

Les cahiers de **SUP de CO**

Revue Scientifique du Groupe Supdeco Dakar

N: 00

Revue semestrielle - Janvier 2019



ISSN : 978-2-9564624-0-8
ENA : 9782956462408

 Les éditions
du Commerce

Les Éditions du Commerce

Les éditions du commerce est une maison d'édition créée à l'initiative du Groupe Supdeco Dakar dont la vocation est de produire des ouvrages dans le domaine management, toutes disciplines confondues, pour un large public (étudiants, enseignants, professionnels, experts, consultants, etc.)

Sa vocation fondamentale est de participer à la promotion des publications d'auteurs africains sur des thématiques spécifiques au contexte africain, partout des réalités et des problématiques de la gestion des entreprises dans le continent.

Son comité de lecture a fait le parti-pris et sans concession, de la qualité, de la rigueur et de l'efficacité pédagogique aussi bien sur le plan du contenu que sur celui de la forme.



Contact : Pr Mor Talla DIALLO,
Professeur Titulaire des Universités
Tél : (221) 77 157 14 63
E.mail : mortalladiallo@supdeco.edu.sn



ISBN : 978-2-9564624-0-8
ENA : 9782956462408

Les informations présentes dans ce document sont protégées. ©2019 SUPDECO.
Tous droits réservés. Rightshore® est une marque du groupe SUPDECO DAKAR / Direction Marketing & Communication.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Directeur de Publication :

Monsieur Mor Talla DIALLO

Professeur des universités

Membres du Comité Scientifique :

Monsieur Abdou Salam SALL

Professeur des universités (Ancien recteur UCAD)

Mor Talla DIALLO

Professeur des universités, doyen Du corps professoral à Supdeco (Ancien Directeur de l'ENSETP)

Monsieur Alain CHEVALIER

Professeur Emérite à ESCP Europe

Monsieur Lamine NDIAYE

Professeur des universités,
Directeur des écoles doctorales à l'UCAD.

Monsieur Dakha DEME

Professeur des universités, Ancien Assesseur de la F.L.S.H à l'UCAD.

Monsieur Seydi Ababacar DIENG

Professeur des universités à la FASEG (UCAD).

Bernardin SOLONANDRASANA

Maître de conférences HDR,
Université de Perpignan, (France)

Birahim Gueye,

Professeur agrégé en Sciences de Gestion,
Université Gaston Berger (Sénégal)

Boniface BAMPOKI

Professeur agrégé en Sciences de Gestion,
Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

El Bachir WADE

Professeur Titulaire en Sciences de Gestion et Responsable du laboratoire FOCS, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Eric PAGET-BLANC

Professeur des Universités, Université Paris-Saclay (France) et Directeur de l'équipe de recherche FOCS-Supdeco Dakar

Professeur Fallou MBOW

Faculté des Sciences et Techniques et de la Formation (FASTEF - Dakar Sénégal)

Professeur Abdou Karim NDOYE

Ancien Directeur de l'enseignement Supérieur à L'UCAD

Professeur Alioune Diané

Directeur des Presses Universitaires de Dakar

Professeur MBaye Séne, Faculté des Sciences et Techniques à L'UCAD

Professeur Thierry MAILLEFOT

à l'Université de la SORBONNE (Paris -France)

Professeur Souleymane Astou DIAGNE

à Supdeco Dakar

Professeur Pape Alioune NDIAYE

Directeur de L'ESP - UCAD

Professeur Amath FAYE,

Directeur de Recherche à L'IFAN Dakar



PREFACE

Avec la parution des cahiers de SUPDECO, c'est un long parcours qui se trouve enfin concrétisé. Née du besoin de la communauté universitaire d'avoir une publication pluri thématique et interdisciplinaire de haut niveau. Cette nouvelle revue est aussi l'aboutissement d'un effort collectif et une chaîne de concertations avec notamment les autorités de la direction générale, de l'académie et la direction marketing et communication de Supdeco. Leur soutien précieux et leur collaboration active ont fait aboutir cette expérience originale de partenariat. Le président Directeur général du groupe Supdeco **M. Aboubacar Sedikhe SY** n'a ménagé aucun effort pour que la revue soit une réussite. Il a fait sien cette initiative, car elle coïncide avec sa volonté de doter l'école de solides et dynamiques instruments de promotion et de valorisation des recherches.

Dans la préparation de ce numéro zéro consacré à une diversité thématique, aucune limite spatio-temporelle n'a au préalable, été fixée aux auteurs. Notre principal souci était d'offrir aux enseignants chercheurs l'opportunité d'apporter au débat scientifique un éclairage précieux et essentiel. Il s'agissait pour nous de fédérer les énergies, de regrouper des points de vue de chercheurs d'horizons divers : littéraires, pédagogues, économistes, financiers, gestionnaires ETC

Ainsi, diverses recherches ont été menées dans les domaines des lettres, sciences Humaines, sciences économique de Gestion et en mathématique pour nourrir la réflexion scientifique.

Ce numéro qui se caractérise à la fois par la profondeur de ses analyses et le caractère opérationnel de ses propositions est appelé à enrichir les pratiques des enseignants chercheurs.

Nous ne saurions terminer sans remercier les membres des comités scientifiques de lecture et de rédaction et tous les collègues de Supdeco et d'ailleurs qui ont participé, avec enthousiasme à la réussite de ce numéro zéro des cahiers de Supdeco. Certes la mise en œuvre a été difficile mais les résultats sont finalement particulièrement encourageants.

Nous avons l'espoir que la création de la revue « les cahiers de Supdeco » constituera pour les chercheurs de l'espace universitaire sénégalais et international un réel motif de satisfaction et de fierté.

Je souhaite longévité et succès à la jeune revue « les cahiers de Supdeco »

Monsieur Mor Talla DIALLO
Professeur Titulaire des Universités
Doyen du corps professoral

SOMMAIRE

- Dr Abdou Aziz TOURE** _____ **11**
Enseignant-chercheur à la Faculté des Sciences Economiques et Gestion de Dakar
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
**Indépendance de la Banque Centrale
et Inflation dans les économies subsahariennes
(1990-2010)**
- Kébé Abdoulaye** _____ **31**
Maître-assistant (CAMES) en Science de l'Éducation
Ecole normale supérieure d'Enseignement technique
et professionnel (ENSETP) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar
**Les référentiels APC et leur implantation en contexte
de formation de formateurs**
- Dr. Aminata KA** _____ **42**
Docteur en Sciences de l'Éducation
Spécialité : Sciences de l'environnement (EDD : Education au Développement Durable)
**La mise en place des espaces multimédia
dans les Blocs scientifiques et technologiques du Sénégal
permet-elle l'introduction du e-Learning dans ces établissements ?
(cas du Point E de Dakar)**
- Babacar DIOUF** _____ **51**
Maître Assistant (CAMES) en Science de l'Éducation
Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique
et Professionnel (ENSETP) / Université Cheikh Anta Diop
**Quand les élèves fixent les priorités
et rappellent leurs enseignants à l'ordre.**
- Fatou DIAGNE,**
Maître Assistant (CAMES) en Science de l'Éducation
Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique
et Professionnel (ENSETP) / Université Cheikh Anta Diop
- Youssoupha GUEYE**
Assistant à Ecole Normale Supérieure d'Enseignement
Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique
et Professionnel (ENSETP) / Université Cheikh Anta Diop

Chérif GOUDIABY	61
Maitre assistant en Sciences de l'éducation à (l'ESP) (UCAD) Sénégal	
Les dynamiques évolutives des pédagogies du numérique au Sénégal, des indépendances à nos jours. Eclairages sur les fondements théoriques, cognitifs et épistémologiques des pédagogies du numérique	
Djiby ANNE	71
Docteur en lettres de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (UGB) Directeur de l'Institut de langues du Groupe Sup de Co Dakar	
Le roman africain : Tribune des valeurs culturelles africaines d'outre-temps	
El Hadji Mor SARR	79
Enseignant-chercheur en anglais à Sup de Co Dakar	
Place de l'éducation dans la stratégie de lutte de malcolm x	
Maty SENE	87
Enseignant-chercheur en management et finance à Supdeco	
Le management des organisations dans un contexte de complexité : une analyse de quelques problèmes contemporains de la gestion	
Dr. Mouhamadou Saliou DIALLO	97
Enseignant-chercheur à L'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) et au Laboratoire de recherche FOCS	
La gestion du résultat des sociétés cotées à la bourse régionale des valeurs mobilières	
Dr. Serigne NDIAYE	115
Doctorant en sciences de l'éducation. Laboratoire : ED ETHOS (UCAD)	
Apprentissage de la lecture dans l'approche idéovisuelle.	

Indépendance de la Banque Centrale et Inflation dans les économies subsahariennes (1990-2010)

ABDOU AZIZ TOURE

Faculté des Sciences Economiques et Gestion de Dakar
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
Email: toure.abdouaziz@yahoo.fr

Résumé :

Ce qui semble être une performance économique en termes de maîtrise de l'inflation dans les économies subsahariennes depuis quelques décennies a coïncidé avec une indépendance relativement accrue des autorités monétaires dans la définition et la conduite de la politique monétaire. Ainsi, cet article adopte une approche empirique élargie qui distingue l'effet direct de l'indépendance mesurée à l'aide des indicateurs d'indépendance (de jure et de facto) sur l'inflation de l'effet marginal conditionnel.

Les résultats indiquent qu'une autonomisation accrue des banques centrales en Afrique Sub-saharienne a significativement contribué à une inflation relativement faible et stable, principalement par le biais d'une plus grande discipline budgétaire et d'une meilleure gestion monétaire. Toutefois, les résultats demeurent sensibles à l'indicateur d'indépendance utilisé et semblent être plus significatifs avec l'indice élaboré par Grilli et al. 1991.

Mots clés :

Indépendance des banques centrales en Afrique Subsahariennes, inflation, mécanisme monétaire et fiscal.

Classification J.E.L :

E58-E31-E52-E62

Central Bank Independence and Inflation in Sub-Saharan African economies (1990-2010)

Abstract :

What seems to be an economic performance in terms of the inflation control in Sub-Saharan African economies for several decades has coincided with increased autonomy of the monetary authorities. This paper uses an extended empirical model that distinguishes direct effect of central bank independence measured by De jure and De facto indicators and marginal conditional effect of central bank independence on inflation. The results tend to indicate that an increased autonomy of the central banks in Sub-Saharan African countries has significantly contributed to the relatively low and stable price dynamics, mainly through greater fiscal discipline and better monetary policy management. However, the results also are sensitive to the indicator of independence used and appear to be most significant with the index developed by Grilli et al. 1991.

Keywords :

Independence of Sub-Saharan African central banks, inflation, monetary and fiscal mechanism.
J.E.L Classification : E58-E31-E52-E62.

INTRODUCTION

Les expériences nationales de forte inflation dans les années 1970 qui ont coïncidé avec la disparition de l'ordre monétaire international du système de Breton Woods, couplées avec les défauts des règles de gestion de la masse monétaire ont amené les pouvoirs publics à trouver d'autres moyens pour assurer la stabilité monétaire. C'est dans ce contexte qu'apparaît la nécessité d'octroyer aux banques centrales une plus grande indépendance. La notion d'indépendance des banques centrales se réfère à la liberté des responsables de la politique monétaire de toute influence directe ou indirecte des gouvernements dans la conduite de la politique monétaire (Cukierman et al, 1992; Wash, 2005). Elle s'est largement généralisée au cours des années 1990s dans le monde, tant dans les pays développés que dans les pays en développement notamment en Afrique Sub-Saharienne (ASS) (Arnone et al, 2006 ; Kempf et Lanteri, 2008 ; Ajakaiye et O'Connell, 2012).

Cette adhésion à l'indépendance des banques centrales repose principalement sur la conclusion des séries de développement théorique. Ces dernières arrivent selon laquelle la politique monétaire laissée « aux mains » des gouvernements est une des sources d'apparition de tensions inflationnistes (Kydland et Prescott, 1977 ; Barro et Gordon, 1983 ; Rogoff, 1985, entre autres). Ce consensus théorique sur le fait que le cadre institutionnel dans lequel les banques centrales exercent leurs fonctions est un déterminant du niveau de l'inflation a ouvert la voie à une série importante de recherches empiriques, avec des conclusions pas toujours favorables. Les premiers travaux empiriques entrepris dans les pays développés tendent à suggérer l'existence d'une relation inverse entre le degré auquel les responsables de la politique monétaire sont indépendants et le niveau de l'inflation observé (Bade et Parkin, 1985 ; 1988 ; Grilli et al. 1991 ; Cukierman et al. 1992; Alesina et Summers, 1993 ; entre autres). En d'autres termes, une autonomie accrue est associée à des niveaux d'inflation faibles dans ces pays. Par contre, les travaux effectués dans les économies en développement arrivent à des conclusions mitigées (Barro, 1995 ; Campillo et Miron, 1997; De Haan et Sturm, 2001 ; entre autre).

Dans le contexte particulier des pays d'ASS, il serait intéressant de voir comment cette relation se comporte d'autant plus que l'on observe que la tendance à l'indépendance des banques centrales a coïncidé avec une relative stabilité du niveau général des prix qui demeure pour ces pays l'objectif ultime des autorités monétaires. En effet, au cours des années 1970 et 1980, un nombre important de pays en ASS a connu des périodes de forts taux d'inflation avec une moyenne de 16% sur la période 1970-1980 contre 13,8 % pour celle concernant 1980-1993. Parmi, les pays les plus touchés figurent le Ghana, la République Démocratique du Congo (RDC ex Zaïre) et l'Ouganda, entre autres. Par exemple, les taux record d'inflation dans ces pays ont été de plus de 100% au Ghana.

(122,9% en 1983) et en RDC (105,3% en 1989) (Chhiber, 1991). Toutefois, une relative baisse de l'inflation a été relevée au cours des années 2000 pour l'ensemble des pays du sous-continent passant d'une moyenne de 13,3% en 1997-2002 à 7,2% en 2007 (FMI, 2009). Il est dès lors tentant de chercher à juxtaposer l'indépendance accrue des autorités monétaires et la tendance générale à la modération des dynamiques inflationnistes dans ces pays. Au-delà de ce qui semble être une corrélation historique, peut-on dès lors valablement affirmer que l'indépendance croissante des banques centrales en ASS a contribué à la relative baisse de l'inflation dans ces pays ? Le cas échéant par quels mécanismes cette autonomie accrue affecte-t-elle l'évolution du niveau général des prix?

Cette étude se propose d'évaluer l'effet du degré d'indépendance des banques centrales d'ASS sur l'inflation. De façon spécifique, il s'agit (i) tout d'abord d'apprécier le niveau d'indépendance des banques centrales dans la zone ; (ii) ensuite de montrer dans quelle mesure cette évolution institutionnelle aurait contribué à expliquer les performances en termes de relative maîtrise de l'inflation ; (iii) et enfin de faire ressortir les mécanismes par lesquels l'indépendance accrue se traduirait en inflation modérée. L'approche méthodologique adoptée se diffère des autres approches précédentes sur deux points essentiels. Le premier point est relatif à l'utilisation en plus de l'indicateur d'indépendance de facto (taux de renouvellement des gouverneurs) gé-

néralement retenu dans la littérature empirique sur les pays d'ASS, deux autres indicateurs d'indépendance de jure (Grilli et al, 1991 et Cukierman et al, 1992). Le second point porte sur l'introduction de terme d'interaction dans le modèle afin d'examiner l'existence des effets marginaux conditionnels qui renseignent les mécanismes par lesquels une autonomisation accrue des banques centrales en ASS affecte l'inflation. Les résultats de l'étude mettent en exergue une réelle évolution vers plus d'autonomie des banques centrales en ASS quel que soit l'indicateur d'indépendance utilisé. Ils montrent également que cette tendance vers plus d'autonomie est associée à une baisse significative de l'inflation en ASS. Toutefois, cet effet du degré d'indépendance sur l'inflation passe par une meilleure gestion de l'instrument monétaire et une plus grande discipline budgétaire. La structure de ce travail est organisée de la façon suivante. Nous allons en premier lieu exposer les fondements théoriques et empiriques de l'indépendance de la banque centrale (section 2). En second lieu l'approche méthodologique (section 3) sera déclinée suivie d'une analyse des résultats empiriques (section 4) et la conclusion (section 5).

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Cette section offre les fondements théoriques de l'indépendance de la banque centrale avant d'évoquer les tentatives d'évaluation empiriques de la relation entre degré d'indépendance de la banque centrale et inflation.

2.1. Fondements théoriques de l'indépendance de la banque centrale

Le point de départ de l'analyse théorique menant à la proposition de l'indépendance de la banque centrale repose sur les travaux de l'école néoclassique autour de la problématique de l'incohérence temporelle et la volonté de résoudre ce dernier dans le cadre de la politique monétaire. Ce problème a été mis en évidence pour la première fois par Kydland et Prescott (1977). Il y a incohérence temporelle lorsque, pour une même question, le pouvoir public ne prend pas la même décision à deux instants différents. Autrement dit, au cours du temps, le pouvoir public dévie de la décision politique initialement annoncée.

Ce raisonnement de Kydland et Prescott (1977) a fait l'objet d'une application dans le cadre de la politique monétaire par Barro et Gordon (1983). Ces derniers, en s'appuyant sur une courbe d'offre de Phillips augmentée des anticipations rationnelles à la Lucas, arrivent à la conclusion que l'utilisation discrétionnaire de la politique monétaire (le non-respect de la règle, par exemple la cible d'inflation annoncée) serait mise en échec par les agents économiques. Ce comportement discrétionnaire produirait alors une hausse de l'inflation. Alesina et Roubini (1992) s'interrogent sur la propension du gouvernement à user de l'arme discrétionnaire dans la conduite de la politique monétaire. Selon ces auteurs, afin d'augmenter ses chances de réélection, un gouvernement procéderait, avant les élections ou peu après à une politique monétaire expansionniste qui aurait comme conséquence une amélioration de son bilan économique notamment en terme d'emploi. En assurant ainsi de bonnes performances économiques, le gouvernement anticiperait rationnellement le comportement des électeurs en leur donnant juste un motif de voter ou d'avoir voté en sa faveur. Cet opportunisme conduit le gouvernement à user, de manière discrétionnaire, la politique monétaire sans tenir compte de ses effets néfastes sur la stabilité des prix.

Face à ce comportement discrétionnaire des gouvernements émerge une multitude de moyens pour « lier les mains » du gouvernement. Kydland et Prescott (1977) suggèrent l'adoption d'une politique fondée sur une règle. Selon ces auteurs, une politique discrétionnaire conduit à une inflation et à un coût en termes de bien-être plus élevé qu'une politique fondée sur une règle. Cependant, l'application d'une règle assurant la crédibilité de la politique monétaire n'est pas toujours souhaitable lorsque l'économie est confrontée à des chocs d'offre. Elle introduit une rigidité qui empêche l'autorité monétaire de répondre de manière adaptée, par exemple, face à un choc négatif affectant l'économie. A cela, Barro et Gordon (1983) ajoutent que la règle n'est efficace que lorsqu'elle est accompagnée par une bonne réputation du gouvernement en matière de conduite de la politique monétaire. Autrement dit, plus le gouvernement respecte la règle, plus sa réputation auprès des individus augmente et plus sa crédibilité en matière de conduite de la politique monétaire se renforce.

Rogoff (1985) considère que la solution consisterait à déléguer les choix en matière de politique monétaire à un banquier central conservateur c'est-à-dire qui accorde un poids important à la lutte contre l'inflation, donc, plus crédible. Par conséquent, si le poids important affecté à la lutte contre l'inflation conduit l'autorité conservatrice à réaliser un taux d'inflation moins élevé (apport en crédibilité), les réactions face aux chocs économiques sont moins efficaces (flexibilité moindre), d'où une variabilité économique plus prononcée. Selon Walsh (1995), la nomination d'un gouverneur conservateur doit être renforcée par l'établissement d'un contrat. Le contrat peut être appréhendé en se référant à la théorie du principal agent où le principal est le gouvernement et le banquier central est l'agent sous contrôle. Le contrat doit permettre de sauvegarder la flexibilité tout en favorisant une politique monétaire non inflationniste.

Toutes ces solutions proposées pour résoudre le problème de l'incohérence temporelle gagneraient plus en efficacité si elles étaient renforcées par une séparation institutionnelle entre le banquier central et le gouvernement. C'est sur ce point que l'indépendance de la banque centrale apparaît comme une solution au problème de l'incohérence temporelle mais également comme moyen de dernier ressort permettant de lier « les mains des pouvoirs politiques ». Cette réponse apportée aux problèmes de l'incohérence temporelle s'accompagne de travaux empiriques mettant en exergue l'existence d'une relation entre le degré auquel une banque centrale est indépendante et l'inflation observée.

2.2. Evaluation empirique

Pour rendre opérationnelle cette notion d'indépendance qui est par essence qualitative, les économistes ont tenté de la mesurer à l'aide de différents indicateurs dans le but d'apporter des éléments empiriques aux développements théoriques précédemment exposés. A cet effet, on note plusieurs tentatives de mesures du degré d'indépendance des banques centrales. Certaines tentatives se basent sur une interprétation des textes juridiques de l'institution monétaire pour saisir le degré d'autonomie des autorités monétaires: l'indépendance de jure. D'autres, par contre, ne se fondent pas sur les textes régissant les institutions monétaires, plutôt ils tentent de traduire le degré d'indépendance d'une banque centrale telle que observée dans la pratique : l'indépendance de facto. Les premières études empiriques ont été effectuées sur des échantillons comportant uniquement des pays développés à partir des indicateurs d'indépendance de jure. Elles tendent à confirmer les prédictions de la théorie : une plus grande indépendance de l'autorité monétaire serait associée à des niveaux d'inflations faibles et stables (Bade et Parkin, 1985, 1988 ; Grilli et al. , 1991; Alesina et Summers, 1993 ; Jonsson 1995 ; Froyer et Waud, 1995 ; Eijffinger et al., 1997 ; Walsh , 1997).

Certains auteurs offrent quelques prolongements de ces travaux en élargissant le champ d'étude aux pays en développement et en incluant d'autres déterminants de l'inflation (Cukierman et al., 1992; Barro, 1995 ; Campillo et Miron , 1997 ; De Hann et Kooi, 2000; De Haan et Sturm, 2001 ; Brumm, 2006). Dans cette perspective, Cukierman et al (1992) arrivent à la conclusion que les indicateurs d'indépendance de jure ne sont pas fiables pour saisir le degré d'autonomie des banques centrales pour les pays en développement. Ils proposent alors un indicateur d'indépendance de facto (turnover) pour mesurer le degré d'indépendance des banques centrales dans les économies en développement. Ils trouvent une relation positive entre le turnover et l'inflation dans les pays en développement sur les différentes périodes : 1960-1971, 1972-1979 et 1980-1989. Cela signifie qu'un renouvellement élevé des gouverneurs à la tête d'une banque centrale indiquant une faible autonomie serait associé à des niveaux d'inflation élevés. Barro (1995) et Campillo et Miron (1997) n'ont pas trouvé un effet significatif du degré d'autonomie des autorités monétaires une fois d'autres facteurs explicatifs du niveau de l'inflation sont pris en compte.

Cependant, la conclusion selon laquelle l'indépendance ne joue aucun rôle sur les performances en matière d'inflation dans un pays reste sujette à caution notamment sur l'utilisation des indicateurs d'indépendance de jure jugés inadéquats pour mesurer le degré d'autonomie des autorités monétaires dans les économies en développement. Il s'y ajoute la non prise en compte des erreurs de mesure que soulèvent les estimations (Brumm , 2000 ; 2002)). Ainsi, Brumm (2006), propose une approche alternative basée sur l'analyse de covariance de structures. Il utilise le

turnover de Cukierman et al (1992) et l'indice de vulnérabilité de Cukierman et Webb (1995) pour saisir l'indépendance effective des responsables de la politique monétaire à partir d'un échantillon de pays en développement. Brumm (2006) souligne que la forte corrélation négative entre le degré auquel une banque centrale est indépendante tel que conféré par les textes juridiques et l'inflation est restaurée. De Haan et Sturm (2001) en utilisant le turnover comme indicateur d'indépendance de facto trouvent une corrélation positive significative entre cet indicateur d'indépendance et l'inflation à partir d'un échantillon comportant uniquement des pays en développement. Ils arrivent à un résultat similaire en contrôlant d'autres facteurs pouvant influencer sur l'inflation. Toutefois, des études récentes basées sur une approche en donnée panel mettent en exergue un impact significatif positif du degré d'autonomie des autorités monétaires sur l'inflation particulièrement dans les pays 6 en développement (Dolmas et al, 2000; Jacom et Vasquez, 2005; De Haan et Klomp, 2010 ; Seetanah et al, 2014).

En dépit d'approches diversifiées quant à la mesure du degré d'indépendance des banques centrales, qui du reste demeure un phénomène plus qualitatif que quantitatif, le résultat qui semble recevoir le plus de suffrages est l'existence d'une relation entre le degré d'autonomie des autorités monétaires et le niveau de l'inflation. Dans le contexte particulier des pays d'ASS, les études empiriques visant à examiner la contribution relative de l'autonomie des banques centrales en matière de contrôle de l'inflation restent peu développées (Presnak (1996) ; Fouda (1998) ; Wessels (2006, 2007, 2008) ; Kasseeah et al (2012)). Elles couvrent un échantillon réduit de pays sur des périodes d'études généralement très courtes. Fouda (1998) et Kasseeah et al (2012), en utilisant le turnover comme indice d'indépendance pour les pays d'Afrique subsaharienne obtiennent une relation positive entre cet indicateur et l'inflation respectivement sur un échantillon de 10 et 20 pays. Wessels (2006, 2007, 2008) se limite à classer les banques centrales selon leur degré d'autonomie de jure tandis que Presnak (1996) arrive à la conclusion que l'indépendance n'a pas d'effet sur l'inflation. Cette étude tente d'aller au-delà de l'effet direct du degré d'autonomie sur l'inflation tel que supposé par les études antérieures. Elle tente de mettre en exergue les canaux par lesquels une indépendance accrue agit sur l'inflation.

3-METHODOLOGIE

3.1. Modèle économétrique

L'approche adoptée pour quantifier le degré d'indépendance des banques centrales en ASS repose sur l'utilisation des méthodes d'évaluation de Cukierman et al (1992) et de Grilli et al (1991). La démarche économétrique part de l'équation (1) du modèle de De Haan et Sturm (2001) tirée à partir de la littérature empirique. Cette équation (1) nous permet d'analyser l'existence d'une relation inverse entre le degré auquel une banque centrale est autonome et l'inflation observée.

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 TRG_{it} + \beta_2 GMT_{it} + \beta_3 CUK_{it} + \beta_4 M_{it} + \beta_5 DEF_{it} + \sum_{k=4}^K \beta_k X_{k,it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

La dimension individuelle est représentée par l'indice i : 1 à 25

La dimension temporelle est représentée par l'indice t : 1990 à 2010

Y_{it} : représente le taux d'inflation transformé défini comme suit

$$Y_{it} = \frac{\pi_{it}}{\pi_{it} + 1}$$

Selon Cukierman et al (1992), le taux d'inflation ainsi transformé, nommé (Y), permet de réduire l'hétéroscédasticité de l'erreur dans les régressions et l'effet des valeurs atypiques dans les estimations. Y_{it} : prend des valeurs dans un intervalle allant de 0 à 1. Par exemple, lorsque le taux d'inflation atteint est de 100% ($\pi = 1$) alors $Y = 0,5$. π indique le taux d'inflation annuel mesuré à partir l'indice des prix à la consommation. TRG_{it} : est le taux de renouvellement des gouverneurs à la tête de la banque centrale du pays i sur la période t .

CUK_{it} : est l'indice global d'indépendance élaboré par Cukierman et al (1992) du pays i sur la période t . GMT_{it} : est l'indice global d'indépendance construit par Grilli et al (1991) du pays i sur la période t . M_{it} : indique la masse monétaire du pays i sur la période t . DEF_{it} : est l'indicateur de discipline budgétaire du pays i sur la période t . Il est mesuré par le déficit primaire en pourcentage du PIB du pays i à la période t . X_{it} : représente le vecteur des variables de contrôles retenues dans la spécification économétrique. Il s'agit : $RCHGE_{it}$ (C'est une variable dummy qui prend la valeur 1 si la monnaie du pays est arrimée à un régime de change fixe et 0 sinon), DO_{it} (Le degré d'ouverture commerciale mesuré par le ratio de la somme des exportations et importations sur le PIB du pays i à la période t), $LnPIB/HBT_{it}$ (représente le logarithme du PIB par habitant du pays i à la période t), DET/PIB_{it} (le ratio d'endettement extérieur rapporté au PIB du pays i à la période t), ε_{it} (est la perturbation aléatoire). L'équation (1) telle que spécifiée permet de tester l'effet direct d'une indépendance accrue des banques centrales sur l'inflation en ASS. Contrairement à De Haan et Sturm (2001), nous considérons que l'effet pourrait également être indirect, en faisant l'hypothèse que le degré d'autonomie des autorités monétaires agirait sur l'inflation par deux mécanismes : Un premier mécanisme appelé mécanisme monétaire pourrait être la gestion des instruments de politique monétaire. Nous supposons qu'une plus grande indépendance implique une gestion efficace des instruments de politique monétaire qui se traduit par des résultats probants en termes de contrôle de l'inflation. Autrement, dit l'effet d'une autonomie accrue sur l'inflation serait conditionnel à l'usage qui est fait de l'instrument de politique monétaire. Ce qui revient à introduire une variable d'instrument de politique monétaire (masse monétaire)¹ mise en interaction avec les indicateurs d'indépendance. Ce mécanisme monétaire sera étudié à partir de l'examen des dérivées par rapport aux indicateurs d'indépendance de l'équation(2).

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 TRG_{it} + \beta_2 GMT_{it} + \beta_3 CUK_{it} + \beta_4 M_{it} + \beta_5 DEF_{it} + \beta_6 TRG_{it} * M_{it} + \beta_7 GMT_{it} * M_{it} + \beta_8 CUK_{it} * M_{it} + \sum_{k=5}^K \beta_k X_{k,it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

$$\frac{\partial Y_{it}}{\partial TRG_{it}} = \beta_1 + \beta_6 M_{it} \quad (2.1)$$

$$\frac{\partial Y_{it}}{\partial GMT_{it}} = \beta_2 + \beta_7 M_{it} \quad (2.2)$$

$$\frac{\partial Y_{it}}{\partial CUK_{it}} = \beta_3 + \beta_8 M_{it} \quad (2.3)$$

Un second mécanisme, dit fiscal, est celui par lequel une autonomie accrue des responsables de la gestion de la monnaie affecte l'évolution du niveau général des prix par l'intermédiaire de la discipline fiscale. Nous supposons que la réalisation des taux d'inflation faibles par une institution monétaire jouissant d'un statut d'indépendance dépend du niveau des déficits budgétaires. En d'autres termes, lorsque les déficits budgétaires atteignent des niveaux élevés, indiquant un manque de discipline fiscale, le degré d'autonomie des autorités monétaires n'affectera pas la dynamique des prix. En effet, une banque centrale autonome incite les pouvoirs budgétaires à davantage de discipline en interdisant l'utilisation de la planche à billet et des concours pour financer les déficits budgétaires. Ce qui se traduit par des performances en termes de maîtrise de l'inflation. A cet effet, pour mettre en exergue le canal fiscal, il est inclus un second terme d'interaction entre les indicateurs d'indépendance et un indicateur de discipline budgétaire à savoir le déficit primaire en pourcentage du PIB à partir de l'équation (3). Cette approche permettant d'apprécier le degré de discipline budgétaire d'un pays est considérée plus fiable par

¹ Le choix porté sur la masse monétaire comme instrument de politique monétaire se justifie par l'indisponibilité des données par rapport aux autres instruments sur la période d'étude.

Bénassy-Quéré et Pisani-Ferry (1994). Comme précédemment, l'examen des dérivées par rapport aux indicateurs d'indépendance nous renseigne sur l'existence de ce mécanisme fiscal.

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 TRG_{it} + \beta_2 GMT_{it} + \beta_3 CUK_{it} + \beta_4 M_{it} + \beta_5 DEF_{it} + \beta_6 TRG_{it} * DEF_{it} + \beta_7 GMT_{it} * DEF_{it} + \beta_8 CUK_{it} * DEF_{it} + \sum_{k=5}^K \beta_k X_{k,it} + \varepsilon_i \quad (3)$$

$$\frac{\partial Y_{it}}{\partial TRG_{it}} = \beta_1 + \beta_6 DEF_{it} \quad (3.1)$$

$$\frac{\partial Y_{it}}{\partial GMT_{it}} = \beta_2 + \beta_7 DEF_{it} \quad (3.2)$$

$$\frac{\partial Y_{it}}{\partial CUK_{it}} = \beta_3 + \beta_8 DEF_{it} \quad (3.3)$$

Un certain nombre de points relatifs à l'estimation économétrique des équations mérite d'être soulignés. Parmi ceux-ci, il y a la présence d'une variable dummy décrivant l'appartenance à un régime de change fixe. La présence de cette variable dans l'équation à estimer rend inopérante les estimations par la technique des effets fixes (Lacott, 2009). Il en va de même pour l'ajout d'une autre variable dummy visant à capter l'appartenance à une union monétaire. Cette dernière avec la variable régime de change peuvent créer des problèmes dans l'estimation économétrique dans la mesure où certains pays comme ceux de la zone Franc partagent une monnaie commune arrimée en change fixe. En outre, il s'y ajoute la faible variation des indicateurs d'indépendance sur la période d'étude. Une solution pour traiter la présence de variable dummy a été proposée par Plumper et Troeger (2007) qui consiste à utiliser la méthode de décomposition des effets fixes. Ces auteurs considèrent que la procédure de décomposition des effets fixes surpasse tout autre estimateur dans l'estimation des modèles qui souffrent de la présence des variables explicatives invariantes dans le temps. Cette méthode implique les trois étapes suivantes : dans la première étape, il s'agit de l'estimation du modèle avec les effets fixes à l'unité. Dans la deuxième étape, cet effet fixe à l'unité est divisé en une partie expliquée et une partie inexpliquée en le régressant sur la variable explicative qui varie faiblement dans le modèle de départ.

Enfin, dans la troisième étape, est effectuée une estimation avec les moindres carrés ordinaires du modèle de départ incluant toutes les variables explicatives y compris celles qui varient dans le temps et d'autres invariantes. Cependant, cette méthode de décomposition des effets fixes reste sujette à discussion si l'on se réfère à Breush et al, (2011). Ces derniers estiment que cette méthode est simplement un estimateur de variables instrumentales correspondant à un cas particulier de la procédure de Hausman-Taylor. Breush et al (2011) poursuivent en soulignant que cette méthode proposée par Plümper et Troeger (2007) produit des estimations inconsistantes. Green (2011) dans le même sens affirme que les deux étapes de la méthode de décomposition des effets fixes conduisent à des résultats similaires. Il suggère le recours à la méthode de Hausman et Taylor (HT) (1981). Cette méthode de HT présente l'avantage de permettre d'estimer l'impact d'une variable explicative invariante dans le temps. Elle consiste à classer les variables explicatives d'un modèle en deux groupes de variables : un premier groupe de variables qui varient dans le temps et entre les individus $X (X_1, X_2)$ avec X_1 correspondant à nk_1 et X_2 à nk_2 et un second groupe de variables invariantes dans le temps $Y (Y_1, Y_2)$ avec Y_1 et Y_2 correspondant respectivement à ng_1 et à ng_2 ; $n=NT$ avec N =nombre d'observations et T : période d'étude. Le groupe de variables appartenant à X_1 et Y_1 sont considérées exogènes et celui de X_2 et Y_2 comme endogènes. Une des limites de la méthode HT est le choix sur l'exogénéité ou l'endogénéité des variables explicatives qui se fonde uniquement sur une intuition économique. Ce qui nous amène à opérer un choix entre le modèle à effet aléatoire et celui sans effet en effectuant le test de Breusch et Pagan.

3.2 Analyse statistique des données

La présente étude porte sur un panel de 25 pays d'ASS couvrant la période 1990-2010. La taille de notre échantillon s'explique par plusieurs raisons parmi lesquelles, il y a l'indisponibilité de données macroéconomiques pour certains pays sur les deux dernières décennies². Il s'y ajoute que les statuts de certaines banques centrales qui ne sont pas accessibles ni à partir de leurs sites Internet officiels et ni au niveau de la base de données du FMI regroupant les textes juridiques pour la plupart des banques centrales dans le monde. Le choix porté sur le début des années 1990s repose sur le fait que de significatives réformes pour une plus grande autonomie des banques centrales ont été mises en œuvre sur les deux dernières décennies (Arnone et al. 2006). De plus, la période précédant la décennie 1990s a été marquée par de fortes instabilités politiques (coups d'Etat, guerres civiles,...ect) qui ne vont pas avec l'instauration d'une banque centrale indépendante. En outre, les institutions monétaires dans certains pays d'ASS sont devenues fonctionnelles de manière effective au cours des années 1990s. Par ailleurs, un examen de l'évolution du degré d'autonomie des banques centrales d'ASS à travers le Graphique1 (voir annexe7) fait ressortir d'une part, une augmentation en moyenne des indicateurs d'indépendance de *jure* et d'autre part, une tendance à la baisse de l'indicateur de *facto* (taux de renouvellement des gouverneurs), synonyme d'une autonomie de plus en plus accrue des autorités monétaires sur la période 1990-2010. Il apparaît ainsi que quel que soit l'indice d'indépendance, un mouvement général vers l'autonomie des banques centrales semble s'affirmer en ASS sur les deux dernières décennies.

4 - RÉSULTATS EMPIRIQUES

4-1 Interprétation et discussions

Il est examiné le lien entre les indicateurs d'indépendance et le taux d'inflation. Les résultats économétriques qui sont reportés dans le tableau1 (voir annexe8) sont ceux issus de l'estimation de l'équation (1) sur chacun des indicateurs d'indépendance (CUK, GMT et TRG). Ils révèlent que le ²Les données macroéconomiques proviennent de la base de données de la Banque Mondiale et du FMI.

coefficient associé à l'indice taux de renouvellement des gouverneurs (TRG) n'est pas significativement différent de zéro. Par conséquent, le degré d'autonomie de *facto* ne semble pas affecter directement la dynamique du niveau général des prix dans les pays d'ASS sur les deux dernières décennies. Ce résultat est en contradiction avec ceux obtenus par les études empiriques antérieures sur la relation entre cet indicateur d'indépendance et l'inflation notamment en ASS (Fouda, 1998; Kasseeah et al, 2012 entre autres). Toutefois, il convient de noter que les études empiriques de Fouda, (1998) et Kasseeah et al (2012) incorporent la décennie 80 qui correspond à une période d'instabilité politique dans la plupart des pays de la sous-région.

Ainsi, le renouvellement des gouverneurs peut être dû à des crises dans la transition politique plutôt que de la volonté des gouvernements à s'immiscer dans la conduite de la politique monétaire. En outre, l'interprétation de la valeur faible du taux de renouvellement des gouverneurs indiquant une plus grande autonomie reste sujette à caution. Comme le souligne Mas (1994), l'information fournie par cet indicateur peut dans certains cas être contraire à celle attendue, un gouverneur servile et en conformité avec les attentes du gouvernement aura tendance à durer à la direction de la banque centrale. Ceci est particulièrement susceptible d'être le cas dans les régimes autoritaires considérés comme une des caractéristiques dans certains pays d'ASS.

Nous nous intéressons à présent à l'effet de l'indépendance de la banque centrale mesuré par les indicateurs d'indépendance de *jure* (CUK et GMT) sur l'inflation en ASS. Il apparaît que le coefficient associé à l'indicateur (CUK) est négatif et significativement différent de zéro conformément à nos prédictions. Ce résultat vient corroborer la conclusion de Gutierrez (2003) Jacom et Vasquez ,(2005, 2008) ; Brumm, (2006) entre autres, selon laquelle les indicateurs de *jure* demeurent une mesure fiable du degré d'autonomie des banques centrales dans les économies en développement contrairement aux résultats obtenus par les auteurs (Cukierman et al. 1992 ; Barro, 1995 ; Campillon et Miron 1997). Nous observons également que le coefficient associé à

² Les données macroéconomiques proviennent de la base de données de la Banque Mondiale et du FMI.

l'indice (GMT) est négatif et significativement différent de zéro. Un résultat similaire est obtenu lorsqu'on désagrège l'indicateur GMT en ses deux sous-indices: politique et économique ; ce qui implique que les deux composantes de l'indice global d'indépendance de Grilli et al (1991) permettent de réduire l'inflation.

Il est tout aussi important d'identifier l'existence d'un effet indirect du degré d'autonomie c'est-à-dire les canaux par lesquels une autonomisation accrue des autorités monétaires affecterait l'inflation (Tableau2)(voir annexe8). Cela requiert la construction des effets marginaux conditionnels à partir de l'examen des coefficients associés aux termes d'interactions. Selon,

Brambor et al (2005), ces coefficients doivent être significatifs au moins au seuil de 10% pour pouvoir interpréter les termes d'interaction.

Lorsque que l'on s'intéresse au mécanisme monétaire (équation2), il apparaît que le coefficient associé au terme d'interaction liant le taux de renouvellement des gouverneurs (TRG) et la masse monétaire est significatif au seuil de 10% rendant possible l'étude des effets marginaux. On constate que l'effet marginal du taux de renouvellement des gouverneurs sur l'inflation n'est pas significatif selon les niveaux de la masse monétaire (Graphique2)(voir annexe7). Par conséquent, l'effet de l'indépendance de facto sur l'inflation ne semble pas passer par le canal monétaire.

Par contre l'effet marginal de l'indépendance mesuré par l'indice GMT sur l'inflation est significatif (Graphique3)(voir annexe7). Cet effet marginal est significatif pour des niveaux très faibles de la masse monétaire précisément au seuil de 20%. Au-delà de ce seuil, l'effet marginal n'est plus significatif. Ce qui implique que l'indépendance n'affecte le niveau de l'inflation que pour des niveaux très faibles de la quantité de liquidité en circulation. Autrement dit l'autonomisation de jure des banques centrales en ASS s'est traduite en inflation modérée grâce à une maîtrise de la masse monétaire, c'est-à-dire par une gestion efficace de l'instrument de politique monétaire. Lorsque l'on examine le mécanisme fiscal (équation3), il apparaît que les coefficients associés au terme d'interaction liant les indicateurs d'indépendance de jure (CUK et GMT) et l'indicateur de discipline budgétaire (déficit primaire en pourcentage du PIB) sont significatifs au seuil suggéré par Brambor et al (2005). Les graphiques (4 et 5) (voir annexe7) permettent d'analyser la significativité des effets marginaux de l'indépendance de jure sur l'inflation.

On constate que lorsque le degré d'autonomie est mesuré par l'indice CUK, l'effet marginal n'est pas significatif pour aucun niveau du déficit primaire en pourcentage du PIB. Cependant, avec l'indice GMT, l'effet marginal de l'indépendance sur l'inflation est significatif. Toutefois, cet effet marginal ne devient plus significatif lorsque le déficit primaire en pourcentage du PIB dépasse le seuil de 10%. Autrement dit le degré d'indépendance mesuré par l'indice GMT agit sur l'inflation pour des niveaux réduits du déficit primaire en pourcentage du PIB. Ce résultat implique que l'indépendance de jure accrue des institutions monétaires en ASS a contribué à la relative baisse de l'inflation, par l'instauration d'une discipline budgétaire. Cela s'explique par le fait que le statut d'autonomie d'une banque centrale affecte la conduite de la politique budgétaire en ce qu'elle inciterait les gouvernements à une plus grande discipline budgétaire (Bénassy-Quéré et Pisani-Ferry ,1994 ;Freddie et al, 2009).

4-2 Robustesse des résultats d'estimations

En vue d'apprécier la robustesse de nos résultats de régressions, un certain nombre de tests économétriques ont été effectués. Parmi ceux-ci, le test de Breush et Pagan (1979) qui permet de faire une comparaison entre la technique d'estimation des modèles sans effets et celle des modèles présentant des effets aléatoires. Les résultats du test révèlent la présence d'effet aléatoire. Par conséquent, ce sont les résultats de régressions du modèle à effet aléatoire qui sont retenus. Il convient de noter que du fait de la présence de variables explicatives invariantes ou variant faiblement (les indicateurs d'indépendances), le test de Hausman (1978) consistant en une comparaison entre la technique des effets fixes et celle des effets aléatoires ne peut être appliquée. Selon Sevestre (2002), le test de Hausman (1978) ne s'effectue que sur des variables qui sont de nature « intra-individual variability ». Ce qui nous a amené à nous limiter au de test

de Breusch et Pagan (1979). Un autre test économétrique qui demeure important est celui de l'existence d'autocorrélation des erreurs développé par Woodridge (2002). Les résultats du test indiquent qu'il n'y a pas d'autocorrélation des erreurs.

Il semble important de tester l'exogénéité des variables explicatives décrivant le degré d'autonomie des banques centrales en particulier l'autonomie de jure (voir annexe8). En effet, dans la littérature empirique, il a été souligné que les indicateurs de jure sont susceptibles d'être endogènes (Posen, 1995; Hayo, 1998; Moser, 1999). Dans ce contexte, la relation directe entre le degré d'indépendance d'une banque centrale et l'inflation peut être remise en cause. A cet effet, on peut utiliser le test de Nakamura (1998) pour examiner le caractère endogène ou exogène des variables permettant de saisir ce concept d'indépendance appliquée aux banques centrales. Ce teste s'effectue en deux étapes : Dans la première étape, chaque variable endogène est regressée sur des variables explicatives et ses instruments. Dans la seconde étape, les résidus de la première étape sont récupérés et inclus dans le modèle initial. Si les coefficients des résidus sont significatifs alors on ne rejette pas l'hypothèse d'endogénéité. Dans le cas d'une seule variable, la significativité du (t) de student du coefficient associé au résidu suffit pour conclure ou non sur le rejet de l'hypothèse d'exogénéité. Le tableau13 présente les résultats de régressions de la seconde étape de la procédure du test d'exogénéité relative aux variables décrivant l'indépendance des banques centrales. Il indique que les coefficients associés aux résidus ne sont pas significatifs ce qui soutient l'exogénéité de ces variables.

CONCLUSION

Cet article s'est consacré à rendre compte de l'effet de l'indépendance accrue des institutions monétaires en ASS sur la maîtrise de l'inflation sur la période allant de 1990 à 2010. Partant d'une 14

approche basée sur le modèle des déterminants de l'inflation augmenté des termes d'interaction sur données de panel, nous avons utilisé en plus de l'indicateur d'indépendance de facto (taux de renouvellement des gouverneurs) généralement retenu dans la littérature empirique sur les pays d'ASS, deux autres indicateurs d'indépendance de jure (Grilli et al, (1991) et Cukierman et al, (1992)). Les résultats de l'étude mettent en exergue une réelle évolution vers plus d'autonomie des banques centrales en ASS quel que soit l'indicateur d'indépendance utilisé. Ils montrent également que cette tendance vers plus d'autonomie est associée à une baisse significative de l'inflation en ASS. Toutefois, cet effet du degré d'indépendance sur l'inflation passe par une meilleure gestion de l'instrument monétaire et une plus grande discipline budgétaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ajakaiye O et S. O'connell (2012), « Central Banking in Sub-Saharan African: Introduction and overview» *Journal of African Economies*, Vol. 20, AERC Supplement2
- Alesina, A., et Summers, L. (1993), «Central Bank Independence and macroeconomic performance», *Journal of Money, Credit and Banking* 25(2), 151-162.
- Alesina A. (1988), « Macroeconomics and Politics», *National Bureau of Economic Research (NBER) Macroeconomics Annual*, MIT Press, Cambridge, MA, pp.13-52.
- Alesina A. (1989),« Politics and Business Cycles in Industrial Democracies », *Economic Policy*,8, pp.57-98.
- Alesina, A. et Roubini, N. (1992) ,« Political cycles in OECD economies », *Review of Economic Studies*, vol. 59, octobre, pp. 663-688.
- Arnone, M., B. Laurens, J.-F.Segalotto et M. Sommer (2007), «Central Bank autonomy: lessons from global trends» , *IMF Working Paper*, n° 07/88, avril.
- Arnone, M., B. J. Laurens, et J. Segalotto,(2006), « Measures of Central Bank Autonomy: Empirical Evidence for OECD, Developing, and Emerging Market Economies, » *IMF Working Paper* 06/228.
- Arnone M, B. J. Laurens, J. F. Segalotto et M. Sommer (2008), «Central Bank Autonomy: Lessons from Global Trends» *IMF Working Paper*, No. 07/88.
- Bade R. et M. Parkin (1977), «Central Bank Laws and Monetary Policies: A Preliminary Investigation», London, Ontario, Canada: University of Western Ontario, Mimeo.
- _____ (1982): «Central Bank Laws and Monetary Policy», *Department of Economics, University of Western Ontario*, Mimeo.
- _____ (1985): « Central Bank Laws and Monetary Policies», London, Ontario,Canada: University of Western Ontario).
- _____ (1988), « Central Bank Laws and Monetary Policy», *Department of Economics Univer-*

- sity of Western Ontario, Mimeo.
- Barro R. J. (1997), « *Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study* », MIT Press: Cambridge.
- Barro, R. et D. Gordon, (1983): « *Rules, Discretion, and Reputation in a Model of Monetary Policy* », *Journal of Monetary Economics*. Vol. 12, pp. 101–22.
- Barro, R. J. (1986), « *Reputation in a model of monetary policy with incomplete information* », *Journal of Monetary Economics*, vol. 17, pp. 3–20.
- Bénassy-Quéré A. et J. P. Ferry (1994) , « *Indépendance de la banque centrale et politique budgétaire* », Working Papers 1994-02, CEPII research center.
- Brumm H. J. (2000), « *Inflation and Central Bank Independence: Conventional Wisdom Redux* », *Journal of Money, Credit and Banking*, 32 (4), pp. 807-819.
- _____ (2006), « *The Effect of central bank independence in developing countries* », *Economie Letter*.
- Breusch T et A. Pagan (1979), « *Simple test for heteroscedasticity and random coefficient variation* », *Econometrica*, vol. 47, n 5.
- Campillo M. et J. Miron (1997), « *Why Does Inflation Differ Across Countries? »* In: Romer C. and D. Romer (ed), « *Reducing Inflation: Motivation and Strategy* », University of Chicago Press, Chicago, pp.335-357.
- Chhibber Ajay (1991): « *Africa Rising Inflation, Causes, Consequences and Cures* », *Bank's Policy, Research and External Affairs Complex*.
- Cukierman, A. (1992): « *Central Bank Strategy, Credibility, and Independence: Theory and Evidence* », Cukierman Its Effect Cambridge: MIT Press.
- A, S. Webb et B. Neyapti (1992), « *Measuring the Independence of Central Banks and on Policy Outcomes* », *World Bank Economic Review*, 6 (3), pp.353-398.
- Cukierman Evidence », *The World Bank Economic Review*, 9, pp. 397-398.
- A. et S. Webb (1995), « *Political Influence on the Central Bank: International Evidence* », Cukierman in *transition economies :an international perspective* », *Journal of Monetary Economics* 49 (2002) 237 264
- A, P. Geoffrey et Neyapti B. (2002), « *Central bank reform, liberalization and inflation* »
- De Haan J. et J. Sturm (2001), *Inflation in Developing Countries: Does Central Bank Independence Matter? New Evidence Based on a New Data Set* », Department of Economics, University of Groningen, The Netherlands, CCSO Centre for Economic Research Working Paper No.200101: pp.1-14.
- DeHaan J. and W. Kooi (2000), « *Does Central Bank Independence Really Matter? New Evidence for Developing Countries Using a New Indicator* », *Journal of Banking and Finance*, 24, pp. 643-664.
- De Haan J et J Klomp (2010), « *Central bank independence and inflation revisited* » , *Public Choice* (2010) 144: 445–457.
- De Haan J. et W. Kooi (2000), « *Does Central Bank Independence Really Matter? » New Evidence for Developing Countries Using a New Indicator* », *Journal of Banking and Finance*, 24, pp. 643- 664.
- Dolmas, J., Huffman, G. W., et Wynne, M. A. (2000) « *Inequality, inflation and central bank independence* » *Canadian Journal of Economics*, 33, 271–287.
- Fouda, S.M. (1997), « *Monetary cycles of the central bank in a Monetary Union: an Empirical Test for a BEAC zone Member* », *Journal of African Economics* Vol. 6, N° 1: 112-131.
- Grilli, V., D. Masciandaro, et G. Tabellini (1991), « *Political and Monetary Institutions and Public Financial Policy in the Industrial Countries*, », *Economic Policy* 13, pp. 341–92.
- Gutiérrez E. (2003), « *Inflation Performance and Constitutional Central Bank Independence: Evidence from Latin America*, » *IMF Working Paper*, 03/53.
- Hausman J. A. (1978): « *Specification Test in Econometrics* », *Econometrica*, 46 (5), pp.1251 1272.
- Hausman J. A. et W. E. Taylor (1981): « *Panel Data and Unobservable Individual Effects* », *Econometrica*, (49), 6.
- Jácome L. L. (2001), « *Legal Central Bank Independence and Inflation in Latin America During the 1990s* », *IMF Working Paper* 01/212.
- Jácome L. L. et F. Vázquez (2005), « *Any Link between Legal Central Bank Independence and Inflation? Evidence from Latin America and the Caribbean* », *IMF Working Paper* 05/75.
- Kempf H. et M. Lanteri (2008): « *La gouvernance des banques centrales dans les pays émergents et en développement: le cas de l'Afrique Subsaharienne* », *Bulletin de la Banque de France*, issue 171, pages 83-98.
- Kydland F. E. et E. C. Prescott (1977): « *Rules Rather than Discretion: The Inconsistency of Optimal Plans* », *Journal of Political Economy*, 85, pp.473-491.
- Kasseeah, H., J.M.F.Weng, and K.P. Moheeput (2012), « *Central Bank Independence: Evidence from Africa* » *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences* 2(4), pp.325 332.
- Lucotte Y. (2009), « *The Influence of Central Bank Independence on Budget Deficits in Developing Countries: New Evidence from Panel Data Analysis* », Université d'Orléans ,UMR CNRS 6221.
- Fouda, S.M (1998) « *Indépendance de la banque centrale et inflation dans les pays africains subsahariens : Existe-t-il une relation* », *Savings and Development* Vol. 22, No. 4 (1998), pp. 455- 470 (16 pages)
- Mas I. (1994), « *Central Bank Independence-A Critical View from Developing Country Perspective* », *The World Bank Policy Research Working Paper Series* 1356.
- Nordhaus W. (1975), « *The Political Business Cycle* », *Review of Economic Studies*, 45, pp.169-190.
- Presnak M. (1996), « *Central Bank Independence in Sub-Saharan Africa: An Analysis (1960-1989)* », *Res Publica*, Book 05, Presnak [1].
- Rogoff K. (1985) , « *The Optimal Degree of Commitment to an Intermediate Monetary Target* », *Quarterly Journal of Economics*, 100, pp.1169-1190.
- Sitanah B. Sannasse R. V. Dilmohamed S. (2014) , « *Central Bank Independence and Inflation: Evidence from Mauri-*

tius», *African Development Review* 26: 561–571. doi:10.1111/1467- 8268.12112
 Walsh C. E. (1995), «Optimal Contracts for Central Bankers», *The American Economic Review*, 85 (1), pp. 151-167.
 _____(2005), «Central Bank Independence», *University of California, Santa Cruz*. Wessels G. M. (2006), «Are African Central Banks Sufficiently Independent for Monetary Convergence? » *South African Journal of Economics*, 74 (2), June.
 _____(2007), «The Relationship between Government and Central Banks: How Independent Are Central Banks in the Common Monetary Area (CMA) of Southern Africa? » *Journal of Public Administration*, July 2007.
 _____(2008), «Are They There Yet? The Independence of Central Bank From Their Governments in Five Selected Countries in the Southern African Development Community (SADC)», *Journal of Public Administration*,3(2).

7. Annexe

7.1 Annexe: définition et sources des variables du modèle

Variables	Définition et sources
CUK	Indicateur d'indépendance <i>de jure</i> de la banque centrale développé par Cukierman <i>et al.</i> (1992b). Source: Arnone et al (2008) ; De haan et Klomp (2010)
GMT	Indicateur d'indépendance <i>de jure</i> de la banque centrale développé par Grilli et al. (1991). Source: Arnone et al (2008) ; De haan et Klomp (2010)
TRG	Taux de Renouvellement des Gouverneurs, Indicateur d'indépendance <i>de facto</i> proposé par Cukierman et al (1992). Sources : sites des banques centrales et De Haan et Klomp (2010)
M	Masse monétaire au sens large. Source : World Development Indicator (WDI) Banque Mondiale
DEF	Déficit primaire en pourcentage du PIB comme indicateur de discipline budgétaire. Source : World Development Indicator (WDI) Banque Mondiale.
RCHGE	Régime de change
DO	Degré d'ouverture. Source :World Development Indicator (WDI) Banque Mondiale
DET/PIB	Ratio dette extérieure sur PIB.Source:World Development Indicator (WDI) Banque Mondiale.
LnPIB/HBT	Logarithme du PIB par Habitant.Source: World Development Indicator (WDI) Banque Mondiale.

7.2 Annexe: Liste des pays de l'échantillon.

Pays

Afrique du Sud	Rwanda	Ghana
Botswana	Soudan	Kenya
Burkina Faso	Tanzanie	Madagascar
Burundi	Zambie	Malawi
Cameroun	Zimbabwe	Mozambique
Côte d'ivoire		Nigéria
Ethiopie		Ouganda
Gambie		R. Centrafrique
		R.D.Congo

7.3 Annexe Test de Breusch et Pagan

Hypothèses à tester :

H_0 : Modèle sans effet

H_1 : Modèle avec effet aléatoire

$$\text{Inflation} [\text{pays}, t] = Xb + u[\text{pays}] + e[\text{pays}, t]$$

	Var	Sd=sqrt (var)	
Inflation	0,0264397	0,162603	Test Var (u)=0
E	0,0172539	0,131354	chi2(1) = 115.22
U	0,0048653	0,0697516	Prob > chi2 = 0.0000

NB: La pvalue associée au test est égal à 0. On accepte l'hypothèse H_1

7.4 Annexe: Test d'autocorrélation de Wooldridge sur donnée panel

H_0 : no first-order autocorrelation

$$F(1, 21) = 1.475$$

$$\text{Prob} > F = 0,2380$$

NB: La pvalue associé au test vaut 0,2380. On accepte l'hypothèse de non corrélation des erreurs.

7.5 Annexe : Test d'exogénéité de Nakamura (1998) sur les variables décrivant l'indépendance de jure

Indicateur d'indépendance de jure (cuk) :

Etape 1

	Coefficient	Ecart type	Prob
CUK(1)	.9203848	.0170186	0.000
DO	-.0063671	.0030829	0.040
M2	.0000477	.0000678	0.482
DET/PIB	.0009682	.001781	0.587
RCHGE	.0073445	.0049758	0.141
DEF	.0001747	.0001863	0.349
LnPIB/HBT	.0011117	.0006733	0.100
Constant	.0325084	.0100532	0.001

Prob(f):000

Etape 2:

Inflation	Coefficients	Ecart type	Prob
CUK	-.1489341	.289791	0.608
RCUK	-.050633	.3081351	0.870
DO	.0767664	.0176076	0.000
M2	.0016886	.0003834	0.000
DET/PIB	-.0146493	.0100984	0.148
RCHGE	.0366266	.0282643	0.196
DEF	-.0006961	.0010562	0.510
LnPIB/HBT	-.0199868	.0038493	0.000
Constant	1.073444	.0591651	0.000

Prof(F):000

Indicateur d'indépendance de jure (GMT)

Etape 1:

	Coefficient	Ecart type	Prob
GMT(1)	.9816413	.0072413	0.000
DO	-.0023468	.0021619	0.278
M2	-.000049	.0000474	0.303
DET/PIB	-.0013015	.001026	0.205
RCHGE	.0010882	.0035013	0.756
DEF	.0000592	.0001297	0.648
LnPIB/HBT	.0004096	.0004851	0.399
Constant	.0099046	.0058363	0.090

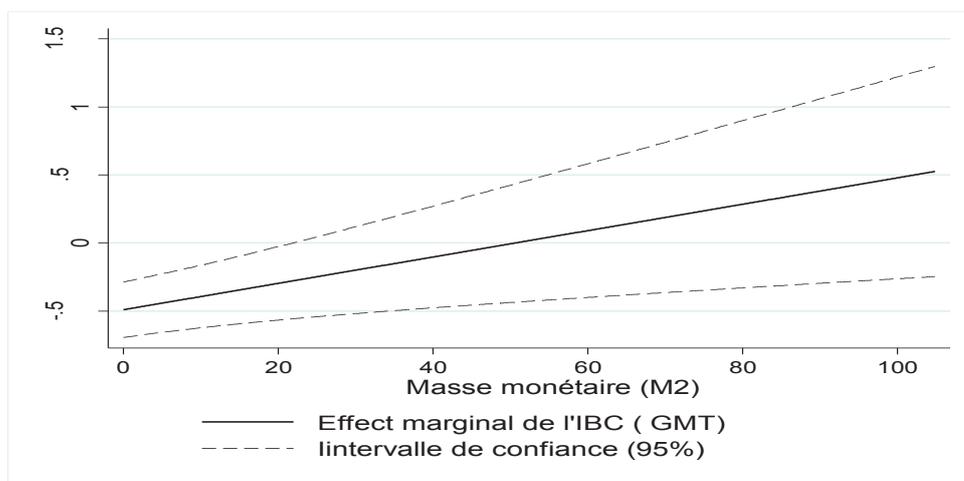
Prof(F):000

Etape 2:

Inflation	Coefficient	Ecart type	Prob
GMT	-.8912955	.3712813	0.017
GMT(1)	.569056	.37552	0.130
DO	.062858	.0165122	0.000
M2	.0011429	.0003624	0.002
DET/PIB	-.0025402	.0078311	0.746
RCHGE	.023955	.0267001	0.370
DEF	-.000478	.0009897	0.629
LnPIB/HBT	-.0141655	.0037082	0.000
Constant	1.091869	.0447292	0.000

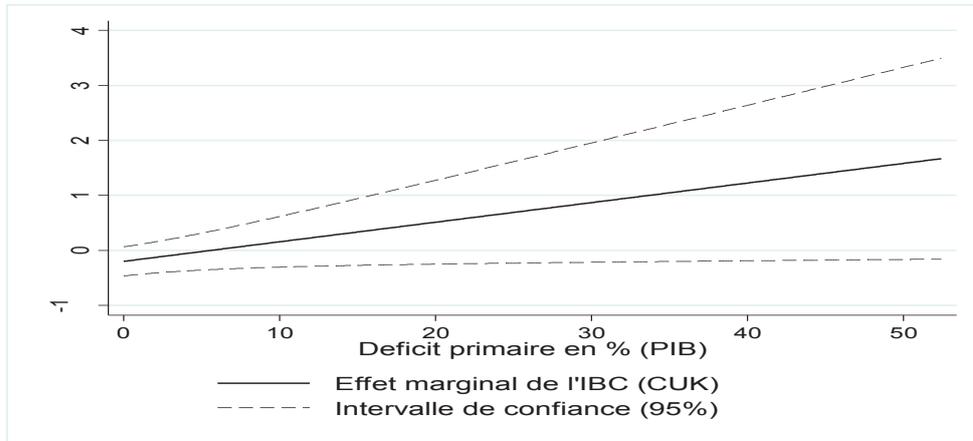
Prof(F):000

Graphique3 : Effet marginal de l'IBC sur l'inflation en fonction de la masse monétaire (GMT)



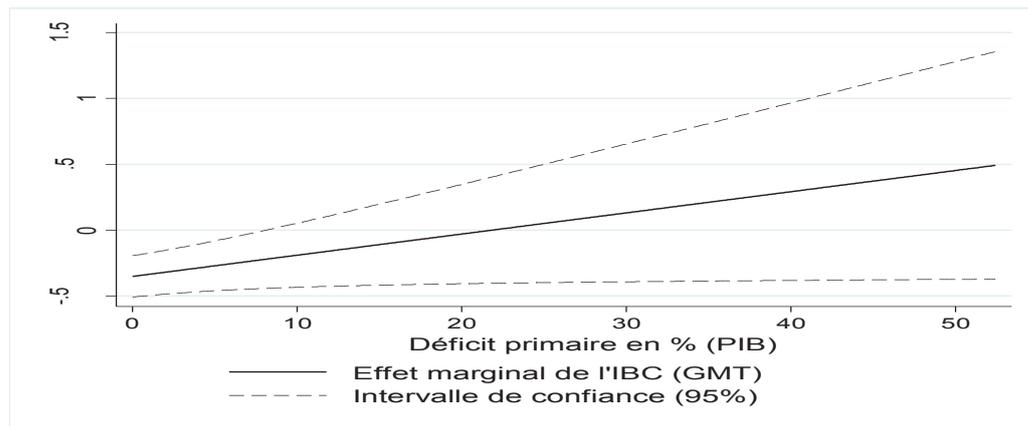
Source : calcul auteur

Graphique 4: Effet marginal de l'IBC (CUK) sur l'inflation selon le niveau du déficit primaire % PIB



Source : calcul auteur

Graphique 5: Effet marginal de l'IBC (GMT) sur l'inflation en fonction du déficit primaire % PIB



Source : calcul auteur

Annexe 8

Tableau1 Effet direct de l'indépendance de la banque centrale sur l'inflation.

Inflation	Estimation de l'équation (1)				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
CUK	-0,238 (0,1291)*				
TRG		0,068 (0,0433)			
POLT			-0,157 (0,0818)*		
ECON				-0,338 (0,0773)***	
GMT					-0,336 (0,0926)***
M	0,001 (0,0003)**	0,001 (0,000)	0,001 (0,0003)	0,001 (0,0003)	0,001 (0,0003)***
DEF	0,001 (0,0011)	-0,001 (0,0010)	-0,001 (0,0010)	0,0009 (0,0010)	0,001 (0,0011)
RCHGE	0,060 (0,0503)	0,069 (0,0587)	0,042 (0,0552)	0,024 (0,0423)	0,035 (0,0470)
DO	0,056 (0,0241)**	0,052 (0,0243)**	0,052 (0,0243)**	0,045 (0,0221)**	0,049 (0,0230)**
DET/PIB	0,014 (0,0138)	0,024 (0,0117)**	0,017 (0,0118)	0,007 (0,0106)	0,0125 (0,1116)
LnPIB/HBT	-0,021 (0,0069)**	-0,027 (0,0075)***	-0,019 (0,0077)**	-0,016 (0,0057)***	-0,015 (0,0066)**
Constant	1,107 (0,0895)***	1,073 (0,0839)***	1,02 (0,0829)***	1,188 (0,0743)***	1,110 (0,0746)***
Pays	21	25	23	23	23

Observations	409	488	451	451	451
R(Between)	0,57	0,41	0,57	0,73	0,69
R(Within)	0,03	0,02	0,02	0,02	0,02
R(Overall)	0,23	0,15	0,22	0,28	0,27
Prob>F	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

NB : l'inflation est la variable dépendante. Les chiffres entre parenthèses représentent les écarts types. Les astérisques indiquent respectivement les niveaux de significativité de ***1%, **5% et *10%.

Tableau2 Effet indirect de l'indépendance sur l'inflation

Inflation						
	Estimation équation (2)		Estimation équation (3)			
TRG	0,077 (0,05)		0,046 (0,04)			
CUK	-0,202 (0,17)		- 0,198 (0,13)			
GMT			-0,324 (0,01)***		-0,351 (0,08)***	
M	0,001 (0,00)*	-0,001 (0,00)	-0,002 (0,00)*			
DEF			0,001 (0,00)	0,016 (0,00)	-0,007 (0,00)	
TRG*M	-0,001 (0,00)*					
CUK*M	0,003 (0,01)					
GMT*M			0,007 (0,00)***			
TRG*DEF			-0,007 (0,004)			
CUK*DEF			0,035 (0,01)**			
GMT*DEF			0,016 (0,007)***			
DO	0,058 (0,02)**	0,055 (0,02)**	0,050 (0,02)**	0,052 (0,02)**	0,044 (0,02)*	0,050 (0,02)**
LnPIB/HBT	-0,014 (0,01)**	-0,013** (0,01)	-0,012 (0,01)**	-0,027 (0,00)***	-0,024 (0,00)***	-0,017 (0,00)**
RCHGE	-0,097 (0,03)**	-0,081** (0,03)	-0,047 (0,04)	-0,061 (0,05)	0,073 (0,05)	-0,026 (0,03)
Dette/PIB	0,032 (0,01)**	0,024 (0,01)	0,031 (0,02)**	0,022 (0,01)**	0,018 (0,01)	0,009 (0,00)
Constant	0,930 (0,07)	1,014 (0,11)	1,085 (0,09)***	1,076 (0,08)***	1,146 (0,09)***	1,166 (0,05)***
Pays	25	21	22	25	21	23
Observations	467	415	430	511	427	469

R(Between)	0,53	0,70	0,73	0,40	0,43	0,64
R(Within)	0,02	0,03	0,04	0,01	0,03	0,02
R(Overall)	0,20	0,25	0,29	0,15	0,018	0,25
Prob>F	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

NB : l'inflation est la variable dépendante. Les chiffres entre parenthèses représentent les écarts types. Les astérisques indiquent respectivement les niveaux de significativité de ***1%, **5% et *10%.

Tableau3: Test d'exogénéité des indicateurs d'indépendance *de jure*

Inflation	Coefficient	Ratio student	P>(t)
CUK	0,1019	0,35	0,727
R-CUK	-0,1600	-0,52	0,604
GMT	-0,8620	-2,12	0,034
R-GMT	0,6269	1,51	0,131
Variables Contrôle			

NBR-CUK et R-GMT indiquent respectivement les résidus de la première étape des équations estimées avec les indices CUK et GMT.

LES REFERENTIELS APC ET LEUR IMPLANTATION EN CONTEXTE DE FORMATION DE FORMATEURS

Kébé Abdoulaye¹, Diop Mouhamed El Bachir²

¹Ecole normale supérieure d'Enseignement technique et professionnel (ENSETP)
de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar
abdoulaye.kebe@ucad.edu.sn

²Ministère de la Formation professionnelle de l'Apprentissage et de l'Artisanat,
Projet APEFE, Dakar
bachidiop@yahoo.fr

Résumé :

L'ENSETP, structure de formation de formateurs a entrepris une réécriture de ses référentiels de formation en adoptant l'Approche par Compétence (APC) comme ingénierie. Ce déploiement se heurte toutefois à l'approche toujours disciplinaire des maquettes de formation en vigueur dans l'enseignement supérieur avec le système « LMD ». La problématique est de savoir comment dans une logique APC satisfaire les exigences du système LMD en matière de dispositif de formation ?

Abstract

ENSETP, a training-of-trainers structure has undertaken a rewriting of its programs by adopting the Competence-Based Approach (APC) as engineering. However, this deployment comes up against the still disciplinary approach of the program models used in higher education with the «LMD system». The problem is how in a APC logic meet the requirements of the LMD system in terms of training device?

Mots clés :

Référentiels : documents issus de l'ingénierie APC. On distingue les référentiels métier, de compétences, de certification et de formation.

Approche par Compétence : processus d'ingénierie systémique qui consiste essentiellement à répertorier les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession, d'un emploi ou d'un métier et à les transformer en objectifs d'apprentissage dans un programme d'étude.

Compétence : ensemble intégré de ressources (connaissances, habiletés et attitudes), permettant d'exercer une fonction, une activité ou une tâche complexe dans une situation donnée à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail

Système LMD : Le système Licence, Master et Doctorat (LMD) est le produit d'une réforme de l'enseignement supérieur ayant pour objet la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur soutenue par l'Union Européenne. Dans ce système, la licence se fait en trois ans (BAC +3), le Master en Deux ans après la Licence (BAC +5) et le Doctorat en trois ans après le Master (BAC +8).

Maquettes de formation : tableaux synthétiques précisant, pour un programme de formation donné, la décomposition de celui-ci en Unités d'Enseignement (UE), les Eléments constitutifs de ces UE (EC), la répartition du temps en Cours magistral (CM), Travaux dirigés (TD), Travaux pratiques (TP) et Travaux personnels de l'Etudiants (TPE). Ils renseignent sur le nombre de crédits de chaque UE. Ils informent également sur les modalités d'évaluation des enseignements.

INTRODUCTION

Le Sénégal a entrepris une réforme dans le sous-secteur de la formation professionnelle et technique depuis près de deux décennies pendant lesquelles l'Approche par Compétences (APC) a été retenue comme modalité pédagogique. A la même période le système d'Enseignement supérieur a aussi mis en œuvre la réforme LMD.

Un guide a servi de base à la production de plusieurs programmes dans des métiers divers. Il est le fruit d'une capitalisation de plusieurs expériences menées au Sénégal et dans d'autres pays. Ce guide est aussi inspiré des guides de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) sur le développement des programmes écrits selon l'APC. Il précise, pour chaque étape du processus de développement d'un programme, les concepts, les modalités de mise en œuvre et les outils. C'est un document de référence pour la conception et la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation écrits selon l'APC.

Avec ce guide, l'Ecole normale supérieure d'Enseignement technique et professionnel (EN-SETP), a réécrit les programmes existants mais aussi de nouveaux programmes qui correspondent à des besoins du Sénégal en formateurs.

I. PRÉSENTATION DU PROCESSUS APC AU SÉNÉGAL

Le processus APC au Sénégal procède d'un changement de paradigme qui consiste à dérouler les compétences par séquences intégrées, tenant compte des liens entre les différentes disciplines du programme. En effet l'approche par compétences est un processus d'ingénierie systémique qui peut se résumer aux étapes suivantes :

1. Études de planification;
2. Analyse de situations de travail (AST) : VALIDATION par les professionnelles du métier
3. Élaboration du référentiel métier : VALIDATION par les professionnelles du métier
4. Élaboration du référentiel de compétences : VALIDATION par les professionnelles du métier
5. Élaboration du référentiel de certification : VALIDATION par les professionnelles du métier
6. Élaboration du référentiel de formation ;
7. Implantation du programme;
8. Évaluation du programme.

1.1. Etudes de planification

Dans une logique de développement de compétences, il est préconisé de réaliser des études de planification pour disposer de données socio-économiques permettant d'apprécier le marché du travail et les besoins en formation dans des études de planification de deux types : l'étude sectorielle et l'étude préliminaire.

1.2. Analyse en situation de travail

La collecte d'informations peut se faire en atelier. Le traitement et l'analyse des données permet de rédiger un rapport dit d'AST, duquel on extrait le référentiel métier, qui dresse le portrait le plus fidèle possible de l'exercice du métier, de la fonction, de l'emploi, considéré. Il permet de décrire :

- (i) la nature du travail, les conditions d'exécution, les exigences d'entrée sur le marché du travail, les perspectives d'emploi et de rémunération, etc.
- (ii) les tâches et les opérations effectuées par la personne qui exerce le métier ou la profession,
- (iii) les conditions d'exécution de ces tâches et les critères de performance;
- (iv) le processus de travail en vigueur,
- (v) la fréquence d'exécution, la complexité et l'importance des tâches,
- (vi) les connaissances, les habiletés et les attitudes jugées nécessaires pour l'exercice du métier ou de la profession,
- (vii) les suggestions pour la formation ou l'apprentissage.

1.3. Référentiel de compétences

Une compétence étant définie comme un « ensemble intégré de ressources (connaissances, habiletés et attitudes), permettant d'exercer une fonction, une activité ou une tâche dans une situation donnée à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail ». L'ensemble des compétences d'un métier donné sont décrites dans un référentiel dit de compétences. Ce référentiel de compétences comprend :

- (i) la liste des compétences particulières et des compétences générales
- (ii) le processus de travail
- (iii) la matrice des compétences
- (iv) les tableaux descriptifs des compétences

Ces compétences, sont déduites de l'analyse soit du processus de réalisation, soit des produits ou des sous-produits de chaque tâche. Il y a deux logiques pour décrire de manière cohérente ces compétences : la logique « produit » et la logique « processus ». La pertinence du choix de l'une ou l'autre dépend en définitive de la finesse de l'analyse, de la nature de la compétence et de la spécificité du métier. L'analyse fine de chaque tâche permet d'en dériver une ou plusieurs compétences particulières.

Les compétences générales quant à elles se manifestent dans des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches professionnelles, et contribuant à leur exécution. Ces activités sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail. Les compétences générales permettent de prendre en compte les principes et les concepts sous-jacents aux actes professionnels, de façon que leur acquisition puisse permettre à la personne de faire face à une variété de situations et s'adapter à des contextes de travail variés et changeants. Elles permettent de résoudre des situations dépassant celles strictement professionnelles. Cependant, tout comme les compétences particulières, elles doivent correspondre à des situations réelles de travail et conduire à des résultats observables et mesurables. Le tableau ci-dessous présente le descriptif d'une compétence.

Tableau 1: Descriptif d'une compétence

OBJECTIFS	STANDARDS
<p>Enoncé de la compétence : (Verbe d'action + complément d'objet direct ou indirect)</p>	<p>Contexte de réalisation : (Conditions réelles d'exercice de la compétence) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de quoi ? - A l'aide de quoi ? - Dans quel environnement ? - Degré d'autonomie ?
<p>Critères généraux de performance : Exigences minimales d'atteinte de la compétence en situation professionnelle.</p> <p>Noms communs précisant les points à observer + adjectifs qualificatifs déterminant les performances exigées)</p> <p>1-1- 1-2- ...</p>	
<p>Éléments de compétence (Verbe d'action + complément d'objet direct)</p> <p>1-</p>	<p>Critères particuliers de performance : Exigences minimales d'atteinte des éléments de la compétence.</p> <p>1-1- 1-2- ...</p>
<p>2-</p>	<p>2-1 2-2 ...</p>

1.4. Le processus de travail

C'est une suite d'étapes ordonnées dans le temps dans lesquelles sont effectuées des opérations conduisant à un résultat (produit ou service). L'ordonnement de ces étapes obéit à une cohérence d'ensemble. Ces étapes peuvent être liées à une suite logique ou chronologique de tâches ou d'opérations. Puisqu'elles s'appliquent à plusieurs tâches, une correspondance directe doit être établie entre les étapes du processus de travail et l'ensemble des tâches.

Le processus de travail comprend généralement quatre à six étapes ; chacune d'elles est formulée à l'aide d'un verbe d'action et d'un complément d'objet direct ou indirect.

1.5. La matrice des compétences

C'est un tableau à double entrée qui présente les compétences particulières, les compétences générales et le processus de travail. Elle illustre, d'une part, les liens entre les compétences particulières et les compétences générales et d'autre part, entre les compétences particulières et les étapes du processus de travail.

Un lien fonctionnel existe lorsqu'un aspect d'une compétence générale est mobilisé, en situation professionnelle, lors de la manifestation de la compétence particulière. Il existe aussi un lien entre les compétences particulières et les étapes du processus de travail. Ce lien est matérialisé dans le tableau, à l'intersection de la ligne « compétence particulière » et de la colonne « compétence générale » par le symbole « □ », à l'intersection de la ligne « compétence particulière » et de la colonne « processus de travail » par le symbole « □ ».

La matrice présente aussi les niveaux de complexité de chaque compétence et les numéros de celles-ci. Le niveau de complexité de la compétence est une information tirée du rapport d'AST. La numérotation des compétences se fait, soit en fonction de leurs niveaux de complexité, soit en fonction de leur ordre d'apparition dans l'exercice du métier.

Le tableau ci-après présente la matrice de compétence.

Tableau 2 : matrice des compétences

RUBRIQUES	Numéros	Niveau de complexité	COMPÉTENCES GÉNÉRALES						PROCESSUS				Nombre de compétences	
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES														
Numéros														
Niveau de complexité														
Nombre de compétences														

1.6. Le référentiel de certification

C'est un document de référence qui aide à la conception, à l'administration et à la correction d'épreuves dans le cadre d'une évaluation certificative. Il fixe les principes généraux, les modalités de certification, le profil de sortie, la liste des compétences à évaluer et présente le descriptif de l'épreuve.

Il a pour objectif de formaliser et de standardiser l'évaluation certificative. Il indique, pour un niveau de qualification donné, les compétences sur lesquelles l'évaluation des acquis va porter. La certification s'effectue à partir des modalités qui peuvent se présenter sous trois formes :

- (i) la validation progressive,
- (ii) la session terminale,
- (iii) la combinaison de la validation progressive et la session terminale.

Chaque modalité nécessite entre autres l'élaboration d'épreuves et des outils de prise de décision (grille de correction).

Le tableau 3 ci-dessous présente un descriptif d'épreuve de certification.

Tableau 3 : Tableau descriptif d'une épreuve de certification

Objets de certification	Compétences sur lesquelles porte la certification
Modalités de certification	1. Validation progressive 2. Session terminale 3. Combinaison validation progressive et session terminale
Types d'épreuves	1. Epreuves permettant d'évaluer chaque compétence 2. Epreuve synthèse sous forme de projet prenant en charge un certain nombre de compétences
Contexte de réalisation des épreuves	Le contexte de réalisation précise : 1. A l'aide de quoi exercer la résolution des épreuves (matériel et équipements utilisés) 2. Dans quel environnement exercer les épreuves (Lieu d'exercice : centre ou entreprise; travail en équipe ou seul)
Ressources à mobiliser	1. Humaines 2. Matérielles 3. Financières
Outils d'évaluation	1. Grille d'évaluation et de correction de chaque épreuve 2. Fiche d'évaluation par examinateur 3. Fiche récapitulative des résultats (Les items de chaque outil cité peuvent changer en fonction de la modalité de certification utilisée)
Décisions	Les différentes hypothèses de prise de décision sont spécifiées dans le dispositif de certification et le guide d'évaluation

Les objets de l'évaluation : l'évaluation peut porter sur (i) le produit, (ii) le processus, (iii) la communication, (iv) l'explication des choix.

L'épreuve de certification correspond à une situation d'intégration permettant d'évaluer les compétences indiquées dans le descriptif. La situation comprend le contexte, la tâche et les consignes. La situation doit être assez complexe, motivante et la plus proche possible de l'exercice du métier. Ces épreuves doivent permettre des manifestations observables et mesurables de la compétence.

1.7. Le référentiel de formation

Le référentiel de formation est l'outil qui structure le processus d'acquisition de chaque compétence et définit les ressources à mobiliser. Il est organisé pour permettre une acquisition progressive et méthodique de compétences inhérentes à l'exercice du métier ciblé. Chacune des compétences décrites succinctement dans le référentiel de compétences est opérationnalisée dans le référentiel de formation. Par conséquent, il sert de référence au formateur dans la conception, l'organisation et la planification des activités d'apprentissage.

Il présente les orientations, les buts, les objectifs généraux de la formation, la matrice des objets de formation, le logigramme, les tableaux d'opérationnalisation de toutes les compétences et le chronogramme des séquences de formation.

Il complète la matrice des compétences pour mieux structurer la démarche de formation et prendre en compte l'insertion professionnelle. Il prend en charge les autres déterminants comme les compétences qui dérivent directement des buts généraux de la formation.

Les compétences issues du référentiel de compétences sont pour la plupart traduites directement en objet de formation dans le référentiel de formation. Il arrive exceptionnellement qu'elles soient scindées ou regroupées pour constituer un objet de formation;

La matrice des objets de formation précise l'application ou la non-application des liens qui existent entre d'une part les compétences particulières et les compétences générales et d'autre part, entre les compétences particulières et le processus de travail.

Des quotas horaires à titre indicatif, y sont mentionnées pour l'acquisition de chaque compétence.

La matrice indique la particularité de chaque compétence; celle-ci peut viser un objectif de comportement ou un objectif de situation.

Un objectif de comportement décrit les actions et les résultats attendus de l'apprenant au terme d'une étape de sa formation. Son évaluation porte sur les résultats attendus.

Un objectif de situation décrit les phases d'une situation formative dans laquelle on place l'apprenant. Les produits et les résultats varient d'un apprenant à l'autre. Son évaluation porte sur la participation de l'apprenant aux activités proposées selon le scénario prévu.

Le logigramme des séquences d'acquisition des compétences est l'un des principaux outils de mise en œuvre d'un programme de formation écrit selon l'APC. Il donne une vue d'ensemble du déroulement de la formation et les articulations entre les différents modules relatifs aux compétences de la matrice des objets de formation. La formulation du module se fait à partir de l'énoncé de la compétence et à l'aide d'un substantif. Les modules de compétences générales intégrant les ressources nécessaires à l'acquisition de la première compétence particulière sont d'abord positionnés suivant l'ordre établi dans la matrice des objets de formation puis le module de la compétence particulière en question et ainsi de suite. Chaque compétence fait l'objet d'un module.

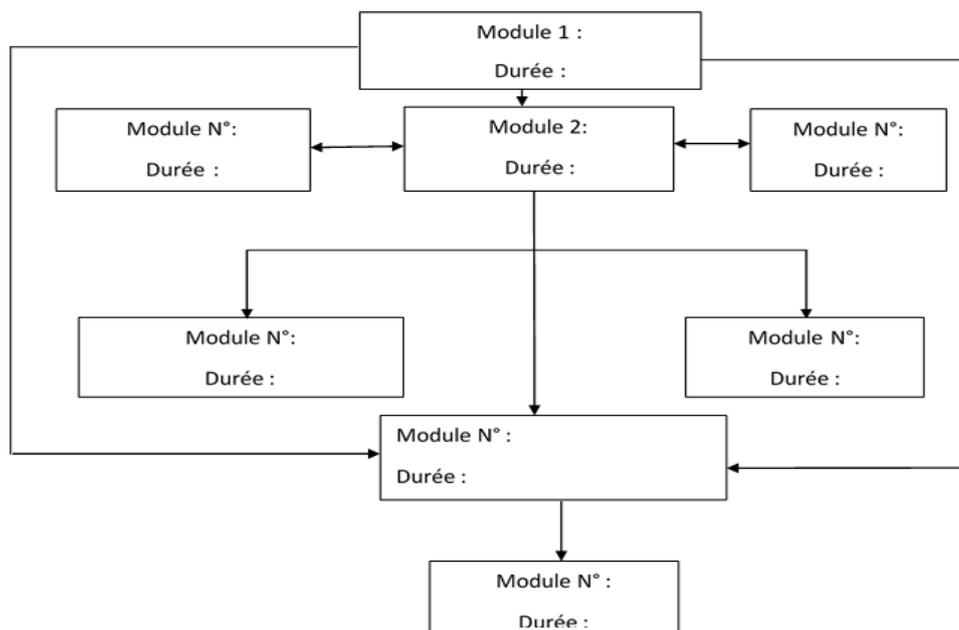


Figure 2: exemple de logigramme

L'opérationnalisation des compétences consiste à les décliner en éléments de compétence puis en objectifs spécifiques. Pour chaque objectif spécifique, les principaux contenus d'apprentissage sont indiqués et les disciplines correspondantes ciblées, de même que le lieu de la formation. La durée de formation est spécifiée pour chaque discipline ; elle comprend les moments d'enseignement - apprentissage dans la structure de formation et/ou en entreprise et les heures d'évaluation.

Les critères de performance définis dans le référentiel de compétence, sont rappelés.

Un quota horaire est aussi prévu pour les moments d'intégration. L'intégration est une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés, dans une situation suffisamment représentative de l'exercice du métier. Elle peut se faire à plusieurs moments du processus d'apprentissage (à la fin de l'objectif spécifique, à la fin de l'élément de compétence ou à la fin de la compétence). Elle permet d'observer l'apprenant, d'évaluer sa capacité à mobiliser des ressources et d'apprécier si l'objectif spécifique, l'élément de compétence ou la compétence est bien acquis et au cas contraire, organiser des séances de « remédiation ». Les modules relatifs aux compétences sont développés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4:tableau d'opérationnalisation des compétences

Code :	Enoncé de la compétence :	Durée :
Critères généraux de performance :		

Code :	Elément de compétence :			Durée :
Objectifs spécifiques	Principaux contenus et leur délimitation	Disciplines	Dispositif de formation	
			Durée (h)	Lieu :
OS1	Ressources : connaissances, habiletés, attitudes			Les activités d'apprentissage peuvent se dérouler dans : 1. la structure de formation 2. En entreprise
OSn				
Critères de performance :				
Intégration de l'élément de compétence: (durée)				
Intégration de la compétence: (durée) (cette ligne est à prévoir dans le tableau du dernier élément de compétence)				

Le chronogramme

Le chronogramme opérationnalise le schéma d'acquisition des compétences du logigramme en précisant le début et la fin de chaque module ainsi que la répartition horaire prévue pour le développement de chaque compétence.

Il présente, sous forme de tableau, une proposition d'organisation pédagogique plus détaillée de l'ensemble des modules.

Il donne une répartition hebdomadaire des activités d'enseignement-apprentissage et indique les moments d'apprentissage dans la structure de formation et les séjours en entreprise.

Cependant, l'élaboration du chronogramme doit tenir compte d'un certain nombre de balises, notamment :

- (i) le nombre d'heures d'apprentissages hebdomadaires ;
- (ii) le nombre de semaines couvrant l'année scolaire ;
- (iii) le nombre d'années de formation selon le niveau.

Il peut même être modifié à chaque période de l'année, en fonction des contraintes locales. Le chronogramme vient compléter les outils de planification (matrice des objets de formation, logigramme) du référentiel de formation.

Le tableau ci-après présente un exemple de chronogramme de déroulement de la formation.

Tableau 5: exemple de chronogramme d'une formation

	Compétences particulières							Compétences générales							H/s	
N°																
Sem																
1																
2																
..																
H/C																

H/S : Total d'heures par semaine; H/C : Total d'heures par compétence

1.8. L'implantation

C'est une démarche qui consiste à mobiliser et coordonner l'ensemble des ressources permettant de mettre en œuvre un programme de formation.

La phase d'implantation du programme commence après l'élaboration du référentiel de formation. Elle englobe toutes les actions de planification, d'organisation et de réalisation permettant un bon déroulement de la formation.

L'implantation des programmes de formation développés selon l'APC nécessite la réalisation d'actions telles que : (i) l'imprégnation et la sensibilisation des acteurs, (ii) la mobilisation des ressources, (iii) la formation des formateurs, (iv) la conception d'outils tels que : le Guide d'Organisation matérielle et pédagogique (GOMP), (v) le guide d'évaluation,

(vi) le guide du formateur et (vii) le guide de stages, (viii) le déroulement des programmes et (ix) la mise en place d'un dispositif de certification et de mécanismes de suivi des séjours en entreprise.

II. LE SYSTÈME « LMD » À L'UCAD

Le système LMD a été institué au Sénégal par la loi n° 2011-05 du 30 mars 2011. Son adoption a permis une simplification de l'architecture des repères et des diplômes en ramenant ceux-ci à trois : Licence, Master et Doctorat, avec comme conséquence majeure la suppression de la thèse de Doctorat d'Etat. Ce réaménagement de l'architecture est selon cette loi, une parfaite opportunité pour redéfinir le contenu des programmes et les méthodes d'enseignement, en vue de les conformer aux besoins, demandes et réalités de la société, et en intégrant l'utilisation des Technologies de l'information et de la Communication (TIC) dans le domaine de l'enseignement supérieur.

De façon pratique, cette réforme s'est traduite par une nouvelle présentation des contenus d'enseignement/apprentissage.

Les maquettes accompagnant les arrêtés de création des programmes de formation sont restées « disciplinaires » malgré une volonté d'ouverture vers la professionnalisation des offres de formation.

Les tableaux 6 et 7 ci-dessous présente les enseignements et la modalité d'évaluation pour une formation donnée.

Tableau 6: tableau des enseignements dans le cadre du LMD

Unités d'enseignement <codes, intitulés et nature>	Éléments constitutifs <codes et intitulé>	Modalités d'enseignement				Charge de travail	Crédits
		CM	TD	TP	TPE		

Abréviations CM : cours magistral ; TD : travaux dirigés ; TP : travaux pratiques ; TPE : travaux personnels de l'étudiant ; VHT : volume horaire total

Tableau 7: tableau des évaluations dans le cadre du LMD

Unités d'enseignement	Éléments constitutifs	Poids de l'EC ¹	Nature et type d'épreuve				Durée <écrite >	Coef. de l'UE ²
			CC (en %)	CT (en %)	Ecrite ³	Orale ³		

Abréviations : CC = contrôle continu ; CT = contrôle terminal

¹ Le poids de l'EC mesure la valeur de l'EC dans l'UE dont il est constitutif. Pour le calcul de la moyenne de l'UE, le poids correspond au coefficient de l'EC.

² Le coefficient de l'UE mesure la valeur de l'UE dans le semestre dont il est constitutif. C'est ce coefficient qui est associé à la moyenne de l'UE dans le calcul de la moyenne du semestre.

³ Cocher la case, le cas échéant.

III. PROBLÉMATIQUE

La problématique peut se résumer ainsi : Comment dans une logique APC qui met en œuvre des compétences à acquérir, satisfaire les exigences du système LMD (logique disciplinaire) en matière de dispositif de formation?

A cette question l'atelier a tenté de répondre à travers des contributions.

IV. DÉMARCHE DE L'ATELIER

La démarche adoptée par l'atelier était basée sur les « *Méthodes Avancées de Participation* » (MAP). En effet, les participants organisés en groupes de travail ont tenté de répondre à la question focale suivante : « *Dans une logique APC adoptée par l'ENSETP, quelles sont les actions spécifiques que les acteurs doivent entreprendre pour satisfaire les exigences du système LMD en matière de dispositif de formation ?* ».

Cette réflexion a été précédée par la présentation du contexte, par un exposé sur la démarche APC et des exigences du système LMD.

V. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les réflexions menées dans les différents ateliers nous ont permis de dégager quatre (4) grappes de proposition : (i) l'interdisciplinarité, (ii) les besoins en formation, (iii) l'articulation Compétence-Unité d'Enseignement, (iv) l'évaluation.

En exploitant les propositions des ateliers qui faute de temps n'ont pas pu terminer la réflexion, qui devait aboutir à la production d'un plan d'action.

Cependant, nous pouvons en tirer que l'une des pistes de solution à explorer serait celle suggérée par la grappe 4 à savoir, établir une articulation entre Compétence et Unité d'enseignement. En effet, dans une logique d'enseignement, comme dans celle de l'évaluation, l'apariement « *Compétence-Unité d'enseignement* » permettrait de satisfaire tant soit peu la logique APC et les exigences du LMD. Cette réflexion est à poursuivre cependant, pour aboutir pourquoi pas à une méthodologie d'« extraction » des UE partant des compétences ou des éléments de compétence. Là résiderait toute l'ingénierie tant recherchée.

CONCLUSION

Cet atelier nous a permis à travers une méthode participative de faire rejaillir des idées et des pistes de réflexion sur la problématique posée. Les échanges verbaux entre participants qui ont eu lieu par la suite permettent d'envisager des solutions acceptables. Toutefois, la réflexion doit se poursuivre, notamment au niveau des Universités pour une meilleure professionnalisation des enseignements. Les maquettes peuvent être conçues de façon à traduire des compétences visées par les formations.

BIBLIOGRAPHIE

- État du Sénégal. « Loi sur le LMD » 2011. <http://www.anaqsup.sn/wp-content/uploads/2013/09/LOI-sur-le-LMD.pdf>.
- Gouvernement du Québec. « Cahier 3 de L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, développement des programmes d'études. » 2002
- METFP. « Guide méthodologique d'écriture des programmes APC au Sénégal. » 2009
- METFP. « Document de Politique sectorielle de l'enseignement technique et de la Formation Professionnelle » 2002
- MFPAA, « Dispositif de certification. » 2015.
- MICHAUD, A. « L'Approche par compétences appliquée à l'élaboration d'un programme d'études, Edition Partenariat Canada Sénégal en Formation Technique et Professionnelle, Dakar. » 2004
- OIF. « Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle. » 2002
- OIF. « Les cahiers de l'Ingénieur (1, 2, 3 et 4). » 2002

LA MISE EN PLACE DES ESPACES MULTIMÉDIA DANS LES BLOCS SCIENTIFIQUES ET TECHNOLOGIQUES DU SÉNÉGAL PERMET-ELLE L'INTRODUCTION DU E-LEARNING DANS CES ÉTABLISSEMENTS ? (CAS DU POINT E DE DAKAR)

Approche idéovisuelle en lecture :
Analyse de contenu en didactique de la lecture.

Dr. Aminata KA

Docteur en Sciences de l'Éducation

Spécialité : Sciences de l'environnement (EDD : Education au Développement Durable)

Courriel : aminata12.ka@ucad.edu.sn kamynata@gmail.com

Resume :

It is a question of verifying that the setting up of multimedia spaces in the scientific and technical blocks of Senegal allows the introduction of E-Learning in these institutions. 105 responses on 143 give a favorable response to taking online courses. Access is effective at the cyber or at home. (Table No. 3). Students are willing to take online courses and correspond with their online teachers although ignoring the concept of * e Learning *.

The significance test $X^2 = 7.819$ DDL 1, confirms this. The asymptotic meaning is at 0.005. Correspondence with teachers gives $X^2 = 26,991$ DDL is significant to 0.000 (table 3): 125/212 students are ready to take the courses online.

Résumé :

La charte d'utilisation des espaces multimédia d'appui à l'enseignement des sciences et de la technologie(EMAEST) dans les blocs scientifiques et technologiques rappelle dans ses objectifs de facilitation de l'accès aux TICE dans les Blocs Scientifiques et Technologiques (BST) et l'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages par l'usage des TICE dans les BST. En effet, c'est un dispositif qui offre depuis 2008 à ses utilisateurs deux types d'activités faisant appel à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) : des activités pédagogiques encadrées par un personnel spécialisé, des activités réservées à la libre consultation individuelle. Les Blocs Scientifiques et Techniques du Sénégal (BST) ont connu de même des rénovations significatives en matière de didactique des matières scientifiques : Economie Familiale et sociale, Technologie Physique chimie. De nouveaux types d'apprentissage ont permis : l'identification de situations-problèmes, des études de cas, des scénarios, des situations problèmes, des projets... Les technologies d'information et de communication viennent-ils soutenir un tel projet ? Le projet emmène-t-il les élèves à l'utilisation fréquente pour la recherche sur les sites web ? Les nouveaux types d'apprentissages poussent-ils les élèves à utiliser plus fréquemment les tics pour augmenter leurs performances lors de l'appropriation des acquis en matière de changement de comportements dans le domaine des sciences et dans le cadre de l'efficacité de l'apprentissage ?...L'apprentissage devient-il plus performant ? Les innovations technologiques apportent-elles des compétences nouvelles au niveau des élèves ?

Nous avons en effet vérifié que la mise en place des espaces multimédia dans les blocs scientifiques et techniques du Sénégal permet l'introduction de l'e-Learning dans ces établissements puisque 105 réponses sur 143 donnent une réponse favorable à prendre des cours en ligne [tab no 3 .] et l'accès est effective au cyber ou à la maison. (Tableau n°3) Les élèves sont disposés de prendre les cours en ligne et de correspondre avec leurs enseignants en ligne bien qu'ignorant le concept du *e Learning*.

Le test de signification $X^2 = 7,819$ ddl 1, le confirme et la signification asymptotique est à 0,005 De même que la correspondance avec les enseignants donne un $X^2 = 26.991$ ddl 1 est significatif à 0.000 (Tableau n°3) : 125/212 élèves sont prêts à prendre les cours en ligne.

Mots clés : e Learning ; tics ; apprentissage; espace multimédia.

INTRODUCTION

Les Blocs scientifiques et technologiques (BST) sont des établissements scolaires construits pour contribuer à l'amélioration qualitative et quantitative de l'enseignement des sciences et de la technologie. Ils ont été créés dès le début des années quatre-vingts, dans un contexte mondial de rénovation des enseignements scientifiques et techniques.

Dans le cadre du développement et de l'amélioration de l'enseignement des sciences et de la technologie au niveau des BST, une plateforme d'expérimentation et d'échanges sur l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Education (TICE) a été créée. Cette plateforme est soutenue par des espaces multimédia implantés dans chaque BST. Un tel dispositif devrait compléter et améliorer tant la formation en présentiel des élèves en sciences et technologie que la formation continue des enseignants.

Entre autres objectifs poursuivis par le projet, il s'agira de :

- Disposer de contenus de formation et de services spécifiques de qualité accessibles en ligne,
- Favoriser une collaboration accrue à partir d'une plateforme d'échanges entre élèves des différents BST d'une part entre enseignants des différents BST d'autre part ...

Pour vérifier si la mise en place de ces espaces multimédia dans les BST permettrait l'introduction du e-Learning dans ces établissements nous nous sommes intéressés au cas du BST Point E de Dakar.

En effet, l'introduction des TICE dans le système éducatif Sénégalais a apporté des bouleversements tant au niveau des élèves que des enseignants et des pratiques de classe. Les approches novatrices en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'environnement d'apprentissage ont permis la mise en place des espaces multimédia dans les BST du Sénégal.

Quelques années après, cette introduction favorise-t-elle le e-Learning dans ces établissements ? L'utilisation des espaces multimédia d'appui à l'enseignement des sciences et de la technologie (EMAEST) dans les BST rappelle dans ses objectifs de facilitation de l'accès aux TICE, l'amélioration de la qualité des enseignements - apprentissages.

En effet, ce dispositif offre depuis 2008 aux élèves et aux enseignants desdits établissements les deux types d'activités faisant appel à l'utilisation des TICE :

- Des activités pédagogiques encadrées par un personnel spécialisé,
- Des activités réservées à la libre consultation individuelle.

Le BST point E a connu une amélioration significative en matière de didactique des disciplines qui y sont enseignées (Economie Familiale et Sociale, Education Technologique, Sciences Physiques et Sciences de la Vie et de la Terre) et qui a permis l'identification de situation-problèmes contextualisées et bien appréciées des parents et des élèves. Les résultats des olympiades scientifiques où les élèves le plus méritants sont primés, peuvent en attester.

Notre propos est de chercher à comprendre, d'une part, dans quelle mesure les EMAEST ont une influence sur ces résultats, et si, d'autre part, leur mise en place suffit pour introduire le e-Learning dans ces établissements ?

I - CADRE THEORIQUE

Le cadre théorique de notre étude nous conduira à discuter sur les concepts clés qui sous-tendent la compréhension de notre démarche.

Toute la difficulté peut se trouver dans le processus d'e/a(enseignement /apprentissage) que choisit le maître et le type d'évaluation (sommativité comme formative), le choix des activités didactiques réalistes et pertinentes pour l'élève en phase avec les nouvelles technologies. Comment accroître la motivation de l'élève pour l'amener à être autonome face aux nouveaux outils d'appropriation des savoirs, savoir-être, savoir-faire sans toujours la présence physique du professeur? Pour reprendre Tardif et Lessard (1999), < L'école poursuit des objectifs non seulement généraux et ambitieux, mais aussi hétérogènes et même parfois difficilement complémentaires> La question soulevant cette assertion est de savoir: comment gérer le temps de travail octroyé par la programmation du cours, les rythmes et les vitesses d'apprentissage? Pour favoriser la performance de tout un chacun, stimuler l'émulation et la compétitivité pour mieux préparer le citoyen en devenir(L. Talbot p 10)...et surtout que le travail enseignant évolue actuellement vers une plus grande complexité, notamment dans la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves et donc les difficultés d'apprentissage éventuelles (p9 L. Talbot 2009).Le nombre officiel des élèves dépassant la moyenne officielle de cinquante deux (52) élèves(selon les chiffres officiels au Sénégal),le nombre de tables et de bancs étant insuffisant, les élèves se mettant par trois des fois par quatre par banc,...le nombre d'acteurs évoluant dans l'établissement...En plus,< L'enseignant est de moins en moins seul dans sa classe, peu à peu, son environnement se complexifie et s'encombre...les maîtres doivent parfois manœuvrer, négocier, et quelquefois lutter contre les différents acteurs en place>...Tardif et Lessard (1999.)p 10

Comment donc conjuguer les missions d'instruction avec les missions de socialisation (permettre aux enfants de devenir élèves, puis citoyens dans un deuxième temps et les missions de personnalisation (rendre les élèves capables d'esprit critique, d'autonomie...) lorsqu'on est confronté à des situations économiques, familiales, sociales et culturelles qui peuvent réduire à néant tout effort? (L.Talbot) p11.Face à ces différentes interrogations, les technologies d'information et de communication sont interpellées car elles peuvent répondre aux multiples, et variées sollicitations car liées aux différents contextes, aux différents environnements dans lesquels elles s'opèrent.

-Les TIC sont devenues à l'heure de la mondialisation un des moyens au service de l'apprentissage et de l'enseignement dans le monde éducatif en général et dans le système éducatif sénégalais en particulier. Elles définissent un cadre pédagogique rigoureux, susceptible de permettre leur intégration significative dans les établissements scolaires. Son adaptation dans notre système éducatif est une action qui nécessite une ingénierie de formation appropriée de l'ensemble des acteurs pouvant contribuer à cette opération. C'est dans ce cadre que l'entreprise d'informatique Microsoft vient d'initier un programme de recherche pour mieux cerner l'utilisation des TIC dans le système éducatif sénégalais afin de faciliter son intégration. Cette initiative, communément appelée Projet de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage innovants s'est étalé sur trois ans de (2009 à 2012).

Inscrire l'usage des TIC dans une perspective qui vise à améliorer Les stratégies mises en place pour atteindre ces objectifs nobles et forts ambitieux, nécessitent des investigations pédagogiques et didactiques appropriées de la part des professeurs et de leurs élèves. Et comme le monde de l'éducation connaît des changements qui touchent les techniques d'enseignement et influencent probablement les styles d'apprentissage, comme l'affirme le Directeur de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général du ministère de l'éducation : « le système éducatif sénégalais n'est pas exclu de ce mouvement et s'est engagé ces dernières années dans une transformation majeure aussi bien au niveau de son organisation que de ses programmes d'étude ».

Aussi, et dans l'optique de progresser dans un monde compétitif, le système éducatif sénégalais doit-il faire face à une demande croissante pour des qualifications toujours plus élevées. De ce fait, beaucoup d'écoles bénéficient d'un cyber scolaire équipé, mais il est important que cet équi-

pement en machines soit utilisé pour le renforcement des connaissances éducatives. « Les élèves doivent se familiariser avec les Tic pour mener eux-mêmes des recherches sur leurs différents cours afin d’approfondir leurs connaissances », soutient le chef du projet.

L’introduction des TICE dans l’Education répond donc à un défi que tente de relever l’Etat sénégalais. Il s’avère donc nécessaire pour nous chercheurs d’identifier les pratiques de terrain et d’analyser leur impact sur l’enseignement, et plus particulièrement notre terrain de recherche.

Par ailleurs, dans le cadre du Nouveau partenariat pour le développement économique de l’Afrique (NEPAD), les TICE constituent l’une des priorités confiées au Sénégal ; Ainsi l’Etat du Sénégal dans sa lutte contre la fracture numérique a mis en place des projets numériques dans les établissements scolaires avec comme objectifs : la mise à niveau des citoyens à temps réel en ce qui concerne l’acquisition de l’information et du savoir même si

« L’introduction des NTIC dans l’enseignement (de l’élémentaire à l’université) ne semble reposer sur aucune politique globale, cohérente et préconçue, et encore moins sur une stratégie clairement définie pour leur utilisation judicieuse dans l’optique d’une amélioration de la formation des enseignants et des apprenants et d’une élaboration de contenus adaptés aux réalités socio-économiques actuelles. » M. Ndiaye consultant

II- MATERIEL ET METHODE

Nous avons remis un questionnaire d’enquête aux élèves de 3ème,

Le choix d’investiguer ces élèves vient du fait que cette cohorte fréquente le BST du Point E depuis 2011-2012 et ils fréquentent la salle multimédia. L’enquête s’est déroulée au début de l’année (Octobre 2017). Le questionnaire a été administré par moi-même et les élèves ont répondu en ma présence.

Les données quantitatives de l’enquête ont été traitées avec le logiciel SPSS version 11.5. Des analyses descriptives ont été réalisées, mais également des analyses croisées pour une série de variables que nous avons jugées pertinentes en raison de leur intérêt pour l’étude. Pour certains items, le questionnaire laisse la possibilité de réponses libres aux enquêtés. Nous avons nous-mêmes, analysé qualitativement les réponses fournies.

Le BST polarise trois collèges (Awa Balla Mbacké, Abdoulaye Mathurin Diop et Alioune Diop). J’ai interrogé tous les élèves de 3ème présents durant notre passage (219 élèves), l’effectif total des trois établissements étant de 286. Je pose l’hypothèse suivante : la mise en place de salles multimédia ou d’espaces numériques dans les BST suffit pour réussir le e-Learning chez les élèves de ces établissements .

III- RESULTATS

1- Identification des élèves

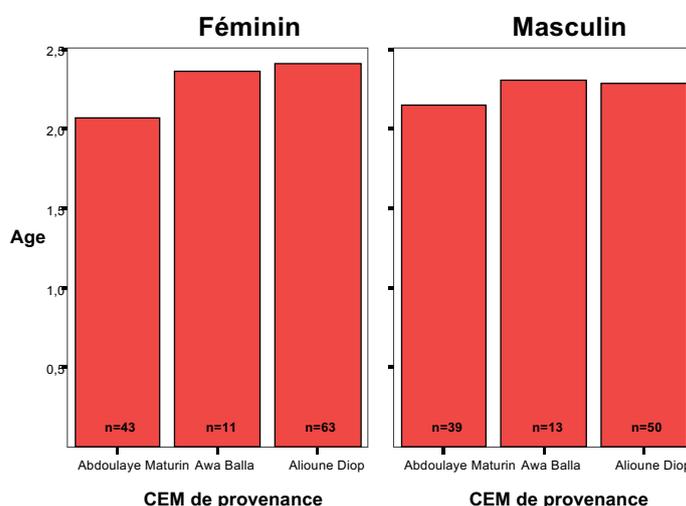


Figure n°1 : caractéristiques générales des élèves

219 élèves sont interrogés dont 82 du CEM Abdoulaye Mathurin, 24 du CEM Awa Balla et 113 du CEM Alioune Diop. Les filles(117) sont plus représentées que les garçons(102), la majorité des filles est âgée entre 15 et 16 ans.

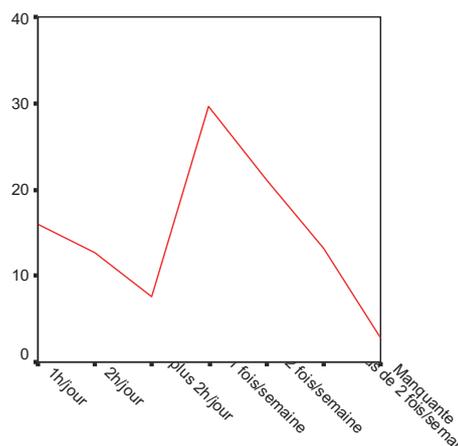
2. Usage des TIC

Tableau n°1 : Utilisation des TIC

Utilisation des TIC	Effectif
Recherche personnelle	109
Recherche demandée par l'enseignant	116
Messagerie	47
Traitement de texte	65
Rencontre sites sociaux	180
Total	213
Non réponse	6
Total	219

Les réponses les plus significatifs prennent en compte les rencontres sur les sites sociaux (109 fois), ensuite les recherches demandées par l'enseignant (116 fois) et enfin les recherches personnelles (109 fois).

3. DURÉE DE CONNEXION



N°2 : Durée de connexion

Figure La durée d'utilisation des tics les plus significatives vont de 1 heure par semaine (29.58) à 1 heure par jour (15.96)

6. Connaissance du e-Learning

Tableau n°2 : Connaissance du e-Learning

Connaissance du e-learning	Effectif	% valide
Oui	34	15,96
Non	179	84,04
Total	213	100
Non réponse	6	
Total	219	

84.04% des élèves qui ont répondu à la question relative à la connaissance de l'e-learning déclarent l'ignorer contre 15.96% qui disent le connaître

7. Disposition des cours en ligne * Correspondance avec les enseignants

Tableau n°3 : Disposition/cours par Internet * Correspondance avec enseignants par Net

		Correspondance avec enseignants par Net	Total	
		Oui	Non	
Disposition/cours par Internet	Oui	105	20	125
	Non	38	49	87
Total		143	69	212

Les élèves sont disposés de prendre les cours en ligne et de correspondre avec leurs enseignants en ligne bien ils ignorant le concept du *e Learning*.

Le test de signification $X^2 = 7,819$ ddl 1 et la signification asymptotique est à 0,005

De même que la communication avec les enseignants donne un $X^2 = 26.991$ ddl 1 et significatif à 0.000. Les élèves (125/212) sont prêts à prendre leurs cours en ligne

DISCUSSION

En réponse à la question relative à l'utilisation des TIC, 84.5% des élèves qui ont répondu au questionnaire ont hissé en tête de liste le tchat dans les sites sociaux et 51.2% se connecte pour faire des recherches personnelles alors que 54.5% indique nt qu'ils se connectent pour faire des recherches demandée par l'enseignant. Ces résultats sont contraires aux conclusions de l'enquête sur la perception de l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire par les étudiants

de l'Université de Montréal en 2006 où les usages dominants étaient le traitement de texte et le courrier électronique. Ne serait-il pas possible d'inverser la tendance par une sensibilisation des élèves et des parents pour qu'une partie du temps passé dans les sites sociaux soient réinvestie dans des activités pédagogiques. 84,04% ne connaissent pas le e-learning ou l'enseignement à distance parmi lesquels 58,5% souhaiteraient disposer de contenus de cours sur Internet. Il faut donc poursuivre l'accompagnement des enseignants pour qu'ils travaillent à la mise en ligne de contenus pédagogiques. Il faut aussi les motiver pour accepte de perdre l'avantage des fascicules qu'ils commercialisent auprès des élèves. Néanmoins 70% des élèves qui ont répondu au questionnaire souhaitent avoir la possibilité de discuter avec leurs pairs via Internet et seul 30% souhaitent entrer en contact avec leurs enseignants, les raisons évoquées c'est surtout le manque de temps et l'inaccessibilité de certains enseignants. Dans un article intitulé "Favoriser la réussite des apprenants dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques", Thierry Karsenti utilise un tableau de Graham et al (2000) pour évoquer les principes de base d'une pédagogie efficace appliquée aux formations à distance. Ramener au niveau du collège, les deux premiers principes nous semblent fondamentaux : 1-Une pédagogie efficace encourage les contacts entre les élèves et l'enseignant et 2-Une pédagogie efficace encourage la coopération entre les élèves.

Aussi la majeure partie des élèves se connecte soit dans un cyber café (142/218) ou chez eux (105/218). Ce qui est surtout inquiétant c'est le faible taux de connexion des élèves dans les EMAEST ce qui rend difficile l'atteinte des objectifs du projet. Les élèves devraient avoir plus d'heures d'accès pour leurs recherches et pour l'accompagnement nécessaire à la compréhension de leurs cours. Mais cela se comprend aisément étant donné que les élèves viennent au BST uniquement les heures de cours de SVT, d'EFS et de Technologie. Cela pose aussi le problème de l'intégration pédagogique des TICE dans les écoles d'Afrique. Car si les TICE ont peine à pénétrer la société africaine, dans les écoles, le fossé semble encore plus préoccupant, et en ce qui a trait à l'intégration pédagogique des TIC, où l'Afrique semble toujours à la case départ (Karsenti cours, 2007 foad univ Senghor 2011).

Plusieurs personnes soulignent qu'il est utopique de parler de technologies en éducation dans un continent où bon nombre d'écoles n'ont pas l'électricité ou l'eau courante, et ce, lorsqu'il y a des écoles. La situation actuelle dans les écoles laisse penser que les TICE n'ont pas leur place dans le milieu scolaire. Car les politiques scolaires considèrent que les besoins à satisfaire sont tellement énormes que d'autres choix sont privilégiés. Les structures se débrouillent comme les BST à trouver un partenaire pour l'équipement de salles avec des équipements informatiques si on n'a pas beaucoup de chance sont de seconde main. Plan Sénégal et la coordination nationale des BST ont voulu innover en incluant dans le projet l'encadrement des enseignants (formation à la mise en ligne de cours), la nomination et la formation d'animateurs des salles multimédia.

CONCLUSION

Au départ de notre étude j'étais préoccupée par le rapport entre la mise en place des espaces multimédia dans les BST et la réussite du e-learning.

Notre population cible est constituée des élèves des classes de 3ème des CEM Awa Balla Mbac-ké, Abdoulaye Mathurin Diop et Alioune Diop polarisés par le BST point E. Pour qu'il y est ce rapport il faut tout un processus, notamment la sensibilisation des différents acteurs, l'équipement des salles, la formation et l'accompagnement des acteurs.

Au regard des résultats, notre hypothèse semble être confirmée. Parmi les résultats saillants nous pouvons citer le pourcentage élevé des visites des élèves dans les sites sociaux (84.5%), Le faible taux de connexion des élèves dans les EMAEST (11,47%), le fort taux d'ignorance du e-learning par les élèves (84,04%).

RECOMMANDATIONS

- Améliorer la formation des enseignants en matière de mise en ligne e cours.
- Mettre en place des dispositifs pour améliorer l'accès au EMAEST en mettant en ligne des contenus qui intéressent les élèves.

Il faut que nous arrivions à des espaces numériques de travail (ENT) qui est un ensemble de services numériques mis à disposition de la communauté éducative des BST. Il offre à chaque usager un point d'accès simple et sécurisé à l'ensemble des outils, contenus et services dont il a besoin pour son activité.

Élèves, parents, professeurs, personnels administratifs peuvent accéder à ces espaces numériques de travail depuis n'importe quel ordinateur connecté à internet. Ils y trouvent des informations sur la vie scolaire, des éléments de cours mis à disposition par les professeurs, des exercices, leur emploi du temps, etc. Le rôle de chacun est respecté et les parents se sentiraient mieux concernés par l'usage que les enfants font des TIC.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M., 2002, *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris..
- Bandoura A, .2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles.
- Bru M.et Talbot L., 2007(dir), *Des compétences pour enseigner, Entre objets sociaux et objets de recherche* , Pur, Rennes.
- Perraudeau M., 2006, *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation de savoirs ?* A. Colin, Paris.
- Talbot, .2008, *Les pratiques d'enseignement Entre innovation et travail. Collections Savoir et formation*, L'Harmattan, Paris.
- Talbot, L-2009-L'évaluation formative. *Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage-Sciences humaine et sociale collection 2009.*
- Plan de développement pour l'éducation des filles au Sénégal (2009 2012) Unicef /Ministère de l'éducation /PDEF.*
- Education Qualifiante des jeune et des Adultes (EQJA) Document Cadre Mars 2005-PDEF (programme décennal de l'éducation et de la formation).*
- Sénégal plan 2005 2007 Ministère de l'éducation PDEF.*
- Tardif M.et Lessard.C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck, Bruxelles.
- Rogiers X, .2004, *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des*
- Talbot, .2008, *Les pratiques d'enseignement Entre innovation et Gauthier, P.D (2001), La dimension cachée du e-learning : De la motivation a l'abandon* <http://thoh.cursus.edu/photo/image972> PDF
- El Ghassem, O.A. (2004) < *Enseignement a distance : importance de l'accompagnement*>[en ligne],[<http://aedev.org/spip.php.article.895>](consulté le 11 aout 2011).
- Le Boterf, G. (2003), *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris édition d'organisation.
- Lebrun G. (2004).*E-Learning enseigner pour apprendre.*
- Mayoute, M W. (2007). *Contribution à la mise en œuvre de l'accompagnement au sein d'une formation a distance : le cas de la formation en politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs(PSGES) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) du Sénégal.*UFR de Rouen. MASTER professionnel en sciences de l'Education.
- Wittorri, R. (2005).*Savoirs et compétences issus de l'innovation*(en ligne)
- Mor Ndiaye consultant SI http://www.dakaractu.com/Les-TIC-dans-l-education-Quelle-proche_a28881.html consulté le 25/11/2012 <http://webasp.ac-aix-marseille.fr/rsi/actes/discours4.htm>
- <http://www.uclouvain.be/97747.html>
- <http://www.profetic.org/Que-pensent-nos-etudiants-de-l>
- <http://foad.usenghor-francophonie.org/mod/book/print.php?id=921>
- 7 sur 13 28/02/2011 17:39

QUAND LES ÉLÈVES FIXENT LES PRIORITÉS ET RAPPELLENT LEURS ENSEIGNANTS À L'ORDRE.

Babacar DIOUF

Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) / Université
Cheikh Anta Diop – Dakar /Sénégal. Tel 221 77 609 36 64 email : ngaskadiouf@yahoo.fr

Fatou DIAGNE

Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) / Université
Cheikh Anta Diop – Dakar /Sénégal. Tel 221 77 640 36 81 email : fdiagne55@yahoo.fr

Youssoupha GUEYE

Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) / Université
Cheikh Anta Diop – Dakar /Sénégal, Tel 221 77 635 24 04,
email : youssoupha1.gueye@ucad.edu.sn

Résumé :

L'étude après avoir déterminé les comportements en termes de postures nécessaires à la facilitation de l'apprentissage, a requis les conceptions d'enseignants et d'apprenants de collèges. Les résultats globalement révèlent des points de convergence et de divergence qui nécessitent la création d'un cadre d'échange élèves-enseignants dont les modalités sont à définir. Ce cadre est ici intitulé Zone de Consultation Dialogique (ZCD). Les points structurants de cette consultation dialogique y sont décrits comme facilitateurs du métier d'apprendre.

Concepts – clés

Conceptions pédagogiques, zone de concertation dialogique, représentation, apprendre.

Abstract

The study after determining the behavior in terms of positions necessary to facilitate learning required conceptions of teachers and learners in secondary schools. Overall results indicate points of convergence and divergence that requires the creation of a framework for the exchange between student and teachers whose terms are to be defined. This framework is called here Dialogic Consultation Zone (DCZ). Structural points of this dialogic consultation are described as learning facilitators.

Keywords

Pedagogical conceptions, dialogic consultation zone, vision, learning.

INTRODUCTION

L'éducation constitue aujourd'hui l'un des leviers les plus importants pour l'amélioration des conditions économiques, sociales et culturelles d'une nation dans la mesure où elle fournit des ressources humaines qualifiées capables de répondre aux besoins de ce développement tout en promouvant la stabilité des pays. Ainsi, le Plan Décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) amorcé depuis l'an 2000 a cherché à booster le développement de l'éducation. Il était structuré en trois volets : accès, qualité et gestion. D'importantes réalisations ont été enregistrées notamment dans le domaine de l'accès avec l'augmentation des effectifs enrôlés, la création surtout de collèges de proximité, du fait de la pression de l'enseignement élémentaire (le recours au volontaires de l'éducation).

Suite au PDEF, le Gouvernement du Sénégal a élaboré une nouvelle Lettre de Politique générale sectorielle pour l'Education et la Formation couvrant la période 2013-2025, avec un nouveau programme intitulé « Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et la Transparence en Education et Formation » (PAQUET-EF).

Notre pays envisage, à travers ce programme qui termine sa première phase, de mettre en place à l'horizon 2025 « un système d'éducation et de formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des collectivités locales et des acteurs à la base ».

Ce programme repose sur six enjeux et priorités majeurs que sont :

- la mise en place d'une éducation de base de 10 ans (le cycle fondamental);
- la prise en charge de la diversité de la demande par la diversification de l'offre éducative ;
- l'orientation de l'offre sur les besoins socio-économiques ;
- l'amélioration de la qualité des apprentissages ;
- la responsabilisation accrue des acteurs à la base ;
- l'impératif de tirer profit des technologies de l'information et de la communication.

Ainsi, le PAQUET 2013-2025 cherche à renforcer :

- **l'acceptabilité** par les populations de l'orientation de l'éducation et de la formation ;
- **L'accessibilité** des offres d'éducation et de formation pour toutes les personnes ;
- **l'adaptabilité** du système aux différents besoins et contextes des apprenants ;
- **la dotation** adéquate en ressources en réponse aux besoins réels.

Pour le Gouvernement du Sénégal, Le système éducatif doit mieux contribuer à la mise à disposition de ressources humaines de qualité, capables de s'adapter aux évolutions technologiques, d'innover et de créer. L'Etat a donc pour ambition de promouvoir une école basée sur l'équité et l'égalité des chances, une école qui peut porter nos ambitions pour l'émergence¹.

Aussi, les nouvelles options mettront-elles l'accent sur la correction des disparités dans l'offre, la professionnalisation des enseignements du collège au supérieur, et la formation des jeunes dans des filières conformes à la demande du secteur privé.

Cependant la persistance des effectifs pléthoriques dans de nombreux établissements, le déficit de qualification des enseignants (parfois sans formation initiale) demeurent des menaces non encore neutralisées.

La récurrence des conflits scolaires, la mauvaise utilisation du matériel didactique, les dysfonctionnements dans les divers aspects de la gestion de classe et l'évaluation des acquis de l'apprentissage constituent des blocages pour l'amélioration de la qualité des enseignements apprentissages. De nombreux observateurs et partenaires de l'école pointent du doigt les enseignants dont les comportements sont souvent décriés (comportements syndicaux mal assumés, absences récurrentes, cours particuliers)². Les résultats de l'analyse de cette situation a permis d'identifier six domaines de comportements essentiels pour un enseignant : centralité de l'apprenant dans le processus d'enseignement, connaissances fondamentales, pratique professionnelle, développement professionnel, leadership, déontologie.

Cependant, cette étude ne cherche pas à catégoriser une fois pour toute, les comportements jugés les meilleurs pour un enseignant. Pourtant, le point de vue des principales parties prenantes de l'école notamment les élèves et les enseignants est déterminant dans la définition des comportements essentiels chez un bon enseignant. C'est dans ce cadre que s'inscrit cette étude pour déterminer les comportements d'un bon enseignant par ordre d'importance de l'avis

¹ Rapport annuel de performances, bilan 2017, inspection d'Académie de Kaolack.

² Des études déjà menées en rapport avec cette problématique ont fait ressortir divers comportements importants pour un enseignant performant. L'étude réalisée, par exemple, par l'USAID/PAEM sur les normes et indicateurs de performances des enseignants du moyen

des élèves d'une part, des enseignants d'autre part. Son approfondissement pourrait en partie aider les inspecteurs, les formateurs, les décideurs sur les qualités à prendre en compte dans le recrutement, la formation, l'accompagnement des enseignants. L'identification de tels comportements ne pourrait –elle pas aider à une pacification du champ scolaire ?

Objectifs

Au plan général, il s'agit de contribuer à la mise en place d'une technologie de production de résultats scolaires dans l'enseignement moyen au Sénégal. De manière plus spécifique, cette présente étude vise à déterminer les attitudes d'un bon enseignant dans une situation de classe, les classer par ordre d'importance selon la conception des enseignants, ou des élèves et déterminer les plus récurrentes quelle que soit l'entrée.

Ces différentes postures des élèves ou des enseignants pourraient servir de cadre d'échanges pour déboucher sur des interactivités comme base prospective d'un nouvel ordre pédagogique. Les objectifs visés se situent à deux niveaux : le premier niveau est de permettre aux enseignants eux – mêmes de donner un point de vue sur les attitudes professionnelles qu'ils peuvent privilégier ou minimiser, encourager ou décourager dans l'exercice de leurs activités, afin de répondre au mieux aux attentes de la profession, mais aussi de la société. Le deuxième niveau, c'est de recueillir un avis extérieur, celui des apprenants, sur les attitudes qu'ils préfèrent le plus ou, qu'ils acceptent le plus ou le moins chez les personnes qui ont en charge de leur inculquer le savoir, le savoir-faire et le savoir être, ceci dans le souci de mieux réussir leurs apprentissages.

Méthodologie

Cette étude est réalisée de manière itérative et a démarré dans les locaux de l'ENSETP avant de se poursuivre sur le terrain. Dans un premier temps les élèves Inspecteurs de Spécialité de la Formation Professionnelle et Technique (ISFPT) sont regroupés en trois ateliers pour indiquer et classer les attitudes professionnelles qu'un enseignant devrait pouvoir adopter en situation de classe. A la suite de ce travail, il est procédé à la mise en commun et à la synthèse, en plénière, des productions de groupes à donner une liste d'attitudes limitées à 45. Ce nombre étant arbitraire.

La population cible comprend le personnel enseignant et élèves de l'enseignement moyen secondaire, général, technique et professionnel.

Ne pouvant pas toucher toute la population, il a été procédé à un échantillonnage dont le résultat est le suivant : 80 professeurs dont 70% professeurs contractuels et Vacataires et 30% de professeurs titularisés (ayant au moins un diplôme lié aux métiers de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation).

Concernant les élèves, ils sont au nombre 80 dont 20 sont de l'enseignement moyen général, 20 de l'enseignement moyen professionnel, 20 de l'enseignement secondaire général et 20 de l'enseignement secondaire technique.

Les enseignants et les élèves sont répartis entre 8 régions du Sénégal à raison de 10 enseignants et 10 élèves par région. Ces élèves et ces enseignements par région sont pris de manière aléatoire dans le même établissement, qui, lui aussi, est choisi de manière aléatoire dans sa catégorie.

La méthodologie consiste à former dans un premier temps deux lots de quatorze fiches d'enquête. Un lot a été distribué aux enseignants et un autre lot, distribué aux apprenants. Une fois les fiches remplies, elles ont été collectées de manière séparée.

Chaque fiche contient 45 conduites professionnelles jugées importantes. Chaque conduite sera classée 14 fois. Il s'est agi ainsi, dans une autre fiche, de prendre chaque conduite, de lui affecter les 14 classements et de calculer la moyenne de ces classements. Cette moyenne constituera un nombre. Dans une étape suivante, il est procédé au classement des conduites

en partant du plus petit nombre vers le plus grand. Le plus petit nombre sera classé premier et le plus grand nombre, classé dernier. Ainsi il est obtenu au niveau de chaque lot, une classification des conduites professionnelles qui reflète la tendance des enquêtes.

Résultats

- Comportements d'un bon enseignant vus par les enseignants

Pour les enseignants le classement par ordre d'importance est présenté ci-dessous.

1. Etre ponctuel, 2. Etre un bon communicateur, 3. Donner un bon exemple, 4. Etre ouvert, 5. Accueillir les élèves, 6. Organiser la classe, 7. Soutenir les élèves selon leurs besoins individuels, 8. Motiver les apprenants, 9. Préparer une fiche pédagogique, 10. Etre un bon acteur, 11. Avoir confiance en soi, 12. Etre assidu, 13. Tenue correcte, 14. Avoir une bonne expression, 15. Etre cultivé, 16. Avoir une bonne capacité d'écoute, 17. Développer l'autonomie et la créativité chez chaque apprenant, 18. Maîtriser les contenus, 19. Se référer au programme officiel, 20 S'adapter à toute situation, 21 Etre créatif, 22 Etre dynamique, 23. Etre impartial, 24. Définir les objectifs de l'apprentissage, 25. Se référer à la préparation, 26. Capacité à gérer le temps, 27. Maîtriser les pratiques pédagogiques en vigueur, 28. Favoriser les interactions élèves – professeurs et élèves – élèves, 9, Tenir à jour le cahier de texte, 30. Organise les séquences d'évaluation.31, Vérifier les prises de notes, 32 Etre humble, 33 Vérifier les absences, 34 Commencer la leçon par le rappel de la précédente leçon, 35 Etre ferme, 35 Maîtriser ses réactions affectives, 36 Faire des synthèses de séquences, 37 Faire des synthèses de séquences, 38 Varier et diversifier les activités, 39 Varier les stimuli, 40 Favoriser le travail de groupe, 41 Bonne gestion du tableau, 42 Avoir une voie audible, 43 Contrôle des pré requis, 44 Favoriser l'activité des apprenants, 45 Etre un bon acteur.

A la lecture de ces résultats, on constate que les enseignants de manière générale accordent une importance capitale à la motivation des élèves et ne considèrent pas la fermeté comme un comportement décisif pour l'enseignement. Les comportements liés aux différents aspects de gestion de classe occupent aussi un rang appréciable dans le classement effectué par les enseignants.

- Comportements d'un bon enseignant vus par les apprenants

Concernant les apprenants, le classement ci-dessous représente leurs perceptions des 45 comportements par ordre d'importance du plus important au moins important.

1. Maîtriser les contenus, 2. Se référer au programme officiel, 3. Préparer une fiche pédagogique, 4 Maîtriser les pratiques pédagogiques en vigueur, 5. Avoir confiance en soi, 6. Se référer à la préparation, 7. Etre ponctuel, 8. Avoir une bonne capacité d'écoute, 9. Etre assidu 10. S'adapter à toute situation, 11. Définir les objectifs de l'apprentissage, 12. Etre un bon communicateur, 13. Avoir une bonne expression, 14. Commencer la leçon par le rappel de la précédente, 15. Tenir à jour le cahier de texte, 16. Développer l'autonomie et la créativité chez chaque apprenant, 17. Capacité à gérer le temps, 18. Organiser la classe, 19. Prévoir les documents d'apprentissage, 20. Tenue correcte, 21. Contrôle des pré- requis, 22. Accueillir les élèves, 23. Motiver les apprenants, 24 Ere impartial, 25. Etre humble, 26. Avoir une voie audible, 27. Favoriser les interactions professeurs-élèves et élèves – élèves, 28. Etre créatif, 29 Favoriser l'activité des apprenants, 30 Faire des synthèses de séquences, 31 Etre cultivé, 32 Vérifier les absences, 33 Soutenir les élèves selon leurs besoins individuels, 34.Favoriser le travail de groupe, 35 Organiser les séquences d'évaluation, 36 Etre dynamique, 37 Varier et diversifier les activités, 38 Etre ferme, 39 Vérifier les stimuli, 40 Bonne gestion du tableau, 41 Maîtriser ses réactions affectives, 42 Vérifier les prises de notes, 43 Etre ouvert, 44 Donner le bon exemple, 45 Etre un bon acteur.

A la lecture des résultats à la figure n°1 on constate que chez les élèves, les comportements relatifs à l'évaluation diagnostique (vérification des pré- requis) et aux tâches administratives et réglementaires (comme le contrôle des absences et de cahiers de textes, assiduité, ponctualité) ne semblent pas être plus déterminants. Ils apprécient cependant la maîtrise des contenus de la part de l'enseignant, les approches centrées sur l'apprenant et la pédagogie différenciée (soutenir les élèves selon leurs besoins individuels).

Les astérisques en marron représentent les positions de l'enseignant sur ce qu'il convient de retenir comme comportements clés d'un bon enseignant.

- De la complexité de l'activité enseignante

De cette étude, les comportements qui ont été priorisés par les enseignants relèvent du domaine du relationnel de l'organisationnel. L'aspect didactique pur, a été relégué au second plan. Si dans l'échantillon, il est enregistré 75% d'enseignants sans formation initiale, il se pouvait bien qu'ils soient plus attachés aux contenus à enseigner. Mais ce que l'on constate c'est la priorité accordée aux aspects organisationnels et relationnels.

Ici, la conception de l'enseignant s'élaborerait à partir des discours sociaux, des prises de positions culturelles, des habitus. Elle intégrerait entre autres les projections de son expérience et de ses acquis validés même provisoirement du ou des enseignants qu'il aurait connu quand il était élève.

Il est vrai le métier d'enseignant est un des rares métiers où l'acteur a nécessairement un vécu (Perrenoud, 1996). En effet, chacun vient dans l'enseignement avec des idées bien ancrées sur ce qu'est l'enseignement et comment il peut être dispensé ; certaines de ces idées remonteraient au début de l'école primaire (aux environs de l'âge de 6 ans). Il semble d'ailleurs très difficile pour les enseignants quel que soit leur voie d'accès à l'enseignement de transcender les systèmes dans lesquels ils ont grandi et les traditions d'enseignement dans lesquels ils sont enracinés. Cependant, ces représentations de l'enseignement qui se sont forgées au fil des ans ne sont pas nécessairement négatives.

Ce même creuset pourrait dans une certaine mesure alimenter les représentations des élèves sur les mêmes bases. Autrement dit, autant il faut identifier les représentations à décourager, autant il serait utile d'identifier celles à encourager aussi bien du côté des enseignants que des élèves. Ces considérations ci-dessus évoquées peuvent fonder les représentations issues de l'analyse des réponses des enseignants.

Par ailleurs, il faut noter que les représentations de l'enseignant ont un impact certain sur son activité pédagogique (Perrenoud, 2001). Ici, nous pouvons entrevoir, les modifications de l'activité pédagogique d'un enseignant, de l'organisation de sa classe du fait de ses attentes parfois en déphasage avec les attendus sociaux et scolaires.

De la construction des usages au plan micro social et individuel dans le cadre de l'activité humaine

Les fondamentaux de l'activité enseignante revisités par les apprenants

La tendance cette fois-ci est plutôt portée vers les aspects pédagogiques. Selon les apprenants, le bon enseignant serait celui qui a une bonne maîtrise des contenus à enseigner et des approches pédagogiques adéquates pour mener son enseignement. Les aspects relationnels, priorisés tantôt par les enseignants, sont relégués ici au second plan.

L'interprétation qui découle de cette situation est que les apprenants, à certains niveaux de leurs parcours scolaires, sont plus portés vers les choses à apprendre et les démarches les plus adéquates à s'approprier pour les maîtriser (compétences procédurales).

Pourquoi, chez les enseignants, la maîtrise des pratiques pédagogiques ne constitue pas le premier déterminant pour désigner un bon enseignant ? Peut-être parce que la plupart d'entre eux n'a pas suivi une formation initiale ?

Quels sont les meilleures conduites pour un enseignant en situation de classe ?

La question paraît très simple de prime abord. Mais les résultats des enquêtes nous ont montré que, face aux critères énumérés, la sélection de ceux-ci pour déterminer les meilleures conduites pour ne pas dire comportements à adopter par un enseignant en situation de classe, devient plus complexe qu'on ne pouvait l'imaginer. On est tenté de se poser la question de

savoir quelle dimension de sa personnalité, un enseignant met en avant, quand il se place dans une posture de choix des critères d'un bon enseignant. Il en est de même pour l'apprenant. Quel est le type de rapport qu'il privilégie quand il est en face d'une telle situation de choix ? A quel degré fait-il intervenir les rapports extra scolaires ? Autant de questionnements qui suscitent des intérêts divers autour de cette étude.

Malgré les divergences énormes et les quelques plages de convergence (fig.3) entre enseignants et élèves autour des conduites de l'enseignant à prioriser dans une situation de classe, des consensus peuvent être retenus.

La nécessité d'une approche dialogique pour la construction des consensus forts même si provisoires

La mise en scène d'un extrait des priorités dans chacune des parties peut être présentée comme suit :

Enseignant : - « je veux tout d'abord être à l'heure pour ton accueil et préparer mon poste de travail en vue de répondre à tes besoins...»

Elève : - « Si tu veux tout cela, commence par maîtriser les contenus de ton enseignement, ensuite tu chercheras à te conformer au programme officiel en préparant des fiches pédagogiques sur la base dudit programme, tu chercheras à t'ouvrir aux pratiques pédagogiques actuelles...ainsi tu déclencheras en moi l'activité qui naîtra d'un besoin d'appropriation et qui finalement suscitera l'intérêt donc la motivation...»

Cette mise en scène imaginée à partir du classement de part et d'autre montre la richesse des résultats obtenus si l'on cherche à tirer toutes les conséquences qui en découlent au plan pédagogique, didactique et réglementaire.

Elle montre encore une fois, la nécessité d'une approche dialogique entre enseignant et élève comme prétexte à l'organisation de l'activité de l'enseignant.

D'ailleurs comment peut-on envisager l'analyse de l'activité de l'enseignant sans l'élève ? De notre point de vue l'activité enseignante ne se construit pas seulement en tenant compte de l'élève mais surtout en prenant en compte sa perception de ce qu'est l'apprentissage, de ce qu'est l'enseignement. Et, ce qui semble être paradoxal est que les enseignants donnent souvent le point de vue éventuel de l'élève, mais ne l'interrogent presque pas.

On décrit aussi souvent ce que l'élève fait, puis on l'analyse sans tenir compte de sa perception, de ses représentations qui alimentent son activité, ses actions et ses opérations. S'il apparaît difficile de faire ce travail de catharsis au préscolaire et dans l'enseignement élémentaire, les apprenants du moyen et du secondaire eux pourraient se livrer à de tels exercices. Le temps qu'ils ont passé dans le système scolaire, les expériences en termes d'interactions vécues, validées et invalidées font d'eux des partenaires non négligeables dans la perspective de la construction d'une technologie de production de résultats scolaires.

Présentation du classement des enseignants des 14 attitudes jugées prioritaires sur les 45 présélectionnées

Etre ponctuel, 2. Etre un bon communicateur, 3. Donner un bon exemple, 4. Etre ouvert, 5. Accueillir les élèves, 6. Organiser la classe, 7. Soutenir les élèves selon leurs besoins individuels, 8. Motiver les apprenants, 9. Préparer une fiche pédagogique, 10. Etre un bon acteur, 11. Avoir confiance en soi, 12. Etre assidu, 13. Tenue correcte, 14. Avoir une bonne expression.

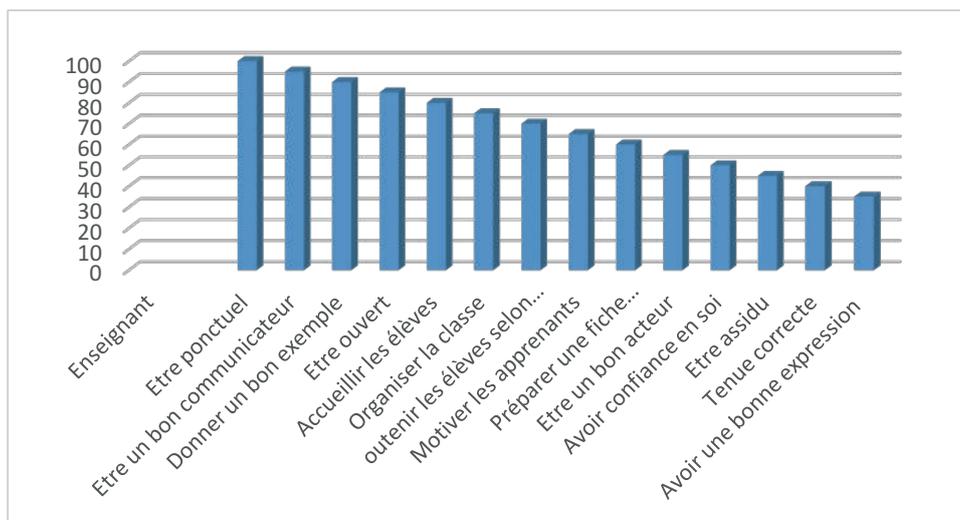


Figure 1 : classement des attitudes par les enseignants

Présentation du classement des élèves des 14 attitudes jugées prioritaires sur les 45 présélectionnées

1. Maitriser les contenus, 2. Se référer au programme officiel, 3. Préparer une fiche pédagogique, 4. Maîtriser les pratiques pédagogiques en vigueur, 5. Avoir confiance en soi, 6. Se référer à la préparation, 7. Etre ponctuel, 8. Avoir une bonne capacité d'écoute, 9. Etre assidu, 10. S'adapter à toute situation, 11. Définir les objectifs de l'apprentissage, 12. Etre un bon communicateur, 13. Avoir une bonne expression, 14. Commencer la leçon par le rappel de la précédente.

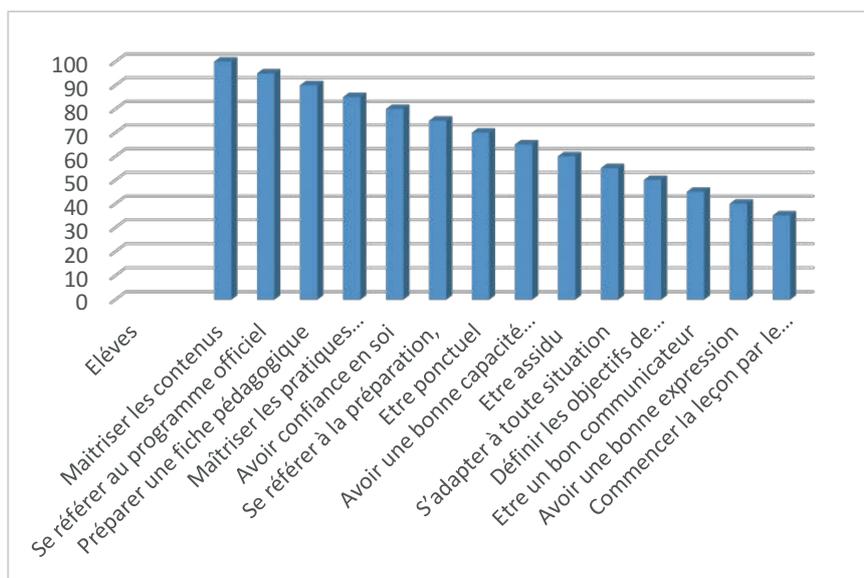


Figure 2 : classement des attitudes par les apprenants

Si on analyse les 14 premières attitudes par ordre de priorité, on est frappé par la cohérence de la proposition des apprenants quant aux critères technico pédagogiques alignés.

Au moment où l'enseignant, lui, semble abonder dans un sens paternaliste qui met son "moi" au-devant de la scène pédagogique.

Cependant des plages de convergences qu'il convient d'appeler « Zones de consultation Dialogique » (ZCD), peuvent être trouvées à partir des faits marquants. Ils peuvent être regroupés en six points déterminants, autour desquels se structurent les activités adoptables quoique adaptables par un enseignant en situation de classe.

Point 1 : la centralité de l'élève dans la situation d'enseigner – apprendre

L'enseignant doit s'intéresser aux caractéristiques spécifiques à chacun de ses élèves, aux relations entre élèves, aux rapports entre ses élèves et la communauté éducative incluant les enseignants, le personnel non enseignant ainsi que les parents, mais surtout au projet personnel de l'élève qui peut inférer dans sa relation avec l'enseignant.

Ces dispositions ci-dessus pourraient permettre à l'enseignant d'adapter une gamme de méthodes pédagogiques aux différents styles d'apprentissage, aux différences culturelles, spirituelles, langagières et familiales selon l'origine des élèves.

Il serait ainsi à même de déceler les forces et les faiblesses de l'élève en rapport avec le processus d'enseignement-apprentissage, d'évaluer les besoins spéciaux de l'élève, de recalibrer ses stratégies en fonction du rendement attendu de l'élève et de collaborer avec les services de l'école et ceux de la communauté pour y faire face.

Dans le cadre de ce processus de déconstruction reconstruction, l'enseignant aide l'élève à conquérir le savoir, d'où la nécessité de développer en lui la curiosité, le besoin d'entreprendre pour apprendre et le désir d'apprendre pour entreprendre et aller jusqu'au bout. Ceci permettra de créer pour l'élève des opportunités de changements de cadres et de registres pour l'aider à mieux comprendre et assimiler les concepts parce qu'il les aura vécu.

Il aménagera les contingences, je veux parler des situations problèmes suffisamment authentiques pour amener l'élève à élaborer et à utiliser des stratégies qui lui permettent d'accéder à l'information et de l'apprécier.

Point 2 : la maîtrise nécessaire par l'enseignant des connaissances fondamentales liées à son domaine d'intervention.

Le professeur de collège performant fait preuve de certaines connaissances, notamment liées à la matière à enseigner, les méthodes d'enseignement propres à sa discipline, les applications de sa discipline dans la vie courante et doit savoir lier les attentes du programme aux ressources et technologies disponibles. Il doit cerner les liens que sa discipline entretient avec les autres matières enseignées à l'élève; dans le sens d'engager avec ses collègues des approches d'interdisciplinarité instrumentale ;

Il doit aussi connaître les principes et les théories sur l'éducation pour tenir compte des implications des théories psychologiques et des dimensions sociologiques dans l'enseignement – apprentissage et dans le système d'enseignement – apprentissage ;

Enfin Le professeur de collège doit avoir une connaissance du cadre institutionnel de l'école, l'organisation du système scolaire et des missions qui lui sont assignées.

Il s'agit ici des savoirs théoriques (savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner).

Point 3 : la maîtrise et l'utilisation des pratiques professionnelles en vigueur

Le professeur de collège performant se distingue par des pratiques et des attitudes professionnelles adéquates (qui mettent l'enfant au cœur des préoccupations de manière active et non en terme de faire valoir). Il devra développer une attitude réflexive et innovante par des retours sur ses actes et gestes professionnels, pour déterminer si son enseignement est pertinent et cohérent. Il s'agit des savoirs pratiques comprenant des savoirs sur la pratique et des savoirs de la pratique (ALTET, 1996).

Point 4 : la nécessité d'un projet de développement personnel et professionnel

Le professeur de collège qui se voudrait performant devra s'inscrire dans une dynamique d'amélioration constante de ses compétences professionnelles, par conséquent, il cherchera à s'insérer dans le dispositif institutionnel de formation continue de son établissement s'il existe et de travailler à susciter sa création le cas échéant (Bouvier et al, 1998).

Ainsi, il participera aux animations des cellules pédagogiques, aux actions de formation initiées par la Structure de formation continuée, aux séminaires de renforcement de capacités initiés par les instituts de formation et mettra à profit les opportunités qu'offrent les instituts supérieurs de formation pour pousser le plus loin possible ses études, utilisera les TICE et les diverses ressources documentaires mises à sa disposition pour améliorer ses compétences professionnelles.

Toujours dans le sens d'améliorer ses compétences professionnelles, il devra prendre des initiatives en dehors du système institutionnel de formation continue en établissant des priorités pour son développement professionnel, en sollicitant des personnes ressources pour améliorer ses compétences professionnelles et en participant à des activités à caractère culturel et scientifique en liaison avec sa fonction (Anderson et al, 2004).

Point 5 : Quid du leadership de l'enseignant

Il serait important d'impulser une dynamique d'adhésion autour de son école pour exercer son leadership. Ainsi, il favorise par son action, la participation des élèves, de ses collègues, des personnels administratifs, techniques et d'appui, et de la communauté pour une bonne marche de l'école par une mobilisation sociale soutenue.

Point 6 : De la déontologie et de la professionnalité enseignante

L'exercice de la profession enseignante ne peut se réaliser en dehors d'un respect strict des textes législatifs et réglementaires et les principes moraux y afférents.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M., Bressoux P., Bru M., Lambert C. (1994). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Les dossiers de l'éducation et formations*, n° 44, Paris : MEN, DEP
- Anderson, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris: Institut international de planification de l'éducation
- Bouvier Alain, Obin Jean-Pierre (coord.) (1998). - *La formation des enseignants*. Paris : Hachette Education, 253 p
- Perrenoud, Ph. (1996) *Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ?*, *Cahiers pédagogiques*, n° 346, Septembre, pp. 14-16. ... et dans quel sens ?, *Pour* (Revue de la Fédération syndicale unitaire, Paris), n° 65, mai, p. 14.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. *Professionalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (2e éd. 2003).

LES DYNAMIQUES ÉVOLUTIVES DES PÉDAGOGIES DU NUMÉRIQUE AU SÉNÉGAL, DES INDÉPENDANCES À NOS JOURS. ECLAIRAGES SUR LES FONDEMENTS THÉORIQUES, COGNITIFS ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DES PÉDAGOGIES DU NUMÉRIQUE

Chérif GOUDIABY

Maitre assistant en Sciences de l'éducation à (l'ESP) (UCAD) Sénégal
Laboratoire acté Université blaise Pascal Clermont Ferrand, France. ediouleye@yahoo.fr.

Résumé :

Les dynamiques évolutives des pratiques d'enseignement au Sénégal ont été ponctuées par une certaine diversité de choix de médias fortement influencée par des courants pédagogiques divers et les pouvoirs fascinants des médias existants.

En effet, entre 1960 et 2015 l'espace scolaire s'est enrichi du primaire en passant par le secondaire au supérieur, de plusieurs types de médias: sonores, visuels fixes ou mobiles, audiovisuels, électroniques, numériques et virtuels. Les choix et l'usage de tous ces médias d'enseignement ont été fondés sur des courants pédagogiques ou sur des modèles théoriques; notamment les modèles cognitifs de l'Ecole Nouvelle; la pédagogie du concret de Célestin Freinet, sur les modèles du didactisme filmique de Jacquinet Gèneviève, (1990)¹, sur les modèles de l'école parallèle de Friedmann(1961) et Louis Porcher (1974), ainsi que sur le modèle du connectivisme de Siemens (2005).

On voit donc que dans l'évolution des pratiques d'apprentissage par le numérique au Sénégal, plusieurs pédagogies du numérique ont été développées et ont eu comme dénominateur commun le modèle de communication de Lasswell², basé sur la conjonction de quatre composantes: le contenu du message, la nature de l'émetteur, la nature du récepteur, la nature du médium utilisé et l'effet obtenu. Malgré cette similitude entre modèles numériques, il existe une certaine diversité dans les modes de médiation, d'interaction pédagogique et dans l'approche de la construction des savoirs des apprenants, au niveau cognitif et métacognitif. Certaines approches s'inspirent du modèle transmissif, béhavioriste, d'autres du modèle cognitiviste, d'autres du modèle socioconstructiviste et d'autres du modèle connectiviste. C'est d'ailleurs cette diversité dans les approches qui a entraîné une différence dans l'impact et dans l'accessibilité auprès des populations et des acteurs. Impact et accessibilité qui ont été du reste des facteurs très déterminants dans la réussite, la reconnaissance et l'acceptation des modèles numériques par les populations et les acteurs au Sénégal.

Quels ont été les fondements théoriques cognitifs et épistémologiques qui ont guidé les choix et les conceptions des pédagogies numériques dans le dispositif éducatif au Sénégal depuis les indépendances? Comment dans un contexte de mondialisation, de massification et d'hétérogénéité des classes, faudrait-il valoriser et adapter l'apprentissage numérique afin qu'il ne soit pas une utopie, mais une alternative émergente, porteuse de succès dans les dispositifs de formation en Afrique, du primaire au supérieur?

¹ Gèneviève Jacquinet, La communication éducative médiatisée : de l'âge de la pierre à l'âge de bronze Educational communication through Medias from the stone age to the bronze Age 14 1993 : Education, formation : le temps de l'industrialisation ? p.77-90 1 Harold Lasswell (1948), définition champ de la communication.

L'objet de cette communication est, à partir d'une analyse diachronique des pédagogies du numérique et à travers des repères historiques, d'apporter des éclairages sur les apports cognitifs et épistémologiques dans les choix et les conceptions des pédagogies numériques au Sénégal. Il débouche enfin sur une proposition de pratiques d'apprentissage par le numérique dans une perspective de valorisation, d'adaptation et d'accessibilité pouvant permettre une éducation et une formation de qualité pour tous en Afrique et au Sénégal en particulier.

Mots clés.

Apprentissages numériques, pédagogie, cognitif, médias, épistémologique, ingénierie, communication audiovisuelle.

Abstract

The evolving dynamics of teaching practices in Senegal have been punctuated by a certain diversity of media choices strongly influenced by diverse pedagogical trends and the fascinating power of existing media. Indeed, between 1960 and 2015, these school space was enriched from primary to secondary to higher education, with several types of media : sound, fixed or mobile visual, audiovisual, electronic digital and virtual. The choices and use of all these teaching media have been based on pedagogical trends or theoretical models; in particular the cognitive models of the new school, the pedagogy of the concrete of Celestin Freinet. On the models of film didactics of Jacqueline Genevieve, (1990) on the models of the parallel school of Friedman (1961) and Louis Porcher (1974) as well as on the connectivism model of Siemens (2005) Can therefore be seen that in the evolution of digital learning practices in Senegal, several digital pedagogies have been developed and have had as their common denominator the Lasswell communication model based on the conjunction of four components: the content of the message, the nature of the sender, the nature of the receiver, the nature of the medium used and the effect obtained. Despite this similarity between numerical models, there is a certain diversity in the modes of mediation pedagogic alliteration and in the approach to the construction of learners; knowledge, at the cognitive and metacognitive level. Some approaches are based on the transmissive behaviorist model, other on the cognitive model, others on the socioconstructivist model and others on the connectivist model. It is this diversity in approaches that has led to a difference in impact and accessibility for population and stakeholders. Impact and accessibility, which have by populations and stakeholders in Senegal. What have been the cognitive and epistemological rhetorical foundations that have guided the choices and conceptions of digital pedagogies in the educational system in Senegal since independence? How in a context of globalization, massification and class heterogeneity, should digital learning be valued and adapted so that it not utopia but an emerging alternative that will bring success in training system in Africa primary to higher education?

The purpose of this paper is based on a diachronic analysis of digital pedagogies and through historical benchmarks, to shed light on the cognitive and epistemological contributions to the choices and conceptions of digital pedagogies in Senegal. Finally, it leads to a proposal for digital learning practices with a view to enhancing adapting and making it accessible in order to provide quality education and training for all in Africa and Senegal in particular.

INTRODUCTION

L'introduction des médias dans l'enseignement en Afrique, au Sénégal en particulier, était au départ liée à la satisfaction d'un besoin de développement quantitatif et qualitatif de l'éducation. Ainsi pour faire face à l'équation de la qualité de l'enseignement et à celle de la scolarisation pour tous, on a utilisé dans l'enseignement plusieurs types de médias qui ont en retour soulevé des enjeux majeurs, engendré de fortes tensions et provoqué de grandes mutations. Parmi les supports utilisés on peut citer le tableau-feutre, l'image, la photo, la radio scolaire, la télévision scolaire, les technologies éducatives, le film pédagogique, l'enseignement assisté par ordinateur, les (MOOCs)³, ainsi que la (FOA)⁴

³ Massive Online Open Course

⁴ La formation ouverte à distance

La première mise en place des médias d'enseignement au Sénégal remonte vers les années 1964 et a commencé par la radio scolaire avec la méthode (CLAD)⁵ dont l'objectif était de diffuser par la radio nationale, un enseignement au niveau du primaire, sur l'ensemble du territoire. Selon Dieng P. Y. Diop A. et Diouf A. M. (2004), cette méthode « était destinée à l'amélioration de l'apprentissage du Français par la technique audio-visuelle. Les écoles élémentaires étaient équipées de radios réceptrices d'émissions à partir de la station-mère. Les maîtres avaient reçu une formation portant sur la transmission de contenus avec l'utilisation d'un tableau-feutre et de figurines. La méthode portait sur des acquisitions globales qui améliorent sensiblement le français parlé des élèves ; mais il n'en est pas de même pour le français écrit et les règles grammaticales.

Toujours dans cette perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement, la télévision scolaire fit aussi son entrée en 1978 avec un groupe test de 600 élèves dans le paysage du système éducatif. En 1989 d'autres initiatives d'apprentissage par les médias furent prises par le ministère de la Recherche scientifique, au niveau des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire; ce fut le cas des projets d'introduction de l'informatique dans le système éducatif. (PIISE). Ce projet avait pour but de favoriser la maîtrise d'une technologie, de cultiver chez l'enfant l'esprit d'initiative et de créativité, de faire acquérir des notions mathématiques de base et enfin d'introduire un nouvel environnement éducatif de nature à supprimer les handicaps d'origine socioculturelle.

Dans la décennie 1990, avec les projets d'impulsion de l'enseignement des sciences, de la technologie dans les blocs scientifiques technologiques et de la redynamisation de la formation professionnelle, une grande initiative d'utilisation des technologies éducatives fut menée avec l'arrivée des médias comme les rétroprojecteurs, les projecteurs de diapositive et les vidéos. Initiative pour laquelle l'école normale supérieure d'enseignement technique professionnel (l'EN-SETP) a joué un rôle capital dans le conseil, la formation des enseignants aux techniques audiovisuelles et dans la fabrication de matériel didactiques audiovisuels. Dans cette dynamique évolutive des médias d'enseignement dans l'espace scolaire, la rencontre de la société de l'information et de la société du savoir, va également enrichir celui-ci de nouveaux médias, comme les didacticiels d'apprentissage numérique dont des auteurs comme (Lebrun, 2007, p.74), J.M. De Ketele firent l'apologie. Le premier met en évidence le rôle déterminant des outils technologiques dans l'éducation et la prise en compte de la diversité des moyens d'apprentissage que sont l'école parallèle et l'école formelle. Le second dans la préface du livre, «*Des technologies pour enseigner et apprendre*», tout en mettant en évidence les vertus pédagogiques des nouvelles technologies de l'information, souligne les iniquités qu'elles posent. Il précise alors que «*D'un autre côté les pays qui ont les besoins les plus pressants d'éducation et de technologies pour leur développement sont aussi ceux qui ont le plus de difficultés à pouvoir en disposer, àrapide du savoir par la simulation...D'un autre côté on assiste dans le monde de l'école à des disparités entre ceux qui veulent...Faire bénéficier toutes les écoles, et plus particulièrement celles qui travaillent avec les publics moins favorisés, d'une politique intelligente d'utilisation des nouvelles technologies de l'éducation est une priorité si l'on veut construire une société de demain plus juste et plus solidaire.*»⁷

Ce n'est qu'à partir de la décennie 2000 que la plupart des pays africains comme le Mali, le Sénégal, ont cherché à développer leur politique de (TIC) avec la mise en place de beaucoup d'initiatives au niveau de l'adoption des textes réglementaires. A travers toutes ces initiatives d'utilisation des médias à des fins éducatives, il s'agira du point de vue des mécanismes de construction des savoirs, de voir et d'analyser comment dans la mise en place des ingénieries pédagogiques, les pédagogies du numérique se sont, inspirées et se sont nourries des théories d'apprentissage que sont le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le connectivisme. Nous allons dans ce qui suit, à partir de notre expérience personnelle de théoricien et de praticien de terrain, procéder à une catégorisation ainsi

⁵ Centre de Linguistique appliquée de Dakar.

⁶ Serigne Mbacké Seck et Cheikh Gueye Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif au Sénégal. Mai 2002 Document préparé pour le projet de l'UNRISD.

⁷ De Ketele, J.-M. ; 2007

qu'à une analyse des modèles de pédagogies du numérique. Aussi dans cette même perspective, nous allons au regard des théories d'apprentissage, susciter une réflexion profonde autour d'une orientation des pédagogies du numérique adaptée aux pays africains notamment le Sénégal. Ainsi nous centrerons notre propos autour des points suivants : Etude rétrospective des dynamiques constructives des pédagogies du numérique au Sénégal ; analyse diachronique des modèles de pédagogies numériques qui se sont succédé ; proposition de modèle porteur et adapté aux pays africains ; conclusion.

I - ETUDE RÉTROSPECTIVE DES DYNAMIQUES CONSTRUCTIVES DES PÉDAGOGIES DU NUMÉRIQUE AU SÉNÉGAL.

1.1. Les premières initiatives au Sénégal. Les modèles de la première génération

Après les indépendances le Sénégal manifesta une volonté politique d'insérer les médias d'apprentissage dans le système éducatif, au niveau du primaire avec l'introduction de la méthode «Pour parler Français» du (CLAD) Centre de Linguistique Appliquée de Dakar. L'initiative démarra d'abord en 1964 par l'utilisation de la radio, puis par la télévision scolaire en 1978 avec la création de la Direction de la Radio et de la Télévision Scolaire (DRTS). Cet apprentissage par les médias, institué d'abord par le (CLAD) était centré sur l'apprentissage du français par la technique audio-visuelle et faisait appel à des moyens et des équipements importants constitués de magnétophones, de moniteurs de télévision, de supports et documents constitués de tableaux-feutres et figurines. Comme mesures d'accompagnement, fut alors engagée par le Sénégal une véritable stratégie de formation des maîtres portant sur la transmission de contenus avec l'utilisation d'un tableau-feutre et de figurines. Au niveau de la mise en œuvre, chaque jour, à une certaine heure précise, les écoles élémentaires équipées de radios et de télévisions réceptrices, recevaient des séquences d'apprentissage de français au niveau des cours d'initiation (CI), préparatoires (CP) et élémentaires première et deuxième année (CE1 et CE2) à partir de la station de la radiodiffusion nationale. Le maître à partir du message envoyé par la télévision, amenait les élèves à comprendre les messages véhiculés à travers des mimiques et des gestuelles, sur des séquences pédagogiques de 15 minutes. Cette méthode qui a évolué pendant quelques années, n'a pas pu prospérer et a été finalement supprimé malgré les efforts déployés en termes de moyens logistiques et de formation des maîtres. Quels sont les bilans de ces premières initiatives d'introduction des médias dans l'enseignement au Sénégal?

Bilan des premières initiatives: de la réussite à l'échec des premiers modèles.

Pour ces premières initiatives, il faut reconnaître que les activités d'apprentissage proposées par le média audiovisuel de l'époque avaient un caractère concret et mettaient beaucoup plus l'accent sur le développement de compétences que sur l'accumulation de connaissance livresques. D'ailleurs certains acteurs notent que cette expérience a été éminemment positive au niveau de l'apprentissage du français, en lecture, écriture et calculs arithmétiques. Comme le font remarquer Serigne Mbacké Seck et Cheikh Gueye, qui précisent que «cette méthode donna des résultats satisfaisants (55% de réussite au CEPE contre 43% pour la moyenne nationale et 75% de réussite en orthographe grâce au « tape à l'œil »)⁸.

Toutefois malgré tous ces atouts présentés, le projet a eu du reste deux catégories de détracteurs; ceux qui ont critiqué son manque d'adaptabilité et d'efficacité et ceux qui ont posé la question de l'antagonisme entre les modèles traditionnels et les modèles audiovisuels ; avec comme sous-jacents la perte de prestige du rôle traditionnel de l'enseignant ainsi que les rivalités entre les deux modèles. Le modèle fut par la suite abandonné, du fait de sa gestion et surtout du fait de la pression exercée sous les principaux acteurs. Cette forte résistance des enseignants, des parents d'élèves, des syndicats au modèle, s'était amplifiée au cours des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) tenus en janvier 1981. Ainsi après avoir fait un diagnostic sans complaisance du modèle, ils condamnèrent vivement la méthode (CLAD) et proposèrent sa suppression pure et simple. Ils suggérèrent alors le renforcement du rôle de l'audiovisuel dans les structures d'enseignement et de formation, la réservation d'un temps d'antenne radiophonique à l'office de la radio et télévision du Sénégal (l'ORTS) aux différents acteurs pour faire participer à tous à la résolution des problèmes de l'école⁹.

1.2. Les modèles de la deuxième, troisième et quatrième génération (1980 2015)

1.2.1. L'arrivée des technologies de l'enseignement dans le paysage éducatif sénégalais.

Après l'introduction des médias dans l'enseignement élémentaire, les années 1980 vont marquer l'avènement de l'introduction des médias de deuxième génération dans le secondaire, dans la formation des formateurs et dans le supérieur avec l'introduction du rétroprojecteur, du projecteur de diapositive, de la caméra et des projecteurs (cinéma et vidéo).

Ces médias de la deuxième génération ont été d'ailleurs d'un apport important dans l'accompagnement de la pédagogie par objectif (PPO). Ainsi il était possible par le biais du rétroprojecteur de mettre en évidence de manière concrète et didactique certains principes physiques et technologiques par les méthodes de superposition des transparents, de caches, de révélation progressive, de jeux de lumière interactifs et de manipulations d'objets interactives. En 1989 il y eut le projet d'introduction de l'informatique dans le système éducatif au niveau des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire, puis en 1997 l'entrée massive de micros ordinateurs dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire avec la politique de la généralisation de l'informatique scolaire (GIS). Ce projet d'extension des (TICS) au niveau scolaire avait été soutenu par la banque mondiale avec le programme (WLD) (World Link for Development) qui va s'étendre plus tard à plusieurs établissements à l'intérieur du pays. L'introduction des médias de la troisième génération au Sénégal, va inaugurer l'utilisation du vidéoprojecteur, de la vidéo en tant qu'outil d'enseignement et de la vidéo en tant qu'outil de formation des formateurs en micro enseignement et en autoscopie dans l'observation, l'évaluation et l'analyse des situations d'apprentissage.

1.2.2. L'ère des médias numériques et de l'enseignement à distance.

a) L'émergence de la formation à distance et du e-Learning.

Les années 1990 vont marquer le démarrage des médias de la quatrième génération avec l'enseignement à distance comme la (FOAD) développées par (l'AUF), puis après par une autre forme d'enseignement à distance multidirectionnel et interactif; la méthode du e-Learning. A partir des années 2000, avec le développement des plates-formes numériques, les stratégies du numérique s'orienteront vers les universités par la visioconférence, les programmes d'enseignement à distance ; avec l'université virtuelle africaine (UVA) dont l'université Gaston Berger de Saint Louis au Sénégal a bénéficié dans le cadre du programme de Maîtrise d'Informatique de l'université Laval au Canada en 2004.

Dans le sillage de l'enseignement à distance virtuel, les campus numériques francophones mis en œuvre par (l'AUF) vont permettre l'émergence de l'université virtuelle du Sénégal créée par décret présidentiel n°2013-1294 en date du 23 septembre 2013. Celle-ci va participer selon les décisions 2 et 7 du conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur tenu le 14 Août 2013, au renforcement de la carte universitaire sénégalaise et va constituer un moyen d'intégration des (TICS) dans l'enseignement supérieur.

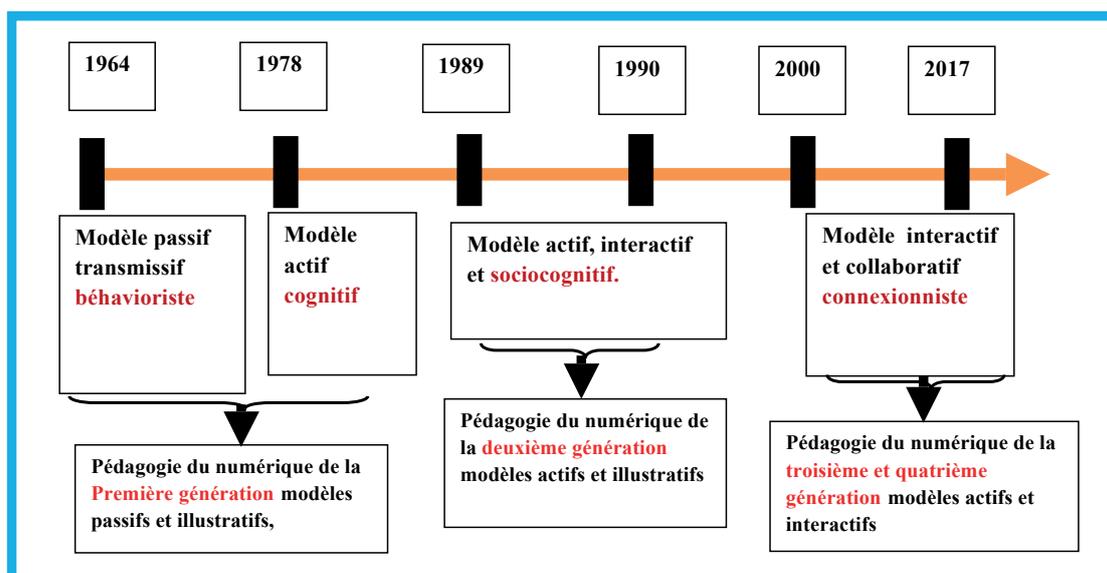
b) L'introduction des Moocs.

Toujours dans cet élan de révolution de la pédagogie du numérique au Sénégal, une nouvelle méthode d'enseignement en ligne les (MOOCS) Massive (massive) Online (en ligne) Open (ouvert à tous), Courses (cours) va se développer. Initiée en 2008 par deux chercheurs canadiens, George Siemens et Stephen Downes, cette nouvelle approche s'inspire de la théorie d'apprentissage du connectivisme et diffuse à travers des réseaux de connexions plurielles, un apprentissage mutuel et interactif basé sur le partage et la co-construction des savoirs, notamment la pédagogie inversée.

⁸ Serigne Mbacké Seck et Cheikh Gueye Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif Document préparé pour le projet de l'UNRISD . Au Sénégal. mai 2002

⁹ Voix de l'Éducateur 1981 :18).

Au Sénégal le lancement et l'organisation des MOOCS a été effectué par le (RESCIF) Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie en partenariat avec l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne en Suisse, à l'école supérieure polytechnique de Dakar (ESP), en février 2014 sous la présence du directeur de l'enseignement supérieur le Professeur Sock. Pour l'instant au niveau des pratiques, certains utilisateurs consomment le produit prêt à consommer en reconduisant textuellement les cours faits à l'étranger sans adaptation au contexte sénégalais. Au demeurant s'il est bien contextualité et rendu accessible à tous, il pourrait permettre du point de vue pédagogique, la constitution de communautés d'apprentissage favorable à un travail collaboratif, interactif et par ricochet le développement d'une pédagogie différenciée. En synthèse la catégorisation et la caractérisation des différents modèles qui se sont succédé, peut être présenté sur l'axe du temps suivant.



Repérage, catégorisation et caractérisation des modèles de pédagogie numérique qui se sont succédé au Sénégal de 1964 à 2017.

II - Analyse diachronique des modèles de pédagogies numériques qui se sont succédé.

2.1. Analyse des premiers et deuxièmes modèles : modèles de la radio et la télévision scolaire au Sénégal

Les premiers modèles de pédagogie numérique qui ont été mis en place après les indépendances utilisent trois modes de fixation du message que sont la fixation visuelle, la fixation auditive ou les deux à la fois et provoquent certes des situations motivantes, mais pas forcément impliquantes. En effet le caractère trop transmissif du média ne permet pas une forte sollicitation et un développement très poussé du potentiel cognitif, car dans l'implication cognitive, la réception orale et visuelle est beaucoup plus déterminante que la participation et l'action de l'apprenant, qui doivent avoir selon la pyramide des rétentions¹⁰ du laboratoire Bethel, Maine des (USA), un taux plus important dans la rétention. Il apparaît également, selon les quatre fonctions de l'image de Tardy (1975)¹¹ que sont la motivation, l'illustration, la désignation, l'induction et la médiation ; que le modèle du (CLAD) a été très réducteur au niveau des fonctions de médiation et d'induction, qui sont du reste très déterminantes dans l'implication des apprenants au cours de l'apprentissage. Si le modèle de situations d'apprentissage proposé dans la relation pédagogique reste très actif et animé pour le (CLAD), il ne garantit pas en retour des modes d'interrelations et d'interactions permettant des situations d'apprentissage capables de développer une véritable métacognition des apprenants. Aussi dans la prise en compte des typo-

logies de connaissances proposées par TARDIF, Jacques, (1992)¹², le modèle prend beaucoup plus en considération les connaissances déclaratives, que les connaissances procédurales et conditionnelles.

Dans la méthode (CLAD), les apprenants maîtrisent parfaitement le français parlé mais rencontrent quelques difficultés à l'écrit car le modèle ne permet pas souvent d'expliquer le comment et le pourquoi des syntaxes et des constructions grammaticales. En effet dans l'apprentissage par le (CLAD) l'apprenant même s'il maîtrise la lecture, l'écriture des lettres et des consonnes, l'association syllabique ainsi que la composition de phrases simples, éprouve en retour des difficultés à narrer par écrit de manière autonome des faits en respectant les règles syntaxiques et grammaticales. Ce qui montre ainsi les limites du modèle (CLAD) dans l'accès et la maîtrise des connaissances procédurales pour l'apprentissage du français.

S'y ajoute également le caractère fascinant et captivant du média audiovisuel qui risque, s'il arrive comme «un tout venant», d'annihiler l'attention ou d'empêcher une interaction didactique porteuse et même de basculer dans la ludification excessive qui ne développe pas chez l'apprenant cette capacité de concentration intellectuelle porteuse de connaissance. C'est peut-être sans doute, ces limites de la pédagogie numérique de la radiotélévision scolaire au niveau primaire, qui seraient les sources d'obstacles didactiques et d'indifférence de certains acteurs et qui auraient provoqué cet antagonisme entre modèles numériques et modèles traditionnels ou «rivalités» de Jacquinet G., ainsi que ce rejet formalisé par les Etats Généraux de l'Education.

2.2. Analyse des modèles de troisième et quatrième génération : les modèles de l'enseignement par les films, les ordinateurs, les logiciels et les didacticiels d'enseignement.

Dans la panoplie de modèles d'apprentissage par les médias de la troisième génération, il faut distinguer essentiellement les films, les logiciels d'apprentissage ainsi que les didacticiels. Les films bien qu'illustratifs décrivent ou expliquent sans interaction des procédures, des systèmes, des pratiques dans des domaines précis. Les logiciels d'apprentissage et les didacticiels au delà d'une présentation descriptive passive, proposent des principes de fonctionnement, d'organisation de systèmes et d'objet technique. Ils ont comme particularité les interactions des situations didactiques, les simulations, les animations, les illustrations et les mouvements, rendant l'enseignement plus vivant, plus concret, plus pertinent et plus captivant.

Si de par leur pertinence, leur efficacité pédagogique et leurs fonctions de motivation, d'illustration, ces modèles ont beaucoup apporté à l'enseignement des sciences, de la technologie et à l'enseignement professionnel au Sénégal, ils n'assurent pas souvent correctement les fonctions d'induction et de médiation du fait de leur manque d'ancrage au contexte et aux théories socioconstructivistes. Souvent ces logiciels ne prennent pas en compte suffisamment les pratiques sociales de référence en Afrique et n'exploite pas à fond certaines théories d'apprentissage comme l'apprentissage vicariant de Bandura, le développement socioconstructiviste de Vygotsky sur la zone proximale de développement, (le ZDP) ainsi que le conflit sociocognitif de Bourgeois et Nizet, (1997).

Dans ces modèles, les principes, les mécanismes à expliquer sont présentés à partir des thématiques et des sujets calqués du nord et de plus l'approche cognitive proposée induit un mode de traitement des informations qui, non seulement permet difficilement de maîtriser certains didacticiels mais ne développe pas un travail métacognitif porteur de développement.

Pour ce qui est des modèles d'enseignement par les médias de la quatrième génération, il faut reconnaître que l'approche du connexionnisme axée sur un mode de médiation collaborative ainsi que sur un système de tutorat interactif et permanent a montré sa pertinence et son effi-

¹⁰ National training laboratoire Bethel, Maine (USA) sur la mémorisation mentale 1960.

¹¹ IARDY Michel, « La fonction sémantique des images » Etudes de linguistique appliquée, 16. Paris: Klincksieck : 19-43.

¹² TARDIF, Jacques, 1992, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Logiques, page 48 et suivantes.

capacité pédagogique surtout au niveau de l'enseignement virtuel dans l'enseignement supérieur et la formation continue des cadres au Sénégal.

Au demeurant force est de reconnaître que ces nouveaux modèles traînent encore des limites pédagogiques dans la médiation, les évaluations formatives, certificatives des apprenants et font face aussi à plusieurs obstacles économiques et organisationnels, que sont la fracture numérique, le cadre législatif et réglementaire ainsi que le déficit de formation des enseignants et des acteurs.

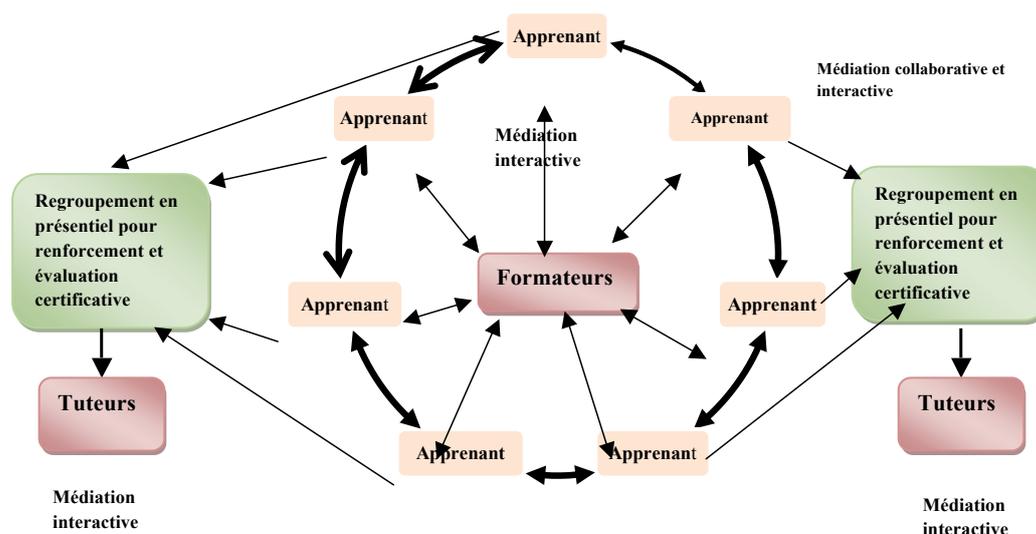
Jusque là, le modèle ne prend pas en compte totalement les sept conditions d'efficacité des formations ouvertes et à distance de Karsenti (2003) que sont l'accès, l'attrait, les interactions, le contenu, l'approche pédagogique, les ressources, les soutiens, la pérennité et les aspects techniques. Il faudrait alors aller vers une proposition d'approche qui non seulement respecte ces sept conditions de Karsenti, mais s'adapte également au contexte et aux réalités africaines.

III Proposition de modèles porteurs et adaptés aux pays africains.

L'école sénégalaise face à une immixtion à tout azimut des médias de communication dans les foyers et face à une évolution vertigineuse des (TICS), n'a pas fait l'impasse sur les grandes mutations survenues, mais au contraire a tenté de relever les défis et de faire face aux enjeux soulevés.

Au Sénégal dans les choix des pédagogies du numérique au niveau de l'ingénierie pédagogique, même si au départ les modèles n'ont pas exploité à fond toutes les théories d'apprentissage classiques et contemporaines, il faut reconnaître qu'aujourd'hui dans l'usage, les pédagogies de troisième et quatrième génération commencent à prendre en compte ces théories d'apprentissage. Au demeurant il existe encore dans ces modèles de dernières générations, des obstacles économiques, pédagogiques et culturels; notamment la fracture numérique, la non prise en compte du contexte, des conditions d'apprentissage et d'évaluation. A cela s'ajoute une certaine rupture dans l'approche d'enseignement traduite par l'absence de connexion féconde entre les modes de socialisation scolaire et les modes de socialisation socioculturelle. La nouvelle approche d'une cinquième génération d'apprentissage du numérique qu'il faut préciser devra être interactive et collaborative puis basée sur un modèle mixte hybride combinant présentiel et distanciel. Elle devra tenir compte du contexte, de l'hétérogénéité socioculturelle, économique et psychopédagogique des apprenants ainsi que des acteurs. Elle doit pouvoir être accessible, mettre en avant la formation des enseignants, miser de manière efficiente et optimale sur une complémentarité constructive entre pédagogie traditionnelle et pédagogie numérique puis empêcher toutes sources d'antagonisme et de clivages entre les deux. Au niveau des modalités d'évaluation formative sommative, elle doit permettre des conditions de reconnaissance, d'accréditation et de légitimation des compétences et des diplômes à l'échelle internationale.

Le nouveau modèle mixte présenté ci-dessous sera composé d'un grand réseau de connexions constitué des apprenants, d'un tuteur principal formateur secondé par des tuteurs assistants. L'apprentissage en ligne sera marqué par cinq temps forts: un temps pour l'apprentissage donné par le formateur principal à partir d'une plateforme, un temps de soutien effectué par les tuteurs, un temps d'auto apprentissage des apprenants, un temps d'évaluation formative animée par les tuteurs et un temps de remise à niveau, de stage et d'évaluation certificative. Ce dernier temps devant se faire en présentiel par des regroupements dans des zones géographiques qui polarisent un fort potentiel d'apprenants participant au module de formation sous la supervision de tuteurs. A partir d'une plateforme un formateur responsable de module d'enseignement déroule son cours après avoir envoyé les documents d'accompagnement: programmes, activités d'apprentissage, objectifs, séquences, chronogramme, syllabus, modalités d'apprentissage. Quant aux tuteurs ils auront un rôle de soutien, de guidance, de facilitation des apprentissages au cours des temps de soutien, d'évaluation formative et sommative, pour l'atteinte des objectifs annoncés.



Présentation des modèles d'interaction, de collaboration et de coopération des pédagogies de la cinquième génération.

CONCLUSION

Ce détour sur les pratiques d'apprentissage par le numérique dans le système éducatif sénégalais a révélé des indépendances à nos jours l'existence de quatre générations de pratiques avec trois modèles dominants: les premiers modèles passifs et illustratifs, les deuxièmes modèles actifs et illustratifs, ainsi que les troisièmes modèles actifs et interactifs.

Cette diversité et cette progressivité des modèles produits, démontrent encore une fois de l'ancrage des pratiques sur les théories de l'apprentissage, même si dans les faits, la réflexion et les actions ont été quasiment orientées vers l'usage, les enjeux, les conditions d'utilisation et d'accessibilité des médias numériques au Sénégal.

Aujourd'hui il faudra inverser la tendance et penser à une cinquième génération de pédagogie numérique adaptée au contexte africain et qui ne met pas en péril les dispositifs de socialisation traditionnelle familiale et scolaire dans leurs missions d'éducation et de formation.

Dans un contexte de mondialisation, de massification et d'hétérogénéité des classes, celle-ci pourrait être un modèle de seconde chance, une alternative émergente porteuse de succès dans tous les dispositifs de formation en Afrique, du primaire au supérieur et non pas constituer un effet de mode ou une utopie.

Dans cette perspective, les pédagogies de cinquième génération à mettre en place devront dans leur conception prendre en compte de nouveaux axes recherche comme:

La prise en compte des pratiques sociales de références dans le contexte africain ; la problématique de l'orientation et l'usage des pédagogies du numérique dans l'enseignement non formel en Afrique; le positionnement et l'approche de pédagogies numériques dans les questions relatives à l'hétérogénéité et la massification dans l'enseignement supérieur ; les stratégies de conceptions des documents et des matériels didactiques appropriés pour les pédagogies du numérique en Afrique.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- (De Ketele, J.-M. ; 2007)
- 2- Geneviève Jacquinot *La communication éducative médiatisée : De l'âge de pierre à l'âge de bronze Educational communication through Medias: from the stone age to the Bronze Age.* 141993:Education, Formation : le temps de l'industrialisation ? p. 77-90
- 3- Harold Lasswell (1948), *la définition des champs de la communication.*
- 4- IARDY Michel, « *La fonction sémantique des images* » *Etudes de linguistique appliquée.*
- 5- *National training laboratoire Bethel, Maine (USA) sur la mémorisation mentale 1960.*
- 6- Serigne Mbacké Seck et Cheikh Gueye *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le sy National training laboratoire Bethel, Maine (USA) sur la mémorisation mentale 1960.*
- 7- TARDIF, Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Logiques, page 48 et.*
- 8- *(Voix de l'Éducateur 1981 :18).*

LE ROMAN AFRICAIN : TRIBUNE DES VALEURS CULTURELLES AFRICAINES D'OUTRE-TEMPS

Djiby ANNE

Docteur en lettres de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis
Directeur de l'Institut de langues du Groupe Sup de Co Dakar

Mots clés :

tradition africaine, roman, culture, collectivisme, griots

Key words:

African tradition, novel, culture, collectivism, griots

Résumé : Le roman africain contemporain pose la question des valeurs de la culture africaine, en réponse de certaines critiques acerbes et peu fondées qui lui ont été jusque-là réservées. Ces critiques qui décrivent la culture traditionnelle africaine comme primitive et barbare sont démontées d'une certaine manière par des écrivains tels que Ngugi wa Thiong'o et Cheikh Hamidou Kane, qui ont montré à travers leurs œuvres, le pouvoir de certaines valeurs de la culture africaine. Ces dernières font l'objet de décryptage dans la présente analyse.

Abstract :

Contemporary African novel raises the question of values of African culture, in response to harsh and dubious critics that have been hitherto reserved to it. Those critics describing traditional African culture as primitive and barbaric have been disconcerted in a certain way by writers such as Ngugi wa Thiong'o and Cheikh Hamidou Kane, who show through their work the power of some values of the African culture. The present analysis will be devoted to those values.

INTRODUCTION

Un survol historique permet de constater que la culture traditionnelle africaine a été considérée comme primitive, barbare et sans valeur importante. Ainsi, dès l'avènement de la littérature africaine, certains auteurs africains, particulièrement les romanciers se sont mis à démonter et balayer toutes ces critiques, qu'ils considèrent comme une kyrielle d'incompréhensions des valeurs fondamentales de la tradition africaine, dont ils montrent les vrais pouvoirs dans leurs ouvrages.

La présente étude peut donc être considérée comme un rappel de ces principes fondamentaux qui régissent les valeurs traditionnelles de la culture africaine. Elle met l'accent sur le pouvoir de ces valeurs dans le maintien de la stabilité sociale.

La déconstruction du discours colonial à travers une mise en évidence des valeurs de la tradition africaine a été et reste consubstantielle à la création littéraire africaine. C'est ce que cet article tente de faire ressortir à travers les œuvres de Cheikh Hamidou Kane et de Ngugi wa Thiong'o. Pour approcher la question, l'analyse est axée sur trois dimensions fondamentales : l'organisation sociale, le respect des anciens, le sens du partage et le rôle prépondérant des griots.

1 : L'ORGANISATION SOCIALE : UNE SOCIÉTÉ CARACTÉRISÉE PAR DES VALEURS DE PAIX ET DE COHÉSION

1.- Le genre romanesque africain– puisqu'il s'agit de l'objet de cette analyse, offre une tribune à la kyrielle de valeurs culturelles noires. Le contexte actuel caractérisé par des crises identitaires, d'hostilités et de suspicion, nécessite un retour aux valeurs fondatrices des cultures africaines qui permettaient d'anticiper sur certains malaises susceptibles de gangréner la société.

2.- Dans leurs ouvrages, Cheikh Hamidou Kane et Ngugi wa Thiong'o décrivent et présentent efficacement les éléments culturels qui seront traités dans ce segment du présent article. Les œuvres romanesques qui serviront de base de travail sont : Les Gardiens du Temple, L'Aventure Ambiguë, Weep Not Child, et A grain of Wheat. Dans ces différents ouvrages, les auteurs mettent la lumière sur l'importance de l'organisation de la société ; certes non formalisée, mais sous-tendue par un projet commun.

3.- Certes les enjeux de la globalisation imposent une organisation moderne, plus structurée dans son ensemble, mais son application s'avère difficile dans une société africaine pas forcément préparée et qui doit recourir à une tradition pragmatique et où des valeurs indéniables foisonnent. « C'est bien, il faut faire progresser sur le plan matériel, mais en même temps il faut garder les valeurs culturelles, de solidarité, de convivialité¹. » disait Cheikh Hamidou Kane. Dans son ouvrage Les Gardiens du Temple, un de ses personnages ruminait un passé positif, que l'on peut comparer à ce qui se passe en cette époque nouvelle caractérisée par les conflits interculturels, le capitalisme, la corruption etc. Ces obstacles de ce nouveau monde n'existaient pas dans la société que Kane décrit dans le passage suivant :

Dans mon village, jadis, quand Dieu « fendait » une bouche, il faisait aussi pousser le maïs et l'igname pour nourrir cette bouche. On mangeait, tout le monde mangeait. On avait de la joie. On était des parents, tout le monde. Il y avait le grand-père, le père, la mère, les oncles, les tantes et nous les petits. Tout le monde mangeait. Je me souviens aussi, comme on se saluait. Par exemple, le matin. Le matin, je saluais grand-père, père, mère, les oncles, les tantes. Les oncles et les tantes saluaient grand-père, père, mère. Père saluait grand-père, et sincèrement hein ? Pas « comment ça va ? Ça va bien, au revoir », non, sincèrement. On était heureux. Tandis que maintenant... maintenant... (GDT, 205-06)

4.- Une expression de la nostalgie d'une communauté régit par la solidarité et le respect de la hiérarchie. Traditionnellement, l'art africain est une tribune, une institution qu'on pourrait qualifier d'informelle et qui donne la voix aux ancêtres et aux parents pour qu'ils puissent éduquer les enfants africains et au-delà sur des aspects relatifs à l'éthique, à la morale, et à la culture du partage et de la communauté. C'est donc la raison pour laquelle, l'écrivain africain, assume le rôle de la conscientisation de toute une société, rappelant ainsi et à chaque fois que l'occasion lui est donnée, les fondamentaux de cette culture africaine. Le roman africain contemporain dans sa mission est un plancher sur lequel repose les principes fondateurs de la vie d'une tradition basée sur l'éducation des enfants, mais aussi sur lequel repose un nombre de possibilités de retours aux sources traditionnelles pour l'Africain moderne, qui vit dans une société caractérisée par la recherche de biens matériels et où certaines valeurs traditionnelles semblent être oubliées.

5.- C'est ainsi l'occasion de montrer à quel point le roman africain fait place à l'importance de l'organisation sociale caractérisée par la xénophilie, le cosmopolitisme, le collectivisme, et la conception de la vitalité de la royauté ; des termes qui, selon Cheikh Anta Diop², caractérisent les traits culturels propres à l'Afrique.

¹ Entretien avec Cheikh Hamidou Kane, propos recueillis par Djiby Anne le 20 mars 2014

² Cheikh Anta Diop, L'Unité culturelle de l'Afrique noire, Paris, Présence Africaine, 1959, p.185

6.- Pour ce qui est de l'organisation socioculturelle décrite dans les romans, on note un collectivisme rare, caractérisant une société où il n'y a pas de discrimination, où chacun est sûr de pouvoir trouver sa place dans la vie de la communauté. Ce qui lui permet quel que soit son statut social, de se fondre dans la masse. Cela commence par l'acceptation de tous dans un code social de cousinage à plaisanterie, qui fait que tout le monde est parent. L'on peut se référer à la notion de frère en Afrique, notion chargée d'ambiguïté puis qu'il est difficile de distinguer les frères et sœurs ou cousins et cousines germains. Le premier exemple est tiré des Gardiens du Temples, où Kane nous rappelle, que :

Sessene et Diallobe – dont les relations étaient codifiées par un régime de parenté à plaisanteries. La tradition avait en effet établi, depuis un passé lointain, entre divers clans et diverses tribus, des codes très élaborés énonçant les immunités, les privilèges, les règles, les devoirs et les droits devant être mis en œuvre pour régir leurs relations. S'il arrivait que deux personnes qui se prennent de querelle dans la rue s'aperçoivent qu'elles appartiennent des clans ou à des familles liées par une règle de parenté à plaisanteries, aussitôt elles cessent les hostilités, se serrent la main où se donnent l'accolade. Parfois même des indemnités sont offertes. (GDT, 136-37)

7.- Ceci nous conduit à aborder le thème de la justice dans la tradition africaine. Contrairement à la justice coloniale d'antan, ou à celle actuelle, qui sont basées sur l'emprisonnement et d'autres peines découlant de sentences juridiques, la justice traditionnelle africaine était plutôt organisée de sorte qu'au lieu d'une sentence répressive immédiate, une première tentative de réconciliation des parties était entamée, comme dans l'actuel règlement à l'amiable, plus formel. A défaut, c'était le principe d'indemnisation, qui rappelle l'article 7 de la charte du Mandé³, et toujours dans le but de pouvoir restaurer la paix communautaire avec des amendes symboliques à l'instar du kola. Donc la résolution de conflits passait d'abord par le cousinage à plaisanterie. Un avantage de la culture africaine qui encourage la vie harmonieuse entre individus d'origines ethniques différentes.

8.- A l'opposée, l'organisation moderne et actuelle est un foisonnement de problèmes liés à la course aux armements, au rejet de l'autre, à la solitude et à l'individualisme. Aussi, le type d'organisation des sociétés traditionnelles africaines permettait de maintenir l'ordre et la dynamique du groupe. La preuve en était qu'on pouvait même sanctionner une personne seule au profit de la communauté, quel que fut son statut.

9.- C'est toujours partant de ce premier principe, que Ngugi décline sa pensée dans *A Grain of Wheat*. L'auteur kenyan dont les romans sont d'une facture assez traditionnelle, ne passe pas par plusieurs chemins pour véhiculer un certain nombre de messages traditionnels, dont le but est la conservation des valeurs de courage, de cohésion sociale et de travail. A travers des techniques connues, l'auteur kenyan délivre toute une leçon de morale et de sagesse, tout en restant dans le cadre de la plaisanterie, non pas dépourvue de sens, mais dont la subtilité fait penser à une légèreté déconcertante. Dans le roman, Mumbi, aidée par Wangari, rappelle à son fils, à travers un dialogue à trois, que la place de l'homme était au travail, sans pour autant le vexer :

You should have born a girl instead of having a lazy male, Mumbi teased her.
It's my misfortune, Wangari answered back laughing.
But it's nothing. The needs of an old woman are few. And that man is so lazy that hi never wastes water in washing himself or his clothes.
You are unfair to me, mother. You will make all the girls run away from me. (AGOW, 93)

³ Selon le site de l'UNESCO (<https://ich.unesco.org/fr>), la Charte du Mandé est l'une des plus anciennes constitutions au monde même si elle n'existe que sous forme orale. Au début du XIIIe siècle, à l'issue d'une grande victoire militaire, le fondateur de l'Empire mandingue et l'assemblée de ses « hommes de tête » ont proclamé à Kouroukan Fouga la « Charte du Mandén nouveau », du nom du territoire situé dans le haut bassin du fleuve Niger, entre la Guinée et le Mali actuels.

10.- Le contenu de ce dialogue dépasse le même cadre de la plaisanterie. Il va au-delà. On parle très souvent du respect du droit d'aînesse et des ancêtres faisant allusion à une disposition complaisante, mais ce dialogue montre le caractère réciproque du respect, qui doit être aussi bien dû aux anciens mais aussi aux jeunes. Toujours est-il que le respect des anciens demeure un aspect fondamental que la culture africaine met en avant.

2 - LE RESPECT DES ANCIENS ET LE SENS DU PARTAGE

1.- Dans la culture africaine il n'est pas permis aux enfants de parler n'importe comment à leurs parents, quel que soit leur âge. Wangari le rappelle à son fils Gikonyo, lors de la dispute entre celui-ci et Mumbi. Le dialogue reproduit à ce propos démontre toute l'importance qu'accorde la tradition africaine au respect des anciens :

This does not concern you, Mother! He said.

Does not concern me? She raised her voice, slapping her sides with both hands. Come all the earth and hear what a son, my son, answer me. Does not concern me who brought you fourth from these thighs? That the day should come – hah! (AGOW, 191).

2. En fonction des cultures, il existe une pression plus ou moins forte sur ses membres, et l'obligation de s'y conformer s'impose à eux, même si à des degrés variables ; elle est caractérisée par le fait, que l'influence du passé prime sur les exigences du présent et du futur⁴. Et même s'ils ont tort, les parents doivent toujours être respectés. C'est pourquoi d'ailleurs et plus loin dans le roman de Ngugi, la maman de Muhoya l'a frappé lorsque celui-ci voulait prendre sa défense devant son père qui était en train de la maltraiter : « The woman took a stick and fought on her husband's side... He is your father and my husband, she was shouting as she felled a blow on his shoulder » (AGOW, 241). Ainsi, quel que soit leur âge, les anciens (parents et vieillards) doivent être tout le temps, ménagés, mais pas au point de les enlever de la famille, sous prétexte de les reposer, comme c'est le cas dans certains contextes occidentaux où les anciens sont transférés dans des maisons de retraite, en y attendant la mort. Et à ce propos, Patrick Mérand nous apprend, dans son livre *La vie quotidienne en Afrique Noir*, que :

Les maisons de retraites n'existent pas plus que les maisons de jeunes. La famille ne fait aucune discrimination. Les africains, dans leur ensemble, sont surpris, voire scandalisés, d'apprendre qu'en Europe les vieillards sont relégués hors de la cellule familiale, dans des hospices créés à leur intention. Ils voient là une injustice flagrante et un mépris de la personne humaine : comment imaginer que l'on évince des décisions familiales et communautaires ceux qui ont une expérience si riche de la vie⁵ ?

3. - Dans la tradition africaine, les anciens pour ne pas les appeler « vieillards », ont une place importante dans la société. On leur voue un respect inconditionnel, car ils sont les détenteurs du savoir et des secrets de la réussite sociale. C'est pourquoi Amadou Hampathé Ba disait : « en Afrique un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle⁶ ». Ce respect pour les anciens va jusqu'à la prise de décision. En tant que chef de famille, le parent le plus âgé doit décider de tout ce qui se passe dans la famille. Même dans les dispositions sur le mariage et la dot, c'est soit le père ou la mère qui décide en matière matrimoniale. A noter que l'une des particularités de la famille africaine est la polygamie, c'est-à-dire la possibilité pour un homme d'avoir plusieurs épouses. La polygamie est une question de prestige social. Pour avoir un statut social digne du nom, l'homme africain doit régner sur un vaste empire de femmes et d'enfants⁷. Cet empire lui permet de gagner la considération mais aussi le respect de tous les membres de la société.

4.- De plus, pour rester dans une dynamique de famille et de vie en communauté, il n'y a pas de principe de « mariage, c'est l'affaire du couple », autrement dit, un jeune couple vit sous le toit

⁴ Gbayoro Zeregebe, *Culture Orale et Education. Etude Fonctionnelle des Contes et Légendes de L'Afrique de L'ouest*. Thèse De Doctorat de Troisième Cycle En Sciences De L'éducation. Université Lyon II U.E.R. I.P.S.E. Sciences De L'éducation, 1983, p. 33

⁵ Patrick Mérand, *La Vie Quotidienne en Afrique Noire à travers la littérature africaine*, Paris : L'Harmattan, 1977, p. 166

⁶ Phrase attribuée à Amadou Hampathé Ba, lors de son discours prononcé à l'UNESCO, en 1960

⁷ Patrick Mérand, *La Vie Quotidienne en Afrique Noire à travers la littérature africaine*, Op cit, p 83

des parents du garçon. L'épouse rejoint le domicile de son mari, et la famille s'agrandit à chaque mariage. Mariée avec la famille, autant qu'avec son époux, elle devient, du jour au lendemain, un membre à part entière de sa famille d'accueil⁸, renseigne Patrick Mérand. Et s'il arrivait qu'un problème surgisse, la mariée est contrainte de le régler: "Anyway, because they did not know the full story, her parents did not welcome her back with open arms. A parent did not encourage a daughter to disobey a man". (AGOW, 205-06), et ce dans la plus grande discrétion: "Whenever there was a quarrel, the children were never allowed to know about it." (WNC, 60). La culture africaine n'encourage point l'abandon du domicile conjugal ou une femme qui n'obéit pas à son mari. Pour ce qui est du principe juridique de séparation de corps, la tradition ne le reconnaît pas.

5.- On insistera dès lors sur la notion de communauté et le sens du partage. Ce dernier, dans le respect des traditions des anciens, occupe une dimension fondamentale dans la culture africaine. On pourrait trouver beaucoup d'exemples qui illustrent ce sens du partage dans les ouvrages de Ngugi et de Kane. Sur ce point, il n'y a pas deux poids deux mesures, tout se partage. Que ce soit de la richesse, une décision ou une information. Il n'y a pas de discussions secrètes, mais tout part des plus anciens. Après concertations, l'information est partagée devant un public que le griot du village avait déjà conviée à cet effet. L'on se rappelle la convocation de la Grande Royale dans L'Aventure Ambiguë, pour informer les Diallobe de l'envoi des enfants à l'école française.

6.- Mais ce qui se partage le plus c'est la richesse et la nourriture. Dans Weep Not, Child c'est plutôt une promesse d'avenir que Kamau partage avec son frère Njorogue: "Don't you worry about me. Everything will be all right. Get education, I'll get carpentry. Then we shall, in the future, be able to have a new and better home for the whole family." (WNC, 4). Ou encore des expériences et des histoires qui sont partagées, autour d'un feu: "Home was especially a nice place when all the brothers and many village girls and boys came in the evening and, sitting around the fireplace in a big circle," (WNC, 25). Sur ce point aussi, on ne peut compter la pléthore de passages dans les romans de Ngugi, où on ne peut terminer un chapitre, sans se partager la kola, un symbole de paix et d'union dans la tradition africaine. Et même dans des moments de partage, la bonne humeur demeure toujours, et dans le plus grand respect: "If I had been my father, I would not have married her." Kamau liked teasing Nyokabi. Tonight his teasing sounded forced. It did not provoke laughter.

'Oh! But he could not resist me.'

'It isn't true,' said Ngotho who just then entered the hut.

'You should have seen how happy she was when I proposed to her. Nobody could have taken her. So I pitied her.'

'I refused all the young men that wanted me. But your father would have died if I had refused him.'

'Don't you believe a word she says!' (WNC, 26 parenté à plaisanterie)

The children could not joke in their father's presence. (WNC, 26)

7. La culture africaine imbuë de cette tradition de partage et de vie en communauté, exclut toute attitude qui va à l'encontre de l'esprit du groupe. Un autre exemple de ce mode de vie se trouve dans la manière de manger, que décrit la romancière sénégalaise Mariama Bâ, dans l'une de ses œuvres majeures. Elle écrit à ce propos:

Les repas étaient toujours servis dans un grand plat en aluminium à usage commun, posé au milieu d'une natte qui, repliée, regagnait un coin à la propreté douteuse. L'eau qui servait à se laver les mains noircissait après le premier usager. Cela n'empêchait pas d'autres plongeurs de mains de mains⁹

⁸ Ibid, p. 165

⁹ Mariama Bâ, Un Chant Ecarlate, Paris: Les Nouvelles Editions Africaines, 1981, p.124

3 - LE RÔLE IMPORTANT DES GRIOTS

1- L'on ne saurait terminer cette analyse, sans pour autant mentionner le rôle des griots. Ces derniers jouent un rôle prépondérant dans la conservation de la mémoire et la tradition orale. Mais aussi et surtout dans l'éducation initiale de l'enfant Africain. Pendant longtemps, rappelle Mérand, l'Occident a jeté un voile sur l'histoire traditionnelle africaine sous prétexte, que la transmission orale ne répondait pas à la rigueur scientifique voulue pour établir la vérité historique. Mais il faudra noter et admettre que la pédagogie de l'enseignement traditionnel constitue un rival sûr pour celle occidentale, en termes de pédagogie. L'auteur constate : L'enseignement des enfants [africains] est adapté à leur âge : ils le reçoivent non pas comme une contrainte ou un devoir, mais comme une distraction, un jeu à leur portée. Au lieu d'une accumulation de connaissances éloignées de leurs préoccupations quotidiennes, ils acquièrent une éducation et un savoir concrets.

2. - Une grande partie de la morale et de la sagesse africaine est formulée sous forme de proverbes déclamés par les griots. Donc limiter leur rôle à de simples musiciens et d'amuseurs publics serait mal fondé. La tradition en avait surtout fait des mémoires prodigieuses indispensables à la transmission de l'histoire de la culture, poursuit Mérand. Et à Moléki Kete Ashante d'ajouter:

African culture is...determined by a unity of origin as well as a common struggle. All of the African people who participated in the mechanized interaction with Europe, and who colored the character of Europe while being changed themselves, share a commonality. Also present in African culture is nonmaterial element of resistance to the assault upon traditional values¹³.

3.- En sus de cet aspect purement éducationnel, le griot est aussi le gardien de la mémoire et le témoin du maintien de l'ordre social. Son pouvoir pouvait être comparé à celui d'un juge, d'un avocat, parfois, ou même d'un conseiller. Quand chaque rôle s'y prête, il l'assume. Jadis, et devant les plus hautes autorités, comme le roi, c'était aux griots de défendre l'intérêt de la communauté. Le griot était choisi par ces mêmes autorités, pour non seulement chanter leurs louanges ou leur tresser des lauriers, mais également, pour leur rappeler les urgences et priorités si ceux-ci venaient à perdre le fil conducteur. Le griot avait donc un statut très important dans la tradition africaine. Un statut qui n'existe presque plus dans la société moderne.

Le griot avait pouvoir, par la parole, de redonner du dynamisme à un monde de traditions figées. Son statut est pourtant ambigu. Il est souvent à la fois craint et méprisé par la noblesse qu'il glorifie mais qu'il critique souvent aussi. On l'apprécie pour ses poèmes laudatifs mais ses satires le font haïr. Il est celui qui fouille toutes possibilités nouvelles de la langue. Celui qui explore les nouvelles façons de dire et de certifier l'apparition de nouvelles réalités et de leur donner un nom qui les situerait dans la vision dominante du monde de la communauté considérée¹⁴.

4. - Dans Les Gardiens du Temple, Daba Mbaye, du haut de son statut d'intellectuelle assurée, reconnaît et souligne le caractère essentiel de la dimension culturelle dans l'édification de la cité future. Pour Daba, « Le facteur culturel est, pour le monde noir, à la fois fondateur et unificateur...ce qui en fait l'élément le plus nécessaire et le plus décisif » (GDT, 116). Griotte de souche, elle en rappela ainsi les prouesses de ces mémoires, en ne tarissant pas d'éloges, rappelons-le à la page 107, sa mère Sâlabigué, qui, « Lorsqu'elle le voulait, pouvait, par sa parole, faire couler les larmes et jaillir le sang, ressuscitait le passé, le ramenait ici, maintenant, et pouvait ainsi faire que les hommes se dressent, combattent, vainquent et meurent même. » Daba était certes plus intellectuelle que sa mère, celle-ci étant même illettrée, mais à travers ses contes et ses chants, Daba s'en inspirait.

¹³ Molefi Kete, in African Culture: The Rhythms of Unity 6, in Seminar Proceedings; Culture in Africa: An appeal for Pluralism. Ed Raoul Granqvist, No 29, Sweden: Nordiska Afrikainstitutet, 1993, 204 pages, p. 6

¹⁴ Nouréini Tijani Serpos, Aspect de la critique africaine. Paris: Edition Silex, 1987, p.133

5.- Ces attitudes, fonctions au quotidien sont toutes porteuses de sens dans le milieu traditionnel africain. Attitudes auxquelles il faut ajouter le travail des champs, tous des symboles d'une appartenance commune à un univers culturel particulier, qui regorge de beaucoup d'autres aspects et de pouvoirs culturels.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, on peut s'apercevoir que les auteurs africains, à l'image de Kane et Ngugi se sont aussi mis dans une certaine logique afin d'apporter des réponses à une pensée inopérante imposée par des critiques occidentales. Ces deux auteurs d'horizons différents, ont produit des ouvrages qui ont servi de tribune aux aspects positifs, louables de la tradition culturelle africaine de jadis. Des traits relatifs à l'organisation des sociétés traditionnelles, avec une justice sociale structurée, au respect des anciens, mais aussi et surtout au rôle prépondérant de ceux qu'on peut appeler les gardiens du temple : les griots. Ces dernières ayant assuré une bonne partie de l'éducation traditionnelle. Ces aspects s'avèrent louables à partir d'un moment où il n'y avait pas de constitution, ni législation formelle, et que c'est à travers la volonté de la communauté et la pensée rationnelle de ces membres que la société africaine a été régie de façon très harmonieuse.

En somme, certes ils ont noté et critiqué ceux qui faisaient le procès de la culture africaine, les auteurs africains n'ont pas parfois manqué de souligner les limites d'une tradition qu'il convient d'analyser conséquemment.

BIBLIOGRAPHIE

- Ba, Mariama *Un Chant Ecarlate*, Paris : Les Nouvelles Editions Africaines, 1981, p.124
Diop, Cheikh Anta, *L'Unité culturelle de l'Afrique noire*, Paris, Présence Africaine, 1959, p.185
Gbayoro, Zeregebe, *Culture Orale et Education. Etude Fonctionnelle des Contes et Légendes de L'Afrique de L'ouest*. Thèse De Doctorat de Troisième Cycle En Sciences De L'education. Université Lyon II U.E.R. I.P.S.E. Sciences De L'éducation, 1983
Kane, Cheikh Hamidou, *L'Aventure Ambiguë*, Paris, Julliard, 1961.
Kane, Cheikh Hamidou, *Les Gardiens du Temple*, Paris : Stock, 1995.
Kouyate, Siriman, *La Charte de Kurukang Fuga*, Transcription
La charte du Mande
Merand, Patrick *La Vie Quotidienne en Afrique Noire à travers la littérature africaine*, Paris : L'Harmattan, 1977
Molefi Kete, Ashante, in *African Culture: The Rythms of Unity 6*, in *Seminar Proceedings; Culture in Africa: An appeal for Pluralism*. Ed Raoul Granqvist, No 29, Sweden: Nordiska Afrikainstitutet, 1993, 204 pages, p. 6
Ngugi, wa Thiong'o, *A Grain of Wheat*, Londres, Heinemann, 1967.
Ngugi, wa Thiong'o, *Weep Not*, Child, Londres: Heinemann, 1964.
Serpos, Nouréini Tijani *Aspect de la critique africaine*. Paris : Edition Silex, 1987, p.133
<https://ich.unesco.org/fr/RL/la-charte-du-manden-proclamee-a-kouroukan-fouga-00290>, page consultée le 02/12/2018

PLACE DE L'EDUCATION DANS LA STRATEGIE DE LUTTE DE MALCOLM X

EI Hadji Mor SARR

Professeur à Sup de Co Dakar

Résumé :

Malcolm X est plus connu pour ses déclarations violentes contre la domination des Blancs. Mais si Malcolm X a parlé sur un ton violent, il n'a jamais cessé de dire aux Noirs que l'éducation et la sensibilisation constituent les meilleures armes de lutte pour les droits civiques des Noirs. Dans cette contribution, nous avons essayé de mettre en exergue les méthodes d'éducation et de sensibilisation utilisées par Malcolm X pour mener les Noirs vers la victoire.

Malcolm X s'est rendu compte très tôt de l'importance de l'éducation dans la prise de conscience d'un peuple. Pour lui, toute forme de lutte pour les droits civiques doit être fondée sur une connaissance claire des valeurs de civilisation des Noirs et une bonne maîtrise des techniques et de la science.

Avec l'éducation comme arme, Malcolm X a pu faire des Noirs des êtres fiers, imbus de la civilisation ancestrales et prêts faire face l'oppression des Blancs.

Article :

Malcolm X is best known for his violent statements against white domination. But if Malcolm X spoke in a violent tone, he never stopped telling Blacks that education and outreach are the best weapons of struggle for the civil rights of blacks.

In this contribution, we have tried to highlight the education and awareness methods used by Malcolm X to lead blacks to victory.

Malcolm X understood very early the importance of education in the awareness and liberation of a people. For him, any form of struggle for civil rights must be based on a clear knowledge of the values of civilization of blacks and a good mastery of techniques and science.

With education as a weapon, Malcolm X has managed to make blacks proud human beings, imbued with ancestral civilization and ready to face the oppression of white people.

INTRODUCTION

La lutte pour les droits civiques des Noirs aux Etats-Unis s'est déroulée sous plus plusieurs aspects et sous plusieurs formes. A chaque forme de lutte correspondent plusieurs stratégies dont celles du boycott ou de la résistance pacifique, ou parfois même de la violence, de l'éducation et la sensibilisation. Si Martin Luther King Jr., s'est appuyé sur la résistance pacifique, d'autres comme Malcolm X ont souvent été considérés comme des adeptes de la violence. Mais si beaucoup considèrent Malcolm X comme un adepte de la violence, il n'en demeurent pas moins qu'il a beaucoup utilisé des stratégies pacifiques de lutte. En effet, s'il a souvent demandé aux Noirs de répondre à la violence par la violence, il a aussi beaucoup insisté sur l'éducation et la sensibilisation des Noirs pour faire d'eux des êtres respectés et prêts moralement et intellectuellement à faire face aux Blancs dans tous les domaines. Pour lui, les Noirs ne peuvent pas se libérer s'ils n'ont pas une conscience claire de leurs valeurs et du rôle qu'ils doivent jouer dans leur communauté. Cette prise de conscience, soutenue par une éducation basée sur les valeurs des ancêtres africains, mais également sur un apprentissage poussé des techniques et de la science, constitue une arme redoutable pour l'émancipation politique, économique et sociale des Noirs.

Malcolm X est mieux placé que quiconque pour mesurer à sa juste valeur l'importance de l'éducation dans la vie des Noirs. Il a été lui-même victime d'un système destiné à maintenir les Noirs sous la domination des Blancs. A cet égard, Malcolm X a tout au long de sa carrière militante, développé des stratégies de lutte pour se libérer de la domination des Blancs et pour sortir les Noirs de la situation. C'est ainsi qu'il a théorisé la violence comme moyen de répondre aux multiples exactions des Blancs contre les Noirs. Mais en plus de demander aux Noirs de réagir par la violence à la violence des Blancs, Malcolm X a développé toute une stratégie basée sur l'éducation, la sensibilisation et la formation idéologique pour hisser le Noir au même niveau que les autres groupes ethniques.

Dans cette contribution nous allons explorer l'apport de l'éducation, plus que toute autre méthode, dans la lutte pour les droits civiques prônée par la Nation Of Islam et Malcolm X. Nous allons nous intéresser sur deux axes fondamentaux développés et mis en œuvre par les Musulmans de la Nation of Islam dans leurs stratégies de lutte, à savoir l'éducation religieuse et l'éducation orientée sur les valeurs ancestrales.

Problématique : montrer les apports des différentes formes d'éducation dans la lutte pour les droits civiques.

Revue critique de la littérature :

Dans le même ordre d'idées, Alexander, E. Curtis, Elijah Muhammad on African American Education, a mis en exergue les efforts d'organisation et de mise en œuvre d'un système éducatif basé sur les valeurs fondamentales de l'Islam. Il nous expose les efforts de mise en œuvre d'un plan d'éducation des Noirs lequel est fondé sur les valeurs culturelles Africaines et musulmanes. Les difficultés liées à une telle mise en œuvre dans un contexte dominé par la civilisation juéo-chrétienne ont été mises en exergues. Mais Curtis n'a pas insisté sur l'apport de l'éducation dans la stratégie de lutte de Malcolm X.

Dans un autre aspect, Goldman, Peter, dans *The Life and Death of Malcolm X*. Chicago:(1979), insiste sur les actions de sensibilisations des Noirs qui pensent et agissent comme les Blancs. Ces Noirs ont été à l'école des Blancs et ont été éduqués avec un curriculum qui ne donne aucune place aux Noirs dans l'histoire de l'humanité. C'est pourquoi ces Noirs méprisent leur origine, leurs cultures et adoptent la culture des Blancs. Dans cette étude Goldman expose les théories de Malcolm X qui montre aux Noirs le chemin à suivre pour ne pas être comme leurs frères qui ont perdu tout espoir de redevenir des Noirs. Il avertit les Blancs que la politique d'assimilation prônée ne va pas prospérer du fait qu'une nouvelle élite a pris en charge l'éducation et la sensibilisation des Noirs. Il met en exergue les défauts des Blancs que Malcolm X compare à Satan, au diable et à tout ce qui symbolise le mal sur terre.

La première forme d'éducation préconisée par la Nation Of Islam s'appuie sur les principes religieux recommandés par la religion musulmane. Il faut noter d'emblée que les Noirs ont été pour la plupart éduqués avec les valeurs du Christianisme, les mêmes valeurs sur lesquelles les Blancs se sont appuyés pour perpétuer leur domination sur eux. La première étape sera pour Malcolm X de dénoncer le Christianisme et l'utilisation raciste que les Blancs en font.

Dans cet objectif de dénigrement du christianisme et dans la perspective de la mise en œuvre de la philosophie de la Nation Of Islam, Malcolm X tente d'expliquer aux Noirs que, dans cette Amérique dominée par les Blancs et le Christianisme, les enseignements d'Elijah Muhammad doivent être la référence suprême. A cet égard, il recommande à tous les Noirs de s'éloigner de la religion des Blancs pour adopter la philosophie, les méthodes de lutte et le système d'éducation prônée par la Nation Of Islam. A cet égard, pour faire comprendre et adopter la religion musulmane, la stratégie de la Nation Of Islam consiste à exposer les crimes des Blancs pour que les Noirs se rendent compte que les rapports de domination qui ont toujours prévalu entre eux et les Blancs doivent être inversés. C'est dans ce cadre qu'il expose et explique que les plus grands crimes contre l'humanité ont été l'esclavage et la ségrégation raciale par la suite. Pour lui, l'Amérique devra répondre devant le Tribunal de l'Histoire de ses crimes et péchés, que sont

¹ Haley, Alex. *The Autobiography of Malcolm X*. New York: Random House Publishing Group, 1965.

tous les actes de malhonnêteté, de tromperie et d'exploitation qui ont accompagné l'esclavage et la ségrégation raciale par la suite.

Pour mieux sensibiliser les Noirs à se libérer de la domination des Blancs, Malcolm X rappelle l'histoire africaine, et plus particulièrement l'histoire des grands empires africains, l'histoire et la culture des anciens tout court. Il s'engage ainsi à enseigner aux Noirs, qu'ils sont les descendants de peuples qui ont régné sur les premiers grands empires du monde, des peuples qui ont conquis le monde et qui ont appris aux Blancs la science et la démocratie. A ces derniers, Malcolm X rappelle que les puissances d'antan, telles que l'Égypte et Babylone qui ont régné sur le monde ont été détruites pour avoir bâti leur puissance sur l'exploitation et le racisme. Et il renvoie tous ceux doutent de la punition divine aux enseignements de la Bible :

According to the Bible..., Judgment Day is that final hour when God will cause 'those who led others into captivity to go into captivity themselves'... and 'those who killed others with the sword to be killed by the sword of justice themselves... This is justice¹

Mais, pour Malcolm X et la Nation Of Islam, les Noirs ne doivent pas rester les bras croisés et attendre la justice divine. Ils doivent s'unir pour combattre l'injustice et imposer aux Blancs la justice et l'équité. La première étape de cette lutte consiste à rétablir la vérité historique afin de donner confiance aux Noirs et pour qu'ils sachent qu'ils ont entre leurs mains les instruments de leur propre libération. La prise de confiance commence par la remise en cause du principe de la supériorité culturelle des Blancs que leur offre la religion chrétienne. Ainsi, si dans cette religion, Dieu et ses anges sont présentés comme des porteurs des valeurs de la civilisation des blancs, pour Malcolm X, Dieu, Jésus, les prophètes, et les anges sont tous noirs. La pureté et la sainteté attribuées aux Blancs ne sont que des stratégies de domination dénoncées par Malcolm X. Cette stratégie de Malcolm X est simple à comprendre si on la met dans son contexte historique. Comme l'a si bien dit James H. Cone,

In a society where blacks have been enslaved and segregated for nearly four centuries by whites because of their color and where evil has been portrayed as « black » and good as « white » in religious and cultural values, the idea that « God is black » is not only theologically defensible, but it is a necessary corrective against the powers of domination².

Il s'agit plus pour Malcolm X de rétablir la vérité historique, mais aussi de mener une contre-offensive permettant aux Noirs, non seulement de ne pas céder le terrain de la propagande aux Blancs, mais également de consolider leurs stratégies de lutte fondées sur la supériorité d'une race sur une autre. Pour ce faire, il faut se débarrasser de tous les stéréotypes et autres clichés qui empêchent les Noirs de combattre efficacement la ségrégation.

En outre, Malcolm X n'a jamais cessé d'insister sur la nécessité d'être fier d'être noir et d'être prêt à défendre la couleur, la culture et l'histoire des ancêtres. En effet, dans les années 50, les États-Unis ont développé une campagne anti-noire, avec l'aide des radios et du cinéma qui ont diffusé des programmes qui présentent les Noirs comme des sauvages sans aucune forme avancée de culture. Cette campagne était destinée à faire croire aux Noirs qu'ils sont de race inférieure et qu'ils n'ont développé aucune forme de culture leur permettant de réclamer l'égalité avec les Blancs.

Mais, dans sa stratégie de démantèlement des contre-vérités historiques, Malcolm X s'attaque aux Blancs et à leur culture, mais également aux Noirs qui se comportent comme des blancs parce qu'ils ont honte d'être noirs. C'est dans ce cadre qu'il rappelle aux Noirs les attitudes à éviter et les mesures à prendre pour prétendre être les égaux des Blancs :

We hated our heads, the hated the shape of our nose, we wanted one of those dog-like noses, you know; we hated the color of our skin, hated the blood of Africa that was in our

² Haley, Alex. *The Autobiography of Malcolm X*. New York: Random House Publishing Group, 1965.

³ Malcolm X, "Last Message" given on February 14, 1965, audiotape, author's library (printed under the title "After the Bombing" in George Breitman, Ed, *Malcolm X Speaks* [New York: Grove Press 1966] page 169. Quoted by James H. Cone in *Martin & Malcolm & America*, pp 291-291

veins. And in hating our features and our skin and our blood, why we had to end up hating ourselves. Our color became to us a chain—we felt that it was holding us back; our color became to us like a prison which we felt was keeping us confined, not letting us go this way or that way. We felt that all of these restrictions were based solely upon our color, and the psychological reaction to that would have to be that as long as we felt imprisoned or chained or trapped by black skin, black features, and black blood, that skin and those features and that blood holding us automatically had to become hateful to us. It made us feel inferior; it made feel us inadequate; made us helpless. And when we fell victims of this feeling of inadequacy or inferiority or helplessness, we turned to somebody to show us the way³.

Dans la mesure où le lavage de cerveau a fait son effet et que le Noir a perdu tout espoir de se hisser au même niveau que le Blanc, Malcolm X se donne comme objectif de redonner au Noir la fierté et l'estime qui lui permettent de réclamer la justice et la liberté dont il a besoin. C'est pourquoi il n'a pas hésité à demander à tous les Noirs de laisser tomber la culture et la religion des Blancs et d'épouser celles de l'Islam qui leur permettent de penser et d'agir en Noir. Et pour atteindre cet objectif d'éducation et de sensibilisation, Malcolm a beaucoup insisté sur la valeur accordée à l'éducation comme moyen efficace d'acquisition et d'affirmation culturelle. C'est dans ce cadre qu'il faut comprendre la justice que Malcolm X réclame « by any means necessary ». En effet, pour lui, les Noirs ont été pendant longtemps tant exploités et spoliés qu'ils doivent se libérer par tous les moyens dont ils disposent, y compris la violence. Pour parvenir à cette libération totale, les leaders du mouvement se doivent de donner aux Noirs la confiance dont ils ont besoin pour leur permettre de combattre l'injustice à tous les niveaux de la société.

A cet égard, Malcolm X veut enseigner aux Noirs qu'en réalité, et contrairement à ce qu'enseigne la religion des Blancs, la race noire est une race pure et noble, dotée d'une riche culture qui a été à l'origine des civilisations les plus brillantes du monde. Par conséquent, les Noirs d'Amérique doivent être fiers de leurs valeurs de civilisation et rivaliser avec les Blancs dans tous les domaines de la vie. Pour ce faire, les Noirs doivent connaître leur origine, leur histoire et leur culture. Mais, ils doivent aussi connaître la vraie histoire et la vraie nature des Blancs. A cet effet, toute une stratégie d'éducation et d'information a été développée par la Nation of Islam pour faire face aux besoins d'information des Noirs.

Pour contrer le racisme des Blancs, la Nation of Islam affirme haut et fort que le Blanc appartient à une race inférieure, créée par sélection artificielle à partir de la race noire, par un scientifique Noir, du nom de Yakub, il y a 6 000 ans. Cette création artificielle a engendré l'avènement de la race Blanche, source de malédiction et de désolation dans le monde. Ainsi, pour Malcolm X, les Blancs, véritables représentants de Satan sur terre, ont perverti les valeurs morales que sont la tolérance et l'égalité pour faire régner la violence et la domination d'une race par une autre.

Pour mieux motiver les Noirs à se battre pour leur liberté, Malcolm X et la Nation Of Islam ont fondé leur stratégie sur la supériorité des Noirs sur les Blancs. Dans cette stratégie, la haine qui devrait normalement être dirigée vers le système, est orientée vers les hommes et les femmes qui font fonctionner le système raciste. Mais, cette attitude est en phase avec la stratégie globale développée par la Nation Of Islam qui consiste à réagir de manière violente à toutes les formes d'oppression afin de décourager toute velléité d'attitude hostile des Blancs.

Toujours dans le cadre de l'éducation et de la sensibilisation, la Nation of Islam demande aux Noirs d'observer le respect strict de certaines recommandations de l'Islam et d'affirmer les valeurs culturelles et familiales propres aux Noirs. A cet égard, les grands péchés que sont l'adultère, l'usage de la drogue et de l'alcool sont strictement interdits aux membres de la Nation Of Islam. Outre le respect des principes de base de l'Islam, il faut également avoir un comportement honorable à tout point de vue, y compris l'adoption d'un code vestimentaire qui encourage la moralité et élève le rang social, surtout chez les femmes. Ainsi, un code vestimentaire exprimant cette volonté d'ascension sociale est exigé de tous les membres de l'organisation. Pour les hommes, il s'agit du port d'un costume trois-pièces, avec nœud papillon ou cravate. Les femmes doivent porter des tenues modestes mais correctes qui couvrent la totalité de leur

corps. De manière générale, la Nation of Islam exige à ses membres le rejet de tout laisser-aller vestimentaire exprimant l'échec social et l'affirmation symbolique de leur volonté d'ascension sociale par l'adoption d'un port vestimentaire décent.

Mais, en plus de mettre en place une éducation culturelle et religieuse, la Nation Of Islam s'est également attelée à soigner son développement territorial par la création d'écoles et de temples. Ainsi, avec Malcolm X, le mouvement s'est étendu dans beaucoup de secteurs de la vie américaine, englobant les usines, les prisons et les lieux de cultes des autres religions, etc. Cette expansion s'est d'abord faite par cercles concentriques, dans les milieux pauvres et frustrés des Noirs des grandes villes industrialisées du Nord. Pour ce faire, des zones d'intervention géographiques ont été déterminées et ciblées en vue d'interventions spéciales.

En outre, dans le cadre de la stratégie de prise en charge des militants, dès qu'un certain nombre de disciples ont été recrutés, la Nation Of Islam les confie à un ministre qui sert de relais entre le quartier général établi à Chicago et les disciples. Cette prise en charge permet à la Nation Of Islam de suivre le militant, au jour le jour, d'évaluer son niveau de prise de conscience et de pouvoir compter sur lui pour des actions futures. Mais, en plus de s'assurer que les recrues suivent scrupuleusement les pratiques religieuses, le ministre doit également s'occuper de la formation politique et idéologique des membres qui sont sous sa responsabilité. C'est ainsi que dans chaque grande ville du Nord, un temple est mis en place pour coordonner les activités et rendre compte de l'évolution et de l'état d'implantation de la Nation of Islam dans la communauté noire.

Si la progression de la mise en œuvre de la Nation Of Islam a été lente au début, c'est dû en partie au fait que, dans les années trente et quarante, les Noirs d'Amérique étaient plus préoccupés par des problèmes de survie. L'Amérique elle-même était pendant longtemps plus préoccupée par l'équilibre géopolitique du monde que par la résolution des problèmes des Noirs. A cette époque, la communauté noire dans son ensemble n'était pas attirée par les questions idéologiques, mais plutôt par des problèmes de survie. En outre, en cette période de crise, tout le monde semblait préoccupé par les ennemis que sont la crise économique et la menace du nazisme et du communisme. Ainsi, malgré quelques soubresauts dans les domaines politiques et raciaux, cette période a été essentiellement marquée par la solidarité des Américains de toutes races de toutes confessions religieuses dans la lutte pour sortir de ces différentes crises.

Outre les crises qui polarisaient l'attention de tous et qui plombaient l'expansion de la Nation Of Islam, les médias de l'époque n'étaient pas assez développés pour apporter la nouvelle dans les quatre coins de l'Amérique. Les seuls moyens de propagande dont disposait le mouvement étaient les prêches et un journal "*The Call to Islam*"⁴ qui a grandement amélioré la capacité de communication du mouvement. Plus tard, ce journal a beaucoup aidé à informer sur les ambitions, les orientations, les activités de la Nation Of Islam, surtout dans les métropoles du Nord où beaucoup de Noirs savent lire et écrire.

Ainsi, dans le but de libérer les Noirs avec des méthodes inspirées de l'Islam, Malcolm s'est d'abord lancé dans la sensibilisation des Noirs des grandes villes du Nord. Mais, très vite, il s'est rendu compte de ses propres limites éducationnelles. Il commence alors à refaire lui-même sa propre éducation car il veut apprendre à mieux communiquer sur le sort des Noirs et à mieux discuter pour pouvoir prendre part aux activités de son organisation et transmettre le message de la Nation Of Islam à ses compatriotes. Pour ce faire, il s'est mis à étudier comme un forcené. C'est ainsi qu'il a lu tout ce qui lui permet d'améliorer ses connaissances et surtout ses capacités d'expression. Malcolm a plus tard regretté de n'avoir pas continué ses études, car il a sans nul doute compris la place de l'éducation dans sa mission de lutte pour les droits civiques.

Pour battre campagne en faveur de l'Islam, Malcolm utilise une stratégie d'attaque offensive qui consiste à critiquer les fondements de la religion chrétienne et à les présenter comme un obstacle majeur à l'aspiration à la liberté des Noirs. C'est pourquoi, chaque fois qu'il en a l'opportunité, il explique aux Noirs que le Christianisme est la religion des Blancs et qu'elle est par essence

⁴ Signifie littéralement "Appel de l'Islam", Journal dans lequel la NOI expose sa philosophie et sa vision pour la libération des Noirs

une religion raciste dans laquelle Dieu et ses anges sont présentés avec des qualificatifs qui font référence à la couleur blanche et tout ce qui est mauvais est représenté par la couleur noire. En outre, Pour Malcolm, du point de vue historique, le Christianisme s'est donné comme mission prétentieuse de civiliser la race Noire qu'il assimile à la déchéance, au pécher, au mal, et à tout ce qui fait référence au péché. Dans ce cadre, le Christianisme a d'abord réussi la prouesse de faire croire aux Noirs qu'ils sont inférieurs aux Blancs et que c'est Dieu lui-même qui a maudit la race Noire, en la plongeant dans la servitude. Pour Malcolm, cette interprétation raciste que les Blancs ont faite du Christianisme, est un motif suffisant pour les Noirs, de s'éloigner de cette religion et d'adopter la religion islamique, qui se bat pour la justice, l'équité et l'équilibre social.

En outre, pour mieux amener les Noirs à adopter la philosophie de la Nation Of Islam, Malcolm a entrepris de leur expliquer que, pour retrouver leur dignité spoliée par le christianisme, il leur faut adopter la religion musulmane, qui est la seule religion qui puisse sortir les Noirs du borbier dans lequel ils se trouvent. Sa propre prise de conscience de la nécessité de sortir de cet état dans lequel les Blancs ont jeté les Noirs est exposée dans le passage suivant dans lequel Malcolm affirme :

I, myself, being one who was lost and dead, buried here in the rubbish of the West in the thickest darkness of sin and ignorance (hoodwinked by the false teachings of the Slave master) –am able to stand upright today, PERPENDICULAR, on the square with my God (ALLAH) and my own kind... able for the first time in 400 years to see and hear... I bear witness that MESSENGER ELIJAH MUHAMMAD has been taught (raised) by this Great God ALLAH, and today...is...teaching us and raising us from the ignorant dead.

Toujours dans le cadre de la formation idéologique, des séances régulières de prière et de sensibilisation sont organisées pour attirer davantage de militants et massifier l'organisation. Ces séances d'information ont mis l'accent sur la nécessité de tourner le dos au Christianisme et à toutes ses valeurs et sur la nécessité d'adopter les valeurs enseignées par la Nation Of Islam. Malcolm repose son argumentaire sur les discriminations économiques, politique et sociales entre Noirs et Blancs, lesquelles font que les Blancs vivent dans de bonnes conditions économiques et sociales alors que les Noirs vivent dans des conditions économiques déplorables et dans la domination économique et culturelle. C'est ainsi que, lors d'une séance d'information, s'adressant aux Noirs, Malcolm leur demande d'ouvrir les yeux sur leurs conditions de vie comparées à celles des Blancs chrétiens :

You do not want to believe what I am telling you, brothers and sisters? Well, I'll tell you what to do. You go out of here; you just take a good look around where you live. Look at not only how you live, but look at how anybody that you know lives—that way, you'll be sure that you're not just a bad-luck accident. And when you get through looking at where you live, then you take a walk down across Central Park, and start to look at what this white God has brought to the white man. I mean, take yourself a look down there at how the white man is living.

A ceux qui promettent aux Noirs le Paradis après la mort, Malcolm oppose l'urgence de vivre d'abord le Paradis sur terre. Il affirme que les Noirs en ont assez des promesses de la vie après la mort. Ils ont tout simplement besoin de vivre, comme les Blancs, dans de bonnes conditions. A l'intention des Noirs, Malcolm avertit que l'enfer est tout simplement la vie discriminatoire, injuste et sans espoir que vivent la plupart des Noirs en Amérique. Il définit l'enfer sur terre en ces termes :

Hell is when you're dumb. Hell is when you're slave. Hell is when you don't have freedom and when you don't have justice. And when you don't have equality, that's hell...And the devil is the one who deprives you of justice... equality...civil rights. The devil is the one who robs you of your right to be a human being. I don't have to tell you who the devil is. You know who the devil is.

⁵ Signifie littéralement "Appel de l'Islam", Journal dans lequel la NOI expose sa philosophie et sa vision pour la libération des Noirs

⁷ Alex Haley, cité par James H. Cone, op. cit. Page 174

⁸ Ibid. P. 232

Malcolm ne s'est pas limité à alerter les Noirs. Il a défini et mis en œuvre un programme de réhabilitation culturelle. Pour la mise en œuvre ce programme de réhabilitation culturelle, Malcolm et la Nation Of Islam ont mis en place, dans les temples, plusieurs établissements préscolaires destinés à accueillir et encadrer les jeunes Noirs. L'objectif étant de leur donner une formation culturelle et religieuse avant toute formation scolaire pour qu'ils apprennent à se connaître.

Toujours dans le cadre de la mise en œuvre du programme de la renaissance culturelle et religieuse des Noirs, les enfants des Noirs doivent apprendre le coran et quelques principes religieux qui leur permettent de demeurer des musulmans dans une société dominée par le Christianisme. En outre, ils doivent être exposés à la culture africaine pour permettre d'avoir de solides références. Cette formation à la base a motivé la création des écoles maternelles qui portent le nom d'une des épouses d'Elijah Muhammad, Sister Clara Muhammad. Les écoles maternelles sont gérées par des maitres formés à la religion musulmane. Les femmes musulmanes sont à l'avant-garde de cette formation de base qui requiert une bonne structuration et un emploi du temps qui répondent aux besoins de la communauté musulmane. Dans le passage suivant, Malcolm nous renseigne sur ce que doit être l'emploi du temps et le contenu d'un tel programme d'éducation :

Thursday nights there are the M.G.T (Muslim Girls' Training) and the G.C.C (General Civilization Class), where the women and girls of Islam are taught how to keep homes, how to rear children, how to care for husbands, how to cook, sew, how to act at home and abroad, and other things that are important to being a good Muslim sister and mother and wife.

Fridays are devoted to Civilization Night, when classes are held for brothers and sisters in the area of domestic relations, emphasizing how both husbands and wives must understand and respect each other's true natures. Then Saturday night is for all Muslims a free night, when, usually, they visit at each other's homes. And of course, on Sundays, every Muslim temple holds its services .

Dans cette entreprise de mise en œuvre d'un système d'éducation et de sensibilisation pour l'expansion de la lutte pour les droits civiques (l'implantation d'écoles dans les temples et de prise en charge de l'éducation des jeunes Noirs), Malcolm X a obtenu un soutien de taille, en la personne de Betty Shabazz qui deviendra plus tard son épouse. Le rôle de Betty a été d'enseigner aux femmes nouvellement converties les règles d'hygiène obligatoire chez tout musulman. En plus d'être active dans la formation idéologique des femmes musulmanes, Betty est devenue un important soutien moral pour Malcolm X et pour le mouvement. Elle a su conseiller, orienter et encourager son mari dans les moments les plus difficiles de sa vie.

En conclusion nous pouvons affirmer que Malcolm X a mis en place une stratégie de lutte basée sur une parfaite formation idéologique, dont les principaux axes sont la prise de conscience par les Noirs de leurs conditions de vie, mais surtout du rejet du complexe d'infériorité par rapport aux Blancs. Cette formation a également mis l'accent sur le changement de comportement, l'engagement à respecter les règles de vie édictées par l'Islam et surtout l'engagement à bien se comporter pour mieux rivaliser avec le Blanc. Ainsi, la formation idéologique, religieuse et militante a abouti à l'émergence d'une discipline et d'une organisation parfaite des militants de la Nation Of Islam pour une meilleure prise en charge des revendications socio-économiques et politiques des Noirs.

BIBLIOGRAPHIE ET REFERENCES

- Ali A. Yusuf. *The Holy Quran: Text Translation and Commentary*. 2vols. New York: Hafner Publishing Co. 1934.
- Alexander, E. Curtis, *Elijah Muhammad on African American Education*. New York: ECA Associates, 1989.
- Ansari, Zafar I. "Aspects of Black Muslim Theology" *Studia Islamica* 53 (1981) 137-76
- Blumberg, Rhoda L. *Civil Rights: The 1960's Freedom Struggle*. Boston: Twayne Publisher, 1984
- Boesak, Allan. *Coming in Out of the Wilderness: A Comparative Interpretation of the Ethics of Martin Luther King, Jr. and Malcolm X*.
- Breitman, George. *The Last Year of Malcolm X.: The Evolution of a Revolutionary*. New York: Pathfinder Press, 1984.
- Burkett, Randall K. *Garveyism as a Religious Movement: The Institutionalization of a Black Civil religion*. Metuchen. N.J.: Scarecrow Press, 1978.
- Carson, Clayborne. *Malcolm X: The FBI File*. New York, Caroll & Graf, 1991.
- Cone, James H.: *Martin & Malcolm & America, A Dream or A Nightmare*, New York, 10545 Orbis Books, Maryknoll, 1991.
- Drew, Ali Noble. *The Holy Koran of the Moorish Science Temple of America*. New York: Hafner Publishig Co., 1929

- Dyson, Michael Eric. *Making Malcolm: the Myth and Meaning of Malcolm X*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Goldman, Peter. *The Life and Death of Malcolm X*. Chicago: University of Illinois Press, 1979.
- Haddad, Yvonne. Y., ed. *The Muslims of the America*. New York: Oxford University Press, 1991.
- Halasa, Malu. *Elijah Muhammad*. New York and Philadelphia: Chelsea House Publishers, 1990.
- Haley, Alex. *The Autobiography of Malcolm X*. New York: Random House Publishing Group, 1965.
- Karim, Benjamin. *Remembering Malcolm*. New York: Carroll & Graf, 1992.
- Kepel, Giles. *Allah in the West: Islamic Movements in America and Europe*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1977.
- Khalifah, H. Khalif. *The legacy of the Honorable Elijah Muhammad*. New Port News, Va.: UBUS Communications Systems, 1998.
- Knight, Fahim A. *In Defense of the Defender: The Most Honorable Elijah Muhammad*. Durham, N.C.: Fahim and Associates, 1994.
- Kozzegi, Michael A., and J. Gordon Melton, eds. *Islam in North America: A sourcebook*. New York: Garland Publishers, 1992.
- Lambert, Frank. *The Founding Fathers and the place of Religion in America*, Princeton University Press and Oxford, 2003.
- Lee, Martha F. *The Nation of Islam: An American Millenarian Movement*. Syracuse University Press, 1996.
- Lightfoot, Claude. "The Negro nationalism and the Black Muslims". *Political Affairs* 41.7 (July 1962): 3-20
- Lincoln, C. Eric. *Black Muslims in America*, rev. ed. Boston: Beacon Press, 1973.
- Lomax, Louis E. *When the Word is Given*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1963.
- Long, David E. *The Hajj: The Survey of the Contemporary Makkah Pilgrimage*. Albany: State University of New York Press, 1979.
- Malcolm X. *The End of White World Supremacy: Four Speeches by Malcolm X: edited by Benjamin Goodman*. New York: Merlin House, 1971.
- Marsh, Clifton. *From Black Muslims to Muslims: The Resurrection, Transformation, and Change of the Lost-Found Nation of Islam in America, 1930- 1995*. 2nd ed. Lanham. Md.: Scarecrow Press, 1996.
- Mitchell, Sara. *Shepherd of Black Sheep: A Commentary on the Life of Malcolm X. with an on-the-scene Account of His Assassination*. Macon, Ga.: Sara Mitchell, 1981.
- Muhammad, Elijah. *The Supreme Wisdom: Solutions to the So-Called Negroes' Problem*. Chicago: University of Islam, 1957.
- Muhammad, Elijah. *The Fall of America*. Newport News, Va. *National Newport News and Commentator*, n.d [1972].
- Muhammad, Elijah. *History of the Nation Of Islam*. Cleveland: Secretarius Publications, 1994.
- Muhammad, Elijah. *Message to the Blackman in America*. Chicago: Muhammad's Temple N° 2, 1965.
- Muhammad, Elijah. *Our Savior Has Arrived*. Chicago: Muhammad's Temple of Islam N° 2, 1974.
- Muhammad, Wallace Deen. *As the Light Shineth From the East*. Chicago Illinois: WDM Publishing Co., 1980.
- Nichols, Tracy X. "The Power of Master Fard Muhammad: The Story of Bilal Muhammad". *The Final Call*, March 29, 1995. 29, 37.
- Perry, Bruce, ed. *Malcolm X: The Last Speeches*. New York: Pathfinder Press, 1989.
- Perry, Teresa, ed. *Teaching Malcolm X*. New York: Rutledge, 1996.
- Poston, Larry. *Islamic Da'wah in the West: Muslim Missionary Activity and the Dynamics of Conversion to Islam*. New York: Oxford University Press, 1992.
- Rashad, Adib. *Elijah Muhammad: The Ideological Foundation of the Nation of Islam*. New Port News, Va. UBUS Communications Systems, 1994.
- Smith, Jane I. *Islam in America*. New York: Columbia University Press ,1999.
- Tsoukalas, Steven. *The Nation of Islam: Understanding the Black Muslims*. New Jersey: P&R Publishing, 2001.

LE MANAGEMENT DES ORGANISATIONS DANS UN CONTEXTE DE COMPLEXITÉ : UNE ANALYSE DE QUELQUES PROBLÈMES CONTEMPORAINS DE LA GESTION

Maty Sene

Enseignant-chercheur en management et finance

Résumé :

Cet article porte sur l'analyse des problèmes contemporains de la gestion dans un contexte de complexité. Ainsi, nous montrons que l'utilisation des TI-SI¹, s'imposent dans toutes les organisations du fait de la concurrence sur les marchés pour réduire les coûts et optimiser le management des organisations. Cela suppose que ces dernières aient des capacités d'apprentissage organisationnel réelles pour pouvoir saisir les opportunités qu'offre la globalisation. La créativité et les innovations générées à l'occasion sont indispensables pour contribuer à des changements qualitatifs des organisations pour l'atteinte de leurs objectifs. Enfin, l'article se termine en suggérant que la recherche-action en produisant des résultats actionnables au niveau des organisations peut aider les managers à piloter ces derniers avec succès dans ce contexte de complexité.

Mots clés :

complexité, apprentissage organisationnel, créativité, innovation, recherche-action

Summary :

This article focuses on the analysis of the contemporary problems of management in a context of complexity. Thus, we show that the use of IT-IS, is needed in all organizations of the fact of competition on the markets to reduce costs and optimize the management of organizations. This implies that these latter have real capabilities of organizational learning for being able to grasp the opportunities offered by the globalization.. The creativity and innovations generated on the occasion are essential to contribute to qualitative changes of the organizations for the achievement of their objectives. Finally, the article concludes by suggesting that the action-research in producing results operable at the level of organizations can help managers to lead these organizations with success in this context of complexity.

Key words :

complexity, organizational learning, ethical, moral, creativity, innovation, research-action.

INTRODUCTION :

La complexité peut être reconnue à travers la présence d'un nombre important d'éléments en interaction. Cependant, l'imprévisibilité et les propriétés émergentes sont les éléments clés des systèmes complexes (Colbert, 2004)². Les organisations doivent alors être considérées comme des systèmes complexes régis par des lois dynamiques non linéaires (Thietart, 2000a). Selon Morin (1991), la complexité n'est pas simplement un phénomène empirique (hasard, aléa,

¹ Technologies de l'information-Systèmes d'information

² Gaston Bachelard considère la complexité comme un problème fondamental ; selon lui, il n'y a rien de simple dans la nature, il n'y a que du simplifié cité dans (Morin, (1991).

désordre, complications, enchevêtrements au sein des phénomènes) ; la complexité est également un phénomène conceptuel logique qui brouille les démarcations et les frontières bien nettes entre les concepts comme « producteurs et produits », « causes » et « effets », « un » et « multiple »³.

Ainsi, les recherches qui sont menées dans le domaine des sciences de la gestion (gestion des ressources humaines (GRH), finance, systèmes d'information (SI), marketing, stratégie) pèchent souvent par le fait de ne pas considérer l'organisation comme un tout cohérent, c'est-à-dire comme un système complexe où toutes les variables de ces différents domaines sont en interaction. Il sera très difficile, voire impossible d'expliquer la performance financière d'une organisation, sans prendre en compte des variables du marketing comme la promotion et la publicité ; des variables de la GRH comme la formation et la motivation ; des variables de SI comme le niveau d'automatisation, d'intégration et d'adaptabilité des systèmes par rapport à un environnement des affaires très instable et d'autres variables comme la qualité du management des hauts dirigeants et des instances de gouvernance.

De même, dans le domaine du marketing, on ne pourra pas évaluer l'impact d'une politique de communication en agissant simplement sur des variables du marketing comme la publicité et la promotion. Là également, il faudrait s'appuyer sur d'autres variables comme le chiffre d'affaires, le profit (Finance), la stratégie adoptée (stratégie et management), la qualité des systèmes d'information (SI) et la compétence des agents (RH). Il en est de même pour les autres domaines des sciences de la gestion comme les SI, ou la stratégie. Dans ces domaines aussi, il est nécessaire d'avoir une vision « complexité » de l'organisation et intégrer les variables des autres domaines pour pouvoir comprendre et améliorer le fonctionnement de cette dernière.

Par ailleurs, cette complexité est même observée au niveau de chaque domaine spécifique des sciences de gestion. Cela est corroboré par Colbert (2004) qui insiste sur la nécessité d'avoir une approche « complexité » dans la gestion stratégique des RH. En effet, l'étude des certains aspects de la GRH pris individuellement (recrutement, formation, conservation, motivation, systèmes de rémunération, etc.) ne permet pas d'expliquer ou d'améliorer la gestion stratégique des RH. En effet, il ne s'agit pas de ne pas mettre l'accent sur les tests des effets de ces pratiques discrètes de management, mais sur les processus par lesquels elles agissent sur le système organisationnel et mêler leurs interactions en s'appuyant sur tous les talents (Colbert, 2004).

En outre, la complexité offre également des enseignements quant à une pratique renouvelée du management stratégique. En effet, grâce à la complexité, nous savons que l'entreprise entre dans un domaine d'instabilité lorsque des forces couplées et d'effets contraires s'opposent (Thietart, 2000b, p.10). Les managers d'aujourd'hui, qui évoluent dans un environnement globalisé changeant doivent donc avoir une autre conception de la mise en place de leur stratégie en prenant en compte par exemple les limites de la planification stratégique et en la considérant sous l'angle de la complexité. Cela doit pousser les organisations à être flexibles, réactives et innovantes pour s'adapter et faire face à la concurrence. Par exemple, pour ne pas perdre ses clients, l'organisation doit s'ajuster en permanence afin de ne pas être dépassée par ses concurrents. Cela est devenue une nécessité impérieuse pour le pilotage toutes les organisations.

En effet, même si ces initiatives peuvent créer des forces déstabilisantes en générant des demandes qui ne sont pas forcément en phase avec les stratégies planifiées, elles sont des sources d'émergence de nouvelles formes d'ordre et d'utilité (Thietart, 2000). De ce fait, les approches planifiées, doivent être combinées aux tâtonnements (approches dialectiques), pour faire face à

³ Les théories de la complexité nous permettent d'étudier comment la dynamique des systèmes d'origine complexe peut mener à de l'ordre et de la simplicité, ou au contraire comment la simplicité peut créer de la complexité dans le cas des systèmes dissipatifs ouverts (Thietart, 2000a). Ces théories sont : la théorie des systèmes adaptatifs complexes, la théorie de la complexité co-évolutive, la théorie de la complexité catastrophe ou de l'auto organisation critique, la théorie de l'auto organisation et la théorie du chaos. Dans ce cadre, nous pensons qu'il est nécessaire pour les chercheurs en management et les gestionnaires des organisations de s'appuyer sur les sciences de la complexité, pour étudier ces dernières afin de mieux comprendre leur fonctionnement.

la complexité du processus de formation de la stratégie qui doit englober une dimension induite et d'une dimension émergente (Thietart, 2000a). Le dirigeant de l'entreprise complexe devra alors « naviguer entre l'immobilisme et le chaos, créer les conditions qui favorisent l'émergence de nouvelles stratégies et formes d'organisation, instaurer une véritable dialectique, expérimenter, offrir des espaces de liberté tout en conservant en tête enjeux et sens de l'action » (Thietart, 2000b, p.12).

L'objectif de cet article est de faire une analyse critique de certains problèmes contemporains de gestion auxquels les managers sont actuellement confrontés. Notre réflexion porte sur la complexité par rapport aux TI et aux changements organisationnels ; les réseaux et l'apprentissage organisationnel ; la créativité et l'innovation. Il s'agira de mettre l'accent sur le fait que si les organisations ne sont pas considérées comme des systèmes complexes, il sera difficile voire impossible de les manager de façon efficiente pour les amener à être préformante.

En effet, nous pouvons dire que les théories de la complexité, qui pour la plupart proviennent des sciences de la nature comme la biologie et la physique offrent une base nouvelle pour comprendre le comportement des organisations, ainsi que leur évolution et leur transformation (Thietart, 2000b). Cependant, pour qu'elles soient utiles pour la recherche en sciences de gestion et contribuer à l'amélioration du management des organisations, il faudrait tenir compte de leurs limites et les adapter au contexte des organisations. La plupart de ces théories postulent par exemple la fixité des règles d'interaction. Or, « dans le domaine social les règles ne sont pas forcément rigides. Elles sont interprétées voire contournées » (Thietart, 2000a, p.15). De ce fait, les théories de la complexité doivent être appliquées aux organisations avec précaution et discernement.

Le reste de l'article sera structuré comme suit : la première partie porte sur les technologies de l'information (TI) et les changements organisationnels dans un environnement marqué par la complexité. Dans la deuxième partie parle de complexité, réseaux et apprentissage organisationnel. Dans la troisième partie l'analyse porte la complexité, la créativité et l'innovation. La dernière partie conclue le papier.

1. COMPLEXITÉ, TI ET CHANGEMENTS ORGANISATIONNELS

La relation entre les TI et le changement organisationnel est une question centrale dans le champ des systèmes d'information. Ainsi, la question qui se pose est de savoir si ce sont des forces extérieures qui sont la cause de ces changements ou si les individus agissent délibérément pour atteindre les objectifs fixés, ou enfin si les changements émergent de façon imprévisible de l'interaction entre les personnes et les événements (Markus et Robey, 1988).

L'objet de cette partie est d'analyser l'impact des TI-SI sur les changements socio-économiques au niveau des organisations et plus largement au niveau de la société toute entière. Pour ce faire, nous parlerons dans un premier temps des modèles d'analyse des TI-SI, avant de voir des impacts positifs et négatifs des TI-SI sur les changements organisationnels et socio-économiques.

Tout d'abord, il faut souligner que ce sont les modèles rationnels qui ont dominé les analyses sociales sur l'informatique et les SI dans les années 60 à 70 (Markus et Robey, 1988). Et, c'est bien plus tard que sont apparus des modèles alternatifs qui incluaient la politique, les influences institutionnelles et la cognition organisationnelle (Kling, 1980 dans Markus et Robey 1988). En somme, cette perspective ne considère pas la technologie comme l'élément déterminant des changements sociaux au niveau des organisations, mais plutôt comme un simple instrument pouvant favoriser ces changements, à la discrétion des humains. Cela est conforté par Boudreau et Robey (2005) qui montrent que les récentes perspectives sur le changement organisationnel ont mis l'accent sur l'agent humain plutôt que sur la technologie, même si de nouvelles technologies comme les systèmes ERP (Enterprise Resource Planning) continuent d'être associé à l'agenda des transformations organisationnelles.

Cela peut être illustré par le fait que, dans le milieu professionnel, l'implantation d'un nouveau SI n'est pas une chose aisée comme le montrent Boudreau et Robey (2005), au niveau d'une grande agence gouvernementale. En effet, les utilisateurs peuvent initialement choisir d'éviter d'utiliser le nouveau système le plus possible (inertie) et plus tard, de travailler autour des contraintes du système de manière non intentionnelle (réinvention). Ainsi, les changements s'expliquent plus par un apprentissage improvisé motivé par l'influence sociale provenant des leaders du projet, du pouvoir des utilisateurs et des pairs (Boudreau et Robey, 2005). Cela signifie que, même des technologies intégrées comme les ERP, qui potentiellement représentent une lourde contrainte, font l'objet de résistance et de réinvention dans leur utilisation pratique (Boudreau et Robey, 2005).

Toutefois, dans la réalité, la technologie s'impose de plus en plus comme l'élément déterminant au niveau de changements organisationnels en provoquant souvent des conséquences désastreuses sur le plan social. Nous pouvons citer comme exemple le chômage résultant de l'implantation de nouveaux SI dans les banques ou les guichets automatiques ont fait disparaître les agents de guichet ; les agences de vente de billets d'avions ou autres qui disparaissent du fait des ventes en ligne ; les agents de caisse qui disparaissent des grandes surfaces du fait de l'implantation de terminaux de paiement self-service, etc. Il en est de même de l'utilisation d'internet par le marketing, notamment dans la publicité et la vente en ligne, ce qui fragilise beaucoup de secteurs de l'activité économique comme la presse classique (les journaux) et certains secteurs de la vente (fermetures de boutiques).

Dans le même ordre d'idées, Gurbaxani et Whang (1991) montrent comment les SI évoluent et affectent les organisations et les marchés, notamment au niveau de deux attributs importants de la firme : sa taille et la répartition parmi ses différents acteurs, de l'autorité en matière de prise de décision⁴. Nous pouvons citer l'exemple du secteur bancaire sénégalais qui recrute à moindres coûts les agents de guichet par l'intermédiaire des sociétés de placement sans les embaucher. De même, les TI peuvent aussi réduire les coûts de coordination interne et ainsi permettre aux dirigeants d'avoir la capacité de manager de manière efficace des firmes de grande taille (les grands groupes internationaux avec des équipes éparpillées partout dans le monde et travaillant en visioconférence ou par internet), conduisant ainsi à une augmentation de la taille des firmes.

Dans ce cadre, nous pouvons par exemple parler de la façon dont les systèmes d'information ont complètement changé le visage des marchés financiers internationaux en faisant en sorte que de partout dans le monde les acteurs du secteur puissent participer aux mêmes opérations en temps réel en prenant des positions d'achats ou de ventes de titres au niveau de la bourse. Il en est de même des transferts de fonds au niveau international. Mais, cela ne va pas sans conséquences négatives, comme l'illustre la prolifération des actifs toxiques au niveau de toutes les places financières mondiales par l'intermédiaire des systèmes d'information et des réseaux puissants. De même, dans le domaine de la microfinance où les coûts de transaction sont très élevés, l'introduction des TI et la mise en place de SI adaptés, permettent aux institutions de microfinance de pouvoir réduire les coûts et ainsi diminuer les taux d'intérêts, contribuant ainsi à l'accès à des produits et services financiers aux exclus du système financier classique.

Ainsi, même si l'humain joue un rôle très important dans les changements organisationnels, induits par l'utilisation des TI-SI, ces derniers s'imposent dans toutes les organisations du fait de la concurrence sur les marchés et de la recherche effrénée de profits. En effet, ces TI-SI sont considérés comme des outils indispensables pour réduire les coûts et optimiser le management des organisations. Cependant, il faut souligner aussi que les pressions mimétiques, coercitives et normatives existantes dans un environnement institutionnel peuvent également influencer ces changements organisationnels dus aux TI-SI (Teo, Wei, Benbasat, 2003).

⁴ Leur modèle qui détermine la taille de la firme par les transactions (les coûts de coordination externe, les coûts de coordination interne, les coûts opérationnels), montre que des TI efficaces peuvent réduire les coûts de coordination externe d'une firme et la pousser à utiliser davantage le marché.

2. COMPLEXITÉ, RÉSEAUX ET APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Les théoriciens et les praticiens du management reconnaissent de plus en plus que les organisations ne se comportent pas de manière isolée, mais sont profondément imbriquées dans des réseaux de relations externes qui influencent les échanges de ressources et de capacités entre elles (Granovetter, 1985) cité dans dans Dagnino, 2004). Dans ce cadre, l'apprentissage organisationnel est considéré comme un élément essentiel de la survie organisationnelle et des avantages compétitifs. L'apprentissage organisationnel a lieu lorsqu'une unité administrative ou de production acquiert des connaissances reconnues comme utiles à l'organisation et résulte de quatre processus : acquisition de la connaissance, diffusion des informations, interprétation des informations, et la mémoire de l'organisation (Raymond et Bili, 2001)⁵.

L'objectif de ce cette partie est de mettre en évidence le rôle important que jouent les réseaux dans le développement de la connaissance en favorisant l'apprentissage organisationnel et l'innovation. Ces réseaux s'appuyant en général sur les TI pour avoir des structures organisationnelles leur permettant d'acquérir un avantage concurrentiel durable.

En effet, dans une économie qui est devenue globalisante, aucune organisation ne peut réussir en étant isolée. De même, les nouvelles technologies permettent les relations inter firmes sophistiquées, incluant du business-to-business et le commerce électronique (Raymond et Bili, 2001). Dans ce cadre, en utilisant l'approche système complexe, pour étendre la théorie basée sur les ressources de la firme et en l'intégrant dans la perspective des réseaux stratégiques, Dagnino (2004) introduit le concept de "System of Business of Enterprises" (SBE) à savoir un système complexe d'interactions, de firmes s'adaptant mutuellement.

Cela peut être illustré par l'exemple de EADS (consortium européen) qui construit ses avions airbus avec des réseaux de sous-traitants éparpillés partout en Europe et se chargeant chacun de son côté de fabriquer les uns certaines parties de l'avion, les autres certaines pièces, avant que le tout ne soit monté au niveau de Toulouse ou Francfort. Chaque sous-traitant est ainsi obligé de développer un savoir-faire spécifique en apprenant de la part des autres membres du réseau pour que les assemblages puissent se faire efficacement. Ainsi, la complexité de ses réseaux entraîne souvent des problèmes au niveau des délais de livraison des appareils dans la mesure où il faut coordonner le travail entre les sites de production situés dans différentes villes d'Europe (France, Espagne, Allemagne, etc.). De plus, le fait de transporter des pans entiers des appareils d'une ville à une autre en rajoute à la complexité du management de l'organisation où se posent également beaucoup de problèmes interculturels du fait de la cohabitation de nationalités différents dans certaines équipes de travail.

Par ailleurs, les modèles de l'apprentissage organisationnel peuvent être adaptés, aux entreprises virtuelles et autres nouvelles formes organisationnelles favorisées par les technologies de l'information (Raymond et Bili, 2001). C'est le cas de "Free " fournisseur internet français qui a fait preuve d'innovation en s'appuyant sur les TI pour avoir une structure organisationnelle lui permettant de fournir (par l'ADSL) à travers son « freebox », l'internet, le téléphone fixe illimité et la télévision aux consommateurs à un prix défiant toute concurrence. Cela a été rendu possible par le fait que toutes les formalités d'abonnement sont faites en ligne, tout le marketing et la publicité ainsi que la vente des produits sont faits par le e-commerce sans ouvrir la moindre boutique. Ce qui a considérablement réduit ses coûts par rapport à l'opérateur historique qu'est France Telecom et aux autres concurrents. Ainsi, cela a poussé tous ses concurrents (Neuf SFR, Alice, Bouygues Telecom, etc.) à innover pour avoir une offre de qualité au même prix (apprentissage inter organisationnel). Dans tous ces cas, les différentes entreprises s'appuient sur des réseaux de sous-traitants qui sont chargés de fabriquer les boîtiers électroniques (et autres accessoires) et d'autres qui sont chargés de se déplacer chez les clients pour les installations et pour les réparations en cas de problèmes techniques⁶.

⁵ Le concept d'apprentissage organisationnel est fondamental pour les réseaux de connaissance (apprentissage individuel, du groupe, organisationnel et inter organisationnel) qui sont les niveaux inter reliés d'apprentissage qui favorisent l'innovation et le développement économique optimal (Beesley, 2004).

De même, nous pouvons également citer les cas de Nike qui a tout simplement conservé la recherche développement, la conception et le design de ses produits pour confier la production à un réseau de PME situées dans différents pays asiatiques. Cela lui permet d'avoir des produits de qualité à un coût moindre en contraignant ses sous-traitants d'être dans un processus d'apprentissage organisationnel permanent pour pouvoir s'ajuster aux exigences d'un marché très concurrentiel (Adidas, Coq Sportif, Rebook, etc.). Ainsi, la gestion de ces réseaux de sous-traitants nécessite l'adoption par ces derniers et Nike l'entreprise pivot, des TI, plus spécialement du e-commerce et un apprentissage organisationnel assurant une formation adéquate aux membres du réseau lors de l'implantation de ces TI pour faire face à ces changements majeurs (Raymond et Bili, 2001).

Cependant, un certain nombre de questions se posent par rapport aux méthodes de travail utilisées dans ces organisations dans le domaine de la production et du management. En effet, il faut souligner que cette recherche d'avantages concurrentiels en s'appuyant sur des réseaux de sous-traitants, engendre parfois des problèmes d'ordre éthique et moral. C'est le cas par exemple de certaines entreprises comme Nike qui sont accusées de fermer les yeux sur le travail des enfants au niveau de certains de leurs sous-traitants qui sont en Asie. Ces pratiques peuvent également avoir des incidences négatives sur l'emploi dans leurs pays d'origine en contribuant à l'augmentation du chômage.

Enfin, nous pouvons dire que les TI (les courriels, l'Internet, les réseaux sociaux numériques, la téléphonie sans fil et par satellite, la vidéoconférence, Skype, WhatsApp, etc.) jouent un rôle de plus en plus important dans l'évolution des entreprises. Cela oblige les sous-traitants à se mettre au diapason de la compétition internationale tout en étant particulièrement flexibles pour s'ajuster aux conditions changeantes de l'environnement des affaires (Julien, Raymond, Jacob, Abdul-Nour, 2003). Cela suppose que ces dernières aient des capacités d'apprentissage organisationnel réelles pour pouvoir saisir les opportunités qu'offre la globalisation qui entraîne très souvent des délocalisations, ou la sous-traitance de certaines activités des grandes entreprises à des réseaux de PME compétitives et innovantes.

3. COMPLEXITÉ, CRÉATIVITÉ ET INNOVATION

Les organisations continuellement changeantes sont probablement comme des systèmes adaptatifs complexes avec des semi-structures qui mettent en équilibre l'organisation à la lisière de l'ordre et du chaos (Brown et Eisenhardt, 1997). L'organisation est alors un mix de linéarité et de prédictibilité, de hasard et chance, de complexité et de chaos (Petersen et Mickler, 2001). Ainsi, ni la planification, ni la réactivité n'est efficace à coup sûr. Dans ces conditions, les organisations qui veulent réussir dans cet environnement mouvant et en permanente turbulence doivent faire le lien entre le présent et le futur à travers un processus de transition rythmé et programmé (Brown et Eisenhardt, 1997) dans lequel la créativité et l'innovation doivent jouer un rôle primordial.

L'objectif de cette partie est de mettre en évidence l'importance de la créativité et de l'innovation dans le management des organisations d'aujourd'hui qui évoluent dans un environnement de plus en plus complexe. Pour ce faire, nous montrerons que la créativité et les innovations générées à l'occasion sont indispensables pour contribuer à des changements qualitatifs des organisations pour l'atteinte de leurs objectifs.

La créativité est le premier pas vers l'innovation, qui représente la mise en pratique avec succès des nouvelles idées appropriées générées. De ce fait, seules les entreprises qui se préparent pour le futur en mettant en place de nouvelles idées qui sont en adéquation avec ce monde changeant dans lequel nous vivons, seront celles qui se développeront le plus (Amabile, 1997). Dans ce cadre, le leadership des organisations devrait s'évertuer à amener les employés à contribuer à la définition de la stratégie en apportant leur imagination. Ainsi, le rôle des managers devrait consister à encourager et permettre la collaboration, ouvrir l'organisation à différentes perspectives, mener le processus avec attention en dessinant la carte du travail créatif, créer un mécanisme qui permet de filtrer les bonnes idées, attiser en permanence la flamme

de la motivation des travailleurs et coupler harmonieusement recherche et pratique (Amabilé et Khairé, 2008) pour permettre à l'organisation de s'adapter aux variations de son environnement⁷.

Dans ce cadre, on a eu à noter beaucoup d'innovations résultant de la créativité des chercheurs, dans les pratiques de management. C'est ainsi que, dans le domaine de la gestion des ressources humaines, des pratiques innovantes mettant d'avantage l'accent sur l'humain, la motivation des employés et leurs conditions sociales ont vu le jour dans de nombreuses entreprises (crèche, sport, habitat, etc.). Dans le domaine du marketing, les chercheurs ont également eu à être très créatifs en conduisant des recherches qui ont permis de mieux comprendre la motivation des clients dans le processus d'une décision d'achat. Cela a permis aux organisations de s'adapter par rapport à leurs désirs pour les pousser à acheter leurs produits et ainsi maximiser leur chiffre d'affaires.

Par ailleurs, pour faire face avec succès à l'instabilité de l'environnement, les managers du 21^{ème} siècle doivent relever de nouveaux défis qui ont pour noms : déréglementation, externalisation, internet, délocalisation, durées de vie des stratégies de plus en plus courtes, mondialisation, etc., qui rendent les secteurs d'activité vulnérables (complexité de l'environnement). En effet, ces nouvelles réalités exigent de nouvelles capacités organisationnelles et managériales. De ce fait, pour prospérer dans ce monde où les turbulences sont de plus en plus fortes et fréquentes, les organisations doivent pouvoir adapter leur stratégie aussi efficacement qu'elle gère leur exploitation (Hamel, 2008) en étant créatives en permanence. En conséquence de ce qui précède, il est impérieux de réinventer le management en osant innover dans ce domaine. Cependant, cette innovation doit être systémique, c'est à dire recouvrir un large éventail de processus et méthodes s'intégrant dans un programme continu d'inventions à intervalles rapprochés, le progrès s'accumulant avec le temps. En d'autres termes, il s'agit de créer des entreprises innovatrices du sommet à la base, et non de créer des projets et pôles d'innovation (Hamel, 2008).

Enfin, nous pouvons dire que la créativité permet le développement de nouvelles idées qui aident plusieurs organisations à améliorer à la fois la qualité de leurs produits et de leurs procédures, en plus de développer leur portefeuille de produits (McFadzean, 2001). Ainsi, les transformations organisationnelles⁸ qui en découlent, offrent de nouvelles idées concernant les produits, et services, les clients, les canaux de distribution, les sources de marge, les types d'avantages compétitifs, les compétences et les personnels, dans le but d'intégrer ces idées dans les pratiques actuelles (Nutt et Backoff, 1997). Ainsi, on passe d'une conception statique de l'organisation de la vision dite d'équilibre du changement, à un paradigme qui met l'accent sur des organisations dynamiques soumises à des changements continuels, c'est-à-dire à une description plus réaliste de comment les organisations sont en compétition actuellement (Brown et Eisenhardt, 1997) dans un environnement caractérisé par sa complexité.

CONCLUSION :

Pour terminer, nous dirons que l'utilisation des TI-SI⁹, s'impose dans toutes les organisations du fait de la concurrence sur les marchés pour réduire les coûts et optimiser le management des organisations. Cela suppose que ces dernières aient des capacités d'apprentissage organisationnel réelles pour pouvoir saisir les opportunités qu'offre la globalisation. De même, la créativité et les innovations générées à l'occasion sont indispensables pour contribuer à des changements qualitatifs des organisations pour l'atteinte de leurs objectifs. La résolution des problèmes contemporains de la gestion analysés dans cet article passe par «l'actionnabilité» des résultats de la recherche en management pour avoir des organisations mieux gérées et plus performantes.

⁷ Cette créativité et les innovations qui en découlent devraient également s'appuyer sur des méthodologies de recherches novatrices comme les méthodes de simulation (Davis, Eisenhardt et Bingham, 2007) qui contribuent aux développements de nouvelles théories. Ces méthodologies ayant comme point de départ des expérimentations créatives permettant de produire de nouvelles théories concernant des phénomènes non linéaires, et capables d'expliquer les phénomènes dynamiques et longitudinaux, (Davis, Eisenhardt et Bingham (2007) qui rendent mieux compte de la complexité de l'environnement des organisations.

⁸ Il faut souligner que les changements sont interrompus par de brefs périodes de discontinuité, de changement radical (Abernathy et Utterback, 1978) cités dans Brown et Eisenhardt (1997). En d'autres termes, ces changements oscillent entre de longues périodes de stabilité et de courts éclatements de changement radical qui fondamentalement altère une industrie (Gersik, 1991) cité dans Brown et Eisenhardt (1997) (modèle dit d'équilibre).

⁹ Technologies de l'information-systèmes d'information

En effet, le manque « d'actionnabilité » a été et continue d'être le problème le plus important auquel la recherche en sciences de gestion, fait face (Schmalensee et Lesh (1999)). La non application des résultats de la recherche dans la pratique au niveau des organisations a été observée dans ce champs dans la mesure où très souvent, il y a une séparation entre ceux qui conduisent les recherches et ceux qui sont dans une position de mise en application des résultats de la recherche (Lewis, 2003) cité (Rhyne, Giluk et Brown (2007)). Ainsi, le gap entre les publications académiques et les publications professionnelles est très large dans les deux directions (problèmes de communication et de vulgarisation) et ne permet pas que les résultats de la recherche contribuent à l'amélioration des pratiques de management pour avoir des organisations performantes. De ce fait, réduire ce gap nécessite, volonté et effort de la part des deux côtés (Rhyne, Giluk et Brown, 2007).

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUES

- Amabile, T. M. (1997). *Motivating creativity in organizations : on doing what you love and loving what you do*. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Amabile, T., M., & Khaire, M. (2008). *Creativity and the role of the leader*. *Harvard Business Review*, 86 (10), 100-109.
- Avenier, M., J., & Schmitt, C. (2005). *La communication des savoirs actionnables à diverses communautés de praticiens : chaînon souvent manquant dans la recherche*. XIV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers 2005 – <http://www.strategie-aims.com/>.
- Ayayi, A., Séné, M., Legrand, C., Serviniou, S., & Yusupov, N. (2008). *Rapport sur l'état de la microfinance à Nantes*. Document de travail. Chaire microfinance du groupe Banque Populaire Atlantique, Audencia Nantes, Ecole de management.
- Beesley, L. (2004). *Multi-level complexity in the management of knowledge networks*. *Journal of Knowledge Management*, 8 (3), 71-88.
- Brown, S. L., & Eisenhardt, K. M. (1997). *The Art of Continuous Change: Linking Complexity Theory and Time-paced Evolution in Relentlessly Shifting Organizations*. *Administrative Science Quarterly*, 42 (1997), 1-34.
- Boudreau, M., C., & Robey, D. (2005). *Enacting integrated information technology : a human agency perspective*. 16 (1), 3-18.
- Caya, O., Lapointe, L., & Rivard, S. (Version préliminaire). *L'utilisation des sciences de la complexité pour étudier l'implantation d'un système d'information : une étude de cas en milieu hospitalier*. Working paper.
- Colbert, B., A. (2004). *The complex resource-based view : implications for theory and practice in strategic human resource management*. *Academy of Management Review* 29 (3), 341-358.
- Coughlan, R., & Connolly, T. (2008). *Investigating unethical decisions at work: justification and emotion in dilemma resolution*. *Journal of Managerial Issues*, 20 (3), 348-365.
- Dagnino, G., B. (2004). *Complex systems as key drivers for the emergence of a resource- and capability-based interorganizational network* *ECO Special double issue*, 6 (1), 61-68.
- Davis, J. P., Eisenhardt, K. M., & Bingham, C. B. (2007). *Developing Theory Through Simulation Methods*. *Academy of Management Review*, 32 (2), 480-499.
- Gurbaxani, V., & Whang, S. (1991). *The impact of information systems on organizations and markets*. *Communication of the ACM*, 34 (1), 59-73.
- Hamel, G. (2008). *De l'importance de l'innovation managériale*, in *La fin du management*, Vuibert, 3-32.
- Moran, R. T. (1990). *Managers as Cosmopolitans*. Dans *Managing Cultural Differences*.
- Markus, M., L., & Robey, D. (1988). *Information technology and organizational change: causal structure in theory and research*. *Management Science*, 34 (5), 584-598.
- McFadzean, E. (2001). *Critical factors for enhancing creativity*. *Strategic Change*, 10 (5), 267-283.
- Morin, E. (1991)., *De la complexité : complexus*. In Soulié D., *Les théories de la complexité* (p. 283-296). Paris: Éditions du Seuil
- Nutt, P., et Backoff, R.-W. (1997). *Transforming organization with second-order change*. *Research in Organizational Change and Development*, 10, 229-274.
- O'Brien, R. (1998). *An Overview of the methodological approach of action research*. Available: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>.
- Petersen, M. F., & Meckler, M. R. (2001). *Cuban-American Entrepreneurs: Chance, Complexity and Chaos*. *Organization Studies*, 22 (1), 31-57.
- Pfeffer, J., & Sutton, R., I. (2006). *Evidence based management*. *Harvard Business Review*. Janvier 2006, 63-74.
- Prévost, P., & Roy, M. (2006). *La recherche hollistico-déductive en gestion: quelques réflexions fondamentales*. Document de travail. Université de Sherbrooke, faculté d'administration.
- Pryor, F., L. (1985). *The Islamic Economic System*. *Journal of Comparative Economics*, 9, 197-223.
- Raymond, L., & Blili, S. (2001). *Organizational Learning as a Foundation of Electronic Commerce in the Network Organization*. *Internaional journal of Electronic Commerce I*, 5 (2), 29-45.
- Rynes, S., Giluck, T., L., & Brown, K., G. (2007). *The very separate worlds of academic and practitioner periodicals in human resource management: implications for evidence-based management*. *Academy of Management Journal* 50 (5), 987-1008.

- Schmalensee, D., H., & Lesh, A., D. *How to Make Research More Actionable : Addressing the number one challenge for today's researchers*. Available at: <http://www.ama.org>
- Teo, H., H, Wei, K., K, & Benbasat, I. (2003). *Predicting intention to adopt interorganizational linkages : an institutional perspective*. *MIS Quarterly*, 27 (1), 19-49.
- Thiéart, R., A. (2000a). *Gérer entre l'ordre et le chaos*. Cahier n°283, Centre de Recherche DMSP.
 - Thiéart, R., A. (2000b). *Management et complexité : concepts et théories*. Cahier n°282, Centre de Recherche DMSP.
 - Zaheer, A., Gözu'bu'yu'k, R., & and Hana Milanov, H. (2010). *It's the Connections: The Network Perspective in Interorganizational Research*. *Academy of Management Perspectives*. February, 63-77.
 - Weil, H. B. (2007). *Application of system dynamics to corporate strategy: an evolution of issues and frameworks*. *System Dynamics Review*, 23 (2/3), 137-156.

LA GESTION DU RÉSULTAT DES SOCIÉTÉS COTÉES À LA BOURSE RÉGIONALE DES VALEURS MOBILIÈRES

Dr. Mouhamadou Saliou Diallo

L'université Cheikh Anta Diop de Dakar

Laboratoire de recherche FOCS

Tél : (00221)775783056

e-mail : mouhamadousaliou.diallo@ucad.edu.sn

Résumé :

Cet article porte sur les déterminants de la gestion des résultats au sein des entreprises cotées à la BRVM. Nous étudions la relation entre la gestion des résultats (mesurée à partir des accruals) et les motivations du dirigeant (rémunération, sécurité de l'emploi et réputation ou évaluation correcte du cours des titres,...) afin de tester deux hypothèses de gestion des résultats. Les analyses confirment plusieurs hypothèses de gestion des résultats et suggèrent que les déterminants de la gestion des résultats dépendent plutôt d'une perspective informationnelle d'une perspective opportuniste.

Mots clés :

Gestion du résultat – accruals – perspective informationnelle – perspective opportuniste.

JEL: G13 - G18 – G41 – M41 – M48

Abstract :

This study examines determinants of earnings management among BRVM listed companies. We analyse the relation between a measure of earnings management (based on accruals) and manager motivation (remuneration, security of employment and reputation or valuation of securities,...) to test two hypotheses of earnings management. Findings confirms several hypotheses and suggest that determinants of earnings management depend more on informational perspective than opportunist perspective.

Keys words :

Earnings management – accruals – informational perspective – opportunist perspective

JEL: G13 - G18 – G41 – M41 – M48

INTRODUCTION

L'information comptable est le produit de tout un long processus de traitement dont la responsabilité incombe aux dirigeants des entreprises. Afin, qu'elle arrive à refléter une image fidèle des opérations réalisées par les entreprises, le normalisateur a offert une marge de manœuvre à ses préparateurs, les incitant à prémunir le fond sur la forme. Toutefois, les dirigeants peuvent profiter de l'asymétrie de l'information soit, en utilisant cet espace discrétionnaire de façon délibérée, c'est-à-dire produire des états financiers manipulés en vue d'influencer la perception des parties prenantes et réaliser des gains personnels ; soit, dans un but de signalisation en communiquant l'information privée qu'ils détiennent sur les perspectives de croissance futures des entreprises. Dans le premier cas, on qualifie les dirigeants d'opportunistes dans la mesure où la production de l'information comptable n'est qu'une ruse pour eux de protéger leurs propres intérêts, dans le second, les dirigeants cherchent à communiquer la réalité des chiffres aux acteurs du marché financier : on parle de perspective informationnelle.

L'étude de la gestion du résultat permet aux professionnels comptables, aux investisseurs, aux analystes financiers... de mieux s'apercevoir du comportement des entreprises non financières cotées en BRVM et leur pratique de gestion du résultat. En plus, elle permet aux normalisateurs de mieux orienter les réformes comptables pour un meilleur fonctionnement du marché financier.

Pour mieux comprendre le phénomène à l'étude, la gestion du résultat et ses perspectives à la BRVM, nous avons retenu deux axes de recherche afin d'examiner dans quelle approche le dirigeant publie l'information comptable sur le marché boursier. La première consiste à présenter les concepts de gestion du résultat : perspectives opportunistes et perspectives informationnelles, la deuxième va porter sur une proposition de méthodologie visant à cerner l'espace discrétionnaire du dirigeant. Nous estimons que la complémentarité entre ces deux axes de recherche pourra fournir une meilleure compréhension de ce phénomène à savoir la gestion du résultat à la BRVM.

L'objectif de cet article est de contribuer à la connaissance de la gestion du résultat sur les sociétés non financières cotées à la BRVM. Autrement dit, notre étude comprend deux volets : le premier volet consiste à connaître l'existence ou non d'espace discrétionnaire du dirigeant dans la diffusion de l'information comptable à la BRVM ; le deuxième volet, voir, si son existence est prouvée, pour quel motif ce pouvoir discrétionnaire est exercé sur le marché financier, c'est-à-dire dans quelle perspective le dirigeant publie l'information sur le marché financier: est-ce qu'elle permet aux investisseurs d'évaluer correctement les titres qui leur sont offerts ? ou au contraire, est-ce qu'elle sert à conserver l'intérêt du dirigeant par une manipulation des soldes comptables ?

Cet article va aborder à la section 2 la définition de la gestion du résultat. La troisième et quatrième section présenteront respectivement les théories opportunistes et informationnelles. La section 5 sera dédiée à la méthodologie de recherche. Enfin, la sixième et septième section seront respectivement consacrées à l'analyse des résultats et aux recommandations et limites.

1. Définition de la gestion du résultat

Lorsque les dirigeants cherchent à utiliser leur pouvoir discrétionnaire pour modifier le résultat publié, ils le font en toute « discrétion », la gestion du résultat est par définition cachée, et il est a priori impossible de la mesurer. Comment étudier (et donc révéler) quelque chose qui est caché ?

En dépit de la flexibilité des normes comptables, les dirigeants des entreprises jouissent d'une certaine latitude à gérer les résultats comptables leur permettant de façonner « à leur guise » le résultat comptable pour répondre à certains objectifs. Ces derniers sont tributaires d'un caractère opportuniste largement évoqué dans la littérature.

Les pratiques de la gestion du résultat se font dans le respect de la réglementation comptable. La gestion des résultats est une manipulation comptable légale, « elle est peut être erronée mais jamais frauduleuse » (Breton et Stolowy, 2004, p.3) et « elle est toujours accomplie à l'intérieur de la flexibilité permise par les GAAP plutôt qu'à travers une violation flagrante des principes comptables » (Clikeman, 2003 p. 75). Il convient en effet de distinguer la gestion du résultat des manipulations comptables (Dechow et Skinner, 2000). Dans la première approche, l'exercice du jugement se fait dans le respect des limites posées par les normes comptables. Les manipulations du résultat sortent du cadre légal et constituent des violations avérées du droit comptable. Toutefois, il existe une ambiguïté sur les frontières de respect des normes comptables. D'ailleurs, Levitt (1998) fait assumer la responsabilité aux entreprises qui profitent de cette flexibilité afin de procéder à certains maquillages dans leurs rapports financiers. Comme la gestion des résultats se situe dans une zone grise, entre la légitimité et la fraude, il demeure ainsi difficile de différencier les choix faits en respectant les principes comptables de ceux agressifs (Brown, 1999 ; Dechow et Skinner, 2000).

Etant donné les différentes perspectives (opportunistes ou encore informationnelles) (Holthausen, 1990) que peut prendre la gestion des résultats, il serait plus juste de définir la gestion des résultats de manière « neutre ». La gestion des résultats consiste à utiliser la flexibilité des choix comptables qu'offrent les conventions et les principes comptables généralement admis afin de modifier le résultat comptable.

2. Théories opportunistes de la gestion du résultat

L'idée selon laquelle les dirigeants diffusent l'information comptable de façon opportuniste a été abordée dans la théorie d'agence. Cette théorie part du postulat de rationalité limitée qui considère que les parties prenantes dans le cadre de contrat de transparence et de sincérité dans la diffusion de l'information comptable qui les lient avec les dirigeants, n'ont ni le temps, ni les moyens de contrôler avec efficacité les états financiers publiés, donc elles n'ont guère le choix que de se fier à leur expertise (Herbert Simon, 1978) occasionnant ainsi leur comportement opportuniste dont la résultante prend la forme d'aléa moral, appelé risque moral. Il s'agit de la forme ex post d'opportunisme. Il se présente lorsqu'il est réellement difficile pour les parties prenantes de déterminer si les dirigeants ont respecté leur engagement ou non. On dit alors dans cette éventualité que les parties prenantes supportent un risque moral de la correcte exécution du contrat par les dirigeants. Tout l'enjeu du contrat de réglementation est de limiter au maximum ce risque moral en tentant de mettre au point un mécanisme d'incitation amenant les dirigeants à révéler aux parties prenantes l'information correcte qu'ils détiennent.

Certains auteurs (Jensen et Meckling, 1976 et Morck et al. 1988) ont suggéré que les intérêts des managers et des actionnaires externes convergent quand les managers possèdent des parts importantes de la firme. Par conséquent, les motivations de « tromper » diminuent.

2.1 - La théorie politico – contractuelle

La théorie politico-contractuelle suppose que les dirigeants sont opportunistes et utilisent toutes les libertés que leur offrent des normes comptables pour publier les chiffres comptables qui leur conviennent le mieux. Par exemple, ils vont essayer de gonfler le résultat pour faire croire à une bonne performance, ou bien réduire le résultat rapporté pour atteindre le niveau prévu par les analystes, maximiser leurs profits personnels. Développée par Watts et Zimmerman (1986), cette théorie permet de formuler les motivations relatives à la rémunération incitatrice des dirigeants, aux clauses restrictives dans les contrats de dette et la minimisation des coûts politiques.

2.2 - La théorie de sécurité de l'emploi

La perspective opportuniste est également basée sur la théorie de sécurité de l'emploi initiée par Fudenberg et Tirole (1995). Dans une période de mauvaise performance, les dirigeants sont incités à prendre des mesures discrétionnaires dans le but de dissimuler une faible performance et maintenir leur poste de travail.

Dans ce sens, Pourciau (1993) avance que le contexte d'un remplacement non routinier¹ des dirigeants constitue un terrain fertile pour déceler les agissements opportunistes du dirigeant en l'occurrence la manipulation du résultat comptable. L'auteur montre que le changement non routinier des dirigeants les incite à s'adonner à une manipulation de résultat à la hausse afin de dissimuler une mauvaise performance et éviter ainsi la perte de leur emploi qui, par conséquent, affecte leur réputation professionnelle.

¹ Pourciau (1993) définit le changement dans la plupart des cas par une résignation forcée du dirigeant

2-3. La théorie des seuils

Les motivations des dirigeants à agir d'une manière opportuniste sont étayées par la volonté d'atteindre certains seuils de résultat. Plusieurs études empiriques ont essayé de tester la gestion des résultats autour de ces seuils. C'est ainsi que plusieurs chercheurs ont mis en évidence que les dirigeants ont une aversion à la publication des pertes (Hayn, 1995 ; Moreira et Pope, 2007), d'un résultat inférieur au résultat de l'exercice précédent (Burgstahler, et Dichev, 1997; Holland et Ramsay, 2003 ; Jacob et Jorgensen, 1997; Degeorge et al., 1999 ; Bartov et al., 2002 ; Lee, 2007).

3. La théorie du signal et la valeur de marché

Les dirigeants peuvent être amenés à communiquer aux acteurs du marché financier l'information privée sur les perspectives de croissance futures. La théorie du signal (Ross, 1977) fournit une description du fonctionnement du marché dans un contexte d'asymétrie d'information entre les parties prenantes à l'échange. Elle repose sur la réalité que les divers intervenants reliés à une entreprise possèdent une information imparfaite et asymétrique (Tremblay et al. 1994). Les dirigeants sont les mieux placés pour prévoir les flux futurs de l'entreprise et aussi des risques que l'entreprise encourt. De l'autre côté, les investisseurs sont toujours à la recherche d'une information qui leur permettrait de faire un arbitrage rentabilité/risque.

Voici des exemples de décisions des dirigeants qui sont porteurs d'information pour les investisseurs :

- L'émission d'action non justifiée par un besoin présent est interprétée par les investisseurs comme un signal indiquant que l'entreprise est surévaluée. On dit que l'entreprise vaut au maximum le prix de mise sur le marché
- La vente par un dirigeant de sa participation constitue un signal négatif et inversement s'il renforce sa participation
- L'augmentation de l'endettement est un signal positif. En effet, un dirigeant ne se financerait pas par endettement si les performances de l'entreprise sont mauvaises.

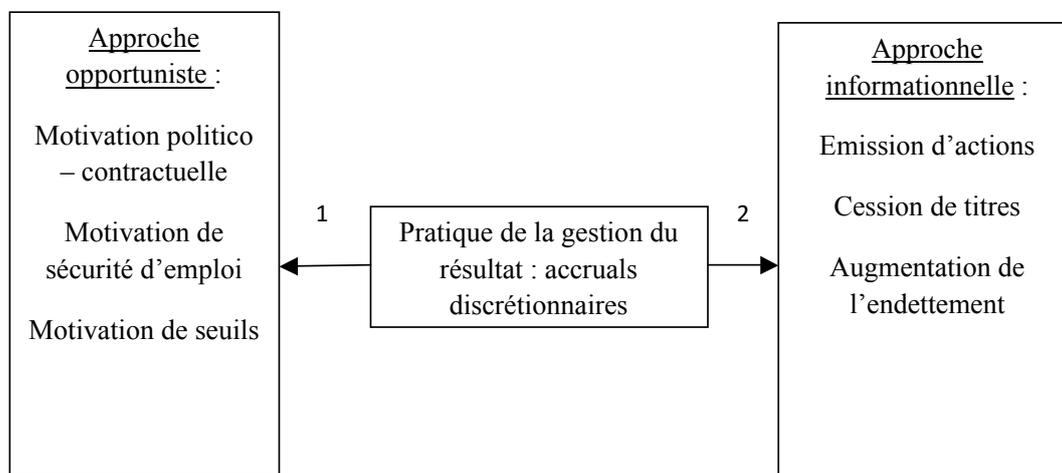
Une mauvaise perception de la réalité de l'entreprise par les investisseurs peut conduire à ce que le marché sous-évalue l'entreprise. Les dirigeants hésiteront alors à faire une augmentation de capital, le cours étant trop bas. Des opportunités d'investissement seront alors perdues faute de financement.

L'asymétrie d'information ayant un coût pour l'entreprise, elle privilégie les sources de financement dans cet ordre (théorie du pecking order) :

1. L'autofinancement (pas de signal émis)
2. La dette peu risquée
3. La dette sous forme de titres de dettes
4. L'augmentation de capital (signal négatif). L'entreprise essaiera alors de rompre l'asymétrie d'information par des efforts d'information (pubs, roadshow,...).

Schématiquement, on peut configurer la gestion du résultat de la manière suivante:

Figure : Configuration de la gestion du résultat



Source : Par nos soins

Notre préoccupation majeure sera donc, à travers cette étude, de vérifier si les dirigeants pratiquent la gestion des résultats pour communiquer aux investisseurs des perspectives de croissance future de leur entreprise ou si au contraire, elle vise à induire en erreur les investisseurs pour renforcer leur propre intérêt.

4. Choix du modèle et analyse de déterminants des accruals

La première recherche empirique relative à la gestion des résultats a essentiellement tenté de déterminer si le choix d'une méthode comptable particulière a un impact sur le résultat. Cependant, face aux multiples limites et critiques adressées à ces études, Zmijewski et Hagerman (1981) proposent d'examiner un portefeuille de méthodes comptables et d'étudier son impact sur le résultat au lieu d'examiner chaque méthode séparément. Toutefois, cette approche ne reflète pas l'intégralité des décisions comptables prises par les dirigeants, c'est donc le besoin de disposer d'une mesure exhaustive, que les accruals ont vu le jour. Les ajustements comptables « les accruals » reflètent non seulement le choix des méthodes comptables, mais également l'identification du facteur temps pour les revenus et les dépenses et les changements des estimations comptables (Ducharme et al., 2005).

C'est à partir de 1985 que les chercheurs ont commencé à étudier la gestion des résultats par le biais des accruals. Healy (1985) a été le premier à retenir les accruals comme indicateur de la gestion du résultat. Il définit les accruals comme la somme des « ajustements comptables aux cash flows de l'entreprise permis par les organismes de normalisation ». Les accruals présentent l'avantage d'agréger tous les effets de changements des méthodes comptables en une seule (Watts et Zimmerman, 1990 p.138). Ils constituent un outil plus efficace et moins coûteux que les seuls changements de méthodes comptables afin de gérer les résultats et transférer les bénéfices entre les périodes (Healy, 1985 ; Cormier et Magnon, 1995).

Les accruals sont constitués de l'ensemble des produits et charges enregistrés au compte de résultat qui n'ont lieu à aucun flux de trésorerie au cours de l'exercice (Chalayer et Dumontier, 1996). Il s'agit donc des charges et produits calculés (correspondant essentiellement aux charges et produits régularisés, et aux dotations aux amortissements, et provisions nettes de toute reprise...) et des charges et produits décalés (correspondant essentiellement aux variations de stocks et aux variations des créances obtenues et octroyées (variation du besoin en fond de roulement) et à la production immobilisée).

Les accruals englobent tous les ajustements permettant à l'entreprise de passer d'une méthode de comptabilité de caisse à une méthode de comptabilité de l'exercice qu'il s'agisse de répartition de provisions ou de modifications de méthodes comptables (Cormier et al., 2000).

Le recours aux accruals comme instrument de gestion des résultats représente pour le dirigeant un outil intéressant dans la mesure où il procure plusieurs avantages. En effet, il est plus aisé pour un dirigeant de manipuler les accruals que de changer des méthodes comptables. En plus, l'effet des décisions de gestion par les accruals est moins visible puisqu'un changement dans les accruals n'a pas été divulgué et ne peut être détecté facilement par les utilisateurs des états financiers et souvent l'auditeur ne les conteste pas contrairement aux changements des méthodes comptables qui doivent être divulgués et leur effet peut être ajusté par les utilisateurs des états financiers. En outre, les accruals présentent l'avantage d'agrèger tous les effets des changements comptables en une seule mesure. Par ailleurs, du fait que la gestion des accruals peut s'opérer continuellement, les dirigeants ont la possibilité d'atteindre le niveau requis chaque année.

En revanche, il n'est pas assez facile et simple de manipuler tous les accruals étant donné qu'une partie des accruals totaux découlent d'une application « sincère et régulière » (Jeanjean, 2003) des principes de la comptabilité d'engagement. Ainsi, les accruals totaux se subdivisent en accruals discrétionnaires et en accruals non discrétionnaires. La partie des accruals dite non discrétionnaires découle de l'activité normale de l'entreprise et elle est considérée comme n'ayant subie aucune discrétion managériale. L'autre partie, discrétionnaire, est gérée intentionnellement par les dirigeants et elle est utilisée afin de détecter la gestion des résultats. Ainsi, les accruals discrétionnaires sont calculés par la soustraction de la partie non discrétionnaire du total des accruals.

Accruals discrétionnaires = Total des accruals – Accruals non discrétionnaires

Où le total des accruals se calcule comme suit :

Total des accruals = Résultat net – Flux monétaire provenant de l'exploitation

La séparation de la partie discrétionnaire de celle non discrétionnaire des accruals est difficile. Plusieurs chercheurs ont développé divers modèles afin de calculer les accruals discrétionnaires considérés comme une mesure de la discrétion managériale, dont nous citons les plus reconnus : Le modèle de Healy (1985), celui de DeAngelo (1986), celui de Jones (1991), ce dernier modifié par Dechow et al. (1995) pour donner un nouveau modèle, le modèle sectoriel de Dechow et Sloan (1991), le modèle de Teoh et al. (1998)... Ces modèles sont de complexité variable. Les plus simples estiment les accruals discrétionnaires par le total des accruals alors que les plus complexes tentent de séparer les accruals discrétionnaires des accruals totaux.

4.1 Choix du modèle d'approche d'analyse des accruals

Jones (1991) a développé un modèle de mesure des accruals pour expliquer le comportement des dirigeants² à l'égard de la Commission Internationale de Commerce qui mène des enquêtes en se basant sur des données comptables. Ce modèle a été modifié selon une procédure développée par Dechow et al (1995).

a) Modèle de Jones (1991)

Jones (1991) développe un modèle basé sur la technique de régression. Contrairement à Healy (1985) et DeAngelo (1986), il relâche l'hypothèse de la stabilité des accruals non discrétionnaires dans le temps et introduit deux facteurs (les ventes nettes et les immobilisations brutes) qui sont moins susceptibles, selon lui d'être manipulés par les dirigeants et constituent ainsi des variables déterminantes des accruals non discrétionnaires.

1. Les accruals non discrétionnaires (ou accruals normaux) sont fonction du niveau des immobilisations corporelles brute (PPE) via les dotations aux amortissements.

² Les dirigeants sont incités selon Jones (1991) à réduire les résultats durant les périodes objet de l'enquête. Ces derniers ont pour objectifs de convaincre la Commission Internationale de Commerce des Etats-Unis (« l'International Trade Commission »), d'adopter des mesures protectionnistes.

2. Si le besoin en fonds de roulement (BFR) est proportionnel au chiffre d'affaires (REV) alors la variation du BFR est proportionnelle à la variation du chiffre d'affaires.

Ce modèle se présente comme suit :

$$\frac{TA_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} = \alpha + \beta_1 \left(\frac{\Delta REV_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right) + \beta_2 \left(\frac{PPE_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right) + \varepsilon_{i,t}$$

$\frac{TA_{i,t}}{Actif_{i,t-1}}$: Total des accruals de l'entreprise i de l'exercice t standardisé par le total actif du début de la période t

$\frac{\Delta REV_{i,t}}{Actif_{i,t-1}}$: Variation du chiffre d'affaires de l'entreprise i de l'exercice t standardisé par le total actif du début de la période

$\frac{PPE_{i,t}}{Actif_{i,t-1}}$: Immobilisation brute de l'entreprise i de l'exercice t standardisé par le total actif du début de la période

$\frac{1}{Actif_{i,t-1}}$: Toutes les variables sont déflatées pour éliminer le problème de l'hétérogénéité de l'échantillon.

$\varepsilon_{i,t} = \frac{\varepsilon_{i,t}}{Actif_{i,t-1}}$: Terme d'erreur représentant l'estimation des accruals discrétionnaires de l'entreprise i de l'exercice t.

$\alpha_1 = \alpha_2 = \dots, \alpha_n = \alpha$: constante

β_1, β_2 : paramètres spécifiques aux entreprises déterminées par la régression.

Les paramètres α, β_1, β_2 de l'équation ci-dessus sont obtenus par une estimation sur le logiciel R. Une fois estimés, ces paramètres permettent de calculer les accruals non discrétionnaires de l'exercice t (AND_t).

$$AND_{i,t} = \hat{\alpha} + \hat{\beta}_1 \left(\frac{\Delta REV_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right) + \hat{\beta}_2 \left(\frac{PPE_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right)$$

Les accruals discrétionnaires (AD_t) sont ensuite définis par une simple différence entre les accruals totaux (TA_t) et les accruals non discrétionnaires (AND_t) :

$$AD_{i,t} = \frac{TA_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} - \left(\hat{\alpha} + \hat{\beta}_1 \left(\frac{\Delta REV_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right) + \hat{\beta}_2 \left(\frac{PPE_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right) \right)$$

Une hypothèse implicite du modèle de Jones est que la variation du chiffre d'affaires n'est pas discrétionnaire (Dechow, Sloan et Sweeney, 1995): tout changement du chiffre d'affaires modifie le niveau des accruals non discrétionnaires saisis pas le modèle et donc les accruals discrétionnaires.

Supposons qu'une entreprise augmente ses ventes en accordant des conditions de paiement plus généreuses. Dès lors, les accruals non discrétionnaires saisis par le modèle augmentent, et, toutes choses égales par ailleurs, les accruals discrétionnaires baissent. Ce modèle prédit une gestion du résultat à la baisse alors que la réalité est différente.

Cette limite a conduit à la formulation d'une version amendée de ce modèle où la variation du chiffre d'affaires est ajustée de la variation des créances clients (ΔREC) (Dechow, Sloan et Sweeney, 1995). Seule l'augmentation des ventes n'ayant pas de contrepartie immédiate dans les créances clients est explicative des accruals non discrétionnaires. L'effet d'une éventuelle manipulation des délais de paiement pour accroître les ventes (et donc le résultat) est ainsi neutralisé.

b) Version modifiée du modèle de Jones (1991)

Dechow, Sloan et Sweeney (1995) proposent une version modifiée du modèle de Jones (1991) pour remédier à l'effet d'une éventuelle manipulation des ventes de la part des dirigeants; ce qui faussera l'estimation des accruals non discrétionnaires et par conséquent les accruals discrétionnaires. La seule différence entre la version modifiée et la version initiale du modèle de Jones (1991) est la prise en compte des variations des ventes réellement encaissées (que les gestionnaires ne peuvent pas manipuler) au lieu des variations des ventes. La variation des ventes encaissées est obtenue en soustrayant la variation des comptes clients de la variation des ventes.

La version modifiée du modèle de Jones tient compte d'une éventuelle manipulation exercée à travers le chiffre d'affaires à crédit. Elle suppose implicitement que toute la variation au niveau des ventes à crédit résulte de la gestion des résultats. Ceci se base essentiellement sur le fait qu'il est plus facile de gérer les résultats en manipulant la constatation des ventes à crédit que celle des ventes au comptant.

La version modifiée du modèle de Jones (1991) se présente alors comme suit :

$$\frac{TA_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} = \alpha + \beta_1 \left(\frac{\Delta REV_{i,t} - \Delta REC_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right) + \beta_2 \left(\frac{PPE_{i,t}}{Actif_{i,t-1}} \right) + \varepsilon_{i,t}$$

Tous les paramètres de cette équation sont ceux de l'équation du modèle de Jones (1991) avec la prise en compte d'un nouveau paramètre à savoir :

$\Delta REC_{i,t}$: La variation des créances clients de l'entreprise i de l'exercice t
Donc on a :

$\frac{\Delta REV_{i,t} - \Delta REC_{i,t}}{Actif_{i,t-1}}$: La variation des ventes au comptant de l'entreprise i de l'exercice t standardisé par le total actif du début de période.

Le calcul des accruals non discrétionnaires et des accruals discrétionnaires se fait en suivant la même procédure décrite pour le modèle de Jones (1991).

4.2 Analyse de déterminants des accruals discrétionnaires

L'analyse de contenu des déterminants de la gestion du résultat nous permet d'adopter deux approches résumées dans le tableau suivant :

Le tableau 1 (annexe) résume la situation à laquelle le dirigeant est confronté pour gérer le résultat. Dans un premier temps, lors de l'introduction en bourse, le dirigeant utilise l'information privée qu'il détient pour communiquer aux investisseurs des perspectives de croissance futures de l'entreprise afin de les inciter à acheter les titres de la firme. Dans un second temps, le dirigeant est sous la pression considérable d'atteindre les prévisions effectuées à la période d'introduction en bourse et de permettre aux investisseurs initiaux de réaliser des plus-values sur leurs cessions de titres. En procédant ainsi, le dirigeant gère le résultat dans une perspective informationnelle (Ross, 1977). A ce niveau, la gestion du résultat est optimiste parce qu'elle sert à renseigner aux investisseurs sur la situation financière réelle de la firme.

De l'autre coté, l'information comptable peut être opportuniste. C'est le cas lorsque le dirigeant est conscient qu'il ne peut pas réaliser ses prévisions en BRVM. Dans ce cas, la gestion du résultat est pessimiste et on qualifie les managers d'opportunistes (Watts, Zimmerman, 1986 ; Fudenberg, Tirole, 1995 ; Jensen, Meckling, 1976 ; Morck, 1988). Les facteurs qui peuvent influencer l'opportunisme des managers sont les suivants : la rémunération, la fraction du capital détenue par les managers et les membres du Conseil d'administration, la fraction du capital détenue par le manager qui gère l'information comptable, l'ancienneté et l'endettement.

Dans cet article, nous voulons tester d'abord, si la tendance de la gestion des résultats, approximée par les accruals discrétionnaires, est guidée par l'approche informationnelle, représentant les intérêts des investisseurs à des chiffres gérés. En effet, les autorités du marché de la BRVM imposent aux managers de publier des informations comptables conformes aux prévisions effectuées à la période d'introduction. Ainsi, la diffusion de l'information comptable doit répondre aux attentes des investisseurs en termes d'incitation à l'achat des titres et en termes de plus-values lors des cessions de titres. Notre première hypothèse est la suivante :

- H_1 : Les motivations de signal conditionnent le signe des accruals discrétionnaires.
- H_{1a} : Le bénéfice net par action a un effet positif sur les accruals discrétionnaires
- H_{1b} : La performance économique influence positivement les accruals discrétionnaires

Cette approche informationnelle mise à part, la satisfaction des intérêts personnels des managers est une motivation primordiale à la gestion des résultats lorsqu'ils réalisent qu'il est impossible d'atteindre leurs prévisions sur le marché financier, ce qui peut influencer la direction des accruals discrétionnaires. Ceci nous amène à proposer notre deuxième hypothèse :

- H^2 : Les motivations personnelles du manager conditionnent le signe des accruals discrétionnaires.
- H_{2a} : La politique de rémunération a un effet positif sur les accruals discrétionnaires.
- H_{2b} : La concentration du capital influence positivement les accruals discrétionnaires.
- H_{2c} : Les firmes avec une faible propriété managériale ont des accruals discrétionnaires positifs.
- H_{2d} : L'ancienneté du manager a un effet positif sur les accruals discrétionnaires.
- H_{2e} : Les clauses contractuelles restrictives sur l'endettement ont un effet positif sur les accruals discrétionnaires.

Pour vérifier les hypothèses sus-mentionnées, notre analyse consiste à cerner la partie des accruals discrétionnaires qui a été induite par la partie informationnelle et opportuniste de la gestion du résultat. Ces accruals ne sont autres que les accruals discrétionnaires estimés (AD) à partir de la régression suivante :

$$AD_{i,t} = \alpha_i + \beta_1 bpa_{i,t} + \beta_2 re_{i,t} + \beta_3 rem_{i,t} + \beta_4 pmg_{i,t} + \beta_5 pceo_{i,t} + \beta_6 lnanc_{i,t} + \beta_7 endett_{i,t} + \varepsilon_{i,t}$$

Ce type de modèle suppose que les différences entre unités peuvent être captées par les différences dans le terme constant³. α_i désigne le paramètre spécifique inconnu pour chaque firme à estimer et $\varepsilon_{i,t}$ est un terme d'erreurs aléatoires. Sous ces conditions, les coefficients β_1 et β_2 captent l'effet informationnel des accruals discrétionnaires sur les attentes des investisseurs; β_3 , β_4 , β_5 , β_6 et β_7 mesurent respectivement les effets qui mesurent l'opportunisme du dirigeant en l'occurrence la rémunération, la fraction du capital détenue par les managers et les membres du Conseil d'administration, la fraction du capital détenue par le manager qui gère l'information comptable, l'ancienneté et l'endettement.

Selon la théorie de signalisation, le bénéfice net par action affecte positivement la valeur des titres d'une firme cotée en bourse et incite les investisseurs à acheter ces titres, voire à les garder. Par conséquent, la prédiction théorique destine à un signe positif au coefficient du bénéfice net par action : $\beta_1 > 0$. Mais aussi si l'on suppose que l'entreprise reste sur une dynamique de bonne performance économique, l'investisseur pourrait réaliser des plus-values sur cessions de titres, d'où l'on peut avoir un $\beta_2 > 0$.

D'après la théorie positive de la comptabilité, les variables qui mesurent l'opportunisme du manager ont un impact positif sur les accruals discrétionnaires, on peut donc s'attendre à : $\beta_3 > 0$; $\beta_4 > 0$ si ; $\beta_5 > 0$; $\beta_6 > 0$ et $\beta_7 > 0$.

Par ailleurs, l'échantillon de cette étude est constitué à partir des critères suivants :

- La société doit être cotée en BRVM
- Les banques, les assurances et les sociétés financières ont été exclues en raison de la spécificité de leurs règles comptables
- Les sociétés prises en compte sont celles dont toutes les informations nécessaires sont disponibles sur la période 1999-2008.

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons l'approche descriptive. L'étude du panel est conforme à cette démarche. Donc, nous utilisons un échantillon de 19 sociétés sur une période de 10 ans, soit 190 observations.

4. Analyse statistique

Le tableau 2 (annexe) montre que 75% des observations ont des accruals discrétionnaires positifs ($ad=0,044282$) contre 25% qui ont des signes négatifs ($ad=-0,032240$). Donc, on peut conclure à l'existence de gestion du résultat en zone UEMOA mais dans une faible ampleur. Les accruals totaux sont en moyenne négatifs ($ta=-0,035687$) : ce résultat est conforme à celui de toutes les études utilisant la méthodologie des accruals discrétionnaires. La charge d'amortissement fait plus que compenser la variation du besoin en fonds de roulement.

Les graphiques (annexe) mettent en relation d'une part, les accruals discrétionnaires et les accruals non discrétionnaires (rouge) ; d'autre part, les accruals discrétionnaires et les accruals totaux (rouge). Dans l'ensemble, on constate la variable accruals discrétionnaires est plus dispersée que les deux autres variables qui gravitent autour de zéro.

Le tableau 3 (annexe) montre qu'un nombre élevé de firmes (41,58%) ont des ratios d'endettement supérieurs à leurs homologues. Dans le même temps, nous trouvons que 52,63% des observations montrent que les firmes pratiquent une politique de rémunération en incitant les dirigeants à la performance par le résultat. Ces constats traduisent la volonté des firmes à manipuler les comptes.

Ensuite, pour la propriété managériale, nous avons trouvé que 93,6% des observations montrent que les dirigeants et membres du Conseil d'administration détiennent des parts d'actions des firmes cotées en BRVM.

³ Il est également possible de varier les coefficients suivant i . Cependant, cette méthode, complexe soulève des problèmes méthodologiques (Cornwell et Schmidt (1984). Par ailleurs, l'hypothèse d'un T fixe n'est qu'une commodité et le cas avec T_i est étudié par Greene (1995a).

Ceci encourage la possibilité des dirigeants à manipuler le résultat de manière opportuniste du fait de l'inefficacité du contrôle exercé sur eux par le Conseil d'administration.

Dans le même registre, les dirigeants qui diffusent l'information comptable ont en moyenne 0,29% du capital des firmes cotées en BRVM. Ceci résulte de la volonté des actionnaires potentiels (investisseurs) à aligner leur intérêt à celui des dirigeants, empêchant ainsi leur velléité opportuniste. Cependant, il faut noter que ce pourcentage peut paraître insignifiante aux yeux des dirigeants pour les décourager de pratiquer la gestion du résultat.

L'étude des statistiques descriptives révèle que les dirigeants qui diffusent l'information comptable, occupent au maximum 13 ans leur poste. Cette ancienneté représente l'enracinement qui peut encourager fortement la gestion du résultat.

Enfin, parmi les facteurs contingents qui peuvent influencer les cours boursiers, on peut citer : le bénéfice net par action et la performance économique de l'entreprise. Le tableau 6 (annexe) montre que les cours des titres ont pris de la valeur sur le marché boursier. On note qu'en moyenne, sur la période étudiée, pour chaque action achetée par l'investisseur, sa valeur sera triplée par le bénéfice net de l'entreprise. Dans le même temps, la performance économique a augmenté de 4,33%.

1. Tests statistiques

D'après le tableau 4 (annexe), on constate que le modèle n'est pas stable, la p-value = 0,02958 < 5%, on rejette l'hypothèse H0. Le modèle n'est pas homogène et on estime des modèles avec des coefficients différents pour chaque firme. Les modèles estimés nous donnent pour les coefficients α_i , β_{vari} , β_{ppe} .

Le tableau 5 (annexe) nous indique des modèles différents pour chaque firme. Tous les coefficients des variables ventes au comptant (vari) et immobilisations corporelles brutes (ppe) sont significatifs à 5%.

Le modèle des accruals non discrétionnaires est significatif au seuil de 5% avec nos estimations sur R.

Le R^2 est égale à 0,974, il est proche de 1 et montre que 97,5% de la variabilité des accruals non discrétionnaires sont expliquées par la trésorerie générée par les ventes au comptant et la valeur d'entrée des immobilisations dans la firme.

Le test d'homogénéité montre que la p-value = 1 > 5%. Le modèle est homogène, on retient la spécification panel, les firmes ont les mêmes coefficients. Il reste donc à tester si on est en présence d'effets fixes individuels ou temporels.

Le test de présence d'effets fixes montre que la p-value = 0,9552 > 5%. On garde l'hypothèse H0, il n'a pas de présence simultanée d'effets fixes et temporels.

Au terme de notre estimation, sauf les résultats dont la probabilité est inférieure au seuil de 10% sont validés. Donc, il ressort les observations suivantes :

- Bien que le R^2 soit faible et égale à 10%, la p-value de la statistique F-statistic est < 5%, on rejette l'hypothèse H0 de nullité des coefficients. Le modèle est globalement significatif ;
- les coefficients des variables b_{pa} , r_e , r_{em} sont significatifs respectivement au seuil de 5%, 10% et 10% ;
- les coefficients des autres variables sont positifs mais ne sont pas significatifs.

D'après les estimations, cette étude souligne la volonté du dirigeant à informer les investisseurs des perspectives de croissance futures de la firme sont justifiées en BRVM. On peut noter aussi, la manipulation de l'information comptable pour des motivations liées à la rémunération est vérifiée sur le marché financier. Donc, les résultats de cette recherche valident l'hypothèse de l'information à la BRVM par l'utilisation du bénéfice net par action et de la performance économique. Ils valident aussi l'hypothèse opportuniste par la rémunération du dirigeant. En fait,

ces hypothèses sont toutes vérifiées puisque les signes attendus sont tous justifiés à savoir nos variables ont un impact positif sur les accruals discrétionnaires.

Conclusion

La gestion du résultat consiste à sélectionner les options comptables permettant d'orienter et de façonner le résultat net en fonction des attentes des dirigeants.

La littérature comptable et financière a prévu deux perspectives pour expliquer les motivations des dirigeants à gérer les accruals, la perspective opportuniste et la perspective informationnelle. Dans cette étude, nous avons pris en considération les deux perspectives pour voir leur impact dans un contexte de bourse en général et en BRVM en particulier et expliquer la stratégie de la gestion des résultats.

Dans ce travail de recherche, notre objectif consiste à donner une méthode d'estimation des accruals discrétionnaires et analyser les déterminants de la gestion du résultat des sociétés non financières cotées en BRVM. Pour répondre à notre objectif, nous avons tout d'abord utilisé le modèle préconçu de Jones modifié (1995) pour l'estimation des accruals discrétionnaires.

Ce modèle d'estimation des accruals discrétionnaires a pu détecter une gestion des résultats en moyenne positifs en BRVM, mais avec un écart type très important. Ceci confirme l'avancée de Teoh et al.(1998) et plaide en faveur de l'intention de certaines de ces entités économiques à camoufler l'effet réversible des accruals discrétionnaires précédents et à atteindre les prévisions optimistes qu'elles ont effectuées avant leur introduction.

Ensuite, nous avons testé le contenu informationnel éventuel des accruals discrétionnaires à partir d'un modèle univarié qui prend en compte l'approche de l'information et l'approche opportuniste de l'entreprise. Les résultats de cette démarche reposent pour l'essentiel sur la comparaison du coefficient des accruals discrétionnaires ainsi que du pouvoir explicatif du modèle univarié. Les tests que nous avons effectués montrent que les accruals discrétionnaires sont valorisés par les investisseurs de la sous région de l'UEMOA. En effet, les déterminants des accruals discrétionnaires ont un contenu informationnel qui indique que les dirigeants publient l'information comptable en BRVM pour signaler aux investisseurs une bonne perspective de la performance des titres cotés. Ce faisant, ils auront rempli le contrat qui les lie vis-à-vis des investisseurs.

REFERENCES

- Ahmed A.S, Zhou J(2000), "Discretionary accruals, earnings management and the valuation of earnings" *Journal of Accounting and Business Research*, vol 8, pp. 59-82.
- Burgstahler D, Dichev I (1997), *Earnings Management to avoid earnings decreases and losses*, *Journal of accounting and economics*, 24 (December), pp. 99-126
- Chen K.Y, Lin K.L, Zhou J (2005a), "Audit quality and earnings management for Taiwan IPO firms" *Managerial Auditing Journal*, Bradford, vol 20, n01, pp.86-105.
- Chalayer S., « Identification et motivations des pratiques de lissage des résultats comptables des entreprises françaises cotées en bourse », thèse de doctorat, Université de Saint-Etienne, 1994.
- Cormier D, Magnan M., Morard B. (1998), *la gestion stratégique des résultats : le modèle anglo-saxon convient-il au contexte Suisse ? comptabilité, contrôle, audit*, volume1, Mars, pp.25-49
- Dechow P (1994) 'Accounting earning and cash flows as measure of firm performance', *Journal of Accounting and Economics*, 18(1), pp. 3-42
- Dechow P et Skinner D (2000) 'Earning management: reconciling the views of accounting academics, practitioners and regulators', *Accounting Horizons*, 14(2), pp. 235-250
- Dechow P, Sloan R et Sweeney A(1995) 'Detecting earnings management', *The Accounting Review*, 70(2), pp.193-225
- DeAngelo H, DeAngelo L ., Skinner D. (1994), *Accounting choice in troubled companies*, *Journal of accounting and economics*, volume 17, Janvier, pp. 113-143
- Dechow P., Sloan R., Sweeney A., (1995), *Detecting earnings management*, *The accounting review*, Apr, vol 70, Iss 2, pp.193-226
- DeGeorge, Patel, Zeckhauser (1999), *Earning management to exceed threshold*, *Journal of Business*, volume 72, numéro 1, PP 1-35
- DeAngelo L. (1981), *Auditor size and audit quality*, *Journal of Accounting and economics*, volume3, pp 183-199
- Dechow (1994), *Accounting earning and cash flows as measures of firm performance: The role of accounting accruals*, *Journal of accounting and economics*, volume18, numéro 3 pp. 3-36

- Dichev I., et Skinner D. « Large sample evidence on the debt covenant hypothesis », *Journal of Accounting Research*, vol. 40, n°4, p.1091-1124
- Dumontier P, R. Labelle (1998), "Accounting earnings and Firm valuation: The French case" *European Financial Management*, vol 5, pp. 411-423
- Dumontier P. and E. Sarra (2002), "How does the French stock market react to discretionary accruals", *Papier de Recherche, CERAG, University Pierre Mendés France, Grenoble*, pp19
- Healy P. (1985), Evidence on the effect of bonus schemes on accounting procedure and accrual decisions, *Journal of accounting and economics*, volume7, pp.85-107
- Healy P.M, Palepu K.G (1995) "The effect of firm's financial disclosure strategies on stock price", *Accounting Horizon*, vol. 7, n01, pp.1-11
- Healy P.M, Wahlen J.M (1999), "A review of the earnings management literature and its implications for standard setting", *Accounting Horizon*, vol 13, n04, pp.356-363.
- Holthausen R.W (1990), Accounting method choice: opportunistic behavior, efficient contracting and information perspective, *Journal of accounting and economics*, volume 12, pp.207-218
- Holthausen R.W, Larker D.F, Sloan R.G (1995), "Annual bonus schemes and the manipulation of earnings", *Journal of Accounting and Economics*, vol 19, n01, pp.29-74
- Jeanjean (2001), incitations et contraintes à la gestion du résultat, à paraître in : *comptabilité, contrôle, audit*, tome 7, volume 1, pp 61-76
- Jeanjean T (2002) 'Gestion du résultat et gouvernement d'entreprise: étude des déterminants et formulation d'un modèle de mesure', Thèse de doctorat, Université Paris Dauphine, CEREG
- Jensen, Meckling (1976), Theory of the firm : managerial behavior, agency costs and ownership structure, *Journal of financial economics*, volume3, pp 305-360
- Jensen M.C (1983), "Organization theory and methodology", *The accounting Review*, vol 58, n02pp.319-339
- Jensen M.C (1986), " Agency cost of the free cash flow, corporate finance and takeovers", *American Economic Review*, vol 76, n02, pp.323-329
- Jensen M.C (1993), "The modern industrial revolution exit and the failure of internal control system", *Journal of finance*, vol 48, pp.831-880
- Jones (1991) "Earning management during import relief investigations", *Journal of accounting research*, volume29, numéro2 (automne), pp 193-228
- Nweaze T.E (2002), "Income-Increasing/ Income-decreasing accruals: tend and firm characteristics" Working Paper, University of Illinois.
- Roosenboom P, Gool T et Mertens G (2003) 'Earning management and initial public offerings: Evidence from the Netherlands', *The International Journal of Accounting*, 38, pp. 243-266
- Skinner D.J (1993), "The investment opportunity set and accounting procedure choice: Preliminary evidence", *Journal of Accounting and Economics*, vol 16, n04, pp.407-445
- Sloan (1995), "Annual bonus schemes and the manipulation of earning" *Journal Of Accounting and Economics*, vol.19, pp.29-74
- Stolowy H., Breton G (2003), "La gestion des données comptables: Une revue de la littérature", *Comptabilité, contrôle Audit*, Tome 9, vol 1, pp.125-152
- Teoh S.H, Welch I et Wong T.J (1998) 'Earning management and the long-run market performance of initial public offerings ', *Journal of Finance*, 53(6), pp. 1935-1974
- Teoh S.H et Wong T.J (2002) 'Why New Issues and High-accrual Firm underperform: The role of analysts' credulity', *Review of Financial Studies*, 15, pp. 869-900
- Tremblay D, Cormier D et Magnan M (1994) 'Théories et modèles comptables: développement et perspectives', Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1993.
- Watts R., Zimmerman J. (1978), Towards a positive theory of the determination of accounting standards, *The accounting review*, vol 53, January, pp.112-134
- Watts R., Zimmerman J. (1986), *positive accounting theory*, Prentice Hall, Englewood cliffs (NJ), p.388
- Watts R., Zimmerman J. (1990), *positive accounting theory: a ten year perspective*, *the accounting review*, vol 65, pp.131-156
- Xue Y (2004), "Information content of earning management: Evidence from managing earnings to exceed thresholds", working paper, George Washington University, <http://ssrn.com/abstract=582601>
- Young S. (1998), The determinants of managerial accounting policy choice: further evidence from the UK, *Accounting and Business research*, volume 28, numéro 2, pp.131-143
- Zmijewski M.E, Hagerman R.L (1981), "An income strategy approach to the position theory of accounting standard setting/choice", *Journal of Accounting and Economics*, vol.3, n02, pp.129-149

Tableau 1 : Contenu informationnel des déterminants de la gestion du résultat en zone UEMOA

Variables	Abréviation	Mesure retenue
Perspective informationnelle		
2. Motivation d'information		
Emission d'actions	ea	Non justifié = 1 ; 0 sinon
Cession de titres	ct	Cession = 1 ; 0 sinon
Augmentation de l'endettement	ae	Augmentation = 1, 0 sinon
Perspective opportuniste		
3. Motivation de rémunération :		
Rémunération	rem	Variable binaire prenant la valeur 1 si le conseil d'administration rémunère les dirigeants sur la base de leur performance, sinon 0,
4. Motivation de propriété :		
Propriété managériale	pmg	Fraction du capital détenue par les dirigeants et les membres du conseil d'administration.
Propriété du dirigeant	pceo	Fraction du capital détenue par le dirigeant
5. Motivation de sécurité d'emploi :		
Ancienneté du dirigeant	lnanc	Logarithme népérien du nombre d'années de travail dans la firme en tant que dirigeant
6. Motivations de contrats d'endettement :		
Endettement	endett	Variable binaire prenant la valeur 1 si le ratio dettes totales/actif total de la firme est supérieur celui moyen du secteur, sinon 0

Source : Par nos soins

Tableau 2 : Statistiques descriptives des accruals

	Ad	ta-estimé	ta
Min	-0,636905	-0,38670	-0,702245
1st Quartile	-0,032240	-0,05591	-0,071741
Median	0,007261	-0,03195	-0,026876
Mean	0,000000	-0,03569	-0,035687
3rd Quartile	0,044282	-0,00504	0,007847
Max	0,447609	0,28251	0,453031

Tableau 3 : Statistiques des déterminants des accruals discrétionnaires

	ad	bpa	re	pmg	pceo	anc	id
Min	-0,315542	-24,9041	-0,39190	0,7500	0,00001	0,0000	1
1st Quartile	-0,030746	0,2486	0,01102	0,9225	0,00037	0,6931	5
Median	0,001136	1,4362	0,04366	0,9650	0,00090	1,3863	10
Mean	0,00000	3,3216	0,04336	0,9360	0,00286	1,3476	10
3rd Quartile	0,030790	4,8796	0,08966	0,9900	0,00565	1,9459	15
Max	0,563469	42,8846	0,20536	0,9900	0,00975	2,5649	19

Source : Par nos soins

Tableau 4 : Test d'homogénéité des accruals non discrétionnaires

F statistic			
ta-vari +ppe			
F	df1	df2	p-value
1,512	54	133	0,02958
Hypothèse alternative: instable			

Source : Par nos soins

Tableau 5 : Modèle avec coefficients différents pour chaque firme

Id	cste	vari	ppe
1	0,06782493	0,91778917	-1,52236659
2	0,01367030	0,07530067	-0,19115820
3	-0,37500178	0,34806182	1,06851455
4	-0,22514875	-0,09338069	0,19497746
5	0,10079138	0,06594001	-0,68905369
6	0,05543316	0,34939871	-0,13875180
7	-0,08121364	0,16293488	0,09389780
8	-0,02983774	-0,23722131	-0,01850897
9	-0,51660001	0,21665156	0,59363796
10	0,19690422	-0,01173050	-0,41736454
11	0,13171589	-0,30530338	-0,37216916
12	0,12477019	0,34274924	-0,27672046
13	0,07482753	-0,02547259	-0,25271230
14	0,34242355	-0,68404264	-0,46044505
15	-0,28641260	0,18051493	0,46362086
16	-0,38402544	-0,53771539	0,45086591
17	0,04687506	0,13929661	-0,16663271
18	0,78587939	0,57915087	-2,06854334
19	-0,39847360	0,22047325	0,72127085

Source : par nos soins

Tableau 6: Estimation du modèle des accruals non discrétionnaires

	cste	vari	ppe	residus
Min	-0,51660	-0,68404	-2,0685	-0,315500
1st Quartile	-0,25578	-0,05943	-0,3948	-0,030750
Median	0,04688	0,13930	-0,1666	0,001136
Mean	-0,01872	0,08965	-0,1572	0,0000
3rd Quartile	0,11278	0,26181	0,3229	0,030790
Max	0,78588	0,91779	1,0685	0,563500
R ²			0,97486	
Nombre d'observations			190	

Source : Par nos soins

Tableau 7 : Test d'homogénéité des déterminants des accruals discrétionnaires

F statistic			
ad-bpa + re + rem + pmg + pceo + anc + endett			
F	df1	df2	p-value
0,2962	144	38	1
Hypothèse alternative: instable			

Source : par nos soins

Tableau 8 : Test de présence d'effets fixes (individuels et temporels)

F test			
ad-bpa + re + rem + pmg + pceo + anc + endett			
F	df1	df2	p-value
0,5719	27	155	0,9552
Hypothèse alternative: effet significatif			

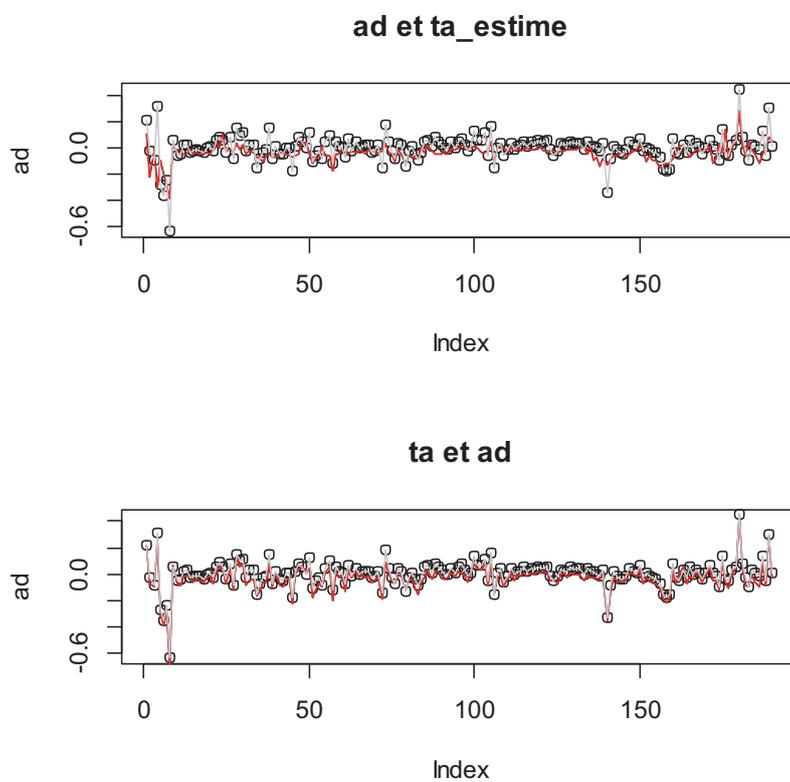
Source : par nos soins

Tableau 9 : Estimation des déterminants des accruals discrétionnaires

	coeff	Std. Error	t-value	p-value
Bpa	0,0034515	0,0013598	2,5382	0,01208**
Re	0,2385802	0,1275625	1,8703	0,06322*
Rem	0,0306153	0,0176714	1,7325	0,08507*
Pmg	0,7350543	0,5409643	1,3588	0,17608
Pceo	7,8424889	8,9175120	0,8794	0,38045
Anc	0,0010462	0,0114164	0,0916	0,92709
Endett	0,0093836	0,0283310	0,3312	0,74091
R ²			0,10174	
			Significatif: "***" 0,05; "*" 0,1.	
Nombre d'observations			190	

Source : par nos soins

Figure : Distribution des accruals



Source : Par nos soins

APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS L'APPROCHE IDÉOVISUELLE.

**Approche idéovisuelle en lecture :
Analyse de contenu en didactique de la lecture.**

Dr. SERIGNE NDIAYE

Doctorant en sciences de l'éducation.
Laboratoire : ED ETHOS (UCAD)

Résumé :

La lecture est une discipline stratégique et transversale car, les compétences en lecture conditionnent en grande partie, la réussite des autres apprentissages. Cependant, la complexité de son enseignement explique en grande partie, la prolifération des approches didactiques, qui se complètent ou parfois se contredisent.

Au demeurant, il est important de noter que, toutes les approches méthodologiques sont, soit à point de départ analytique, soit synthétique, avec une focalisation sur les questions liées à la compréhension.

Dans la littérature relative à l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture, nous nous intéresserons à l'approche idéovisuelle, qui nie le principe alphabétique, en proposant un accès au sens, par la voie directe, sans passer par la connaissance du code grapho-phonologique. Cette approche méthodologique valorise la compréhension, tout en préconisant d'abandonner la lecture à voix haute et l'apprentissage systématique de la combinatoire qui fatiguent le sujet-lisant.

Abstract :

Reading is a strategic and transversal discipline because, to a large extent, reading skills determine the success of other learning. However, the complexity of its teaching largely explains the proliferation of didactic approaches that complement or sometimes contradict each other. Moreover, it is important to note that all methodological approaches are either analytically based or synthetic, with a focus on issues related to understanding.

In the literature on the teaching/learning of reading comprehension, we will focus on the audio-visual approach, which denies the alphabetical principle by offering direct access to meaning, without passengers, through knowledge of the graph-phonological code. This methodological approach values comprehension, while advocating the abandonment of reading aloud and the systematic learning of combinatory that tire the subject-reader.

INTRODUCTION

L'importance du sens dans la didactique de la lecture n'est plus à démontrer car elle a fait l'objet de plusieurs développements qui insistent sur le principe que « lire, c'est comprendre ». Toutefois, la tendance va dans le sens de démontrer que « comprendre » est une activité mentale complexe, qui s'exerce sous tous les registres et qui s'apprend.

En définitive : « Lire, c'est comprendre. Donc apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ». Dans le cadre de l'enseignement de la lecture, la compréhension s'exerce par l'écrit qui est son

mode de fonctionnement spécifique.

Elle constitue l'une des composantes essentielles de la lecture qui développe et active chez le sujet lisant, différentes habiletés supérieures de la pensée, par sa complexité et le niveau de raisonnement qu'elle exige.

Pour toutes ces raisons, les questions liées à la compréhension sont omniprésentes dans toute la littérature relative à la didactique de la lecture.

Cependant, malgré le caractère important et stratégique de la compréhension dans l'enseignement-apprentissage de la lecture, les pratiques dans sa transposition didactique sont loin d'être consensuelles.

Les recherches les plus récentes que nous nous proposons de mener, proposent des stratégies d'enseignement de la compréhension, différentes, en ce sens que les démarches méthodologiques se distinguent par la focalisation sur un des pôles du triangle didactique (Savoir-Enseignant-Elève).

Toutefois, dans la revue de la littérature sur les stratégies d'enseignement de la compréhension en lecture, nous nous intéresserons aux différentes pistes de réflexion en rapport avec le rôle dévolu au sujet lisant dans l'approche idéovisuelle. Pour ce présent travail, nous revisiterons les écrits de deux éminents spécialistes en didactiques de la lecture Charmeux et Foucambert, qui ont la particularité d'être des défenseurs de la méthode globale dans les années 80-90, avec l'approche idéovisuelle.

Le présent travail analysera des contenus qui auront pour objectif de passer cette question au crible de la réflexion, les idées mentionnées dans les textes des auteurs cités, pour caractériser leur conception de l'apprentissage de la lecture.

L'analyse des contenus de cette approche en rapport avec la compréhension en lecture, nous permettra de déterminer les éléments structurants, tout en mettant en exergue les points sur lesquels des désaccords existent.

Comme nous l'avons souligné, le point d'accord entre chercheurs dans la didactique de la lecture, peut être résumé par le principe suivant : « lire, c'est comprendre ». Néanmoins, il est important de noter que malgré ce consensus autour de la définition de la lecture, il y a parfois de profondes divergences dans la stabilisation du processus, qui amène l'apprenti-lecteur à disposer d'outils pour comprendre. En d'autres termes, les chercheurs n'ont pas toujours la même conception de l'apprentissage de la compréhension, qui a suscité plusieurs interrogations, avec des tentatives de réponse qui n'aboutissent pas toujours à la même conclusion.

Dans ce travail qui se veut une analyse de contenus, nous nous efforcerons, d'abord, de procéder à une étude descriptive de la conception de la compréhension en lecture dans l'approche idéovisuelle, pour en extraire des idées susceptibles d'être traitées pour comprendre les fondements épistémologiques qui ont motivé les chercheurs aux fins de les discuter.

1 - Etude descriptive du modèle idéovisuel (Charmeux, E. et Foucambert, J.)

Dans les années 70-80, Charmeux et Foucambert ont mis au point la méthode idéovisuelle qui est une approche globale, qui fait de la compréhension la priorité de l'action pédagogique en lecture. Cependant, la méthode globale dont il est question ici, n'est pas celle dite « pure » inspirée de Decroly et qui était destinée à des enfants sourds. « Elle a comme fondement l'enseignement de la décomposition des mots en lettres, par une analyse/synthèse permanente ». Cependant, l'approche idéo-visuelle d'inspiration foucambertienne nie le principe alphabétique en proposant un accès au sens par la voie directe sans un passage par la connaissance du code grapho-phonologique.

¹ Ovide Decroly (1871-1932), médecin, éducateur, psychologue belge fondateur de l'institut pour enfants déficients en 1901.

² Méthodes de lecture : un débat à reprendre d'urgence. (Publié le 24-01-2014).

Sous ce rapport, les tenants du modèle accordent une importance non négligeable au choix des textes. Pour être efficace et fonctionnelle, les textes doivent être des écrits sociaux (catalogues, recettes de cuisine,.....) à partir desquels, les lecteurs cherchent des indices susceptibles de les amener à formuler des hypothèses.

La lecture dans cette approche idéovisuelle considère que les signes écrits renvoient directement à un sens. Dans cette dynamique, « la prononciation accompagne la lecture mais ne la précède pas » (Foucambert, 1974).

La lecture, se fait par une reconnaissance d'un mot entier, ou plutôt d'une phrase entière plus expressive, sans passer par le déchiffrement des syllabes ou des sons mémorisés sans signification. Sous ce rapport, chacun des auteurs a élaboré un modèle de compréhension qui trouve son ancrage dans l'approche idéovisuelle. C'est pourquoi, nous avons opté pour une description séparée des deux modèles, avant de faire globalement une analyse critique de l'approche.

1.1 Le modèle d'Eveline Charmeux (1932) : la compréhension, un acte visuel.

Dans son ouvrage *La lecture à l'école* (1988), Eveline Charmeux³ part de la conception de la pédagogie qui n'est, selon lui, « ni une affaire d'opinion, ni une affaire de choix. C'est pour lui un acte de construction, sans cesse recommencé, dont les bases sont de deux sortes : l'une stable (les objectifs à atteindre), l'autre, essentiellement dynamique et ouverte (les données de la science) ». Cette assertion montre à suffisance que la compréhension en lecture est un invariant en tant qu'objectif à atteindre.

Néanmoins, ce qui est dynamique, ce sont les données méthodologiques qui obéissent à des paramètres inconstants, liés à la familiarisation avec les différents supports de lecture : un roman, un ouvrage technique, un essai philosophique, un journal sportif, un hebdomadaire politique, une affiche, un album de bandes dessinées, fonctionnent de manières différentes et demandent une approche adaptée à leur fonctionnement.

Le choix du support est déterminant dans l'enseignement-apprentissage de la lecture car, « chaque support constitue un instrument intellectuel distinct, qui sollicite des formes particulières de raisonnement et de confrontation à l'écrit et des formes particulières d'organisation du travail » (Crinon et al, 2016).

En plus des supports, les démarches sont ouvertes, en ce sens qu'elles doivent intégrer l'environnement cognitif et socio-culturel de l'apprenti-lecteur.

Donc, dans l'enseignement-apprentissage de la lecture le milieu d'origine du sujet lisant est un facteur déterminant car pouvant influencer considérablement l'attitude de celui-ci face à l'écrit. Par exemple, les dispositions d'un élève issu d'un milieu bien acculturé à l'écrit, sont différentes de celui qui baigne dans un milieu pauvre en ressources écrites.

« Devenir lecteur-scripteur est un processus de longue haleine, qui prend sa source dans une démarche d'acculturation, commençant dès la période pré-scolaire et qui nécessite une médiation de la part des « lettrés », dont les enseignants (Chauveau⁴, 1997).

Ce faisant, cette médiation participe de la lutte contre les inégalités scolaires, tous les enfants ne bénéficient pas, au sein de leur famille, de la même médiation culturelle dans ce domaine (Lahire⁵, 2008 ; Terrail⁶, 2013).

Dans sa théorie, Charmeux (1988) considère la lecture qui se déroule dans une situation de communication écrite, c'est-à-dire différée, comme un acte visuel. Pour cette raison, elle exclut l'étape de mise en correspondance de la chaîne écrite avec une chaîne sonore qui serait seule

³ Professeur honoraire de l'IUFM de Toulouse, auteur de nombreux ouvrages sur l'enseignement de la lecture et de la langue.

⁴ Auteur cité par Tiré, M. et al (2017)

⁵ Auteur cité par Tiré, M. et al (2017)

⁶ Auteur cité par Tiré, M. et al (2017)

porteuse de signification. « La lecture étant une activité visuelle, la prononciation n'est guère primordiale » (Charmeux⁷)

Pour lui « Lire, en fait, c'est « prendre connaissance » du contenu d'un message. Ce n'est à aucun degré le transformer en message oral. » « Lire, c'est comprendre avec les yeux. » (Charmeux, 1988 :24).

Cependant, il apporte la précision suivante : « Dire que la lecture est « idéovisuelle » n'entraîne nullement une condamnation de la lecture à haute voix, mais une remise en place de cette activité dont les objectifs sont distincts de ceux de la lecture proprement dite : l'une ne saurait dispenser de l'autre et n'apporte rien à la maîtrise de l'autre. » (Charmeux, 1988 :24).

Dans cette optique, il met au centre de la lecture, la compréhension et la différencie de l'oralisation, qui sont deux activités qui ne poursuivent pas le même objectif : « Dans la même foulée, Charmeux (1988 :28) attribue à la lecture une fonction de socialisation en ces termes : « La lecture est pour l'enfant un facteur de maturité incontestable dans la mesure où elle entraîne et exige le dépassement de l'égoïsme. Lire est donc une activité à la fois indispensable et difficile pour l'enfant : elle exige de lui un degré de socialisation et d'ouverture vers ce qui est autre ».

En somme, c'est sur la base de ces différentes conceptions de la lecture que Charmeux (1988) a établi sa conception de l'apprentissage de la lecture.

En effet, selon Charmeux (1988:29), « Avant d'amorcer l'apprentissage, avant de lancer l'enfant dans une observation attentive de mots et de phrases, il est indispensable d'avoir provoqué un véritable bain de langue écrite, bain auditif et visuel, une étroite familiarisation avec tous les supports de la langue écrite (livres, journaux, lettres manuscrites, etc. ». En ces termes, il pose une problématique actuelle de l'apprentissage de la lecture dans la prise de conscience :

- des aspects fonctionnels où il est question de familiariser l'apprenant avec l'écrit en respectant le principe de variabilité du matériel indispensable à la reconnaissance des usages multiples du code écrit (information, communication, découverte, amusement, création, satisfaction de besoins variés) ;
- des aspects formels qui sont relatifs aux concepts de phrase, de mot, de lettre, des conventions d'orientation (travail de position face au livre, système graphophonétique, ordre des graphèmes, compréhension du sens de l'écrit).

C'est cette prise de conscience qui permet d'asseoir les concepts reliés à l'écrit qui sont « un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que les élèves démontrent avant d'apprendre à lire de façon conventionnelle » (Ontario, 2003).

Ainsi, le consensus des experts sur la nécessité de développer la familiarisation avec le monde de l'écrit et l'acculturation est devenue une réalité. Ces dispositions permettent à l'apprenant de connaître les fonctions sociales des écrits, d'enrichir son lexique, de se construire une culture littéraire, etc.

Dans sa logique, Charmeux (1988 :31) conçoit l'apprentissage comme une activité de prélèvement d'indices pour construire du sens : « Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à construire la signification à partir d'un prélèvement d'indices choisis ». La stratégie d'apprentissage s'articule autour de la focalisation sur des éléments pertinents susceptibles d'aider le lecteur à confirmer ou infirmer ses hypothèses. En d'autres termes « Le regard du lecteur ne balaye pas chaque détail du texte, mais enregistre au cours de fixations, régulièrement espacés, des indices visuels à partir desquels il formule des hypothèses sur la signification, hypothèses que les fixations suivantes viennent confirmer ou infirmer » Charmeux (1988 :31-32).

Dans cette conception de l'apprentissage de la lecture, le lecteur devient un sujet autonome

⁷ Etude d'une méthode officielle d'enseignement de la lecture : la méthode « Lire avec Léo et Léa » de Thérèse Cuche et Michelle Sommer.

avec des préoccupations individuelles qui déterminent la formulation des hypothèses de sens. Ceci est peut être acceptable dans le contexte d'une lecture faite par un expert.

Toutefois, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture dans une classe hétérogène qui fonctionne dans le respect des exigences d'une planification stratégique, il est peu efficace de considérer le sujet lisant comme un électron libre, qui agit en dehors des réalités de la classe. C'est cette situation, qui amène Foucambert et Chauveau à réfléchir sur la question de savoir si le lecteur doit « extraire » « la » signification voulue par l'auteur ou bien, s'il doit « attribuer » « une » signification qu'il construit en fonction de ses références personnelles.

Dans la réponse à cette interrogation, Charmeux semble être en faveur de la mise sous sellette du lecteur qui exclurait toute coopération avec l'auteur.

Aussi, en posant dans son étude critique la méthode « Lire avec Léo et Léa » de Thérèse Cuche et Michelle Sommer⁸, le principe qu'« une démarche efficace doit aller du complexe familier à l'enfant, pour le conduire vers le simple, qui est à construire par analyse de ce complexe familier ; puis l'aider à conquérir le complexe non familier », Charmeux semble prendre le contre-pied de l'adage pédagogique selon lequel, il faut toujours partir du simple vers le complexe. Néanmoins, il est important de préciser que, dans l'enseignement de la lecture, ce qui est simple, n'est pas ce qui est facile, mais ce qui a du sens, qui permet une organisation des savoirs les uns par rapports aux autres et non pas leur empilement. Ici, ce n'est pas un ensemble d'agrégats qui se superposent, mais un enchevêtrement d'éléments intégrés, qui présentent une certaine complexité.

Dans les stratégies d'enseignement de la lecture comme d'ailleurs dans celles de toutes les autres disciplines, Charmeux montre qu'il est impossible d'enseigner quelque chose à un élève en dehors des « savoirs-déjà-là ». L'importance des pré-acquis et pré-requis dans l'apprentissage n'est plus à démontrer.

Toutefois, la question qui mérite d'être posée est la suivante : quelle forme d'organisation de la classe facilite chez le sujet lisant l'identification, la construction et la modélisation de repères, favorisant l'appropriation des écrits ?

Dans la réponse à cette interrogation, la conception de l'apprentissage de la lecture, pencherait chez Charmeux⁹ à concilier des moments d'autonomie et de responsabilité pour l'enfant avec des moments de structuration de la langue qui doivent être nécessairement directs. En définitive, c'est sur la base de cette thèse de Charmeux que la réflexion s'est emballée et à produits des modèles de stratégies d'apprentissage pour vivifier et soutenir le développement des compétences en lecture.

Des experts de l'apprentissage de la lecture ont proposé différents modèles qui permettent d'éprouver de nouvelles pratiques didactiques car s'il y a un consensus sur la formule « Lire, c'est comprendre », la polémique continue, sur la manière de faire la transposition didactique. Faut-il apprendre à lire ou apprendre à comprendre ?

1.2 Le modèle de Jean Foucambert

Jean Foucambert à son tour n'a pas esquivé le débat sur la confusion unanimement entretenue, dans les années soixante-dix, entre savoir-lire et savoir-déchiffrer. En d'autres termes, répondre à la problématique selon laquelle, attribuer du sens à de l'écrit consiste à le transformer en message oral semble être le passage obligé par les chercheurs pour assoir un modèle.

Dans la préface de l'œuvre de Foucambert (*La manière d'être lecteur*), sa conception de la lecture est précisée en ce sens qu'il y est montré, que l'auteur s'insurge contre deux conceptions de la compréhension : la maîtrise de la correspondance entre signes visuels et sons et le fait de réduire la langue écrite à une simple transformation codée du langage oral.

⁸ Auteurs de : Lire avec Léo et Léa. Méthode de lecture (2004 Scolaire/Université).

⁹ Construire une pédagogie de la lecture. [En ligne].

La transformation d'un message écrit à un message oral, ne peut être une panacée pour la compréhension, car le déchiffrement, considéré comme des béquilles pour les apprentissages premiers, ne peut être considéré comme de la lecture.

Dans sa conception, Foucambert¹⁰ considère que la langue écrite ne peut se résumer à une simple transcription codée du langage oral. « Imposer à l'enfant d'accéder au sens d'un mot, par un préalable « passage en phonie » des signes visuels, c'est lui imposer un détour qu'il lui faudra apprendre à renier, devenu un lecteur adulte efficace ; c'est, de plus, réduire la lecture à un déchiffrement accéléré et donc tout ignorer de la vraie nature de l'acte lexique (en particulier de l'activité perceptive mise en jeu) ».

Pour les tenants de la méthode idéovisuelle, notamment Foucambert, la lecture va au-delà des activités mécaniques de déchiffrage, elle est un système complexe, qui fait appel à un enchevêtrement de ressources cognitives, qui permettent d'identifier et de reconnaître dans l'écrit des indices dignes d'intérêt dans la construction de sens.

Sous ce rapport, dans la compréhension, l'activité du sujet lisant est déterminante. Toutefois, dans la construction de sens, la question qui se pose est la suivante : quelle signification de l'écrit doit être la préoccupation du lecteur ? S'agit-il de la signification voulue par l'auteur ou attribuée par le lecteur ?

Dans ce débat, Foucambert semble couper la poire en deux en optant pour une coopération entre l'auteur et le lecteur. Pour lui, la construction de sens doit obéir à des normes compte tenu de la complexité de l'acte de lecture. En effet, « lire, c'est attribuer (et non extraire de) une (et non la) signification à un texte, que la signification n'est pas telle quelle dans le texte pour qu'il suffise de l'extraire » (Foucambert, 1994, cité par Dhers, M. et al : 2003).

Ainsi, la compréhension ne peut pas être une activité mécanique d'extraction d'une signification unique, ni deux moments linéaires et successifs d'identification de mots puis de compréhension. Pour Foucambert l'activité d'identification est inextricablement liée à la compréhension, dans cette perspective, il n'y a pas d'une part identification de mots et d'autre part compréhension. En somme, il n'y a identification que parce qu'il y a compréhension. Il n'y a pas la possibilité de poser des cloisons étanches entre les deux, la réalité est plus subtile car, elle exige un travail de réflexion soutenu, pour construire du sens.

Ainsi, apprendre à comprendre l'écrit, c'est apprendre à apprendre à construire une information grâce aux prélèvements et à l'exploitation d'indices pour la confirmation ou l'infirmité d'hypothèses préalablement formulées.

Cependant, dans l'apprentissage en groupe Foucambert¹¹ privilégie l'hétérogénéité dans le cadre des groupes multi-âges au sein des cycles. Pour lui l'homogénéité favorise l'action d'enseignement mais est une catastrophe pour l'apprentissage.

En montrant que dès qu'on situe le principe de développement dans l'activité du sujet lui-même, on constate que, la nécessité et la possibilité de côtoyer, d'intervenir dans les actions des enfants plus jeunes modifient considérablement la relation du sujet à sa propre action, Foucambert, J (1994) opte clairement pour le tutorat, qui est bénéfique pour le tuteur. L'analyse qu'il peut en faire de cette intervention, est qu'il en résulte une décentration du sujet lisant. Néanmoins, dans sa démarche, Foucambert semble ne pas intégrer la situation des lecteurs en difficulté qui ont, à des occasions précises, besoin de béquilles, que leur offre la combinatoire ou la combinaison de lettres ou de syllabes, pour continuer l'apprentissage.

¹⁰ La manière d'être lecteur. [En ligne].

¹¹ Auteur de : Apprentissage et enseignement de la lecture.

2 - L'étude prescriptive de l'approche idéovisuelle

L'approche idéovisuelle, qui a acquis ses lettres de noblesse dans le landerneau pédagogique, n'a pas fini de provoquer une levée de boucliers, avec des pourfendeurs, qui pensent que la première erreur des tenants de la méthode idéovisuelle, est de faire du mot un idéogramme, c'est-à-dire un symbole graphique, représentant non pas un phonème ou une syllabe, mais une ou plusieurs unités de sens. Le signe symbolise ainsi une idée, un concept. C'est l'exemple des « caractères chinois » qui sont soit des idéogrammes ou des pictogrammes.

Cependant il est démontré que « même si Stanislas Dehaene¹² met en avant que lire dans n'importe quelle langue active les mêmes zones du cerveau, la constitution de la langue française ne peut être comparée aux idéogrammes chinois. En effet, l'écriture chinoise et l'écriture française ne sont pas le résultat de la même histoire. L'origine des lettres et des mots français est latine, et l'écriture de la langue latine repose sur l'usage de l'alphabet ».

En effet, dans le système alphabétique qui fonctionne avec un ensemble de lettres (des symboles de base ou graphèmes) représentant des consonnes ou des voyelles, qui encodent selon le principe général, que les lettres (ou groupes de lettres) représentent des phonèmes, faire du mot un idéogramme, est inopérant. La polémique a atteint son paroxysme quand, officiellement, le Ministre Français de l'Education nationale a déclaré en 2005 qu'il fallait « abandonner une fois pour toutes la méthode globale » car, pour Gilles de Robien¹³, « les scientifiques spécialisés dans l'étude de la lecture, qu'il s'agisse de neurologues, de psycholinguistes ou de linguistes, ont démontré que les méthodes à départ global sont beaucoup moins efficaces que les méthodes à départ phono-synthétique ou syllabique, et qu'elles sont même néfastes pour les enfants les plus fragiles ».

Poursuivant ses attaques contre les méthodes globales, il affirme que : « les méthodes à départ global sont moins efficaces que les méthodes à départ phono-synthétique, ou syllabique. Elles présentent même, pour les enfants les plus fragiles, ou les moins accompagnés à la maison, un véritable risque : celui de tomber dans des difficultés ensuite insurmontables pour acquérir correctement le code alphabétique. Ces difficultés viennent du que les méthodes à départ global s'appuient sur la reconnaissance quasi photographique des mots, et non sur la connaissance des éléments qui les composent »¹⁴.

Ceci prouve, s'il en est besoin, le caractère approximatif de l'activité de lecture, où lire ressemble à une devinette, ou à un jeu d'hypothèses au lieu d'être une activité intelligente qui commence par le son et la syllabe.

Ainsi, en excluant « tout enseignement explicite des relations entre code oral et code écrit et, en particulier, l'étude des correspondances grapho-phonologiques au début de l'apprentissage » (Guoigoux, R. (2000), l'approche idéovisuelle remet en cause la découverte et la mise en œuvre du principe alphabétique. Or, comprendre le principe alphabétique, c'est comprendre qu'à une lettre isolée (graphème) ou à un groupe de lettres correspond un son (phonème), d'où sa place stratégique dans l'apprentissage de la lecture, où le principe alphabétique est considéré comme étant une étape incontournable.

Il est d'ailleurs noté, que dans ses travaux, Dehaene¹⁵ semble indiquer que la reconnaissance globale des mots ferait appel à « un traitement parallèle des lettres », mais à une vitesse rapide. C'est cette position qui a amené des chercheurs à condamner la méthode globale et ses variantes en ces termes : « à la lumière de ces découvertes, ce que nous apprennent les neurosciences rejoint et étaye les sciences de l'éducation. On comprend notamment pourquoi la « méthode globale » d'apprentissage de la lecture est condamnée à ne pas bien fonctionner. En

¹² Cours : Fondements cognitifs des apprentissages scolaires.

¹³ Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de la France. Séminaire sur les sciences de la lecture à Paris le 2 octobre 2006.

¹⁴ Id

¹⁵ La reconnaissance visuelle des mots (2007).

effet cette dernière attend de l'enfant, qu'il reconnaisse un mot entier-« chaise », « vache », « lapin »- et non ses composantes autonomes, associations de graphèmes et de phonèmes, que l'enfant devra décomposer en lettres et sons. Or ce sont bien sur ces segments, à commencer par les lettres, que travaille le cerveau, par exemple quand il mobilise ses algorithmes de reconnaissances des visages. Le « b a ba » dont on s'est moqué est ce qui permet le mieux d'activer et de recycler les zones cérébrales adéquates¹⁶ ».

En définitive, la connaissance du principe alphabétique qui devient un moteur de l'apprentissage de la lecture ne doit pas être traitée en parent pauvre comme c'est le cas dans l'approche idéovisuelle qui prône la lecture globale (non alphabétique et a-phonétique).

Le psycholinguiste, Liliane Sprenger-Charolles¹⁷ le confirme en précisant que : « les enfants qui décryptent le mieux au départ apprennent plus vite et mieux ensuite ; le décodage est la condition sine qua non de l'apprentissage de la lecture ».

La méthode idéovisuelle a suscité une série de réflexions qui essaie de circonscrire le rôle du sujet lisant, qui est appelé à construire du sens, mais aussi des interactions qui structurent les différents modèles qui sont élaborés sur la base de l'étude critique de la méthode idéovisuelle. Il faut noter que les modèles de compréhension sont légion dans la littérature dans le domaine de la didactique de la lecture ; nous avons choisi, pour notre travail, de nous intéresser à l'approche idéovisuelle.

3 - Synthèse

L'objectif de ce travail était de faire une étude critique de l'approche idéovisuelle en lecture, notamment dans la composante compréhension. Pour ce faire, nous avons mené une étude descriptive, puis prescriptive de l'approche.

Dans cette partie nous nous emploierons à procéder à la synthèse des résultats de l'analyse des contenus.

L'approche idéovisuelle, qui s'attire les foudres des tenants de l'approche alphabétique, met l'accent sur un certain nombre de constantes dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension, qui constitue pour eux une priorité.

Cependant, dans l'activité de compréhension, « ils prônent l'abandon de la lecture à haute voix, ainsi que celui de l'apprentissage systématique de la combinatoire ¹⁸» .

Dans cette dynamique, l'enseignement de la compréhension, pour les tenants de l'approche idéovisuelle, doit être :

- un acte visuel ;
- une démarche ouverte intégrant l'environnement cognitif et socio-culturel de l'apprenti-lecteur ;
- un processus de familiarisation avec les différents supports de lecture ;
- une démarche d'autonomisation du sujet lisant dans le respect de ses préoccupations individuelles ;
- une activité de reconnaissance, dans le texte, d'indices dignes d'intérêt dans la construction de sens (un enchevêtrement de ressources cognitives qui permettent d'identifier et de reconnaître dans l'écrits des) ;
- une activité de formulation d'hypothèses à partir d'indices extraits du texte et du contexte.

Aussi, dans leur conception théorique, lire n'est pas :

¹⁶ Giordan, A. (2017). Apprendre à lire ? [En ligne]. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article433>.

¹⁷ Auteur cité par Gilles de Robien dans sa conférence de presse sur la lecture le 05 janvier 2006.

¹⁸ La méthode idéovisuelle. <En ligne>.

- une maîtrise de correspondance entre signes visuels et sons c'est-à-dire un résumé de la langue écrite en une simple transformation codée du langage oral ;
- une découverte et une mise en œuvre du principe alphabétique ;
- une pratique de la combinatoire ;
- une lecture à voix haute.

En définitive, l'approche idéovisuelle qui est une variante de la méthode globale conçoit la lecture comme un processus de reconnaissance de mot ou plus souvent de phrase entière. Dans sa démarche, « elle exclut tout enseignement explicite des relations entre code oral et code écrit, en particulier, l'étude des correspondances grapho-phonologiques au début de l'apprentissage » (Foucambert, 1976).

D'ailleurs, à ce niveau, Foucambert a jeté un pavé dans la marre, en glissant vers des considérations socio-politiques pour défendre la méthode globale contre les attaques des partisans de la méthode syllabique. Pour cela, il n'hésite pas à déclarer sans ambages, qu'avec la méthode syllabique, « l'école est là pour alphabétiser ceux qui ne seront pas lecteurs¹⁹ » .

Cependant, malgré cette conviction affichée relativement à la pertinence de l'approche idéovisuelle, force est de reconnaître qu'elle a occasionné une levée de boucliers en ce sens qu'elle est considérée comme une démarche qui passe sous silence les procédures par assemblage qui « impliquent la mise en correspondance systématique de phonèmes et de graphèmes » (Goigoux, 2000).

En effets, les critiques reprochent à cette approche le caractère approximatif de l'activité de lecture ou lire ressemble à une devinette ou à un jeu d'hypothèses au lieu d'être une activité intelligente qui commence par le son et la syllabe. Dans la même veine, les recherches en psychologie et en neuroscience ont montré le rôle éminemment important joué par la mise en œuvre du principe alphabétique dans l'apprentissage de la lecture.

Le point de désaccord réside dans la conception exclusiviste de l'approche idéovisuelle qui considère que seules les procédures orthographiques permettent au sujet lisant de construire des compétences de lecteur expert.

Or, il est admis que le meilleur lecteur est celui qui est capable d'activer concomitamment, au besoin et de manière complémentaire, « les procédures orthographiques (facilitées par les dispositifs pédagogiques d'entraînement à la mémorisation et à la discrimination visuelle, mais facilitées surtout par les activités d'écriture et de copie) et les procédures grapho-phonologiques (enseignement des correspondances grapho-phonologiques et démarches analytiques incitant les enfants à rechercher activement des analogies » (Goigoux, 200).

En définitive, quelle que soit l'expertise du sujet lisant, qui a suffisamment acquis l'automatisme et la rapidité de l'identification des mots, il peut arriver qu'il bute sur des mots nouveaux dans un contexte inhabituel. Dans cette perspective, il aura besoin de stratégies de dépannage pour lesquelles il utilisera de la voie indirecte.

En dernière analyse, pour mettre fin à la querelle des méthodes, nous pouvons affirmer avec (Rieben, 2004) que : « bien que cette question reste encore ouverte et controversée, il existe un certain consensus pour considérer que tout lecteur utilise au moins deux voies principales (appelées aussi routes) pour identifier les mots. L'identification s'effectuerait soit par un processus alphabétique (appelé aussi processus d'assemblage ou route graphophonologique), soit par un processus orthographique (appelé aussi processus d'adressage ou route visuelle) ».

¹⁹ Corinne Leboissard Silber (2004). Compilation et résumé d'articles.

CONCLUSION

En définitive, malgré les initiatives nombreuses pour stabiliser des démarches d'enseignement-apprentissage de la lecture, des questions prégnantes sur l'organisation de l'enseignement-apprentissage de la lecture, propice au développement efficace des compétences du lecteur subsistent. Cette situation est d'une part liée à la complexité de la lecture à cause des paramètres linguistiques, sociologiques, psychologiques, didactiques, etc.

D'autre part, le caractère dynamique des sciences sociales qui influence fortement les approches didactiques, créant ainsi un contexte de confrontation de modèles.

Au demeurant, le tour d'horizon de certaines approches relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture notamment celui de la compréhension dans l'approche idéovisuelle nous a permis de situer le niveau d'avancement de la recherche.

En effet, en lieu et place de la querelle intense des méthodes, entretenue surtout dans les années 70-80, nous assistons à un débat scientifique, organisé et plus serein, soutenu par le développement de la psychologie et des neurosciences.

Cette décrispation est à l'origine de l'organisation de deux grandes conférences de consensus en France (2003 et 2016), qui avaient pour but de présenter l'état de la recherche et les conclusions concrètes proposées. Pour Kiervel (2016), les conférences de consensus permettent de jeter des ponts, trop souvent manquants, entre recherche et pratiques pédagogiques.

Il ressort de ces rencontres d'éminents spécialistes de la didactique de la lecture « des recommandations fondées sur les résultats de la recherche, les connaissances scientifiques et les pratiques de terrain, nationales et internationales » (Cnesco-Ifé, 2016).

En somme, cet exercice nous a amené à comprendre que le thème de la compréhension en lecture systématique n'a pas été traité sous plusieurs angles notamment dans l'apprentissage collaboratif où il est question d'analyser ses enjeux dans la consolidation des processus de socialisation primaire.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

I Bibliographie

- Astolfi, J P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies.* Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Balboni, P. (2010). *Une didactique des langues basée sur la théorie des modèles.* Guerra Edizioni.
- Charmeux, E. (1986). *Savoir lire au collège.* Paris : Pollina.
- Charmeux, E. (1988). *La lecture à l'école.* Paris : Editions Fernand Nathan.
- Dhers, M., Dorange, P., Garcia-Debanç, C., Pierson, C., Séguy, A. (2003). *Préparation à l'épreuve de français du concours de professeur des écoles. Tome 1.* Paris : Hatier.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence.* Paris : Inter Editions.
- Foucambert, J (1976). *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2.* Paris SERMAP
- Jolidert, J., Crépon, C. (1997). *Former des enfants lecteurs de textes : Tome 2.* Hachette Edition.

II Sitographie

- Charmeux, E. Non, déchiffrer n'est pas lire. [En ligne].
<<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/05092014Article635454973174422694.aspx>>.
- Charmeux, E. (1976). La lecture à l'école. [En ligne].
<https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_29_1_4285>.
- Charmeux, E. et Foucambert, F. [En ligne].
<<http://blog.soseducation.org/eveline-charmeux-et-jean-foucambert/>>.
- Crinon, J. ; Leclaire-Halté, A et Viriot-Goeldel, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire. [En ligne].
<<https://journals.openedition.org/pratiques/3108>>.
- Dehaene (2007). La reconnaissance visuelle des mots. [En ligne].
<<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2007-04-26-09h30.htm>>.
- Foucambert, J. (1974). Apprentissage et enseignement de la lecture. [En ligne].
<https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1974_num_24_1_4154>.
- Foucambert, J. (2001). Question de méthodes de recherche et de lecture. Les actes de lecture N° 73, mars 2001. [En ligne].
<https://lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL73/page31.PDF>.
- Foucambert, J. De la manière d'être lecteur. Paris SEMAP/Hatier. [En ligne].
< https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_31_1_4331>.
- Frackowiak, P. (2015). Le combat inlassable d'Eveline Charmeux. [En ligne].
<<https://blogs.mediapart.fr/pierre-frackowiak/blog/310515/le-combat-inlassable-develine-charmeux>>.
- Gerard, F-M ET Braibant, J-M (2003). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. [En ligne].
<<http://sylviecastaing.chez.com/lectpeda.pdf>>.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école: les limites d'une approche idéovisuelle. [En ligne].
< http://www.acfos.org/sedocumenter/base_doc/lecture_surdite/art_goigoux.pdf>.
- Goigoux, R. et Cèbe, C. Apprendre à lire à l'école. [En ligne].
<<http://www.lepetitjournaldesprofs.com/melimeune/wp-content/uploads/sites/21/2013/10/ApprendreLireL-ecole.pdf>>.
- Kiona (2018). Eveline Charmeux : Lire c'est comprendre. [En ligne].
<<http://biblio-jeunesse.over-blog.com/2018/07/eveline-charmeux-lire-c-est-comprendre.html>>.
- La méthode idéovisuelle. Apprendre à lire.com. [En ligne].
<<http://www.apprendre-a-lire.com/methode-ideovisuelle.html>>.
- Piacéré, J. (1980). Apprendre à lire ... en 1979 (Dix années de recherches en enseignement de la lecture). Revue française de pédagogie. N°50 [En ligne].
<https://www.jstor.org/stable/41161874?seq=1#metadata_info_tab_contents>.
- Richaudeau, F. (1977). La lecture fonctionnelle et dynamique de J. Foucambert et J. André. [En ligne].
< https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1977_num_35_1_4444>.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2006). Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture. [En ligne].
<<http://sylviecastaing.chez.com/lectpeda.pdf>>.
- Sylvie, S. (2013). Eveline Charmeux nous donne à réfléchir sur les méthodes actuelles d'enseignement de l'orthographe. [En ligne].
<<https://educavox.fr/accueil/interviews/eveline-charmeux-nous-donne-a-reflechir-sur-les-methodes-actuelles-d-enseignement-de-l-orthographe>>.

LE GROUPE SUPDECO DAKAR BUSINESS SCHOOL

Première Business School du Sénégal, le Groupe Supdeco Dakar forme des managers de haut niveau dans tous les métiers du management et des TIC depuis 1993.

A l'affût des mutations d'une économie en perpétuel mouvement, Supdeco a su se développer au fil des années, pour devenir un groupe rayonnant, renfermant en son sein **Treize (13) pôles de formation supérieure** de haute qualité et un incubateur académique d'entreprise.

25 ans après sa création, l'objectif de Supdeco reste le même :

« Former des managers polyvalents avec une expertise avérée dans tous les métiers du management et des TIC, doter les institutions publiques et privées d'Afrique de cadres ayant une vision stratégique et outillés pour faire face aux défis d'un monde en perpétuelles mutations. »

Le **Groupe Supdeco Dakar** c'est donc :

- Un établissement d'enseignement supérieur agréé par l'Etat riche de **25 ans** d'expertise dans la formation.
- Un groupe certifié **ISO 9001 version 2008** et **Centre d'Excellence UEMOA**.
- Des «Bachelor» et «Master» reconnus par le **CAMES**.
- Plus d'une centaine d'offres de formation couvrant tous les domaines du Management et des TIC.
- Des formations initiales, continues ou en alternance, aux normes et standards internationaux.
- Plus de 350 professeurs émérites et cadres impliqués dans la formation.
- La possibilité de poursuivre des études dans les meilleures Universités et Ecoles de Commerce en **Europe, en Amérique, au Canada, en Chine**.
- Des outils pédagogiques de dernière génération.
- Un incubateur académique d'entreprise : **Supdeco Business Incubator**.
- Un taux d'insertion exceptionnel des diplômés.
- Des étudiants provenant de plus de **25 pays**.
- Une vie associative et sportive très intense.

Supdeco Dakar a bâti sa réputation sur la qualité, la rigueur, et la pertinence de ses enseignements. Ses programmes s'enrichissent de leur propre histoire, mais aussi de l'expérience et de l'expertise des partenaires du Groupe.



COLLOQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL

**Gestion des organisations
et systèmes financiers :**

*Quel modèle pour l'Afrique
du 21^{ème} siècle?*

27 & 28 Mars 2019
au Radisson-Blu Dakar, Sénégal



SUPdeCO
GROUPE SUP DE CO DAKAR

www.supdeco.sn

25
ans



ICHEC - GESTION 2000
INSTITUTE IN MANAGEMENT



AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE





SUPdeCO

GROUPE SUP DE CO DAKAR

Global Business School

7, Avenue Faidherbe Dakar -Sénégal,
BP 21354 - Dakar
Tél.: +221 33 849 69 19
www.supdeco.sn
supdeco@supdeco.sn

