

# MASSIFICATION SCOLAIRE ET PEDAGOGIE ACTIVE EN CÔTE D'IVOIRE : DÉFIS DES RÉFORMES ÉDUCATIVES

**N'guessan Alexandre AHOUDJI**

*École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)*

*ahoudjialexandre@gmail.com*

## Résumé

*Ces dernières années, le système éducatif ivoirien a fait l'objet de plusieurs réformes éducatives instituant l'approche basée sur le développement des compétences. L'introduction de l'approche par compétences coïncide avec la reconnaissance que l'apprentissage ne se limite plus à la réception passive du savoir. Le fossé entre cette vision éducative et la réalité des classes pléthoriques est palpable. La pédagogie active qui suppose une interaction dynamique entre enseignants et apprenants, se heurte à la massification des effectifs en classe. Les enseignants, déjà confrontés à des charges de travail élevées, se trouvent à jongler entre la mise en place de méthodes actives et un encadrement pédagogique et didactique répondant aux besoins individuels des apprenants. La question de ressources matérielles adéquates, ainsi que des espaces d'apprentissage adaptés à une pédagogie active, se pose dans ces conditions. En se basant sur des entretiens avec les enseignants et des données démographiques, l'étude relève les contraintes inhérentes aux classes surchargées dans la mise en œuvre de ces réformes. Cette étude est menée sur un échantillon de 165 enseignants du cycle primaire. L'enquête-interrogation et l'interview ont servi de technique de recueil des données. La méthode mixte est utilisée comme méthode d'analyse des données. Les résultats de l'étude montrent les conséquences de cette massification sur les pratiques des enseignants et l'encadrement des apprenants. Elle met en évidence les limites palpables entre les ambitions des réformes éducatives et la réalité du terrain.*

**Mots-clés :** *massification scolaire, pédagogie active, réformes éducatives*

## Abstract

*In recent years, the Ivorian educational system has undergone several educational reforms instituting an approach based on competency development. The introduction of the competency-based approach coincides with the recognition that learning is no longer limited to the passive reception of knowledge. The gap between this educational vision and the reality of overcrowded classrooms is evident. Active pedagogy, which assumes dynamic interaction between teachers and learners, faces challenges due to the massification of class sizes. Teachers, already dealing with high workloads, find themselves juggling the implementation of active methods and a pedagogical and didactic framework that meets the individual needs of learners. The issue of adequate material resources and learning spaces suitable for active pedagogy arises under these conditions. Based on interviews with teachers and demographic data, this study identifies the constraints inherent in overcrowded classrooms on the implementation of these reforms. The study was conducted with a sample of 165 primary school teachers. Surveys and interviews were used as data collection techniques. A mixed method approach was employed for data analysis. The study's results reveal the consequences of this massification on teachers' practices and learner supervision. It highlights the tangible limits between the ambitions of educational reforms and the reality on the ground.*

**Keywords :** *school massification, active pedagogy, educational reforms*

## Introduction

La réforme éducative en Côte d'Ivoire, répondant aux tendances mondiales, a intégré ces nouvelles orientations dans ses politiques éducatives sans prendre pleinement en compte les défis posés par les effectifs pléthoriques dans les salles de classe. La problématique de la massification des effectifs scolaires se pose avec acuité lorsqu'on se situe dans un encadrement basé sur la pédagogie active particulièrement portée par la réforme par l'Approche Par les Compétences (APC). La Pédagogie Par Objectif (PPO) issue des théories béhavioristes en vigueur jusque dans les années 2000 a été décriée et jugé peu efficace du fait d'une pédagogie exclusivement frontale et magistrale, laissant peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. La PPO s'est vue écarter au profit d'une approche par les compétences, véhiculée par les théories constructivistes de l'apprentissage. Cette approche a rapidement été reçue en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir à ces objectifs assignés aux réformes curriculaires. Les pays ont inscrit l'APC dans leurs instructions officielles pour marquer « une rupture avec la pédagogie par objectifs afin de favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation » (Cros & alii., 2010 :10). L'introduction de l'approche par compétences en Côte d'Ivoire coïncide avec la reconnaissance que l'apprentissage ne se limite plus à la réception passive du savoir. Cette approche a valorisé les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage (Altet, 2013). Dès lors, les schémas traditionnels d'enseignement basés sur la transmission des contenus et les exercices d'application sont abandonnés au profit de la responsabilisation des apprenants. Toutefois, la tension entre cette vision éducative et la réalité des classes pléthoriques est palpable. L'éducation active, qui suppose une interaction dynamique entre enseignants et apprenants se heurte à l'encombrement des classes où l'attention individuelle est difficile à garantir. Les enseignants se trouvent à jongler entre la mise en place de méthodes actives, l'attention aux besoins individuels et le suivi des programmes. Dans une conjoncture éducative marquée par des effectifs pléthoriques, Lauwerier et Akkari (2019) remettent en cause la mise en œuvre satisfaisante des réformes en vigueur dans les écoles. Pour Tehio (2009), les conditions d'enseignement ne sont pas favorables à cette évolution des pratiques.

Le seuil d'effectif généralement admis est de 25 à 40 élèves maximum. Un point de vue consensuel fixe à quarante-cinq (45) ou cinquante (50) au plus la moyenne au-delà de laquelle on est dans une situation de classe à effectifs élevés. Anzieu et Martin (1999) la situe entre 25 et 50 personnes. Konebo et Sylla (2015) quant à eux indiquent le seuil 45 pour marquer la limite supérieure d'une classe dite normale dans les pays en voie de développement. Il est un fait fondamental qu'« au-delà d'un certain seuil, l'action de l'enseignant en classe n'est plus efficace, dans la mesure où il n'y a plus d'interaction possible au sein du groupe-classe » (Ngamassu, 2005 :4). Dans une situation de classe de masse, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un facteur réducteur parmi d'autres pour l'application des méthodes habituelles d'enseignement et d'évaluation et pour l'efficacité d'un système d'apprentissage (COFEMEN, 1991). Une classe à effectif élevé poserait problème pour réaliser un encadrement correct et efficient des apprenants. L'effectif élevé freinerait très fortement l'activité en classe. Dès lors, il revient à s'interroger si la pédagogie active peut-être effectivement pratiquée sur un terrain qui est marqué par des effectifs de masses, où il n'y a pas d'interactions possible en classe, où la mobilité dans l'espace et l'organisation de l'espace d'apprentissage sont refoulées du fait des classes surchargées. L'objectif principal de cette étude est de relever l'impact de la massification scolaire sur la mise en œuvre efficace des méthodes pédagogiques actives requises par les réformes éducatives instituées. Cet objectif englobe des aspects spécifiques. D'abord, décrire les difficultés spécifiques que les enseignants rencontrent comme les limitations d'espace, le manque de ressources et la gestion des grands effectifs. Ensuite, montrer comment les effectifs de masse portent atteinte à la qualité de l'enseignement en termes de capacité à fournir un suivi personnalisé et à appliquer des méthodes pédagogiques interactives. Enfin, relever l'écart entre les méthodes pédagogiques recommandées par les réformes éducatives et les stratégies réellement déployées dans les salles de classe par les enseignants.

## **I- Méthodologie**

### **1. Terrain, population et échantillon d'enquête**

L'enquête a été menée au sein des écoles dans les Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (IEPP) en Côte d'Ivoire. La

population étudiée englobe l'ensemble des enseignants. Étant donné l'étendue de cette population et l'absence d'une base de sondage, une méthode empirique d'échantillonnage a priori a été adoptée pour constituer l'échantillon. Cette méthode permet d'identifier la population cible à partir de laquelle l'échantillon est constitué. L'échantillonnage a priori a ainsi permis de sélectionner des enseignants du primaire public qui sont susceptibles de fournir des informations pertinentes sur le type de classe tenue, les effectifs moyens de classe à disposition chaque année et la conformité de ces effectifs par rapport à l'encadrement requis par les réformes instituées. L'échantillon se compose de 165 enseignants du cycle primaire public, répartis sur l'ensemble du territoire national, ce qui le rend représentatif de la population étudiée.

## **2. Techniques de recueil des données et méthodes d'analyse**

Dans cette étude, l'enquête-interrogation et l'interview ont été employées comme techniques de recueil des données. L'enquête-interrogation, réalisée à l'aide d'un questionnaire, a concerné un échantillon de 135 personnes en formation continue à l'École Normale Supérieure d'Abidjan. Cette approche a permis de collecter des données auprès d'enseignants de diverses régions de la Côte d'Ivoire. Les interviews, conduites avec un guide d'entretien, ont impliqué 30 participants à Abidjan, Yamoussoukro et Man. Pour l'analyse des données, une approche mixte combinant des méthodes quantitatives et qualitatives a été adoptée. Les données quantitatives ont été traitées et analysées sous forme statistique, tandis que les données qualitatives ont été explorées à travers les verbatim recueillis auprès des participants.

## **II. Résultats et discussion**

Cette section présente les résultats obtenus à partir des données recueillies. Les informations analysées comprennent la répartition des types de classes tenues par les enseignants, les effectifs moyens des classes chaque année, ainsi que l'évaluation de la conformité des effectifs scolaires et du ratio maître/élèves avec les exigences d'encadrement prescrites par l'approche par compétences actuellement en vigueur. Les résultats révèlent les difficultés liées à la gestion des grands effectifs et leurs répercussions sur la capacité d'encadrement individuel et de mise en œuvre des méthodes pédagogiques actives.

## 1. Type de Classe Tenue par les Enseignants

Afin d'évaluer si le type de classe tenu par les enseignants favorise l'encadrement pédagogique conformément aux exigences des méthodes pédagogiques actives, la question suivante a été posée : « *Quel type de classe tenez-vous : simple, jumelée ou multigrade ?* ». Les réponses obtenues ont été quantifiées et sont présentées sous forme de données statistiques dans le tableau suivant, offrant un aperçu du type de classe tenu par les enseignants.

*Tableau 1 : Statistiques selon du type de classe tenue par les enseignants*

|          |            | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------|------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Valide   | Simple     | 127       | 94,1        | 96,2               | 96,2               |
|          | Jumelée    | 2         | 1,5         | 1,5                | 97,7               |
|          | Multigrade | 3         | 2,2         | 2,3                | 100,0              |
|          | Total      | 132       | 97,8        | 100,0              |                    |
| Manquant | Système    | 3         | 2,2         |                    |                    |
| Total    |            | 135       | 100,0       |                    |                    |

**Source :** Enquêtes, 2020

Les données indiquent une prédominance des classes de type "Simple", avec une présence moins marquée des classes "Jumelées" et "Multigrades". La majorité des enseignants (127 sur 135) tiennent des classes simples. Seulement 2 enseignants, soit 1,5% de l'échantillon total, tiennent des classes jumelées. 3 enseignants, représentant 2,2% de l'échantillon total tiennent des classes multigrades. Il y a 3 cas de données manquantes (notés comme "Manquant"), représentant 2,2% de l'échantillon total. Ces données indiquent une prédominance nette des classes simples dans l'échantillon étudié, avec une faible représentation des classes jumelées et multigrades. Cela peut avoir des implications sur la façon dont les réformes éducatives et la pédagogie active sont mises en œuvre dans des environnements où les classes sont majoritairement de type simple. Chaque type de classe se caractérise par son effectif d'élèves et son organisation spécifique. Dans une classe simple, un seul enseignant est responsable de sa classe. Ce modèle de classe est considéré comme favorable à l'application des méthodes pédagogiques actives, offrant ainsi aux enseignants un cadre plus propice pour l'encadrement efficace de leurs élèves. Il ressort que dans le contexte de l'enseignement

primaire en Côte d'Ivoire, la majorité des enseignants sont en charge de classes simples. Cette configuration semble être adaptée aux exigences des méthodes pédagogiques actives. Cependant, une question demeure : quelle est la situation concernant les effectifs de ces classes ?

## 2. Nombre d'élèves par classe en moyenne chaque année

Afin d'évaluer les effectifs des classes par rapport aux exigences d'encadrement préconisées par les méthodes pédagogiques actives, la question suivante a été posée aux participants : « *Combien d'élèves avez-vous en moyenne chaque année dans votre classe ?* ». Les réponses à cette question sont illustrées dans le tableau 2 et fournissent des informations détaillées sur les effectifs moyens des classes gérées par les enseignants interrogés.

*Tableau 2 : Statistiques relatives aux effectifs des classes tenues par les enquêtés*

|             |          |          |
|-------------|----------|----------|
| N           | Valide   | 124      |
|             | Manquant | 11       |
| Moyenne     |          | 55,3790  |
| Médiane     |          | 50,0000  |
| Mode        |          | 50,00    |
| Écart type  |          | 15,34937 |
| Minimum     |          | 25,00    |
| Maximum     |          | 90,00    |
| Percentiles | 25       | 45,0000  |
|             | 50       | 50,0000  |
|             | 75       | 65,0000  |

**Source** : Enquêtes, 2020

Les effectifs moyens des classes varient significativement, avec certains enseignants tenant des classes bien au-delà du seuil d'effectif recommandé pour une pédagogie efficace basée sur les compétences. Les statistiques des effectifs de classes tenues par les enquêtés révèlent qu'en moyenne, une classe comprend 55,37 élèves, avec un écart type de 15,35. Cette valeur indique une dispersion notable des effectifs des classes, soulignant des variations significatives d'une école à l'autre. Cela est illustré par la gamme des effectifs, allant de 25 élèves (minimum) à 90 élèves (maximum). La médiane des effectifs, fixée à 50, suggère que la moitié des classes ont un effectif d'au moins 50 élèves. De plus, les valeurs des quartiles indiquent que 50% des classes ont des effectifs se situant entre 45 et 65 élèves. Bien que les données du tableau 1 montrent

que la majorité des enseignants gèrent des classes simples, ce qui serait a priori favorable à l'application des méthodes pédagogiques actives, les données du tableau 2 révèlent que ces mêmes classes ont des effectifs élevés. Cette situation met en évidence une inadéquation visible avec les normes d'encadrement recommandées pour les activités scolaires basées sur les méthodes actives, telles que celles promues par l'approche par compétences. Il en ressort que les effectifs importants dans ces classes constituent un obstacle majeur à l'application efficace des méthodes pédagogiques actives. En effet, avec 75% des classes ayant une moyenne de 65 élèves, ces effectifs dépassent largement la norme curriculaire envisagée pour une pédagogie active efficace.

### 3. Conformité des effectifs de classe des enseignants à l'encadrement requis par les méthodes actives en vigueur

Afin d'évaluer la perception de la capacité des enseignants à encadrer efficacement leurs élèves en fonction des effectifs de classes, la question suivante a été posée aux enquêtés: « À votre avis, votre effectif vous permet-il d'encadrer vos élèves conformément aux méthodes en vigueur ? » avec des options de réponse « Oui », « Non », et en cas de réponse négative, une incitation à expliquer les raisons sous-jacentes.

Tableau 3 : Statistiques selon que l'effectif de la classe permet ou pas aux enquêtés d'encadrer des élèves conformément aux méthodes en vigueur

|          |         | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------|---------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide   | Oui     | 32        | 23,7        | 24,2               |
|          | Non     | 100       | 74,1        | 75,8               |
|          | Total   | 132       | 97,8        | 100,0              |
| Manquant | Système | 3         | 2,2         |                    |
| Total    |         | 135       | 100,0       |                    |

Source : Enquêtes, 2020

D'après les résultats du tableau, 23,7% des enseignants interrogés considèrent que leur classe est adéquat pour mettre en œuvre les méthodes pédagogiques actives, tandis que 74,1% estiment le contraire. La majorité significative des enseignants exprime ainsi que les

effectifs élevés de leurs classes constituent un obstacle majeur à l'application efficace des méthodes actives. La majorité des enseignants semblent indiquer que les effectifs actuels ne permettent pas un encadrement conforme aux objectifs curriculaires de ces méthodes, ce qui peut avoir des implications importantes pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes. Les données statistiques sont renforcées par les témoignages recueillis auprès des enseignants. Selon les enquêtes, les effectifs des classes dépassent largement la norme recommandée, rendant difficile, voire impossible, l'organisation du travail de groupe préconisé. Les effectifs des classes sont supérieurs à la norme exigée pour les méthodes actives. Par conséquent, le travail de groupe recommandé dans l'installation des apprentissages ne peut se faire.

Enquête 11 (Classe de CE2): *“ Non ce n'est pas possible d'encadrer les élèves. Logiquement le nombre d'élèves requis pour ces nouvelles méthodes est de 25 élèves au maximum. Cela signifie qu'on ne peut pas le faire. Les bancs doivent être disposés en U par groupe. Notre effectif fait que ce n'est pas possible. Ici un banc constitue déjà un groupe puisqu'ils sont assis à 4 élèves par banc ou bien 2 bancs forment 1 groupe. L'effectif fait qu'on ne peut faire cette organisation en U”.*

Enquête 53 (enseignant d'une classe de CM2 tenant un effectif de 50 élèves) : *“ L'effectif ne nous permet pas d'encadrer nos élèves conformément à la méthode en vigueur parce que le cadre de la classe n'est pas adapté, les documents élèves ne sont pas non plus adaptés, ce qui rend difficile le travail de groupe”.*

Enquête 41 (enseignant d'une classe de CE1 de 75 élèves) : *“ On n'arrive pas à disposer les élèves en travail de groupe.”*

Le travail de groupe est un élément fondamental de la pédagogie active, impliquant la restructuration d'une tâche par l'enseignant et sa réalisation au sein de petits groupes autonomes. Cette méthode place le travail de groupe au cœur du processus d'apprentissage, encourageant la collaboration et l'autonomie des élèves. Cependant, la mise en œuvre effective du travail de groupe rencontre des obstacles majeurs. Parmi ceux-ci, les problématiques matérielles, spatiales et la gestion du temps de cours. La création de groupes de travail en classe devient un défi significatif : d'une part, les effectifs pléthoriques rendent difficile la gestion et l'interaction efficace au sein des groupes ; d'autre part, les



tables-bancs ne sont pas conçus pour faciliter une pédagogie basée sur le travail de groupe.

Enquête 57 (Classe de CP2 de 45 élèves) : *“ La méthode est très axée sur les apprenants et le travail de groupe est privilégié avec des dispositions particulières des tables-bancs. Mais nos effectifs de classes rendent difficile cette disposition”*.

Enquête 19 (enseignant d'une classe de CP1) : *“ J'ai un minimum de 120 élèves chaque année. Les classes sont pléthoriques. Il y'a un manque de table-bancs et l'espace est réduit pour effectuer le travail de groupe”*.

D'un point de vue spatial, le travail en groupe exige une reconfiguration particulière de l'espace de classe. Pour faciliter les interactions didactiques entre les élèves et entre enseignant et élèves, il est nécessaire de les placer face à face, ce qui implique une modification substantielle de la disposition traditionnelle des élèves. Les enseignants rencontrent des difficultés à engager le travail de groupe tel qu'il est recommandé. Ce qui limite par conséquent les interactions didactiques en classes permettant à l'enseignant de réguler son action pour améliorer la qualité des apprentissages.

Enquête 59 (classe de CM2 de 85 élèves) : *“ L'effectif de la classe ne nous permet pas d'encadrer correctement nos élèves. Il est très difficile de travailler dans les classes à effectif pléthorique. La communication est difficile. On ne peut pas faire un travail de groupe avec de tels effectifs”*.

Enquête 71 (classe de CM1 de 80 élèves) : *“ Le nombre pléthorique d'élèves empêche véritablement de mener les travaux de groupe. Difficulté de maîtriser les élèves. Tous les élèves ne peuvent être interrogés. Ça bavarde énormément”*.

D'un point de vue temporel, l'organisation des élèves en groupes pour le travail collaboratif entraîne une consommation significative de temps. Cette perte de temps se révèle problématique au regard des contraintes imposées par les programmes scolaires, qui sont structurés en séances hebdomadaires avec des horaires stricts ne permettant pas de flexibilité. Un temps d'apprentissage inefficace peut conduire à de moins bons rendements scolaires chez les élèves du fait des difficultés à couvrir pleinement le programme ou de maîtriser les compétences requises. Ces contraintes sont illustrées par les cas suivants :

Enquête 66 (classe CE2 de 50 élèves) : *“Pour les dispositions, il y’a beaucoup de temps perdu si bien qu’on empiète sur l’enseignement des contenus”*.

Enquête 22 (CE1 de 60 élèves) : *“On perd du temps à essayer de mettre des groupes en place”*

D’un point de vue didactique, les grands effectifs dans les classes représentent un obstacle majeur au suivi individuel des élèves, indispensable aux méthodes pédagogiques actives. Les implications sont nombreuses : attention individuelle limitée ne tenant plus compte des besoins et des rythmes d’apprentissage de chaque élève ; évaluation individualisée réduite, limitant le temps et les ressources disponibles pour évaluer individuellement les progrès et les besoins de chaque élève. Cela peut conduire à des suivis et des évaluations moins fréquentes et moins approfondies des élèves, ce qui est de nature à affecter la qualité des apprentissages.

Enquête 119 (classe de 65 élèves, CE2) : *“Avec des effectifs aussi importants, il devient difficile de mettre en œuvre efficacement une méthode active qui nécessite une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins individuels de chaque apprenant”*.

Enquête 121 (classe de CM2, 60 élèves) : *“Je rencontre des difficultés à réaliser correctement les évaluations, que ce soit des évaluations de groupe ou individuelles, dans chaque séance”*.

Les grands nombres d’élèves entravent non seulement la mobilité dans l’espace de la classe, mais limitent également les activités des travaux de groupe et le suivi individuel des apprenants. La densité des élèves et la structure inadaptée des tables-bancs rendent difficile la mobilité dans la classe et la mise en place d’activités interactives et dynamiques.

Enquête 13 (classe de CE1) : *“Ce n’est pas possible de les encadrer. Normalement avec l’APC l’enfant doit construire son propre savoir. Pour cela il faut faire des travaux de groupes. Il faut faire des tas mais la classe est petite et l’effectif est grand. Il est impossible de pouvoir circuler dans la salle entre les différents groupes. L’effectif fait qu’on ne peut travailler efficacement”*.

Enquête 30 (classe de CM2) : *“ Nous avons des effectifs minimums de 60 élèves. Il est impossible de pouvoir encadrer ces effectifs parce qu’il faut suivre les enfants, il faut regarder chaque travail des enfants. Comment on*

*peut le faire ? et si tu le fais, quand est-ce que tu finiras ? Si tu veux réellement le faire tu n'y arriveras pas. Quel que soit ta bonne volonté tu ne pourras pas le faire. Il y'a au moins 60 cahiers à corriger. Imaginons le volume de travail que cela représente”.*

Les effectifs élevés dans les classes contraignent les enseignants à adopter des dispositions différentes de celles préconisées par les méthodes pédagogiques actives en vigueur.

Enquêté 47 (classe de CP2) : *“On fait le travail en groupe mais les dispositions exigées par la FPC ou l'APC nous les faisons d'une autre manière en tenant compte de nos effectifs. Nous devons constituer des groupes de travail en classe mais il se trouve que chaque banc est déjà un groupe donc il est inutile de déplacer les bancs pour trouver une autre configuration de la classe. De toute façon cela est impossible vu le nombre de nos effectifs sinon certains élèves se retrouveront le dos tourné au tableau. On préfère laisser les enfants sur cette disposition où le banc fait face au tableau”.*

Enquêté 33 (classe de CP2) : *“ Les effectifs pléthoriques ajoutés au manque de matériel rendent le travail difficile. Parce que lorsqu'on considère qu'un banc constitue un groupe et qu'on n'a pas des documents en nombre suffisant il faut alors déplacer les élèves et regrouper un nombre important d'élève sur les bancs, là où il y'a des documents. Il y'a même des élèves qui se retrouvent arrêtés et tout ça s'est compliqué”.*

Les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants dans des salles de classe surpeuplées restent souvent traditionnelles et rigides, malgré les efforts d'intégrer la pédagogie basée sur les compétences. Les méthodes classiques, telles que la Pédagogie Par Objectifs (PPO), continuent d'être utilisées et se substituent parfois aux approches actives. En conséquence, l'enseignement demeure majoritairement frontal du fait du surpeuplement des salles de classe.

Enquêté 16 : *“Avec des effectifs pléthoriques et un manque de matériel adéquat, nous varions nos méthodes. Souvent, nous sommes contraints d'abandonner les activités pratiques au profit de cours magistraux”.*

Enquêté 23 partage une approche hybride : *“Je fais une symbiose des deux méthodes, variant entre les approches traditionnelles et l'Approche par Compétences (APC), car il est difficile de mettre en place le travail collectif recommandé dans un cadre non adapté. Ainsi, chaque banc devient un groupe, mais cela nous empêche de nous focaliser exclusivement sur l'APC”.*

Ces verbatim révèlent les compromis que les enseignants s'obligent à faire en raison des réalités pratiques de leurs environnements d'enseignement. Ils sont souvent contraints de recourir à des méthodes plus traditionnelles et frontales malgré leur préférence pour les méthodes actives.

#### 4. Conformité du ratio maître/élève aux objectifs curriculaires d'encadrement

Dans le but d'évaluer si le ratio maître/élève dans les classes est conforme aux exigences d'encadrement dictées par les méthodes pédagogiques actives, la question suivante a été posée aux enseignants enquêtés : « *Le ratio maître/élève dans votre classe est-il en adéquation avec les objectifs des méthodes pédagogiques que vous utilisez ?* » Les réponses collectées, présentées dans le tableau suivant, fournissent des informations détaillées sur la perception des enseignants du ratio maître/élève par rapport aux exigences des méthodes pédagogiques actives en vigueur.

*Tableau 4 : Statistiques des réponses selon que le ratio maître/élève est en adéquation ou pas avec les méthodes en vigueur*

|          |             | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------|-------------|-----------|-------------|--------------------|
| Valide   | Oui         | 23        | 17,0        | 19,0               |
|          | Non         | 97        | 71,9        | 80,2               |
|          | Ne sais pas | 1         | 0,7         | 0,8                |
|          | Total       | 121       | 89,6        | 100,0              |
| Manquant | Système     | 14        | 10,4        |                    |
| Total    |             | 135       | 100,0       |                    |

Source : Enquêtes, 2020

Selon les données recueillies, seulement 17,0% des enseignants interrogés estiment que le ratio maître/élève dans leurs classes est en adéquation avec les exigences des méthodes pédagogiques actives. En revanche, une majorité significative, soit 71,9%, considère que ce ratio n'est pas approprié pour ces méthodes. 10,4% des enseignants n'ont pas répondu à la question. Ces résultats démontrent que la grande majorité des enseignants perçoit le ratio maître/élève comme un obstacle majeur à l'application efficace des méthodes actives. Les témoignages des enseignants confirment ces difficultés :

Enquête 82: *“Avec des effectifs dépassant les 90 élèves, le ratio maître/élève est loin d'être conforme aux standards de l'APC, où l'effectif recommandé est de 25, voire 12 dans certains pays”*

Enquête 17: *“Avec 6 enseignants pour 300 à 400 élèves dans notre école, le suivi individuel devient une tâche ardue”.*

Le ratio maître/élève se présente élevé avec une incidence négative sur l'encadrement des élèves. La situation actuelle des effectifs et du ratio maître/élève dans les écoles apparaît en décalage complet avec les besoins et les exigences des méthodes pédagogiques actives, entravant l'encadrement et l'organisation efficaces des apprentissages dans la grande majorité des cas.

### **III. Discussion**

A l'issue des résultats de l'enquête, nous observons un système éducatif caractérisé par une massification des effectifs dans les salles de classe où les enseignants doivent pratiquer un encadrement de pédagogie active axée sur une interactivité entre enseignant et apprenants et qui exige une réorganisation matérielle de la classe. Les incohérences relatives à l'application convenable des pratiques des enseignants par rapport aux dispositions d'encadrement curriculaire se déclinent ici en deux points observés à partir des résultats de l'enquête : les effectifs sont pléthoriques dans les classes et le ratio maître/élève est en inadéquation avec les méthodes actives. Les enseignants confrontés à des effectifs élevés, éprouvent des difficultés à encadrer convenablement les apprenants, ce qui entraînent chez eux des pratiques singulières en déphasage avec les normes curriculaires. L'incompatibilité des effectifs élevés avec les méthodes actives se présente alors comme une difficulté majeure que rencontre les enseignants lors de la conduite des apprentissages de classe. Le ratio maître/élève est en rupture totale avec les dispositions de formation exigées dans une situation d'enseignement/ apprentissage de pédagogie active. D'ailleurs, Siniscalco (2001) fait remarquer que dans les pays en voie de développement le ratio enseignant-élève est deux fois plus élevé que dans les pays développés. De même, pour Tilak (2009), le ratio enseignant-élèves (1/45 en moyenne) est plus élevé en Afrique subsaharienne que dans le reste du monde (1/25 en moyenne). La méthode active telle que déclinée est foulée au pied parce que les critères de commodités de l'espace d'apprentissage ne sont pas appropriés. Les

enseignants continuent d'utiliser la méthode PPO qui semble la plus adaptée aux classes qui sont surchargées ou quand ils utilisent l'APC, ils le font d'une manière partielle et varient d'une méthode à l'autre en fonction du type de contrainte rencontrée. On retrouve ces contraintes évoquées également chez Lauwerier et Akkari (2019 :15) qui indiquent : « Alors que l'APC valorise les travaux de groupe où l'enfant est au centre des apprentissages, nous constatons que la disposition des tables-bancs, les effectifs pléthoriques ou la récitation/mémorisation ne vont pas dans le sens de ce type d'approche ». Face aux moyens insuffisants de matériels et supports didactiques, devant les problèmes considérables de la gestion des effectifs pléthoriques de la classe, comment recommander, une pédagogie participative où l'élève est acteur, dans une démarche socioconstructiviste ? interroge Delorme (2008). L'on est d'avis avec Mtika et Gates (2010) que l'appropriation et l'application des méthodes centrées sur l'apprenant sont restées limitées car les pratiques de classe ont peu changé malgré les notions pédagogiques progressistes liées au constructivisme notamment. On en déduit finalement comme Lauwerier et Akkari (Id) que la conduite des interventions en classe des enseignants ne permet pas de constater à ce jour une pratique effective de l'APC du fait des effectifs élevés. La pédagogie pratiquée étant encore fortement teintée de l'approche par objectifs. Malgré la reconnaissance théorique des méthodes centrées sur l'apprenant, les pratiques de classe restent largement influencées par l'approche par objectifs en raison des contraintes pratiques.

## **Conclusion**

Pour aborder cette étude sur les réformes éducatives face à la massification des effectifs scolaires, trois indicateurs d'enquête ont été élaborés : le type de classe tenu par les enseignants ; le nombre d'élèves à disposition des enseignants chaque année et la conformité du ratio maître/élèves. Les résultats obtenus à partir de ces indicateurs ont permis de mettre relation les effectifs pléthoriques des classes et les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'organisation des activités de classe selon les prescrits curriculaires de pédagogie active. Ces résultats montrent l'incidence négative des effectifs de classe, qui sont très élevés conformément aux normes curriculaires d'encadrement sur les pratiques d'enseignement. Pour faire face à la problématique des effectifs pléthoriques qui caractérise les systèmes éducatifs des pays Africains,

certain auteurs préconisent une possibilité alternative, celle de la pédagogie des grand-groupes. Mais elle demeure selon Ngamassu, (2005) « une solution provisoire », à condition suggère-t-il que la pédagogie des grands groupes soit bien contextualisée, afin d'être un outil adapté pour gérer les larges effectifs. Mais en attendant, cette option bute encore sur des leviers très importants comme la formation des enseignants adaptée aux grand-groupes, le défi d'infrastructures et d'équipements scolaires qui à l'heure actuelle contraste avec une démographie scolaire grandissante.

## Bibliographie

**Altet Maguerite** (2013), *Les pédagogies de l'apprentissage*. Collection Quadrige. Paris : PUF.

**Anzieu Didier et Martin Jacques Yves** (1990), *La dynamique des groupes restreints*. Puf 12<sup>ème</sup> édition. Paris.

**Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant en commun le Français (CONFEMEN)** (1991), *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques*, Dakar, CONFEMEN.

**Cros Françoise, De Ketele Jean Marie, Dembélé Martial, Develay Michel, Gauthier Roger François, Ghriess Najoua, Lenoir Yves, Murayi Augustin, Suchaut Brunau, Téhio Valérie** (2009), *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques(CIEP), halshs 00523433.

**Decker Jean Christophe** (2013), *Cours magistral et construction des savoirs chez les élèves. Enseignement de la biologie au secondaire II*. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:48175>

**Delorme Charles** (2008), *L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité*, In Ettayebi, M., Opertti, R., & Jonnaert, P. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire* (p. 113-126), Paris : Le Harmattan.

**Eastes Richard-Emmanuel** (2013), *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences*. Thèse de doctorat en philosophie de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne en science de l'éducation, mention didactique des sciences, de l'Université de Genève. HAL Id: tel-00904561 <https://theses.hal.science/tel-00904561>

**Konsebo Paule Marie et Sylla Sekhna** (2015), *Pédagogie des grands groupes*. Module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso.

**Lauwerier Thibaut et Akkari Abdeljalil** (2019), *La profession enseignante dans des contextes marqués par l'adversité : Regards croisés*. Formation et profession, 27(1), 3-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.463>

**Mtika Peter et Gates Peter** (2010), *Développer une éducation centrée sur l'apprenant parmi les enseignants stagiaires du secondaire au Malawi : le dilemme de l'appropriation et de l'application*. Journal International de développement de l'Éducation, vol. 30, n° 4, p. 396-404.

**Ngamassu David** (2005), *Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun*. Corela Cognition, représentation, langage 3-1, Vol. 3, n° 1. Édition électronique URL : <http://journals.openedition.org/corela/503> DOI : 10.4000/corela.503 ISSN : 1638-573X Éditeur Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

**Siniscalco Marie Térésa** (2001), *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Bureau international du travail Genève. Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture-[books.google.com](http://books.google.com)

**Tehio Valerie éd.** (2009), *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, 10-12 juin 2009. 1-158.

**Tilak Jandhyala** (2009), *Basic education and development in Sub-Saharan Africa*. Journal of International Cooperation in Education, vol. 12, n° 1, p. 5-17.