin d'un temps supplémentaire d'aide plus individualisé, puisque pendant les cours ils n'assimilent pas les contenus au même niveau ;
- c. Le temps est court et si l'enseignant voulait aller jusqu'aux détails, il ne pourrait pas atteindre le prévu dans les plans et dans les programmes d'enseignement et, ainsi, il risque d'être critiqué par la direction ou même par les camarades lors des réunions de planification par quinzaine ;
- d. Un travail supplémentaire pour aider les élèves en difficulté requerrait du temps et de l'espace ; mais comme tout le monde le sait, toutes les salles sont occupées pendant tout au long de la journée à cause du régime de trois tours et les enseignants n'ont pas

assez de temps parce qu'ils travaillent aussi dans les écoles privées pour améliorer leurs revenus ;

- e. Si le temps est en soi court pour prendre en compte les particularités individuelles des élèves, l'autre problème c'est le nombre d'élèves dans les classes qui est trop important.

Tableau 22: Les élèves à qui le rythme d'enseignement est plus en conformité

| | OUI | | NON | |
|--|-----------|-------|-----------|-------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Les élèves lents (faibles) dans l'assimilation de la matière | 62 | 56.9% | 47 | 43.1% |
| Les élèves moyens dans l'assimilation de la matière | 88 | 80.7% | 21 | 19.3% |
| Les élèves rapides dans l'assimilation de la matière | 54 | 49.5% | 55 | 50.5% |

Tel comme le montre le tableau 22, les enseignants nous confirment aussi qu'à cause de la modalité rigide de gestion du temps scolaire le rythme de leur enseignement est plutôt en conformité avec les élèves moyens dans l'assimilation de la matière. Pour les élèves lents et les rapides les contraintes temporelles afin d'ajuster le rythme d'enseignement à celui de l'apprentissage sont sérieuses. A titre d'exemple, les enseignants nomment les contraintes suivantes :

D). Pour les élèves lents

- a. Les élèves ne sont pas capables de terminer la réalisation des exercices en temps prévu ;
- b. Ils n'arrivent pas à consolider parfaitement les contenus, puisqu'ils requièrent plus de temps pour pratiquer les tâches;
- c. Nous avons beaucoup d'exercices à faire, mais la durée des cours est insuffisante, puisque ces élèves ont des difficultés d'écriture parce qu'ils ne maîtrisent pas la position correcte pour prendre le crayon pour écrire ; certains élèves tremblent lorsqu'ils essayent d'écrire ;

- d. La lenteur de ces élèves dans la compréhension est due, en partie, au fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue portugaise et n'ont pas eu la chance de fréquenter la crèche/jardin d'enfants ; d'autres sont encore très petits, de moins de 6 ans.

II). Pour les élèves rapides

- a. Ils terminent rapidement la résolution des exercices, ce qui fait que les autres (surtout les plus lents) soient préoccupés de les remettre à l'enseignant sans avoir fait quelque chose et quand ils font quelque chose il s'agit de griffonnage ;
- b. Parfois ils font tout rapidement et mal, ce qui oblige l'enseignant à retourner à l'explication de la même matière ;

A la lumière de ce que les enseignants nous ont signalé plus haut, nous pouvons conclure qu'ils ont bien le sens de ce qui se passe réellement dans leurs classes ; il semble qu'ils s'aperçoivent des flux et des reflux de l'action pédagogique ; ils connaissent le type de situation pédagogique dans laquelle ils enseignent, mais malgré tout cela, ils n'ont pas la possibilité de réajuster leur enseignement en fonction de la réalité vécue en classe à cause de la rigidité qui leur est imposée pour gérer le temps scolaire, parce que les programmes et les horaires sont si rigides qu'ils ne laissent pas place à l'imagination de l'enseignant sans le risque d'être pénalisé administrativement.

Il s'agit, donc, que la pensée professionnelle et pédagogique des enseignants est soumise aux règles et normes de l'administration sur la gestion du temps à l'école. C'est pourquoi nous supposons qu'« *un degré de liberté dans la gestion individuelle du temps accepté par les enseignants et les instances compétentes est propice à une gestion du temps par les enseignants qui correspond aux besoins d'apprentissage des élèves* » et non dans la situation contraire où l'enseignant ou la direction uniquement souhaitent gérer avec souplesse le temps.

Parce que si c'est le cas où ce sont uniquement les enseignants qui envisagent la nécessité d'une gestion souple du temps, les instances compétentes de l'administration s'imposeront pour inhiber l'imagination et la créativité de l'enseignant dans la recherche d'autres procédures pédagogiques possiblement plus favorables à l'apprentissage des élèves ; alors que si c'est l'administration qui voudrait installer à l'école une façon plus souple de gestion du

temps, mais les enseignants ne le souhaitent pas ou n'ont pas les compétences professionnelles requises, ce désir risque de disparaître, parce « l'enseignant est un partenaire actif du changement »¹⁴⁰ et ainsi, « si le système ne marche que par les enseignants, il ne peut évoluer que grâce à eux et, de toute façon, par eux. Une innovation, une réforme, une évolution pédagogique ne sont possibles qu'à deux conditions : si elles sont comprises par chaque enseignant et si chaque enseignant y adhère »¹⁴¹

Alors, quel type de gestion du temps à l'école les enseignants et les membres de direction des écoles envisagent, contrairement à ce qui est en cours actuellement ? La question semble être simple à résoudre, mais les résultats que nous venons d'obtenir sont préoccupants.

Tableau 23 : Degré de liberté des enseignants souhaité dans la gestion du temps

| | Degré de liberté des enseignants souhaité dans la gestion du temps | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------|-------------|-------|-----------|-------|----------------|-------|
| | Inexistant | | Insuffisant | | Suffisant | | Trop important | |
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Opinion des enseignants | 26 | 33.7% | 12 | 15.6% | 24 | 31.2% | 15 | 19.5% |
| Opinion des membres de la direction | 19 | 41.3% | 11 | 23.9% | 9 | 19.6% | 7 | 15.2% |
| Total | 45 | 36.6% | 23 | 18.7% | 33 | 26.8% | 22 | 17.9% |

En effet, la majeure partie (65.2%) des membres de direction des écoles partagent le désir de continuer avec les degrés « inexistant et/ou insuffisant » dans la gestion du temps par les enseignants. Seulement un petit espoir au fond du tunnel pour le changement, on peut le voir en ce qui concerne le désir des enseignants ; 50.7% d'entre eux souhaiteraient un degré de liberté entre « suffisant et/ou trop important », ce qui pourrait leur donner une marge de manœuvre pour envisager une pratique de gestion souple du temps à l'école.

Mais si on prend en compte que 55.3% de l'ensemble des enseignants et des responsables des écoles veulent continuer dans le même scénario de gestion rigide du temps, les choses deviennent plus complexes et préoccupantes car le désir des autres 44.7% des acteurs du

¹⁴⁰ Donnay, J et Charlier (1990 : 102)

¹⁴¹ J – M. CROISSANDEAU (1993) cité par LACOTTE, Jacqueline. *Le rôle de la pré – professionnalisation* ; In BOUVIER, A et OBIN, J- P. *La formation des enseignants sur le terrain* ; Paris ; éd. Hachette éducation ; 1998 ; pg. 31

système éducatif pourra se combler au prix de grands et difficiles négociations : il est plus simple de changer les opinions d'une minorité que de la plupart de constituants d'un système social (comme est le cas de l'école mozambicaine) où les habitudes sont déjà enracinées dans la pensée et dans les pratiques quotidiennes.

Si on considère que ces habitudes de gestion du temps rigide constituent, en partie, le produit des représentations des ces acteurs sur l'acte enseigner–apprendre ainsi que sur le rôle de l'enseignant dans cette affaire, on voit pourquoi les conditions sont favorables pour que les enseignants et les responsables se transmettent par la voie intra et extra–générations ; alors, les représentations des uns et des autres jouent un rôle dans la façon de gérer ou d'accorder un espace de gestion du temps.

Ainsi comme les représentations sont « non seulement un mode de construction, de structuration des connaissances, mais aussi sont des mécanismes de stockage, d'information et de recouvrement de l'information »¹⁴², chaque acteur du système éducatif voudra agir, d'abord, tel que les autres de sa catégorie ou selon ce qui est attendu de lui, pouvant, peut – être, modifier son action en fonction de son jugement placée sur le terrain. Dans le cas de notre étude, les représentations de la plupart des chefs d'établissement et d'une bonne partie des enseignants sont dans le sens du besoin de gérer le temps rigidement, en face de ce qu'ils idéalisent être les normes et les règles administratives (programmes et horaires) et l'incapacité des enseignants de gérer eux – mêmes le temps, sans mettre en cause les principes administratifs.

Notons avec intérêt que les justifications des enseignants révolutionnaires, ceux qui veulent le changement, nous semblent encadrées dans une logique pédagogique tout à fait centrée sur les apprenants et leur responsabilisation pour le champ de gestion des conditions d'apprentissage. Ils pensent que les degrés de liberté suffisant et/ou trop important permettraient :

- a. A l'enseignant de gérer le temps afin d'assurer que la plupart des élèves apprennent et atteignent les objectifs des leçons ;

¹⁴² Donnay, J et Charlier (1990 : 98)

- b. A l'enseignant d'être capable de chercher de nouvelles stratégies plus appropriées à l'apprentissage de tous les élèves ;
- c. A l'enseignant d'élever la responsabilité dans l'exercice de son rôle d'enseignant, en le faisant devenir plus créatif et actif dans la planification des cours ;
- d. A l'enseignant d'expérimenter d'autres activités, possiblement plus intéressantes pour l'élève mais qui ne sont pas programmées dans les manuels et dans les programmes d'enseignement ;
- e. A l'enseignant d'adapter le processus d'enseignement – apprentissage au degré de rendement des élèves dans l'assimilation de la matière ;

Par contre, ceux (enseignants et chefs d'établissement) qui continuent à revendiquer un degré de liberté « inexistant et/ou insuffisant », caractéristique de la gestion rigide du temps, formulent leurs arguments essentiellement en cinq points, notamment :

- a. Nécessité d'un rythme d'enseignement uniforme entre les enseignants, conformément à la programmation des leçons ;
- b. A partir de la structuration des leçons l'enseignant peut mieux se contrôler dans son travail ;
- c. De la part des enseignants, il n'existe pas encore la prise de conscience sur la nécessité d'un accomplissement rigoureux des programmes d'enseignement, donc, il faut les contrôler pour les amener à avoir conscience de la nécessité de terminer les programmes ;
- d. Tout ce qui est fait dans une école officielle est objet d'une orientation supérieure ; jusqu'à maintenant personne ne peut faire n'importe quoi ni donner aux enseignants n'importe quelle liberté dans la gestion du temps scolaire ; la planification du temps scolaire est bien faite en accord avec les programmes d'enseignement ;

Ainsi, si les enseignants souhaitant changer l'actuel degré de liberté dans la gestion du temps qui leur est accordée, pensent plutôt aux niveaux de liberté permettant une gestion souple du temps selon les besoins d'apprentissage des élèves (donc, pour assurer l'ordre et fonctionnalité dans la mission de l'école), leurs adversaires sont plutôt tournés vers l'ordre dans les normes et règles administratives définies par la ligne verticale de l'hierarchie. C'est pourquoi il est opportun de dire *« faut – il se résigner à ce que l'Education nationale oscille entre ordre et désordre ? Dans les classes et les établissements, l'ordre silencieux sinon attentif et désordre de l'irrespect, voire de la violence. Dans la vie de l'institution, l'ordre des règles et des voies hiérarchiques, et désordre ou mouvement brownien de l'individualisme ; ordre bureaucratique des administrations et commissions, et désordre contestataire des manifestations de rue. Le management est l'art de faire de l'ordre à partir du désordre. Mais est – ce encore un possible, alors qu'on lui reproche son origine entrepreneuriale et anglo – saxonne ? ...ce n'est plus accepté aujourd'hui. Mais l'autonomie des établissements s'est heurtée au double refus de l'administration et des personnels de perdre leurs prérogatives. Et la participation des usagers est étroitement limitée par l'interdiction de pénétrer dans le champ pédagogique. La raison en est que le pouvoir est pris comme un jeu à somme nulle : lorsque certains gagnent, d'autres perdent.*

On peut tenter de sortir de ces querelles de pouvoir en introduisant la responsabilité. Être responsable, c'est prendre, donc reconnaître, ses partenaires, être pour eux un interlocuteur ; c'est en concertation avec eux, fixer des objectifs, évaluer leurs résultats, apporter des corrections en cas de difficultés. La responsabilité ainsi définie est attendue de tous les personnels à quelque niveau qu'ils interviennent. Mais la responsabilité implique un pouvoir de décision. Or, on ne peut que constater une distorsion entre la répartition attendue des responsabilités et le partage effectif du pouvoir : c'est une cause relative de l'autonomie. La question n'est pas simple parce que les exigences d'équité et de continuité du service public empêchent de tout déléguer à l'échelon local. Comment procéder si l'on renonce à l'injonction hiérarchique, aux règles bureaucratiques, ou encore à la « boîte noire » : fixer des objectifs et attendre les résultats en ignorant ce qui se passe ? L'Etat et ses représentations doivent apprendre à organiser le dialogue pour développer une culture commune. Il s'agit d'une régulation en sept composantes : l'impulsion permettant l'intégration des objectifs par les acteurs ; le suivi, conduisant à la reconnaissance des actions, des difficultés et des solutions ; l'animation, organisant les échanges ; le conseil extérieur ; l'évaluation des personnes analysant leur activité pour favoriser un progrès ;

l'évaluation des résultats et du fonctionnement des unités ; la formation pour améliorer les compétences professionnelles. On peut alors parler de management, la résolution assurant la liaison entre le travail de terrain et la définition des objectifs et décisions »¹⁴³

En définitif, un ordre défini seulement de façon administrative à l'école, n'a pas de sens et devient paradoxal s'il n'est pas pris comme condition pour faire réussir l'apprentissage des élèves. Les temps modernes sont autres, la démocratisation à tous les niveaux sociaux et à l'éducation, en particulier, nous apportent la nécessité d'une plus grande participation du collectif scolaire en ce qui concerne les décisions impliquant les domaines de l'activité de chacun ; en plus, elle aussi, nous amène vers la scolarisation unique pour tous, mais encore vers le défi de l'école d'aider les élèves (tous : lents, moyens et rapides) à tirer le maximum de profit de leur expérience en tant qu'apprenants, ce qui exige le développement de chacun jusqu'au niveau le plus élevé en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être, selon leurs particularités.

D'autre part, le développement de talents est une exigence individuelle et sociale, puisque chaque personne (élève, dans ce cas) a besoin du plein développement de ses potentialités afin de participer dans le macro-système social en tant que sujet et non simplement comme objet du social, ainsi le social sera plus enrichi s'il profite de talents diversifiés et pleinement développés ; l'éducation ne devrait pas se donner au démerite parce qu'elle exclut de l'expérience scolaire certains élèves pour ne pas prendre en compte leurs particularités individuelles.

D'ailleurs, Mieirieu (1987 ; in : Puren, 1994 : 26), pour le cas de France, affirme : « *c'est la grande leçon de ces trente dernières années de reformes scolaires : la démocratisation des structures ne peut que renforcer la sélection sociale si elle ne s'accompagne pas d'une démocratisation des pratiques, c'est – à – dire de leur différenciation. Quand l'accès est égal pour tous, ce qui sélectionne c'est la plus grande adaptation des méthodes à chacun et c'est pour l'avoir trop oublié que nous nous sommes tant égarés* ». A tous ceux qui croient que la gestion souple à école peut être une condition essentielle pour améliorer le processus d'enseignement – apprentissage et, donc, de la qualité de l'apprentissage des élèves à partir d'un harmonieux ajustements entre le rythme de l'enseignement et de l'apprentissage, le défi est posé dès maintenant à l'école primaire mozambicaine.

¹⁴³ PAIR, Claude (2000). *Partager le pouvoir* ; In : Revue Education et management, numéro 22 juillet 2001

Alors, précisons les meilleures conditions et opportunités pour mettre en place cette gestion souple du temps scolaire vers une transformation de l'école de transmission de connaissance à une école centrée sur l'apprentissage des élèves. Par ce fait, l'introduction du nouveau curriculum dans l'enseignement primaire au Mozambique depuis 2004 nous semble être une réponse à cette nécessité de transformation de l'école mozambicaine. Mais, est-ce que ce nouveau curriculum apporte des changements considérables favorisant une gestion du temps centré sur les besoins d'apprentissage des élèves ? Et comment les enseignants se sont appropriés de ce nouveau curriculum ?

Chapitre VIII : Nouveau curriculum : quels changements pour une gestion du temps en fonction des besoins d'apprentissage des élèves ?

Tout projet de réforme correspond ... à l'application
d'un « modèle modernisateur » lequel propose de solutions
que le modèle antérieur, présenté à tort ou à raison comme dépassé..

Desdiens, Biront et Cividini (2005 : 11)

1. Les principales transformations du nouveau curriculum : ses fondements pédagogiques et contextualisation à la réalité mozambicaine

Le Mozambique est un pays jeune qui accédé à son indépendance politique en 1975. A partir de ce moment le gouvernement a pris certaines mesures politiques, parmi lesquelles la nationalisation de l'éducation et l'introduction d'un curriculum plus ajusté aux besoins d'un état nouveau d'orientation socialiste conformément aux directives du parti libérateur (FRELIMO) et de la première constitution de la République.

Ainsi, par la loi 4/83, de 23 mars, il a été introduit un plan de curriculum pour l'enseignement (dès l'enseignement primaire) complètement différent de celui du temps colonial et, puis, par la loi 6/92, celui-ci est aussi revu pour faire face au nouveau contexte sociopolitique et économique caractérisé par l'adoption, à travers de la constitution de 1990 et puis celle de 2004, d'un système politique qui consacre Mozambique comme un Etat de droit et qui reconnais, par la constitution, le multipartisme, ainsi qu'une économie de marché.

C'est dans ce contexte qu'après certaines années, les autorités de l'éducation, telle que la société civile et le marché du travail, réclament une réforme du curriculum, ce qui a amené à sa transformation et, par conséquent, depuis le début de l'année 2004 le Mozambique a introduit un nouveau curriculum dans l'enseignement primaire, en attendant la poursuite de cette réforme curriculaire jusqu'à l'enseignement secondaire. Il s'agit d'un nouveau curriculum fondé sur la nécessité de faire face, parmi d'autres situations du système, le suivant :

a. Le décalage entre ce qui s'enseigne à l'école et les traditions locales, comme le constatent Conceição et al (1998, in : INDE/MINED, 2003:11) en affirmant qu'il existe un décalage de l'action éducative par rapport à la culture et les traditions culturelles, ce qui influence sur la valeur attribuée par les communautés à l'école et par conséquent dans la rétention/abandon scolaire. Ici, les principaux facteurs culturels indiqués sont la langue de l'enseignement, les rites d'initiation, les pratiques socioéconomiques et la division du travail, ainsi que les stéréotypes par rapport au genre.

Pour chacun de ces facteurs, on a plusieurs explications, mais en bref, en suivant les auteurs ci-dessus cités et les propos de l'Institut National pour le Développement de l'Education

[INDE] (2003 :12/3), on peut dire qu'en ce qui concerne la question de la langue, elle exerce une grande influence dans le processus d'enseignement-apprentissage, surtout dans les premières années de la scolarisation parce que la majeure partie des élèves mozambicains parle une langue maternelle différente de la langue de l'enseignement, ce qui fait que plusieurs compétences et habilités, notamment la compétence communicative, acquises par les enfants, avant leur entrée à l'école, ne sont pas utilisées au profit de leurs apprentissages.

Quant aux rites d'initiation, une partie des « systèmes de l'éducation traditionnelle », dont l'objectif est de transmettre les normes et valeurs de la société, en préparant l'enfant pour la vie d'adulte, ils sont un facteur culturel de conflit entre l'école et les traditions culturelles, à cause de la différence entre la culture traditionnelle et celle qui est transmise par l'école.

Ensuite, notons que beaucoup de pratiques socioéconomiques et la division sociale du travail dans la communauté qui constituent l'apprentissage dans l'éducation familiale, sont des facteurs qui, souvent, conditionnent la participation des enfants dans les activités scolaires à cause de la valeur de l'école. Beaucoup d'enfants, très tôt, participent aux activités de production, aidant les parents dans les travaux agricoles, dans l'élevage du bétail et dans les autres activités domestiques en général.

L'autre facteur socioculturel qui influence le système de l'éducation est en rapport avec la forme comme sont considérées les différences de genre par la communauté. En général les parents donnent plus de privilège à la scolarisation des garçons. La division du travail en fonction du sexe attribue aux filles, très tôt, des tâches traditionnellement considérées à la responsabilité de la femme, ce qui rend difficile leur accès à l'école.

Ainsi, devant ces facteurs socioculturels le nouveau curriculum considère comme important d'impliquer effectivement la communauté dans le processus d'enseignement-apprentissage, vu que seulement elle (la communauté) peut garantir l'accès et la rétention des jeunes à l'école, en particulier des filles. Il ne s'agit pas de transformer l'école en un instrument privilégié pour la préservation de la culture, mais en espace d'interaction entre les cultures des communautés et les nouveaux paradigmes de la scientificité.

b. Le niveau de scolarisation au Mozambique est très bas. A partir de 1975, année de l'indépendance du pays et de la nationalisation du système scolaire existant, la scolarisation et

l'alphabétisation furent parmi les priorités du gouvernement...Il y eut une amélioration spectaculaire du secteur de l'éducation : le taux de scolarisation s'accrut jusqu'au tour de 50% pendant les cinq premières années de l'indépendance. On assiste à l'accroissement du réseau scolaire et surtout des centres de formation des enseignants, constate Basilashe (2001 : 248/9) qui en même temps remarque que ces efforts furent anéantis par les effets du Programme d'ajustement Structurel et ceux de la guerre civile (1977-1992) pendant laquelle les infrastructures scolaires furent fort endommagées ou complètement détruites. En effet, plus de 3400 écoles-58% environ des établissements primaires et élémentaires ont été détruites ou fermées, ce qui, selon Martins (in : Basilashe, ibid : 249), a affecté plus de 1.3 million d'élèves entre 1983 et 1991. Egalement, cette fois ici, INDE (1997) et MINED (1996), repris par INDE/MINED (2003 :13) confirment que en 1990 plus que 50% du réseau scolaire primaire était détruit ou paralysé, aggravant encore la situation du réseau urbain déjà surchargé. En 1981 le taux d'admission dans l'Enseignement Primaire du Premier Degré a atteint 93%, mais dans les années suivantes il s'est réduit jusqu'à 54% en 1994.

Vus ces chiffres de scolarisation on comprend bien que le pays est loin d'acquérir la capacité d'accueillir à l'école tous les enfants ayant droit, d'une part parce que le réseau scolaire est inférieur par rapport aux demandes démographiques, mais aussi parce que les taux de redoublement¹⁴⁴ étaient très significatifs avant la mise en place du nouveau curriculum, entraînant une diminution des offres de places pour ceux qui désirent entrer à l'école, si on considère que les élèves qui redoublent maintiennent leurs places dans la même année pour plus d'une année scolaire. Et tout cela se déroule quand le gouvernement, à travers la Politique Nationale de l'Education (1995) définit l'éducation obligatoire (l'enseignement primaire de sept premières années et l'alphabétisation et éducation des adultes) comme la première priorité du gouvernement, ce qui est aussi en accord avec le compromis pris par le gouvernement en acceptant la Déclaration Mondiale pour l'Education de Tous et, par conséquent, l'éradication de l'analphabétisme ; et, dans ce sens, le Plan Stratégique de

¹⁴⁴ A propos de l'efficacité interne du système scolaire, MINED (1997, in : INDE/MINED : 2003 : 14) dit que l' « efficacité interne des écoles primaires est très bas. Les taux moyens de redoublement et d'abandon atteignent les 25% et 15% dans l'enseignement primaire du premier degré et du deuxième degré, respectivement. Comme résultat de cela, seulement environ 25% des élèves qui entrent en première année réussissent à finir les cinq premières années de l'enseignement primaire du premier degré. Les taux de transition pour l'enseignement primaire du deuxième degré (EP2) sont aussi bas. Seulement 6 sur 100 élèves obtiennent leur graduation dans l'EP2».

l'Education (1999-2003) se propose de garantir¹⁴⁵ : i) l'accès aux opportunités éducatives à tous les mozambicains, à tous les niveaux du système éducatif ; ii) la manutention et l'amélioration de la qualité de l'éducation et iii) le développement institutionnel du système éducatif.

c. La structure et le contenu du curriculum développés dans les principes de la décennie 80, se sont montrés à la fois inadéquats pour une économie en gros changement et pour les exigences sociales. La structure curriculaire était considérée comme étant très rigide et prescriptive, laissant peu de marge pour les adaptations régionales et locales. La majeure partie des contenus qui sont enseignés à l'école était d'une relevance ou utilité pratique peu significative. C'est pourquoi avec le nouveau curriculum un des objectifs du Ministère de l'Education est de construire un curriculum qui donne aux citoyens mozambicains les connaissances et les habilités dont ils ont besoin pour obtenir des moyens de survie soutenables, et en même temps accélérer l'accroissement de l'économie et réduire les indices de pauvreté.

Face à ce compromis du nouveau curriculum à rendre les apprentissages pratiques et à développer les habilités chez les élèves, il a été envisagé d'ajouter au plan d'études de l'enseignement primaire une nouvelle discipline censé être plus pratique et professionnalisante, le « **métier** », parce que selon l'idée fondatrice, le « curriculum relevant est celui qui considère et répond aux nécessités de base de l'apprentissage....., le curriculum relevant comprend tant les outils essentiels pour l'apprentissage (lecture et écriture, expression orale, calcul, solution de problèmes) comme les contenus d'apprentissage de base (connaissances théoriques et pratiques, valeurs, attitudes) nécessaires pour que les êtres humains puissent survivre, développer pleinement leurs capacités, vivre et travailler avec dignité, participer pleinement dans le développement du pays, améliorer la qualité de leur vie, prendre des décisions fondamentales et continuer à apprendre »¹⁴⁶.

C'est pourquoi il est admis que « ce principe peut seulement être matérialisé à travers la création d'espaces pour l'apprentissage d'activités pratiques et technologiques »¹⁴⁷ et « afin

¹⁴⁵ Ces objectifs, selon le Plan Stratégique de l'Education [PEE] (2006-2010/11 : pg. 1), restent encore valides, bien que avec une majeure emphase sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et sur la rétention des élèves jusqu'à 7^{ème} année.

¹⁴⁶ INDE/MINED . *Plano Curricular do Ensino Basico : Objectivos, Politica, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de implementação*, Maputo ; 2003 ; pg. 33

¹⁴⁷ *Ibid* :33/4

que les activités proposées soient pertinentes pour la formation d'habilités et des compétences qui facilitent l'intégration des élèves dans leur communauté, elles doivent être organisées en tenant compte des particularités et des perspectives de développement social, économique et culturel de chaque région»¹⁴⁸

A notre avis, la visée du Ministère de l'Éducation et de la Culture sur la signification du curriculum aborde avec précision une question pédagogique importante qui est celle de la *considération des particularités individuelles des élèves, soit comme des individus, soit comme des groupes sociaux, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage*. Ce qui est aussi une question de dispositif pédagogique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, correspondant ainsi au défi du Ministère de l'Éducation à travers sa stratégie de l'éducation (1999-2003), ainsi que celle pour la période 2006-2010/11.

La diversité des individus et des groupes sociaux, dans le nouveau curriculum, pourra être tenue en compte à travers, par exemple, la planification de ce qui est appelé curriculum local et par les promotions semi-automatiques ou progression normale à l'intérieur des cycles.

Le curriculum local vient répondre « au principal défi du présent curriculum qui est de rendre l'enseignement plus significatif, dans le sens de former des citoyens capables de contribuer pour l'amélioration de leur vie, de la vie des leurs familles, de leurs communautés et du pays, dans l'esprit de préservation de l'unité nationale, le maintien de la paix et de la stabilité nationale, approfondissement de la démocratie et respect des droits de l'homme, ainsi que la préservation de la culture mozambicaine »¹⁴⁹. En l'effet, les programmes d'enseignement prévoient une marge de temps qui est supposée pouvoir permettre l'accommodation du curriculum local. Cela veut dire que « l'école a à sa disposition un temps pour introduire des contenus locaux jugés signifiants pour l'insertion adéquate de l'élève dans sa communauté¹⁵⁰ », car, selon l'INDE/MINED (2003 :27) un des objectifs de la présente proposition du curriculum est de former des citoyens capables de contribuer pour l'amélioration de leur vie, la vie de leurs familles, de la communauté et du pays, en partant de la considération des savoirs locaux des communautés où se localise l'école.

¹⁴⁸ Ibid: 34

¹⁴⁹ Ibid: 27

¹⁵⁰ Ibid: 27

Pour le Ministère de l'Éducation et de la Culture, pour chaque discipline, 20% du temps total prévu doit être investi pour le curriculum local, dont les contenus doivent être établis en conformité avec les aspirations des communautés, ce qui implique une négociation permanente entre les institutions éducatives et les communautés respectives.

En ce qui concerne la promotion semi-automatique ou progression normale dans le nouveau curriculum, elle consiste à adopter un système de promotion par cycles d'apprentissage des élèves ; c'est un système qui prévoit la transition de ceux-ci d'un cycle d'apprentissage à l'autre. Ce qui présuppose la création de conditions d'apprentissage de façon telle que tous les élèves atteignent les objectifs minimaux d'un cycle déterminé, ce qui rend possible la progression pour les stages suivants. Ces conditions, selon le ministère de l'éducation, sont basées fondamentalement sur une évaluation de prédominance formative, où le processus d'enseignement et apprentissage est centré sur l'élève et permet, d'une part, l'obtention d'une image le plus fiable possible de l'accomplissement/performance de l'élève en termes de compétences de base décrites dans le curriculum et, d'autre part, sert de mécanisme de rétro-alimentation du processus d'enseignement et apprentissage.

Quand il est assuré une évaluation formative, ce qui signifie qu'ils ont été pris des dispositions pour la récupération des élèves avec des problèmes dans l'apprentissage, il y a des conditions de base pour les promouvoir aux étages (années) suivants, même s'il existe encore certaines difficultés de parcours. En faisant ainsi, l'école réussit à libérer des places pour des nouveaux élèves désirant entrer à l'école, mais la question qui se pose est celle de savoir si cette promotion semi-automatique est faite, en effet, avec la certitude que les élèves ont vraiment appris l'essentiel pour prendre le risque d'aller confronter les exigences scolaires encore plus élevées dans l'année suivante ; et, encore, dans cette étude, ce qui nous intéresse c'est d'analyser, sur le terrain, comment se fait le passage du discours aux actes des enseignants, ce qui nous amène à insister sur les pratiques réelles des enseignants vis-à-vis de cette innovation, ainsi que par rapport à d'autres innovations qui sortent des dispositions de la réforme éducative donnant lieu au nouveau curriculum dont on parle. Et nous centrant sur la question de gestion du temps, nous partons de la présupposition selon laquelle le développement des élèves, donc leur apprentissage, n'est pas uniforme ; les élèves sont aussi très hétérogènes, ce qui nous crée le désir de voir dans quelle mesure le nouveau curriculum a entraîné aussi un changement de gestion du temps d'une façon rigide, suivant uniquement le

déroulement morcelé du programme, pour une façon de gérer ce temps plus adapté aux besoins d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire, adapté à leurs particularités individuelles.

Et, en reconnaissant la diversité culturelle des origines des élèves, notamment en ce qui concerne la langue maternelle, toujours dans ce souci de permettre la réussite de tous, le nouveau curriculum fait apparaître comme une autre innovation l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, parce que « au niveau psycho pédagogique et cognitif, l'enseignement initial en L1 est avantageux, puisqu'il facilite l'interaction dans la classe, vu que l'élève, connaissant la langue a une meilleure facilité de communication. L'enseignant fonctionne comme médiateur culturel, en utilisant la langue pour animer et aider les élèves à apprendre ». ¹⁵¹Toutefois, l'introduction des langues mozambicaines, conformément à la situation communautaire et de départ des élèves en terme de maîtrise de la langue portugaise vis-à-vis des langues locales, selon la définition du propre Ministère de l'Education, peut se faire dans une de trois modalités suivantes :

i. Programme d'éducation bilingue : Langues mozambicaines-L1/portugais-L2.

Dans ce cas, les premières années sont enseignées en langues mozambicaines des enfants. La langue portugaise est introduite dès la première année comme une discipline d'enseignement et pas comme moyen d'enseignement. Néanmoins, à partir du deuxième cycle s'enregistre l'inverse. La langue d'enseignement est progressivement le portugais et la langue mozambicaine prend la place d'une discipline.

ii. Programme d'enseignement en portugais-L2 avec recours aux langues mozambicaines-L1.

Ici les langues mozambicaines sont utilisées comme auxiliaires au processus d'enseignement et apprentissage dans un programme monolingue en portugais L2. Il y a deux raisons qui justifient cette modalité :

- ✓ Le modèle de l'éducation bilingue adopté prévoit l'utilisation de la L1 comme auxiliaire du processus d'enseignement apprentissage principalement à partir de la 4^{ème} année où la langue d'enseignement principal est le portugais.
- ✓ L'idéal serait, en respectant la pédagogie, de faire l'apprentissage initial (l'enseignement de la lecture et de l'écriture) dans la langue maternelle, mais les programmes d'éducation

¹⁵¹ Ibid : 30

bilingue ne pourront pas, à court et à moyen terme, couvrir tout le pays. Comme ce n'est pas encore possible, on devrait trouver une stratégie où l'on puisse avoir recours aux langues mozambicaines comme auxiliaires dans le processus d'apprentissage, surtout dans les zones rurales où le portugais est peu parlé.

iii. **Programme d'enseignement monolingue en portugais-L2 et langues mozambicaines-L1 comme discipline.** Le Mozambique est un pays qui, à la ressemblance de plusieurs pays africains, possède des zones linguistiques homogènes (la majeure partie) et hétérogènes (zones urbaines et périurbaines). Dans ceux-ci il y a une convergence de plusieurs cultures et, par conséquent, de plusieurs langues, et c'est ce scénario qui caractérise les écoles de ces zones où les élèves parlent le portugais comme langue maternelle (L1) ou comme deuxième langue (L2). Donc, dans un contexte linguistique de cette nature il n'est pas possible d'appliquer le modèle bilingue proposé, parce que pour son application on présuppose que les élèves et l'enseignant partagent la même langue.

Cependant, on présuppose également que les élèves devront avoir l'opportunité d'avoir accès aux langues locales afin d'établir ou de maintenir le contact avec la culture mozambicaine. L'autre raison qui justifie cette option est l'augmentation de l'efficacité de communication dans un contexte multilingue, ce qui contribue au renforcement de l'unité nationale. C'est dans ce contexte que s'introduit cette deuxième modalité qui est l'usage de ces langues dans l'enseignement, comme discipline curriculaire. Dans ce cas, la langue à adopter sera du choix de l'école elle-même, pouvant être une langue locale (de cette zone) ou pas.

Finalement, pour conclure cette partie il nous est intéressant de constater que la réforme du curriculum au Mozambique s'inscrit dans une tendance qu'on trouve aussi dans d'autres pays, notamment les occidentaux, malgré le Mozambique est en arrière de ceux-ci où, selon Dupriez et Cornet (2005), ces réformes sont organisées (« tel comme au Mozambique ») autour des mêmes principes fondamentaux : au sein des cycles pluriannuels d'étude, le redoublement est interdit et l'évaluation certificative est reportée à l'issue du cycle. Face aux groupes classes devenues plus hétérogènes, les enseignants sont invités à développer des pratiques d'évaluation formative et de pédagogie différenciée.

Ces réformes se présentent donc essentiellement sous un angle pédagogique mais l'objectif est aussi de nature politique : elles visent à combattre les effets négatifs du redoublement, en particulier chez les élèves défavorisés.

Donc, en faisant une réforme dans une telle perspective, l'école du Mozambique veut se placer dans un paradigme de maintien de l'égalité scolaire à l'étendue des différentes acceptions du terme présentes dans le monde scolaire et du type d'usage qu'en font les acteurs reportés par Dupriez et Cornet (2005 :22/25), notamment l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'égalité des résultats, l'égalité des acquis de base et l'égalité de chances, lesquelles sont clarifiées par ces auteurs comme il suit :

i. L'égalité d'accès

L'égalité d'accès est la mère de toutes les égalités face à l'école. C'est la revendication la plus ancienne défendue par les progressistes du 18^{ème} et du 19^{ème} siècle. Fondamentalement, elle correspond au droit à l'instruction pour tous¹⁵². C'est cette revendication qui est à l'origine du combat pour la gratuité de l'école et dans une large mesure de la scolarité obligatoire. Car ce droit est suffisamment puissant pour incorporer l'argument de la contrainte. Le droit de tous à l'instruction ne peut en effet être entravé ni par le coût de la fréquentation scolaire, ni par les aléas des situations individuelles et familiales.

ii. L'égalité de traitement

Dans cette perspective, il s'agit de donner la même chose à tous et de faire la même chose avec tous, même si au départ et à l'arrivée, des inégalités existent, subsistent ou sont renforcées. La lutte pour l'égalité de traitement a porté essentiellement sur deux volets, articulés, mais distincts.

Le premier volet qu'on peut retrouver dans l'histoire de presque tous les systèmes scolaires européens renvoie à la revendication d'une école unique où se retrouvent les enfants du

¹⁵² Selon le Plan stratégique de l'éducation 2006-2010/11 (pg. 1), la stratégie du gouvernement central pour la réduction de la pauvreté (PARPA) assure que tous les citoyens- garçons, filles, femmes et hommes- n'importe où ils se trouvent, aient l'opportunité d'acquérir des connaissances de base et les capacités nécessaires pour qu'ils puissent contribuer et avoir l'avantage du développement national.

peuple et de la bourgeoisie. Cette revendication passe donc par la dénonciation de tous les mécanismes qui tendent à séparer les élèves, surtout si le tri est précoce. Au contraire, l'égalité de traitement suppose la même école pour tous les enfants, le plus longtemps possible.

Le second volet renvoie à l'administration des ressources et aux orientations pédagogiques. Au nom de l'égalité de traitement, c'est de la manière la plus centralisée possible que l'affectation des ressources est décidée et que les orientations pédagogiques sont données, afin de garantir à chaque élève les mêmes conditions de travail qu'à tous ses condisciples. L'égalité de traitement s'accompagne généralement d'une logique méritocratique : si chaque élève a reçu le même service scolaire, les décisions d'orientation prises à l'issue du tronc commun reposent durement sur les mérites et les talents de chacun.

L'accès aux filières de formation les plus nobles ne serait dès lors plus déterminé par les appartenances socioculturelles, mais fondées sur le travail et l'investissement de chacun.

Ce second volet correspond à une conception républicaine de l'égalité, laquelle jouit aujourd'hui d'une faible légitimité. En effet, une idéologie personnaliste et une pédagogie de la différenciation imprègnent incontestablement les discours éducatifs contemporains, valorisant les différences individuelles et prônant une attention particulière et adaptée à chacun. Dans ce sens, ce n'est pas le même traitement pour tous qui est valorisé, mais au contraire, la capacité des enseignants à construire leurs propres outils et à prendre en compte les spécificités de chacun de leurs élèves.

iii. L'égalité des résultats

L'égalité des résultats de l'action éducative est une visée largement mobilisée dans les débats sociopolitiques sur l'école. L'égalité de résultats correspond, au sens strict, à une situation où tous les élèves obtiennent des performances égales à l'issue d'une période de formation. Une telle ambition apparaît évidemment comme beaucoup plus exigeante que l'égalité d'accès ou de traitement ; elle est, en même temps, facilement critiquée et présentée comme une ambition démesurée et largement utopique. Dans une certaine mesure, elle est surtout utile comme

référence pour mesurer l'ampleur de l'écart face à une telle ambition, c'est-à-dire à la valeur de la variance au sein d'une population ou d'un échantillon.

iv. L'égalité des acquis de base

Il y a également ceux qui vont insister non tant sur l'égalité des résultats mais bien sur l'égalité d'accès à un seuil minimal de résultats. Elle se distingue de notion d'égalité de résultats en considérant que parmi l'ensemble des objectifs d'apprentissage, certains sont prioritaires et doivent être maîtrisés par tous les élèves. Il s'agit dès lors de permettre à tous les enfants d'une même classe d'âge, quelles que soient leurs caractéristiques de départ, d'atteindre un minimum commun¹⁵³.

v. L'égalité des chances

L'égalité des chances est de toute évidence un terme extrêmement polysémique qui recouvre tantôt l'égalité d'accès, tantôt de traitement ou encore l'égalité de résultats. Dans une acception radicale du terme, il s'agit de veiller à ce que chacune des catégories prises en considération (les filles versus les garçons, les riches versus les pauvres, les étrangers versus les nationaux...) ait, globalement, des chances égales de réussite scolaire.

L'égalité des chances met en évidence le processus de transformation qui appelle les enseignants à lutter contre les inégalités de départ dans la perspective d'atteindre une probabilité égale, pour les membres de différents groupes, d'avoir accès à des résultats, des diplômes ou des niveaux scolaires.

Bien sûr, les différentes acceptions d'égalité dans le domaine scolaire ne se matérialisent pas toutes par la voie administrative (décisions, décrets, propositions de principes, etc venus de la hiérarchie de l'administration du système), sinon par une prise de conscience et par des actes/pratiques pédagogiques concrètes des enseignants à l'école et, surtout, dans la classe ;

¹⁵³ Pour le cas de la réforme du curriculum au Mozambique, par exemple, l'INDE/MINED (2003 :106/7) remarque qu'il faut noter « qu'il est nécessaire d'avoir en compte que les rythmes d'apprentissage et de développement sont variables d'une personne à l'autre, et ça doit s'appliquer à l'école principalement dans les premiers années de scolarité. En partant du principe que le développement cognitif n'est pas uniforme pour tous les enfants et dépend de plusieurs facteurs, il est à considérer l'hypothèse de donner plus de temps pour que les enfants, dans différents stages de croissance, atteignent des stades de développement en différents moments.

c'est pourquoi il est important de nous centrer sur les acteurs et sur l'institution scolaire elle-même dans ce mouvement de renouvellement de l'école mozambicaine

Toutes les réformes visent ultimement le cœur de l'activité d'enseignement et d'apprentissage, la relation pédagogique, ce qui se passe à l'école, dans la classe, entre les personnes.

Lucier (2005 : 32)

2. Les acteurs et l'institution scolaire face à la mise en place du nouveau curriculum.

Il existe partout une préoccupation à propos de la qualité de l'enseignement et l'acquisition des compétences de base, ..., en même temps que les enseignants, les parents, les administrateurs, les politiques et les divers groupes au sein des collectivités reconnaissent à la fois que les écoles doivent assumer des nouvelles fonctions et responsabilités (Skilbeck, 1992 :10 et 12), notamment parce que ces derniers temps se réclame avec plus de tonalité pour une école de réussite, centrée sur les élèves et qui doit pouvoir développer des compétences de base qu'on a évoquées antérieurement.

C'est avec cette réclamation qu'il a été envisageable au Mozambique de faire une réforme de l'enseignement primaire, en sachant qu'elle « émane des autorités institutionnelles désireuses de marquer de leur sceau les orientations de l'école »¹⁵⁴ à partir desquelles on attend que se déclenchent des innovations dans les pratiques des enseignants.

Plus précisément, en ce qui nous concerne dans cette recherche, si nous considérons l'« innovation en éducation et en formation comme une action qui a pour origine une intention d'introduire un changement à l'intérieur d'un contexte existant »¹⁵⁵ nous parlons des innovations en terme de gestion du temps, en passant pour un modèle de gestion du temps scolaire plus centrée sur la nécessité d'accomplissement du programme vers un autre modèle où à travers *des mécanismes proprement scolaires de structuration et de circulation des savoirs se réalise un processus d'enseignement-apprentissage tenant en compte les*

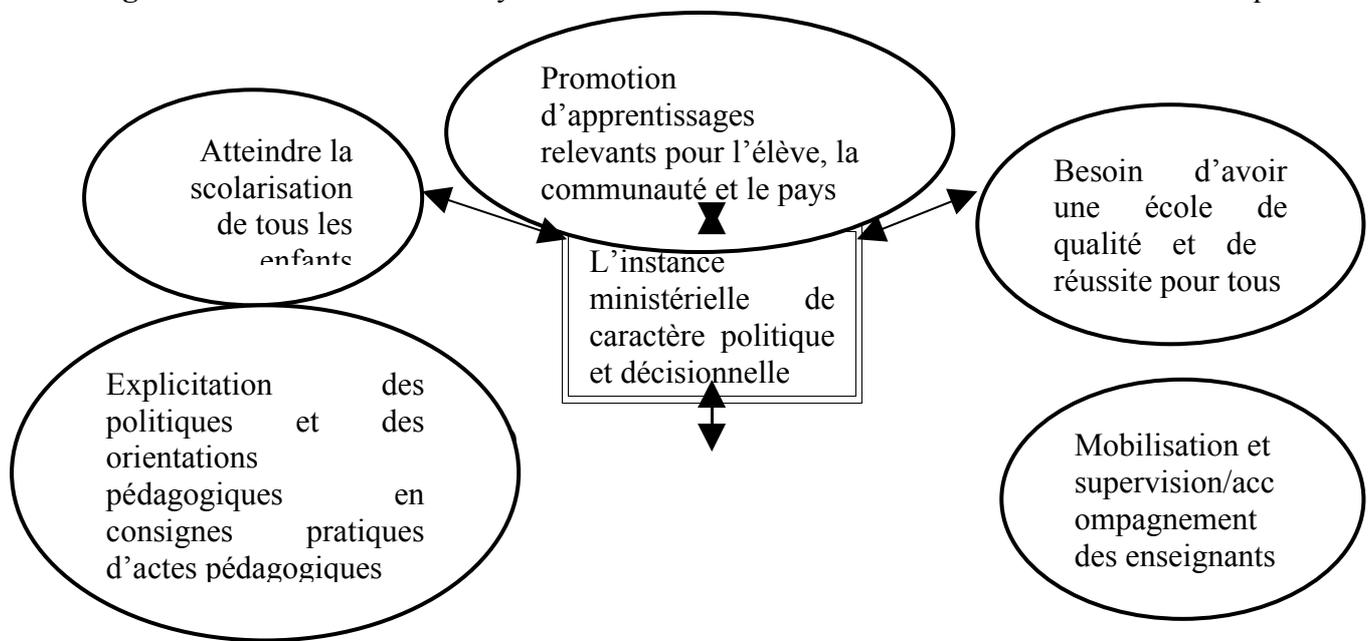
¹⁵⁴ CROS, F. *Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique : le cas de la France de 1960 à 1994* ; in : BONAMI, M et GARANT, M. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation-émergence et implémentation du changement* ; Paris/Bruxelles ; De Boeck Université, 1996 ; pg. 19

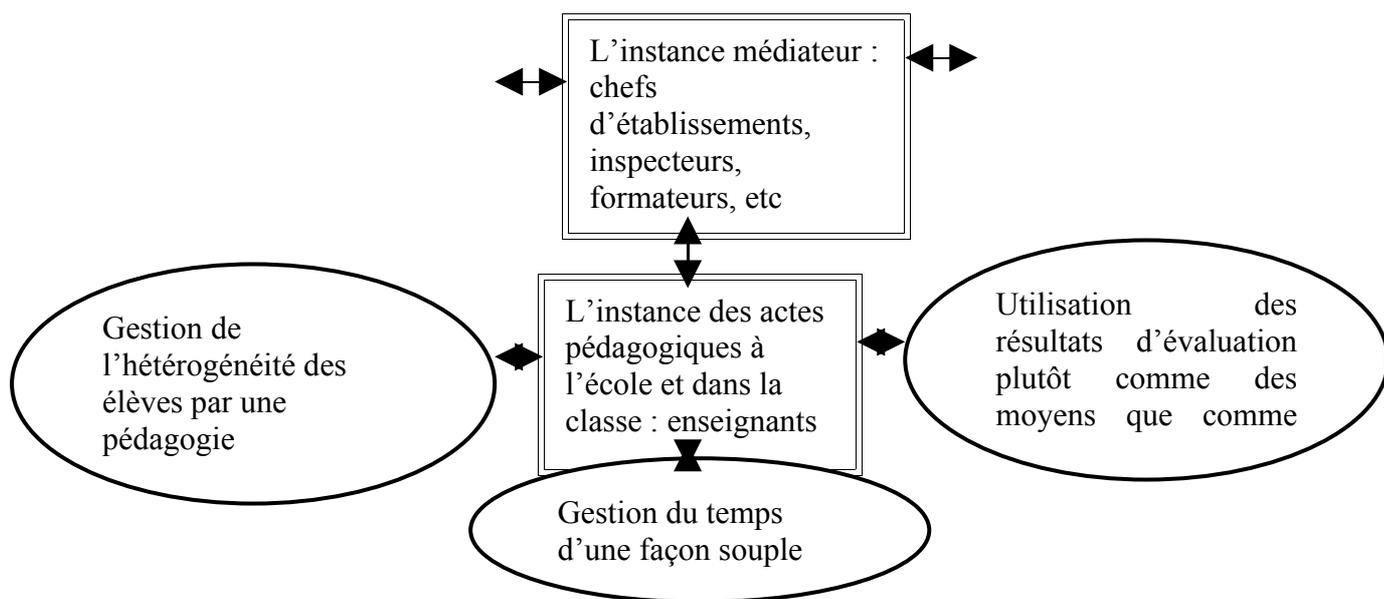
¹⁵⁵ Ibid: 18

particularités des élèves et de la classe : le véritable contexte de l'enseignement-apprentissage. Tout cela parce que, à partir de ce qu'on imagine de l'enseignant en tant que professionnel, dont l'action est fondée par une réflexion sur et dans l'action, « les pratiques nouvelles, l'innovation pédagogique font désormais partie intégrante de la compétence de l'enseignant qui doit continuellement inventer ses propres normes stratégiques convenant au contexte, aux élèves et à la diversité des situations rencontrées »¹⁵⁶ ; et, désormais, à travers les transformations du nouveau curriculum, le système scolaire lui-même incite et crée des dispositifs pédagogiques dans ce sens.

De toute façon, on est convaincu que la traduction d'une réforme en innovation réelle dans les pratiques des enseignants dans la classe n'est pas linéaire ou automatique, voire mécanique, même si avec le sens professionnel de l'enseignant l'innovation pédagogique, selon Cros (1996 :26), devient une obligation professionnelle faite d'un « regard ouvert à la création pédagogique et didactique permettant d'affronter les situations les plus diverses »¹⁵⁷. En effet, suite à la réforme du curriculum de 2004, l'innovation à l'école primaire mozambicaine peut être entendue à trois niveaux, au moins : celui des instances d'administration ministérielle de caractère politique, celui des médiateurs et, finalement, celui des acteurs, comme on le montre dans la figure qui suit, y compris quelques enjeux fédérateurs du changement envisagé dans chacune de ces instances.

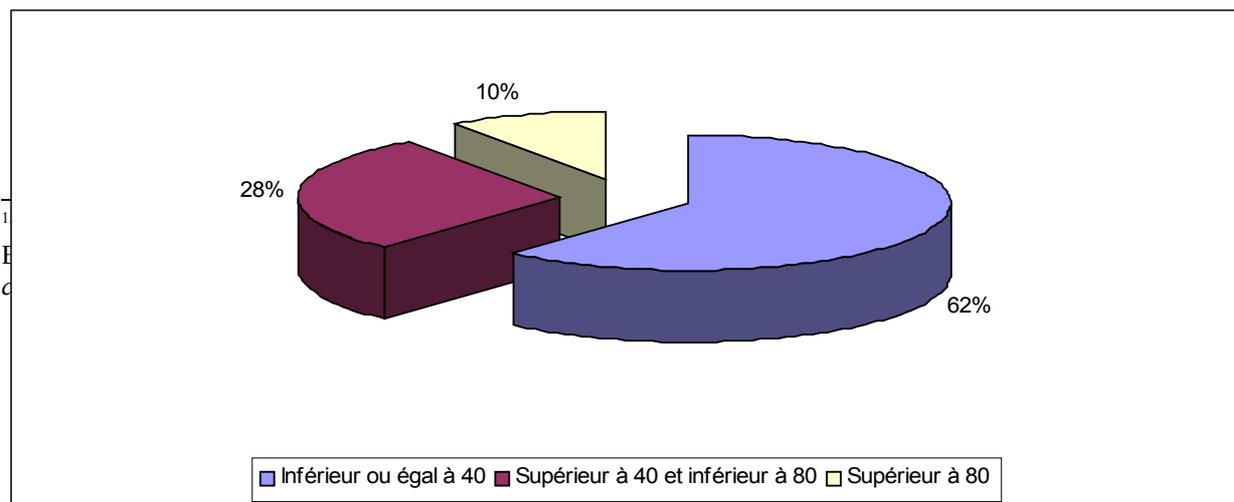
Figure 15 : Les niveaux d'analyse de la réforme et de l'innovation scolaires au Mozambique





Avec la figure ci-dessus il est intéressant de noter que pour que les décisions politiques des autorités en forme d'orientations à l'école, aient un effet, les enseignants devraient s'approprier, c'est pourquoi de « nombreuses études ont montré qu'il existe un décalage considérable entre les idées préconisées et la réalité quotidienne dans les établissements et dans les classes »¹⁵⁸, ce qui est aussi remarquable dans le cas de la réforme au Mozambique comme nous allons le préciser.

En effet, le rôle des médiateurs dans la traduction, surtout à travers la **formation**, des orientations politiques en consignes pratiques d'actes pédagogiques, de savoir faire, se place comme une des conditions importantes pour la mobilisation des enseignants. A ce propos, nous constatons que les enseignants avec qui nous avons eu des entretiens considèrent que comme il n'y avait pas eu une formation adéquate aux exigences du nouveau curriculum, il n'est pas évident pour eux de réussir, par exemple, à maîtriser les disciplines mises dans le curriculum (éducation visuelle, éducation musicale et métiers). Par conséquent, le temps prévu dans les horaires pour ces disciplines est souvent utilisé pour faire les mathématiques et



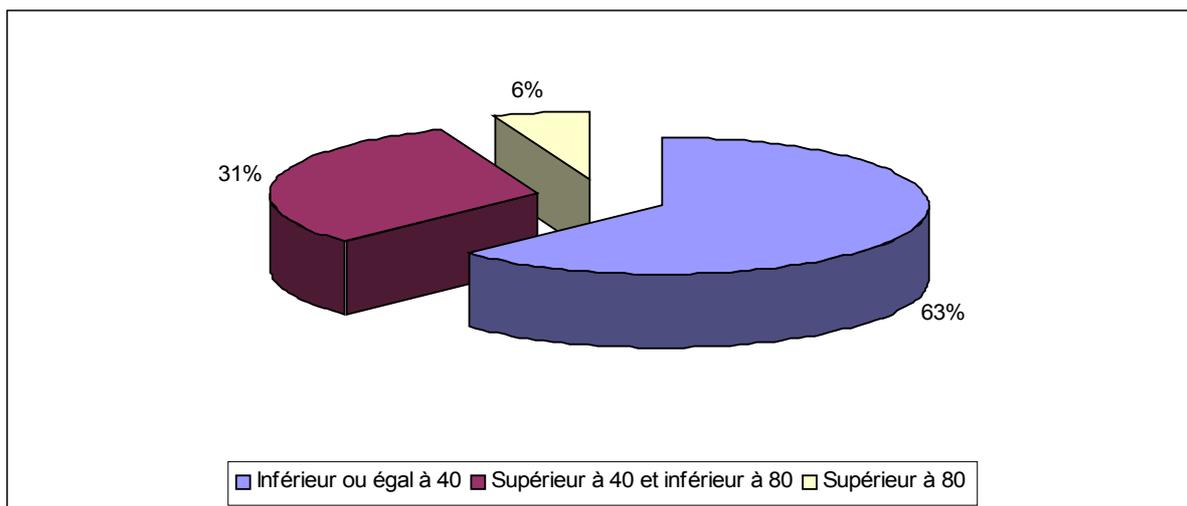
la langue portugaise, même si on reconnaît qu'il existe d'autres raisons que nous évoqueront plus loin.

Graphique 2: Temps (en minutes) des cours pour l'éducation visuelle

En effet, si on regarde les données de la figure ci dessus, on constate qu'en éducation visuelle, 62% des enseignants de notre échantillon utilisent un temps inférieur ou égal à 40 minutes du temps total (80 minutes) par semaine, et 28.6% d'entre eux ne réalisent aucune leçon de cette discipline. Par contre les enseignants qui arrivent à faire au moins la moitié du temps réservé à cette discipline ne sont que 28%. Dans la discipline de « métiers » on trouve des ressemblances, puis que 63% des enseignants ont fait cours de cette discipline, pendant notre semaine de vérification, d'une durée inférieur ou égal à 40 minutes, en sachant encore que 50% d'entre les enseignants interrogés n'ont fait aucune leçon de la discipline « métiers ».

Bien entendu, on voit ici, en partie, la confirmation de la tendance des enseignants à faire leur choix sur ce qui doit ou ne doit pas être enseigné aux élèves, donc, une réélaboration du curriculum formel dans les processus et contextes dans lesquels il se développe pratiquement ; ce qui crée un curriculum réel pour les élèves et les enseignants, qui se traduit comme le savoir et les activités réels que les acteurs à l'école devront faire face pour aboutir à l'apprentissage des élèves.

A partir de ce que nous constatons, Barrère (1997 :45), dans son ouvrage « les enseignants au travail : routines incertaines », explique que le programme, donc, partie du curriculum scolaire, « institutionnellement déterminé, il est avant tout ce qu'on ne fait jamais tout à fait. Si l'écart entre le travail prescrit et travail réel est incontournable dans toute pratique de travail, il est dans le cas précis des enseignants une réalité de base, à la fois tradition historique, et réalité relégitimée par les nouvelles conditions d'exercice du métier à des publics hétérogènes ». Dans notre cas, la transformation du curriculum représente avec force une nouvelle condition de travail des enseignant qui requiert d'autres compétences que les anciennes, donc, une formation précise pour faire face à de nouvelles pratiques innovantes du curriculum.



Graphique 3: Temps (en minutes) de cours de “Métiers”

L'enjeu principal dans ce rapport entre la mobilisation des acteurs (enseignants) et la formation, c'est, d'abord, parce que les enseignants, particulièrement dans ces deux disciplines, déclarent n'avoir pas le savoir disciplinaire, quand bien même on sait que l'acte d'« enseigner nécessite une connaissance du contenu à transmettre puisqu'on ne peut évidemment pas enseigner quelque chose si on n'en maîtrise pas le contenu »¹⁵⁹ et puis, à travers ce savoir disciplinaire l'école et, notamment, l'enseignant « produit un savoir au sujet des savoirs disciplinaires à enseigner. Chevallard parle de transposition didactique, Schulman de connaissance pédagogique de la matière et Durant fait allusion au concept d'image opérative emprunté à l'ergonomie cognitive. Dans ce dernier cas, il se réfère à tout l'éventail d'analogies, de métaphores que l'enseignant utilise pour transmettre sa matière. Il ne s'agit pas là d'un savoir disciplinaire proprement dit mais plutôt d'un savoir d'action pédagogique produit par l'enseignant dans le contexte précis de l'enseignement de sa discipline »¹⁶⁰ ; et ce savoir demandera avant tout une bonne maîtrise du savoir disciplinaire et en ce sens permettra à l'enseignant de traduire le savoir savant, disciplinaire, en un savoir à enseigner et, plus encore, compressible et adapté aux besoins d'apprentissage des élèves.

L'essentiel c'est que « dans le cas d'un changement, celui-ci n'est acceptable et sera accepté que s'il comporte un espace permettant cette maîtrise de son travail par l'exécutant »¹⁶¹, voire, par l'enseignant, raison pour laquelle si on compare l'innovation pédagogique à celle qui peut

¹⁵⁹ GAUTHIER, C et all. *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* ; Paris-Bruxelles ; De Boeck ; pg.20

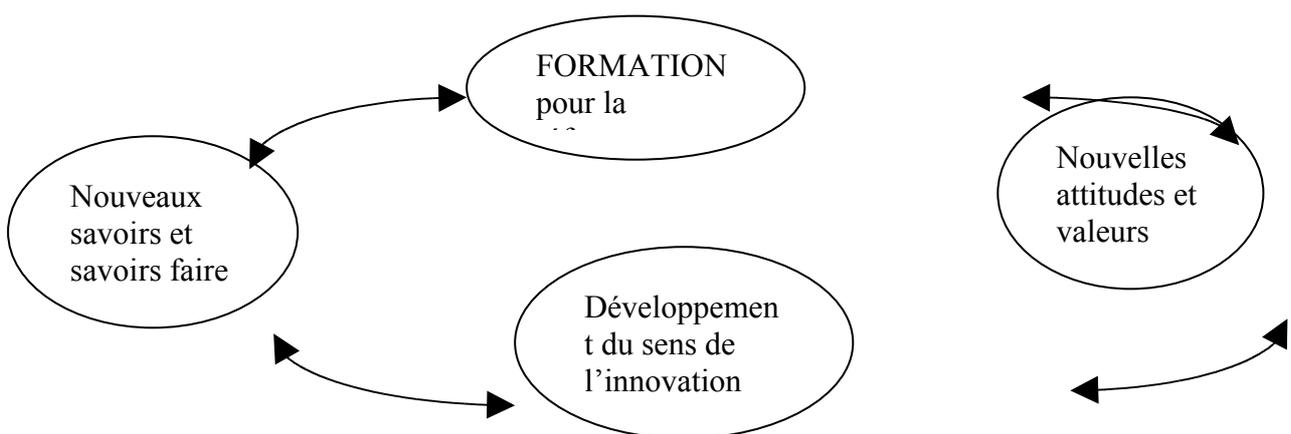
¹⁶⁰ Ibid : 21

¹⁶¹ BERNOUX, Philippe. *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations* ; Paris ; éd Seuil ; 2004 pg.57

se passer dans les entreprises ou dans le monde industriel, la preuve c'est que « introduire une nouvelle technologie, c'est introduire une nouvelle manière de faire, et chacun de ceux qui verront leur travail modifié ne l'accepte que s'il peut maîtriser cette nouveauté et en comprendre le sens »¹⁶². Voilà pourquoi les enseignants en première année à Maputo semblent résister au changement ; mais ce n'est pas le cas parce que ce qu'ils nous déclarent c'est leur bas niveau, y compris l'ignorance en actes tels que le mélange des couleurs, le jardinier, la couture, la construction des objets (bateaux, voitures, cerf-volant, etc) nécessaires dans l'enseignement de l'éducation visuelle et de « métiers ». Donc, ce qu'on voit du côté des enseignants « ce n'est pas de la résistance au changement, c'est la volonté de maîtriser son travail, c'est le désir de rester soi-même, d'exister par son travail. L'identité qui est en cause est un facteur central du comportement »¹⁶³.

Quand on parle de formation comme un élément déclencheur de la mobilisation à l'action des enseignants pour cette réforme, elle comprend bien le développement de savoirs et savoir faire nouveaux, mais également les attitudes, les valeurs, mises en forme dans le contenu de la réforme (innovatrice) et que, en tant que telles, servent à développer le sens de l'innovation qu'on veut faire.

Figure 16 : L'interaction entre la formation et le développement du sens de l'innovation



L'analyse importante que nous pouvons faire de cette figure c'est que l'innovation implique un changement des activités, ainsi que de l'attitude des gens, surtout des acteurs, vu qu'aucun

¹⁶² Ibid: 57

¹⁶³ Ibid :57

changement ne peut être fait dans le milieu scolaire, par exemple, sans la participation des enseignants, voire, sans l'appropriation de la réforme d'où émanent les innovations.

C'est la raison pour laquelle quand on demande aux enseignants s'il n'y a pas un danger de laisser les élèves sans avoir appris l'éducation visuelle, métiers ou encore l'éducation musicale, on entend bien que pour les enseignants le portugais et les mathématiques sont des disciplines fondamentales: « je ne peux pas croire que mes élèves progressent sans savoir lire, écrire et faire des calculs, sinon pourquoi je suis leur enseignant », « ces disciplines secondaires, ils (élèves) peuvent les apprendre n'importe où,..., regarde : partout on peut chanter, on peut courir, sauter, faire plein d'activités qui sont programmées dans la discipline de « métiers » à la maison et ailleurs, mais, apprendre la lecture, l'écriture, le calcul, c'est à l'école qui on doit les apprendre aux élèves...et, regarde aussi, si un enfant ne sait pas lire et écrire dans les premières années de sa scolarisation, il ne réussira pas à apprendre les sciences sociales, les sciences naturelles,...là, il doit lire pour comprendre les consignes, écrire et savoir communiquer pour répondre à l'enseignant et aux questions qui lui sont posées lorsqu'il s'agit d'exercices, de tests, de devoirs à la maison,... tu vois ?!..... ».

En définitif, la réalisation préférentielle des disciplines de portugais et mathématiques c'est à ce niveau une question de rationalité des enseignants, de raisons et d'explications sur leurs priorités dans l'enseignement, « c'est une question de voir le poids de chaque discipline dans la formation des élèves » : « bon,... je peux enseigner l'éducation visuelle, métiers, ...mais, qu'est-ce que l'élève va gagner, par exemple, si je le met à faire de travaux avec la terre glaise ? C'est clair que le travail sur la terre glaise est bon, ça développe la capacité psychomotrice de l'élève...les mouvements de ses mains et doigts, mais alors, est-ce que ce que je veux développer davantage chez l'élève c'est cela par rapport à enseigner l'élève à savoir, par exemple, deux plus deux?...alors, je préfère faire réussir l'élève à faire l'opération « deux plus deux » que travailler avec la terre glaise » « et, en plus, comme notre temps de leçons a été réduit de 45 minutes à 40 minutes dans ce nouveau curriculum, que pensez vous que je pourrais faire ? ».

C'est-à-dire qu'on est dans une situation où [peut-être] quelques responsables du système croient que le changement est en cours dans les écoles parce qu'aucun révolte ne s'aperçoit de la part des enseignants, mais il nous semble que les enseignants ont tout simplement pris

« leur partie de travail à faire »¹⁶⁴ au même temps que les marques de civilité et de compromis par leur position de salariés, les conduisent à garder les liens avec leurs camarades, exclure l'ambiance de conflits avec l'autorité du système scolaire, faire comme s'ils avaient approuvé la réforme, même si les impertinences les sont évidents en termes de conditions de mise en place de cette réforme.

Bien entendu, ces enseignants comprennent leur mission, mais partiellement, parce que, rappelons nous, cette réforme scolaire se place comme l'intention de mettre en place un curriculum relevant, c'est pourquoi en suivant la Déclaration Mondiale de l'Education pour Tous, elle considère que « le curriculum relevant comprend les outils essentiels pour l'apprentissage (lecture et écriture, expression orale, calcul, solution des problèmes) comme les contenus d'apprentissage de base (connaissances théoriques et pratiques, valeurs et attitudes) nécessaires afin que les êtres humains puissent survivre, développer pleinement leurs capacités, vivre et travailler avec dignité, participer pleinement dans le développement du pays, améliorer la qualité de leur vie, prendre des décisions importantes et continuer à apprendre »¹⁶⁵. Evidement, on voit bien pourquoi les disciplines appelés « secondaires » par les enseignants ont un rôle grand dans le but d'obtention d'un curriculum relevant, et nous trouvons ici une raison pour laquelle les médiateurs devraient être très attentifs à cet égard, soit lors des formations formelles, des rencontres entre enseignants (en équipes), soit aussi lors de l'accompagnement de la réforme, en intervenant comme des personnes ressources à l'aide des enseignants.

Parce qu'en suivant le modèle sociologique de la traduction, « l'innovation, en effet, est une structure complexe, vivante, qui négocie avec le contexte mais aussi qui tisse des alliances, qui opère des transformations dans la mise en œuvre selon l'évolution des échanges. Pour survivre socialement, l'innovation doit montrer aux partenaires qu'elle a du sens non seulement pour les innovateurs mais pour les personnes confrontées et que ces dernières peuvent s'y associer. La stratégie majeure de l'innovation sera d'enrôler le maximum de personnes, de leur montrer tout l'intérêt qu'ils peuvent en tirer pour eux. Autrement dit, les personnes rencontrées intégreront l'innovation dans leur univers mental et auront le sentiment qu'on leur parle la même langue qu'elles. Ça veut dire que les innovations auront opéré une

¹⁶⁴ DUTERCQ, Yves et DEROUET, Jean-Louis. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public* ; Paris ; INRP/ESF éditeur ; 1997 ; pg. 67

¹⁶⁵ INDE/MINED, (ibid: 33)

« traduction », voire des traductions successives, selon les interlocuteurs abordés »¹⁶⁶. Mais est-ce cela qui se passe dans notre cas ? La réponse c'est que ce n'est pas tout à fait évident.

Quant à la formation, insistons-nous, les enseignants déclarent que pour la mise en place de ce nouveau curriculum ils n'ont eu qu'entre une semaine et dix jours d'un séminaire qu'ils qualifient d'avoir eu un caractère plus informatif que formatif. Voici quelques paroles d'évaluation provenant de ce séminaire par les enseignants : « pour moi ?...le séminaire était pour nous informer que le curriculum a été changé et que désormais on doit faire face à une nouvelle structure du système à travers les cycles ..., puis la question de transition automatique à l'intérieur de chaque cycle » ; « ce que nous avons fait c'est que le formateur nous a montré les nouveaux programmes et, soudain, nous avons été confrontés pour des nouvelles disciplines...et, à partir de ce moment plusieurs collègues ont demandé au formateur de nous expliquer comment nous allons enseigner certains contenus que d'une façon aléatoire nous avons identifié dans les programmes, et, lui.. ne savait pas non plus...et disait : allez à vos écoles travailler en groupes pour trouver des solutions, celui qui sait peut enseigner l'autre...ils [les formateurs] répondaient toujours comme cela pour chaque difficulté que les enseignants jugeaient pouvoir venir à rencontrer dans leur travail au moment de mise en place du nouveau curriculum...et même pour les difficultés concernant le manque de moyens requis pour enseigner les nouvelles disciplines » ; et, ajoute une autre enseignante : « j'ai demandé au formateur qui était dans ma salle de m'expliquer comment je pourrais enseigner l'agriculture et l'élevage des animaux dans mon école puisqu'elle (l'école) n'y a pas un seul morceau de terre pour faire un petit jardin ? et, moi-même, je suis né ici à Maputo, jamais je n'ai eu cette expérience de faire l'agriculture et l'élevage, alors, comment le ministère peut-il penser que je puisse être capable d'enseigner ces matières ? Cela n'est pas possible !...et il (le formateur) nous dit pour étudier nous même à l'école ce qui sera réalisable dès que les élèves atteignent les objectifs...cela n'est pas possible ! ».

Il faut encore signaler que tous les enseignants avec qui nous avons eu l'occasion de discuter, font une évaluation négative de la formation qui leur a été délivrée comme préparation pour la mise en place du nouveau curriculum : « le nombre de jours n'a pas été suffisant...il fallait avoir encore des séminaires de capacitation pendant les interruptions de cours (vacances), je n'ai vu aucune différence en termes de mes savoir-faire professionnels à l'issue de cette formation », c'est que....cette chose du nouveau curriculum...y compris les personnes qui ont

¹⁶⁶ CROS, F. *L'innovation scolaire* ; Paris ; INRP ; 2001 ; pg. 60

conçu le nouveau curriculum, ont encore des difficultés...et...donc, ces personnes qui ont été nos formateurs apportaient plus de difficultés que nous...pratiquement ce fut une période dans laquelle nous avons brûlé le temps et nous en sommes sortis de là comme à l'état initial,... quel était notre travail là ? C'était de prendre de gros manuels, volumineux (*il s'agit de manuels qui rassemblent les programmes d'enseignement de toutes les disciplines par cycle*)...lire...lire en groupes....et même si quelqu'un avait eu un doute, le formateur n'était pas en mesure de lui donner des éclaircissements...il disait : cherche à discuter avec tes compagnons ;...mais, si c'est lui qui oriente le séminaire,...il est le modérateur ?! il devrait être au minimum préparé pour éclairer certains doutes....il ne le faisait pas ; ça y est !, nous discussions, ...ça y est, ...mais jamais il ne faisait un résumé, pour dire, regarde : ça doit être fait comme ci, ou comme ça...directement. Sincèrement, parlant...je suis allé à cette formation, mais je suis entré et en ressorti dans la même situation ».

Si on admet les qualifications faites par les enseignants par rapport à la formation délivrée pour faire face aux nouveaux savoirs faire sur les disciplines d'éducation visuelle, métiers, y compris l'éducation musicale, on voit certainement que cette formation n'a pas pu apporter d'aides formatives significatives aux enseignants. C'est pourquoi quand on fait constater à une enseignante que, malgré cette révélation selon laquelle la formation pour la mise en place du nouveau curriculum a été plus informative que formative, certains enseignants enseignent les métiers, l'éducation visuelle et l'éducation musicale, elle nous dit tout simplement que « ce que nous avons réussi à faire avec les élèves, n'est pas parce que nous l'avons appris dans ce séminaire..., pas du tout,c'est nous qui essayons de discuter ensemble sur comment enseigner tel ou tel contenu aux élèves.., nous, les enseignants, nous prenons l'initiative de demander à nos collègues des explications de ce que nous ne savons pas avant de nous mettre devant les élèves....c'est cela qui nous aide et cela compte aussi beaucoup... c'est cela qui nous donne un peu de quoi faire et, pour le reste, nous nous débrouillons aussi tout seul pour maîtriser ce que nous devons enseigner à nos élèves. »

Cette expérience des enseignants nous confirme que les échanges entre enseignants sont porteurs de conditions de développement des compétences ; et il peut s'agir soit de rencontres informelles ou formelles lors de réunions habituelles toutes les quinzaines conformément à la réglementation du fonctionnement de groupes des enseignants de discipline (pour le secondaire et primaire du deuxième degré) ou d'année (pour l'enseignement primaire) dans le système scolaire de Mozambique. Ces rencontres, comme on le constate à partir des récits des

enseignants évoqués antérieurement, « placent les enseignants à la fois dans une activité d'échange sur le « vécu » et le « ressenti » concernant la mise en oeuvre des innovations et de recherche de solutions ainsi que du soutien mutuel en cas de difficulté » ; et à son tour, le débrouillage qui est parfois référé par les enseignants, on peut l'assimiler comme ce qui « s'observe lorsque les participants développent une « pensée en amont de l'action » accompagnant l'élaboration des outils et anticipant leurs conditions d'usage et leurs effets. Il réside dans une activité de production d'hypothèses (« si nous faisons cela, alors, on peut penser que...) portant à la fois sur l'action (les modules ou outils) et les effets de cette action »¹⁶⁷.

Ceci grâce au fait que, face aux difficultés d'enseigner certaines matières, « lorsque chacun mesure sa propre incompétence ou du moins ses limites, il deviendrait facile d'admettre qu'il vaut mieux coopérer que tâtonner seul dans son coin, partager les risques et périls, se constituer en équipe efficace, au moins le temps de surmonter le problème en cause. C'est aussi la conclusion de Perrenoud, qui inclut la coopération dans son inventaire des « corollaires de la professionnalisation »¹⁶⁸. Tout cela parce que, selon cet auteur ici, cité par GATHER THURLER (1996 : 151), la professionnalisation :

- ❑ Met l'accent sur le contrôle et la supervision par des pairs, de même formation, voire de même statut, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession ;
- ❑ Suppose une capacité collective d'auto-organisation de la formation continue, sa prise en charge par la coopération ;
- ❑ Invite le maître à inventer ses propres réponses, à condition qu'elles se construisent sur la base d'un savoir commun et d'une interaction entre professionnels ;
- ❑ Construit une identité professionnelle claire, alimenté par une culture intellectuelle commune (au-delà de l'esprit de corps et du partage de trucs et d'attitudes) »

¹⁶⁷ WITTORSKI, R. *Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes*; in: CROS, F. *Dynamiques du changement en éducation et en formation* ; Paris ; INRP ; 1998 ; pg. 128/9

¹⁶⁸ GATHER THURLER, Monica. *Innovation et coopération entre enseignants : lieux et limites* ; in : BONAMI, Michel et GARANT, Michèle (éds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation du changement* ; Bruxelles ; De Boeck ; 1996 ; pg. 151

Ce processus de développement de compétences par le biais de la coopération souvent se « caractérise par le développement d'un processus contrôlé de savoirs, qui est du domaine de la logique d'intégration/assimilation... »¹⁶⁹ à travers aussi de lectures individuelles ; et c'est en ce dernier point qu'on regrette le fait que les écoles visitées soient dépourvus de ressources bibliographiques, en même temps que les enseignants, en partie, à cause de leurs petits salaires, ils n'ont pas assez de moyens personnels pour acheter la bibliographie qui pourra les aider. En plus, par rapport à ces disciplines appelées «secondaires» par les enseignants, l'affaire devient encore plus grave quand on voit que, contrairement aux disciplines comme portugais et mathématiques, les enseignants n'ont pas de « livres de l'enseignant », guide d'orientations méthodologiques, et les élèves aussi n'ont que les livres de portugais et de mathématiques qui servent aussi de cahiers d'exercices. Ici, on peut supposer que l'absence de ce genre de matériaux fait accroître encore la représentation des enseignants par rapport à ces disciplines en tant que secondaires, non prioritaires, mais surtout, l'absence de moyens d'aide pédagogique place les enseignants sans un outil qui pourrait préciser ce que les enseignants devront faire devant leurs élèves en termes d'activités d'enseignement et d'apprentissage.

Le scénario de formation des enseignants en exercice pour la mise en place du nouveau curriculum nous semble montrer que ce qui a été prévu comme stratégie de mise en œuvre du curriculum n'était pas fait en réalité. En effet, parmi plusieurs stratégies prévues à l'égard de la mise en œuvre du nouveau curriculum, on trouve celle concernant la formation des enseignants justifiée par INDE/MINED (2003 :51) dans les termes suivants : « la clé du succès de la mise en place des propos du présent plan curriculaire est dans les mains de l'enseignant. Effectivement, l'accomplissement de l'enseignant constitue un facteur important pour le succès scolaire. Tel qu'il est préconisé par la loi 6/92, la formation doit permettre à l'enseignant d'être un éducateur et un professionnel conscient, avec préparation scientifique et pédagogique, capable d'éduquer les jeunes et les adultes».

Dans cette perspective, selon INDE/MINED (ib : 52), la formation des enseignants pour la mise en place du Plan Curriculaire de l'Enseignement de Base (PCEB) est fondé sur deux prémices fondamentales : formation initiale et formation en exercice. Avec l'initiale il se souhaite fournir au futur enseignant les bases conceptuelles et méthodologiques pour

¹⁶⁹ Ibid :131

l'exercice correct et efficace de la mission enseignante et, simultanément, assurer la possibilité de continuer son apprentissage dans une perspective d'autoformation permanente. Dans la perspective de mise en place du PCEB, la formation en exercice vise actualiser les enseignants en exercice, en leur donnant une formation permanente pour le succès du processus d'enseignement apprentissage et de la rénovation de l'école.

A cet égard, actuellement, on constate bien qu'au Mozambique les IMAPs, tel que nous avons déjà remarqué au troisième chapitre, essayent de se mettre en accord avec les transformations du nouveau curriculum de l'enseignement primaire, du moins si on regarde les plans d'études de ces institutions de formation initiale des enseignants : maintenant ils ont été aussi transformés pour y joindre des disciplines nouvelles prévues aussi dans l'enseignement de l'école primaire, tel est le cas de l'éducation visuelle, de l'éducation musicale, de métiers et de l'éducation technologique, mais aussi l'anglais qui cette fois ici, dans le nouveau curriculum, fait partie des disciplines qui commencent au troisième cycle de l'enseignement primaire, tandis qu'auparavant elle [la discipline d'anglais] était réservée à partir de l'enseignement secondaire.

Donc, une formation des enseignants en exercice pour faire face aux changements du nouveau curriculum, surtout en ce qui concerne les disciplines innovatrices, a été prévue, mais elle n'a été pas satisfaisante pour les enseignants. Elle devrait être délivrée en cascade au même mode comme elle a été faite au début des années 80 au moment de l'introduction du Système national de l'Éducation à travers la loi 4/83. Ainsi, il devrait avoir quatre (4) niveaux : celui de préparation de formateurs nationaux qui à son tour iraient former les formateurs provinciaux, lesquels formeraient les formateurs du district ou de ZIP (Zone d'Influence Pédagogique¹⁷⁰) qui, à leur tour, formeraient les enseignants. Suivant cette logique de formation, les formateurs de niveau central seraient notamment responsables de l'élaboration des matériaux d'orientation qui serviraient de base pour la formation des enseignants ; donc, ici il y a encore une distance entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé dans la formation des enseignants, vu qu'il nous semblerait que ces matériaux, du moins ceux des nouvelles disciplines (éducation visuelle, éducation musicale et métiers pour l'enseignement primaire du premier degré), devraient être en ce moment à la disposition des enseignants, ce qui n'est pas le cas.

¹⁷⁰ Dans le système éducatif de Mozambique la **Zone d'Influence Pédagogique** (ZIP), c'est l'unité d'administration du système scolaire après le district, regroupant un ensemble d'écoles situées sur une même proximité géographique.

D'autre part, si on souhaite que la formation continue/en exercice est une action permanente, il nous arrive de penser que ces formateurs, du moins, ceux du niveau du district devraient continuer encore à être présents dans le quotidien de travail des enseignants, afin d'insister sur leur rôle de médiation entre ce qui est prévu dans les documents d'orientation du nouveau curriculum et la pratique des enseignants à l'école et dans la classe. Il s'agirait, dans ce terme, d'un accompagnement de la réforme et d'un suivi des résultats de la formation réalisée par eux devant les enseignants, en attendant d'aider ces enseignants à surmonter leurs angoisses, leurs difficultés,...voire même les méfiances par rapport aux propositions du nouveau curriculum en apparence claires, bien fondées, mais qui peuvent être floues, incompréhensibles et injustifiables pour les enseignants.

Nous pensons notamment qu'il y a ici encore besoin des médiateurs pour aider les enseignants à faire l'appropriation de cette réforme porteuse d'innovation dans la mesure où « une innovation peut être proposée de l'extérieur sans pour autant réduire les enseignants au rôle d'exécutants. La condition sine qua non est qu'elle ne soit pas imposée, que les enseignants puissent en la négociant, la légitimer, au fil du temps, se l'approprier»¹⁷¹. Ce sont les enseignants qui, dans leur condition d'acteurs, font en sorte que la réforme innovatrice ait les fruits attendus, car «la mobilisation des acteurs ainsi comme l'innovation elle-même ne se décrètent pas », elles sont « liées au degré d'implication des enseignants »¹⁷².

En effet, on estime que pour la mise en place d'une réforme il ne peut pas y avoir seulement une mobilisation des enseignants, sinon en premier lieu l'établissement scolaire d'appartenance, puisque la mobilisation de celui-ci fait « adopter une manière collective de poser les problèmes professionnels »¹⁷³ dans l'implantation de la réforme, de nouvelles activités et pratiques et, surtout, dans la construction de nouvelles normes « comme un ensemble d'attitudes et de comportements attendus d'un agent social en raison de son statut, désignant par là la dimension statique du rôle qui correspond à une séquence historique, de durée variable de sa définition par des autorités légitimes. Le rôle consiste à remplir certaines

¹⁷¹ FINKELSZTEIN, D et DUCROS, P . *Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire*. In : BONAMI, M et GARANT, M : *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation-émergence et implémentation du changement* ; Paris/Bruxelles, ed. de Boeck université, 1996 ; pg.45

¹⁷² GARANT, M. *Attitudes et pratiques de changement d'enseignement et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme* ; in : CROS, F. *Dynamiques du changement en éducation et en formation* ; Paris ; INRP ; 1998 ; pg.165

¹⁷³ VAN ZANTEN, A et all . *Quand l'école se mobilise* ; Paris ; La dispute ; 2002 ; pg.151

fonctions, à employer un certain langage et à se référer à certaines normes»¹⁷⁴. C'est précisément à cet effet que nous nous demandons en cet instant *comment l'établissement scolaire, notamment la direction, joue son rôle de médiateur*, pour faire face, entre autres, à la situation de non réalisation par les enseignants de façon systématique et efficace des cours des disciplines innovatrices, mais contrairement appelées et représentées comme des « disciplines secondaires » par ces enseignants. Il s'agit, pourtant, d'une question, dont les explications viendront lorsque nous allons discuter la problématique sur la capacité du système d'accompagnement et de pilotage de la réforme à mobiliser et à favoriser son appropriation par les enseignants.

3. Les transformations des pratiques des enseignants dans la gestion du temps scolaire : vers une école de réussite pour tous?

Avant toute discussion, il nous semble important de rappeler en quelques mots que l'analyse sur la gestion du temps par les enseignants que nous faisons dès le contexte de l'ancien curriculum au Mozambique jusqu'au moment de cette réforme du curriculum cherche à comprendre si les pratiques des enseignants dans la répartition et dans la gestion du temps envisagent ou non la souplesse et, donc, l'adaptabilité de cette gestion du temps aux besoins d'apprentissage des élèves ; dans ce cas, cela amènerait l'enseignant (en tant que professionnel) à mobiliser ses compétences professionnelles pour gérer le temps en fonction de ce qui est vécu dans la classe à l'instant de la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage pour, selon cette réforme, favoriser la réussite de tous (non redoublement) et le développement d'un apprentissage significatif chez les élèves et adapté aux besoins de la communauté, de la région et du pays.

Ainsi, en se fondant sur les données recueillies au début de notre étude (période de l'ancien curriculum) on observe que, administrativement, le temps scolaire est établi par les instances compétentes : d'abord par le Ministère à travers des textes officielles (tels que les programmes, manuels et les horaires fixés et publiés chaque année à partir de l'instruction ministérielle référant au calendrier scolaire) et, puis, par les responsables de l'école qui élaborent des dispositifs administratifs, comme c'est le cas particulier du « dosage des

¹⁷⁴ Ibid : 151

matières », de la mise en place des textes officiels ci-dessus notés, de l'adoption du contrôle sur les enseignants dans l'exercice de leur mission professionnelle y compris dans l'utilisation du temps scolaire.

A cause du contrôle des chefs d'établissement à l'égard des enseignants dans une logique de fonctionnement bureaucratique de l'école, la gestion du temps devient répétitive, linéaire et « uniforme » pour tous les enseignants qui auront du mal, souvent, à entreprendre la vitesse dans l'enseignement pour y gagner du temps ; c'est-à-dire que la norme, la règle administrative s'est imposé au détriment de l'apprentissage des élèves, parce que cette façon de gérer le temps est fixé d'avance afin de faciliter son contrôle et son minutage, puisque le temps est morcelé par l'heure de cours et de récréation tout au long de l'année scolaire ; ainsi, la tâche de l'enseignant pour la régulation pédagogique (toujours indispensable dans l'enseignement) va se révéler plus difficile, sinon impossible, mais celle des inspecteurs devient plus facile. Il s'agit que, administrativement, la gestion du temps scolaire privilégie l'ordre administratif plutôt que l'ordre pédagogique, ce qui est paradoxal si l'on tient compte de la mission de l'école qui est celle d'assurer l'éducation des enfants et des jeunes et, donc, de faire réussir l'apprentissage des élèves.

D'autre part, en s'appuyant sur l'idée qui nous amène à considérer que s'il est vrai que c'est l'administration qui dispose du temps, il est aussi vrai que ce sont les enseignants qui l'utilisent dans les contextes multiples d'organisation de l'enseignement ; et ainsi, nous avons pu vérifier les pratiques des enseignants dans la répartition du temps aux activités d'enseignement ; de cette analyse, le contexte en première année de l'ancien curriculum a montré que :

- ❑ Les enseignants en première année à Maputo avaient plus de préférence pour la réalisation des activités concernant les disciplines de la portugaise et les mathématiques, que pour les activités concernant les autres disciplines ;
- ❑ Aussi, les activités particulières n'avaient pas la même importance pour les enseignants. : à la langue portugaise la tendance globale c'est de donner plus d'importance à l'activité concernant la correction des exercices réalisés en classe, suivie de la lecture dirigée, de lecture sur l'image ; aux mathématiques les enseignants investissaient plus de temps dans la réalisation d'exercices en classe et, ensuite, dans la correction de ces exercices ; à

l'éducation esthétique la préférence des enseignants était sur le dessin/peinture, puis, le découpage/collage, tandis qu'en éducation physique les enseignants accordaient plus de temps plutôt à l'endurance et, après, presque pareillement à la gymnastique/athlétisme et à l'orientation ;

- Dans l'ensemble, au niveau de chaque discipline et de chaque activité, les indices de dispersion, ou bien, les écarts types étaient très remarquables, ce qui montre qu'il existait une grande hétérogénéité de pratiques de répartition du temps scolaire ; les enseignants faisaient des répartitions temporelles très diversifiées.

Face à l'hétérogénéité des enseignants dans la répartition du temps scolaire, il est donc apparu logique de questionner d'emblée si cette hétérogénéité est une expression d'une grande liberté des enseignants dans la gestion du temps, de telle manière que chacun puisse faire ses choix plus personnels en fonction de son public (les élèves), de ses projets, et de ses objectifs... En cherchant à répondre à la question, les données de notre recherche n'ont pas confirmé ce présumé ; il s'agit, par conséquent, que les variétés des enseignants dans la répartition du temps proviennent plutôt des contraintes situationnelles et/ou individuelles que d'un degré de liberté accordé aux enseignants.

D'ailleurs, il y a une tendance pour une généralisation d'absence de liberté des enseignants dans la gestion du temps ; les enseignants ainsi que les responsables des écoles affirment de façon catégorique que les enseignants n'ont pas de liberté dans la gestion du temps scolaire : les enseignants devront trouver des solutions pour enseigner une matière dans le strict temps prévu ; le temps est fixé d'avance et l'enseignant n'a pas le droit d'inventer aucun horaire, d'autant plus que le temps a été calculé en fonction du programme élaboré par les instances supérieures, raison par laquelle toute modification à faire par l'enseignant, est une violation au stipulé – disent les enseignants.

Cette procédure de gérer le temps à l'école primaire est notamment inefficace en termes pédagogiques parce que, comme les enseignants le confirmaient, elle les obligeait les enseignants à aller plus vite dans l'enseignement, à se guider plutôt par les programmes et par les horaires que par les besoins d'apprentissage des élèves. En plus, l'enseignant reste simple exécuteur d'un temps mécaniquement morcelé et contrôlé, sa « responsabilité » et ses

« compétences » professionnelles restent « coincées » dans l'exigence de l'accomplissement des normes et règles administratives (le programme et l'horaire).

Par conséquent, l'initiative, l'imagination et la créativité des enseignants n'ont pas de chance pour s'émerger et amener les enseignants à une recherche personnelle plus permanente et systématique afin d'améliorer leurs compétences professionnelles en ce qui concerne la régulation pédagogique et la gestion des conditions plus adaptés aux apprenants ; l'action enseignante devient guidé par le poids de l'autorité, de la hiérarchie que par les besoins d'apprentissage des élèves ; le processus d'enseignement–apprentissage passe par un processus de transmission de connaissances que par un processus d'apprentissage, en même temps que les compétences professionnelles de l'enseignant se heurtent à la contrainte administrative pour être disponibles et opérationnelles en situation d'apprentissage.

Curieusement, nous avons constaté que les membres de direction des écoles ne voulaient pas changer ce scénario de gestion du temps ; ils plaidaient pour le modèle en vigueur dans la gestion du temps, parce qu'il leur permettait d'établir facilement l'ordre administratif et, d'autre part, ils n'avaient pas assez confiance en relation aux enseignants en ce qui concerne leur responsabilité à gérer pédagogiquement le temps scolaire sans faire tomber les règles et les normes (notamment, les programmes et les horaires) en jeu, ce sont les outils de référence de gestion du temps institutionnel. Aussi 49.3% des enseignants appartenaient à la ligne de pensée de leurs chefs d'établissement ; 50.7% des enseignants étaient les seuls révolutionnaires, ceux qui avaient noté l'inadéquation d'une gestion rigide de temps aux modèles pédagogique de gestion du temps et au développement professionnel d'eux–mêmes. Ces enseignants le savaient déjà et leurs justifications considéraient qu'une gestion souple du temps pourrait, par exemple, leur permettre de :

- a. Centrer le processus d'enseignement–apprentissage sur l'élève et, donc, sur l'apprentissage des élèves, ce qui pourra améliorer l'efficacité tant de l'enseignant que de l'élève, entant donné qu'ils sont partenaires dans la portée de l'objectif de l'école : faire réussir l'apprentissage des élèves ;
- b. Réguler pédagogiquement le processus d'enseignement–apprentissage, c'est-à-dire, que l'enseignant prend des stratégies pédagogiques en fonction de ce qui se passe à l'instant en classe et non seulement le pré-établi ; autrement dit, l'enseignant agit

comme un professionnel de l'apprentissage, un sujet de terrain, qui ne se sent pas satisfait parce qu'il a appliqué l'établi, mais qu'il l'a donné du sens en fonction de la situation concrète dans laquelle se réalise le processus enseigner-apprendre ; C'est pour cela que la gestion souple du temps permet d'adapter le rythme de l'enseignement à celui de l'apprentissage des élèves ;

- c. Augmenter la responsabilité de l'enseignant en relation à sa mission professionnelle, puisque la gestion souple du temps, permettant l'imagination, l'initiative et la créativité, l'enseignant devra prendre le risque de se responsabiliser de l'adéquation ou non de ses choix professionnels lors de la gestion souple du temps du processus d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, chaque situation de travail sera prise comme formatrice dans la mesure où les phases pré active, active et post active de l'enseignement seront prises par l'enseignant comme outils nécessaires pour faire son recul, d'évaluer ses stratégies, de recadrer les finalités et les objectifs de l'éducation aux besoins d'apprentissage des élèves, ce qui exige un auto-perfectionnement constant en vue de surmonter les difficultés rencontrées. Alors que dans le modèle traditionnel ou rigide de gestion du temps, étant donné que tout est affiché par avance, le travail de l'enseignant est mécanique, répétitif et linéaire.

Evidemment, dans le contexte de gestion souple du temps il s'agit que les ressources disponibles à l'école sont mises à la disposition de l'apprentissage des élèves et de la professionnalisation croissante des enseignants grâce à la responsabilité qui doit être assumée par eux . C'est pourquoi on dirait que c'est depuis plusieurs décennies au long du dernier siècle qu'on parle sur la nécessité d'une pédagogie active, d'une école nouvelle ou, tout simplement, d'une école centrée sur les apprenants, une école de réussite pour tous ; mais, les critiques (publiques, gouvernementales...) pour la qualité de l'enseignement fournie ne cessent pas : on a aujourd'hui beaucoup d'ouvrages et de réflexions autour de l'école nouvelle ou d'une école centrée sur l'apprentissage, ce qui démontre, à notre avis, un haut niveau de conscience scientifique et populaire sur la nécessité de faire réussir l'apprentissage des élèves.

Néanmoins, la conscience en ce domaine en soi ne sera jamais suffisante pour promouvoir l'efficacité des apprentissages des élèves ; l'apprentissage des élèves ne sera pas à portée de ceux-là si, une fois encore, nous continuons à mettre les ressources de l'école au service de la pédagogie traditionnelle ; il est temps de changer : le temps scolaire y compris les

programmes, les moyens d'enseignement, les ressources humaines « enseignant » avec ses compétences...devront être gérés dans le sens d'organiser les conditions d'apprentissage et non plus la simple transmission de connaissances. C'est pourquoi, si on veut renouveler encore la pédagogie de l'apprentissage, ce renouvellement ne se fera que lorsque les ressources de l'école seront au service de l'apprentissage des élèves et non seulement à partir de la diffusion des arguments bien fondés au sein des professionnels de l'éducation.

Donc, en suivant ce dernier raisonnement, comme nous l'avons expliqué plus haut, depuis 2004 a été mise en place au Mozambique une réforme du curriculum davantage ouverte au mouvement qui réclame une vraie école d'apprentissage, mettant clairement et explicitement en perspective une vision pédagogique centrée sur l'élève et la création dans la classe des conditions favorables pour la réussite de tous. Car dans ce nouveau curriculum de Mozambique, comme ailleurs, « la diminution des redoublements est prioritaire, et l'accent est porté sur la mise en œuvre de la continuité des apprentissages, de la différenciation, de l'évaluation formative et diagnostic, impliquant une autre gestion du temps et des apprentissages. C'est ainsi que des dispositions légales instaurent une organisation et une certification par cycles »¹⁷⁵.

En faisant cette transformation du curriculum au niveau du pouvoir décisionnel et politique, on considère qu'elle devient « en innovation(s) lorsqu'un processus d'implication des enseignants a pu se mettre en place »¹⁷⁶, c'est pourquoi il nous intéresse d'analyser *dans quelle mesure ce nouveau curriculum, à partir de la gestion du temps, permet aux enseignants de réaliser un processus d'enseignement-apprentissage ayant en compte les particularités des élèves et de la classe : le véritable contexte de l'enseignement-apprentissage*. A cet effet, il nous faudra d'abord analyser les procédures d'allocation du temps par les enseignants aux différentes disciplines et, ensuite, de quelle façon, à travers la gestion du temps, les enseignants réussissent ou pas à réaliser un enseignement centré sur les apprenants.

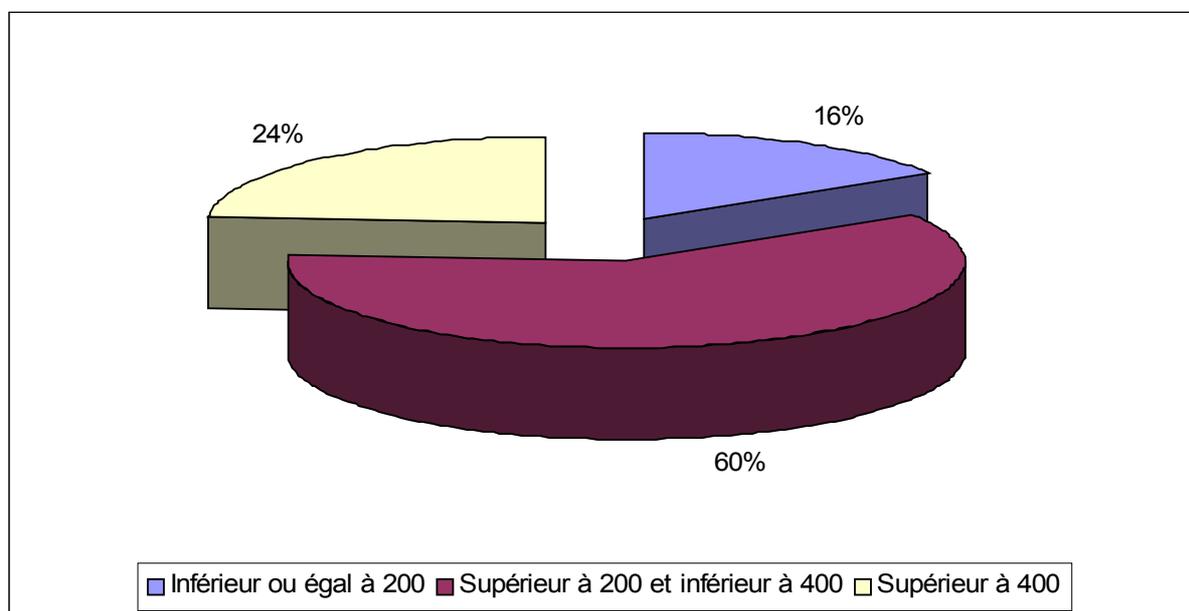
¹⁷⁵ GARANT, M. *Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme* ; In : CROS, F. *Dynamiques du changement en éducation et formation* ; Paris ; INRP ; 1998 ; pg.150

¹⁷⁶ Ibid : 153

3.1. Procédures d'allocation du temps aux différentes disciplines par les enseignants : quelles sont leurs priorités ?

A ce propos, notre premier constat est équivalent à ce qui se passait dans l'ancien curriculum. Comme nous l'avons vu, les enseignants à cause de contraintes diverses, font en sorte d'aménager l'usage du temps selon des critères propres différents de ceux des instances décisionnelles et des chefs d'établissement, en construisant un curriculum réel vécu par les élèves, au moins, en termes de durée d'enseignement des différentes disciplines prévues dans le curriculum officiel : les disciplines de la langue portugaise et des mathématiques sont les plus privilégiées dans l'allocation du temps, au détriment d'autres disciplines déjà référenciées.

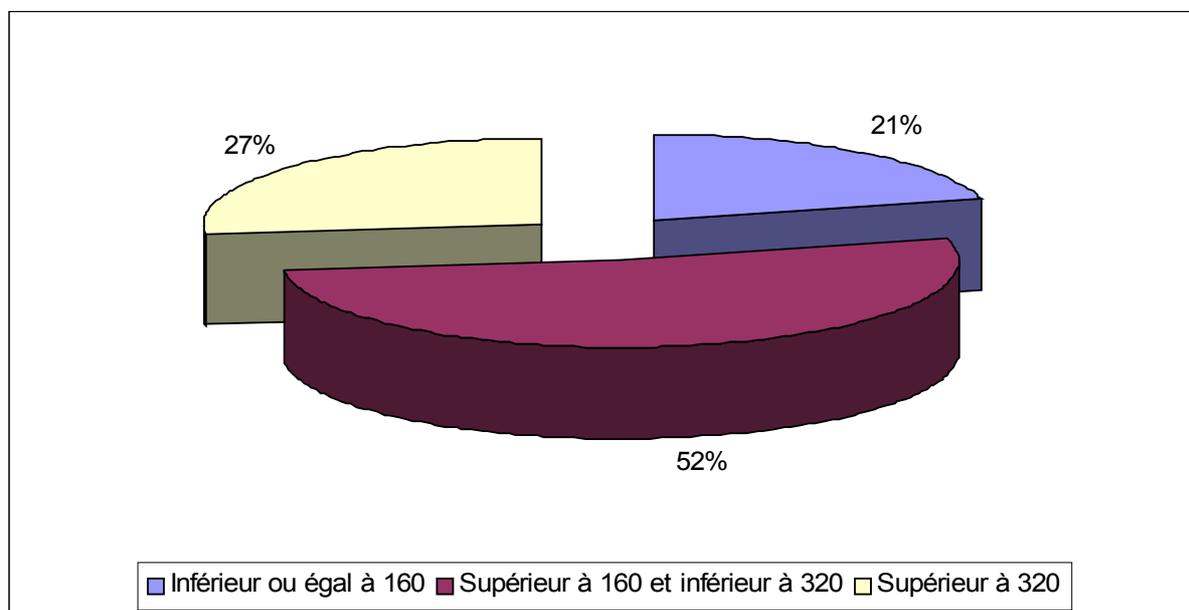
Dans le cas de la discipline de langue portugaise, 60% des enseignants utilisent un temps supérieur à 200 minutes et inférieur à 400 minutes, et d'autre 24% utilisent plus que 400 minutes, c'est-à-dire, au delà du temps hebdomadaire accordé à cette discipline par l'emploi du temps défini par le ministère de l'éducation et rectifié par les établissements (soit, 400 minutes par semaine, équivalents à 10 heures de cours, sachant qu'une heure de cours est de 40 minutes).



Graphique 4: Temps (en minutes) de cours de Portugais

Pour la discipline des Mathématiques 52% des enseignants investissent un temps supérieur à 160 minutes et inférieur à 320 minutes, tandis que d'autres 27% utilisent plus de 320 minutes pour enseigner cette discipline, ce qui représente en moyenne 418.8 minutes, soit, 30.9% du

temps supplémentaire prévu à l'enseignement de mathématiques (320 minutes, correspondant à 8 heures hebdomadaires d'une durée de 40 minutes).



Graphique 5: Temps (en minutes) de cours de mathématiques

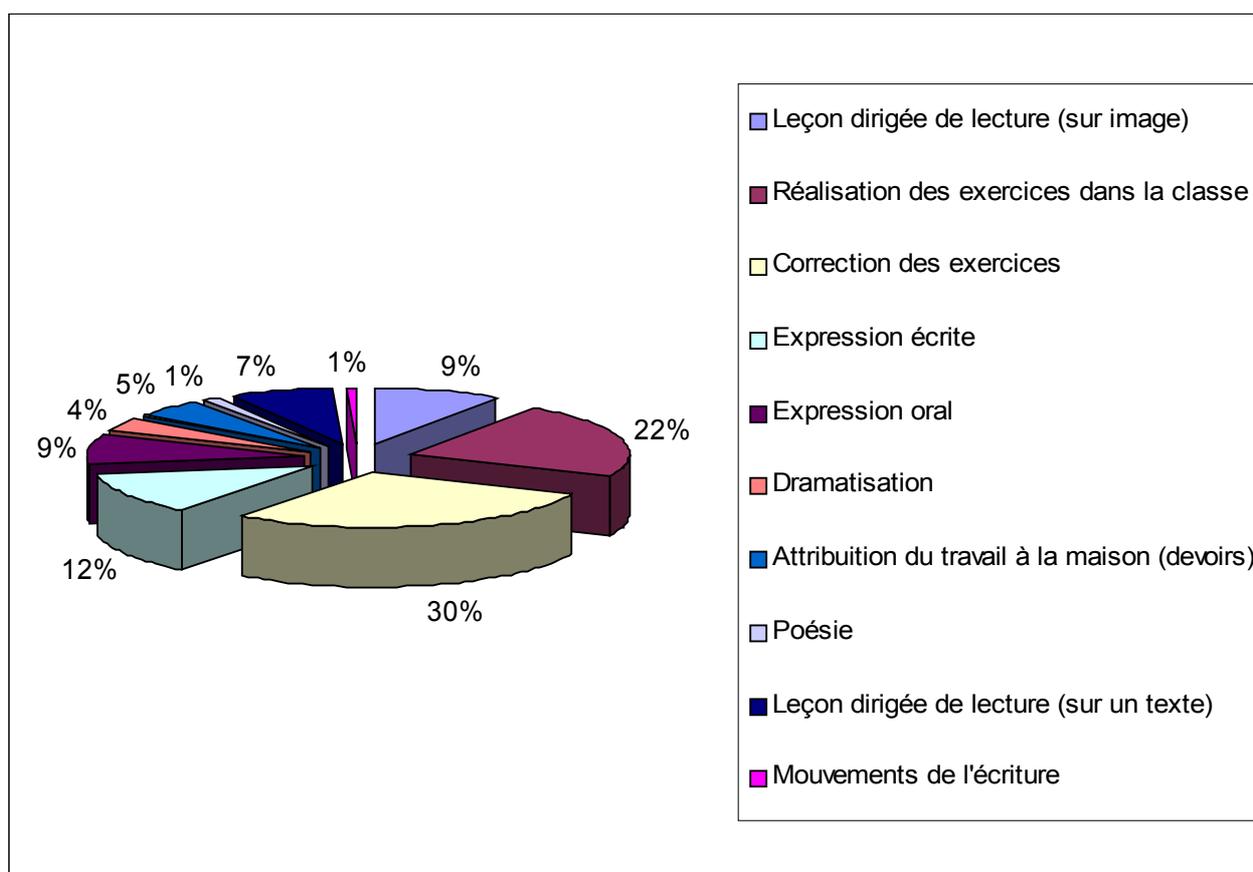
En termes de comparaison entre les disciplines de langue portugaise et des mathématiques, on constate que les enseignants investissent plus de temps supplémentaire pour le portugais (582.8 parmi ceux qui excèdent le temps réglementaire, ce qui vaut 45.7%, contre 30.9% pour les mathématiques dans la même situation). Mais dans les deux cas, ce temps supplémentaire est retiré d'autres disciplines considérées «secondaires» ou non prioritaires (éducation physique, éducation musicale, éducation visuelle et métiers).

Ensuite, les enseignants font noter qu'au delà du fait que les disciplines de portugais et des mathématiques sont celles qui permettent aux élèves d'acquérir les apprentissages fondamentaux, prioritaires, nécessitant pour cela plus de temps, il y a un constat général dans l'ensemble des enseignants du fait qu'ils ont souvent besoin de beaucoup plus de temps pour réussir à corriger les exercices réalisés par les élèves.

Il s'agit d'exercices faits par les élèves en classe ou à la maison, parce que tous les jours, après chaque exercice que les élèves font dans leurs livres-cahiers il faut les corriger en appelant un élève après l'autre pour se présenter devant l'enseignant à la table qui doit noter dans leurs-mêmes livre-cahiers les fautes et ce qui a été bien fait par chaque élève; dans ce sens, c'est un travail qui se déroule avec une grande morosité, surtout parce que les élèves sont nombreux dans les classes: en moyenne, dans notre échantillon, nous en avons

comptabilisé 60 élèves par enseignant, le plus chargé ayant 87 élèves dans sa classe et le moins chargé 37 élèves.

C'est pourquoi si on prête attention aux graphiques sur la durée des activités d'enseignement de portugais et des mathématiques, on constate que dans la majeure partie du temps les enseignants s'occupent de la correction des exercices des élèves : en l'effet, on a 30% de temps en portugais et 45% en mathématiques. Les différentes activités dans une même discipline n'ont pas une égale importance par les enseignants, d'autant plus que les différentes disciplines sont représentées de façon différente, donnant lieu à la classification de certaines d'entre elles comme étant des « disciplines secondaires » et les autres « principales ou fondamentales ».

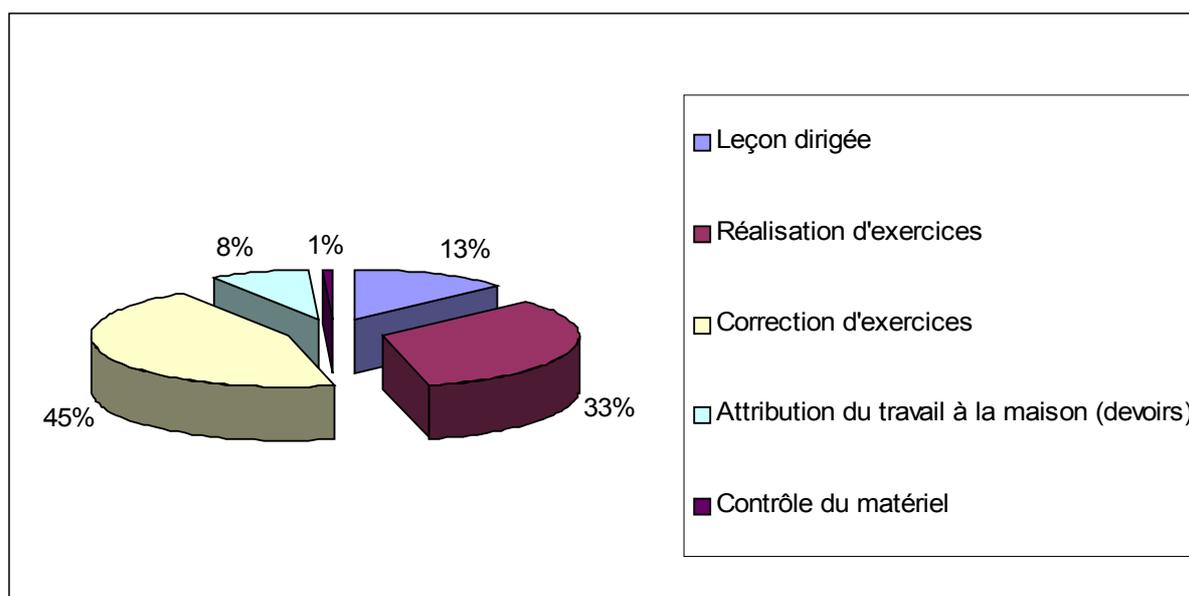


Graphique 6: Durée des activités d'enseignement de Portugais

Selon les données du graphique ci dessus, on observe qu'après la correction des exercices, les enseignants consacrent davantage de temps pour la « réalisation des exercices en classe

(22%) », puis à l' « expression écrite (12%) » et, ensuite, à l' « expression orale (9%) », à la « leçon de lecture sur image (9%) » et à la « leçon de lecture sur un texte (7%) ».

A partir de ces données se confirme la transformation reconnue par les enseignants dans l'enseignement de le programme de langue portugaise, dans la mesure où il a été envisagé d'accorder plus d'importance à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en *ipso facto*, contrairement à l'ancien curriculum qui accordait une grande importance, d'abord, au développement de la capacité de communication à travers l'expression orale et la lecture sur des images, comme forme d'augmenter chez les élèves le niveau du vocabulaire en langue portugaise nécessaire pour l'apprentissage de la lecture sur un texte. Cette transformation est justifiée dans la mesure où le nouveau curriculum, comme nous l'avons mentionné, permet et encourage l'enseignement en faisant recours aux langues nationales, c'est-à-dire, les langues maternelles des enfants, pour l'enseignement de toutes les matières, y compris pour l'apprentissage de la lecture.



Graphique 7: Durée d'activités d'enseignement de mathématiques

En réalité les enseignants ont du mal pour ne pas investir trop de temps dans les disciplines « prioritaires » au détriment d'autres. Dans ces disciplines innovatrices les enseignants avouent le fait que les établissements scolaires ne sont pas encore dûment préparés pour leur enseignement parce qu'ils n'ont ni matériaux d'enseignement spécialisés, ni espaces adéquats ; les enseignants disent : « imaginons que je voudrais enseigner le tissage...les contenus et les objectifs proposés dans le programme sont excellents, mais je n'ai ni fibre, ni espace à l'école pour travailler ce sujet...je dois travailler avec la terre glaise, je n'ai même

pas une salle propre pour y travailler...et si je travaille ici (dans la salle de cours), la salle entière va rester malpropre...moi-même, je ne pourrais pas, après, continuer à travailler dans la même salle pour les autres disciplines, et si je mets ces leçons de métiers à la fin de mon emploi du temps (*dernières plages du temps dans l'horaire*), l'autre enseignant ne va pas pouvoir travailler », parce qu'à cause des tranches horaires de trois tours, la même salle doit accueillir trois classes dans une même journée : celle de 6h30-10h00, l'autre de 10h30-13h00 et la dernière de 14h00-17.30. Donc, conclut un enseignant « nous ne sommes pas préparés pour cela (enseignement de métiers) », même pas pour la première année : « imaginons que je veuille enseigner la broderie, je veux enseigner l'enfant à broder ..., premièrement je dois avoir des ciseaux, ..l'école ne me donne pas de ciseaux,... je dois avoir du papier,..l'école ne me donne pas de papier, ...je dois avoir des aiguilles à tricoter,..l'école ne me donne pas d'aiguilles ; alors, pensez vous que je doive demander à un enfant de 5-6 ans d'apporter de chez lui des ciseaux, des aiguilles, du papier et de la lame ? D'abord c'est le crayon lui même que l'enfant ne réussit pas à apporter (parce que certains élèves n'ont pas de ressources pour l'acheter) et ainsi, je vais leur demander de m'apporter une lame, des aiguilles... ?....nous ne sommes pas préparés,... justement ! » ; ... « certains établissements scolaires (ex : école de Maguiguana) n'ont même pas une chaise pour l'enseignant, les élèves s'assoient par terre, avec plein de trous, les enfants s'assoient avec la colonne inclinée...est-ce que je vais enseigner l'éducation visuelle dans ces conditions, les élèves peuvent-ils facilement dessiner, peindre, coller des figures sur une feuille ou sur un carton ? » : « on n'est pas préparé ». En termes de compétences pour enseigner ?!... « si j'avais des conditions....vous savez, ...les enseignants sont créatifs...je sais que je n'ai pas appris plein de choses qui sont dans les programmes du nouveau curriculum dans ma formation comme enseignant, ..mais, vous savez, je pourrais demander à mes collègues qui maîtrisent un peu mieux pour pouvoir enseigner à mes élèves.....vous voyez ? avec des conditions adéquates, cela ne serait pas possible d'être le seul à ne pas enseigner l'éducation visuelle ou l'éducation physiqueje répète, les enseignants sont créatifs, mais il n'y a pas de conditions pour faire face à des disciplines requérant des conditions spécifiques...je ne vois pas comment faire ...l'enseignant crée des conditions pour que l'élève sache, mais il n'a pas de conditions pour travailler : moi je ne suis pas enseignant d'éducation physique, mais professeur Tivane peut être un bon professeur d'éducation physique, alors, je pourrais me rapprocher du professeur Tivane pour lui demander « comment donneriez-vous telle leçon (de telle matière) ? et lui, me dirait « Eh, Manuel, fait ça, ça, et ça...(après) j'irais m'asseoir, penser, ...hein..., si je fais comme ça, ça, et ça,...les élèves vont comprendre, alors, là j'utilise la qualification du professeur Tivane

pour pouvoir travailler ; ...mais imaginez qu'avec la qualité du professeur Tivane, je n'ai pas (à l'école) un camp de volley-ball, est-ce que je vais enseigner le volley-ball aux élèves ?...je n'ai pas de balle, je n'ai pas de filet..... ».

Ajoutons encore, par rapport à la question du manque de moyens ou de conditions pour l'enseignement des disciplines « secondaires », une enseignante dit : « pour enseigner l'éducation visuelle il fallait avoir du bristol...mais la difficulté d'avoir ces matériaux,... nous la faisons souvent mentions dans nos rapports, lors rendez-vous avec la direction...en demandant la direction...et jusqu'au aujourd'hui...nous ne les avons pas...nous devons nous débrouiller ; même pour la craie colorée, il fallait l'avoir pour travailler sur le tableau afin de montrer les différentes couleurs aux élèves et leur dire ça c'est le vert, le jaune, le noir....et ainsi successivement pour que les enfants puissent connaître les différents types de couleurs...y compris en dessin....faire un dessin d'une école, d'une plante....alors, dans cette plante il y a besoin de peindre...alors, l'enfant ne connaît pas les couleurs car l'enseignante n'a pas de craies colorées....il n'est pas possible pour ma part de faire (la peinture) sur une feuille et de montrer comme ça aux gamins...sans qu'ils en voient sur le tableau...c'est aussi difficile de montrer une feuille A4 à une classe très nombreuse...ceux qui sont au fond de la salle ne verront rien...alors,... nous avons besoin de quoi ?..premier chose, c'est de démontrer (aux élèves) au moyen du tableau...et leur dire : cette couleur est X, c'est la couleur jaune, marron, Y et Z...ici les gamins vont bien comprendre et pourront après demander de l'argent à leurs parents pour acheter des crayons de couleurs,... il y a telle, ou telle... discipline qui a besoin de crayons de couleurs, ...est-ce que vous comprenez ma préoccupation ? »

De toute façon, les entretiens avec les enseignants nous ont permis de comprendre qu'ils reconnaissent le bienfait de ces disciplines : « ...si un élève n'est pas doté de capacités pour suivre des études plus longues, avec le nouveau curriculum, il est en meilleures conditions d'avoir un certificat d'études primaires, par exemple, et ainsi les disciplines de caractère pratique (notamment métiers) peuvent lui permettre, après un simple stage professionnel, d'avoir un emploi comme maçon, tailleur, entre autres...c'est un avantage de ce nouveau curriculum. Mais une autre enseignante dit « imaginons un enfant qui va jusqu'à la 7^{ème} (fin de l'enseignement primaire) grâce à la progression semi automatique...il devrait pouvoir trouver un emploi salarié ou auto-emploi parce qu'il a maîtrisé les compétences assignées aux disciplines de métiers et d'éducation visuelle,...mais, est-ce que nous enseignons ces

disciplines ici à l'école ?..Non... c'est une fausse prévision, ...il s'agit peut être d'un curriculum qui a été planifié pour une autre société, ...pas pour Mozambique».

En résumé, il nous semble qu'on peut synthétiser les facteurs qui interviennent dans l'aménagement et gestion du temps par les enseignants en trois dimensions : premièrement, la **dimension individuelle de l'enseignant**, deuxièmement, **la dimension institutionnelle (d'établissement) et du curriculum** et, finalement, la **dimension pédagogique** impliquée davantage dans la préoccupation de l'aménagement du temps en fonction des particularités des élèves et du contexte (classe) dans laquelle se déroulent les cours. De ce fait, ces dimensions cherchent à faire réussir les apprentissages, notamment quand il s'agit de l'implication d'une conception pédagogique active, nouvelle, qui place l'apprenant au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Tableau 24: Facteurs qui conditionnent la gestion du temps scolaire par les enseignants à Maputo

| Facteur | Mode de conditionnement |
|---------|-------------------------|
|---------|-------------------------|

| | | |
|--|--|---|
| Dimension institutionnelle et du curriculum | 1..Administration bureaucratique de l'établissement scolaire | <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'administration bureaucratique exige une planification en rigueur des cours, conformément au temps accordé aux disciplines dans les programmes. Cette planification permet aux chefs d'établissement de mieux contrôler la réalisation des programmes et des horaires par les enseignants, tandis que pour ces derniers la planification devient linéaire, répétitive et égalisatrice pour tous les enseignants et élèves concernés par le même programme, ce qui limite les possibilités pour prendre en compte les particularités des élèves et la classe comme une entité unique et singulière. ✓ De toute façon, les enseignants ne restent guère uniquement dans cette perspective administrative, ils les contournent par des stratégies individuelles ou de groupe |
| | 2. Nombre d'élèves dans la classe | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Plus la classe est nombreuse, plus les enseignants ont besoin de beaucoup plus de temps pour l'enseignement et apprentissage, notamment pour corriger individuellement les exercices de chaque élève faits dans son livre-cahier |
| | 3. Ressources ou moyens d'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Certaines disciplines ont besoin des matériaux, des moyens d'enseignement ou de salles spécialisées ; quand ils manquent à l'enseignant, cela entraîne une grande volonté de résister à les enseigner et, par conséquent de répartir leur temps au profit d'autres disciplines. |
| | 4. Extension du programme | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Programmes très extensifs que les enseignants considèrent le temps prévu comme insuffisant, quand il s'agit de disciplines considérées fondamentales, ils occasionnent en réalité l'extension du temps prévu officiellement pour faire face aux difficultés de réussir à les |

| | | |
|---|---|---|
| Dimension individuelle de l'enseignant | 1. Savoir et savoir faire des enseignants | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Il y a une tendance de la part des enseignants de consacrer moins de temps aux disciplines et contenus peu ou non maîtrisés. Il s'agit souvent de disciplines visant à développer des compétences que les enseignants ne maîtrisent pas pour ne pas les avoir apprises au moment de leur formation initiale ou en exercice. |
| | 2. Attitude (et par conséquent, le sens attribué) par rapport aux différentes disciplines | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les enseignants construisent un rapport aux savoirs, donc, aux disciplines qui leur permettent de distinguer celles fondamentales et secondaires en fonction des types d'apprentissages attendus. Donc, aux disciplines fondamentales les enseignants consacrent beaucoup plus de temps qu'aux disciplines secondaires. |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| Dimension pédagogique | <p>Conception pédagogique mise en place dans le processus d'enseignement-apprentissage par les enseignants</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les enseignants plus « traditionnels » (dans leur méthodologie d'enseignement), seront davantage lié au modèle administratif de gestion du temps : le déroulement du temps est fixé d'avance et le programme est morcelé, conformément au temps, en petites tranches, mais enchaînées, devant être suivies par tous les enseignants et élèves au même rythme. Ici la logique se tourne vers le désir d'accomplissement de normes administratives (du programme et des horaires), indépendamment si on atteint l'objectif de l'enseignement : réussir à apprendre les élèves. ✓ Les enseignants qui analysent leur activité d'enseignement et d'apprentissage, se placeraient du côté de ceux qui comprennent, qui savent et qui contrôlent régulièrement et systématiquement ce qui se déroule dans leurs classes et du côté de leurs élèves, et, en fonction de cela, ils feront en sorte que le temps soit accordé là ou à ceux qui en ont le plus besoin pour apprendre : le temps devient ainsi une ressource pour faire apprendre les élèves et pas seulement se laisser couler au fil du temps à l'école pour « gagner son pain » |
|------------------------------|--|--|

Avec ce tableau, rappelons-nous, il est justifiable que le temps institutionnel n'est pas toujours (bien au contraire) équivalent au temps d'enseignement et, moins encore, au temps requis pour l'apprentissage. C'est pourquoi, quand les enseignants investissent beaucoup plus de temps dans certaines disciplines ou matières, ils sont bien là où ils veulent s'investir pour réussir l'apprentissage des élèves étant donné que, pour eux, les élèves ont besoin de ce type d'investissement temporel ; et, au contraire, là où ils investissent moins de temps souvent il

s'agit de situations de disciplines ou de matières non privilégiées dans l'apprentissage, ou alors que les élèves n'ont pas besoin davantage de temps pour cet apprentissage grâce à un niveau de départ important de compréhension des matières.

En fonction de cela, et tenant compte des raisons admises par les enseignants de première année à Maputo, il est évident que leur investissement de temps aux disciplines dites « secondaires » est inadéquat par rapport au besoin d'apprentissage des compétences assignées à ces disciplines, surtout si on considère l'aspect de relevance de ces compétences par les élèves dans le contexte socio économique de Mozambique : elles (ces disciplines) sont placées dans le curriculum comme complémentaires et subsidiaires de disciplines dites « principales » dans la mission de l'école du développement de compétences fondamentales reconnues par la Déclaration Mondial de l'Education pour Tous.

3.2. Gestion du temps par les enseignants et centralisation de l'enseignement sur les apprenants : espoirs et désillusions dans le nouveau curriculum.

L'ancien curriculum était considéré très rigide, prescriptif, non relevant et sans laisser d'espace de manœuvre pour la créativité des enseignants ; et nous-mêmes, nous l'avons constaté à travers les entretiens avec les enseignants en 2001. Il en découle que, les redoublements étaient très considérables, rendant le système très coûteux et à la fois moins en mesure d'accueillir un nombre significatif d'enfants à l'école à cause de la rétention de places pour les « décrocheurs ».

Ainsi, le nouveau curriculum est mis en place avec l'espoir de faire face à ces problèmes là, mais surtout, de rendre l'enseignement centré sur l'élève et le faire vraiment progresser dans ses démarches d'apprentissage, au fur et mesure, d'être capable de progresser automatiquement à l'intérieur des cycles pluriannuels. Comme réclame Barrère (1997 : 32), désormais, la relation pédagogique comporte de nouvelles exigences : connaissance des élèves, de leurs contextes, de leurs difficultés initiales et actuelles d'apprentissage. En conséquence, comme « la professionnalisation s'appuie sur l'idée d'une meilleure adaptation des prestations d'enseignement aux élèves, pris individuellement lorsque cela s'avère nécessaire »¹⁷⁷, pour le nouveau curriculum au Mozambique, la question pédagogique importante devient celle de la maîtrise par l'enseignant de l'évaluation formative et

¹⁷⁷ Barrère (ibid : 28)

diagnostic, en attendant qu'elles lui permettront de prendre connaissance des progrès et des difficultés de chacun de ses élèves pour mieux les aider, à travers un enseignement différencié, à aller vers la maîtrise des compétences envisagées dans l'enseignement des différentes disciplines.

Dans ce sens, le nouveau curriculum, on peut facilement en déduire, plaide pour une évaluation avec laquelle les résultats qui vont être obtenus au long du déroulement du travail de l'enseignant et des élèves sont comparés avec les objectifs proposés, afin de constater les progrès, les difficultés et réorienter l'action pédagogique dans la classe pour les corrections nécessaires. Il s'agit de *penser l'évaluation à l'école davantage comme moyen de perfectionnement du processus d'enseignement et apprentissage, avant d'être un fin, donc, un outil pour sélectionner les bons et les mauvais élèves*. C'est cette vision progressiste qui illumine le nouveau curriculum de l'enseignement primaire au Mozambique, ce qui avec Lemos (1990), on pense que ce curriculum attend que les résultats d'évaluation régulière et systématique soient utilisés pour faire :

- i. Orientation et conseil aux élèves ;
- ii. Récupération et enrichissement des élèves ;
- iii. La sélection et modification des méthodologies ;
- iv. L'évaluation des programmes, la prévision des futurs résultats et l'investigation.

En quoi chacune de ces formes d'utilisation des résultats d'évaluation consistent-elle ? A l'aide de Lemos, on peut passer de suite à les expliquer, en commençant par l'orientation et conseil aux élèves, puis la récupération et enrichissement des élèves, après la sélection et modification des méthodes d'enseignement et, finalement, l'évaluation des programmes, de la prévision des futurs résultats et à l'investigation.

Orientation et conseil aux élèves

L'enseignant doit être quelqu'un qui oriente. Dans ce sens, les résultats de l'évaluation sont sans doute l'indicateur plus évident de la situation scolaire de l'élève et des actions à développer par celui-ci et par les parents, l'enseignant et l'école en général, dans le sens d'améliorer et d'éviter les insuccès prévisibles en temps utile.

Le cas typique est celui concernant les informations aux parents, après le premier moment défini d'évaluation (ex : après trois ou quatre ACS¹⁷⁸ et une ACP), ce qui peut correspondre, par exemple, à un bimestre ou à un trimestre. Le plus important n'est pas d'informer les parents sur les résultats objectifs de leurs enfants, mais certainement attirer leur attention sur ces résultats pour les améliorer au long de l'année. Notamment pour les élèves qui ont des difficultés particulières dans une ou l'autre discipline. A cette occasion, on les donne des suggestions sur le temps d'étude, sur les méthodes de travail, sur la réalisation de travaux à la maison (devoirs). Ces suggestions devront être données de façon spécifique, non seulement aux élèves, mais aussi aux parents, comme une façon de les responsabiliser par rapport à l'activité scolaire de leurs enfants à la fin de l'année scolaire.

Par conséquent, l'analyse périodique du suivi évaluatif, devra permettre à l'enseignant ou à l'ensemble des enseignants de réfléchir sur:

- a. Quels sont les élèves qui ont le plus de difficultés et dans quelles disciplines ?
- b. Dans quelles disciplines les élèves ont plus de difficultés?
- c. Quelles sont les raisons de ces difficultés d'apprentissage, tant individuelles, ainsi que collectives ?
- d. Les principales difficultés des élèves sont de quelle nature ?

En se posant ces questions, au delà du simple conseil aux élèves et à leurs parents, l'enseignant aussi pourra trouver une inspiration pour la réalisation d'activités de récupération/ remédiation appropriée à l'ensemble d'un groupe d'élèves ou à des élèves de caractéristiques spécifiques, en fonction de leurs difficultés dans le but d'atteindre le maximum de progrès dans l'apprentissage de tous les élèves.

Récupération et enrichissement des élèves

¹⁷⁸ Au Mozambique, l' ACS c'est l'évaluation de contrôle systématique et ACP c'est l'évaluation de contrôle permanente. Le premier type d'évaluation est réalisé entre périodes plus courtes (exemple, après chaque unité d'enseignement), tandis que l'ACP est la forme d'évaluation d'un ensemble de unités d'enseignement.

Il est prouvé qu'il y a une étroite corrélation entre le premier et le dernier résultat des élèves dans une même année scolaire. C'est-à-dire, la plupart des élèves qui ont une classification insuffisante ou négative au début de l'année, dans une discipline, vont vers un insuccès dans la même discipline à la fin de l'année. Quand cela est confirmé, il devient pertinent de poser les questions suivantes:

- a. Est-ce que les élèves n'ont pas la capacité de se récupérer dans leur apprentissage?
- b. Est-ce que l'enseignant «marque» l'insuccès des élèves au début de l'année scolaire ?
- c. Ou est-ce que l'enseignant ne crée pas des conditions et ne donne pas d'opportunités de récupération aux élèves?

Comme il nous paraît évident, on croit que la dernière hypothèse est la plus vraie. Ce ne sont pas tous les élèves qui obtiennent de bons résultats d'apprentissage en début de l'année. Cependant, souvent l'enseignant continue calmement et tranquillement « à accomplir son programme », sans faire attention à tel fait, ce qui provoque naturellement un grand « éloignement vers le bas » de ces élèves en difficultés.

S'il est vrai que l'objectif de l'enseignant est d'amener chaque élève à apprendre le maximum possible, il est également vrai que son obligation est de mettre tous les élèves à apprendre au maximum, tenant compte, bien sûr, des particularités individuelles de chacun. L'enseignant doit réaliser des actions de récupération des élèves avec de mauvais résultats lorsqu'il obtient les données de l'évaluation d'apprentissage. A ce propos, Neves e Graça (1987 : 24/5), en supposant que, probablement, ces élèves obtiennent des mauvais résultats parce qu'ils n'ont pas les pré requis (le savoir, le savoir faire et le savoir être nécessaires et antérieurs à n'importe quel apprentissage), affirment que dans le processus d'enseignement-apprentissage quand les pré requis sont ignorés, il en résulte:

- a. Soit une fatigue des élèves parce qu'il leur est enseigné quelque chose qui est au dessous du niveau de leurs pré requis.

- b. Soit les élèves se sentent frustrés parce qu'ils n'ont pas les pré requis nécessaires pour commencer à apprendre les habilités requises, ne pouvant ainsi apprendre.

En suivant ces deux auteurs, l'enseignant avant d'initier le processus d'enseignement et apprentissage (une leçon, une unité, un programme, etc), il devrait vérifier si les pré requis sont déjà maîtrisés par les élèves. Et en cas négatif, il doit proposer des activités de récupération et d'enrichissement des élèves, et, dans le cas positif, il planifie et/ou met en place l'étude du nouveau sujet de manière à ce que tous les concepts nouveaux (en somme, tout le contenu nouveau) soient en rapport avec les précédents.

Néanmoins, Lemos (1990 :73) constate que souvent les enseignants se plaignent de ne pas avoir de temps pour les actions de récupération car ils doivent continuer à « donner le programme ». Mais, justement à ce propos, la question qu'on se pose est celle : «donner le programme» à qui ? La progression sur le programme sans la récupération des retards des élèves entraîne des retards encore plus importants et progressivement irrécupérables. C'est-à-dire, dans sa planification l'enseignant doit prévoir des espaces pour les activités de récupération, parce qu'il sait que, inévitablement, elles auront lieu.

Modification des méthodes d'enseignement

Les résultats d'apprentissage des élèves sont un bon indicateur de la capacité professionnelle de l'enseignant, bien que cela ne signifie pas forcément que l'enseignant, dont les élèves ont obtenu de mauvaises classifications, soit « un mauvais enseignant ». Mais ils sont un vrai indicateur, notamment, l'indice moyen d'insuccès (national, régional ou de l'école par classes) et du niveau moyen des classifications de la classe par disciplines, dans le cas où celles-ci sont enseignées par différents enseignants. Donc, il doit constituer une préoccupation quand, par exemple, les résultats négatifs d'un enseignant dépassent nettement ceux d'autres enseignants ou d'écoles du même niveau d'étude.

Cependant, le vrai problème ne réside pas dans les résultats en soi même, mais dans la façon dont ils ont été atteints et dans l'action antérieure, présente et suivante de l'enseignant en face de ces résultats. Quand les résultats obtenus ne s'encadrent pas dans les scores attendus et souhaités, l'enseignant, selon Lemos (ibid : 74), doit :

- a. Ré-analyser les instruments d'évaluation utilisés et essayer de vérifier s'ils sont vraiment adéquats, chercher les erreurs ou les omissions, revoir tout le système d'évaluation, de façon à s'assurer de l'existence ou non de fautes.
- b. Dans le cas où ne se vérifient pas de fautes, ni dans les instruments ni dans le système d'évaluation, alors il faut revoir comment se sont déroulées les activités d'enseignement et apprentissage, en les comparant chacune avec les résultats obtenus par les élèves dans l'évaluation des objectifs qui les concernent.
- c. Ré-analyser les objectifs fixés, en tenant compte des résultats antérieurs des élèves, de l'organisation des objectifs et de sa séquence, ainsi que des capacités et des connaissances.

Dans chacune de ces phases, comme l'affirme l'auteur mentionné, quand l'enseignant rencontre des erreurs ou des fautes, il doit planifier des actions nécessaires pour les surmonter.

Par exemple :

- a. Tester de nouveau les objectifs en cause, quand il se vérifie une erreur du respectif instrument d'évaluation.
- b. Réaliser de nouveau ces activités d'apprentissage, quand il se vérifie une bonne évaluation, mais une erreur préalable de l'enseignement.
- c. Inclure dans la planification de l'unité suivante les objectifs de l'antérieur qui étaient mal encadrés, ou dont les activités d'enseignement-apprentissage ont été mal formulées.
- d. Supprimer les objectifs quand il se vérifie leur inutilité en termes d'apprentissage.

D'autres actions peuvent aussi être entreprises, selon la situation concrète vérifiée dans le moment. En tout cas, Lemos nous fait l'avertissement dans le sens du respect de deux règles indispensables, notamment:

- a. L'évaluation de l'enseignement doit être constante, de façon à ce que les éventuelles erreurs commises puissent se remédier au fur et à mesure au long du temps, en assurant un chemin d'apprentissage progressivement plus rassurant. Cela permettra à l'enseignant d'arriver à la fin de l'année sans hésitations et sans que l'apprentissage puisse avoir eu, réellement, une plus grande productivité possible.
- b. Les erreurs de l'enseignant ne devront jamais avoir de répercussions dans l'évaluation des élèves. Jamais l'enseignant ne devra faire « payer » aux élèves des erreurs qui ne sont pas de la responsabilité des élèves, mais de lui-même..

Evaluation de programmes et investigation

Ce processus d'évaluation dont on parle consiste, pourtant, en trois parties fondamentales :

- a. Les données sont recueillies pour vérifier la quantité et la qualité d'apprentissage des élèves ;
- b. Les données sont traitées pour vérifier la quantité et la qualité d'apprentissage ;
- c. Les résultats sont jugés en fonction des niveaux considérés souhaitables pour induire de futures modifications de façon à les améliorer.

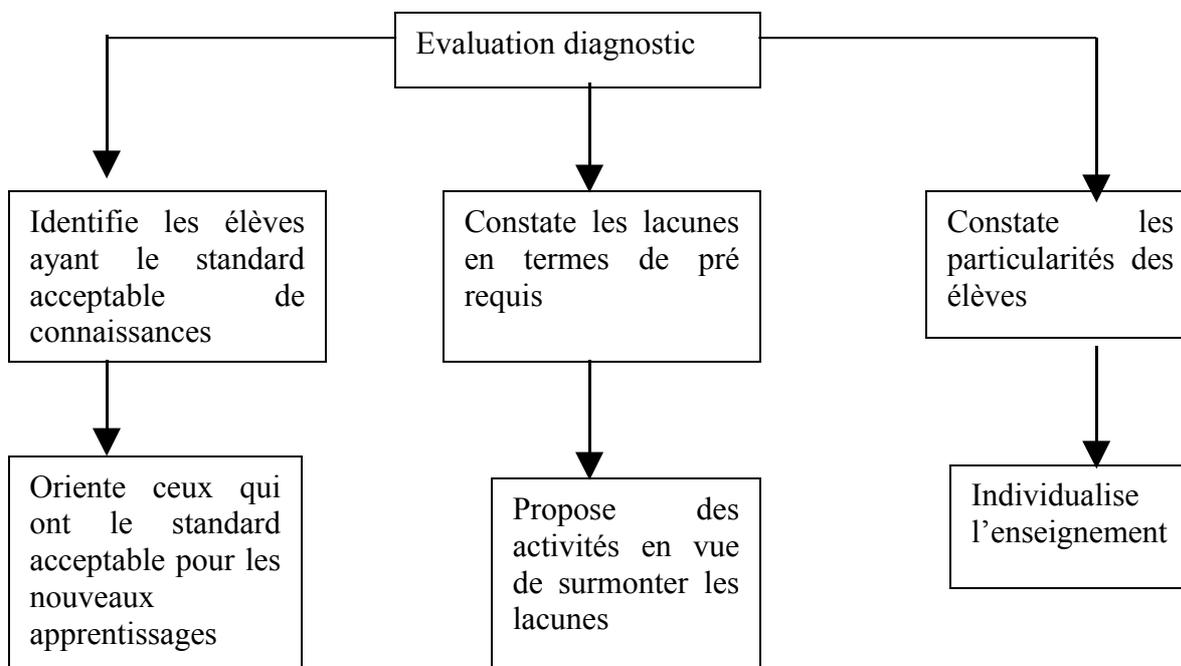
Ainsi, comme nous conseille Lemos (ibid: 76), il ne suffit pas de savoir le niveau d'insuccès d'une certaine discipline, classe, année ou école (quand on le sait), il faut rechercher les raisons de cet insuccès et agir sur les disciplines où il est possible d'introduire des modifications en vue d'une amélioration. Il faut que les résultats d'évaluation aident à planifier des changements pour l'amélioration de ces résultats, en ayant toujours comme référence les données du passé et du présent, afin de, comme il a été dit, d'améliorer les apprentissages suivants, y compris les résultats de son évaluation successive.

Parce que l'objectif de n'importe quelle organisation est d'améliorer progressivement le service rendu. Au secteur de l'éducation cela est absolument prioritaire. Cependant, nous ne dirions pas qu'on cherche un système où chaque enseignant est un enseignant-investigateur, mais que, au moins, chaque organisme, chaque établissement scolaire, chaque groupe

d'enseignants, et, aussi, chaque enseignant, évalue, à la fin de chaque année, y compris les périodes diverses (ex : semaine, mois, trimestre, semestre, etc), le travail réalisé.

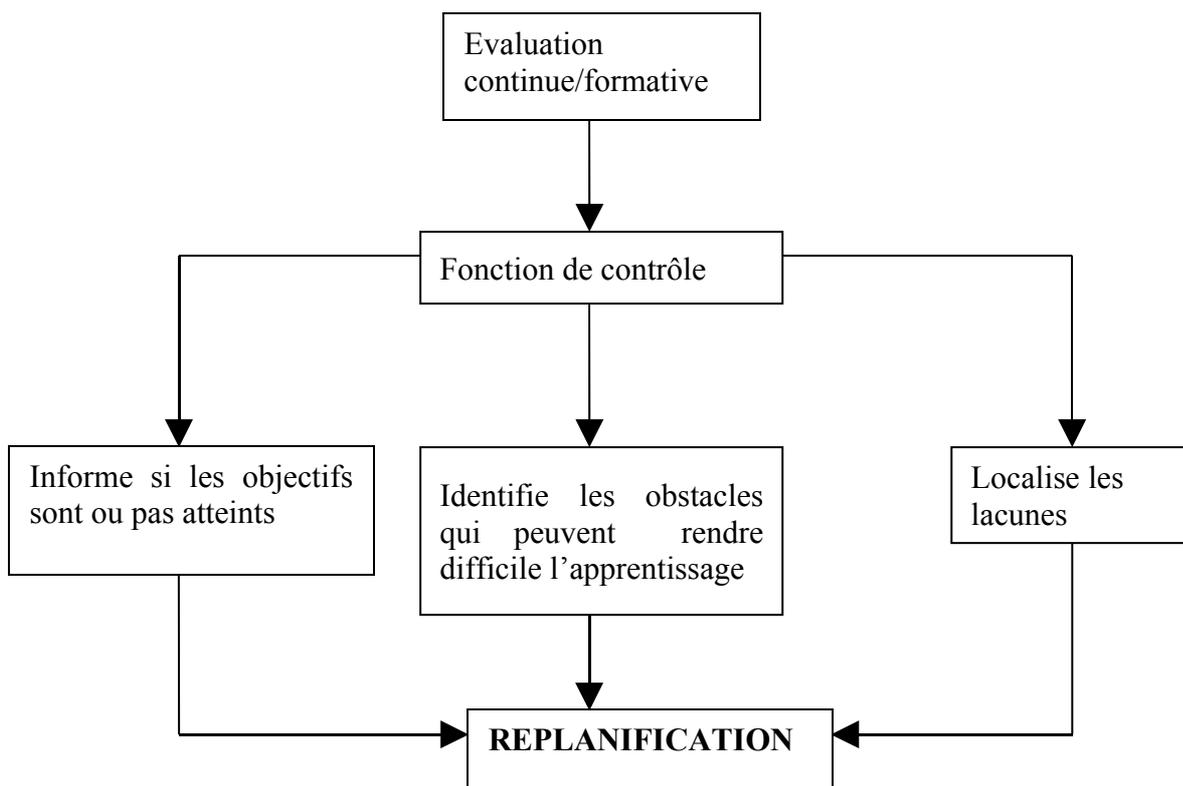
Vue les propositions citées plus haut, il nous est certain que pour *l'école et l'enseignant désireux d'atteindre la réussite de tous les élèves, le levier devient la capacité de prendre en compte dans l'enseignement les particularités individuelles des élèves*, ce qui suppose une différenciation, en sachant que « toute différenciation de l'enseignement appelle une évaluation formative, autrement dit une évaluation censée aider l'élève à apprendre », ainsi qu'une évaluation diagnostic, parce que :

a. Selon le schéma ci-dessous, on peut conclure que l'évaluation diagnostic (laquelle se réalise au début d'une leçon, d'une unité, d'un programme, d'une année..) a pour l'objectif de vérifier la maîtrise des pré requis nécessaires pour les apprentissages postérieurs. Ces pré requis constituent le point de départ pour établir une stratégie du processus d'enseignement et apprentissage plus adéquat aux élèves, de manière que l'enseignant puisse aider tous les élèves à atteindre la maîtrise du savoir, du savoir faire et du savoir être, correspondants aux objectifs fondamentaux de l'apprentissage. De cette façon, il est possible de faire l'organisation de leçons de récupération et la simplification des contenus programmés qui seront étudiés, en les réduisant à l'essentiel.



Source : Piletti (1990)

b. L'évaluation formative permet à l'enseignant et à l'élève de savoir si les objectifs sont atteints, elle identifie les obstacles et les raisons de ces obstacles, permettant ainsi d'établir des stratégies qui puissent aider les élèves et l'enseignant à surmonter les difficultés détectées. Cette évaluation (formative ou continue) va révéler des problèmes d'apprentissage collectifs (de la classe) ou individuels. Par exemple, le fait qu'une notion n'ait pas été acquise pour une grande majorité des élèves cela peut signifier qu'elle est difficile ou que l'enseignant n'a pas réalisé l'action d'une manière adéquate.



Source : Piletti (1990)

En reconnaissant tous ces avantages de l'évaluation, en termes de sa réalisation et de l'utilisation de ses résultats, le nouveau curriculum plaide pour cette perspective évaluatrice du processus d'enseignement apprentissage, en accordant à l'évaluation sommative une place moins importante qu'à l'évaluation formative et diagnostic. Donc, dans les documents officiels du nouveau curriculum, il est recommandé aux enseignants de prendre cette vision dans leurs actes d'enseignement ; c'est pourquoi, 64% des enseignants interrogés admettent que ce qui est écrit dans les documents officiels du nouveau curriculum (ex : manuels pour l'enseignant, les programmes, le règlement d'évaluation, le plan curriculaire de l'enseignement de base, etc) recommandent à l'enseignant de gérer le temps d'une façon

souple, en ayant davantage la préoccupation d'enseigner en fonction du rythme et des particularités d'apprentissage des élèves, au lieu d'un simple fait d'accomplissement du programme.

D'ailleurs, nous avons déjà remarqué cela lorsque nous caractérisions les transformations du nouveau curriculum et, cette fois-ci, il faut ajouter encore que le règlement général des écoles de l'enseignement primaire, précise que dans l'enseignement constituent modalités d'évaluation l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative, et, puis, souligne nettement la grande importance de ces deux premiers types d'évaluation pour la régulation interactive et post active du processus d'enseignement et apprentissage par l'enseignant. Par exemple, dans l'article 54 du règlement ci-dessus, il est fixé, d'entre autre, le suivant :

- a. L'évaluation formative est la principal modalité d'évaluation de l'enseignement obligatoire, elle assume un caractère continue et systématique et vise la régulation du processus d'enseignement-apprentissage.... ;
- b. L'évaluation formative fournie à l'enseignant, à l'élève, aux parents et aux autres intervenants, l'information sur le développement des apprentissages et des compétences de façon à permettre la révision et l'amélioration du processus de travail ;
- c. Il est de la compétence des organes de direction sous proposition des coordinateurs du domaine et du cycle, d'organiser les ressources éducatives existantes dans l'établissement scolaire à la base de données de l'évaluation formative en vue de déclencher des réponses adéquates aux besoins des élèves.

C'est-à-dire que cet article (54) veut que les enseignants agissent à travers des stratégies méthodologiques en entendant les besoins d'apprentissage des élèves, en fonction de leurs particularités individuelles et de la dynamique même de la classe : les progrès et les difficultés qui en sortent du côté de l'apprentissage des élèves. Et de notre part, cela nous semble entièrement raisonnable, si on comprend le fait que l'innovation visée par la réforme du curriculum de l'enseignement primaire au Mozambique est « comme un processus aboutissant à l'invention (absolue ou relative) de nouveaux produits, services, procédures, organisations

ou relations... »¹⁷⁹, en considérant que les nouveaux produits ici sont les savoirs à développer chez les élèves (plus solides et construits sur les pré-requis des élèves, bref, une plus importante qualité de l'apprentissage) à la base d'une relation pédagogique centrée sur l'apprenant et la classe, où les procédures de gestion du temps envisagent la souplesse favorable à la différenciation de l'enseignement et avec une organisation de la classe de divers manières (en collectif, en groupes, aux pairs...) à partir desquelles se développe une relation pédagogique plus rassurant à l'apprentissage de chacun et de tous pour, ensuite, mettre tous les élèves en conditions au profit de la promotion semi-automatique dans les cycles pluriannuels.

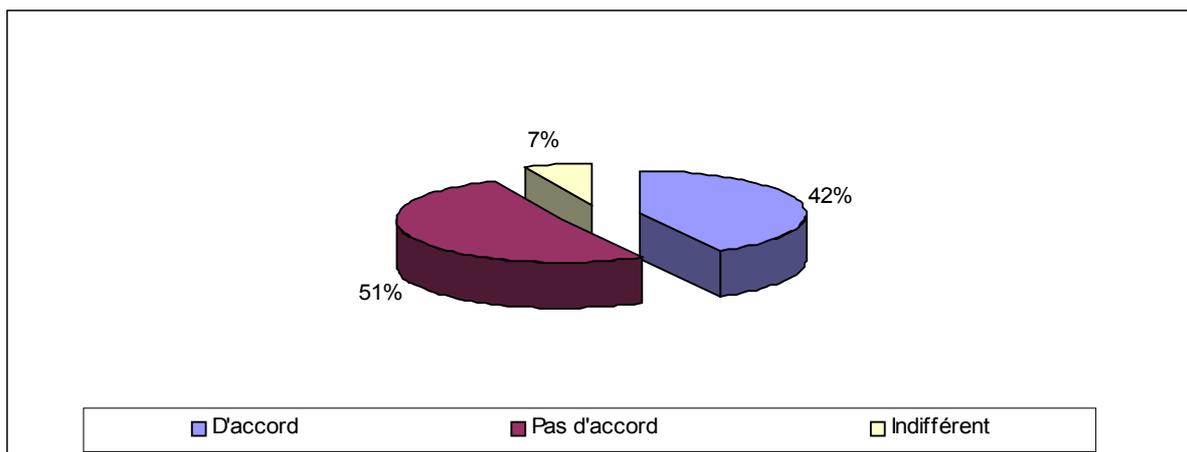
En réalité, les éléments que nous venons de décrire constituent les axes sur lesquels se fondaient nos espoirs pour la transformation de la façon de gestion rigide et prescriptive du temps scolaire, au modèle administratif que pédagogique, en vigueur dans l'ancien curriculum, pour se rendre plus souple vers le chemin de la construction d'une école de réussite pour tous, où les apprentissages sont de qualité et pertinents par rapport au contexte culturel, social, économique et politique.

Cependant, « l'innovation est une action réalisée par les acteurs, c'est au niveau du praticien que se niche l'action réelle de l'innovation et l'éventuelle déclinaison des réformes parties des instances officielles »¹⁸⁰. Ainsi, « le changement et l'innovation sont indissociablement liés aux conditions sociales de leur production. C'est que la transformation sociale est tributaire des composantes contextuelles, elles-mêmes labiles. Nous entendons par contexte, aussi bien les éléments d'une réalité que la lecture et l'interprétation qu'en font les sujets et qui expliquent leurs gestes »¹⁸¹. Donc, en fonction des contextes de ce qui vraiment se passe à l'école et dans la classe, on voit que les espoirs de transformation de la façon de gérer le temps scolaire, ayant en compte les besoins d'apprentissage des élèves ne se réalisent pas tout à fait comme prévu.

¹⁷⁹ DEMAILLY, Lise. *La gestion de l'innovation en éducation : le rôle des réseaux dans la recherche-développement* ; in : BONANI, M et GARANT, M. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation-émergence et implantation du changement* ; Bruxelles ; ed. De Boeck ; 1996 ; pg. 170

¹⁸⁰ CROS, F. *Dynamiques du changement en éducation et en formation* ; Paris ; INRP ; 1998 ; pg.13

¹⁸¹ Ibid : 19



Graphique 8: Recommandations du curriculum sur comme gérer le temps scolaire

En effet, malgré la reconnaissance du caractère innovateur du nouveau curriculum par les enseignants de première année, 51% avouent ne pas être d'accord avec les recommandations sur la façon de gérer le temps à l'école parce qu'ils constatent que :

- ❑ Avec le nouveau curriculum le nombre des disciplines en première année est passé de quatre (Education esthétique, Education physique, mathématiques et portugais) à six (métiers, éducation visuelle, éducation physique, éducation musicale, portugais et mathématiques), sans que la durée de temps journalière augmente. On continue toujours avec environ de trois (3) heures de cours par jour, ce qui, raisonnablement, a fait diminuer le temps pour chaque leçon pour accommoder toutes les autres disciplines dans les horaires : à l'ancien curriculum, on avait 45 minutes de cours, et maintenant on doit faire à peine 40 minutes de cours simples et, pour les doubles, 80 minutes. Ainsi, il devient difficile en 40 ou même en 80 minutes de contrôler tous les enfants, les accompagner quand ils font les travaux et de s'apercevoir des difficultés particulières des élèves très nombreuses dans les classes ;
- ❑ Normalement, quand on commence le cours, les élèves sont inquiets, ils font du bruit et, comme il s'agit d'enfants de 5-6 ans, pour les motiver, il faut par fois chanter pour les attirer leur attention à la présence de l'enseignant. Pour cela il faut, quelques fois, 5 minutes et, après, on commence la leçon et ensuite c'est la sonnerie pour la récréation, mais quand on a encore des explications à faire aux élèves, surtout des exercices : ça casse le rythme de notre travail et on sent n'avoir pas réussi à aller jusqu'à où on voulait arriver avec cette leçon-là.

- Pour la discipline de portugais surtout, mais aussi pour les mathématiques, il fallait plus de temps pour que les élèves puissent faire des exercices, les programmes sont très extensifs, mais à cause de la limitation du temps et, plus encore, à cause de l'espace, considérablement infime, réservé à cet effet dans les livres-cahiers, les élèves n'ont pas assez des possibilités pour faire des exercices jusqu'à la maîtrise/consolidation des connaissances : dans les livres-cahiers de portugais, il est réservé seulement un trait/une ligne pour l'entraînement de chaque forme (cursive, manuelle, minuscule ou majuscule) de chaque lettre de l'alphabet. Pourtant, le temps et les espaces ne sont pas suffisants pour faire la consolidation des cours, nous devons souvent passer de l'apprentissage d'une lettre de l'alphabet à une autre sans que les élèves aient eu le temps pour sa consolidation.

- Il existe des directions des établissements scolaires qui exigent aux enseignants de façon à ce qu'un enseignant travaille, par exemple la langue portugaise, le mardi, premier temps, soit exactement ce que les autres enseignants du même niveau font aussi à cette heure : « mais ça n'est pas possible...il existe des particularités individuelles des élèves... l'enseignant voit,...que ses élèves n'ont pas compris, ...laisse moi répéter la leçon...et si tu fais ça,...si tu reviens à la leçon antérieure, c'est une guerre, une confusion :...comment est-ce que tu peux enseigner la matière antérieure ?; ...alors si tu essaies de discuter, d'expliquer ton retard au directeur, tu sembles être un enseignant qui n'obéit pas, qui veut se confronter avec le directeur, tu vas avoir des « appellations » ...et à la fin tu vas avoir une classification négative, un dix,...quand tu as l'envie d'obtenir un 14...et dans l'année suivante tu vas entendre que tu es transféré pour une autre école, ...et comme l'enseignant veut avoir une bonne classification, ce qu'il fait c'est l'accomplissement du programme».

Dans ces récits des enseignants, on remarque deux aspects importants pour la réalisation d'un processus d'enseignement apprentissage centré sur l'élève. D'abord, c'est la question de la difficulté des enseignants à s'apercevoir de près des démarches individuelles des élèves dans la réalisation des exercices, donc, dans leur apprentissage. Ensuite, l'autre question c'est que le processus d'enseignement apprentissage réalisé est davantage placé dans un contexte où on accord beaucoup plus d'importance à la transmission successive des nouveaux savoirs, sans que les élèves aient le temps et l'opportunité de consolider, de s'appropriier et de les rendre en pré-requis pour les apprentissages suivants.

Ainsi, en ce qui concerne la contribution de l'évaluation dans une démarche d'enseignement centré sur l'apprenant, il importe aussi de rappeler « qu'il y a « situation d'apprentissage » quand un sujet mobilise une ou des capacités qu'il fait entrer en interaction avec ses compétences. L'activité qu'il déploie alors peut être nommée « stratégie » ; c'est une activité personnelle, aléatoire à son histoire propre, c'est aussi une activité finalisée par laquelle il construit des nouveaux savoirs et savoir-faire en intégrant, par une série de mise en relation successive, la difficulté à l'habitude, l'étranger au familier, l'inconnu au connu. Ce processus est lui-même intégratif, c'est-à-dire qu'une acquisition dans l'ordre des compétences ou des capacités sert de point d'ancrage pour développer de nouvelles stratégies et permettre de nouvelles acquisitions »¹⁸². Et à partir de là, on voit bien que si l'enseignant n'arrive pas à contrôler les démarches d'apprentissages des élèves, il avance dans le programme d'étude sans que les blocages ressentis par les élèves dans les « situations d'apprentissage » soient repérés et résolus, ce qui fait que les difficultés s'accumulent et gagnent de plus en plus d'importance dans la sphère cognitive, psychomotrice et affective des élèves.

Au niveau affectif, la continuation des difficultés des élèves, qui pourraient certainement être surmontées avec une évaluation efficace, entraîne souvent des difficultés majeures, si l'on considère que, en suivant Meirieu (1995), « c'est l'apprentissage réussi qui est véritablement éducatif », il crée une implication relationnelle plus importante de l'élève envers les disciplines et l'enseignant, dont les apprentissages sont réussis, ce qui augmente la motivation et le goût d'apprendre ces disciplines avec cet enseignant. Ainsi, « au-delà de toutes les paroles, l'élève, pour s'intéresser à l'apprentissage d'une matière, doit percevoir la possibilité de réussir cet apprentissage. Si la valeur émotive rattachée à l'apprentissage scolaire est négative, il n'est pas étonnant que l'élève hésite à s'y engager. C'est pourquoi il importe que le professeur organise l'apprentissage et son évaluation de façon que l'élève perçoive qu'il est capable d'apprendre. La vérification fréquente de la maîtrise qu'ont les élèves de ce qui est enseigné est de nature à éviter la surprise de l'échec qui influencerait les autres démarches d'apprentissage »¹⁸³.

C'est pourquoi Richard Coté (1987 ; in : Saint-Onge, 1996 : 18) dégage quatre principes pédagogiques liés à l'effet de la réussite :

¹⁸² MEIRIEU, P. *Apprendre ...oui, mais comment* ; Paris ; ed. ESF ; 1995 ; pg. 133

¹⁸³ SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Québec ; éd. Beauchemin Itée ; 1996 ; pg. 18

- Le succès augmente la valeur des activités intellectuelles associées à l'apprentissage ;
- Le succès augmente le niveau d'aspiration et l'échec le diminue ;
- Le niveau d'aspiration tend à suivre le niveau de la performance ;
- La probabilité d'augmentation du niveau d'aspiration est reliée à l'augmentation des chances de succès.

De même, on constate que lorsque le processus d'enseignement avance progressivement sans que les élèves aient maîtrisé/consolidé les savoirs précédents, on perd la chance de développer chez les élèves les pré-requis nécessaires pour les apprentissages suivants, ce qui est, tout à fait, dangereux. Parce qu'en reprenant la célèbre proposition de Vygotski, « l'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase »¹⁸⁴.

Ici on se rend compte que s'il faut du temps aux élèves pour la consolidation des connaissances, ça n'est pas de façon égale pour tous, et en plus on ne peut croire qu'elle doit se passer uniquement dans la classe : à chaque élève, ou groupes d'élèves, peuvent être accordées différentes durées pour maîtriser les savoirs, ainsi que la sollicitation pour l'implication différenciée des parents et recommandations pour une autre utilisation du temps à la maison. L'enseignant se décide donc de faire la différenciation de l'enseignement, restant toujours les mêmes (ou presque les mêmes) objectifs pour tous, comme stratégie de faire réussir l'apprentissage de tous à leurs rythmes, ce qui est justifié aussi par le fait que « l'introduction de la « justice à l'école » par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel »¹⁸⁵ après que l'école a donné le droit d'accès à tous, comme elle a également créé des opportunités de réussite pour tous, malgré leur hétérogénéité.

¹⁸⁴ VERGNAUD, G. *Lev. Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps* ; Paris ; Hachette éducation ; 2000 ; pg.21

¹⁸⁵ LANGEVIN-WALLON(1964) ; in : GILLIG, J-M. *Les pédagogies différenciées : origine actualité, perspectives* ; Bruxelles/Paris ; de Boeck ; 1999 ; pg. 101

Donc, souvent les enseignants constatent que « les enfants sont différents, qu'ils n'ont pas les mêmes intérêts, qu'ils n'apprennent pas au même rythme, qu'ils ne reçoivent pas de leur milieu le même capital linguistique et culturel, qu'ils n'ont pas, à âge égal, le même niveau de développement intellectuel, qu'ils ne sont pas également aidés et soutenus par leurs familles. Ils ne peuvent donc pas, si on leur délivre le même enseignement, faire en même temps les mêmes apprentissages : pour prévenir l'échec scolaire et ne pas aggraver les inégalités initiales, il faut donc différencier l'enseignement, accorder plus de temps, de ressources, d'aide aux moins favorisés...pour que tous les élèves atteignent la maîtrise des savoirs et savoir-faire fondamentaux, il faut différencier l'enseignement, individualiser les apprentissages »¹⁸⁶.

C'est ce qu'un enseignant a bien caractérisé sa classe : « d'entre mes élèves, il y a ceux qui pour écrire ne font que des traits uniquement, ils ne peuvent même pas écrire la lettre « a », mais d'autres ? ...on voit ça souvent pour ceux qui ont eu une scolarisation préscolaire au jardin d'enfance, ...ils savent tenir en bonne position le crayon, réussissent à écrire bien les numéros, quelques lettres...et comme ça, quand on leur donne des exercices, ils sont rapides, s'ils ne comprennent pas, ils demandent des explications additionnelles...et les autres, il faut les pousser à intervenir, ils sont souvent en retard dans la résolution des exercices et quand ils terminent on voit qu'ils n'ont fait que de fautes, des traits,...ou de lettres tournées dans l'autre sens : la lettre « a » tournée vers le haut, le « e » comme « 2 » et c'est comme ça... »

Alors, quand il n'y a pas de différenciation de l'enseignement, on perçoit que les enseignants et les élèves sont malheureux : les élèves n'auront pas le plaisir d'apprendre, de travailler pour tenir une récompense d'avoir acquis de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir être ; et pour les enseignants quelques mots d'un enseignant donnent une précision dans l'éclaircissement sur cette angoisse « j'aimerais avoir du temps pour pouvoir aider mes élèves à progresser dans leur apprentissage, mais je n'ai pas de temps, le programme de portugais est très extensif, on boucle une lettre après l'autre...puis les élèves sont nombreux, lorsque je me place d'un côté pour aider quelques uns, je me sens dans l'impuissance d'aider les autres...le temps passe vite», dit un enseignant, dont les paroles sont reprises par d'autres enseignants, en ajoutant « si je veux donner beaucoup plus de temps pour enseigner à mes élèves à maîtriser une lettre, je serai en décalage avec mes collègues.....mais le problème majeur c'est que si le directeur

¹⁸⁶ GILLIG (ibid : 150)

ou son adjoint passe assister mon cours, il vient après avoir pris connaissance, à travers notre « dosage des matières », que ce jour –là, je dois enseigner tel ou tel contenu....donc, il faut surveiller l'accomplissement du programme, sinon si tu te retrouves en décalage avec le « dosage des matières » il faut justifier et prendre le risque d'être évalué négativement par la direction....Oui,...on peut courir le risque d'avoir une mauvaise classification à la fin de l'année si on n'arrive pas à accomplir le programme...et pour moi, je ne veux pas que mon contrat ne soit pas renouvelé, c'est pourquoi on doit aussi faire en sorte d'aller vite, même si les élèves ne comprennent pas ».

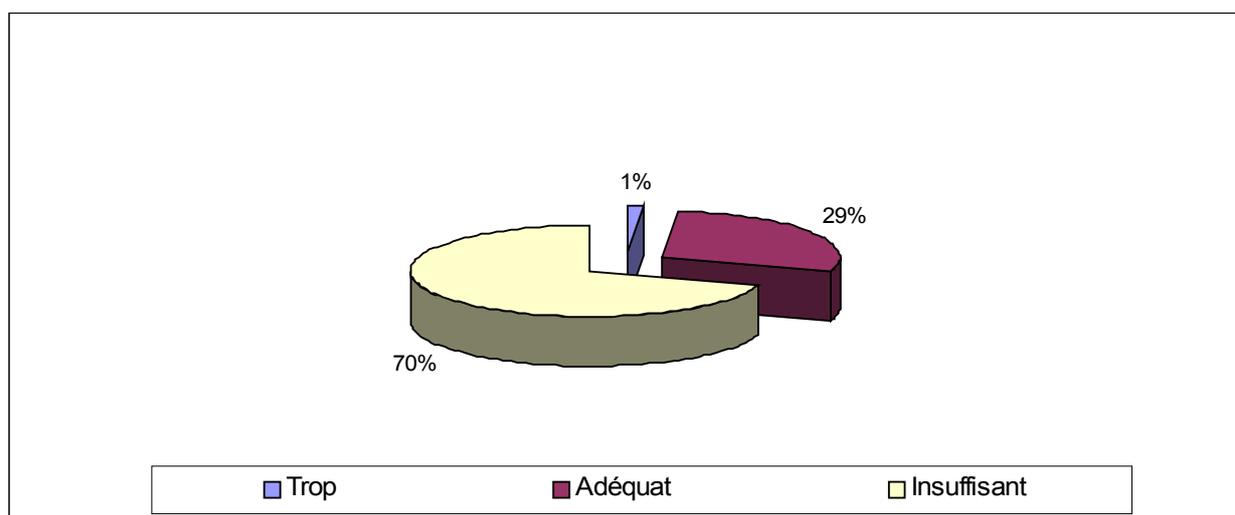
Le programme est extensif, le nombre des élèves est élevé dans la classe, la majeure partie des élèves n'ont pas eu une expérience préscolaire au jardin d'enfants, ce qui fait que les enseignants, parfois, utilisent deux planifications : une planification « dosage des matières » faite chaque quinzaine, qui est officielle et est rendue à la direction, et une autre planification qui se rapproche de la situation de la classe, ce qui entraîne donc un décalage entre le « dosage de matières » officielles et les cours qui sont réalisés dans la classe : « pour moi, une fois le directeur est apparu soudain pour assister à ma classe...j'avais déjà demandé aux élèves pour ouvrir une page du livre de portugais, mais il fallait, selon le « dosage des matières », être ce jour là à une page plus en avance...alors, quand j'ai vu le directeur à l'entrée de ma classe, j'ai, tout de suite, redemandé aux gamins d'aller à la page..... la page du jour selon le « dosage des matières », et, à ce moment, un élève, au fond de la classe me dit « professeur, nous sommes encore dans la page...en se référant à la page que j'avais antérieurement demandé aux élèves d'ouvrir pour faire la leçon ».

C'est pour cette raison que 56.9% des enseignants, contre 43.1%, déclarent, alors, qu'ils constatent, dans l'exercice quotidien de leur activité, une contrariété entre la pratique de gestion du temps scolaire par les enseignants à l'école et les intentions innovatrices du nouveau curriculum qui privilégie une évaluation formative et un enseignement centré sur les apprenants et, par conséquent, quand on leur pose la question de savoir « s'ils ont l'impression que le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (particulièrement en première année) a apporté des transformations considérables dans la façon de gérer le temps par l'enseignant dans la classe », 72.5% répondent de façon affirmative, mais les raisons évoquées sont totalement éloignées de ce que nous attendions : transformer la façon rigide de gérer le temps en une gestion de temps en fonction des besoins d'apprentissage des élèves, permettant ainsi la structuration et la circulation des savoirs dans la classe selon la dynamique

et les événements cognitifs, affectifs et psychomoteurs vécus dans la classe. En effet, les raisons qui soutiennent leurs constats ont à voir, grosso modo, avec la rareté de temps qu'ils sentent pour faire bien apprendre les élèves hétérogènes ; voici les raisons évoquées :

- ❑ Avec le nouveau curriculum l'enseignant doit s'occuper non seulement des disciplines de base « fondamentales », mais aussi il est obligé de tenir compte des autres disciplines secondaires ;
- ❑ Avec le nouveau curriculum la majeure partie du temps d'enseignement est consacré au travail de l'écriture, en détriment de l'oral;
- ❑ Le curriculum se présente avec de nouvelles disciplines et le temps de cours a été réduit de 45 minutes à 40 minutes, ce qui, d'une manière ou d'autre « contraigne » le travail de l'enseignant, tant au niveau de la classe (il rend difficile la correction des exercices), ainsi qu'à son extérieur (il rend difficile la planification : comment planifier des contenus vastes pour enseigner en très peu de temps ?) ;
- ❑ Le temps de cours a été réduit et certains cours dans les horaires ne sont pas en double (de 80 minutes, au lieu de 40 minutes), ce qui nous amène à « casser » les temps de cours de certaines disciplines (métiers, éducation physique, éducation visuelle et éducation musicale) pour continuer à donner les cours initiés, surtout s'il s'agit de portugais et mathématiques ;
- ❑ Avec le nouveau curriculum, on est passé pour une situation de manque de temps pour les exercices, surtout de portugais, où le programme est très vaste en comparaison au laps de temps prévu dans les horaires et dans le programme.

Donc, à partir de ces raisons, il se confirme bien que la concrétisation du nouveau curriculum au travers d'activités d'enseignement et apprentissage dans la classe, ne respecte pas les rythmes et les particularités d'apprentissage des élèves ; c'est ce que nous déclarent 58,1% des enseignants en première année, au même temps que 70% d'entre eux reconnaissent que le temps qu'ils accordent à leurs élèves pour la réalisation des activités scolaires dans la classe est insuffisant (voir graphique ci dessous).



Graphique 9 : Temps des élèves pour la réalisation des activités en classe

Face à ce que nous vérifions à l'école primaire à Maputo, il nous semble important que le défi de construction d'une école de réussite pour tous va requérir des enseignants et, surtout du système éducatif dans son ensemble (dès le niveau ministériel, à l'administration des établissements, en passant par la formation des enseignants) des efforts de façon à créer des conditions, notamment pour le développement des savoir faire (pédagogiques et méthodologiques, ainsi que disciplinaires) et des dispositifs matériels (temps, moyens d'enseignement diversifiés...) pour que la gestion de l'hétérogénéité par les enseignants soit faite vraiment avec recours à l'enseignement différencié et « faire en sorte que tous les élèves maîtrisent les savoirs et les savoir faire fondamentaux...et résister aussi à la tentation permanente de consacrer plus de temps aux élèves les plus actifs, les plus intéressés, donc les plus gratifiants pour l'enseignant »¹⁸⁷, et ainsi crédibiliser les promotions semi-automatiques des élèves dans les cycles pluriannuels.

L'affaire n'est pas tout à fait facile parce que pour cette différenciation de l'enseignement, l'enseignant devra être conscient et être capable d'avoir recours à plusieurs modalités de ce

¹⁸⁷ GILLIG (ibid : 150/151)

type d'enseignement, toujours en décidant en fonction des situations d'enseignement et apprentissage vécus dans la classe, notamment du côté des apprenants : l'enseignement différencié est lui aussi différencié, nous pensons que l'utilisation efficace de toutes les modalités de l'enseignement différencié est plus avantageux que de prétendre s'attacher à une seule.

Ces différentes modalités de l'enseignement différencié que nous mentionnons se caractérisent, selon Gillig (1999) en s'appuyant sur le protocole de St-Quentin, par ce qui suit:

a. Différencier par les contenus d'apprentissage

Le maître conduit, dans une classe unique, en même temps l'ensemble de ses élèves dans une organisation de travaux en alternance dans chaque groupe, auquel est donnée une tâche différenciée. De même la classe a deux ou trois sections différentes, du fait de l'avancement des élèves par âge et par niveau de classe d'appartenance. Par nécessité, le maître donne à chaque groupe les travaux correspondant à la programmation d'ensemble qu'il s'est donnée, section par section, et aux programmes nationaux de référence.

Mais quel que soit le mode de désignation des participants à ces activités différenciées, il va de soi qu'elles devraient profiter autant aux plus rapides qu'aux moins avancés, puisque c'est souvent avec ces derniers que le maître se rend disponible pour conduire un groupe d'accompagnement restreint, ce qui ne devrait pas l'empêcher à d'autres moments de piloter un groupe en approfondissement. Enfin, à l'école primaire, la différenciation par les contenus prend surtout du sens lorsqu'il s'agit de faire progresser les élèves au sein de la classe, dans le cadre de la nouvelle organisation en cycles, qui doit pouvoir personnaliser l'itinéraire de formation de chaque apprenant, selon qu'il est en avance ou en retard sur le niveau d'ensemble de la classe.

b. Différencier par les situations d'apprentissage

Le pédagogue soucieux de faire réussir tous les élèves sur le même problème, permet aux uns de le résoudre par des solutions construites par raisonnement formel, hypothético-déductif et aux autres d'y parvenir par raisonnement inductif à partir de situations mimées, manipulatoires ou représentatives.

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...d'autre part pour donner aux apprenants 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. Toutes les combinaisons sont possibles : travaux en petits groupes, travaux en individuel, travaux dirigés, parfois, plus rarement, assistance par des pairs, moniteurs ou tuteurs.

Le contexte relationnel est également important. Il y a des élèves qui préfèrent travailler seuls, d'autres dont on peut présumer qu'ils sont « dépendants à l'égard du champ » et qui ont besoin de sollicitations multiples, d'autres encore qui n'apprennent qu'avec la relation d'aide et des médiations les amenant à développer leurs compétences dans la « zone proximale de développement ».

c. Différencier par les méthodes d'apprentissage et d'enseignement : gestion mentale et pédagogie de maîtrise

Si la méthode frontale reste d'actualité et elle n'est pas condamnée à disparaître, puisqu'il est indispensable que le pédagogue, à certains moments, procède par l'exposé de la connaissance, ne serait-ce que lors de phases magistrales de synthèse et de réélaboration des acquis, il demeure évident que tous les élèves ne reçoivent pas et ne reconstruisent pas le savoir de la même manière, ni selon leurs aptitudes, ni selon leurs rythme d'acquisition, ni selon les profils d'apprentissage.

A travers La Garanderie, on sait que les habitudes à l'origine des aptitudes scolaires des élèves, fonctionnent d'abord à partir de nos perceptions, préalables aux évocations mentales. Ces derniers sont de deux sortes : les images mentales auditives et les images mentales visuelles. Elles permettent à chacun d'entre nous, plutôt auditif, ou plutôt visuel, la restitution

des perceptions qui se sont faites lors des phases d'apprentissage. Il existe donc une langue maternelle pédagogique auditive, s'adressant aux sujets qui fonctionnent sur ce mode, et une langue visuelle, s'adressant à ceux qui évoquent mentalement le souvenir de leurs perceptions visuelles.

Trouver un moyen de l'introspection et de l'évocation de l'image intérieure, les gestes intellectuels appropriés pour apprendre et réussir, c'est là l'apport essentiel de la gestion mentale. Ainsi le diagnostic initial révélé par le dialogue maître-élève induit la mise en évidence du profil de l'apprenant, auditif ou visuel, gérant au mieux sa langue pédagogique, parfois combinant le deux. L'aide est ensuite adaptée à chacun, au moment de la correction ou avant d'aborder une nouvelle notion, l'essentiel étant d'amener l'élève à trouver la logique interne de sa meilleure démarche.

Dans le domaine des autres théories de l'apprentissage et de l'enseignement fondant la légitimité de la différenciation pédagogique, il est de la plus grande importance de signaler les écrits de Benjamin S. Bloom. Les points de vue théoriques de l'auteur du concept de *mastery learning*, ont été validés par des recherches sur le terrain démontrant que les élèves bénéficiant d'une pédagogie axée sur la maîtrise ont de résultats largement supérieurs à ceux obtenus dans l'enseignement traditionnel. Viviane de Lansheere, a résumé l'essentiel de l'ouvrage de Bloom par les idées maîtresses suivantes :

- ❑ Le temps pour réaliser une unité d'apprentissage n'est pas le même pour tous les élèves ;
- ❑ Si on leur donne suffisamment de temps et s'ils sont aidés à résoudre leurs difficultés, tous les élèves peuvent atteindre les objectifs ;
- ❑ La maîtrise sera d'autant plus accessible que l'enseignement, encadrant l'apprentissage, sera adapté aux besoins de chaque élève ;
- ❑ L'élève sera plus à même de réussir son apprentissage si la possibilité préalable lui est donnée d'identifier les objectifs et si le programme est réparti en unités décrivant chacune, outre les différents objectifs à atteindre, les stratégies à mobiliser pour accéder à la maîtrise ;

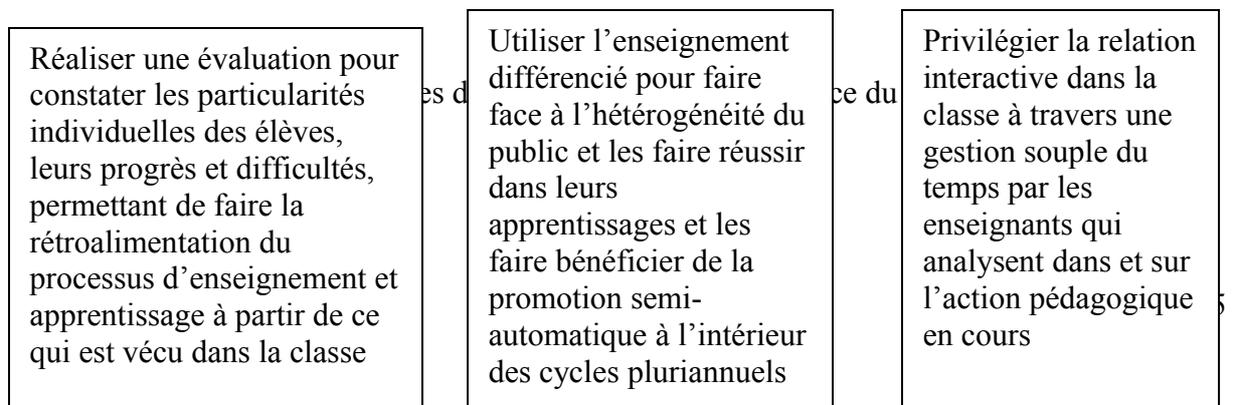
- De même que les objectifs, les critères de maîtrise doivent lui être communiqués ;
- Toute nouvelle unité d'apprentissage commence par l'identification des pré requis disponibles et se conclut par une évaluation formative sous forme de diagnostic de l'atteinte des objectifs ;
- L'apprentissage ne se fonde pas seulement sur des comportements cognitifs mais aussi sur des caractéristiques affectives de départ. C'est sur elles que devront prendre appui la relation pédagogique et la qualité de l'enseignement, de manière à jouer constamment sur la motivation de l'élève ;
- L'évaluation formative doit donner lieu à des procédures rétroactives sous forme de feedback, pour assurer les corrections et remédiations aux différentes étapes du processus d'apprentissage. L'élève ainsi informé par le processus continu de l'évaluation peut alors avoir accès à des solutions rétroactives diverses ;
- Le travail coopératif en sous-groupe, qui est constitué dès que trois élèves présentent les mêmes difficultés... ;
- Le recours à un professeur tiers, soit pour une relation de tutorat, soit même pour participer à des cours en dehors de la classe d'appartenance ;
- Le recours à diverses formes complémentaires d'apprentissage instrumentales ou technologiques : ensembles documentaires didactiques, outils audio-visuels et informatiques, matériels d'expérimentation.

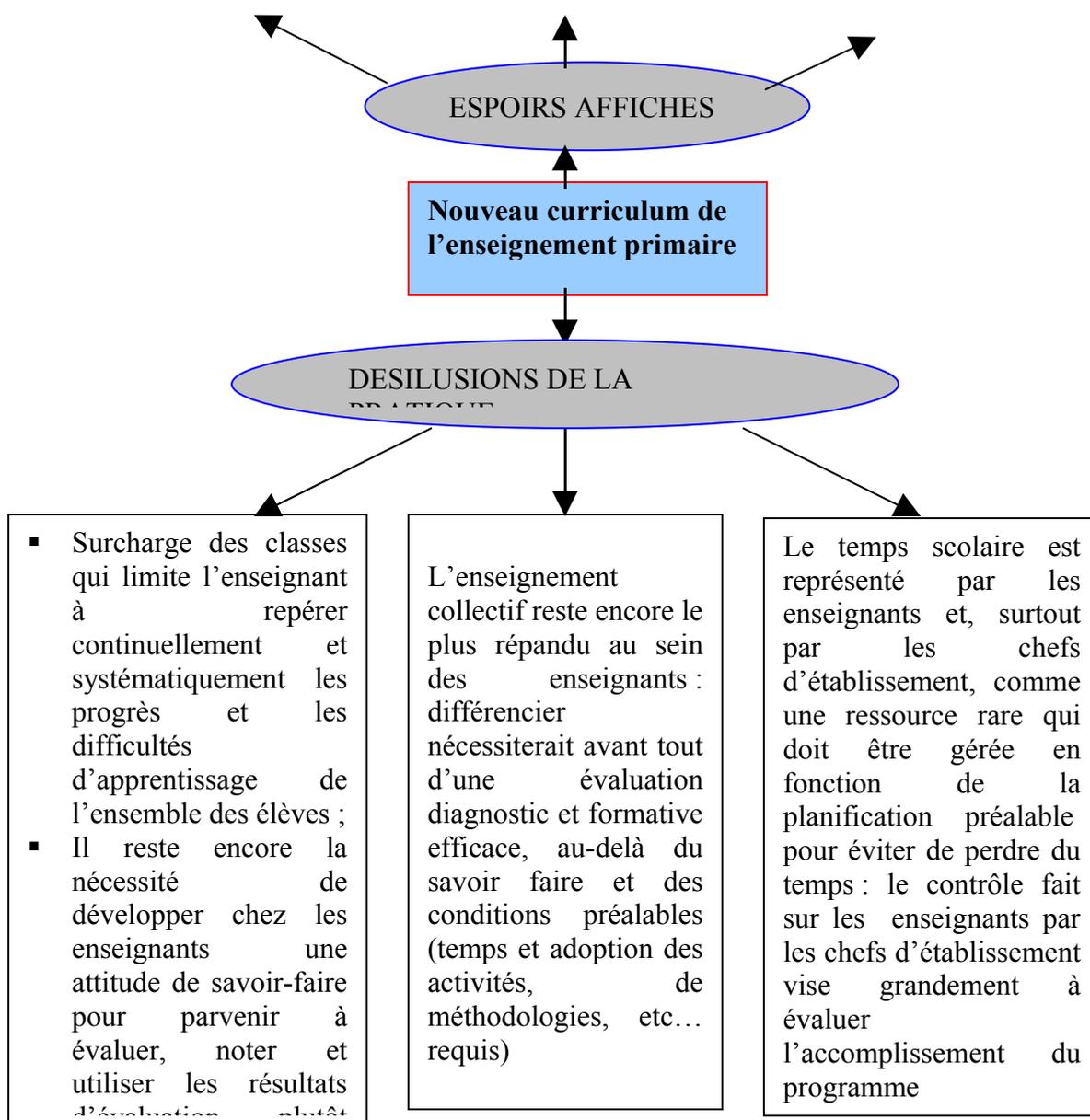
Alors, que peut-on dire après cette courte revue des modalités possibles à mettre en place pour faire la différenciation de l'enseignement ? Pas grande chose que simplement réaffirmer vivement qu'il faut une stratégie efficace d'aide aux enseignants et, donc, une formation initiale et continue surtout adéquate à ces modalités ; et pour la mise en œuvre du nouveau curriculum, il va falloir encore attendre pour avoir dans notre système une véritable différenciation de l'enseignement et une dynamisation du fonctionnement des classes pour atteindre la réussite de tous. Ce qui, pour l'instant, nous amène plutôt à croire que la majeure responsabilité est du côté du système éducatif lui-même plus que du côté des enseignants,

raison pour laquelle, il devra se mobiliser fortement et chercher, à la fois, à résoudre les problèmes susceptibles de mettre en cause la garantie de la réalisation d'un enseignement différencié : surcharge des classes, manque des moyens d'enseignement, temps journalier des cours réduit et, par contre, une grande extension des programmes, ainsi comme le poids excessif du modèle administratif (répétitif, prescriptif, linéaire...pour toutes les classes et enseignants qui est privilégié par les chefs d'établissements et les inspecteurs de l'éducation).

Tout cela, parce qu'au moment présent la situation dans laquelle se déroulent les cours limite l'enseignant à gérer le temps tenant en compte les rythmes et particularités des élèves, selon la confirmation de 57.8% des enseignants de notre échantillon, les mêmes qui affirment en 65.1% que dans la classe les activités doivent suivre rigoureusement ce qui a été planifié préalablement, évitant ainsi perdre du temps et courir le risque d'être évalué négativement par le chef d'établissement en cas de non accomplissement du programme.

Pour conclure, on constate que le nouveau curriculum est bien avancé en termes innovateurs, au niveau des propositions, tandis qu'au niveau pratique, de sa mise en œuvre, il y encore un chemin à parcourir dans le sens où les acteurs de tout le système doivent se battre durement pour que les désillusions ne soient pas capables de s'élargir tout au long du temps de vie de cette réforme du curriculum. Voici, donc, en résumé, ce que sont les espoirs et les désillusions du nouveau curriculum les plus évidents dans la gestion du temps scolaire par les enseignants en vue de la centralisation de l'enseignement sur les apprenants :





La figure ci-dessus remet en évidence le décalage qu'on observe entre ce que sont les intentions du nouveau curriculum et les pratiques réelles des enseignants dans la classe, ce qui peut supposer avoir du côté des enseignants une résistance. Et justement, à partir des récits de ces enseignants, on comprend aussi qu' « au lieu de chercher à persuader les enseignants d'être attentifs aux différences entre élèves, on devrait les inviter à analyser les facteurs qui

les empêchent de le faire (classes pléthoriques, livres de classes uniques, tests normalisés). En faisant disparaître ces contraintes, on libère chez le maître une tendance naturelle à l'adaptation à chaque élève sous une nouvelle forme »¹⁸⁸. Alors, il nous paraît raisonnable de poser la question dans les termes suivants : est-ce que cette résistance vient entièrement des enseignants ou bien le système scolaire lui-même n'est-il pas encore en mesure d'accueillir cette réforme, tel que disaient certains enseignants cités antérieurement ? D'où viennent ces résistances et préoccupations des enseignants ? Et comment le système d'accompagnement de la réforme est-il capable de mobiliser les enseignants ?

Chapitre IX : L'accompagnement de la réforme du curriculum face aux « résistances » et difficultés des enseignants pour la mettre en place

Les résistances :....celles-ci ne sont plus souvent
que l'expression de l'appréciation tout à fait raisonnable

¹⁸⁸ HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation* ; Paris ; éd.UNESCO ; 1973 ; pg. 53

et légitime par les acteurs concernés des risques que comporte pour eux tout changement conçu en dehors d'eux et visant avant tout à « rationaliser » leurs comportements ; c'est-à-dire, à les rendre plus prévisibles en supprimant leurs sources d'incertitudes.

CROZIER et FRIEDBERG (1977 :35)

1. La mise en place du nouveau curriculum : d'où viennent les préoccupations et résistances des enseignants ?

Avant tout, il a été démontré précédemment que les enseignants résistent à faire des cours des disciplines « secondaires » , soit pour des raisons individuelles, soit pour des raisons liées au fonctionnement des établissements scolaires. Plus tard, nous avons constaté aussi que les enseignants ne font pas exactement ce qui est prévu par les orientations sur les principales intentions pédagogiques à mettre en place pour faire réussir tous les élèves : utiliser davantage l'évaluation diagnostic et formative que sommative et, ensuite, gérer l'hétérogénéité des élèves. Il s'agit d'actes que les enseignants eux-mêmes ne déclarent jamais ouvertement qu'ils leur résistent et que cela constitue une préoccupation majeure.

Cependant, lorsqu'il est question sur la promotion semi-automatique et de l'utilisation de langues nationales en classe, les enseignants de notre échantillon ne se cachent pas pour douter de l'efficacité et de l'applicabilité de ces mesures (cf. Annexe 1 où sont mis, de façon statistique, l'ensemble des opinions des enseignants par rapport au nouveau curriculum).

En ce qui concerne la promotion automatique, la qualification la plus entendue au sein des enseignants c'est qu'elle est « la pire » d'entre les mesures existantes dans le nouveau curriculum : « un enseignant dit, par exemple, que par rapport à la transition de la première à la deuxième année, on ne devrait pas appeler de progression, mais qu'on devrait dire simplement, ...regarde, le premier cycle est fait en deux ans et le deuxième cycle en trois ans, sachant que le premier an du premier cycle est la première année et le deuxième an est la deuxième année... et le deuxième cycle est fait en trois ans, ...un individu qui est en troisième année, il est dans la première année du deuxième cycle, et ainsi, peut-être l'enseignant pourrait comprendre, ...ça,...l'élève ne peut pas être retenu dès la troisième à la cinquième année mais, oui, dans la cinquième année». Pour les enseignants, la promotion semi-

automatique ne valorise pas l'évaluation faite aux élèves : pour eux, l'évaluation devra permettre de promouvoir certains élèves, les meilleurs, et faire échouer les faibles.

Malgré le changement du paradigme pédagogique pour une action pédagogique permettant la réussite pour tous, à travers l'évaluation formative (et diagnostic) et l'utilisation de l'enseignement différencié pour faire face à l'hétérogénéité, *les enseignants continuent de s'ancrer dans une vision pédagogique traditionnelle de l'évaluation : ils l'utilisent toujours comme fin, comme moyen de sélection des élèves en fonction de leurs performances scolaires.*

En effet, il nous semble que les acteurs (enseignants) ne sont pas encore convaincus de la nécessité de cette mesure, bien au contraire, ils la considèrent préjudiciable à l'enseignement et à l'apprentissage ; c'est pourquoi ils déclarent qu'« il existe beaucoup d'élèves qui passent d'une année à l'autre sans avoir les bases requises en termes de maîtrise des contenus », ; « avant (dans l'ancien curriculum) nous travaillions dans une situation où l'enseignant devait faire un engagement pour voir si à la fin de l'année il pouvait avoir un bon pourcentage de réussite...alors qu'avec ce nouveau curriculum l'enseignant ne fait plus d'efforts, ...que je fasse des efforts ou non, c'est la même chose, tous les élèves vont passer d'un niveau à l'autre...alors, les enseignants voient que ce n'est pas l'éducation que nous voulons...une éducation de qualité n'est pas dans la façon dont on voit les chosesje me rappelle qu'au moment de l'introduction du Système National de l'Éducation (ce qui a donné lieu à l'ancien curriculum), les membres de la direction nous appelaient pour signer un compromis, me disant personnellement que je prends ces élèves et je certifiais que jusqu'à la fin de l'année tous seraient en condition de transiter, mais il n'est pas question d'amener simplement les enfants à transiter, il faut bien travailler pour les faire transiter...mais, maintenant que tu travailles bien ou pas, l'élève passe, il n'y a pas de problèmes...le directeur ne fait aucune réclamation...même il est déjà tranquille d'appeler l'enseignant... :Monsieur le professeur, vous voyez que le rendement n'est pas bon ?,... essayez de faire des efforts pour renverser la situation,... il n'y a plus ça, car le directeur sait aussi qu'il n'a plus de problèmes avec ses chefs pour leur demander un rendement important dans l'établissement...il sait déjà..(Rire) ...que tous les élèves vont transiter ».

En continuant, l'autre enseignant ajoute « à la fin de l'année, même avant, l'enseignant d'une classe arrive à diviser les élèves...c'est dire qu'en conditions normales d'évaluation, ces élèves, ceux-là, les autres élèves là..., ne devraient pas transiter, ...en effet, jusqu'à

maintenant l'enseignant parvient à diviser les deux groupes d'élèves (bons et mauvais), mais les deux groupes finissent par le même groupe (de ceux qui transitent), c'est ça qui décourage l'enseignant, car cet élève (le mauvais) qui transite de cette manière pour le niveau suivant va « donner du boulot » à l'autre enseignant ou au même...car les contenus (de l'année suivante) sont déjà beaucoup plus complexes, il y a beaucoup plus d'exigences...et cet élève qui n'a pas consolidé les exigences minimales, comment est-ce qu'il va se sauver l'année suivante?...alors, on ne va pas responsabiliser une personne : ...ah !...l'enseignant de première année n'a pas bien formé,... puis que tous (les élèves) progressent ».

Evidemment, les enseignants craignent que la promotion semi-automatique puisse, selon eux, empirer la qualité de l'enseignement ; ils craignent aussi que les élèves qui progressent à travers le système de progression semi-automatiquement, iront constituer un travail beaucoup plus complexe pour l'enseignant, en vertu du manque de pré requis. Donc, ils ne s'identifient pas à cette réforme d'évaluation dans le nouveau curriculum, bien au contraire, ils la mettent en place parce qu'elle a été décidée par le ministère : « le ministère veut que tous les élèves progressent, alors, que voulez vous que je fasse ?..je les laisse tous progresser, mais c'est le pays qui dans quelques années va être plein d'un très grand nombre de diplômés, mais ce seront tous des « bourriques » ».

Pourtant, si les enseignants acceptent de faire progresser tous les élèves, c'est parce que les a été fait concevoir le changement en cours dans une conception bureaucratique, où « le changement est pensé comme le produit de l'application de nouvelles règles », comme réponse au fait que les médiateurs eux aussi, se sont limités en sorte que pour eux « l'action transformatrice se concentre...sur la reformulation et la diffusion des règles : envoi de consignes, rédaction de circulaires, de notes, commentaires des instructions officielles, déclenchement de plans ou d'incitations par voie hiérarchique, envoi autoritaire en formation...La rencontre des habitudes bureaucratiques et du nouveau modèle managérial est source de contrats pervers, selon le principe : « De toutes façons vous êtes obligés d'être volontaires, alors, soyez-le le plus spontanément possible » ».¹⁸⁹

Notre conclusion, alors, c'est que l'appropriation de la réforme par les enseignants est un défi qui n'est pas encore résolu, puis qu'ils continuent à représenter, par exemple, la fonction

¹⁸⁹ DEMAILLY, Lise. *L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants*; in: *Savoir* nr 1-1993; pg. 39.

d'évaluation davantage dans le sens sommatif, de classification des élèves et, en fonction de la classification de chacun, à les faire réussir ou échouer. Donc, sans l'appropriation de l'innovation dans l'évaluation par les enseignants, il est à prévoir aussi de plus en plus de difficultés pour les convaincre à mettre en place des stratégies d'enseignement favorables à la promotion semi automatique des élèves à l'intérieur des cycles, puisque « il n'y a de changement que lorsque les acteurs sont convaincus de la nécessité de ce changement.... ». Cette acceptation est conditionnée par le besoin que chaque acteur a de savoir approximativement où le changement va le conduire»¹⁹⁰, en acceptant, bien sûr, s'il perçoit que le changement lui assure la maîtrise de son travail et qu'il trouve le sens de ce changement signifiant pour l'action qu'il mène au quotidien.

Et cela (sens positif du changement) n'est pas le cas pour les enseignants en ce qui concerne la promotion semi-automatique, « ce qui laisse à penser que le discours sur la résistance naturelle au changement est un discours tenu par des cadres qui ont du mal à comprendre pourquoi les autres résistent alors qu'eux trouvent le changement « naturel ». Ils le qualifient ainsi car ils en ont accepté le principe, condition de leur carrière, et qu'ils maîtrisent leur point de chute. La résistance au changement est beaucoup plus une affaire de position dans la hiérarchie, de maîtrise de son propre travail et de son environnement »¹⁹¹. Dans notre cas, on suppose alors que pour le personnel du Ministère de l'Éducation et de l'Institut National pour le Développement de l'Éducation (INDE), ils ont bien compris le sens de la réforme, d'ailleurs, ce sont eux qui ont participé à la production de cette réforme, constituant de cette façon la condition de maintien de leur travail la mise en place de la réforme dans les établissements scolaire du pays, tandis que pour les enseignants, il reste encore à se l'approprier, tant en termes de savoir faire, comme en termes de compréhension du sens des innovations prévues.

La question pour les médiateurs de cette réforme du curriculum, face aux résistances, du moins faces aux préoccupations des enseignants, est aussi d'accepter qu' « il n'y a acceptation du changement dans les organisations que lorsque l'acteur comprend : pour quelles raisons le nouveau mode d'action remet-il en cause ses logiques d'action, ses manières de faire, c'est-à-dire les raisons qui, à son avis, lui ont permis de réussir ou du moins de faire son travail de manière satisfaisante à ses yeux et à ceux de la hiérarchie. Ce qui renvoie à l'idée de

¹⁹⁰ BERNOUX (ibid :274)

¹⁹¹ Ibid :274

légitimité. Être convaincu, c'est reconnaître le changement comme légitime, donc en accepter la mise en oeuvre. Un acteur qui veut impulser un changement doit toujours s'interroger sur la manière dont celui-ci sera reconnu par ceux qui auront à le mettre en oeuvre»¹⁹².

Le changement d'une situation où le redoublement fait partie du système scolaire à un autre où il est découragé au sein des cycles pluriannuelles, n'a pas encore vu sa reconnaissance dans le milieu des enseignants ; et aussi, du côté de certains parents d'élèves. En réalité, les enseignants nous font noter que dès que les parents ont su qu'il n'existait plus de redoublement, ils ne surveillent plus leurs enfants pour les encourager à faire les devoirs : « si tu arrive en classe et tu demandes aux élèves de te présenter les devoirs faits, très peu le font.... c'est un nouveau curriculum qui est venu pour « tuer » les enfants, la société, ...c'est un curriculum qui est venu davantage pour résoudre des questions politiques que celle d'apprentissage des élèves ».

C'est pourquoi, dit un des enseignants, on constate ces types de comportements dans le chef des parents des élèves. Et les autres enseignants ajoutent ces constats, en disant : « selon le nouveau curriculum, si le parent d'un élève constate que son enfant ne mérite pas d'être promu pour l'année suivante, il peut aller à l'école et dire « vous pouvez retenir mon enfant dans la même année »...mais moi...jamais je n'en ai entendu, jamais je n'ai vu un parent demander à la direction ...dire non... vous pouvez retenir mon enfant ; « une des mes collègues a eu un cas comme celui là, elle avait un élève... de niveau très bas, bas...bas, mais avec cela il devait progresser, elle a appelé les parents....elle leur a exposé la situation..., elle a dit l'enfant peut « passer », mais alors...comme vous savez, vous suivez l'enfant, !...les notes sont celles là, alors, je voudrais avoir votre avis ...le parent a regardé...et a dit : eh ! ... s'il peut « passer », alors faites le « passer » ! Et la collègue a insisté : mais, Monsieur, est-ce que vous comprenez quelles sont les implications que cela va avoir dans l'avenir ?...votre enfant « ne voit » rien, c'est pour cela que je vous ai appelé.... Alors, il a eu une confusion... de la tête aux pieds : s'il a à « transiter », laisse mon fils « transiter »,...il vient souvent à l'école avec son ami voisin, ...donc, si vous le faites échouer, il va être en retard scolaire, et les autres vont me demander « comment se fait-il que tous les enfants de mes voisins ont progressé et mon fils a redoublé ? » ».

¹⁹² Ibid: 275

Par rapport à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, il faut, d'abord, reconnaître que nous rencontrons parmi les enseignants ceux qui plaident pour elles et les mettent en place, en sachant qu'à la ville de Maputo, le modèle de bilinguisme est surtout le « **Programme d'enseignement monolingue en portugais-L2 et langues mozambicaines-L1 comme discipline** » et aussi le « **Programme d'enseignement en portugais-L2 avec recours aux langues mozambicaines-L1** ». Donc, en première année ce qui se passe c'est que les langues mozambicaines sont utilisées comme auxiliaires au processus d'enseignement et apprentissage dans un programme monolingue en portugais L2.

Force est, pourtant, de reconnaître l'importance de cette utilisation de la langue maternelle (nationale) ; les enseignants qui le font, déclarent à peu près que le bilinguisme est une « des meilleures formes... quand je vois que l'enfant n'a pas compris mes explications en portugais, ... alors, je peux lui expliquer en langue qu'il comprend... et, en réalité, il va comprendre... et même, dit-il : ahhhhhh !... ça veut dire par ces signes qu'il a bien compris ce que l'enseignant voulait lui dire!.....dit-il : finalement !... ». Et « ainsi, si je me trouve dans une région, dont la langue maternelle n'est pas celle que je parle, alors, là je vais demander aux collègues de l'enfant de lui expliquer en langue maternelle... et il va comprendre rapidement... alors, l'enseignant voulait me dire cela.... ».

Malgré les avantages de l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement, on constate aussi de la part des enseignants quelques exemples évidents sur comment la résistance, parfois, pour l'utilisation exclusive du portugais (L2) au détriment de la langue maternelle des enfants, se proclame au milieu de ces professionnels: « les enseignants sentent encore la honte.... les enseignants ont encore honte de cela... ils ne veulent pas parler... une autre langue, ... ils ne veulent pas parler la langue locale dans la classe » ; et même, quand ils entendent certains gamins la parler (la langue maternelle), ils disent : « c'est quoi ça, qui parle ?... jusqu'à maintenant on trouve des enseignants qui ont cette attitude, bien que les programmes nous expliquent cela... et pendant le séminaire (pour l'introduction du nouveau curriculum » le formateur nous a fait savoir la nécessité de l'utilisation des langues locales » ; « les élèves qui parlent leur langue maternelle dans la classe, parlent à voix basse, car ils ont peur que l'enseignant les batte s'il les entend parler en langue maternelle... il y a même des enseignants que les interdisent : ... ne parlez pas la langue locale en classe !... les enseignants ne s'ouvrent pas au changement... ».

Ainsi, l'explication qu'on peut donner pour la résistance des enseignants à utiliser le bilinguisme c'est que, malgré le fait qu'ils ne maîtrisent pas aussi bien l'écriture et la lecture de ces langues, il y a une explication au niveau de la représentation ou du rapport culturel, faisant que pour les enseignants la langue portugaise est plus prestigieuse que les langues maternelles, même que le curriculum prétend encourager son utilisation pour des raisons pédagogiques, ainsi que pour la valorisation du patrimoine culturel. Cela se passe au niveau du modèle de bilinguisme à appliquer à Maputo, mais aussi là où on trouve des enfants qui parlent uniquement les langues locales, vu que dans ces endroits la résistance commence, par le fait de ne pas avoir des enseignants volontaires pour intégrer le « **Programme d'éducation bilingue : Langues mozambicaines-L1/portugais-L2** ».

A ce propos, l'INDE¹⁹³ (2004) reconnaît que « en ce qui concerne l'intégration des enseignants pour le programme bilingue, les directions des écoles révèlent avoir des difficultés pour trouver des volontaires ou des enseignants qui acceptent d'enseigner en classes bilingues. D'après les directions des écoles, l'argument des enseignants est qu'ils ne sont pas préparés pour enseigner, en utilisant les langues locales comme moyen d'enseignement. Bien que les enseignants contactés soient parleurs natifs de ces langues, dans plusieurs des cas ils ne savent pas lire et/ou écrire en ces langues, au-delà du fait qu'ils ne sont pas familiarisés avec la terminologie pour enseigner ces langues ou les utiliser comme moyen d'enseignement.

Cependant, bien qu'il n'y ait pas d'enseignants formés pour enseigner dans un programme bilingue, celui-ci peut être considéré comme une explication plausible pour l'indisponibilité des enseignants pour intégrer ce type d'enseignement, il est aussi possible qu'il y ait d'autres raisons plus profondes. Par exemple : (i) que les enseignants et les directions des écoles ne croient pas dans le succès d'un programme bilingue ou (ii) il est possible que les enseignants considèrent moins « prestigieux » d'enseigner en classes bilingues, par rapport à l'enseignement monolingue en portugais. Ainsi, au-delà des raisons « officielles » présentées par les directions des écoles et des enseignants, l'explication du « refus » des enseignants pour intégrer le programme bilingue semble demander une étude sociologique. Il est possible qu'il y ait ici des signes d'une résistance passive au programme bilingue » (INDE ; *ibid* : 6).

¹⁹³ INDE. *PROJECTO "AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: Sub-Projeto Monitoria e Avaliação da Introdução do Ensino Bilingue em Maputo e Gaza-Relatório Anual – 2004*; Maputo. Pg. 5/6

Bref, les enseignants sont soucieux, mais également tous ceux qui attendaient une réforme pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement devront veiller à la mise en place de cette réforme qui, en termes de contenus de ses propositions, est bien placée dans une perspective pédagogique nouvelle, centrée sur les apprenants, ainsi qu'elle pose en lumière une tendance pour la démocratisation de l'enseignement, sans oublier les questions politiques, économiques et socio culturelles du contexte mozambicain. C'est pourquoi il fait grand temps que les structures de l'administration de l'éducation, notamment celles qui font le pilotage et l'accompagnement de cette réforme, fassent des efforts pour que les espoirs affichés sur cette réforme voient le jour, ce qui implique, en partie, la résolution des préoccupations des enseignants et, ainsi, éliminer les facteurs de leurs résistances.

Et pour cela, il faut tenir en compte d'autres préoccupations des enseignants comme celles qu'ils nous déclarent avec toute simplicité et frontalité au style des gens désireux d'avoir une aide pour parvenir à améliorer leur travail ; voyons quelques exemples de ces autres préoccupations des enseignants :

- La mise en place du nouveau curriculum connaît en ce moment ses points les plus négatifs, dit un enseignant, pour ajouter ensuite: « le curriculum est introduit sans le matériel complet, il existe une grande déficience dans le système de distribution des manuels pour les élèves et pour les enseignants, ainsi que pour les programmes ; le matériel arrive aux destinataires très en retard...dans notre établissement le matériel est arrive seulement au deuxième trimestre et comme il s'agit d'un curriculum nouveau, ça crée, en effet, des difficultés pour travailler ...le manuel pour les élèves est aussi leur cahier d'exercices et l'enseignant travaille sans un guide d'orientation, nous avons travaillé pratiquement tout le premier trimestre sans matériaux, principalement en première et deuxième année...ainsi, chaque enseignant utilisait le programme, ce « bleu », celui qui contient les thèmes et, à partir de là, il essayait de faire quelque chose de la leçon...sans que l'élève ait le livre;...et les élèves écrivaient sur des petits cahiers...et nous, comme vous le savez, notre éducation en Mozambique.... cela suffit à l'élève de savoir lire et écrire, alors l'enseignant leur donnait simplement des exercices d'écriture... et le comptage, qui est l'écriture des chiffres....Ainsi une fois que les livres sont arrivés, il y a eu une comparaison entre ce que nous avons enseigné et ce qui est dans les manuels... donc, il fallait dans ce cas décider : ou tout recommencer dès le début ou choisir un thème au milieu des manuels...et si on choisissait un thème au milieu du manuel, est-ce que ce

qui est après a un lien avec ce que nous avons enseigné , il y a une séquence....et si elle n'était pas enseignée, qu'est-ce qu'on va faire ?...alors, il y a eu ce problème et, à la fin, nous avons décidé arbitrairement (une décision sur le thème à poursuivre)....

- Le curriculum exige beaucoup plus des enseignants en termes d'investigation, parce qu'il contient des contenus « exigeants, plus riches », et notre enseignant actuel n'a pas le temps ni la motivation pour entreprendre une investigation : beaucoup d'entre eux trouvent refuge dans leurs routines... et les autres donnent deux années dans la même école ou dans une autre école privée pour gagner plus d'argent. Alors, les enseignants font leur investigation seulement dans le « monde » du matériel qui leur est fourni par l'école (programme et manuels d'enseignant et de l'élève).

On peut considérer qu'une organisation
apprend lorsqu'elle parvient à détecter et à corriger
une erreur, étant entendu qu'il y a erreur quand un écart
apparaît entre une intention et ses conséquences effectives,
entre un projet et ses retombées

Chris Aigyris¹⁹⁴

2. Le système d'accompagnement et de pilotage de la réforme : est-il capable de mobiliser et de favoriser son appropriation par les enseignants ?

La transformation du curriculum donnant lieu à ce qui est mis en place au Mozambique depuis 2004, c'est bien une réforme parce que c'est, en principe, un changement dans la structure du curriculum avec lequel le Ministère de l'Education Nationale entend obtenir des meilleurs résultats pédagogiques. Nous avons vu que, sur certains aspects, avec cette réforme le Ministère de l'Education Nationale de Mozambique veut atteindre la réussite de tous, la qualité d'enseignement et d'apprentissage des élèves, la conquête d'un enseignement relevant, en même temps que le système soit capable d'accueillir tous les enfants, pour la scolarisation de tous, conformément aux Objectifs du Développement du Millénium et à la Déclaration Mondiale de l'Education pour Tous, reprise par la Politique de l'éducation au Mozambique et par son Plan Stratégique de l'éducation.

¹⁹⁴ In : RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.). *Eduquer et Former* ; 2^{ème} édition ; Editions Sciences Humaines ; 2001 ; pg. 247

En ce sens, nous paraît clair que le changement de la structure du curriculum devrait signifier une « transformation significative des discours sur les orientations de l'école, des pratiques pédagogiques et de l'orientation de l'activité éducative. Par l'adjectif « significat », nous entendons que ces transformations sont irréversibles. L'école après le changement n'est plus celle d'avant ; la situation antérieure ne se retrouvera jamais telle quelle »¹⁹⁵. C'est pourquoi, nous insistons sur le fait que ***la réussite d'une telle réforme dépend en grande partie de la façon dont les enseignants se l'approprient, la rendant propre, convenable à l'usage dans leurs classes pour atteindre les meilleurs résultats pédagogiques inscrits dans cette réforme.***

En cas de manque d'appropriation, par exemple, du principe de promotion semi-automatique ou progression normale, on l'a vu, cela entraîne des difficultés pour beaucoup d'enseignants de l'accepter comme une mesure porteuse de bienfaits pour le système de l'éducation nationale.

En effet, finalement, notre raisonnement c'est que, s'il est vrai que les transformations prévues dans cette réforme du curriculum sont politiquement, culturellement, et pédagogiquement justifiables, surtout au niveau de ses « concepteurs » et au niveau des instances de cadres du ministère de l'éducation nationale, toutefois, il n'est pas évident au niveau des enseignants ; ce qui nous fait accepter l'idée selon laquelle « pour qu'une action soit effectivement portée par une communauté professionnelle, il ne suffit pas de miser simplement sur sa validité ou son efficacité déclarées par ses concepteurs ou par des tiers. Ses qualités propres seules ne garantissent pas son acceptation par tous les acteurs concernés. Encore faut-il la « traduire », en autant de représentations convaincantes pour chaque acteur ou chaque groupe d'acteurs »¹⁹⁶, vu que « le modèle classique de la diffusion des innovations est proche de ce que l'on entend par communication : une bonne information doit être reçue si le canal est bon. Toute la réalité des entreprises démontre le contraire. Le message est reçu non en fonction des qualités intrinsèques, mais des stratégies des acteurs. Si le message n'a pas été traduit, c'est-à-dire s'il n'est pas devenu un enjeu pour les récepteurs, il n'a aucune chance de réception »¹⁹⁷, bien entendu, dans des conditions adéquates pour être mise en place

¹⁹⁵ TILMAN, Francis et OUALI, Nouria. *Piloter un établissement scolaire : lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école* ; Bruxelles ; DE Boeck ; 2001 ; pg.15

¹⁹⁶ GATHER TRURLER, Monica et BRONCKART, Jean-Paul (éds). *Transformer l'école* ; De Boeck ; Bruxelles ; 2004 ; pg. 66

¹⁹⁷ BERNOUX, Philippe (1995 ; in : GATHER TRURLER et BRONCKART, Ibid : 66)

comme il est défendu par le concepteur du message, du discours, ou, dans notre cas, de la réforme du curriculum.

Donc, un des défis pour faire réussir la réforme est de « susciter l’adhésion de l’ensemble des partenaires et, plus particulièrement, de ceux et celles qui sont à l’école, au bien-fondé de la réforme, c’est-à-dire aux raisons pour lesquelles on fait cette réforme ainsi qu’aux orientations qui ont été retenues. Donner l’information ne suffit pas, il faut partager la conviction que cette réforme est nécessaire, qu’elle corresponde à des attentes et qu’elle répond à des besoins. Si on n’y croit pas, on n’a pas de raison de se mettre en marche »¹⁹⁸.

A ce niveau de l’analyse (de l’appropriation de la réforme) nous constatons, d’abord, qu’après l’élaboration des documents (plans d’études, programmes des disciplines, manuels d’enseignement, etc.) le Ministère de l’Education Nationale, à travers l’Institut National pour le Développement de l’Education (INDE) a réalisé l’expérimentation de ce nouveau curriculum dans certaines écoles du pays, ce qui a permis aux cadres et consultants de l’INDE de faire les constats en ce qui concerne les conditions de la mise en place du nouveau curriculum. Ces constats, trouvés dans les rapports de groupes intégrés dans le Projet « Evaluation Educationnelle » de l’INDE, notamment ceux des sous-groupes de portugais (2004), de l’enseignement bilingue (2003 et 2004), de sciences sociales (2004), de sciences naturelles (2003) et de mathématique (2004) *grosso modo*, on peut les résumer dans le tableau ci-après.

Tableau 25 : Constats sur les conditions de mise en place du nouveau curriculum dans la phase d’expérimentation

| Aspects Positifs | Aspects Négatifs |
|--|--|
| ✓ Dans les cours où est utilisé la langue locale comme moyen d’enseignement, l’interaction enseignant-élève (s) est excellente. Dans les écoles d’observation, les élèves se sentent à | ✓ Les enseignants avaient des problèmes avec certains contenus des sciences naturelles ✓ Dans les cours de Portugais L2 l’interaction enseignant-élève(s) est |

¹⁹⁸ BROSSARD, Luce. *Premières rencontres nationales sur la réforme du curriculum* ; in : www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/vol1_n2/index.htm (consulté le 22/12/06)

l'aise et visiblement motivés pour l'apprentissage. Les élève répondent aux questions de l'enseignant, et aussi ils prennent l'initiative de communiquer en lui posant des questions, y compris en corrigeant d'éventuels fautes commises par l'enseignant

- ✓ Avec l'utilisation de langues locales, les élèves démontrent un développement intellectuel notable. Par exemple, ils maîtrisent les chiffres, les opérations mathématiques simples et la lecture de l'alphabet des langues locales
- ✓ Pour l'accompagnement du nouveau curriculum, le groupe de sciences naturelles a réalisé des expériences scientifiques de façon à aider les enseignants à faire : i) un circuit électrique simple, ii) une électrocopie rudimentaire et iii) une pendule électrostatique
- ✓ Grâce aux formations en sciences naturelles, ainsi que à l'accompagnement aux enseignants tout au long de l'année 2003 les résultats scolaires des élèves se sont améliorés progressivement dans l'ensemble des trois enseignants suivis à Chibututuine et Cuanine
- ✓ Dans ces mêmes écoles, grâce au travail des accompagnateurs de l'expérimentation de la réforme du

pauvre. Dans ces cas quand l'enseignant, désireux de voir la participation de ses élèves dans la classe et s'aperçoit qu'un certain groupe d'élèves est en train de discuter autour du sujet de la leçon et , alors, il demande à l'un d'entre eux de rendre à la classe le résultat de la discussion, souvent, ils se taisent, en se limitant à sourire à l'enseignant. La constatation ce que maintes fois, les élèves connaissent la solution ou la réponse à la question en discussion, mais n'étant pas capables de s'exprimer en Portugais, ils optent pour se taire.

- ✓ Les enseignants ont eu peu de temps pour être préparés de façon à conduire avec succès l'enseignement bilingue. Par conséquent, les enseignants révèlent des difficultés en termes d'interprétation des programmes, de mise en place des méthodologies de l'enseignement suggérées, de lecture et d'écriture en langues « bantu » et de terminologies d'enseignement dans ces langues.
- ✓ De façon générale, les enseignants ont des difficultés pour interpréter les nouveaux programmes; habitués à avoir des programmes détaillés et avec des orientations méthodologiques très spécifiques, les enseignants considèrent que les programmes du nouveau curriculum sont autant généraux.

curriculum en sciences naturelles, les enseignants ont été stimulés à produire des matériaux locaux pour utiliser en classe (exemple, système de roulettes, instrument de son, machines simples)

- ✓ Grâce à l'aide apporté aux écoles d'expérimentation par le groupe de portugais, les enseignants ont su utiliser une grille de lecture, tant dans les stages d'initiation, que dans le développement de cette aptitude
- ✓ Cette grille a permis aux enseignants de réaliser une évaluation régulière et comprenant plusieurs éléments (compétences des élèves), jusqu'au moment où il était difficile de le faire, en vertu du grand nombre d'élèves par classe.
- ✓ Il est aussi remarquable le fait que les actions d'accompagnement au niveau des écoles d'expérimentation du nouveau curriculum assurées par le groupe de portugais ont apporté les résultats suivants :

a. Par rapport aux élèves :

- 90% des classes du projet d'accompagnement ont développé des habilités d'oralité, de lecture et d'écriture initiales
- La majeure partie des élèves est devenue plus active et participative dans les activités du processus d'enseignement et apprentissage

b. Par rapport aux enseignants, ils

- ✓ Ainsi, dans le cas des disciplines comme « métiers », « éducation musicale » et « éducation visuelle », où il n'existe de manuels ni pour l'enseignant ni pour les élèves, les enseignants rencontrent des difficultés à traduire ce qui est prévu par les programmes pour une vraie situation de cours.
- ✓ Dans les disciplines d'« éducation visuelle », d'« éducation musicale » et de « métiers » l'absence de matériaux d'aide pédagogique aux enseignants s'accroît par la manque de préparation (formation) pour enseigner ces disciplines qui n'existaient pas dans l'ancien curriculum de l'enseignement primaire et de la formation des enseignants
- ✓ Les nouveaux programmes font appel à la créativité des enseignants, ce changement qui reste encore à faire, raison pour laquelle, il va falloir encore les aider à travers la simplification de programmes, la suggestion de procédures méthodologiques et la formation continue
- ✓ Les enseignants mobilisés pour l'enseignement bilingue soit ils n'avaient pas encore eu une expérience de lecture et d'écriture en langues « bantu », soit ils ont eu une expérience à travers le système orthographique traditionnel, différent du système orthographique adopté dans les

| | |
|---|---|
| <p>ont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développé et amélioré des stratégies et des méthodologies de l'enseignement du portugais comme L2 • Perfectionné la gestion de leurs classes • Fait un meilleur accompagnement individualisé des élèves • Réalisé une évaluation continue, régulière et plus globalisante • Produit et/ou adopté des matériaux auxiliaires pour l'enrichissement de leurs cours • Coordonné et exécuté ensemble les activités de planification de cours <p>c. Par rapport aux formateurs des IMAPs, ils ont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etabli le contact avec les matériaux d'enseignement produits • Acquis et développé la capacité de manier de façon critique <p>✓ Echangé des expériences sur les problèmes de l'enseignement du portugais, particulièrement sur les stratégies et les méthodologies d'enseignement de cette langue (comme L2)</p> | <p>manuels scolaires</p> <p>✓ Plusieurs enseignants font recours à des réponses d'élèves en chœur : plusieurs élèves répondent en suivant les autres ; les distractions et la paresse des élèves sont notables et l'enseignant, placé devant eux, ne réussit pas à voir ceux qui se trouvent plus en arrière</p> <p>✓ Les enseignants utilisent l'enseignement collectif et davantage les exposés en classe par rapport aux activités d'expérimentation, de groupes...qui peuvent activer la participation des élèves dans la classe.</p> <p>✓ Les enseignants ont des difficultés pour enseigner les contenus des disciplines innovatrices, mais aussi d'autres anciens : par exemple, sciences sociales (l'échelle des cartes géographiques), , sciences de la nature (hygiène, chasse, machines simples, électricité, pêche), portugais (concepts de base de didactique des langues, règles grammaticales, lecture et interprétation des textes contenant un vocabulaire spécifique de didactique de langues)</p> <p>✓ L'augmentation du nombre des disciplines dans ce nouveau curriculum, ne favorise pas les enseignants pour une meilleure préparation et un accompagnement individualisé des élèves</p> |
|---|---|

Dans ce que nous constatons ci-dessus il s'agit, en réalité, malgré le manque d'appropriation de la réforme du curriculum (dans l'ensemble des principes et des pratiques pédagogiques préconisés), d'une situation où les enseignants, en tant que salariés ont accepté de la mettre en place, en attendant de provoquer des transformations dans les pratiques des enseignants. Par

conséquent, s'il est vrai qu'en regardant les aspects positifs de ces constats, on peut dire que les cadres de l'INDE arrivent à favoriser une mobilisation des enseignants pour faire autrement (par rapport à ce qui est habituel), tant en 2003 (phase d'expérimentation), que dans les années suivantes, grâce aux nouveaux savoir-faire qu'ils ont apportés aux enseignants, il est important aussi de signaler qu'au moment de l'expérimentation (et par la suite de la mise en place de la réforme) du nouveau curriculum, les enseignants démontraient beaucoup d'aspects personnels (exemples, les savoirs méthodologiques/didactiques et scientifiques) et des difficultés d'organisation du système lui-même (exemple, la surcharge des classes et l'absence des moyens d'enseignement) qui ne favorisent pas l'implantation de la réforme dans le milieu scolaire.

Quand on se rend compte, en partie de la mobilisation des enseignants pour faire autrement avec leurs élèves, c'est parce que l'accompagnement peut avoir ses fruits en développant un certain potentiel humain, mais l'affaire ne devrait pas être terminée à ce niveau. D'abord parce qu'il y a encore de changements (voyons les aspects négatifs de ces constatations) à opérer chez les enseignants, mais surtout parce qu'il y aura un vrai accompagnement s'il y a un « développement du potentiel personnel et une plus grande autonomie professionnelle »¹⁹⁹ de l'ensemble des enseignants dans la mise en place de la réforme, ce qui requiert de la part des accompagnateurs de la réforme d'avoir trois « compétences principales qui s'intègrent à la démarche de « *coaching* » : coopérer, communiquer et analyser sa pratique de façon réflexive »²⁰⁰, que Simon (2004 : 252), en s'appuyant sur les auteurs tels que St-Arnaud (1995), Cormier (1998), Boterf (2000) et Schon (1974), expliquent en disant ce qui suit:

- a. Dans une relation de coopération les deux partenaires exercent un contrôle bilatéral autant sur le processus de l'intégration que sur le but à atteindre ;
- b. La communication interpersonnelle peut se définir comme l'échange d'informations et de significations créées et partagées entre les deux personnes ou plus à travers les messages verbaux et non verbaux, en fonction d'un contexte donné. C'est principalement à travers cette compétence à communiquer que les domaines cognitif et affectif, tous deux importants, seront traités avec l'attention requise de part et d'autre. Une écoute active, des

¹⁹⁹ SIMON, Louise. *Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation*. In : PELLETIER, Guy. *Accompagner les réformes et les innovations en éducation-Consultance, Recherche et Formation* ; Paris ; L'Harmattan ; 2004 ; pg. 251

²⁰⁰ SIMON, Louise (ibid : 252)

questions pertinentes posées dans le but de mieux comprendre et les réactions judicieuses apportées au moment opportun représentent les meilleurs outils d'intervention au service de demande d'accompagnement ;

- c. La réflexivité permet au praticien de se distancer de sa pratique dans le but d'en dégager une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Cette capacité à analyser la pratique professionnelle de façon réflexive se révèle précieuse dans l'accompagnement efficace, car elle favorise la prise en compte de la singularité des situations et de personnes en même temps que la pluralité des stratégies et des comportements possibles. C'est tout ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de « l'art » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs, situations auxquelles sont confrontées les directions dans leur pratique quotidienne.

Evidemment, ce que nous voudrions dire n'est pas que les cadres de l'INDE n'ont pas su communiquer, coopérer et réfléchir avec les enseignants, mais bien au contraire, les exemples d'actes qu'ils font dans l'accompagnement de cette réforme vont bien dans ce sens de « *coaching* » ; toutefois, cet accompagnement et l'ensemble de l'accompagnement qui est fait dans la réforme du curriculum observée dans le cadre de cette recherche c'est qu'il ne tient pas en compte une considérable *extension temporelle, spatiale, d'acteurs et de ressources*. Nous reviendrons sur ce dernier point, mais pour l'instant, soulignons que le « *coaching* » des accompagnateurs de la réforme obéit aux actes de coopérer, de communiquer et de réfléchir sur la pratique, parce que nous entendons dans les récits de ces accompagnateurs, ainsi que dans leurs rapports qu'ils privilégient :

- a. La conception et la divulgation de matériaux (moyens d'enseignement « objets, textes », règlement pédagogique, objectifs, principes et structure du nouveau curriculum) auprès des enseignants ;
- b. L'analyse et la discussion conjointe des programmes d'enseignements avec les enseignants ;

- c. La participation dans des réunions des enseignants pour la planification conjointe des cours, en les aidant, par exemple, à choisir les meilleures méthodologies pour enseigner certains contenus des programmes ;
- d. La conversation avec les enseignants et le diagnostic général des difficultés des enseignants et des écoles dans la mise en place du nouveau curriculum, et, puis, la discussion des formes pour surmonter ces difficultés pour mettre en place ce qui est prévu dans le nouveau curriculum ;
- e. L'observation de cours, suivie de discussions sur les constatations prises, pour aider les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, leurs difficultés et, ensemble, construire des grilles de suggestions pour l'amélioration méthodologique ainsi que scientifique des enseignants ;
- f. La formation des enseignants vis-à-vis des exigences du nouveau curriculum en ce qui concerne le contenu scientifique et méthodologique de l'enseignement des disciplines (disciplines innovatrices, enseignement bilingue, enseignement de portugais L2, sciences sociales et naturelles), ainsi que les principes pédagogiques (promotion semi-automatique, évaluation formative, gestion de l'hétérogénéité des élèves en classes nombreuses, etc.).

En termes de portée de ces actes dans la mobilisation des enseignants, nous signalons qu'il reste encore beaucoup à faire, parce qu'en lisant tous les rapports du « Projet d'évaluation éducationnelle » sur la responsabilité de l'Institut National de l'Education (INDE), on constate la continuité de plusieurs difficultés des enseignants et des établissements scolaires à mettre en place le nouveau curriculum ; il s'agit des difficultés que les cadres de l'INDE eux-mêmes ont constaté dans la phase d'expérimentation en 2003.

Certes, il y a des progrès considérables dans les pratiques des enseignants : « l'aide en matériaux d'enseignement, ainsi qu'en termes méthodologiques aux enseignants et, encore, la possibilité pour ces enseignants d'avoir un interlocuteur pour poser leurs préoccupations quotidiennes sont quelques avantages pour justifier le besoin d'avoir périodiquement et systématiquement une équipe sur le terrain », c'est pourquoi « on reconnaît qu'en comparant avec 2003, la performance des enseignants et des élèves en 2004, ont connu quelques améliorations. Les séminaires dont les enseignants sont soumis et l'aide pédagogique apportée

par les brigades de l'INDE...sont nommés comme quelques uns des facteurs qui peuvent déterminer ces améliorations »²⁰¹.

D'autres résultats encourageants de cet accompagnement reconnaissent, par exemple, que « les enseignants impliqués dans le projet ont développé des stratégies d'interaction verbale différenciées, adoptent des stratégies participatives dans le processus d'enseignement apprentissage et sont capables de faire la gestion des classes nombreuses, de faire l'accompagnement individualisé des élèves et de développer des travaux en groupes »²⁰². Et, les enseignants eux-mêmes déclarent que « le travail réalisé par les cadres de l'INDE dans l'accompagnement [du nouveau curriculum] est positif, dans la mesure où il leur a permis de surmonter quelques difficultés ressentis auparavant et, ainsi, ...il serait mieux de continuer »²⁰³

Face à tout ce que nous venons d'expliquer, surtout si on s'attache à l'engagement du personnel de l'INDE qui est sensé faire le suivi de la réforme au sein du corps des enseignants, on comprend bien qu'ils se placent comme des « *experts* », comme des gens « tout puissants » pour expliquer et aider les enseignants à comprendre et à maîtriser les enjeux scientifiques, méthodologiques et pédagogiques portés dans le nouveau curriculum. Cela ne nous semble pas étrange, parce qu'ils ont participé dans le processus de sa conception, ils représentent l'institution centrale du Ministère de l'Education au Mozambique chargé de la conception et de l'évaluation du curriculum, ainsi que de la recherche éducationnel.

Mais « si le besoin d'orientations curriculaires apparaît comme évident pour le pouvoir central à un certain moment... »²⁰⁴, ce qui justifie la nécessité de faire en sorte que les enseignants voient cette évidence dans leurs pratiques professionnelles, il est évident aussi que les actions d'accompagnement et de pilotage de la réforme au Mozambique n'arrivent pas encore à mobiliser suffisamment les enseignants. Cela parce que l'*extension temporelle, d'espace,*

²⁰¹ INDE. *PROJECTO AVALIACAO EDUCACIONAAL : Sub-Projecto Monitoria e Avaliação do Ensino Bilingue em Maputo e Gaza* ; Relatorio anual de 2005; pg. 3

²⁰² INDE. *PROJECTO AVALIACAO EDUCACIONAAL : Sub-Projecto de Apoio às escolas em "Melhorias Qualitativas do Ensino-aprendizagem do Português como L2"*-Relatorio annual das actividades desenvolvidas durante o ano lectivo 2004-Grupo de Português; Janeiro 2005; pg. 11

²⁰³ INDE. *Melhoria Qualitativa do processo de ensino-aprendizagem no ensino basico: Relatorio das actividades realizadas pelos grupos de Ciências Sociais e de Educação Física, nos distritos de Manhica e Namaaha (Fevereiro-Outubro de 2004)*; Dezembro de 2004; pg.10

²⁰⁴ DA SILVA, Maria Isabel. *Une pluralité d'acteurs : le cas du pré-scolaire au Portugal*. In : CROS, Françoise. *Dynamiques du changement en éducation et en formation* ; Paris ; INRP ; 1998 ; Pg. 306

d'acteurs et de ressources de ses actions est impuissante à la mesure de la disponibilité de « ses orientations pour appuyer le travail des enseignants, clarifier leur statut professionnel, faciliter l'information aux parents et permettre de mieux garantir la visée éducative de l'éducation... »²⁰⁵ dans tous les établissements scolaires.

2.1. Le temps d'accompagnement de la réforme du curriculum

En s'attachant, d'abord, à ce qui est fait par les cadres de l'INDE, on constate que l'**extension temporelle** de l'accompagnement de cette réforme est limitée et insuffisante en ce qui concerne les besoins des enseignants parce que leur présence sur le terrain (les établissements scolaires), où il est supposé avoir lieu le contact avec les enseignants est très irrégulière : « les formateurs affectés aux écoles ont cherché à les visiter et les observer selon la planification faite, mais à partir d'un certain moment, ils ont accusé carence de règlement de subvention de transport... »²⁰⁶, c'est pourquoi, par exemple, le groupe d'accompagnement de l'enseignement bilingue en 2005 avoue en de tels termes que « l'irrégularité des visites aux écoles... a eu des répercussions sur la qualité et la quantité d'informations recueillies et aussi sur la qualité d'assistance aux enseignants et directions des écoles »²⁰⁷ et, à son tour, le groupe de sciences sociales fait noter que « le sous-groupe de Manhiça n'a pas pu réaliser le séminaire prévu pour le mois d'avril à cause du manque de fonds. Les deux sous-groupes, celui de Manhiça ainsi que celui de Namaacha n'ont pas pu réaliser le séminaire final pour recueillir des éléments subsidiaires pour l'élaboration des brochures d'éducation morale et civique et de sciences sociales, en vertu de la période qui était inopportune à cause de la réalisation des examens ». Par ce scénario de l'extension temporelle de l'accompagnement, notons que, au-delà des raisons financières, contribuent aussi les raisons suivantes :

- a. Les groupes d'accompagnement pour chaque discipline, au niveau central, sont constitués par un nombre, qui à notre avis, ne correspond pas aux besoins des différentes écoles du pays, de la ville de Maputo, même pas des écoles d'observations de l'INDE, tenant en compte la multiplicité des activités que ces groupes s'accordent dans leurs plans de travail de « *coaching* » : Observation des cours, planification de

²⁰⁵ Adapté de DA SILVA (ibid: 306)

²⁰⁶ INDE. *PROJECTO AVALIACAO EDUCACIONAL : Sub-Projecto Monitoria e Avaliação do Ensino Bilingue em Maputo e Gaza* ; Relatório anual de 2005; pg. 1

²⁰⁷ Ibid : 1

leçons, formation des enseignants, production de matériaux d'enseignement, divulgation du curriculum lui-même, etc.

Tableau 26 : Nombre de membres des sous-groupes d'accompagnement de la réforme du curriculum

| Groupe d'accompagnement | Nombre des membres |
|---|--|
| Education Visuelle et Métiers | Sans information |
| Portugais L2 | 5 |
| Sciences sociales et éducation physique | 8 |
| Sciences naturelles | 7 |
| Mathématiques | 5 |
| Enseignement bilingue | 3 de l'équipe central + 4 formateurs des IMAPS |
| Education musicale | 2 |

Source : Rapports annuels (2005) des sous groupes de l'INDE pour l'accompagnement de la réforme

- b. Ces mêmes membres de groupes d'accompagnement du curriculum réalisent aussi d'autres activités au sein de l'INDE ou d'autres institutions où ils sont affectés (ex : Université Eduardo Mondlane, IMAPS). Notamment ceux qui travaillent à plein temps à l'INDE sont en ce moment aussi impliqués dans l'élaboration de la réforme du curriculum pour l'enseignement secondaire.

- c. Les accompagnateurs de la réforme résident, en général, dans les zones très éloignées du « public » désirant une aide pédagogique ce qui fait que les contacts ne se font qu'aux jours où les premiers s'engagent à un déplacement vers les lieux de travail des enseignants. Donc, en dehors de ces jours là, les enseignants restent seuls « maîtres » de la situation, essayant de se débrouiller ou en demandant une aide nécessaire ou supplémentaire à leurs collègues le plus proches ; et il n'est pas exclu de dire que, souvent, au sein des établissements, comme nous allons le voir plus loin, il n'existe pas, effectivement ce qu'on pourrait identifier comme « personnes ressources » pour les enseignants, afin des les aider à mettre en place la réforme ; même, les chefs d'établissements ne peuvent pas devenir ces personnes ressources, parce qu' ils sont, en général, dans les mêmes conditions que les enseignants en ce qui concerne la maîtrise de ce nouveau curriculum.

2.2. L'espace et les acteurs d'accompagnement de la réforme du curriculum

En ce qui concerne la limitation de l'*extension de l'espace*, il nous semble être une des majeures préoccupations, si on prend en compte que les « experts » de l'INDE, donc, les équipes centrales d'accompagnement, bien évidemment, ne sont pas capables de couvrir tout l'ensemble des écoles et des enseignants du Mozambique, notamment ceux de la ville de Maputo, notre terrain de recherche. En partie, parce que, comme nous l'avons dit, ils n'ont pas assez des facilités financières pour les déplacements, ils ne sont pas assez nombreux et ne s'occupent pas exclusivement de l'accompagnement de la réforme du curriculum : ils ont d'autres activités. En effet, les équipes centrales d'accompagnement de la réforme ne s'occupent pas à plein temps car elles ne vont qu'en très peu d'écoles de la province de Maputo et de Gaza (tableau ci-dessous).

Tableau 27 : Localisation et nombre d'écoles bénéficiant de l'accompagnement de la réforme du curriculum par les équipes de niveau central.

| Province | District | Nombre d'écoles | |
|-----------------|----------|-----------------|---|
| Maputo Province | Manhiça | 3 | 9 |
| | Boane | 3 | |
| | Namaacha | 3 | |
| Gaza | Macia | 2 | 2 |

Source : Rapports annuels (2005) des sous groupes de l'INDE pour l'accompagnement de la réforme

Faute de cette extension spatiale des actions des accompagnateurs centraux de la réforme du curriculum, les enseignants dans les écoles se trouvent seuls, ils doivent agir, maintes fois, à base de leur intuition, parce qu'ils nous déclarent n'avoir pas des visites de personne pour les aider à mettre en place les innovations du curriculum. Les enseignants nous disent que la supervision ou accompagnement de la réforme en tant que tel n'existe pas dans les écoles : « nous avons eu une formation au début de l'introduction du curriculum...une supervision en tant que telle n'existe pas,...je n'ai jamais vu ça...c'est la direction de l'école qui essaye de comprendre les problèmes des enseignants....après je ne sais pas s'ils rapportent

ces préoccupations lors des rendez-vous qu'ils ont au niveau du district ...mais une supervision, d'une équipe qui travaille avec les enseignants pour identifier les problèmes de mise en place du curriculum...je pense qu'il n'existe pas...s'il en existe j'ai jamais eu cette opportunité de travailler avec ces équipes ».

Quand on fait le constat ci-dessus avec un enseignant, il est si frappant, au point qu'on se demande d'emblée s'il s'agit d'un seul cas isolé ou si c'est un constat général des enseignants. Malheureusement, il s'agit d'une situation générale, tous les enseignants avec lesquels nous avons eu l'occasion d'avoir un entretien constatent avec regret cette dure réalité, alors qu'en situation de réforme du curriculum, comme c'est notre cas, nous attendions de rencontrer « des gens de proximité qui se trouvent en contact avec les enseignants »²⁰⁸, c'est-à-dire « des agents intermédiaires qui interviennent à un niveau que nous qualifions d'opérationnel »²⁰⁹ parce qu'impliqués dans l'accompagnement de la réforme comme action de pilotage, ils seraient ces agents préparés et capables de faire la « conduite efficace de l'action vers la réussite du projet »²¹⁰[entendons ici projet comme étant la réforme du curriculum] ; et efficace dans le sens où tous (enseignants, chefs d'établissements, parents, cadres de l'éducation nationale, etc) comprendraient comme des actes favorisant le succès de ce nouveau curriculum. A ce stade le succès du curriculum aurait comme une première condition, l'appropriation faite par les enseignants, agents opérationnels, loin des concepteurs, et donc il ne serait pas une reproduction *strito sensu* du curriculum officiel dans l'enseignement et apprentissages, mais les enseignants s'engageraient à tout faire pour réussir à appliquer les orientations fondamentales de la réforme dans les termes que la traduction de la réforme comme innovation soit « fondée sur l'idée que l'émergence et la généralisation de certaines découvertes ou inventions ne tiennent pas tant à leur valeur intrinsèque, ni à la compétence de ceux qui les ont réalisées, mais au contraire à la solidarité et à la crédibilité des réseaux sociaux qui les soutiennent et s'en font porte-parole »²¹¹.

Et ces réseaux, dans ce cas, constitués essentiellement par les enseignants (mais aussi par les chefs d'établissement, les parents, les cadres de l'éducation au niveau du district, etc) ont

²⁰⁸ DELVAUX, Bernard, GIRALDO, Silvia et MAROY, Christian. *Réseaux et territoires : les régulations intermédiaires dans les systèmes scolaires en Communauté française* ; Belgique ; UCL Presses Universitaires de Louvain ; 1995 ; pg. 96

²⁰⁹ Ibid : 96

²¹⁰ TILMAN, F. et OUALI, Nouria (ibid: 18)

²¹¹ CROS, Françoise. *Le modèle de traduction et sa pertinence*. In : BRONCKART, Jean-Paul et GATHER THURLER, Monica (eds). *Transformer l'école* ; Bruxelles ; De Boeck ; 2004

besoin des agents de proximité pour les aider à apprendre et à assimiler continuellement et progressivement les enjeux portés dans ce nouveau curriculum, parce que si on considère que l'innovation désirée, voulue, suite au nouveau curriculum a son origine à partir du niveau central de définition de politiques (Ministère de l'Éducation, en passant par des agents médiateurs ou intermédiaires, jusqu'aux enseignants), il est clair qu'elle « tire son mouvement de la force transmise depuis le ressort initial, jusqu'au moindre rouge, et il y a sans doute une déperdition de l'énergie au fil de la transmission »²¹²

En ce sens, une des raisons pour insister sur la nécessité de ces agents de proximité, voire intermédiaires, c'est qu'ils pourraient assurer l'apprentissage des acteurs à de nouvelles formes d'action collective prévues dans le nouveau curriculum. Ainsi, comme écrit Crozier et Friedberg (1977 : 391) le changement c'est aussi la découverte et l'acquisition de nouvelles capacités. Le changement réussi ne peut donc être une conséquence du remplacement d'un modèle ancien par un modèle nouveau qui aurait été conçu d'avance par des sages quelconques ; il est le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire, créés, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveau jeux dont la mise en œuvre libre- non contraignante- permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine. Une telle redéfinition des problèmes du changement dirigée nous permet de mettre en évidence une dimension qui nous paraît fondamentale dans tout processus de changement... : à savoir l'apprentissage, c'est-à-dire la découverte, voire la création et l'acquisition par les acteurs concernés, de nouveaux modes relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, bref, de nouvelles capacités.

Jusque là, force est donc, d'insister sur le fait que dans une situation d'accompagnement permanente de la réforme sur le terrain, là où les enseignants travaillent, cela permettra que cette formation soit interne (sur le lieu de travail), contemplant en même temps l'ensemble des éléments qui travaillent collectivement, en groupes de discipline, d'année ou d'école. Ce qui, à notre avis apporte beaucoup plus d'avantages par rapport aux formations externes, privilégiées actuellement (nous reviendrons sur ce sujet) et réalisées au niveau le plus élevé de la structure d'organisation du système éducative (exemple, ZIP, district ou province, dans notre cas au Mozambique), parce que les formations internes, « perturbent moins

²¹² FAUVET, Jean-Christian et BUHLER, Nicolas. *La socio-dynamique du changement* ; Paris ; Les éditions d'Organisation ; 1992 ; pg. 65

l'organisation des écoles, mais surtout, elles font avancer l'équipe dans sa totalité. En effet, dans les formations qui se déroulent à l'intérieur de l'école, l'ensemble des membres d'une équipe s'approprie du même contenu, ce qui réduit les déséquilibres entre eux en matière de maîtrise des savoir-faire pédagogiques et dans la construction de grilles de lecture des problèmes, et des stratégies à mener face à ces derniers. Mais, en plus, l'activité de formation collective a, en elle-même, l'avantage de souder l'équipe, de renforcer la connivence entre ses membres, entre autres en créant un fond commun de références et en permettant de vivre ensemble des activités dans lesquelles les individus s'engagent personnellement. Ne fût-ce qu'un minimum y livrent une partie d'eux-mêmes, de leurs convictions, de leur manière d'être. Il faut, bien sûr, qu'au départ ce soit autant que possible de « vraies » équipes qui suivent ces formations ou bien de nouvelles équipes composées de volontaires « qui en veulent »²¹³

En principe, nous croyons que cette reconnaissance des potentialités de formations internes qui, à vrai dire pourront prendre plusieurs formes (séminaires, workshop, discussions, débats, échanges entre enseignants ou avec un observateur externe « l'accompagnateur de la réforme, dans ce cas » après les observations de cours ou lors de planifications de cours, etc.), ne peut pas être considérablement étrange aux divers cadres de la structure du système éducatif du Mozambique, notamment ceux qui, disons, sont les responsables de la conception et de la mise en œuvre de la réforme du curriculum. Mais il faut reconnaître que pour cela il n'existe pas de vrais acteurs impliqués à plein temps dans l'accompagnement de la réforme à l'extension des écoles : *l'extension des acteurs d'accompagnement* c'est, pourtant, notre troisième raison par laquelle les actions d'accompagnement et pilotage de la réforme au Mozambique (notamment à Maputo) n'arrivent pas encore à mobiliser suffisamment les enseignants.

Le principe par lequel nous militons est celui qui consisterait à faire, dès le moment de la conception de cette réforme, la négociation et implantation des instances de pilotage, pas exclusivement au sein de l'INDE, mais dans l'ensemble du réseau scolaire, de façon à ce que l'extension des acteurs d'accompagnement de la réforme couvre toutes les écoles s'occupant jour après jour de faire en sorte que les enseignants s'approprient à travers une régulation efficace « saisie comme des régulations de contrôle qui opèrent des traductions et de transferts entre les régulations centrales et les établissements. Elles peuvent aussi être considérées

²¹³ TILMAN, F. et OUALI, Nouria (ibid: 88)

comme des régulations autonomes. Et, donc, éventuellement comme un entrelac de régulations conjointes, par exemple avec les organisations professionnelles »²¹⁴, les parents des élèves, etc.

Ce que nous défendons n'est pas une instance de pilotage en temps imprécis ou semi-présent, de type dont personne ne sait se reconnaître une telle identité professionnelle ou, du moins, d'une mission à accomplir dans le système éducatif. Nous entendons que l'instance de pilotage de la réforme, constitué de ses acteurs d'accompagnement devrait exister au cycle de vie raisonnable de cette réforme, ce qui est défendu aussi par Perrenoud²¹⁵ (1999 :9), qui ajoute en disant que « le principe d'une réforme, ses finalités, ses orientations, son calendrier global sont fixés par les autorités qui mandatent l'instance de pilotage. Elle ne peut donc pas les abandonner sans renoncer à son rôle, ce qui n'exclut pas des assouplissements...Le dispositif disparaît lorsque la réforme « quitte la scène », dans le meilleur des cas parce qu'elle a abouti, le plus souvent parce qu'elle s'enlise ou cède la place à une autre politique »²¹⁶.

Suite à cette absence d'acteurs d'accompagnement, remplis d'une identité missionnaire, du moins, ce que nous vivons dans les écoles, c'est que les enseignants font l'enregistrement de leurs difficultés ou préoccupations aux chefs d'établissement qui, à leur tour, les orientent vers les responsables des ZIP, jusqu'aux Directions de l'Éducation du District Urbain où l'école est circonscript. Ces instances, en conséquence, organisent des séminaires au niveau de chaque ZIP réunissant les enseignants de cette ZIP pour leur formation sur les matières et les orientations du nouveau curriculum. Ce qui veut dire que les chefs d'établissement, eux aussi, rappelons le, vivent les mêmes préoccupations et difficultés que les enseignants.

Les chefs d'établissement (directeur et adjoint), souvent, en plus de leurs responsabilités, assistent aux cours pour se rendre compte de ce qui se passe dans les classes de leur établissement. Ainsi, ils savent et sont capables d'expliquer les difficultés et les « résistances [issues, en partie, de leurs valeurs, croyances/convictions et intérêts pédagogiques] » des enseignants pour mettre en place les orientations du nouveau curriculum, mais ils ne peuvent pas agir suffisamment pour « orienter le travail des enseignants au niveau pédagogique »²¹⁷ et

²¹⁴ DELVAUX, GIRALDO et MAROY, (ibid. : 9)

²¹⁵ PERRENOUD, Philippe. *Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs*. In : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud (consulté le 22/12/06)

²¹⁶ Ibid : 9

²¹⁷ DELVAUX, GIRALDO et MAROY (ibid: 96)

accomplir ainsi le rôle d'agents ou acteurs de régulation du travail des enseignants, compte tenu que le curriculum c'est un ensemble d'orientations pédagogiques et quand on parle de régulation, c'est « l'ajustement, conformément à une règle ou à une norme, d'une pluralité d'actions et de leurs effets, arbitrage entre les intérêts de tous les acteurs. Elle recouvre donc la réglementation- c'est-à-dire- la définition des « entrées » (lois, contrats)- le contrôle (c'est-à-dire la vérification de l'exécution des dites « entrées ») ainsi que les nécessaires adaptations »²¹⁸.

C'est pourquoi, dans une situation de réforme du curriculum comme c'est le cas du Mozambique, pour les chefs d'établissements désirant redynamiser la mise en place des innovations « leur crédibilité interne passe moins par leur statut que par la compétence que leur reconnaissent collégalement le personnel placé sous leur autorité »²¹⁹, ce qui, en partie, justifie une grande marge de liberté des enseignants qui considèrent les matières à enseigner et la vie pédagogique en classe comme étant de la responsabilité des enseignants placés devant des chefs d'établissements représentés comme moins compétents dans ces deux domaines, particulièrement dans l'actuel contexte de mise en place de la réforme du curriculum.

Nous sommes convaincus qu'il ne s'agit pas ici de plaider pour une situation où les chefs d'établissement, en accompagnant la réforme du curriculum, soient des agents à faire que les enseignants mettent en œuvre la réforme du curriculum à risque, point par point de ce qui est prévu dans les documents ; on sait que cela n'est pas possible dans l'enseignement, d'abord, parce que du fait « de la liberté pédagogique, plusieurs « normes pédagogiques » coexistent et l'interprétation des prescrits légaux semble plurielle (Mangez, 2004). Cependant, des « balises pédagogiques légales » existent bel et bien, qui devront être prises en compte, même si la liberté pédagogique est un référentiel symbolique qui reste prégnant parmi l'ensemble des acteurs »²²⁰.

²¹⁸ Pierre Baubay, cité par DUTERCQ, Yves. *Les régulations des politiques d'éducation* ; Presses Universitaires de Rennes ; 2005 ; pg. 9

²¹⁹ Dubar et Lucas, cités par DUTERCQ, Yves. *Mobilisation des enseignants et régulation des établissements les chefs d'établissement, vecteurs obligés du changement*; in : BIRON, Diane, CIVIDI, Monica et DESBIENS, Jean-François. *La profession enseignante au temps des réformes* ; Sherbrooke (Québec) ; Editions du CRP ; 2005 ; pg. 191

²²⁰ DELVAUX, GIRALDO et MAROY (ibid : 95)

En outre, la régulation des actes d'agents sociaux comme c'est le cas des enseignants, est fondée sur un « cadre, ce que nous traduisons par l'expression de « définition ajustée », qui insiste sur l'adaptation de cette définition aux conditions de la mise en œuvre de l'action : c'est donc une action située qui porte nécessairement la régulation...La régulation fait forcément référence à une règle ou à une norme, dont la mise en œuvre implique des écarts que la définition ajustée précise »²²¹, parce que la « régulation de tout groupe social correspond aux interactions entre les intérêts particuliers de chaque composante du groupe et l'intérêt commun ou général de celui-ci »²²²

Finalement, pour ne pas citer plusieurs autres raisons, sur le pourquoi nous mettons en réserve de considérer les chefs d'établissements comme ceux qui devraient faire en sorte que les enseignants mettent en œuvre la réforme du curriculum à risque, c'est parce que « toutes les analyses un peu poussées de la vie réelle d'une organisation ont révélé à quel point les comportements humains pouvaient demeurer complexes et combien ils échappaient au modèle simpliste d'une coordination mécanique ou d'un déterminisme simples. La raison première...c'est que, même dans les situations les plus extrêmes, l'homme garde toujours un minimum de liberté... »²²³

Pour illustrer ce constat de l'impuissance des chefs d'établissement à apporter une aide pédagogique aux enseignants, on voit, par exemple, que les disciplines innovatrices ne sont pas régulièrement enseignées, le temps initialement accordé à ces disciplines dans les textes officiels est utilisé davantage pour enseigner la langue portugaise et les mathématiques et, quand il y a cours de ces disciplines, souvent les enseignants ressentent un grand malaise scientifique et méthodologique : les données de notre recherche en ce qui concerne l'observation des enseignants et les entretiens avec eux, confirment tel fait, les chefs d'établissement nous confirment aussi, ainsi que l'équipe centrale de l'INDE du groupe de l'Education visuelle et de Métiers fait le même constat : « de façon générale les directions des écoles disent qu'il y a des difficultés dans l'enseignement des disciplines d'Education visuelle et Métiers, focalisant deux raisons dans l'origine de ces difficultés. D'abord, l'absence de savoirs suffisants dans ce domaine de connaissances, à cause d'une faible formation pédagogique et manque d'accompagnement au long du processus d'enseignement et

²²¹ DUTERCQ, Yves. *Les régulations des politiques d'éducation* ; Presses Universitaires de Rennes; 2005; pg. 9

²²² Bauby (2002 ; cité par SOLAUX, Georges. *Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale e politiques locales d'éducation* ; In : DUTERCQ, Yves (ibid : 17)

²²³ CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris ; Editions Seuil ;1977

apprentissage dans ce nouveau curriculum. Ensuite, ils signalent l'absence de matériaux comme autre raison des difficultés pour enseigner ces disciplines »²²⁴

Le constat ici, c'est que les directions des écoles sont impuissantes, en termes de capacités pour rendre disponibles des moyens d'enseignement spécifiques, mais aussi, ils n'ont pas de savoirs pédagogiques et scientifiques considérables à apporter aux enseignants pour faire face aux innovations, ce qui augmente le fait que « les interventions des chefs d'établissement dans le secteur pédagogique évitent deux éléments constitutifs des métiers enseignants et qu'ils préservent jalousement : le champ des savoirs enseignés, qui les qualifie en experts et sur lequel ils assoient encore principalement leur légitimité, et le domaine du face à face pédagogique proprement dit, qui reste le symbole par excellence de l'autonomie des enseignants »²²⁵. Et en l'absence d'instances d'accompagnement et de pilotage de la réforme, par exemple, le curriculum local est un but peu matérialisé comme le confirment quelques récits de notre échantillon : « sur le curriculum sont réservés 20% pour le curriculum local, mais les enseignants ne savent pas quoi faire exactement avec ces 20%, ...où sont les manuels ? ».

Pareillement, rappelons-nous, ces disciplines innovatrices sont considérées comme secondaires, et non prioritaires, quand bien même les compétences censées être développées devraient contribuer à la formation intégrale des élèves, à la base de compétences fondamentales requises pour la survie de l'individu. C'est une question de valeur attribuée à ces disciplines par les enseignants et quand on demande à ces enseignants qui serait le responsable pour s'assurer que ces disciplines soient effectivement enseignées, quelques uns disent « les directions des écoles devraient contrôler la planification de ces disciplines innovatrices qui ne paraissent pas exister pas dans leur véritable sens, ...par le fait que leur temps est consommé par les disciplines comme les mathématiques et la langue portugaise ... ils devraient assister davantage aux leçons de ces disciplines pour contrôler les enseignants.... parce que, en effet, l'enseignant est capable de les enseigner, mais comme il a mis dans sa tête qu'il ne peut pas perdre de temps à faire ces « plaisanteries », quand les élèves ne lisent ni n'écrivent ...c'est ça le problème». Face à cet avis des enseignants, les membres de direction, eux, en révélant n'avoir pas de solutions locales pour mettre en place ces disciplines avouent

²²⁴ INDE. *Grupo de Educação Visual e Oficinas-Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Implementação do Novo Currículo do Ensino Básico-Relatório Anual*; 2005; pg. 3

²²⁵ DUTERCQ, Yves. *Mobilisation des enseignants et régulation des établissements : les chefs d'établissements, vecteurs obligés du changement*. In : BIRON, M. CIVIDI, M et DESBIENS, J-F. (ibid : 195)

tout simplement que lorsqu'ils demandent aux enseignants pourquoi ils n'enseignent pas ces disciplines, « on sait d'emblée qu'ils vont dire...je n'ai pas de moyens pour enseigner ces disciplines...et comme cette réponse on la connaît déjà ...alors, quoi faire ?...Maintenant les écoles n'ont pas de ressources financières, comme vous le savez, tous les élèves ne payent rien à l'école, l'école est gratuite, ce n'est pas comme avant quand les élèves payaient pour l'inscription ».

Bref, l'affaire est tellement complexe en ce sens que les chefs d'établissements remplissent eux-mêmes et exclusivement la mission d'accompagnement et de pilotage de la réforme chacun dans son établissement ; il est tout à fait compréhensible que la réforme apporte aussi des innovations auparavant étranges pour eux, surtout parce que ce ne sont pas eux qui ont conçu cette réforme curriculaire. C'est la raison pour laquelle, en s'intéressant vivement à l'installation d'équipes et des instances de pilotage de la réforme dans les écoles, nous nous réservons l'idée selon laquelle ces instances, devraient travailler en collaboration avec d'autres instances placées au niveau des ZIPS et des districts, celles-ci aidées par les instances de la direction de la ville de Maputo, à leur tour appuyées par les instances nationales.

Vues ces différentes instances, les chefs d'établissement, restent ceux qui dynamisent l'instance locale, par exemple il serait à leur charge de garantir, au moins, les expositions des objets produits de façon créative par les enseignants comme moyens d'enseignement, ainsi que des dessins et objets produits par les élèves dans le cadre de ces disciplines innovatrices. Mai aussi, nous pensons également que les chefs d'établissement, en concertation avec le conseil d'école (organe représentatif de l'école où siègent les parents des élèves), tel qu'il est conseillé par les programmes du nouveau curriculum, devront dynamiser la participation de la communauté pour apporter les savoirs aux enfants dans les domaines de « métiers », car ni les enseignants ni les chefs d'établissement ne devront pas être obligés de maîtriser tous les arts et « métiers » prévus pour enseigner aux élèves dans ce nouveau curriculum. Ce serait le minimum de geste facilement faisable dans les conditions actuelles de nos écoles, mais le constat c'est que cette dynamisation n'est pas encore expérimenté dans son ampleur par les écoles, telle que témoigne cette déclaration d'un enseignant : « Maîtres de cette zone ?..., non, vue l'importance de la discipline, nous n'avons pas encore les invités ». Quand on leur demande si ces disciplines ne sont pas importantes, on n'obtient que cette réponse « peut-être qu'il y a quelqu'un qui devrait suivre les enseignants, les pousser à développer leurs intérêts à l'égard de ces disciplines, sentir que la discipline.....mais il n' y a pas des superviseurs du

curriculum pour contrôler ce que les enseignants font, promouvoir les échanges entre les enseignants en disant : « ...tel enseignant, donne nous ton expérience, et ainsi successivement. Je pense que ça pourrait intéresser les gens à enseigner ces disciplines ».

Il est fort intéressant ce dernier raisonnement, car en situation de partage d'expérience entre enseignants sur l'ensemble des orientations du curriculum, il nous semble qu'elles pourraient amener les enseignants à s'investir et à se préparer davantage pour avoir de quoi transmettre à leurs camarades, ce qui augmenterait l'autoformation individuelle et collective envers les innovations à s'approprier dans le nouveau curriculum. Ainsi, tous les enseignants seraient en condition de réaliser ce qu'on appelle apprentissage collectif pour développer de nouvelles compétences collectives relationnelles, scientifiques, pédagogiques et didactiques, etc. Pour cela, donc, « il faut abandonner toute assimilation trop rapide de ce phénomène à l'apprentissage individuel. En effet, la façon dont un individu apprend un jeu nouveau, une fois que celui-ci est déjà en fonctionnement, est très différente de l'apprentissage collectif de ce jeu. Chacun des participants est capable d'apprendre très vite une fois que les autres ont déjà appris. Mais le problème, c'est l'apprentissage de tous les acteurs ensemble qui est la condition du jeu nouveau »²²⁶. Car pour nous le jeu nouveau représente les opérations et pratiques pédagogiques des enseignants [et d'autres acteurs du système scolaire], pratiques nouvelles à opérer conformément aux orientations du nouveau curriculum.

Il faut que par l'échange d'expériences, les enseignants se rendent compte qu'il y a des choses du nouveau curriculum qui fonctionnent, mais aussi comment cela fonctionne du côté de leurs collègues de même établissement, ce qui n'interdit pas les échanges entre établissements, comme tel au niveau de ZIP ou district. Justement, à ce niveau on peut parler d'une régulation par les résultats « qui tente promouvoir une obligation de résultats et une dynamique de rationalisation technique de l'activité professionnelle. Ce processus ouvre un espace d'action pour les chefs d'établissement... Cette régulation par les résultats suppose qu'ils s'érigent en cadres locaux, acquérant et faisant partager une culture d'évaluation et de communication : l'ensemble des responsables, de quelque niveau qu'ils soient, doit désormais tenir de comptes et en rendre sur les effets de leurs actions tant à l'intérieur de l'institution qu'à destination du public »²²⁷. La promotion de tout cela, nous insistons, devrait être de la responsabilité des équipes d'accompagnement de la réforme, tout en sachant aussi que nous

²²⁶ CROZIER et FRIEDBERG (ibid: 395)

²²⁷ DUTERCQ, Yves. *Mobilisation des enseignants et régulation des établissements : les chefs d'établissements, vecteurs obligés du changement*. In : BIRON, M. CIVIDI, M et DESBIENS, J-F. (ibid : 190)

n'espérons pas que chaque acteur d'accompagnement soit expert en tous les domaines du nouveau curriculum, la preuve en est que même les experts de l'INDE se présentent comme accompagnateurs d'une discipline ou groupe de disciplines. Mais, l'essentiel, c'est qu'*on n'a pas des gens qui s'occupent, s'identifient et se responsabilisent devant les enseignants et devant tous, qu'ils ont une mission aussi noble pour le succès de la réforme, qui est son accompagnement et son pilotage permanent et efficace vis-à-vis les enseignants.*

En effet, on suppose, qu'il n'aurait pas des grandes difficultés à trouver au sein de chaque district et ZIP des gens pour prendre le relais de l'accompagnement du curriculum dès le pouvoir central jusqu'à chaque établissement scolaire et enseignant. Dans la phase initiale de divulgation de ce nouveau curriculum, en 2003, chaque district de Maputo a envoyé aux instances nationales plus de vingt (20) enseignants [faisant plus de 100 pour l'ensemble de la ville de Maputo] pour être formés comme des formateurs provinciaux dans la ville de Maputo, tel que l'a fait le reste des 10 provinces du Mozambique. C'est ce groupe qui, après sa formation, est retourné aux districts respectifs pour apporter « le tout nouveau » curriculum aux enseignants des leurs districts respectifs.

Paradoxalement, ces formateurs provinciaux ne sont plus utilisés pour régler les problèmes et difficultés des enseignants au cours de la mise en place de la réforme, du moins beaucoup d'entre eux, prenant au sérieux les explications que nous ont été confié par quelques uns d'entre eux.

Comme nous l'avons vu précédemment, la seule stratégie, au moins visible, d'accompagnement de la réforme au sein du reste des établissements scolaires qui ne sont pas concernés par les équipes centrales de l'INDE, consiste fondamentalement à organiser des séminaires, dans chaque ZIP, au cours des interruptions scolaires (trois au total au long de l'année scolaire, selon le calendrier scolaire du système éducatif au Mozambique). Ces séminaires sont organisés suite aux préoccupations et aux difficultés des enseignants présentés à la direction de la ZIP ou du district via les chefs d'établissement, particulièrement via le directeur adjoint, responsable pédagogique. Dans ces séminaires, en général, les formateurs ne sont plus ceux qui étaient les formateurs provinciaux, il s'agit d'autres formateurs qui, selon des critères [bien fondés ?... nous l'espérons] propres des responsables de ZIP ou du district, démontrent quelque maîtrise des différents domaines et problématiques à traiter à la demande des besoins des enseignants.

Sans doute, il peut être réel que tous les formateurs provinciaux ne maîtrisent pas ce qui est à aborder dans les séminaires de formation, car, faisant confiance aux propos des enseignants, rappelons nous que la formation qu'ils ont eu au début de la réforme semblait avoir plus un caractère informatif des nouveautés curriculaires que formatif. Cette formation n'était pas qualifiante pour réussir à mettre en place le nouveau curriculum, parce que, entre autres raisons, ces formateurs n'avaient pas su démontrer sur le plan pratique comment agir pédagogiquement et méthodologiquement, en situation réelle de classe, en mettant en œuvre les orientations du nouveau curriculum (exemple, la transition semi-automatique, l'évaluation formative et la gestion de l'hétérogénéité en classes nombreuses, disciplines innovatrices, etc.).

Mais, à notre avis, le principe est toujours le même, on le maintient : celui qui préconiserait des instances d'accompagnement visibles, présentes et qui s'identifient et se responsabilisent devant les enseignants systématiquement et à portée de tous quand il le faut. Donc, ce serait de former, soit ceux qui étaient formateurs provinciaux, soit les autres, pour leur incuber la mission d'accompagnement de la réforme du curriculum, en travaillant en collaboration avec les autres instances de pilotage (école, ZIP, district, province et équipe centrale, suivant un principe de cascade).

Et pourquoi pas aussi penser à impliquer l'Organisation Nationale des Enseignants (ONP) comme partenaire d'accompagnement du curriculum, malgré que cette organisation juridiquement reconnue et la seule au Mozambique représentant les enseignants, n'a pas été incluse dans le processus de la conception de la réforme, ce qui en soi constitue aussi une autre question à revoir dans les prochaines réformes, sachant que les enseignants sont les agents opérationnels, parce que « les enseignants sont des salariés des organisations scolaires. A ce titre, ils revendiquent le droit de participer aux décisions qui les concernent » et consulter les enseignants et négocier avec leurs représentants est une forme de reconnaissance, tant de leurs capacités en matière de changement planifié que de leur droit de participer aux décisions qui les concernent »²²⁸. Egalement, il est juste d'accepter que dans un processus de réforme innovatrice en milieu scolaire « la participation commence avec le

²²⁸ PERRENOUD, Philippe. *Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs*. In : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud (consulté le 22/12/06)

processus lui-même, c'est-à-dire, dès la conception de l'innovation pour se poursuivre et s'élargir pendant tout le processus de mise en œuvre »²²⁹.

Nous pensons que, lorsque l'ONP était consultée de façon régulière dès la conception de la réforme, le Ministère de l'Education pourrait ainsi progressivement franchir les opposants de cette réforme, lorsque la direction de l'ONP, à l'échelle des divers organes administratifs (du central au local, exactement à l'école, parce que chaque école a des élus représentant l'ONP), serait convaincue du bien fondé des innovations, devenant ainsi militant de la réforme, si on considère le militant dans une équipe innovatrice comme celui qui « considère que certaines tâches doivent nécessairement être assurés pour faire aboutir le projet et il accepte d'en être responsable. Il tient à la réussite de l'innovation à laquelle il adhère fortement »²³⁰. En outre, l'implication des enseignants dès le début de la conception de la réforme se justifie par le fait que « le meilleur moyen de se préserver d'ennemis potentiels, c'est de les associer au dispositif que l'on met en place en y donnant un rôle. Ainsi liés, ils pourront difficilement œuvrer contre l'entreprise à laquelle ils participent et, dans tous les cas, cela permettra de les surveiller plus étroitement, de les contrôler »²³¹.

Par ailleurs, on est amené à penser qu'une telle stratégie joue un rôle très important dans la mobilisation des auteurs dans la mesure où elle fait « appel à de nombreuses ressources [celles des enseignants structurés autour de l'ONP] et construire entre elles des liens, puis les agencer en combinaisons ou en dispositifs »²³² d'accompagnement de la réforme du curriculum pourrait dégénérer un grand compromis des enseignants pour s'approprier des enjeux pédagogiques mis dans cette réforme. Ce qui n'est pas le cas aujourd'hui, car les propos du Secrétaire Général de l'ONP en sont le témoin: « dès que j'ai été élu en 2005, un des aspects qui m'a préoccupé c'est exactement de comprendre les rapports qui existaient entre l'ONP et les diverses institutions liées à l'éducation, y compris le Ministère de l'Education et de la Culture...Et j'ai vérifié, en effet, qu'il n'y avait aucune relation, ...il n'y avait aucune discussion ...entre l'ONP qui représente les employés, en particulier les enseignants qui mettent en œuvre tous ces curricula...et j'ai découvert qu'il n'y avait aucune relation. C'est-à-dire, le Ministère élaborait les politiques, élaborait les curricula...faisait

²²⁹ DA SILVA, Maria Isabel Lopes. *Une pluralité d'acteurs: le cas du pré-scolaire au Portugal*. In : CROS, Françoise (dir.). *Dynamiques du changement en éducation* ; Paris ; INRP ; 1998 ; pg. 306

²³⁰ TILMAN, Francis et OUALI, Nouria. *Piloter un établissement scolaire : Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles ; De Boeck ; 2001 ; pg. 82

²³¹ DUTERCQ, Yves. *Politiques éducatives et évaluation : Querelles de territoires*; Paris ; PUF; 2000 ; Pg. 33/4

²³² DUTERCQ (ibid : 24).

tout... et n'informait, ni demandait un avis l'ONP. C'est-à-dire, pour le cas du curriculum de l'enseignement primaire...de façon institutionnelle, il n'y a eu, je répète, il n'y a pas eu aucune consultation, aucune coordination, aucune relation...entre le ministère, l'INDE et l'ONP. C'est-à-dire, ils ont conçu ces politiques, ont élaboré le curriculum...et ont demandé de les mettre en place sans que l'enseignant sache ou soit consulté, sans rien savoir De telle façon que beaucoup d'enseignants ont été confrontés avec de nouvelles politiques, nouvelles méthodologies de travail, nouveaux modèles d'enseignement qu'ils n'ont pas réussi à exécuter avec efficacité. Raison pour laquelle, on peut dire, d'ailleurs ce n'est pas moi qui le dit, les [personnels] du ministère, de l'INDE disent qu'il y a une « défaillance »...dans l'enseignement primaire...et ils font des efforts pour que ça ne vienne pas à se répéter dans l'enseignement secondaire. C'est-à-dire, il y a une défaillance, un échec ...le système monté pour faire fonctionner l'enseignement primaire selon le nouveau curriculum qui a été tracé, ...pourtant, a échoué.

Face à cette situation, les responsables de l'ONP, en se rendant compte qu'il est en préparation la suite de la transformation du curriculum au Mozambique pour atteindre l'enseignement secondaire, et une fois encore il semblait que cette organisation serait mise à côté de ce processus, ils ont commencé à faire des protestations à travers les masses média, notamment la télé et la radio et, finalement le résultat c'est « nous avons fait ce bruit ...et il en résulte qu'ils nous ont convoqués pour une réunion spécifique...ils ne nous avaient pas encore invités....ce fut la cause d'une protestation que nous avons faite : alors, ils nous ont invités pour nous expliquer ce qu'il fallait faire. Et aujourd'hui nous pouvons dire que nous participons dans les activités de transformation curriculaire de l'enseignement secondaire.... le ministère de l'éducation fait beaucoup de choses sans nous consulter, mais maintenant il a amélioré considérablement,... maintenant il nous invite pour les réunions, débats... maintenant nous accompagnons tout...et nous avons préparé un nouveau terme de compromis avec le ministère de l'éducation qui prévoit l'échange d'informations de façon obligatoire... nous avons déjà déposé ce terme de compromis, mais il n'est pas encore signé par le ministre...ils nous ont dit pour faire la proposition et [cette proposition] nous l'avons remise au ministère ».

Tout ce que nous évoquons par rapport aux partenaires de l'accompagnement du curriculum c'est parce que notre intention est qu'il ne se restreigne pas seulement au domaine matériel, en sachant que lorsque nous demandons aux enseignants si les chefs d'établissent leur

apportent un soutien pédagogique à leurs difficultés, nous entendons des explications qui s'encadrent dans un récit comme celui-ci : « en principe, dans les groupes de discipline, d'année ou de cycle il y a souvent des réunions...au cours desquelles les enseignants présentent leurs difficultés...produisent des rapports qui sont rendus à la direction pédagogique....et la direction pédagogique répond dans la mesure du possible. ...en principe il est seulement une question d'éclaircissement des sujets...comme un de nos problèmes majeur c'estle problème de matériaux, de manuels ...alors c'est exactement ce problème de matériel que la direction pédagogique se responsabilise à nous informer quand nous allons recevoir les matériaux et à nous justifier les retards...et pour le reste, il faut atteindre les formations».

Donc, en suivant cette logique, les chefs d'établissement s'adressent juste sur la régulation de ressources, laissant grandement vide l'espace, toujours nécessaire (surtout en situation de réforme du curriculum), de la régulation pédagogique, relatif directement au travail pédagogique des enseignants en ce qui concerne les innovations curriculaires.

Un aspect aussi important qui se justifie de faire autrement dans la constitution d'équipes d'accompagnement, c'est le fait que, au niveau des directions d'éducation des districts et même de la ville, tel que cela se passe dans toutes les provinces, le nombre et la qualification de cadres, appelés techniciens pédagogiques, est d' autant plus insignifiant, qu'ils ne seraient pas capables de faire mieux devant une classe d'élèves, si on les compare aux enseignants existants dans les écoles dans la mise en place des orientations du nouveau curriculum. Et, à leur tour, les ZIPS n'ont pas de cadres effectifs travaillant seulement comme tels dans une ZIP, sinon comme enseignant ou chef d'établissement d'une école.

2.3 Les ressources pour l'accompagnement de la réforme du curriculum

En ce qui concerne **l'extension de ressources**, nous l'avons évoqué ci-dessus. Il s'agit, pourtant, du fait que les ressources pour faire l'accompagnement ne sont pas disponibles. D'abord, nous regrettons que, étant une activité non planifiée avec précision, il n'existe pas, par exemple, un budget spécifique et « suffisant » pour l'accompagnement et le pilotage de la réforme, de même que nous ne trouvons pas d'acteurs chargés explicitement d'une telle mission.

Ensuite, au niveau des écoles, les moyens d'enseignement, les ressources complémentaires pour la constitution, par exemple, d'ateliers et de salles spécialisées n'existent pas non plus. Et, finalement, les outils pédagogiques (exemple, manuels et livres-cahiers pour les élèves) ne sont pas assez souvent disponibles aux enseignants et aux élèves au moment où ils en ont besoin, ce qui en terme de régulation de leurs activités rend l'affaire un peu complexe, car toujours la régulation, quoi qu'il en soit dans le domaine formel, est faite à base de référents : « on entend par référents des outils utilisés dans le cadre de régulations. Il existe deux catégories de référents. Les premiers pourraient être qualifiés de référents normatifs étant donné leur caractère obligatoire et leur degré de généralité. Les seconds référents pourraient être qualifiés de pragmatiques. Ils sont généralement directement utilisables »²³³.

Dans le contexte de l'enseignement primaire au Mozambique, nous dirions que dans les premiers référents on place les programmes, le Règlement de l'Evaluation et le Plan Curriculaire de l'Enseignement de Base (vulgairement connu par l'abréviation PCEB) ; et dans les seconds référents il s'agit des outils de travail, tels que les manuels, les planifications de cours, les moyens et objets d'enseignement, les supports matériels et bibliographiques d'explications/décryptations des méthodes d'enseignement et des théories pédagogiques, psychologiques et didactiques sous jacents dans les orientations du nouveau curriculum , etc.

Disons, alors, que les référents guident les actes des enseignants, car ils constituent, tous ensemble et sans exclusion, des « balises pédagogiques... qui devront être prises en compte, même si la liberté pédagogique est un référentiel symbolique qui reste prégnant parmi l'ensemble des acteurs », notamment les enseignants quand ils se trouvent seuls devant les élèves et en confrontation avec les multiples contraintes et les contextes situationnels de leur activité.

La preuve de l'importance de ces référents, rappelons nous, par exemple, dans les disciplines innovatrices, l'absence de manuels d'orientation méthodologique pour les enseignants constitue un des facteurs de l'irrégularité de son enseignement et, dans plusieurs autres cas, le retard de distribution des manuels (livres-cahiers) pour les écoles fait, souvent, que les enseignants restent sans savoir par où commencer leurs cours. Et aussi on pourrait nommer le référentiel pour l'enregistrement systématique, de façon quantitative et qualitative, de la

²³³ DELVAUX, GIRALDO et MAROY (ibid : 112)

progression de chaque élève dans l'apprentissage pour l'analyse des difficultés et d'autres particularités de chacun des élèves assistés par un enseignant.

Donc, la régulation intermédiaire de ressources, celle qui fait le point entre les pouvoirs de la hiérarchie du système éducatif et des enseignants, est aussi importante que l'est la régulation pédagogique, c'est-à-dire, celle du travail pédagogique des enseignants. Et par ce que nous venons de décrire, le constat tant de la régulation de ressources que de la régulation pédagogique ce qu'elles restent encore à un niveau d'efficacité insatisfaisant, mettant en danger l'appropriation de la réforme par les enseignants.

CONCLUSION

Depuis le début de cette recherche, dans le cadre de l'ancien curriculum, le but était de comprendre si les pratiques des enseignants dans la répartition et dans la gestion du temps envisagent ou non la souplesse et donc, l'adaptabilité de cette gestion du temps aux besoins d'apprentissage des élèves. Ce qui, dans ce cas, amènerait l'enseignant (en tant que professionnel) à mobiliser ses compétences professionnelles pour gérer le temps en fonction de ce qui est vécu dans la classe au moment de la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage.

En effet, la gestion souple du temps, surtout dans le nouveau curriculum, pourrait être envisagée dans le sens où il est prévu explicitement dans les orientations de ce curriculum, la réalisation d'un enseignement centré sur les apprenants, ce qui demande l'utilisation des procédures pédagogiques telles que l'évaluation formative et le diagnostic [à la place de l'évaluation sommative], la gestion de l'hétérogénéité...pour obtenir la réussite de tous et, ainsi, la promotion semi-automatique ou progression normale à l'intérieur des cycles d'enseignement et d'apprentissage pluriannuels. En ce sens, le nouveau curriculum constitue une innovation initiée dès les instances supérieures de l'administration du système éducatif, ce qui fait penser qu'il ne se mettra en place que par son appropriation par les acteurs du terrain, notamment les enseignants.

Donc, en faisant une analyse des pratiques pédagogiques des enseignants même avec le nouveau curriculum, on constate qu'il persistent des pratiques ancrées sur leurs habitudes et sur leurs limitations scientifiques et méthodologiques, mais aussi conditionnées [au moins involontairement (?)] par le système. On parle, par exemple du fait que :

i. Les priorités des enseignants en termes de répartition du temps tiennent compte de façon considérable les caractéristiques des disciplines, ce qui fait que pour eux on recense les disciplines principales et secondaires. Dans ce cas, aux disciplines principales (langue portugaise et mathématiques) sont accordées des durées de cours plus importantes par rapport aux disciplines secondaires (éducation physique et éducation esthétique dans l'ancien curriculum et éducation visuelle, éducation musicale et métiers dans le nouveau curriculum) : souvent le temps de ces dernières disciplines est retiré pour faire davantage de leçons d'autres disciplines.

ii. Les raisons explicatives de la situation antérieure s'encadrent tantôt au niveau des représentations des enseignants face à ces disciplines, qu'au niveau des difficultés scientifiques et méthodologiques, ainsi qu'au niveau de l'absence de moyens d'enseignement spécifiques. Cela explique pourquoi les enseignants déclarent être plus sensibles aux demandes d'apprentissage de la lecture, écriture, calcul et résolution des problèmes mathématiques, qu'à l'apprentissage et au développement des compétences assignées aux autres disciplines, mettant ainsi en cause les possibilités pour un développement intégral des élèves. Et en même temps, nous comprenons aussi qu'il s'agit de disciplines non apprises par les enseignants lors de la formation pédagogique ou au moment de leur scolarisation. C'est

une raison pour laquelle il est évident que les enseignants ne maîtrisent pas les activités d'enseignement et les compétences pour faire apprendre aux élèves, ce qui s'ajoute à l'absence générale de moyens d'enseignement de ces disciplines ; et, par conséquent, cela ne mobilise pas volontairement les enseignants à prendre l'aventure de s'engager dans leur enseignement conformément à ce qui est prévu dans le curriculum.

iii. Ce constat renforce l'idée selon laquelle le curriculum prescrit est seulement un outil de référence qui laisse une grande place aux enseignants de planifier et de faire vivre à leurs élèves des expériences tout à fait différentes, tant en terme de temps (durée) qu'en terme de nature, puisque plusieurs des expériences d'apprentissage que les élèves auraient pu avoir la possibilité de mener conformément au curriculum prescrit, n'ont jamais vu le jour, et à la place de ces activités et de ces expériences scolaires d'autres sont mises en œuvre selon le bon choix des enseignants en fonction de leurs convictions et capacités pédagogiques, les difficultés pour mettre en place d'autres expériences, le contexte d'apprentissage, etc. Et au bon choix des enseignants, mais surtout, à cause de la méconnaissance et du manque d'initiative, le « curriculum local » tel qu'il est préconisé par le nouveau curriculum n'est qu'une demande qui reste sur le papier des documents officiels.

iv. À ce propos, il existe un décalage entre les expériences d'apprentissage dont le curriculum formel est porteur et les expériences réelles dans la classe. Notre constat est, par exemple, que les élèves ont peu d'opportunités d'avoir un enseignement centré sur leur rythme d'apprentissage en vue de leur réussite et, par conséquent, une progression normale à l'intérieur des cycles pluriannuels avec la maîtrise des compétences de base faisant confiance pour affronter les expériences éducatives des années suivantes, encore plus exigeantes, si on prend en compte le fait que d'une année à l'autre on assiste à une augmentation progressive des exigences scolaires contenues dans les programmes d'enseignement.

v. En n'accordant pas de temps considérable aux disciplines comme l'éducation visuelle, l'éducation musicale et métiers, les enseignants réduisent les opportunités d'apprentissage de ces disciplines à l'école et, donc, ne créent pas les pré-requis dès les années initiales. Ainsi, nous considérons que les élèves auront peu de chances d'apprendre facilement ces disciplines dans les années suivantes où les programmes sont plus exigeants, mais aussi, ce qui est important de signaler, c'est que les élèves, eux-mêmes, ne cultivent pas, depuis l'entrée à l'école, une valorisation de ces disciplines et un intérêt toujours nécessaires pour les

apprendre ; donc, leur sous valorisation par les enseignants pourra se renforcer avant d'être transmise aux élèves, ce qui fait penser que ce nouveau curriculum, contrairement à ce que croyaient ses concepteurs, ne permettra pas, par exemple, la réalisation d'activités pratiques qui puissent permettre à l'élève de développer, de façon indépendante et professionnalisante, des métiers qui puissent être utiles pour sa vie future ou qui puissent lui permettre de répondre aux exigences du marché ; et, également, les autres croyances et prévisions des concepteurs du nouveau curriculum comme c'est le cas de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, au moins à Maputo, ne représente encore qu'un outil pédagogique pour l'amélioration de la qualité d'enseignement : les enseignants résistent à les utiliser, mais surtout, ne maîtrisent pas les langues de tous leurs élèves, ainsi que les méthodologies spécifiques d'enseignement bilingue.

vi. La promotion semi-automatique ou la progression normale à l'intérieur des cycles pluriannuels affiche une ambition de réduire le redoublement, permettant ainsi l'augmentation de l'efficacité interne du système éducatif et des places à l'école pour la scolarisation de tous les enfants, sans réduire la qualité d'enseignement, grâce à l'utilisation de l'évaluation formative davantage que l'évaluation sommative et de la gestion de l'hétérogénéité, ce qui n'est pas réalisable en ce moment à cause des conceptions traditionnelles de l'enseignement et de l'évaluation. On entend souvent des enseignants plaider pour le redoublement de ceux qui ne savent pas, mais en même temps, il n'est pas évident que les écoles aient des conditions adéquates pour la réalisation d'un enseignement qui tient compte les besoins d'apprentissage des élèves : les chefs d'établissement continuent à imposer un modèle administratif de gestion du temps [au sens où pour les chefs d'établissements « l'évaluation [aux enseignants] n'est plus alors utilisée comme outil de régulation des actions de dispositifs locaux, mais comme moyen de conforter la position et l'autorité institutionnelles du chef d'établissement »²³⁴], les classes sont surchargées et il n'y a pas assez de moyens d'enseignement pour constituer des références dans les variations d'activités pour les élèves en fonction de leurs difficultés ou progression dans l'apprentissage, mais aussi les enseignants ne sont pas pour autant créatifs. Contrairement à ce que prévoient les concepteurs du nouveau curriculum, par la responsabilité du système, les enseignants n'ont pas d'instruments de recueil d'informations (quantitatives et qualitatives) sur l'accomplissement de l'élève, ce qui leur donnerait la possibilité de situer son stage de développement en termes d'aptitudes, de capacités et

²³⁴ DUTERCQ, Yves. *Mobilisation des enseignants et régulation des établissements : les chefs d'établissements, vecteurs obligés du changement* ; In : BIRON, Diane, CIVIDI, Monica et DESBIENS, Jean-François. *La profession enseignante au temps des réformes* ; Sherbrooke (Québec) ; Editions du CRP ; 2005 ; pg. 195

d'habilités et qui permettent la prise de décision avec la plus grande objectivité possible pour l'avenir de l'élève. L'absence d'instruments de référence est une difficulté, par exemple, pour la mise en place du curriculum local, ce qui veut dire que le nouveau curriculum n'a pas encore vu le jour de son appropriation par les enseignants.

vii. L'appropriation du curriculum par les enseignants s'impose parce qu'étant donné que les innovations portées viennent des instances supérieures de la hiérarchie du système, les enseignants devront se rendre compte de l'utilité de ces innovations et les maîtriser avant de se mettre devant les élèves. Ici on comprend bien que les enseignants, en tant que professionnels et salariés ont à acquérir de nouveaux savoirs pour s'adapter aux transformations de l'exercice de leur activité, mais il faut reconnaître que ceux qui ont conçu la réforme devraient montrer sa validité réelle en classe de telle sorte que les enseignants se l'approprient. Donc, on assiste à une stratégie et à une volonté de la hiérarchie du système quasi impuissantes face aux référentiels de régulation de la réforme pour qu'elle puisse être traduite dans la pensée et l'activité des enseignants et, encore, les acteurs d'accompagnement, ne se font pas au terrain à côté des enseignants, le temps d'accompagnement est limité par rapport aux besoins des enseignants pour les aider à surmonter leurs difficultés et leurs soucis face aux innovations et, par conséquent, l'accompagnement n'est pas fait exactement là où il faut : à l'école, dans son ensemble et à l'égard des enseignants.

viii. La conjecture de la mise en place de la réforme est, alors, de telle sorte qu'on pourrait dire que les enseignants résistent à la mettre en place, quand tous reconnaissent les bonnes intentions des concepteurs de la réforme et des instances supérieures de la hiérarchie. En effet, ce que nous constatons, il est vrai, c'est que ces instances ont mis tous leurs efforts pour réussir à concevoir la réforme et à la présenter aux enseignants comme la bonne nouvelle, ce qui va améliorer la qualité de l'enseignement, réduire le redoublement, garantir un enseignement relevant face au contexte culturel et économique du pays et de chaque région, etc. Et c'est tout à fait vrai aussi que les mêmes instances ne font pas ce qu'il faut pour que les enseignants se l'approprient et soient aptes à la mettre en application en classes au bout du compte pour aussi réussir à atteindre les fruits de la réforme en majeure partie de ses intentions proclamées. Pourtant, on peut conclure que la réforme est conçue, elle a été divulgué auprès des enseignants, mais elle n'a pas encore été appropriée par les enseignants [et par les chefs d'établissement, y compris par les autres acteurs du système], ce qui la rend

difficile à être mise correctement en place, en tirant le profit de ces potentialités scientifiques et pédagogiques.

ix. Face à ce que nous disons, en tenant compte que cette réforme ne va pas être remplacée par une autre, du moins, dans les années les plus proches, il ne nous reste qu'à plaider pour la soutenir de sorte que les enseignants s'en approprient ; et s'en approprient de cette réforme aussi les chefs d'établissement et les autres acteurs concernés par le phénomène éducatif à l'école mozambicaine (exemple, les élèves, les parents, les maîtres de zone, les membres des conseils d'école et de chaque communauté où s'est installée l'école, etc.). Pour cela, nous proposons quelques idées, notamment :

- Constituer, équiper et renforcer les instances d'accompagnement et de pilotage de la réforme capables d'assurer un suivi auprès des enseignants de façon systématique et permanente. On pense, à cet effet que, par exemple, dans chaque ZIP ou autre instance on a des enseignants qui démontrent des habilités scientifiques et pédagogiques remarquables dans les domaines du nouveau curriculum ; alors, ces enseignants pourraient être reconnus comme agents d'accompagnement et de pilotage de la réforme au sein de leur région, en travaillant avec l'accompagnement des instances du district. Il s'agit donc de penser que ces enseignants ne pouvant être retirés totalement de leurs classes, ils peuvent investir une partie de leur temps à accompagner le travail des autres enseignants, à chercher et à apporter aux autres enseignants une aide pédagogique permanente et nécessaire pour la mise en place créative des innovations du nouveau curriculum.
- Désormais, l'accompagnement et le pilotage de la réforme du curriculum devront être centrés sur les pratiques pédagogiques des enseignants en classe à la base de toutes les orientations du curriculum (disciplines innovatrices, curriculum local, évaluation formative et diagnostic, remédiation pédagogique, enseignement différencié, gestion de l'hétérogénéité des élèves, transition semi-automatique, méthodologie de l'enseignement bilingue, etc.), ce qui nous incite à proposer un système d'accompagnement capable d'atteindre le lieu de travail des enseignants, sans exclure, quand il est nécessaire, les formations au niveau de la ZIP. Ce système serait celui qui peut permettre les enseignants analyser conjointement leurs pratiques, guider la réflexion dans et sur les pratiques enseignantes collectives ou individuelles au sein du groupe des enseignants, afin de constater les décalages entre les pratiques réelles et les orientations du nouveau

curriculum et, par le travail créatif, de trouver des chemins adaptés au contexte en fonction de la situation d'enseignement plus ajustée au profil des élèves. Par cette proposition on pense notamment que la réforme du curriculum comporte la définition de son contenu [les transformations de politiques et des pratiques envisagées], mais également la réalisation de sa mise en œuvre. Et, ainsi, tant une comme l'autre vont requérir des financements, du temps et des ressources matérielles et humaines, ce qui pour le cas du Mozambique, à cause de la situation économique, il n'est pas facile à trouver. Ces moyens pour cette phase de mise en œuvre et d'appropriation du curriculum à travers un système d'accompagnement efficace, est une question de choix : si on est convaincu de la nécessité de faire réussir cette réforme du curriculum, des dispositifs et des instances d'accompagnement devront être mis sur place d'action des enseignants et on est devant une cause nationale, celle de l'éducation des enfants et des jeunes d'un pays ; ce qui fait penser que tout investissement à mettre au service de cette réforme du curriculum est bien en vue de la prospérité du pays et comme dit un proverbe chinois « si tu veux une année de prospérité, cultive du riz ; si tu veux dix années de prospérité, cultive des arbres ; si tu veux cent ans de prospérité, éduque des hommes »²³⁵

- Avec ce modèle pour lequel nous plaidons, le but est, d'une part, d'augmenter le réseau et les agents d'accompagnement et de pilotage de la réforme, de renforcer l'autonomie et la responsabilisation locale, mais en même temps, nous pensons que cette fois-ci l'accompagnement va être répandu à l'extension de toutes les écoles et des enseignants. Ce qui pourra être encore plus important c'est que les instances centrales, placées sur le rôle de définisseurs de politiques, devront jouer beaucoup plus le rôle de producteurs et de distribution de référentiels pédagogiques, soit d'appui au travail des enseignants, soit d'accompagnateurs de la réforme aux instances immédiatement inférieures : nous ne pouvons pas croire que les enseignants iront s'approprier de la réforme chacun à sa manière et à son bon jugement, les référentiels pédagogiques y manquent, on constate cela partout dans les écoles de Maputo.
- Les chefs d'établissement ont besoin de jouer le rôle de ceux qui dynamisent l'appropriation de la réforme, par exemple, en créant des espaces à l'intérieur de leurs établissements pour que les enseignants échangent leurs expériences, leurs difficultés, pour avoir l'aide des collègues, mais aussi le récit des expériences de mise en place du

²³⁵ Proverbe chinois, cité par MIALARET, G. *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*; Paris; PUF; 2003

nouveau curriculum pour voir exactement ce qui marche et, comment cela marche avec les collègues qui nous sont proches. L'enjeu serait de permettre un apprentissage collectif plus rapide, ce qui, pour chacun, pourrait être à la fois plus innovant et plus instructif avec les autres : quand on voit que les autres ont appris une technique et que cela marche, la tendance générale est qu'elle facilite l'apprentissage personnelle. Egalement on voit bien que les chefs d'établissement, eux, sont porteurs de la légitimité pour établir des relations avec le monde extérieur à leurs écoles, ils ont besoin de profiter des capacités locales en terme de personnes ressources qui pourront contribuer à l'apprentissage de leurs élèves, surtout en ce qui concerne les disciplines innovatrices, en même temps qu'ils devront encourager les expositions des élèves et les concours entre eux, à partir des résultats du travail dans les disciplines comme « métiers, éducation musicale et éducation visuelle » comme une forme pour montrer au public en général (les parents et la communauté scolaire) ce qui se fait et ainsi, encourager les enseignants et les élèves à développer leurs aptitudes et le sens de l'importance de ces disciplines.

- Quant aux enseignants, il ne nous reste qu'à insister sur les propositions antérieurement faites (Nivagara, 2001 : 195/6), à savoir la nécessité de :

i Développement d'une conscience professionnelle, de responsabilité pour les situations d'apprentissage des élèves. En procédant de cette manière, ils verront leur statut plus augmenté et reconnu et l'acceptation de prérogatives favorisant la liberté et l'autonomie dans l'exercice de leur rôle ne pourra que s'accroître.

ii En liaison avec la proposition antérieure, les enseignants devraient utiliser les occasions de leur expérience professionnelle comme référence d'auto-formation permanente. Nous parlons notamment des occasions d'expérience professionnelle dans la classe et dans les réunions de planification en commun, prévues dans les horaires toutes les quinzaines.

Dans les premières situations, les enseignants devront chercher à constater les décalages entre l'établi et le réel en terme de réalisation du processus d'enseignement – apprentissage ; facteurs, nature de ces décalages, ses implications sur les actes enseigner et apprendre, possibilités de les maîtriser, etc., devraient être observés et notés ; ils devront aussi vérifier leurs difficultés ou limitations professionnelles pour identifier en quoi ils auraient besoin de perfectionnement tant par des expériences d'auto –formation, qu'à travers de cours ou des

séminaires à organiser au niveau du groupe des enseignants de l'année et de la ZIP. C'est pourquoi les rendez-vous du groupe des enseignants de l'année lors de la planification commune toutes les quinze ne devront jamais être considérés comme lieu pour faire le point de la situation sur l'accomplissement des programmes et sur les autres orientations administratives, mais aussi comme un vrai lieu de concertation professionnelle, permettant les échanges des stratégies pédagogiques pour surmonter les difficultés signalées pour chacun, mais encore comme lieu de repérage ou prélèvement des aspects normatifs ou administratifs qui marchent et qui ne marchent pas en termes pédagogiques, afin de faire, ultérieurement, une négociation de leurs constats avec l'administration scolaire.

Ainsi, le groupe des enseignants de l'année devrait chercher à se responsabiliser plus pour la qualité de l'enseignement au sein de son groupe. De même, le groupe des enseignants de l'année pourrait proposer à l'administration les aspects particuliers de mérite qui pourraient être abordés lors des séminaires ou autres types de rendez-vous pour la formation continue des enseignants ; il s'agit que le groupe des enseignants de l'année doit devenir promoteur de la formation et de l'auto – formation professionnelle de ses membres, laissant tomber les dispositifs traditionnels qui s'intéressent uniquement à l'ordre administratif au détriment de l'ordre pédagogique. Tout cela, à notre avis, irait enrichir l'autonomie des enseignants et les occasions de responsabilisation et en ce sens « le professionnel est autonome non seulement en tant qu'il est capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles – ci. Il pourrait être considéré comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de bases éprouvées ; il les met régulièrement à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique. Comme le dit Perrenoud (1994), *la professionnalisation c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser* »²³⁶, tandis que « la responsabilisation individuelle et collective des enseignants dans la planification, la réalisation, l'évaluation de projets pédagogiques réels modifie la raison d'être des démarches entreprises et de leurs enjeux. L'enseignant s'approprie les éléments de formation qu'il y trouve parce qu'il en crée les effets »²³⁷

²³⁶ PAQUAY, L et WAGNER, M – C. *Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo – formation* ; Paquay, Charlier, Altet, Perrenoud *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* ; Bruxelles ; De Boeck ; 1996

²³⁷ RAYMOND, Danielle : *Dans un processus de développement professionnel* ; In : Revue Vie pédagogique 107, avril – mai pg 35

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| Introduction | 7 |
| Chapitre I : Les présupposés de la recherche : Problème, Objectifs, Hypothèses et Problématique de la recherche..... | 11 |
| 1. DÉFINITION DU PROBLÈME..... | 11 |
| 2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..... | 16 |
| 3. HYPOTHÈSES..... | 22 |
| 4. DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ET SON CADRE THÉORIQUE..... | 27 |
| Chapitre II Contexte de la recherche : l'école mozambicaine..... | 33 |
| 1. STRUCTURE ET OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION NATIONALE..... | 33 |
| 1.1. <i>L'enseignement primaire colonial</i> | 33 |
| 1.2. <i>L'enseignement primaire après l'indépendance</i> | 36 |
| 1.2.1. L'enseignement préscolaire..... | 36 |
| 1.2.2. L'enseignement scolaire..... | 37 |
| 1.2.3. Langue d'instruction..... | 43 |
| 2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU MOZAMBIQUE | 46 |
| 2.1 <i>La formation des enseignants du primaire dans la période colonial</i> | 47 |
| 2.2. <i>La formation des enseignants après l'indépendance nationale</i> | 52 |
| 2.2.1. Le contexte général de la formation des enseignants | 52 |
| 2.2.2. La formation des enseignants dans les CFPP | 57 |
| 2.2.3 Actuel profil curriculaire et typologie de formation dans les CFPP | 61 |
| 2.2.4 La formation des enseignants primaires dans les IMAPS..... | 69 |
| 2.2.5. La formation des enseignants dans les écoles de formation des enseignants du futur, ADPP..... | 73 |
| 2.2.6. La formation en exercice des enseignants | 75 |
| 2.2.6.1. La formation des enseignants à travers le modèle 10eme+1+1..... | 75 |
| 2.2.6.2 Le programme CRESCER: la formation en service en cascade | 78 |
| 2.2.7. La formation des enseignants via l'éducation à distance | 79 |
| Chapitre III L'enseignant professionnel : les enjeux de sa professionnalisation..... | 84 |
| 1. PROFESSIONNALITÉ ET PROFESSIONNISME..... | 84 |
| 2. LA PROFESSION ENSEIGNANTE : CONCEPTS ET DÉFIS..... | 87 |
| 3. LES COMPÉTENCES ET LES SAVOIRS DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL..... | 94 |

| | |
|---|-----|
| 3.1. <i>Les savoirs des enseignants selon Marguerite Altet</i> | 95 |
| 3.2. <i>Le rôle de représentations selon Simone Baillauquès</i> | 98 |
| 3.3. <i>L'enseignant « praticien–reflechi » selon Louise Béclair</i> | 101 |
| 3.4. <i>Les schèmes d'action selon Evelyne Charlier</i> | 103 |
| 3.5. <i>L'habitus professionnel selon Philippe Perrenoud</i> | 106 |
| 3.6. <i>Les savoirs rationnels selon Maurice Tardif et Clermont Gauthier</i> | 109 |
| Chapitre IV Le temps scolaire : le point de vue de la théorie économique..... | 113 |
| 1. LA THÉORIE ÉCONOMIQUE SUR LA GESTION DU TEMPS SCOLAIRE..... | 113 |
| 2. TEMPS SCOLAIRE ET TEMPS D'APPRENTISSAGE..... | 118 |
| Chapitre V L'analyse du curriculum : les apports de la sociologie du curriculum..... | 125 |
| 1. LE CURRICULUM SCOLAIRE : CONCEPT, JUSTIFICATION ET TYPES..... | 125 |
| 1.1 <i>Le concept du curriculum scolaire</i> | 125 |
| 1.2 <i>Les justifications du curriculum scolaire</i> | 130 |
| 1.3 <i>Types du curriculum : le formel, le réel et le caché</i> | 132 |
| 1.3.1 Le curriculum formel ou prescrit..... | 133 |
| 1.3.1.1 Comment peut-on caractériser le curriculum formel ?..... | 133 |
| 1.3.1.2 Le curriculum formel entre les pratiques diverses du contexte de l'enseignement | 138 |
| 1.3.2 Le curriculum réel..... | 143 |
| 1.3.3 <i>Le curriculum caché</i> | 146 |
| 2. LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS L'OPÉRATIONNALISATION DU CURRICULUM | 150 |
| 3. LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM : SES ORIGINES ET L'OBJET D'ÉTUDE..... | 156 |
| 4. QUELQUES PRÉCURSEURS DE LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM..... | 157 |
| 4.1 <i>Les implications sociales des « codes du savoir scolaire » selon Bernstein</i> | 157 |
| 4.2 <i>Stratification des savoirs scolaires sociaux selon Young</i> | 163 |
| 4.3 <i>Savoirs scolaires et perspectives professionnelles des enseignants selon Esland</i> .. | 165 |
| 4.4 <i>Pratiques pédagogiques et idéologie des aptitudes : l'enquête de Keddie</i> | 167 |
| Chapitre VI Démarche méthodologique..... | 169 |
| 1. DÉFINITION DE LA POPULATION ET DE L'ÉCHANTILLON..... | 169 |
| 2. LES MÉTHODES DE RECUEIL DES DONNÉES..... | 173 |
| 2.1. <i>Questionnaire</i> | 174 |
| 2.2. <i>Entretien</i> | 176 |
| 2.3. <i>Observation</i> | 176 |
| 2.4. <i>Grille de répartition du temps</i> | 177 |
| Chapitre VII La gestion du temps scolaire par les enseignants à l'école Mozambicaine dans le contexte de l'ancien curriculum..... | 179 |
| 1. LA GESTION ADMINISTRATIVE DU TEMPS A L'ÉCOLE..... | 179 |
| 2. RÉPARTITION DU TEMPS SCOLAIRE PAR LES ENSEIGNANTS..... | 189 |
| 3. DEGRÉ DE LIBERTÉ DES ENSEIGNANTS DANS LA GESTION DU TEMPS..... | 207 |
| 3.1. <i>Le degré actuel et ses implications pédagogiques</i> | 207 |
| 3.2. <i>Le degré souhaité et ses raisons</i> | 232 |
| Chapitre VIII : Nouveau curriculum : quels changements pour une gestion du temps en fonction des besoins d'apprentissage des élèves ?..... | 240 |
| 1. LES PRINCIPALES TRANSFORMATIONS DU NOUVEAU CURRICULUM : SES FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES ET CONTEXTUALISATION À LA RÉALITÉ MOZAMBICAINE..... | 241 |
| 2. LES ACTEURS ET L'INSTITUTION SCOLAIRE FACE À LA MISE EN PLACE DU NOUVEAU CURRICULUM..... | 252 |
| 3. LES TRANSFORMATIONS DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DANS LA GESTION DU TEMPS SCOLAIRE : VERS UNE ÉCOLE DE RÉUSSITE POUR TOUS?..... | 266 |

| | |
|---|-----|
| 3.1. <i>Procédures d'allocation du temps aux différentes disciplines par les enseignants : quelles sont leurs priorités ?</i> | 272 |
| 3.2. <i>Gestion du temps par les enseignants et centralisation de l'enseignement sur les apprenants : espoirs et désillusions dans le nouveau curriculum.</i> | 282 |
| REPLANIFICATION..... | 290 |
| Chapitre IX : L'accompagnement de la réforme du curriculum face aux « résistances » et difficultés des enseignants pour la mettre en place..... | 307 |
| 1. LA MISE EN PLACE DU NOUVEAU CURRICULUM : D'OÙ VIENNENT LES PRÉOCCUPATIONS ET RÉSISTANCES DES ENSEIGNANTS ?..... | 308 |
| 2. LE SYSTÈME D'ACCOMPAGNEMENT ET DE PILOTAGE DE LA RÉFORME : EST-IL CAPABLE DE MOBILISER ET DE FAVORISER SON APPROPRIATION PAR LES ENSEIGNANTS ?..... | 316 |
| 2.1. <i>Le temps d'accompagnement de la réforme du curriculum</i> | 326 |
| 2.2. <i>L'espace et les acteurs d'accompagnement de la réforme du curriculum</i> | 328 |
| 2.3 <i>Les ressources pour l'accompagnement de la réforme du curriculum</i> | 342 |
| CONCLUSION..... | 344 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 353 |
| LISTE DES TABLEAUX..... | 356 |
| LISTE DES FIGURES..... | 357 |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | 358 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 358 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1: Comparaison entre les modèles coexistants dans les CFPP | 68 |
| Tableau 2: Périodes de Formation des Enseignants du Futur..... | 73 |
| Tableau 3: Comparaison entre les modèles coexistants dans les IMAPs..... | 77 |
| Tableau 4: Les modules du cursus de 7ème +3 de l' IAP..... | 80 |
| Tableau 5: Modèles de formation vis-à-vis des étapes de professionnalité..... | 88 |
| Tableau 6: Nombre des écoles primaires, de classes et d'enseignants en première année à Maputo en 2005..... | 170 |
| Tableau 7: Nombre des écoles primaires, de classes et d'enseignants en première année à Maputo en 2006..... | 171 |
| Tableau 8 : Plan d'études pour les écoles de l'EP..... | 181 |
| Tableau 9 : Plan d'études pour les écoles de trois tours..... | 181 |
| Tableau 10 : Calendrier scolaire de l'EP1..... | 182 |
| Tableau 11 : Modèle d'horaire pour les écoles de deux tours..... | 182 |
| Tableau 12 : Modèle d'horaire pour les écoles de trois tours..... | 182 |
| Tableau 13 : Temps moyen investi par les enseignants aux différentes disciplines..... | 189 |
| Tableau 14: Temps moyen investi par les enseignants aux différentes activités..... | 189 |
| Tableau 15 : Temps investi et temps perdu par les enseignants..... | 190 |
| Tableau 16 : Les dimensions du temps du processus d'enseignement – apprentissage..... | 192 |
| Tableau 17 : Actuel degré de liberté des enseignants dans la gestion du temps..... | 208 |
| Tableau 18 : Ce qui est permis et ce qui est interdit par les chefs d'établissement après l'attribution des horaires aux enseignants..... | 217 |
| Tableau 19 : Facteurs limitatifs aux enseignants afin d'ajuster le rythme de l'enseignement au celui d'apprentissage selon l'opinion des enseignants..... | 222 |
| Tableau 20 : Facteurs limitatifs aux chefs d'établissement pour accorder aux enseignants de gérer eux – même le temps scolaire alloué au processus d'enseignement..... | 223 |
| Tableau 21 : Le temps le plus rare et/ou insuffisant dans les pratiques d'enseignement selon les enseignants..... | 224 |
| Tableau 22: Les élèves à qui le rythme d'enseignement est plus en conformité | 233 |
| Tableau 23 : Degré de liberté des enseignants souhaité dans la gestion du temps..... | 235 |
| Tableau 24: Facteurs qui conditionnent la gestion du temps scolaire par les enseignants à Maputo..... | 278 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 25 : Constats sur les conditions de mise en place du nouveau curriculum dans la phase d'expérimentation | 318 |
| Tableau 26 : Nombre de membres des sous-groupes d'accompagnement de la réforme du curriculum..... | 327 |
| Tableau 27 : Localisation et nombre d'écoles bénéficiant de l'accompagnement de la réforme du curriculum par les équipes de niveau central..... | 328 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Les axes de la recherche..... | 15 |
| Figure 2 : La problématique de la recherche..... | 31 |
| Figure 3 : La sous-problématique de la recherche..... | 33 |
| Figure 4: Distribution du temps par les différents domaines..... | 67 |
| Figure 5 : Les compétences [source : Charlier, 1996 : 104]..... | 104 |
| Figure 6 : Pratiques et transformations dans le curriculum [Source: Sacristán et Gomez (2000: 130)]..... | 141 |
| Figure 7 . Le curriculum comme processus ; [source : Sacristan et Gomez, 2000 : 139]..... | 153 |
| Figure 8. Une modélisation sur la gestion administrative ou institutionnelle du temps scolaire | 188 |
| Figure 9 : Les axes de la gestion du temps | 197 |
| Figure 10: Le triangle pédagogique | 197 |
| Figure 11 : L'axe temps institutionnel – temps d'enseignement..... | 199 |
| Figure 12 : L'axe temps d'enseignement – temps d'apprentissage..... | 200 |
| Figure 13 : L'axe temps institutionnel – temps d'apprentissage..... | 201 |
| Figure 14 : La place de l'enseignant lors de la gestion du temps scolaire..... | 202 |
| Figure 15 : Les niveaux d'analyse de la réforme et de l'innovation scolaires au Mozambique | 253 |
| Figure 16 : L'interaction entre la formation et le développement du sens de l'innovation.... | 257 |
| Figure 17: Les espoirs et les désillusions de la mise en place du nouveau curriculum..... | 305 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|---|-----|
| Graphique 1: Relation entre temps d'apprentissage et acquisitions des élèves [Source : Aubriet-Morlaix, 1999 : 59]..... | 116 |
| Graphique 2: Temps (en minutes) des cours pour l'éducation visuelle..... | 255 |
| Graphique 3: Temps (en minutes) de cours de "Métiers"..... | 256 |
| Graphique 4: Temps (en minutes) de cours de Portugais..... | 272 |
| Graphique 5: Temps (en minutes) de cours de mathématiques..... | 273 |
| Graphique 6: Durée des activités d'enseignement de Portugais..... | 274 |
| Graphique 7: Durée d'activités d'enseignement de mathématiques..... | 275 |
| Graphique 8: Recommandations du curriculum sur comme gérer le temps scolaire..... | 293 |
| Graphique 9 : Temps des élèves pour la réalisation des activités en classe..... | 300 |

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, Linda. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive ; In HUBERMAN, Michel (sous la direction de) : Assurer la réussite des apprentissages ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise ; Neuchatel/Paris ; Delchaux Niestle; 1988
- ALTET, M. Enseignant-chercheur-formateur : Un itinéraire de recherche pédagogique, In : *Perspectives documentaires en éducation* nr. 27, INRP ; pg. 67-83 ; 1992
- ALTET, M. La formation professionnelle des enseignants ; Paris ; PUF; 1994

- ALTET, M. Les compétences de l'enseignant - professionnel : entre savoir, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (éds) : Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ; Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- ALTET, M. Préparation et planification ; In : HOUSSAYE, J (sous la direction de) : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, 1996, 3^{ème} ; Paris ; éd. ESF ; 1996a
- ALTET, M. Styles d'enseignement, styles pédagogiques ; in : In : HOUSSAYE, J (sous la direction de) : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui ; 3^{ème} ; Paris ; éd. ESF ; 1996b
- ALTET, M. L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action ; in : ALTET, M et all. L'analyse de pratiques en question ; Nantes ; IUFM des pays de la Loire ; 2005
- AUBRIET - MORLAIX, Sophie. Essai sur l'allocation et optimisation du temps scolaire : la transition entre école primaire et collège. Thèse en sciences économiques. Université de Bourgogne ; 1999
- BALOI, Obede et PALME, Mikael .Vocação ou exclusão : um estudo sobre o professor primario recém – graduado ; cadernos de pesquisa numero 11 ; INDE/Maputo ; 1995
- BAILLAUQUES, Simone. Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (2^{ème} éd). Paris et Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- BAILLAT, Gilles. La professionnalisation des enseignants: Une approche didactique. Document provisoire présenté pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches; Université de Reims-Champagne-Ardenne; Decembre 2000
- BARRERE, Anne. Les enseignants au travail-Routines incertaines. Paris; L'Harmattan; 2002
- BASILASHE, Juvénal. Le Mozambique : un système éducatif qui sort de la guerre. In : AKKARI, Abel et al. Politiques et stratégies éducatives : terms de l'échange nouveaux enjeux Nord-Sud ; Beru ; Peter Lang ; 2001
- BEGUE et all. La pression du temps ; In : HUSTI (sous la direction de) : gagner/perdre du temps dans l'enseignement ; Paris ; INRP ; 1994
- BELAIR, Louise. La formation à la complexité du métier d'enseignant. In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud. Former des enseignants professionnels. Quelles

- stratégies ? Quelles compétences ? (2^{ème} éd). Paris et Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- BERNOUX, Philippe. Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations ; Paris ; éd Seuil ; 2004
- BONAMI, Michel. Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation ; in : BONAMI, M et GARANT, M (eds). Système scolaire et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement ; Paris/Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- BROSSARD, Luce. Premiers rencontres nationales sur la réforme du curriculum ; in : www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/vol_1_n2/index.htm ; consulté le 10/01/07
- BOUVIER, A et OBIN, J-P . La formation des enseignants sur le terrain ; Paris ; éditions Hachette, 1998
- BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de Pédagogie*, numéro. 108 ; 1994 ; pg. 91-137
- BRESSOUX, P., BRU, M. ALTET, M et LCONTE – LAMBERT, C. *Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire*. Projet. 1997 ; Doc
- BRICHAU, Jean. L'enseignant d'une métaphore à l'autre. In : *Revue Française de pédagogie*, 118 Janvier-Février-Mars 1977
- CAMPERE, Marie-Madeleine (Sous la direction) : Histoire du temps scolaire en Europe, Paris, INRP et éditions, 1997
- CHARLIER, Bernadette. Apprendre et changer sa pratique d'enseignement/
Expériences des enseignants; Paris-Bruxelles ; De Boeck & Larcier SA ; 1998
- CHARLIER, Evelyne. Former des enseignants professionnels pour une continuité articulée à la pratique. In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (2^{ème} éd). Paris et Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- CHARLOT, Bernard. *Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques* ; In : *Revue Recherche et Formation* numéro 8, octobre 1990
- CHAUVEAU et ROGOVAS-CHAVEAU. Redéfinir l'accompagnement scolaire. IN : GLASMAN, Dominique. Regards sur l'accompagnement scolaire ; Paris, Lyon et Rouen ; INRP ; 2000
- CHIAU, Sebastião . *Escolas comunitarias no meio rural em Moçambique* : agentes

- sociais e aspirações perante à escola – um estudo do caso do distrito de Mandlakazi, provincia de Gaza, INDE, cadernos de pesquisa numero 31/ Maputo ; 1999
- CHOBAX, Jaqueline. Les corps clandestins: l'école, l'enfant et le quotidien; Epi/Formation; 1993
- CLAUZON, Lucienne et all. Aller jusqu'au bout de la tâche. In : HUSTI, Aniko. Gagner/perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs ; Paris ; INRP ; 1994
- CROS, Françoise. Le modèle de traduction et sa pertinence ; in : GATHER TRURLER, Monica et BRONCKART, Jean-Paul (éds). Transformer l'école ; Bruxelles ; De Boeck ; 2004
- CROS, Françoise. L'innovation scolaire ; Paris ; INRP ; 2001
- CROS, Françoise. Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique : le cas de la France de 1960 à 1994 ; in : BONAMI, M et GARANT, M (eds). Système scolaire et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement ; Paris/Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- CROZIER, Michel et RIEDBERG, Erhard. L'acteur et le système. Paris; Editions Seuil; 1977
- DA SILVA, Maria Isabel Lopes. Une pluralité d'acteurs: le cas du pré-scolaire au Portugal; In: CROS, F. Dynamiques du changement en éducation ; Paris ; INRP ; 1998
- DEBILLY, Isabel et al. *Aller jusqu'au bout de la tâche* ; In : Husti (sous la direction de) : gagner/perdre du temps dans l'enseignement ; Paris ; INRP ; 1994
- DEMAILLY, Lise. L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants ; in : Savoir numéro 1-1993
- DEMAILLY, Lise. La gestion de l'innovation en éducation : le rôle des réseaux dans la recherche-développement ; in : BONANI, M et GARANT, M : Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation-émergence et implantation du changement ; Bruxelles ; ed. De Boeck ; 1996
- DELAIRE, Guy. Enseigner ou la dynamique d'une relation ; Paris ; Les éditions D'organisation, 1988
- DELHAIXE, A. Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. Revue française de Pédagogie, nr. 118 ; février 1997 pg. 107-125 ; 1997
- DELVAUX, Bernard, GIRALDO, Silvia et MAROY, Christian. Réseaux et territoires : les régulations intermédiaires dans les systèmes scolaires en communauté française ; Belgique ; UCL Presses Universitaires de Louvain ; 1995

- DESBIENS, J-F, BIRON, D et CIVIDI, M. La profession enseignante au temps des réformes ; Sherbrooke (Québec) ; Editions du CRP ; 2005
- DONNAY, J et CHARLIER, E. Comprendre des situations de formation/Formation de formateurs à l'analyse ; Bruxelles ; éditions De Boeck et universitaires, 1990
- DUPRIEZ, Vincent et CORNET, Jacques. La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique ; Bruxelles ; De Boeck ; 2005
- DUTERCQ, Yves. Mobilisation des enseignants et régulation des établissements : les chefs d'établissement, vecteurs obligés du changement ; in : BIRON, D, CIVIDI, M et DESBIENS, J-F. La profession enseignante au temps des réformes ; Sherbrooke (Québec) ; Editions du CRP ; 2005
- DUTERCQ, Yves. Introduction générale : Un collège introuvable ; in : DUTERCQ Yves et DEROUET, Jean-Louis (dir.). Le collège en chantier ; Paris ; INRP ; 2004
- DUTERCQ Yves et DEROUET, Jean-Louis (dir.). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public ; Paris ; INRP/ESF éditeur ; 1997
- DUTERCQ, Yves. Les régulations de politiques d'éducation ; Presses Universitaires de Rennes ; 2005
- FAUVET, Jean-Christian et BUHLER, Nicolas. La socio-dynamique du changement ; Paris ; Les éditions d'Organisation ; 1992
- FINKELSZTEIN, D et DUCROS, P. Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire in : BONAMI, M et GARANT, M : Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation-émergence et implémentation du changement ; Paris/Bruxelles, ed. De Boeck université, 1996
- FISHER, F et BROQUET, H. *Les cours se ressemblent* ; In : HUSTI, Aniko (sous la direction de) : Gagner/perdre du temps dans l'enseignement ; Paris ; INRP
- FORQUIN, J-C. Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques, 2^{ème} édition ; ed. De Boeck ; Bruxelles : Paris ; 1996
- FRANQUE, Antonio et MARTINS, Ângela. Distance education in Mozambique; Doc non publié; 2005
- GARANT, Michel. Attitudes et pratiques de changement d'enseignants et de chefs d'établissement dans un contexte de réforme ; in : CROS, Françoise (dir.). Dynamiques du changement en éducation et en formation ; Paris ; INRP ; 1998
- GATHER TRURLER, Monica et BRONCKART, Jean-Paul (éds). Transformer l'école ; Bruxelles ; De Boeck ; 2004

- GATHER THURLER, Monica. Innovation et coopération entre enseignants : lieux et limites ;
in : BONAMI, Michel et GARANT, Michèle (éds). Systèmes scolaires et
pilotage de l'innovation du changement ; Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- GATHER TRURLER, Monica et BRONCKART, Jean-Paul. Divers regards sur la
transformation de l'école en hommage à Michel Huberman ; in : GATHER
TRURLER, Monica et BRONCKART, Jean-Paul (éds). Transformer l'école ;
Bruxelles ; De Boeck ; 2004
- GAUTHIER, Clermont et all. Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines
sur le savoir des enseignants ; Paris/Bruxelles ; De Boeck
- GAUTHIER, Clermont et MELLOUKI, M'hammed ; Les sciences humaines et sociales dans
les programmes de formation des maîtres au Québec : analyse sociohistorique ;
in : LESSARD, Claude et all. Entre sens commun et sciences humaines ;
Bruxelles ; De Boeck ; 2004
- GEORGES, J. Enseigner ou le plaisir du risque ; Paris ; éd. Hachette ; 1993
- GILLIG, J-M. Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives ;
Bruxelles/paris ; De Boeck ; 1999
- GIOUX, Anne-Marie. Former à l'évaluation : Pour une analyse des pratiques du temps
scolaire en France ; in : St-JARRE, C et DUPY-WALKER (dir.). Le temps en
éducation : regards multiples ; Saint-Foy (Québec) ; Presses Universitaires du
Québec ; 2001
- GOMEZ, Miguel Buendia. Educação Moçambicana : Historia de um processo 1962-1984 ;
Maputo ; Livraria Universitaria ; 1999
- GAUQUELIN, F et al. La psychologie moderne de A à Z ; Centre d'Etude et de promotion de
la lecture/Paris, 1971
- GURO, Manuel Z. Os estudantes dos centros de formação de professores primarios
em Moçambique ; cadernos de pesquisa numero 29 ; INDE/Maputo ; 1997
- HUBERMAN, Michel (sous la direction de) : Assurer la réussite des apprentissages ? Les
propositions de la pédagogie de maîtrise ; Delchaux Niestle, Neuchatel/Paris ;
1988
- HUBERMAN, Michel. La pédagogie de maîtrise : idées-forces, analyses, bilans ; In :
Huberman, M.(Sous la direction de) : Assurer la réussite des apprentissages
scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise, Neuchatel/Paris ;
Delachaux Niestlé ; 1988

- HUBERMAN, Michel. Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation ; Paris ; éd. UNESCO ; 1973
- HOUSSAYE, J (sous la direction de) : Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui ; Paris ; éd. Peter Lang, 2^{ème} édition ; 1996
- HOUSSAYE, J. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ; In: Houssaye (sous la direction de) : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui ; Paris ; ESF éditeur ; 1996
- HUSTI, Aniko . La dynamique du temps scolaire ; Paris ; éditions Hachette, 1999
- HUSTI, Aniko . Gagner/perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs ; Paris ; INRP, 1994
- INDE/Projecto Osuwela. Uma proposta de revisão curricular-Cursos de 7+2+1; Maputo; 1998
- INDE/MINED. Programas de ensino primario ; Maputo ; 1999
- INDE/MINED. Programas de ensino basico ; Maputo ; 2003a
- INDE/MINED. Plano Curricular do Ensino Basico ; Maputo ; 2003
- INDE. Grupo de Educação visual e Ofícios-Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da implementação do novo Currículo do Ensino Basico-Relatório Anual; 2005
- INDE. PROJECTO AVALIACAO EDUCACIONAAL : Sub-Projecto Monitoria e Avaliação do Ensino Bilingue em Maputo e Gaza ; Relatório anual de 2005
- INDE. PROJECTO AVALIACAO EDUCACIONAAL : Sub-Projecto de Apoio às escolas em “Melhorias Qualitativas do Ensino-aprendizagem do Português como L2”-Relatório anual das actividades desenvolvidas durante o ano lectivo 2004-Grupo de Português; Janeiro 2005
- INDE. Melhoria Qualitativa do processo de ensino-aprendizagem no ensino basico: Relatório das actividades realizadas pelos grupos de Ciências Sociais e de Educação Física, nos distritos de Manhiça e Namaaha (Fevereiro-Outubro de 2004); Dezembro de 2004
- INDE. PROJECTO AVALIACAO EDUCACIONAAL : Sub-Projecto Monitoria e Avaliação do Ensino Bilingue em Maputo e Gaza ; Relatório anual de 2005
- INDE. Grupo de Educação Visual e Ofícios-Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Implementação do Novo Currículo do Ensino Basico-Relatório Anual; 2005
- LACOTTE, Jacqueline. *Le rôle de la pré – professionnalisation* ; In BOUVIER, A et OBIN, J- P : La formation des enseignants sur le terrain ; Paris ; éd. Hachette éducation ; 1998

- LAFAYE, J et ROMAM, D. *Quand l'élève cherche lui-même* ; In: Husti (sous la direction de) : gagner/perdre du temps dans l'enseignement ; Paris ; INRP ; 1994
- LAFLEUR, Clay. A court de temps: Perspectives temporelles dans l'éducation en Ontario; in: St-JARRE, C et DUPY-WALKER (dir.). Le temps en éducation : regards multiples ; Saint-Foy (Québec) ; Presses Universitaires du Québec ; 2001
- LANG, Vincent. La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle ; Paris ; Presses universitaires ; 1999
- LE MOS, V. O critério do Sucesso-Técnicas de Avaliação da Aprendizagem ; 4 edição ; Porto ; Texto editora ; 1990
- Lei 4/83 referente ao Sistema Nacional de Educação
- Lei 6/92 referente ao Sistema Nacional de Educação
- LINHA, Calisto et al . A escola primaria moçambicana : o caso da provincia de Nampula ; cadernos de pesquisa numero 39 ; Maputo ; INDE; 2000
- LUCIER, Pierre. Les traits marquants des réformes en cours dans de nombreux systèmes d'éducation ; in : BIRON, D, CIVIDI, M et DESBIENS, J-F. La profession enseignante au temps des réformes ; Sherbrooke (Québec) ; Editions du CRP ; 2005
- MALLET, Daniel. Administration et conduite du changement : un manegement éducatif bien compris ; in : DUTERCQ, Y. Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation ; Paris ; PUF ; 2001
- MAURICE, Jean-Jacques et ALLEGRE, Eric. Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donnée aux élèves pour chercher ; in : Revue Française de Pédagogie, numéro 138 ; Paris ; INRP ; 2002
- MAZULA, Brazão. Educação, Cultura e ideologia em Moçambique : 1975-1985 ; S.1 ; Edições Afrontamento ; 1995
- MEDEIROS, Maria A. As três faces da pedagogia; Lisboa ; livros horizonte ; 1975
- MEC. Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010/11 : Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade ; Maputo, 2006
- MEC. Instrução ministerial atinente ao calendario escolar de 2005 ; Maputo ; 2005
- MIALARET, Gaston. Propos impertinents sur l'éducation actuel ; Paris ; PUF ; 2003
- MIEIRIEU, Philippe. Apprendre...oui, mais comment ; Paris ; ESF ; 1995
- MINED/DNFPTE. Historia de Formação de professores de Moçambique ; Maputo ; 2002

- MINED/DNFPTE. Estudo comparativo das variantes coexistentes nos CFPP e IMAPs no âmbito do processo de elaboração do plano estratégico para a formação de professores-Termos de referência ; Maputo ; 2002a
- MINED/DNFPTE. Estratégia de Formação de professores 2002-2004/Proposta de políticas ; Maputo ; 2002b
- MINED/DNFPTE. Estatuto tipo para os Institutos dos Magistérios primários ; Maputo ; 1997
- MINED. Education statistics-annual school survey-2004 ; Maputo ; 2004
- MINED/DNFPTE. Estratégia de Formação de professores 2004-2015 ; Maputo ; 2003
- MINED. Plano estratégico de educação 1999-2003 : Combater a exclusão, renovar a escola ; Maputo ; 1998
- MINED. Regulamento Geral das escolas do ensino básico ; Maputo ; 1993
- MORLAIX, Sophie. Recherche sur une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège ; *Revue française de Pédagogie*, nr. 130, Jan-mars 2000 ; pg. 121-131
- NEVES, E. e GRAÇA, M. Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica: módulos de animação à distância para professores do ensino secundário; Porto/Coimbra/Lisboa; Livraria Arnado,lda, Porto editora, lda e Emp.L.Fluminense; 1987
- NIQUICE, Adriano. Competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários-Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique ; Tese de doutoramento ; SP ; PUC ; 2002
- NIVAGARA, Daniel Daniel. Les paradoxes entre la gestion du temps institutionnel et celle du temps d'apprentissage par les enseignants de l'école primaire à Maputo : le cas de la première année ; Memoire de DEA en Sciences de l'Education ; Université de Nantes ; Sous la direction de Mme Marguerite ALTET ; 2001
- NIVAGARA, Daniel et al. CRESCER : Um manual de Provisão de Formação em serviço de Professores Primários ; Maputo ; INSITEC (Moçambique) ; 2005
- PAIR, Claude (2000). Partager le pouvoir ; in : *Revue Education et management* ; numéro 22 juillet 2001
- PALME, Mikael .O significado da escola: repetência e desistência na escola primaria moçambicana ; cadernos de pesquisa numero 2 ; Maputo ; INDE ; 1992
- PAQUAY, ALTET, CHARLIER et PERRENOUD (éds) : Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? ; 1996 ; éd. De Boeck & Larcier SA, Paris/Bruxelles

- PAQUAY, L et WAGNER, M – C . Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en video – formation ; Paquay, Charlier, Altet, Perrenoud Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ; Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- PERRENOUD, Philippe .Curriculum : le formel, le réel, le caché ; In : HOUSSAYE, J (sous la direction de) : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, 3^{ème} éd. Paris ; ESF ; 1996a
- PERRENOUD, Philippe. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (2^{ème} éd). Paris et Bruxelles ; De Boeck ; 1996
- PERRENOUD, Philippe. La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation-Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construits par le système scolaire ; Genève ; Librairie Dros S.A ; 1995
- PERRENOUD, Philipe. Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. In : www.unige.ch/SSE/teachers/perrenoud; consulté le 22/12/06
- PILETTI, C. Didáctica geral; SP; editora Ática; 12^aed; 1991
- POSTIC, Marcel et DE KETELE, Jean-Marie. Observer les situations éducatives; Paris; PUF; 1988
- POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette. Epistémologie et instrumentation en sciences humaines; Liège Bruxelles; 1988
- PROVONOST, Gilles. Temps sociaux et temps en Occident : Le brouillage des frontières ; in : St-JARRE, C et DUPY-WALKER (dir.). Le temps en éducation : regards multiples ; Saint-Foy (Québec) ; Presses Universitaires du Québec ; 2001
- Pt.wikipedia.org/wiki/Calendario_maria ; consulté le 15/01/07
- QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUAT, Luc. Manuel de recherche en sciences sociales ; 3^{ème} édition ; Paris ; Dunod ; 2006
- RAYMOND, Danielle : *Dans un processus de développement professionnel* ; In : Revue Vie pédagogique 107, avril – mai pg 35
- REIS, A. et JOULLIE, V.Didactica geral através de modulos instrucionais ; RJ ; Editora Vozes; 1981
- ROBERT, André et BOUILLAGUET, Annick. L'analyse de contenu ; que sais-je ; Paris; PUF ; 1997

- RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord). Eduquer et Former ; 2^{ème} édition ; Auxerre ; Editions Sciences Humaines ; 2001
- SACRISTAN, J.G et GOMEZ, A.P. Compreender e transformar o ensino ; 4 edição ; SP ; éd. Artmed ; 1996
- SAINT-ONGE, Michel. Moi, je enseigne, mais eux apprennent-ils ?; Québec ; éd. Béauchemin Itée ; 1996
- SANT'ANNA, F et al . Dimensões básicas do ensino ; Livros técnicos e científicos ; Rio de Janeiro ; editora S.A ; 1979
- SIMÕES, Antonio. Educação permanente e formação de professores ; Coimbra/Portugal ; Livraria Almeida; 1979
- SIMON, Louise. Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation ; in : PELLETIER, Guy. Accompagner les réformes et les innovations en éducation-consultance-recherche et formation ; Paris ; L'Harmattan ; 2004
- SKILBECK, Malcolm. A reforma dos programas escolares. Portugal ; Edições Asa ; 1992
- SOLAUX, Georges. Un point de vue historique sur l'articulation entre politique national et politiques locales d'éducation ; in : DUTERCQ, Yves. Les régulations de politiques d'éducation ; Rennes ; Presses Universitaires de Rennes ; 2005
- STROUD, C et TUZINE, A. Uso de linguas no ensino: problemas e perspectivas ; cadernos de pesquisa numero 26 ; INDE/Maputo ; 1998
- STRUM, Shirley et LATOUR, Bruno. Redéfinir le lien social : des babouins aux humains ; In : AKRICH, Madeleine, CALLON, Michel et LATOUR, Bruno. Sociologie de la traduction : Textes fondateurs ; Ecole de Mines Paris : Paris ; 2006
- St-JARRE, Carole. L'organisation du temps en éducation : les cadres de référence ; in : St-JARRE, C et DUPY-WALKER (dir.). Le temps en éducation : regards multiples ; Saint-Foy (Québec) ; Presses Universitaires du Québec ; 2001
- SUCHAUT, Bruno. Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cour préparatoire. Thèse en sciences d'éducation ; Université de Bourgogne ; 1996
- TARDIF, Maurice et GAUTHIER, Clermont. L'enseignant comme « acteur rationnel ». Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In : Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (2^{ème} éd). Paris et Bruxelles ; De Boeck ; 1996

- TILMAN, Francis et OUALI, Nouria. Piloter un établissement scolaire : lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école ; Bruxelles ; De Boeck ; 2001
- TOCHON, François (1993) : L'enseignant expert ; Paris ; éd. Nathan pédagogie ; 1993
- VAN ZANTEN, A et all. Quand l'école se mobilise ; Paris ; La dispute ; 2002
- VERGNAUD, G. Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps ; Paris ; Hachette éducation ; 2000
- VINCENT, Guy. Temps scolaire ; in : Houssaye, J (coord.). Questions pédagogiques ; Paris ; Hachette éducation ; Paris pg. 1999 ; pgs. 565-574
- WITTORSKI, R. Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes; in: CROS, F. Dynamiques du changement en éducation et en formation ; Paris ; INRP ; 1998 ;
- ZACARIAS, Maria de F. et al. Estudo da viabilidade de os CFPP's se transformarem em CPR's ; cadernos de pesquisa numero 14 ; Maputo ; INDE ; 1996

ANNEXE 1

Mensuration statistique des opinions des acteurs sur le nouveau curriculum

Tableau 1: Opinion des enseignants sur les contenus des programmes du nouveau curriculum

| Iten | Opinion | | | | | |
|---|----------------------|-----------------|------------------------------|---------------------|----------------------|--------------|
| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Ni en accord ni en désaccord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord du tout | Sans réponse |
| Les contenus sont très exigeants par rapport au niveau des élèves | 48 (27.6%) | 76 (43.7%) | 15 (8.6%) | 25 (14.4%) | 6 (3.4%) | 4 (2.3%) |
| Les contenus sont bien organisés et structurés | 26 (15.0%) | 78 (44.8%) | 13 (7.5%) | 42 (24.1%) | 10 (5.7%) | 5 (2.9%) |

| | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Les contenus ont des exigences au dessous du niveau des élèves | 14 (8.0%) | 34 (19.5%) | 15 (8.6%) | 57 (32.8%) | 29 (16.7%) | 25 (14.4%) |
| Les contenus sont structurés de façon rigide et obligent les enseignants à les suivre de façon linéaire, sans aucune manœuvre d'adaptation pour les enseignants | 34 (19.5%) | 38 (21.8%) | 16 (9.2%) | 60 (34.5%) | 21 (12.1%) | 5 (2.9%) |
| Les contenus sont très extensifs | 47 (27.0%) | 70 (40.2%) | 16 (9.2%) | 26 (14.9%) | 10 (5.8%) | 5 (2.9%) |
| Dans les manuels des élèves l'espace pour la réalisation des exercices est très inférieur aux besoins d'apprentissage des élèves | 39 (24.4%) | 47 (27.0%) | 19 (10.9%) | 56 (32.2%) | 8 (4.6%) | 5 (2.9%) |
| A cause de l'extension des contenus dans les programmes, souvent les enseignants progressent avant que les élèves les maîtrisent correctement | 74 (42.5%) | 60 (34.5%) | 5 (2.9%) | 21 (12.1%) | 6 (3.4%) | 8 (4.6%) |
| Les contenus existants dans les manuels des élèves contiennent un vocabulaire très élevé | 33 (19.0%) | 40 (23.0%) | 10 (5.7%) | 61 (35.1%) | 11 (6.3%) | 19 (10.9%) |

Tableau 2: Opinion des enseignants sur la promotion automatique et les conditions de réalisation du processus d'enseignement et apprentissage

| Iten | Opinion | | | | | |
|--|----------------------|-----------------|------------------------------|---------------------|----------------------|--------------|
| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Ni en accord ni en désaccord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord du tout | Sans réponse |
| De façon générale les enseignants sont d'accord avec le principe de promotion automatique dans le nouveau curriculum | 14 (8.1%) | 17 (9.8%) | 18 (10.3%) | 58 (33.3%) | 61 (35.1%) | 6 (3.4%) |
| La promotion automatique permettra la scolarisation d'un grand nombre d'enfants au Mozambique | 43 (24.7%) | 62 (35.6%) | 25 (14.4%) | 22 (12.7%) | 15 (8.6%) | 7 (4.0%) |
| Les enseignants réussissent à réaliser un processus d'enseignement et d'apprentissage assurant que les élèves progressent automatiquement avec un bon niveau de maîtrise des contenus et des principaux objectifs du programme | 10 (5.7%) | 39 (22.4%) | 27 (15.5%) | 60 (34.5%) | 33 (19.0%) | 5 (2.9%) |
| Les conditions d'enseignement permettent aux enseignants la réalisation d'une évaluation que leur permet de savoir continuellement et systématiquement les progrès et les difficultés des élèves | 6 (3.5%) | 56 (32.2%) | 23 (13.2%) | 54 (31.0%) | 24 (13.8%) | 11 (6.3%) |
| Les enseignants réalisent davantage une évaluation sommative que les évaluations diagnostique et formative | 43 (24.7%) | 74 (42.5%) | 11 (6.3%) | 30 (17.2%) | 6 (3.5%) | 10 (5.8%) |
| Dans la réalité, les enseignants | | | | | 20 | 6 |

| | | | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| réalisent un enseignement différencié qui permet d'aider tous les élèves à atteindre le niveau d'apprentissage requis pour qu'il progresse automatiquement | 15 (8.6%) | 47 (27.0%) | 21 (12.1%) | 65 (37.4%) | (11.5%) | (3.4%) |
| Le principe de promotion semi-automatique va contribuer à baisser la qualité d'enseignement au Mozambique | 72 (41.4%) | 49 (28.1%) | 17 (9.8%) | 13 (7.5%) | 18 (10.3%) | 5 (2.9%) |
| Même en reconnaissant que leur enfant n'a pas atteint le niveau minimal d'apprentissage les parents ne demandent pas à l'école pour qu'il ne progresse pas automatiquement | 71 (40.8%) | 67 (38.5%) | 12 (6.9%) | 14 (8.0%) | 5 (2.9%) | 5 (2.9%) |
| Avec la promotion automatique beaucoup d'élèves progressent sans avoir atteint le niveau minimal d'apprentissage requis pour progresser automatiquement | 87 (50.0%) | 58 (33.3%) | 6 (3.5%) | 19 (10.9%) | 1 (0.6%) | 3 (1.7%) |
| La promotion automatique aura comme conséquence que beaucoup d'élèves progressent sans avoir acquis les savoirs, les savoir faire et savoir être fondamentaux | 71 (40.8%) | 65 (37.4%) | 7 (4.0%) | 18 (10.3%) | 5 (2.9%) | 8 (4.6%) |
| La promotion automatique aura comme conséquence que dans quelques années le pays aura beaucoup de gens diplômés mais sans avoir acquis des compétences pour la vie pratique et quotidienne | 79 (45.4%) | 53 (30.5%) | 16 (9.2%) | 12 (6.9%) | 4 (2.3%) | 10 (5.7%) |

Tableau 3: Opinion des enseignants sur la mise en place du bilinguisme

| Iten | Opinion | | | | | |
|---|----------------------|-----------------|------------------------------|---------------------|----------------------|--------------|
| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Ni en accord ni en désaccord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord du tout | Sans réponse |
| Le principe de bilinguisme est s'adapter à la réalité des élèves de notre école | 32 (18.4%) | 69 (39.6%) | 26 (14.9%) | 25 (14.4%) | 13 (7.5%) | 9 (5.2%) |
| Les enseignants maîtrisent suffisamment les langues maternelles des enfants pour être capable de les enseigner en ces langues locales | 13 (7.5%) | 23 (13.2%) | 36 (20.7%) | 62 (35.6%) | 31 (17.8%) | 9 (5.2%) |
| Les enseignants maîtrisent suffisamment la méthodologie d'enseignement des langues locales | 6 (3.4%) | 29 (16.7%) | 41 (23.6%) | 61 (35.1%) | 26 (14.9%) | 11 (6.3%) |

| | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|
| pour être capable de les enseigner en ces langues locales | | | | | | |
| Les enseignants, à travers les documents d'orientation du nouveau curriculum ou à travers des chefs d'établissement, des formateurs ou des inspecteurs, ont bien compris comment mettre en place l'enseignement bilingue dans leurs classes | 15 (8.6%) | 45 (25.9%) | 63 (36.2%) | 28 (16.1%) | 10 (5.7%) | 13 (7.5%) |
| Pour les enseignants, il est moins prestigieux d'enseigner en langues locales qu'en portugais | 34 (19.5%) | 44 (25.3%) | 28 (16.1%) | 51 (29.3%) | 17 (9.8%) | 14 (8.0%) |
| Pour les parents des élèves, il est moins prestigieux pour leurs enfants d'être enseignés en langues locales | 15 (8.6%) | 43 (24.7%) | 51 (29.3%) | 40 (23.0%) | 9 (5.2%) | 16 (9.2%) |
| Il y a des enseignants qui interdisent leurs élèves de discuter ou poser de questions en classe en les langues nationales | 38 (21.8%) | 68 (39.1%) | 35 (20.1%) | 19 (10.9%) | 4 (2.3%) | 10 (5.8%) |
| Pour les parents et les enseignants l'apprentissage des langues nationales a une valorisation moins importante que le portugais | 34 (19.5%) | 44 (25.3%) | 26 (14.9%) | 40 (23.0%) | 17 (9.8%) | 13 (7.5%) |

Tableau 4: **Opinion des enseignants sur les disciplines innovatrices dans le nouveau curriculum : métiers, éducation visuelle et éducation musicale**

| Item | Opinion | | | | | |
|--|----------------------|-----------------|------------------------------|---------------------|----------------------|-------------|
| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Ni en accord ni en désaccord | Plutôt pas d'accord | Pas d'accord du tout | |
| Souvent le temps consacré à ces disciplines dans l'horaire hebdomadaire est occupés pour enseigner le portugais et les mathématiques | 24 (13.8%) | 62 (35.6%) | 14 (8.1%) | 50 (28.7%) | 22 (12.6%) | 2 (1.2%) |
| L'école n'a pas de moyens pour enseigner ces disciplines | 73 (42.0%) | 73 (42.0%) | 5 (2.9%) | 13 (7.4%) | 7 (4.0%) | 3 (1.7%) |

| | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| Les enseignants maîtrisent bien les contenus de ces disciplines, ainsi que la méthodologie de leur enseignement | 17 (9.8%) | 40 (23.0%) | 34 (19.5%) | 58 (33.3%) | 23 (13.2%) | 2 (1.2%) |
| La formation délivrée aux enseignants avant la mise en place du nouveau curriculum a été suffisante de façon que ces enseignants aient les savoir et savoir faire requis pour enseigner ces disciplines | 13 (7.4%) | 30 (17.8%) | 21 (12.1%) | 61 (35.1%) | 45 (25.9%) | 2 (1.7%) |
| Beaucoup d'enseignants n'ont pas eu ces disciplines dans le curriculum de leur formation pour la profession | 65 (37.4%) | 74 (42.5%) | 7 (4.0%) | 14 (8.0%) | 9 (5.2%) | 5 (2.9%) |
| Si on pouvait les retirer des horaires hebdomadaires, cela ne poserait pas de gros problèmes au besoin d'apprentissage des élèves | 11 (6.3%) | 34 (19.6%) | 38 (21.8%) | 55 (31.6%) | 31 (17.8%) | 5 (2.9%) |

Le présent questionnaire s'encadre dans un travail qui consiste à vérifier, à partir des possibles contraintes curriculaires et/ou administratives, les pratiques et les objectifs des enseignants(es) dans la gestion du temps scolaire alloué pour la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage.

Personne, mieux que vous ne peut nous accorder ces informations ; donc, c'est la raison pour laquelle nous vous remercions d'avance de votre amabilité et de votre disponibilité pour répondre à ce questionnaire.

Ce qui nous intéresse c'est l'information fournie par vous en tant qu'enseignant(e) ; et, ainsi, vous n'avez pas besoin de vous identifier et nous vous assurons l'anonymat.

MERCI

2. Données générales

1.1. Ecole-----Effectifs scolaires dans votre classe-----Code

1.2. Formation pédagogique initiale :

a) Sans formation pédagogique b) 4^{ème}+4 c) 6^{ème} +1 d) 6^{ème} +2 e) 6^{ème}+3

f) 7^{ème} +3 g) 9^{ème} + 2 h) 10^{ème} + 2 i) Autre (Quelle est-elle ?)-----

1.3. Autre type de formation après la formation initiale :

a) Equivalent à une ou plusieurs années-----

b) De courte durée (dans ce cas indiquer aussi la durée, l'année dans laquelle vous l'avez réalisée)-----

1.4. Sexe----- Age-----Années d'expérience professionnelle comme enseignant-----

2. Est-ce qu'il y a dans votre classe des élèves qui auraient besoin de plus de temps pour apprendre, comparativement au temps établi par le programme ou par le dosage de matières établi chaque année, semestre, semaine, etc ? **OUI** **NON**

2.1. Si « **OUI** », a) Comment est-ce que vous agissez avec ces élèves ?-----

 -----b) Ou comment est-ce que vous pensez que vous devriez agir
 avec ces
 élèves ?-----

-----3. Est-ce que les modalités de la répartition et de gestion du temps scolaire
 sont, pour vous, favorables pour réaliser un enseignement qui permet aux élèves de réfléchir
 et d'assimiler la matière à leur rythme individuel ? **OUI NON**
 Pourquoi ?-----

4. Selon vous, dans votre pratique d'enseignant en 1^{ère} année, le temps plus rare et/ou
 insuffisant c'est le :

| | OUI | NON |
|---|------------|------------|
| Temps pour faire l'exposition de la matière (soit par l'exposition orale ou écrite, soit par la démonstration ou par l'illustration, etc) | | |
| Temps pour les exercices de consolidation réalisés ou à réaliser ensemble (c'est-à-dire, entre l'enseignant et ses élèves) | | |
| Temps pour les exercices de consolidation réalisés ou à réaliser individuellement dans la classe | | |
| Temps pour l'enseignant de faire des commentaires personnalisés sur les erreurs de chaque élève (ou en groupe) | | |
| Temps pour l'enseignant de corriger les exercices résolus par les élèves (soit dans la classe ou à la maison) | | |
| Temps pour l'enseignant de vérifier comment chaque élève (ou, au moins, la majeure partie) comprend la matière | | |
| Temps pour l'enseignant de proposer des scènes de dramatisation sur les contenus transmis dans la classe (surtout en langue portugaise) | | |

5. Dans votre pratique d'utilisation/gestion du temps scolaire, est-ce que vous croyez que le
 rythme de votre enseignement est plutôt en conformité avec[mettez une seule réponse
possible] :

- a) Les élèves lents (faibles) dans l'assimilation de la matière
- b) Les élèves moyens dans l'assimilation de la matière
- c) Les élèves rapides dans l'assimilation de la matière
- d) Les élèves de toutes les catégories ci-dessus indiqués

Votre réponse c'est l'alinéa

Pourquoi ?-----

6. Est-ce que vous vérifiez qu'il y a des contraintes temporelles qui vous empêchent d'ajuster
 le rythme de votre enseignement à celui d'apprentissage des vos élèves ?

| | OUI | NON |
|--------------------|------------|------------|
| Aux élèves lents | | |
| Aux élèves moyens | | |
| Aux élèves rapides | | |

6.1. Dans les cas où la réponse est de « OUI », énumérez ces contraintes pour chaque situation « type » des élèves :

| Situation « type » des élèves | Contraintes temporelles si on ajuste le rythme d'enseignement à celui d'apprentissage des élèves |
|-------------------------------|--|
| Elèves lents | |
| Elèves moyens | |
| Elèves rapides | |

7. Afin d'ajuster le rythme de votre enseignement à celui d'apprentissage des élèves, normalement, vous trouvez plus de rigidité à cause de :

| | OUI | NON |
|---|-----|-----|
| Structuration rigide du programme et du « dosage des matières » | | |
| Structuration rigide des horaires | | |
| Contrôle rigide de l'administration de l'école | | |
| Contrôle rigide de l'inspection pédagogique | | |
| De l'ensemble des facteurs ci-dessus indiqués | | |

Justifiez votre réponse dans la position de « OUI »-----

8. Est-ce que vous estimez que votre degré de liberté dans la gestion du temps scolaire alloué au processus d'enseignement-apprentissage est :

- a) Inexistant b) Insuffisant c) Suffisant d) Trop important

Pourquoi ?-----

9. Est-ce que vous supposez que votre degré de liberté dans la gestion du temps devrait être maintenu tel que vous l'avez noté dans la question précédente (8) ?

OUI **NON**

9.1. Si « OUI »,

pourquoi ?-----

9.2. Si « **NON** », quel est le degré (entre inexistant, insuffisant, suffisant et trop important) de liberté individuelle dans la gestion du temps scolaire que vous aimeriez avoir ? Et Pourquoi ?-----

10. En règle générale, dans le cas où l'enseignant voudrait continuer une activité d'enseignement-apprentissage au-delà du temps prévu, est-ce qu'il peut le faire ?

OUI **NON**

10.1. Si « **NON** »,

pourquoi ?-----

10.2. Si « **OUI** », précisez:

a) Quels sont les indices pour déterminer que l'activité en cause requiert moins ou plus de temps que prévu? -----

b) Quand vous procédez de cette façon, est-ce que vous ne risquez pas d'être sanctionné ou, au moins, d'être mal jugé par la direction de l'école ?

11. Est-ce que, parfois, vous notez que les procédures de la répartition et de la gestion du temps à l'école vous posent problème, en partie, dans ce qui n'est pas atteint de vos objectifs d'enseignement et/ou, même, des objectifs établis par le programme scolaire ?

OUI **NON**

11.1. Si « **OUI** », expliquez-vous comment est-ce que cela se passe-----

12. L'apprentissage de tous les élèves dans la classe est dirigé, orienté, normalement, dans une durée (ex : 45 min) similaire pour tous les élèves. Est-ce que cette procédure est favorable à l'apprentissage de chaque élève ? **OUI** **NON**

Pourquoi ?-----

12.1. Si « **NON** », quelles sont, à votre avis, les autres formes de répartition et de gestion du temps scolaire qui devraient être pratiquées et/ou acceptées (par les enseignants et par la direction de l'école) afin d'améliorer l'apprentissage des élèves ?

a) Par _____ le(s)
enseignant(s)-----

b) Par la direction de l'école-----

-----13. Si vous traitez une séquence d'activité didactique qui conduit à un apprentissage concret (ex : addition), qu'est-ce que vous préférez plutôt (ou considérez idéal) :

| | OUI | NON |
|---|-----|-----|
| Approfondir immédiatement le thème ou la séquence apprise | | |
| Travailler un peu sur le thème et après le recommencer les jours suivants | | |
| Terminer un travail (ou séquence) d'apprentissage entier(e) | | |

14. En règle générale, il est supposé que la sonnerie à la fin des cours devrait signifier la conclusion des activités d'enseignement-apprentissage de la part de l'enseignant, ainsi que des élèves, ce qui n'est pas toujours possible.

Ainsi, dans votre expérience d'enseignant, est-ce que la fin des cours indiquée par la sonnerie, coïncide souvent avec la conclusion des activités d'enseignement- apprentissage de façon :

| | OUI | NON |
|-----------|-----|-----|
| Fréquente | | |
| Parfois | | |
| Rarement | | |

15. Est-ce que les opportunités liées à la répartition et à la gestion du temps à l'école vous permettent de vous occuper des cas particuliers d'élèves en difficulté d'apprentissage ?

OUI NON

Pourquoi ?-----

ANNEXE 3

Questionnaire aux membres de direction des écoles (1)

| |
|----------------------|
| QUESTIONNAIRE |
|----------------------|

Chère(e) membre de la direction de l'école

Le présent questionnaire s'encadre dans un travail qui consiste à vérifier les pratiques et les objectifs des enseignants dans la répartition et dans la gestion du temps scolaire alloué pour la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage

Personne mieux que vous ne peut nous accorder ces informations ; donc, c'est la raison pour laquelle nous vous remercions d'avance de votre amabilité et de votre disponibilité pour répondre à ce questionnaire.

Ce qui nous intéresse c'est l'information fournie par vous en tant que membre de la direction de l'école ; et, ainsi, vous n'avez pas besoin de vous identifier et nous vous assurons l'anonymat.

Veillez, s'il vous plaît, prendre comme point de référence la situation d'enseignement en 1^{ère} année.

Merci

2. Données générales

f) Ecole-----Localisation géographique (quartier et D.U.)-----

2.1. Votre formation pédagogique initiale :

a) Sans aucune formation pédagogique b) 4^{ème} + 4 c) 6^{ème} +1

d) 6^{ème}+2 e) 6^{ème} +3 f) 7^{ème} +3 g) 9^{ème}+2 h) 10^{ème}+ 2

i) Autre (Quelle est-elle ?)-----

2.2. Votre formation(s) obtenue(s) après la formation initiale :

- a) De courte durée (dans ce cas indiquer aussi la durée, l'année dans laquelle vous l'avez réalisée ce que vous pouvez mentionner)-----
 b) Equivalent à une ou plus d'une année-----

2.3. Sexe-----Age-----Années d'expérience professionnelle : a)
 Comme cadre du MINED----- b) Dans la direction d'écoles-----

2.4. Quelle est votre fonction administrative ? a) **Directeur** b) **Directeur adjoint**
 c) **Délégué d'année**

3. Normalement il appartient à la direction de l'école de procéder à la définition des modalités de la répartition et de la gestion du temps scolaire par le biais des horaires et du « dosage des matières »

Dans ce sens, est-ce qu'après l'attribution de l'horaire à l'enseignant, il peut, par exemple, parfois modifier la séquence des cours déjà établis par l'horaire ou par le « dosage des matières » ? **OUI** **NON**

Pourquoi ?-----

3.1. Si « **OUI** » :

a) Est-ce que cette procédure est habituelle dans votre établissement scolaire ? **OUI**
NON

c) Cette modification implique que l'enseignant peut :

| | OUI | NON |
|---|------------|------------|
| Modifier la durée de certaines unités ou de certains thèmes d'enseignement proposés par le programme scolaire | | |
| Modifier certains contenus du programme en fonction du temps disponible et des élèves | | |
| Ou l'enseignant doit obligatoirement préserver le nombre d'heures établies par le programme, correspondant à chaque thème/contenu | | |

Justifiez votre réponse(s) si la réponse c'est

« **NON** »-----

3. Pensez vous que la direction de l'école peut laisser une liberté trop importante dans la répartition et dans la gestion individuelle du temps scolaire ? **OUI** **NON**

3.1. Si « **NON** », pourquoi ?

3.2. Si « **OUI** », est-ce que cet exercice d'une liberté très importante dans la répartition et dans la gestion du temps scolaire par les enseignants est une pratique courante dans votre établissement scolaire ?

OUI **NON** **Pourquoi ?**

6.2. Si « **NON** », quel est le degré (entre inexistant, insuffisant, suffisant, et trop important) de liberté individuelle dans la gestion du temps scolaire que vous aimeriez que les enseignants aient ? Et pourquoi ?-----

GRILLE DE REPARTITION DU TEMPS EN 1^{ère} ANNEE

Indications pour remplir la grille

La grille de la répartition du temps scolaire s'applique sur une semaine complète, dans la période du --/--/04 au --/--/04.

Remplir avec un maximum d'exactitude la grille au verso en précisant la durée réelle (et ainsi, elle peut être différente de celle établie par l'horaire ou par le programme scolaire) de chaque activité pratiquée par vous et par vos élèves. Chaque durée devra être notée en minutes dans les cases correspondantes.

La rubrique « autres activités » concerne les activités pratiquées dans la classe qui ne figurent pas dans le tableau. Il faut donc écrire sur les dernières lignes, pour chaque discipline, le nom de ces activités et indiquer leur durée dans les cases correspondantes.

Certaines cases de la grille peuvent demeurer vides, pourvu que les activités correspondantes n'aient pas été réalisées dans la classe.

MERCI

Cod :

| | | | | |
|--------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|--------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|

| | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|
| Port | Leçon dirigée de lecture sur l'image) [1]** | | | | | | | |
| | Réalisation des exercices en classe [2] | | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés en classe [3] | | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés à la maison [4] | | | | | | | |
| | Expression écrite [5] | | | | | | | |
| | Expression orale [6] | | | | | | | |
| | Dramatisation [7] | | | | | | | |
| | Attribution des exercices à faire à la maison [8] | | | | | | | |
| | Poésie [9] | | | | | | | |
| | Autres activités | Leçon dirigée de lecture (sur un texte) [10] | | | | | | |
| [11] | | | | | | | | |
| [12] | | | | | | | | |
| Mat | Leçon dirigée [13] | | | | | | | |
| | Attribution et réalisation des exercices en classe [14] | | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés en classe [15] | | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés à la maison [16] | | | | | | | |
| | Attribution des exercices à faire à la maison [17] | | | | | | | |
| | Autres activités | [18] | | | | | | |
| [19] | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| AE | Dessin/Peinture [20] | | | | | | | |
| | Découpage/Collage [21] | | | | | | | |
| | Modelage/Sculpture [22] | | | | | | | |
| | Analyse de tableau [23] | | | | | | | |
| | Autres activités | Construction d'objets* [24] | | | | | | |
| | | Correction des exercices* [25] | | | | | | |
| Nettoyage de la salle des cours* [26] | | | | | | | | |
| EP | Jeux collectifs [27] | | | | | | | |
| | Endurance [28] | | | | | | | |
| | Gymnastique/Athlétisme [29] | | | | | | | |
| | Orientation [30] | | | | | | | |
| | Autres activités | Réchauffement* [31] | | | | | | |
| | | Décontraction* [32] | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Port : Portugais

AE : Education esthétique

Réc : Récréation

Mat : Mathématiques

EP : Education physique

*Activités pratiquées dans la classe qui ne figuraient pas dans le tableau

**Les chiffres 1 –32 indiquent les codes des activités

La grille de la répartition du temps scolaire (2)

GRILLE DE REPARTITION DU TEMPS EN 1^{ère} ANNEE

Indications pour remplir la grille

La grille de répartition du temps scolaire s'applique sur une semaine complète, dans le période du --/--/04 au --/--/04.

Remplir avec un maximum d'exactitude la grille au verso en précisant la durée réelle (et ainsi, elle peut être différente de celle établie par l'horaire ou par le programme scolaire) de chaque activité pratiquée par vous et par vos élèves. Chaque durée devra être notée en minutes dans les cases correspondantes.

La rubrique « autres activités » concerne les activités pratiquées dans la classe qui ne figurent pas dans le tableau. Il faut donc écrire sur les dernières lignes, pour chaque discipline, le non de ces activités et indiquer leur durée dans les cases correspondantes.

Certaines cases de la grille peuvent demeurer vides, pourvu que les activités correspondantes n'aient pas été réalisées dans la classe.

MERCI

Cod :

| | | | | |
|-------|-------|----------|-------|----------|
| Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|-------|-------|----------|-------|----------|

| | | | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|--|--|--|
| Port | Leçon dirigée de lecture (sur l'image) | | | | | | |
| | Réalisation des exercices en classe | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés en classe | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés à la maison | | | | | | |
| | Expression écrite | | | | | | |
| | Expression orale | | | | | | |
| | Dramatisation | | | | | | |
| | Attribution des exercices à faire à la maison | | | | | | |
| | Poésie | | | | | | |
| | Leçon dirigée de lecture (sur un texte) | | | | | | |
| | Autres activités | | | | | | |
| Mat | Leçon dirigée | | | | | | |
| | Attribution et réalisation des exercices dans la classe | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés en classe | | | | | | |
| | Correction des exercices réalisés à la maison | | | | | | |
| | Attribution des exercices à faire à la maison | | | | | | |
| | Autres activités | | | | | | |
| Mét | Modelage/sculpture | | | | | | |
| | Construction d'objets | | | | | | |
| | Correction des exercices | | | | | | |
| | Nettoyage de la salle de cours | | | | | | |
| | Autres activités | | | | | | |
| EV | Dessin | | | | | | |
| | Peinture | | | | | | |
| | Analyse de tableaux | | | | | | |
| | Correction des exercices | | | | | | |
| | Autres activités | | | | | | |
| EP | Jeux collectifs | | | | | | |
| | Endurance | | | | | | |
| | Gymnastique/Athlétisme | | | | | | |
| | Orientation | | | | | | |
| | Autres activités | | | | | | |

Port : Portugais

Mat : Mathématiques

Mét : Métiers

EV : Education visuelle

Réc : Récréation

EP : Education Physique

Questionnaire aux enseignants (2)

QUESTIONNAIRE

Chèr(e) Enseignant(e)

Le présent questionnaire s'encadre dans un travail qui consiste à vérifier, à partir des possibles contraintes curriculaires et/ou administratives, les pratiques et les objectifs des enseignants (es) dans la gestion du temps scolaire alloué pour la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, personne mieux que vous ne peut nous accorder ces informations ; c'est pourquoi nous vous remercions par avance de votre amabilité et de votre disponibilité pour répondre à ce questionnaire.

Ce qui nous intéresse c'est l'information fournie par vous en tant qu'enseignant(e) ; et, ainsi, vous n'avez pas besoin de vous identifier et nous vous assurons l'anonymat.

MERCI

1. Données générales

1.1. Ecole-----Effectifs scolaires dans votre classe-----Code.

1.2. Formation pédagogique initiale :

a) Sans formation pédagogique b) 4^{ème}+4 c) 6^{ème} +1 d) 6^{ème} +2 e) 6^{ème}+3

f) 7^{ème} +3 g) 9^{ème} + 2 h) 10^{ème} + 2 i) Autre (Quelle est-elle ?)-----

1.3. Autre type de formation après la formation initiale :

c) Equivalent à une ou plusieurs années-----

d) De courte durée (si c'est le cas, indiquer aussi la durée, l'année dans laquelle vous l'avez réalisée)

2. Ce qui est écrit dans les documents officiels du curriculum (ex : manuel de l'enseignant et des élèves, programmes, règlement d'évaluation, plan du curriculum de l'enseignement primaire, etc) recommande ou suggère aux enseignants de gérer le temps scolaire dans la classe de façon :

a. Rigide

b. Souple

c. Que l'enseignant ait plutôt la préoccupation de l'accomplissement du programme

d. Que l'enseignant ait plutôt la préoccupation d'enseigner en fonction des rythmes et des particularités d'apprentissage des élèves.

Justifiez votre ou vos réponse(s)-----

3. Par rapport aux recommandations des documents officiels du curriculum sur la façon de gérer le temps scolaire, est-ce que vous êtes :

a. D'accord

b. Pas d'accord

c. Indifférent(e)

Pourquoi ?-----

4. Trouvez vous des contradictions entre la pratique de la gestion du temps par les enseignants de votre école et les intentions innovatrices du nouveau curriculum qui privilégient l'évaluation formative et la centralisation de l'enseignement sur l'élève ? **OUI** **NON**

4.1 Si OUI, énumérez quelles sont ces contradictions-----

5. Avez-vous l'impression que le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (notamment celui de la première année) a apporté des changements considérables dans la façon de l'enseignant de gérer le temps scolaire dans la classe ? **OUI** **NON**

5.1. Si **OUI**, quels sont les changements dans la façon de gérer le temps scolaire par l'enseignant qui se notent actuellement grâce aux innovations du nouveau curriculum ?-----

5.2. Si **NON**, expliquez pourquoi-----

6. Selon vous, est-ce que la concrétisation du présent curriculum à travers des activités scolaires dans la classe respect les rythmes et les particularités d'apprentissage des élèves ? **OUI NON**

Pourquoi ?-----

7. Vous considérez que le temps de réalisation des activités ou tâches scolaires que les enseignants accordent aux élèves selon les possibilités de mise en place du curriculum dans la classe est :

- a. Trop
- b. Adéquat
- c. Insuffisant

Pourquoi-----

8. Dans quelle mesure les transformations contenues dans l'actuel curriculum ont changé les pratiques du déroulement des cours, en ce qui concerne :

a. La gestion du temps scolaire par les enseignants ?-----

b. La prise en compte du rythme et des particularités d'apprentissage des élèves-----

9. A votre avis, quels sont les facteurs favorables et défavorables qui influencent l'application pratique des transformations positives apportées par l'actuel curriculum ?

9.1. Les facteurs favorables (écrivez ici)-----

9.2. Les facteurs défavorables (écrivez ici)-----

10. Vous en particulier et les autres enseignants de façon générale ont souvent certaines résistances, préoccupations ou peurs face aux innovations pédagogiques du nouveau curriculum concernant la centralisation de l'enseignement sur l'élève ? **OUI** **NON**

10.1. Si **OUI**, quelles sont ces résistances, ces préoccupations ou ces peurs ?-----

10.2. Si **NON**, expliquez pourquoi-----

11. Afin que l'enseignant puisse gérer le temps scolaire dans la classe en tenant compte du rythme et des particularités d'apprentissage des élèves, à votre avis:

11.1. Quelles sont les possibilités que les documents officiels du nouveau curriculum donnent aux enseignants ?-----

11.2. Et quelles sont les contraintes ou les difficultés que ces mêmes documents entraînent aux enseignants ?-----

12. D'une façon générale, on peut conclure que les documents officiels de l'actuel curriculum :

a. Donnent plus de possibilités aux enseignants pour prendre en compte le rythme et les particularités d'apprentissage des élèves ?

b. Ou contraignent/ ou limitent les enseignants à prendre en compte le rythme et les particularités d'apprentissage des élèves ?

Justifiez votre réponse-----

13. Est-ce que les activités de l'enseignant et des élèves dans la classe sont beaucoup plus diversifiées en même temps, moins prescrites par le programme/curriculum de telle sorte

que les acteurs (enseignant et élèves) du processus d'enseignement –apprentissage peuvent les élaborer en fonction des interactions multiples qui se déroulent dans la classe ? **OUI** **NON**

Ou ces activités doivent rigoureusement suivre le plan du cours préparé en avance par l'enseignant et, ainsi, éviter de perdre du temps ? **OUI** **NON**

Justifiez votre réponse-----

ANNEXE 7
Questionnaire aux membres de direction des écoles (2)

QUESTIONNAIRE

Cher(e) membre de la direction de l'école

Le présent questionnaire s'inscrit dans un travail qui consiste à vérifier les pratiques et les objectifs des enseignants dans la répartition et dans la gestion du temps scolaire alloué pour la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage

Personne mieux que vous ne peut nous accorder ces informations ; c'est donc la raison pour laquelle nous vous remercions d'avance de votre amabilité et de votre disponibilité pour répondre à ce questionnaire.

Ce qui nous intéresse c'est l'information fournie par vous en tant que membre de la direction de l'école ; et, ainsi, vous n'avez pas besoin de vous identifier et nous vous assurons l'anonymat.

Veuillez, s'il vous plaît, prendre exclusivement comme point de référence la situation d'enseignement en 1^{ère} année.

Merci

1. Données générales

- a) Ecole-----Localisation géographique (quartier et D.U.)-----
- 1.1. Votre formation pédagogique initiale :
- a) Sans aucune formation pédagogique b) 4ème + 4 c) 6ème +1
d) 6ème+2 e) 6ème +3 f) 7ème +3 g) 9ème+2 h) 10ème+ 2
j) Autre (Quelle est-elle ?)-----
- 1.2. Votre formation(s) obtenue(s) après la formation initiale :
- d) De courte durée (dans ce cas, indiquez aussi la durée, l'année dans laquelle vous l'avez réalisée ce que vous pouvez mentionner)-----
e) Equivalent à une ou plus d'une année-----
- 1.3. Sexe-----Age-----Années d'expérience professionnelle : a) Comme cadre du MINED----- b) Dans la direction d'écoles-----
- 1.4. Quelle est votre fonction administrative ? a) **Directeur** b) **Directeur adjoint**
c) **Délégué d'année** d) Coordinateur du cycle
2. Ce qui est écrit dans les documents officiels du curriculum (ex : manuel de l'enseignant et des élèves, programmes, règlement d'évaluation, plan du curriculum de l'enseignement primaire, etc) recommande ou suggère aux enseignants de gérer le temps scolaire dans la classe de façon :
- e. Rigide
f. Souple
g. Que l'enseignant ait plutôt la préoccupation de l'accomplissement du programme
h. Que l'enseignant ait plutôt la préoccupation d'enseigner en fonction du rythmes et des particularités d'apprentissage des élèves.

Justifiez votre ou vos réponse(s)-----

3. Par rapport aux recommandations des documents officiels du curriculum sur la façon de gérer le temps scolaire, est-ce que vous êtes :

- d. D'accord
- e. Pas d'accord
- f. Indifférent(e)

Pourquoi ?-----

4. Est-ce que vous vérifiez des contradictions entre la pratique de la gestion du temps par les enseignants de votre école et les intentions innovatrices du nouveau curriculum qui privilégient l'évaluation formative et la centralisation de l'enseignement sur l'élève ? **OUI**
NON

4.1 Si **OUI**, expliquez quelles sont ces contradictions-----

5. Est-ce que vous avez l'impression que le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (notamment celui de la première année) a apporté des changements considérables dans la façon de l'enseignant de gérer le temps scolaire dans la classe ? **OUI** **NON**

5.1. Si **OUI**, quels sont les changements dans la façon de gérer le temps scolaire par l'enseignant qui se observe actuellement grâce aux innovations du nouveau curriculum ?-----

5.2. Si **NON**, dites pourquoi-----

6. Selon vous, est-ce que la concrétisation du présent curriculum à travers des activités scolaires dans la classe respecte les rythmes et les particularités d'apprentissage des élèves ? **OUI** **NON**

Pourquoi ?-----

7. Vous considérez que le temps de réalisation des activités ou tâches scolaires que les enseignants accordent aux élèves selon les possibilités de mise en place du curriculum dans la classe est :

- d. Trop
- e. Adéquat
- f. Insuffisant

Pourquoi-----

8. Dans quelle mesure les transformations contenues dans l'actuel curriculum ont changé les pratiques du déroulement des cours, en ce qui concerne :

c. La gestion du temps scolaire par les enseignants ?-----

d. La prise en compte du rythme et des particularités d'apprentissage des élèves-----

9. A votre avis, quels sont les facteurs favorables et défavorables qui influencent l'application pratique des transformations positives apportées par l'actuel curriculum ?

9.1. Les facteurs favorables (écrivez ici)-----

9.2. Les facteurs défavorables (écrivez ici)-----

10. Vous en particulier, et les autres enseignants de façon générale, avez souvent certaines résistances, préoccupations ou peurs face aux innovations pédagogiques du nouveau curriculum concernant la centralisation de l'enseignement sur l'élève ? **OUI** **NON**

10.1. Si **OUI**, quelles sont ces résistances, ces préoccupations ou ces peurs ?-----

10.2. Si **NON**, expliquez pourquoi-----

11. Afin que l'enseignant puisse gérer le temps scolaire dans la classe en tenant compte du rythme et des particularités d'apprentissage des élèves, à votre avis:

11.1. Quelles sont les possibilités que les documents officiels du nouveau curriculum donnent aux enseignants ?-----

11.2. Et quelles sont les contraintes ou les difficultés que ces mêmes documents entraînent aux enseignants ?-----

12. D'une façon générale, on peut conclure que les documents officiels de l'actuel curriculum :

c. Donnent plus de possibilités aux enseignants de tenir compte du rythme et des particularités d'apprentissage des élèves ?

d. Ou contraignent/ ou limitent les enseignants de tenir en compte le rythme et les particularités d'apprentissage des élèves ?

Justifiez votre réponse-----

13. Est-ce que les activités de l'enseignant et des élèves en classe sont beaucoup plus diversifiées en même temps moins prescrites par le programme/curriculum de telle sorte que les acteurs (enseignant et élèves) du processus d'enseignement –apprentissage peuvent les élaborer en fonction des interactions multiples qui se déroulent dans la classe ? **OUI** **NON**

Où ces activités doivent rigoureusement suivre le plan du cours préparé en avance par l'enseignant et, ainsi, éviter de perdre du temps ? **OUI** **NON**

Justifiez votre réponse-----

ANNEXE 8

GUIDE D'ENTRETIEN

(Aux enseignants, chefs d'établissements
Et techniciens pédagogiques)

1. INTRODUCTION

- a. Présentation : salutations+objectifs et durée de l'entretien +propos sur l'enregistrement de l'entretien

2. DEVELOPPEMENT DE L'ENTRETIEN (Principaux thématiques prises)

Aspects généraux

1. Planification de cours

1.1. Possibilités/limitations existantes dans le curriculum prescrit ressentis pour planifier davantage selon les particularités des élèves

1.2. Les résistances, préoccupations ou peurs en ce qui concerne la mise en place des innovations pédagogiques du nouveau curriculum

1.3. Les propositions du nouveau curriculum sur la gestion du temps par l'enseignant

1.3. Le rôle de la planification du cours (individuel ou en groupe) dans l'opérationnalisation du curriculum par l'enseignant selon le contexte de la classe

2. Réalisation des cours

2.1. Les expériences formatrices proposées par les enseignants : sont-elles vécues par les élèves comme étant significatives ?

2.2. Les difficultés rencontrées par les enseignants pour mettre en place une gestion du temps selon les besoins d'apprentissage des élèves

2.3. Ce qui apporte l'expérience de mise en place du curriculum et des plans de cours pour l'amélioration de la gestion du temps scolaire.

2.4. Rapport entre le rythme de l'enseignement et le rythme et les particularités d'apprentissage des élèves

2.5. Facteurs et idées favorables et défavorables pour mettre en place une gestion du temps souple dans la classe

2.6. Réalisation d'un enseignement centré sur l'élève et d'une évaluation formative permanente : est-ce possible ?

1. Après les cours

3.1. Est-ce que les enseignants sont convaincus d'avoir réalisé :

- un enseignement centré sur l'élève ?

- une évaluation formative ?

- une gestion du temps souple ?

3.2. La façon dont s'est déroulé un cours sert de base pour la planification d'autres séances de cours

3.3. Les principales conclusions c'est que les enseignants arrivent, après les cours, à améliorer leur gestion du temps

L'accompagnement de la réforme du curriculum pour leur appropriation par les enseignants

1. Les innovations :

Quelles sont celles qui sont aperçues par les enseignants ?

Comment les mettent-ils en place ?

Quelles sont leurs difficultés, résistances, préoccupations ?

2. L'accompagnement et le pilotage de la réforme

Les acteurs (dès le niveau central jusqu'à l'école), temps, espace et ressources de cet accompagnement

Les possibilités et limitations pour mobiliser les enseignants à mettre en place les innovations

3. FIN DE L'ENTRETIEN

- a. Remerciements
- b. Au revoir

ANNEXE 9

Plan d'études des différents modèles de formation des enseignants primaires au Mozambique

A. Plan d'étude des premiers cursus des CFPPs

| Ordre | Domaines/Disciplines | Heures/Semaine |
|-------|-------------------------|----------------|
| 1 | Education Politique | 3 |
| 2 | Portugais | 6 |
| 3 | Mathématique | 7 |
| 4 | Pédagogie | 4 |
| 5 | Histoire | 4 |
| 6 | Géographie | 4 |
| 7 | Sciences Naturelles | 4 |
| 8 | Psychologie | 1 |
| 9 | Dessin | 1 |
| 10 | Education Sanitaire | 2 |
| 11 | Administration scolaire | 2 |
| 12 | Travaux Manuels | 4 |
| 13 | Education Physique | 2 |
| 14 | Education Culturelle | 1 |
| 15 | Agriculture et élevage | 2 |

Source : MEC, 1980, cité par Niquice (2002 : 36)

B. Plan d'Etude du cursus de 6+1 des CFPP

| Ordre | Domaine/Discipline | Heures par semaine | Heures annuelles |
|-------|----------------------------------|--------------------|------------------|
| | A. Domaine Sociopolitique | | |

| | | | |
|---|--|----|------|
| 1 | Education Polítique | 3 | 84 |
| 2 | Étique | 1 | 28 |
| B. Domaine Psychopédagogique | | | |
| 3 | Pédagogie | 4 | 112 |
| 4 | Psychologie | 3 | 84 |
| 5 | Législation et Administration scolaire | 1 | 28 |
| C. Domaine de formation méthodologique | | | |
| 6 | Portugais et didactique spécifique | 8 | 224 |
| 7 | Mathématique | 5 | 140 |
| 8 | Education Physique | 2 | 56 |
| 9 | Sciences de L'éducation sanitaire | 4 | 112 |
| 10 | Géographie | 3 | 84 |
| 11 | Histoire | 3 | 84 |
| 12 | Education culturelle | 1 | 28 |
| 13 | Matériaux Didactiques | 2 | 56 |
| 14 | Education Musicale | 1 | 28 |
| 15 | Activités Culturelles | 1 | 28 |
| 16 | Dessin | 2 | 56 |
| 17 | Activités Musicalles | 1 | 28 |
| TOTAL : Heures de cours par semaine | | 45 | |
| TOTAL : Heures de cours par an | | | 1260 |

Source : MEC/DNE, 1982 ; in : Niquice, 2002 : 38

C. Plan d'étude du cursus de 6^{ème} +3

| Semaines de cours | | | | | | | Total Heure |
|-------------------|----|---------|----|---------|--|---|----------------|
| 18 | 20 | 18 | 20 | 18 | | 9 | |
| 1er An | | 2ème An | | 3ème An | | | |

| Domaines | Disciplines | 1er S | 2 ^è m e S | 1er S | 2 ^è me S | 1er S | STAGE | 2 ^è me S | |
|------------------------------|--------------------------------------|-------|----------------------|-------|---------------------|-------|-------|---------------------|------|
| | | | | | | | | | |
| Politique-Ideologique | Marxisme-léninisme | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | 2 | 206 |
| Psycho Pédagogique | Pédagogie | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | | 2 | 280 |
| | Psychologie | - | 2 | 2 | 2 | 2 | | 2 | 270 |
| Formation Générale | Portugais | 8 | 7 | 4 | 4 | 4 | | | 508 |
| | Mathématique | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | | | 358 |
| | Histoire | 2 | 2 | 2 | 2 | - | | | 152 |
| | Géographie | 2 | 2 | 2 | 2 | - | | | 152 |
| | Physique | 2 | 2 | 2 | 2 | - | | | 152 |
| | Chimie | 2 | 2 | 2 | 2 | - | | 5 | 269 |
| | Biologie | 2 | 2 | 2 | 2 | - | | 5 | 211 |
| | | | | | | | | | |
| Formation de spécialité | Méthodologie de Portugais | - | - | 3 | 4 | 5 | | 2 | 54 |
| | Méthodologie des Mathématiques | - | - | 2 | 2 | 5 | | 2 | 54 |
| | Méthodologie d'Histoire | - | - | - | - | 2 | | 2 | 206 |
| | Méthodologie de Géographie | - | - | - | - | 2 | | 2 | 150 |
| | Méthodologie des Sciences Naturelles | - | - | - | - | 2 | | 1 | 103 |
| | Education Physique et Méthodologie | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | 2 | 130 |
| | Activités Laborieux et Méthodologie | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 103 |
| | Education Civique et méthodologie | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | - | 94 |
| | Dessin et méthodologie | - | - | 2 | 2 | 2 | | | |
| | Liaison Ecole-communauté | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | Musique et Méthodologie | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | | 35 | 36 | 37 | 37 | 37 | | 30 | 3710 |

Source: MINED (2002: 7) e MEC/DNFQ, 1983; in: Niquice (2002: 41)

D. Plan des études des CFPP (cours de 7^{ème} + 3ans)

| Domaine | Discipline | Numéro de temps Scolaire hebdomadaire | | | | | |
|-----------------|---------------|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | | 1 ^{ère} année | | 2 ^{ème} année | | 3 ^{ème} année | |
| | | 1 ^{ère} semestre | 2 ^{ème} semestre | 1 ^{ère} semestre | 2 ^{ème} semestre | 1 ^{ère} semestre | 2 ^{ème} semestre |
| Psychopédagogie | Pédagogie | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| | Psychologie | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Général | Portugais | 8 | 7 | 4 | 4 | 4 | |
| | Mathématiques | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | |
| | Histoire | 2 | 2 | 2 | 2 | | |
| | Géographie | E | 2 | 2 | 2 | | |
| | Physique | 2 | 2 | 2 | 2 | | |
| | Chimie | 2 | 2 | 2 | 2 | | |
| | Biologie | 2 | 2 | 2 | 2 | | |

| | | | | | | | |
|------------|------------------------------|----|----|----|----|----|----|
| Spécifique | Met. Portugais | | | 3 | 4 | 5 | 5 |
| | Met. Maths | | | 2 | 2 | 5 | 5 |
| | Met. Histoire | | | | | 2 | 2 |
| | Met. Geo | | | | | 2 | 2 |
| | Met. Sc.Natur. | | | | | 3 | 3 |
| | Ed. Physique | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Act.laborieuses | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| | Ed..musicale.et méthodologie | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| | Ed. esthét. et méthodologie | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | TOTAL | 35 | 35 | 36 | 34 | 35 | 27 |

Source : MINED, instruction ministérielle (in: Linha et al, 2000: 166) et MEC (2005 :24)

E. Plan d'études de 7^{ème} + 3 en cours à partir de 2005

| Ordre | Disciplines | 1er Année | | 2ème Année | | 3ème Année | |
|-------|--|-----------|----------|------------|----------|-------------------|----------|
| | | 1er Sem | 2ème Sem | 1er Sem | 2ème Sem | 1er Sem | 2ème Sem |
| 1 | Psychopédagogie | 4.5 | 3 | 1.5 | | STAGE PEDAGOGIQUE | |
| 2 | Organisation et Administration scolaire | | | 3 | 3 | | |
| 3 | Méthodologie de l'Enseignement de langues | 1.5 | 3 | 4.5 | 3 | | 3 |
| 4 | Mathématiques et Méthodologie de l'enseignement | 7.5 | 4.5 | 4.5 | 1.5 | | 1.5 |
| 5 | Sciences Naturelles et Méthodologie de l'enseignement | 3 | 3 | 3 | 1.5 | | |
| 6 | Sciences sociales et Méthodologie de l'enseignement | 3 | 3 | 3 | 1.5 | | 4.5 |
| 7 | Education Moral et Civique et Méthodologie de l'enseignement | 1.5 | 1.5 | 1.5 | | | 3 |
| 8 | Education Visuelle et Méthodologie de l'Enseignement | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | | |
| 9 | Education Physique et Méthodologie de l'Enseignement | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | | |
| 10 | Education Musicale et Méthodologie de l'Enseignement | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | | |
| 11 | Pratiques Pédagogiques | | 3 | 3 | 6 | | |
| 12 | Métiers/Travaux de Développement communautaire | | 3 | 3 | 6 | | |
| 13 | Langue Portugaise | 6 | 3 | 1.5 | 1.5 | | |
| 14 | Langue Mozambicaine | | | | | | |
| TOTAL | | 31.5 | 31.5 | 31.5 | 28.5 | | 15 |

Obs : 0.5= 30 minutes

Source : MEC (2005 :25)

F. Plan d'étude avec le temps²³⁸ hebdomadaire par discipline (modèle 7^{ème} + 3, révision de 2005 par le ministère de l'éducation)

²³⁸ Le temps est indiqué en une durée d'une heure (soit, de 60 minutes).

| | DOMAINE ET/OU DISCIPLINES | 1 ^{er} ANNEE | | 2 ^{ème} ANNEE | | 3 ^{ème} ANNEE | |
|--------------|---|-----------------------|----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| | | 1 ^{er} sem | 2 ^{ème} sem | 3 ^{ème} sem | 4 ^{ème} sem | 5 ^{ème} sem | 6 ^{ème} sem |
| 1 | Sciences de l'éducation | 4,5 | 3,0 | 1,5 | | | |
| 2 | Organisation et Administration Scolaire | | | | 3,0 | | |
| 3 | Méthodologie de l'enseignement de la langue portugaise | 1,5 | 3,0 | 4,5 | 3,0 | | |
| 4 | Mathématique et Méthodologie de l'enseignement | 7,5 | 4,5 | 4,5 | 1,5 | | |
| 5 | Sciences naturelles et Méthodologie de l'enseignement | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 1,5 | | |
| 6 | Sciences sociales et Méthodologie de l'enseignement | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 1,5 | | |
| 7 | Education visuelle, technologique Méthodologie de l'enseignement | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | | |
| 8 | Education Physique e Méthodologie de l'enseignement | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | | |
| 9 | Education Musicale et Méthodologie de l'enseignement | 1,5 | 1,5 | 1,5 | | | |
| 10 | Pratiques pédagogiques | | 6,0 | 6,0 | 12,0 | | |
| 11 | Métiers/ Travaux de développement communautaire | | | | | | |
| 12 | Stage | | | | | | |
| 13 | Langue Portugaise | 6,0 | 3,0 | 1,5 | | | |
| TOTAL | | 30,0 | 30,0 | 28,5 | 25,5 | | |

OBS: 0,5 = 30 minutes.

G. Temps disponible pour les différents domaines et/disciplines de formation en heures (modèle précédent)

| | DOMAINES ET/OU DISCIPLINES | FORMATION | | | | TOTAL Heures |
|---|--|-----------|----|----------------|-----|--------------|
| | | GENERALE | | PROFESSIONAL E | | |
| | | | % | | % | |
| 1 | Sciences de l'éducation | | | 180 | 100 | 180 |
| 2 | Organisation et administration scolaire | | | 60 | 100 | 60 |
| 3 | Méthodologie de l'enseignement de la langue portugaise | | | 270 | 100 | 270 |
| 4 | Mathématique et Méthodologie de l'enseignement | 90 | 25 | 270 | 75 | 360 |
| 5 | Sciences naturelles et Méthodologie de l'enseignement | 52,5 | 25 | 157,5 | 75 | 210 |

| | | | | | | |
|--------------|---|--------------|-----------|---------------|-----------|--------------------------|
| 6 | Sciences sociales et Méthodologie de l'enseignement | 52,5 | 25 | 157,5 | 75 | 210 |
| 7 | Education visuelle, Technologique et Méthodologie de l'enseignement | 30 | 25 | 90 | 75 | 120 |
| 8 | Education Physique et Méthodologie de l'enseignement | 30 | 25 | 90 | 75 | 120 |
| 9 | Education Musicale et Méthodologie de l'enseignement | 22,5 | 25 | 67,5 | 75 | 90 |
| 10 | Pratiques pédagogiques | 60 | 25 | 180 | 75 | 240 |
| 11 | Métiers/Travaux de Développement communautaire | 240 | 100 | | | 240²³⁹ |
| 12 | Stage | | | | | |
| 13 | Langue Portugaise | 180 | 100 | | | 180 |
| TOTAL | | 757,5 | 33 | 1522,5 | 67 | 2280 |

OBS: 0,5 = 30 minutes.

H. Plan d'études du cursus régulier des IMAPs

| Domaine | Discipline | Charge Horaire hebdomadaire | | | | Charge Horaire Total | | |
|--------------------------------------|--|-----------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|----------------------|---|--------|
| | | 1 ^{er} Année | | 2 ^{ème} Année | | | | |
| | | 1 ^{er} S | 2 ^{ème} S | 1 ^{er} S | 2 ^{ème} S | | | |
| Sciences de l'éducation | Pédagogie | 3 | P | 3 | 3 | 2 | S | 182 |
| | Psychologie | 3 | r | 3 | 3 | 2 | T | 182 |
| | Sociologie de l'Education | 2 | a | 2 | - | - | a | 76 |
| | Org. et Gestion Scolaire | - | t | - | 2 | 2 | g | 52 |
| Communication et expression | Méthodologie de l'Enseignement de la Langue Portugaise | 5 | i | 5 | 5 | 5 | e | 320 |
| | Méthodologie de l'Enseignement de l'Education Physique | - | q | 2 | 2 | - | e | 68 |
| | Education Musicale | 2 | u | 2 | - | - | t | 76 |
| | Education Visuelle et technologique | - | e | - | 2 | 2 | t | 52 |
| | Linguistique Bantou | 3 | s | - | - | - | E | 60 |
| | Anglais | 3 | d | 3 | - | - | v | 114 |
| | | 3 | e | 3 | - | - | a | 114 |
| Sciences sociales | Méthodologie de l'Enseignement d' Histoire | 3 | | - | 4 | 4 | l | 114 |
| | Méthodologie de l'Enseignement de Géographie | - | o | 2 | 2 | 2 | u | 104 |
| | Education civique | 2 | b | - | 3 | 3 | a | 78 |
| Sciences Mathématiques et Naturelles | Santé et Hygiène Scolaire | - | s | 5 | 5 | 4 | t | 310 |
| | Méthodologie de l'enseignement de Mathématiques | 5 | e | 2 | 2 | 2 | i | 128 |
| | Méthodologie des Sciences Naturelles et Biologie | 2 | r | | | | o | |
| Séminaire | | | | | | | n | |
| Activités libres | | | | | | | | T=2044 |
| | Heures hebdomadaires | | | | | | | |
| | Total de Pratiques | | | | | | | P=490 |

Source: MINED (2002: 17) e MEC (2005)

Légende : S= Semestre T= Théorie P= Pratique

ANNEXE 10

²³⁹ Il est bon de rappeler que la discipline "Métiers" partage le temps avec les pratiques pédagogiques.

Dosificação da Primeira Classe

I. Primeiro Semestre

| Semana | Unidade | Disciplina | Temas |
|-------------------------------|---------|--------------|---|
| Primeira à Décima | 6 | portugais | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades preparatorias - Identificação da cor, forma e posição - Apresentação de fonemas e grafema de vogais |
| Primeira à Décima | 5 à 6 | Matématica | <ul style="list-style-type: none"> - Noções gerais : qualidade, tamanho, comparação - Apresentação dos números de 1 à 10 |
| Primeira à Décima | 2 à 6 | Ed. estética | <ul style="list-style-type: none"> - Os diferentes materiais da natureza e organização da parte do trabalho - Construção de figuras planas e não plans |
| Primeira à Décima | 1 à 6 | Ed. fisica | <ul style="list-style-type: none"> - Organização em fila, coluna e circulo - Jogos organizados |
| Décima primeira à Décima nona | 11 à 19 | portugais | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação - Apresentação de fonemas : m, p, t, s, r - Avaliação formativa |
| Décima primeira à Décima nona | 11 à 19 | Matématica | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação - Exercicios de aplicação - Avaliação |
| Décima primeira à Décima nona | 11 à 19 | Ed. estética | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação dos conhecimentos adquiridos - Consolidação sobre tecelagem |
| Décima primeira à Décima nona | 11 à 19 | Ed. fisica | <ul style="list-style-type: none"> - Ginastica de base - Jogos organizados |

II. Segundo semestre

| | | | |
|---------------------------------------|---------|--------------|---|
| Vigéssima à trigéssima | 5 | portugais | <ul style="list-style-type: none"> - - Normas de cortesia - Normas de cortesia - A saude |
| Vigéssima à trigéssima | 10 à 13 | Matématica | <ul style="list-style-type: none"> - Os números naturais de 11 à 20 - Adição e subtração entre 10 e 20 |
| Vigéssima à trigéssima | Xxxx | Ed. estética | <ul style="list-style-type: none"> - A dobragem do papel - Construção de diferentes figures - Colagem de figuras construidas |
| Vigéssima à trigéssima | Xxxx | Ed . fisica | - Ginastica de base e jogos organizados |
| Trigéssima primeira à trigéssima nona | 16 à 17 | portugais | <ul style="list-style-type: none"> - Meios de transporte - Revisões - Revisões |
| Trigéssima primeira à trigéssima nona | Xxxx | Matématica | <ul style="list-style-type: none"> - Adição e subtração do tipo 8+5 et 13-5 - Revisão geral |
| Trigéssima primeira à trigéssima nona | Xxxx | Ed. estética | <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da unidade anterior - Consolidação da matéria anterior |
| Trigéssima primeira à trigéssima nona | Xxxx | Ed . fisica | <ul style="list-style-type: none"> - Movimentos basicos - Consolidação dada durante o Segundo semestre |

***Dosificação, c'est une expression que nous ne trouvons pas de traduction directe en français, mais dans ce cas il s'agit d'un « dosage de matières scolaires » par discipline, semaine et semestre

☐ Cet annexe constitue le modèle de « dosage des matières » de l'école « 7 de Setembro » pour la première année (année scolaire 2001)