

REVUE HYBRIDES (RALSH)  
e-ISSN 2959-8079 / ISSN-L 2959-8060  
Licence CC-BY  
Vol. 1, Num. 2, décembre 2023 (tome 1)

## LE PARI DE L'ÉDUCABILITÉ À L'ÉPREUVE DE LA LIBERTÉ EN ÉDUCATION. CAS DE L'ÉCOLE BURKINABÈ

*The Challenge of Educability to the Test of freedom in Education. Case of Burkinabè  
school*

SEYDOU SONDO

Laboratoire Interdisciplinaire de Didactique des Disciplines  
Université Norbert Zongo, Burkina Faso  
Email: sondase2015@gmail.com  
iD ORCID : <https://orcid.org/0009-0000-7899-4023>

### RÉSUMÉ

Le pari de l'éducabilité commande l'éducation à tout prix. Rien ne doit justifier l'absence de l'éducation dans le développement de l'Homme. Tous les enfants doivent apprendre et l'enseignant n'a pas d'excuse. Mais les pédagogies nouvelles prônent la prise en compte de la liberté de l'enfant dans l'enseignement. Comment concilier liberté et éducabilité dans un cadre éducatif normé ? L'objectif de cet article est d'analyser le pari de l'éducabilité à l'épreuve de la liberté en éducation, afin de proposer des pistes pour une éducation qui se déploie entre autonomie et responsabilité. Il ressort de notre réflexion que dans le contexte burkinabè, l'éducabilité est rudement contrariée par le principe de liberté et de droit de l'enfant édictés aux éducateurs. Nous avons proposé l'autonomie et la responsabilité comme concepts susceptibles d'aider à pallier cette difficulté.

**MOTS-CLÉ :** Éducabilité ; Liberté ; Autonomie ; Pédagogie.

### ABSTRACT

The challenge of educability commands education on all costs. Nothing should justify the absence of education in human development. Every child must learn, and the teacher has no excuse. However, new pedagogies advocate for considering the child's freedom in education. How to reconcile freedom and educability within a standardized educational framework ? The objective of this article is to analyze the challenge reconciling the bet on educability with freedom in education, that unfolds between autonomy and responsibility. It emerges from our reflection that in the Burkinabè context, educability is severely hampered by the principle of freedom and rights of the child decreed to educators. We proposed autonomy and responsibility as concepts likely to help overcome this difficulty.

**KEYWORDS :** Educability ; Freedom ; Autonomy ; Pedagogy.

## 1. Introduction

Le contexte institutionnel exerce une influence significative sur la problématique de l'autonomie et des exigences éducatives. Paulo Freire, défenseur de la liberté éducative a souligné le rôle des structures administratives dans l'éducation (Morandi & La Borderie, 2001). Comment les enseignants peuvent-ils garantir la liberté de l'apprenant tout en naviguant dans les contraintes du système éducatif institutionnalisé ? Dans un système éducatif encadré par des normes et des programmes, comment garantir la liberté pédagogique tout en offrant des repères et des compétences essentielles aux apprenants ?

Les punitions infligées à l'enfant, y compris le châtiment corporel, ont pendant longtemps été utilisés pour faire apprendre ou pour maintenir la discipline. Ces pratiques ont été largement inspirées des théories behavioristes. Cependant, dans la foulée des « éducations nouvelles », des voies se sont élevées pour remettre en cause la punition à l'école. Au Burkina Faso on assiste à une réglementation qui interdit le châtiment corporel à l'école à partir de 1962 (Soré & Moyenga, 2019). Cette interdiction restera en vigueur jusqu'à ce jour, mais le constat est que les enseignants et même les parents ne sont pas convaincus de sa pertinence. La preuve en est que la chicotte a demeuré dans la main des enseignants durant quatre décennies, l'interdiction ayant été ignorée par eux. Il a fallu que le politique puisse prendre de nouvelles mesures coercitives à l'égard des enseignants récalcitrants (Soré & Moyenga, 2019).

Par ailleurs, le rapport à la punition semble avoir été le même. En effet, selon un parent d'élève interrogé par Soré et Moyenga (2019) à ce sujet,

Pour éviter que les enfants soient comme des moutons, pour réduire l'incivisme et imposer le respect des enseignants, la chicote est absolument nécessaire. En outre, elle permet d'améliorer les rendements scolaires, contrairement à ce qu'on veut nous faire croire. (paragraphe 25).

Et selon une enseignante interrogée par les mêmes auteurs, « Dans la bible, il est dit : "le fouet ne doit pas s'éloigner de l'enfant". Dieu même impose la sanction corporelle parce qu'Il connaît la personnalité de l'enfant. Si Dieu même l'a autorisée, c'est qu'il a un côté positif. » (Soré & Moyenga, 2019, paragraphe 22). Le défi des normes éducatives se pose également. Les programmes d'études et les évaluations standardisées sont conçus pour mesurer la maîtrise des compétences clés et les connaissances essentielles. Comment peut-on préserver la diversité des méthodes pédagogiques tout en préparant les élèves à ces évaluations ? Comment concilier la créativité et la standardisation ?

Les systèmes éducatifs se fondent aujourd'hui sur des approches curriculaires différentes (PPO<sup>85</sup>, APC<sup>86</sup>, approche par les contenus). Mais, le constat est clair, tous

---

<sup>85</sup> Pédagogie par objectifs

<sup>86</sup> Approche par les compétences

ont adopté le mouvement de l'Éducation nouvelle qui prône les pédagogies actives et émancipatrices. Depuis 2019, le Burkina Faso a adopté l'APC sur fond de pédagogies nouvelles. Cette approche curriculaire est ainsi mise en œuvre avec un capital pédagogique conforme à ce paradigme : API<sup>87</sup> et ASEI-PDSI<sup>88</sup> au primaire, PSI-PMI<sup>89</sup> et APC au secondaire. La pédagogie différenciée est une approche qui semble être au cœur de ce mouvement. Carol Ann Tomlinson (1999), experte en différenciation pédagogique, met en lumière la nécessité d'adapter l'enseignement pour répondre aux besoins variés des apprenants. Dans ce contexte, comment les enseignants peuvent-ils différencier l'apprentissage tout en assurant que les élèves atteignent des objectifs communs ? La personnalisation de l'apprentissage peut-elle coexister avec la recherche de normes éducatives ?

## 1. Cadre conceptuel

### 1.1. Le constructivisme

Le constructivisme est un courant théorique en éducation qui met l'accent sur l'importance de la construction individuelle du savoir par l'apprenant (Dougiamas, 1998). Il considère l'apprentissage comme un processus actif où l'élève construit des connaissances en interagissant avec son environnement. Le constructivisme, en tant que théorie pédagogique, a profondément influencé la manière dont nous percevons l'apprentissage et la manière dont nous concevons les environnements d'enseignement. Il repose sur l'idée que l'apprentissage est un processus actif où les individus construisent activement leur compréhension du monde en interagissant avec leur environnement.

La théorie constructiviste puise ses racines dans les travaux du psychologue suisse Jean Piaget, l'un des penseurs les plus influents en matière de développement cognitif chez les enfants. Piaget a formulé la théorie du développement cognitif, mettant en évidence l'importance des schèmes mentaux et des stades de développement dans l'apprentissage. Sa perspective souligne que les individus ne sont pas de simples réceptacles passifs de connaissances, mais plutôt des constructeurs actifs de leur propre compréhension.

Selon Piaget, l'apprentissage est un processus de rééquilibrage constant entre l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation implique l'intégration de nouvelles informations dans les schèmes existants, tandis que l'accommodation nécessite l'ajustement des schèmes pour incorporer de nouvelles informations. Cette interaction dynamique entre l'individu et son environnement conduit à la construction de schèmes plus complexes et à une meilleure compréhension du monde.

Dans le contexte éducatif, les idées de Piaget ont engendré des approches pédagogiques qui valorisent l'exploration active, l'expérimentation et la résolution de

---

<sup>87</sup> Approche Pédagogique Intégratrice

<sup>88</sup> Il s'agit d'une approche d'enseignement des sciences et des mathématiques à l'école primaire

<sup>89</sup> Il s'agit d'une approche d'enseignement des sciences et des mathématiques en collège

problèmes. Les pédagogies constructivistes encouragent les apprenants à construire leur propre compréhension en s'engageant dans des activités concrètes et en résolvant des défis. Par exemple, la méthode d'enseignement par résolution de problèmes, inspirée par le constructivisme, met l'accent sur la résolution collaborative de problèmes complexes, stimulant ainsi la pensée critique et la créativité.

Le constructivisme a également contribué à l'évolution des pédagogies nouvelles, qui remettent en question les méthodes d'enseignement traditionnelles en faveur d'approches plus centrées sur l'apprenant. Les pédagogies nouvelles, telles que celles développées par Maria Montessori et Célestin Freinet, s'alignent étroitement avec les principes du constructivisme en mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, la personnalisation de l'apprentissage et la participation active.

En intégrant les idées de Piaget et du constructivisme, les pédagogies nouvelles ont cherché à créer des environnements éducatifs où les élèves peuvent interagir avec des matériaux concrets, collaborer avec leurs pairs et poursuivre leurs intérêts personnels. Par exemple, la méthode Montessori encourage les enfants à choisir leurs propres activités d'apprentissage, ce qui favorise leur engagement et leur autonomie tout en répondant à leurs besoins individuels (Dubois, 2023).

Dans le contexte institutionnel, les écoles sont souvent tenues de suivre des normes éducatives et des programmes prédéfinis. Comment peut-on intégrer les principes constructivistes et les pédagogies nouvelles tout en respectant ces cadres institutionnels ? Comment éviter que la liberté pédagogique ne conduise à une disparité des résultats éducatifs entre les élèves ?

## **1.2. Les pédagogies nouvelles**

Les pédagogies nouvelles englobent diverses approches telles que les pédagogies Montessori et Freinet, qui privilégient l'implication active de l'élève dans son apprentissage (Morandi & La Borderie, 2001). Elles cherchent à favoriser le développement holistique de l'individu en prenant en compte ses besoins, ses intérêts et son rythme d'apprentissage.

Les pédagogies nouvelles représentent un tournant significatif dans l'évolution de l'éducation en mettant l'accent sur des méthodes d'enseignement et d'apprentissage novatrices, centrées sur l'apprenant. Ces approches émergentes ont profondément remodelé la façon dont les enseignants perçoivent leur rôle et la manière dont les élèves s'engagent dans le processus d'apprentissage. Dans cette section, nous explorerons les tenants et les aboutissants des pédagogies nouvelles, en faisant référence à des auteurs clés tels que Maria Montessori, Célestin Freinet et John Dewey, et en examinant comment elles s'inscrivent dans le cadre du défi du pari de l'éducabilité à l'épreuve de la liberté en éducation.

### **1.2.1. L'héritage de Maria Montessori**

Maria Montessori, une médecin et éducatrice italienne, a jeté les bases de l'une des pédagogies nouvelles les plus influentes : la méthode Montessori. Sa vision de l'éducation était profondément enracinée dans le respect du développement naturel de l'enfant. Montessori a introduit l'idée que les enfants sont intrinsèquement motivés pour apprendre et que l'environnement doit être conçu de manière à favoriser leur exploration et leur découverte. Selon Montessori, les élèves devraient être placés dans des environnements riches en matériels didactiques variés, adaptés à leurs besoins développementaux. Ils sont encouragés à choisir leurs propres activités d'apprentissage, ce qui favorise leur indépendance et leur autonomie. Les enseignants, quant à eux, jouent un rôle de guide, observant attentivement les intérêts et les progrès de chaque enfant, afin de fournir un soutien individualisé à leurs élèves.

### **1.2.2. Célestin Freinet et l'Éducation nouvelle**

Célestin Freinet, pédagogue français, est un autre défenseur des pédagogies nouvelles. Son approche, souvent attribuée à l'« Éducation nouvelle », repose sur le concept de « travail libre ». Selon Freinet, l'apprentissage devrait être ancré dans des activités significatives pour les élèves telles que le journal scolaire, la correspondance scolaire et les enquêtes. L'une des contributions majeures de Freinet a été le « texte libre » où les élèves écrivent sur des sujets de leur choix. Cette méthode encourage la créativité et l'expression personnelle, tout en renforçant les compétences en lecture et en écriture. L'approche de Freinet a également mis en évidence l'importance de la coopération entre les élèves favorisant ainsi l'apprentissage collaboratif.

### **1.2.3. John Dewey et l'apprentissage expérientiel**

L'approche de John Dewey, philosophe et pédagogue américain, a également laissé une empreinte importante sur les pédagogies nouvelles. Dewey a promu l'apprentissage expérientiel où les élèves apprennent en faisant et en réfléchissant sur leurs expériences. Il a mis en avant l'importance de relier l'apprentissage à la vie réelle permettant aux élèves de voir la pertinence et l'application pratique de ce qu'ils étudient.

Dewey a également plaidé pour une approche démocratique de l'éducation, où les élèves ont voix délibérative dans la prise de décisions concernant leur apprentissage. Cette idée s'aligne avec le principe de liberté en éducation, où les apprenants sont encouragés à participer activement et librement à la construction de leur propre compréhension du monde.

## **1.3. Le pari de l'éducabilité**

Le concept d'éducabilité a été développé par Philippe Meirieu qui s'est inspiré de l'histoire de Victor de l'Aveyron (2008). Victor fut un enfant sauvage retrouvé dans les bois. Il ne savait pas parler et semblait imperméable à toute forme de

communication avec les hommes. Il fut confié à un philanthrope, le docteur Jean Itard. Ce pédagogue avait foi que Victor pouvait être éduqué, qu'il allait alors parler et être socialisé. Itard avait ainsi nourri cette conviction, nonobstant l'importance du langage reconnue dans les apprentissages (Vygotski, 2009). Sa mission était donc de faire parler Victor. Le docteur mit ainsi tous les moyens en sa possession dans l'éducation de l'enfant sauvage. Malheureusement, Victor ne parlera jamais. Mais avant de mourir, il avait beaucoup changé : il était devenu moins agressif et semblait développer des émotions plus « humaines ».

Avoir la conviction que chaque enfant peut être transformé en une meilleure version de sa personne, que chaque apprenant peut faire des progrès à force de s'y mettre. Tel est le principe d'éducabilité. Le pari de l'éducabilité repose ainsi sur la conviction que chaque individu a la capacité d'apprendre et de se développer, quelles que soient ses origines et ses aptitudes initiales. Il sous-tend l'idée que l'éducation peut jouer un rôle crucial dans la mise en valeur du potentiel de chacun. Pour l'enseignant, sinon l'éducateur, ce pari consiste à mettre en œuvre tous les moyens possibles pour gagner ce pari. Il doit donc varier ses méthodes et ses techniques, varier ses stratégies.

#### **1.4. Le principe de liberté**

Avec son concept d'éducation négative, Rousseau est un pionnier dans la prise en compte du principe de liberté en éducation. Selon ce pédagogue, l'enfant doit être libre afin d'apprendre par l'expérience de la nature (Rousseau, 1762). C'est dans l'exercice de cette liberté qu'il rencontre des problèmes qui ont du sens pour lui et qu'il apprend à les résoudre.

Janusz Korczak, un pédagogue polonais et un défenseur des droits de l'enfant, a largement inspiré le principe de liberté en éducation (Schmidt, 2005). Il considérait les enfants comme des individus avec leurs propres pensées, besoins et opinions, et il croyait que leur voix devrait être prise en compte dans le processus éducatif. Korczak a plaidé pour le respect de l'autonomie des enfants et a promu le concept de « République des Enfants » où les élèves avaient le droit de participer à la prise de décisions qui les concernent (Schmidt, 2005).

Alexander S. Neill, fondateur de l'école Summerhill, est un autre défenseur de la liberté en éducation (Damon, 2007). Neill a mis en avant l'idée que les élèves devraient être libres de choisir leurs activités d'apprentissage permettant ainsi à leur individualité de s'épanouir. Il pense que l'éducation devrait être un processus démocratique où les élèves sont considérés comme des membres à part entière de la communauté éducative, ayant voix délibérative dans les décisions qui les concernent (Damon, 2007).

Comme on peut le constater à présent, la mise en œuvre du principe de liberté devient une injonction paradoxale : la liberté peut conduire à la confusion et au manque d'apprentissage, tandis qu'un acharnement pédagogique peut étouffer la recherche et l'expression personnelles des savoirs.

## **2. Paradoxes et défis**

### **2.1. L'inégalité face aux apprentissages**

Bien que les pédagogies nouvelles et les approches orientées vers la liberté puissent offrir des opportunités uniques, elles ne sont pas exemptes de critiques concernant leur capacité à garantir l'équité éducative. Diane Ravitch, historienne de l'éducation cité par Montagutelli, a souligné que certaines méthodes d'apprentissage auto-dirigées peuvent intensifier les inégalités, car tous les élèves n'ont pas le même niveau de soutien à domicile ni les mêmes ressources pour réussir dans un tel environnement (Montagutelli, 2002).

En effet, dans une société comme celle du Burkina Faso où les disparités économiques et sociales sont répandues, l'autonomie accrue accordée aux élèves peut renforcer les avantages des apprenants déjà privilégiés, tout en marginalisant davantage les élèves issus de milieux moins favorisés (Kobiané, Ouilli, & Guissou, 2020). À l'école primaire et au post-primaire, les consignes de travail scolaire en autonomie se buttent souvent à la dure réalité des inégalités de genre. Les filles qui sont souvent commises à la garde des nourrissons ou aux tâches ménagères n'ont pas suffisamment de temps didactique pour travailler sur les activités à faire en dehors de la salle de classe (Gnoumou-Thiombiano & Kaboré, 2017). Selon une étude de Ouedraogo (2021), les élèves du lycée n'ont pas la même chance de réussir les apprentissages liés aux TIC à cause de l'inégalité d'accès à Internet et autres ressources numériques. Certains élèves ont recours aux « cybers » parce qu'ils n'ont pas les équipements nécessaires pour investir les activités données par leurs enseignants. Dans ce cas, les ressources financières font encore défaut, et ils ne peuvent pas se payer suffisamment de temps de connexion internet. La même étude, a révélé que 92,7% des élèves enquêtés qui ont une forte performance dans la recherche en autonomie affirment que dans leurs familles, il existe des ordinateurs de bureau ou des ordinateurs portables mis à leur disposition (Ouedraogo, 2021).

La question de savoir comment garantir que chaque apprenant ait accès à des opportunités équitables, tout en bénéficiant d'une certaine liberté dans son apprentissage, reste un défi crucial.

### **2.2. Risque d'éparpillement et de manque de sécurité**

Les approches centrées sur la liberté peuvent parfois entraîner un éparpillement de l'apprentissage, avec une focalisation excessive sur les intérêts individuels des élèves (Meirieu, 1996). Des chercheurs ont fait remarquer le risque d'éparpillement et de superficialité inhérent à certaines méthodes d'apprentissage auto-dirigées, notamment lorsque les élèves travaillent en coopération en petits groupes autonomes (Baudrit, 2007). En effet, dans certaines situations de travail sans consignes restrictives, les élèves peuvent se sentir dépassés par la quantité d'options disponibles. On peut assister ainsi à un risque de superficialité. C'est par exemple le

cas où l'enseignant laisse les élèves faire des observations libres pendant les classes-sorties tout en s'attendant à quelque chose de précis lors des comptes-rendus.

Par ailleurs, les approches axées sur la liberté risquent de négliger la structuration et le cadrage nécessaires pour assurer la sécurité des apprentissages des élèves (Vial, 1998). Dans certains cas d'apprentissages, les apprenants peuvent se mettre en situation de danger. C'est le cas des manipulations au laboratoire, des jeux sportifs ou encore des classes-sorties.

### **3. La solution de l'entre-deux**

Trouver le bon équilibre entre autonomie et guidage est essentiel pour créer un environnement où les apprenants peuvent explorer leurs intérêts tout en acquérant des compétences et des connaissances fondamentales. Il est traité dans cette section, les fondements théoriques de cette solution de l'entre-deux et les propositions y afférentes.

#### **3.1. Fondements : la liberté entre autonomie et responsabilité**

Le principe de liberté ne peut être exercé en éducation que lorsqu'on suppose une certaine autonomie des apprenants. C'est dire qu'il faut apprendre à ces derniers à travailler et à apprendre en dehors de toutes contraintes et de tout guidage de l'enseignant. L'autonomie devient donc un concept-clé quand on parle de liberté de l'apprenant.

D'après une idée de Lahiré reprise par Bélanger et Farmer (2012), l'autonomie se définit selon deux pôles cognitif et politique. L'autonomie cognitive se réfère à la capacité pour l'élève devenu autodiscipliné, d'effectuer avec succès ses tâches scolaires, sans surveillance continue ou avec encadrement relâché. Quant à l'autonomie politique, elle revêt une dimension relationnelle. Il s'agit d'une part, de la relation de l'élève avec ses pairs et l'enseignant, et d'autre part avec les autres acteurs de l'environnement scolaire. Dans son processus d'apprentissage, l'élève autonome sait prendre des décisions et interagir avec les autres dans le respect des libertés individuelles et collectives.

De cette idée découle avec évidence la notion de responsabilité. C'est dire qu'en plus de l'autonomiser, il faut responsabiliser l'élève au sein de la classe. Il devient alors auteur, acteur et responsable de ces apprentissages scolaires.

##### **3.1.1. Propositions au niveau institutionnel**

Au niveau institutionnel, il s'agit d'un pilotage qui vise à réussir le projet d'éduquer. Cependant, aucune pédagogie particulière n'est édictée. Il s'agit d'énoncer les principes fondamentaux et de créer les cadres favorables au pilotage de la classe. Nous proposons trois leviers institutionnels pour offrir un cadre favorable à cette



approche de l'entre-deux : instaurer des jardins scolaires systématiques, des projets d'établissement et des travaux d'intérêt commun à choix libre.

- **Instaurer des jardins scolaires**

Au delà de son intérêt économique (cantine scolaire, activité génératrice de revenus), le jardin scolaire peut avoir un grand intérêt pédagogique. En effet, le jardin scolaire est un cadre d'acquisition de savoirs mais aussi de développement de compétences de vie sociale. Il permet par exemple à l'enseignant de science de mettre les élèves en situation d'expérimentation, et à l'enseignant d'ECM<sup>90</sup> d'évaluer son enseignement en contexte scolaire. Le jardin est un bon cadre pour exercer l'éducation négative prônée par Rousseau (1762).

Le jardin scolaire peut être ainsi systématiquement implémenté dans les écoles qui disposent d'un site définitif et d'une source d'eau. Pour rendre les jardins scolaires opérationnels, un comité bipartite peut être mis en place, la première partie étant représentée par les associations des parents et la seconde par les élèves. Ainsi, lorsque les élèves sont en vacances, les parents peuvent prendre le relai pour s'occuper du jardin.

- **Instaurer des projets d'établissement**

La collaboration entre les enseignants peut également jouer un rôle important. Les discussions sur les meilleures pratiques et les stratégies pour intégrer l'autonomie dans des contextes institutionnels spécifiques peuvent aider à trouver des solutions innovantes à la problématique des apprentissages autonomes. À ce titre, des équipes interdisciplinaires d'enseignants peuvent être mises en place et animées en permanence.

En ce sens, les projets scolaires comme l'élevage, les compétitions sportives et culturelles, les sorties touristiques... sont des cadres excellents pour assurer l'éducation d'élèves de classes hétérogènes. Ces projets peuvent être également des occasions pour l'enseignant de faire développer et d'évaluer des compétences sociales et des savoir-être chez les élèves. Ils peuvent être portés par les comités de gestion des établissements. Dans ces projets d'établissement, peuvent s'insérer des projets interdisciplinaires de classes organisés par les équipes pédagogiques.

- **Les travaux d'intérêt commun à choix libre**

Un aspect important de la sanction à l'école au Burkina Faso est le retrait de points chez l'élève pour cause de retard, d'absence ou d'indiscipline. Cette pratique bien qu'abrogée par une circulaire en date du 10 octobre 2012, continue son bonhomme de chemin (Bazié, 2012). Elle peut conduire au redoublement chez certains

---

<sup>90</sup> Education Civique et Morale

élèves intelligents mais dont l'environnement scolaire ou familial n'arrive pas à canaliser l'énergie débordante. En effet, quelle que soit leur nature, ces retraits de points modifient la moyenne de passage de l'élève.

Il est pourtant préférable de faire en sorte que l'élève choisisse parmi une liste de tâches-sanctions celle qu'il va réaliser. Ainsi en fonction de son intérêt, l'élève peut choisir entre arroser les plantes, confectionner des cordes à sauter, composer des chansons pour la compétition culturelle, réaliser des guirlandes pour sa classe, etc. Ce qui est censé être une punition devient ainsi une valorisation. Cette forme managériale à mi-chemin entre coercition et liberté, permet une meilleure adhésion des élèves aux tâches-sanctions.

### **3.1.2. Proposition au niveau pédagogique**

Pour surfer aisément entre éducatibilité et liberté en éducation, nous proposons trois principaux leviers dans le pilotage enseignant : la différenciation pédagogique (Meirieu, 1996 ; Tomlinson, 1999), l'investigation à choix libre et la classe-atelier (Fabre-Giacometti, 2002).

- **La différenciation pédagogique**

Comme un peu partout ailleurs, au Burkina Faso, les classes sont caractérisées par une grande hétérogénéité. Précisément, nous préférons ici le terme de diversité pour une émancipation par rapport à une norme pédagogique (Le Prévost, 2010). Les enseignants pourraient adopter des stratégies de différenciation pédagogique (Meirieu, 1996), permettant aux élèves de choisir parmi diverses activités en fonction de leurs intérêts. L'enseignant peut aussi varier ses méthodes et son matériel didactique pour prendre en compte le maximum de profils d'apprenants. Cela favoriserait l'engagement et encouragerait les élèves à prendre en main leur apprentissage.

- **L'investigation à choix libre**

Dans l'optique d'un enseignement scientifique, l'investigation peut être une démarche intéressante pour former à l'esprit scientifique (Bachelard, 1971). La démarche d'investigation qui est le fer de lance de la pédagogie Dewey peut être adoptée dans le cadre de projets pédagogiques. Pour rendre les élèves plus autonomes et plus motivés à travailler dans le cadre de ces projets, l'enseignant peut les laisser choisir librement leurs thèmes selon l'intérêt qu'ils y accordent. Plusieurs élèves forment ainsi un groupe de travail autour d'un thème qui intéresse tous les membres.

Cette approche marche d'autant plus que l'enseignant a affaire à une classe caractérisée par une grande diversité des élèves. Cependant, il sera plus efficace de prévoir des thèmes de projets aussi riches que diversifiés pour éviter la formation de

groupes à tailles très différentes. Ainsi, la directivité de l'enseignant peut être réduite aux phases de supervision de la mise en place des groupes et leur coordination, et aux consignes sécuritaires de travail.

- **La classe-atelier**

La classe-atelier est un concept qui est davantage utilisé en éducation technologique et dans la formation professionnelle. Cependant, toutes les classes peuvent tirer profit de cette pédagogie, qu'il s'agisse du lycée ou de l'école primaire (Lacasse & Barma, 2012). Il s'agit de mettre les élèves en ateliers de production. À l'école primaire, on peut s'intéresser au jardinage, à la teinture, au tissage, à la maroquinerie, à la fabrication de jouets et à l'élevage (Ouedraogo, Tapsoba, Kabré, Topan, & Compaoré, 2019). Au lycée et au collège on peut s'intéresser à la production de fourrage, d'herbiers, de produits chimiques comme l'eau de javel... Ces classes-ateliers peuvent être réalisées dans le cadre de projets d'établissement et offrent à leur tour de bons environnements de travail collectif et de mise en œuvre d'une pédagogie auto-socio-constructiviste (Bassis, 2011).

#### **4. Limites et conclusion**

En conclusion, il faut d'abord reconnaître que la transition vers des approches pédagogiques centrées sur la liberté exige une préparation minutieuse des enseignants. Kyélem et Barro (2007), ont souligné que de nombreux enseignants ne sont pas formés au Burkina Faso pour mettre en œuvre les politiques et les réformes éducatives. Ils ne sont donc pas préparés à gérer des environnements d'apprentissage axés sur l'autonomie. Le passage d'un rôle traditionnel d'instructeur à celui de facilitateur exigeant des compétences en gestion de classe, en coaching et en évaluation différenciée, peut être difficile.

La confrontation entre le pari de l'éducabilité et le principe de liberté en éducation révèle la nécessité de trouver un équilibre entre autonomie et encadrement. La solution réside probablement dans une approche intermédiaire, où l'autonomie de l'apprenant est soutenue par un encadrement bienveillant, relâché et des structures éducatives flexibles. Cela permettrait de répondre aux besoins uniques de développement de chaque apprenant tout en assurant des apprentissages durables.

#### **Références bibliographiques**

- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.  
Bassis, O. (2011). *La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation*.  
Groupe français d'éducation nouvelle : [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)

- Baudrit, A. (2007). Chapitre 3. La question des apprentissages scolaires. In A. Baudrit, *L'apprentissage coopératif* (pp. 61-94). <https://www.cairn.info/l-apprentissage-cooperatif-9782804155018-page-61.htm>
- Bazié, G. B. (2012). Non retrait des points aux élèves indisciplinés du secondaire. *Lefaso.net*, 3-4. <https://lefaso.net/spip.php?article51036>
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève construction de situations scolaires. Etudes de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada ). *Educations et sociétés*, 1(29), 173-191. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-173.htm>
- Damon, J. (2007). La pensée de...-Alexander Sutherland Neill (1883-1973). *Informations sociales*, 4(140), 59. <https://doi.org/10.3917/inso.140.0059>
- Dougiamas, M. (1998). *A journey Into Constructivism*. <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>
- Dubois, E. (2023). La relation éducative dans la pédagogie Montessori : réflexion sur des invariants pouvant contribuer au bien-être de l'élève. *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE* (67). <https://doi.org/10.4000/edso.22685>
- Fabre-Giacometti, C. (2002). Chapitre 4. L'organisation de classes en ateliers tournants : les groupes d'acceptabilité réciproque comme fondement de la coopération entre enfants. In J. Fijalkow, & T. Nault, *La gestion de la classe* (pp. 85-101). De Boeck Université.
- Gnomou-Thiombiano, B., & Kaboré, I. (2017). Inégalités dans l'éducation au post-primaire au Burkina Faso. *Autrepart* (83), 25-49.
- Kobiané, J.-F., Ouilli, I., & Guissou, S. (2020). Etat des lieux des inégalités multidimensionnelles au Burkina Faso. *Papiers de recherche*, 1-89. <https://www.cairn.info/papiers-de-recherche-1000000148946-1.htm>
- Kyélem, M., & Barro, M. (2007). Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : Finalités, stratégies et réalités. In T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux, & S. T. Ngamo, *La formation des enseignants dans la francophonie* (pp.80-92). AUF.
- Lacasse, M., & Barma, S. (2012). Intégrer l'éducation technologique à l'éducation scientifique : pertinence pour les élèves et impact sur les pratiques d'enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 155-191. [https://www.researchgate.net/publication/264232288\\_Integrer\\_l'education\\_tech\\_nologique\\_a\\_l'education\\_scientifique\\_Pertinence\\_pour\\_les\\_eleves\\_et\\_impacts\\_sur\\_les\\_pratiques\\_d'enseignants](https://www.researchgate.net/publication/264232288_Integrer_l'education_tech_nologique_a_l'education_scientifique_Pertinence_pour_les_eleves_et_impacts_sur_les_pratiques_d'enseignants)
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1(9), 55-66.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? In A. Bentolila, *L'école: diversités et cohérence* (pp. 109-149). Nathan.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. <http://www.meirieu.com>
- Montagutelli, M. (2002). Ravitch, (Diane). Left Back : A Century of Failed School Reforms. *Histoire de l'éducation*, 1(93), 145-149. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.937>

- Morandi, F., & La Borderie, R. (2001). L'éducation nouvelle et les pédagogies actives. In F. Morandi, & R. La Borderie (Éds.), *Modèles et méthodes en pédagogie* (pp. 49-78). Nathan. <https://www.cairn.info/modeles-et-methodes-en-pedagogie-9782091911854-page-49.htm>
- Ouedraogo, B., Tapsoba, L., Kabré, O., Topan, M., & Compaoré, S. (2019). *Activités pratiques de production/Travail manuel. Guide de l'enseignant*. DPMDT/MENAPLN.
- Ouedraogo, M. G. (2021). TIC et inégalités scolaires en lycée et en collège au Burkina Faso. *Ethique en éducation et en formation. Les dossiers du GREE*; (11), 47-63. doi : <https://doi.org/10.7202/1084196ar>
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Larousse.
- Schmidt, C. (2005). *The Pedagogy of Janusz Korczak*. grin.com : <https://www.grin.com>
- Soré, Z., & Moyenga, P.-M. (2019). La sanction à l'école au Burkina Faso : entre interdiction, survivance et innovation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (81), 37-44. <https://doi.org/10.4000/ries.8688>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vial, J. (1998). Pédagogie Freinet: pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace. In H. Peyronie, *Freinet, 70 ans après* (pp. 13-25). Presses Universitaires de Caen.
- Vygotski, L. S. (2009). *Pensée et langage*. La dispute.