

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL- PATRIE

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN  
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES »

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION ET INGENIERIE  
EDUCATIVE

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE- WORK-FATHERLAND

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE (CRFD) IN  
“SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES”

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

## STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE ET EDUCABILITE DES ENFANTS D'AGE SCOLAIRE A YAOUNDE III

*Mémoire rédigé et SOUTENUE LE 25 JUILLET 2023 en vue de l'obtention du diplôme de  
Master en Éducation et Spécialisée*

**Option : Intervention et Action Communautaire (IAC)**

Présenté

Par

**LONTOUO FOUJJO PRISCA LETICIA**

*Titulaire d'une LICENCE en Histoire économique*

Matricule : **19P3804**

**Membres du jury :**

**Président : Marc Bruno MAYI, (PR)**

**Rapporteur : IGOUI Gilbert MOUNANG (CC)**

**Henri Rodrigue NJENGOUÉ NGAMALEU (MC)**



# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENT</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX</b> .....	<b>iv</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</b> .....	<b>vii</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE :</b> .....	<b>7</b>
<b>CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1: STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE</b> .....	<b>8</b>
1.1. Generalités sur l'enseignement de l'éthique.....	8
1.2. Les stratégies d'enseignement de l'éthique .....	13
1.3. Les démarches pédagogiques en fonction des situations vécues.....	26
Résumé du chapitre .....	32
<b>CHAPITRE 2 : EDUCABILITE DES ENFANTS D'AGE SCOLAIRE</b> .....	<b>33</b>
2.1. Généralités sur l'éducabilité .....	33
2.2. Loi et Principe de l'éducabilité.....	38
2.3. Les approches sur l'éducabilité .....	42
Resumé du chapitre .....	60
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>61</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>62</b>
3.1. Type de l'étude .....	62
3.2. Les participants.....	64
3.3. Matériel et procédure.....	64
3.4. Analyse des données.....	66
3.5. Population et échantillon .....	69
3.6. Outils de collecte de données .....	69
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION</b> <b>70</b>	
4.1. Présentation des resultats.....	70
4.2. Analyse des resultats .....	71
4.3. Discussion des resultats .....	76
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE</b> .....	<b>86</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>88</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>91</b>

**A**

**Ma famille**

## REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit d'efforts et d'encouragements de plusieurs personnes sans lesquelles il n'aurait pu être achevé. Ainsi, nous adressons nos sincères remerciements à notre Directeur de mémoire le professeur **Njengoué Ngamaleu Henri Rodrigue** qui a accepté de superviser ce travail, pour l'encadrement scientifique rigoureux, pour sa disponibilité et les sages conseils prodigués dans le cadre de ce travail.

Nous remercions le chef de département d'éducation spécialisée le Professeur **NGBWA Vandelin** pour avoir mis à notre disposition les conditions adéquates tout au long de notre formation.

Toutes notre reconnaissance va à l'endroit de tous les enseignants de l'Université de Yaoundé I-FSE, particulièrement au staff enseignant du département d'éducation spécialisée qui malgré leurs multiples occupations, ont accepté de nous dispenser de précieux enseignements utiles pour notre éducation et notre formation.

Nous remercions également tous ceux qui ont su nous remonter le moral aux heures de l'abattement. Toute notre sympathie à l'endroit de nos camarades de promotion avec qui nous avons pu explorer des thématiques nouvelles en Science de l'Education.

Nous n'oublions pas tous les amis qui nous ont été d'un appui non négligeable en termes de documentations et de conseils. Pour tous ceux qui ont participé de loin comme de près à la réalisation de ce travail trouvent ici les sentiments de notre gratitude.

Nos remerciements à mes parents, pour l'encadrement, l'éducation et les valeurs qu'ils m'ont transmises ; mon époux pour le soutien moral, matériel pendant la réalisation de ce travail

## LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX

### Figure

- Figure 1: Grandes categories de strategies d'enseignement..... 25
- Figure 2: L'éducation sous le signe de la poièsis etde la praxis. Adaptée de Daignault, 1994. .... 36

### Tableau

- Tableau 1: Tableau synoptique..... 68

## RESUME

En milieu scolaire, l'éthique introduit une dimension supplémentaire : elle impose de donner une place à l'individu, reconnu capable de faire valoir sa parole et ses intérêts propres. L'éthique revêt une importance de plus en plus grande, ce qui justifie, par le fait même, son inclusion dans la formation des enseignantes. Legault et ses collaborateurs, (2002 : 30) définissent l'éthique comme « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ». A cet effet, la réflexion éthique en éducation est primordiale, Dans la même lancée Ligneau (2001) promeut lui aussi la place de l'éthique en éducation, car selon lui, à l'exception de l'article 22 de la *loi sur l'instruction publique*, aucun cadre ne régit la profession enseignante à cet égard. L'enseignement de l'éthique permet d'apprendre sur les enjeux éthiques, le processus de résolution de problème et la prise de décision éthique. Mais il permet également une meilleure connaissance de soi comme agent moral. (Bonneau et Legault, 1923). A la différence de l'enseignement direct, qui est axé sur l'enseignant, l'enseignement indirect est axé sur l'élève, même si les deux stratégies peuvent être complémentaire l'une de l'autre. Cette stratégie d'enseignement demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions à partir des données ou de formuler des hypothèses.

Une étude, s'inscrivant dans le domaine de philosophie de l'éducation, se propose d'interroger d'un point de vue réflexif, spéculatif et logique la bienveillance de l'éducateur au regard du postulat d'éducabilité. A la fois presuppose d'ordre logique et principe éthique, ce postulat demande de créditer de façon gratuite le sujet comme éducatible. Il pourrait faire figure de point d'ancrage permettant la mise en oeuvre d'une éthique de la bienveillance dans le champ de l'éducation et de la formation. Notre articulation entre la bienveillance éducative et le postulat d'éducabilité fera émerger le concept d'altruisme.

**Mots clés :** altruisme, bienveillance, éthique, postulat d'éducabilité, diligence.

## ABSTRACT

In this school environment, ethics introduces an additional dimension: it imposes giving space to the individual, recognized as capable of asserting his word and his own interests. Legault et al, 2002: 30 define ethics as the emergence of fundamental aptitudes for research and dialogue, criticism and creativity, autonomy and commitment. Teaching ethics teaches about ethical issues, the problem-solving process and ethical decision making. But it also allows for better self knowledge as a moral agent (Bonneau and Legault, 1923). Thus, unlike is teacher centred, indirect instruction is student centred, even while these two stratégies can be complementary to each other, this strategy requires students to observe, research; draw conclusions from data, or formulate hypotheses. This study, which is part of the field of the philosophy of education, aims to questions from reflexive, speculative and logical point of view the benevolence of the educator which regard to the postulate of educability. Both a logical assumption and an ethical principle, this postulate requires that the subject be credited a priori and gratuitously as an educable subject. It could serve as an anchor point for the implementation of an ethics of caring in the field of education and training. our articulation between educational benevolence and the postulate of educability will bring out the concept of altruism. Rousseau's thoughts on education are being presented and then put in tension with today's educational conceptions. We aim at highlighting in how far Rousseau's work can still contribute to conceive teaching and learning, but also how it is in tension with some contemporary educational tenets.

**Keywords:** altruism, benevolence, educational relationship, educational ethics, postulate of education.

## LISTE DES SIGLES

<b>COFPE :</b>	comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant
<b>EM :</b>	école maternelle
<b>FSE :</b>	faculté des sciences de l'éducation
<b>OHERIC :</b>	observation hypothèse expérience résultats interprétation conclusion
<b>OP :</b>	objectif principal
<b>OR :</b>	objectif de recherche
<b>OS :</b>	objectif secondaire
<b>OST :</b>	organisation scientifique du travail
<b>QP :</b>	question principale
<b>QR :</b>	question de recherche
<b>QS :</b>	question secondaire
<b>UNESCO :</b>	organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UNICEF :</b>	fonds des nations unies pour l'enfance (united nations of international children's emergency fund)

# INTRODUCTION GENERALE

## 0.1 Presentation de l'introduction generale

L'introduction générale fait état de la question de l'étude réalisée. En effet, elle insiste dans un premier temps sur l'état contextuel actuel de la recherche dans la ville de Yaoundé plus particulièrement à Yaoundé<sup>3</sup> tout en justifiant le choix du sujet de recherche aussi bien dans la pratique que dans la théorie de la discipline. Dans un second temps, il consiste à présenter la problématique en s'appuyant particulièrement sur l'état des connaissances en rapport avec les stratégies d'enseignement de l'éthique et l'éducabilité des enfants en âge scolaire dans l'arrondissement de Yaoundé<sup>3</sup>. Ensuite, ce sont les questions soulevées par le sujet, les objectifs à atteindre pour la réalisation de l'étude, et les hypothèses possibles répondant aux différentes questions qui sont présentées. Puis, l'intérêt de l'étude est présenté montrant les retombées de l'étude particulièrement sur le plan théorique et pratique. Enfin, la présentation du travail met en exergue le plan des différentes articulations de la suite de l'étude.

## 0.2 Contexte et justification

L'éducation désigne l'un des enjeux fondamentaux pour l'avenir de l'Afrique en general et du Cameroun en particulier. Elle a été reconnue comme un droit universel pour tout individu et comme un élément essentiel du développement économique et social des nations.

Ainsi, l'éducation est la clé du développement. De l'avis des experts, il n'y a pas de développement durable sans éducation. La « table ronde internationale sur l'éducation et l'apprentissage pour le XXI<sup>e</sup> siècle en Afrique » tenue à Dakar en juillet 1992 a rappelé l'importance cruciale de l'éducation dans le développement des pays. Il ressort des conclusions de cette grande rencontre que l'éducation est la seule arme pour l'Afrique pour accéder à l'indépendance réelle et à sa libération culturelle. L'histoire de l'école moderne au Cameroun peut s'articuler autour de quatre phases majeures : la première qui va de 1844 à 1884 a vu l'ouverture par le Pasteur Joseph Merrik de la toute première école (1844). Cette dernière a été implantée à Bimbia, près de la ville de Limbe actuelle, dans le département de Fako. La deuxième école est fondée l'année suivante à Bethel (Douala) par un autre

missionnaire, le Pasteur Alfred Saker. Par la suite, les différents aspects des problèmes sur le plan de l'enseignement, et, plus généralement de l'éducation, dans les pays de l'Afrique Noire telles que le Cameroun, découvrent chaque jour leur grande complexité, mais aussi leur urgence et leur importance aux hommes politiques, aux enseignants de tous degrés, aux intellectuels africains comme à l'ensemble de la population. L'éducation au développement durable est une priorité : elle est le gage de la prise de conscience, de l'évolution des mentalités, pour au final offrir la possibilité d'une vie plus équitable pour tous, tout en préservant les ressources terrestres dans l'objectif de la survie à long terme de l'espèce humaine.

Si les modalités de l'éducation changent à travers le temps, toute société néanmoins est éducatrice. L'éducation est une activité universelle et nécessaire ordonnée à rendre autrui capable de recherche autonome de ce qui est perçu comme son bien. (Pierre Bonjour, Michel Lapeyre, 2004). L'éducation est ce par quoi une société se poroge, c'est à dire se défend, défend sa culture et la transmet. "L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation", disait déjà Kant. Cet être influençable, perméable et capable d'entrer en relation se présente comme un être éducatrice, c'est en cela qu'il se différencie de l'animal. Si un animal est par son instinct tout ce qu'il peut être, l'homme, lui, doit devenir ce qu'il est. L'humanité n'est pas un donné mais une construction, aussi Kant place-t-il l'éducation comme exigence éthique de l'adulte à l'égard de l'enfant.

Eduquer revient à développer l'humanité chez le petit d'homme inachevé. C'est un droit naturel et inaliénable, l'éducation n'aurait pas de sens si le sujet n'était pas éducatrice. Toute pratique éducative se fonde sur la croyance en l'éducabilité de l'autre.

### **0.3 Formulation du problème**

L'éducation suscite un ensemble de questionnement dont l'enjeu se situe au cœur même de l'action pédagogique de façon active. Plusieurs instruments aménagent ce cadre : la loi d'orientation des enseignements préscolaire. "L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs", "Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances") aménage suffisamment le temps scolaire, afin de permettre le déroulement harmonieux des programmes. Les activités d'enseignements sont communiquées à travers des approches pédagogiques. (Approche par compétences, approches par objectifs). Toutefois, l'enseignant demeure au cœur du système éducatif. Hache, (2016).

Barber & Mourshed (2007) montrent que malgré les différences importantes, les systèmes éducatifs performants mettent tous l'accent sur l'amélioration de l'enseignement sur le terrain. Ainsi, trois principes primordiaux sont mis en exergue : (d'abord, les meilleurs systèmes scolaires incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants ; ensuite, ils leur offrent une formation de qualité et enfin, ils s'assurent que chaque élève puisse recevoir le meilleur enseignement possible car la performance globale du système dépend en fin de compte de la réussite de chaque élève Gauthier & Tagne, (2014).

La question éthique en éducation, en enseignement et dans la formation en enseignement implique, au-delà (ou en amont) d'un agir citoyen ou professionnel, la question du sens de cet agir dans la relation à l'Autre (Gohier, 1997 ; Meirieu, 1991). Quelle que soit notre conception et les contextes particuliers de l'éducation, de la formation à l'enseignement et de la profession enseignante, on s'entendra sur le fait que l'enseignant est cet acteur de première ligne qui, dans un face à face quotidien et intense avec autrui (et qui le renvoie à lui-même), se voit pourvu d'immenses pouvoirs et responsabilités avec des enfants. Dans tout contexte, cette situation comporte des enjeux éthiques de taille au plan individuel, social et culturel.

Selon **Emmanuel. Kant**, « l'autonomie est donc le principe de la dignité de la nature humaine et de toute nature raisonnable ». **Schopenhauer** renchérit en disant que : « Ne fait de mal à personne, aide plutôt chacun selon ton pouvoir ». Cela prouve que la pitié et la sympathie doivent être les seuls motifs qui nous poussent à agir pour qu'il y ait éthique et morale dans nos actes. De ces deux théories, découle le problème des valeurs morales.

#### **0.4 . Questions de recherche**

Notre étude est fondée sur plusieurs questions de recherche qui ont pour but d'orienter notre investigation.

##### **0.4.1) Question de recherche principale**

L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie-t-elle en fonction des stratégies d'enseignement de l'éthique ?

### **0.4.2) Questions de recherche spécifiques**

- 1- L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction du développement de la pensée réflexive chez l'apprenant ?
- 2- L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction de leurs pré requis ?
- 3- L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction de l'expression des émotions ?
- 4- L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction de l'interaction entre élèves ?

### **0.5 Objectifs de l'étude**

L'objectif permet de cadrer, donner une mission précise à l'étude que nous menons afin de ne pas nous perdre dans le but de la recherche. C'est dans cette perspective que notre recherche comporte un objectif general et des objectifs spécifiques.

#### **0.5.1) objectif général**

Notre objectif ici est d'examiner le lien qui existe entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et les stratégies d'enseignement de l'ethique.

#### **0.4.2) objectifs spécifiques**

- Examiner le lien qui existe entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et le developpement de la pensée reflexive chez l'apprenant
- Etablir le lien qui existe entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et leurs prérequis
- Etablir le lien qui existe entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et l'expression des émotions chez l'enfant
- Etablir un lien entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et l'interaction entre élèves

## **0.6 Hypotheses**

### **0.6.1) hypothese generale**

Les stratégies d'enseignement de l'éthique déterminent l'éducabilité des enfants d'âge scolaire

### **0.6.2) hypotheses specifiques**

- Le developpement d'une pensée reflexive chez l'enfant détermine l'educabilité des enfants d'age scolaire
- Les prérequis des élèves déterminent l'educabilité des enfants d'age scolaire
- L'expression des émotions dans la motivation de l'enfant détermine l'educabilité des enfants d'age scolaire
- L'interaction entre enfants détermine l'éducabilité des enfants d'age scolaire

## **0.7 Interet de l'étude**

L'interet represente de façon vulgaire, ce que l'on a gagné dans une situation donnée dans cette etude, nous allons nous limiter à trois interet. (Scientifique, social et psychologique)

### **0.7.1) interet scientifique**

Toute discipline scientifique dispose d'un corps constitué de connaissances. Non pas de connaissances figées, mais qui par le biais de recherché nouvelles se completent et se perpétuent. C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail.

### **0.7.2) interet social**

L'éducabilité est un phenomene complexe. Il en resort un interet social parce que, en premier lieu l'éducation est la transmission d'une culture, d'une heredité sociale et d'une discipline collective, c'est parce qu'elle est d'abord imposition et contrainte, qu'elle peut devenir dans un second temps liberatrice. A cet effet, l'éducation est la base de la societé, car elle encourage la perfectibilité de l'homme. Elle fait sortir l'homme de l'état des origins pour connaitre certaines perfections de ses faculties. L'éducation est le moteur, la garantie du developpement humain et la transformation intégrale d'une société donnée.

### **0.7.3) interet psychologique**

Notre sujet de recherche a un interet psychologique parce qu'il permet de modifier le comportement des enfants tout en les inculquant les valeurs morales,

### **0.8 ) Délimitation de l'étude (éventuellement)**

Délimiter cette etude revient à la circonscrire à des cadres précis, à savoir un cadre thématique et un cadre spatial.

#### **0.7.1) Délimitation thématique**

Le terme éducabilité évoque le champ de l'éducation, plus précisément celui de l'intervention et action communautaire, il s'agit d'étudier un phenomene en milieu scolaire.

#### **0.7.2) Délimitation spatial**

Cette etude est menée en Afrique, plus précisément au cameroun, afin d'appréhender les réalités camerounaises parallèlement à celle de l'Occident.

### **0.9 ) Presentation du travail**

Notre travail consistera dans un premier temps à délimiter un cadre théorique en passant en revue les theories relatives à notre sujet de recherche dans les chapitres 1 et 2, portant respectivement sur les strategies d'enseignement de l'éthique et l'éducabilité des enfants d'age scolaire dans la ville de Yaoundé plus précisément à Yaoundé 3. Dans in deuxieme temps, il s'agira de presenter, dans le cadre méthodologique, la demarche utilisée pour pavenir à nos fins dans les chapitres 3 et 4 portant respectivement sur la methodologie et la presentation des resultants.

**PREMIERE PARTIE :**  
**CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

# CHAPITRE 1 :

## STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE

Nous débutons notre analyse avec le chapitre sur les stratégies d'enseignement de l'éthique afin d'y puiser les notions nécessaires à notre étude et de mieux cerner le cadre théorique dans lequel elle s'articule. De ce fait, ce chapitre portera sur les généralités sur l'enseignement de l'éthique, les stratégies d'enseignement de l'éthique proprement dit, les objectifs de l'enseignement de l'éthique.

### 1.1. Généralités sur l'enseignement de l'éthique

Etymologiquement, le mot éthique vient du grec « éthos » qui signifie ce qui appartient au caractère, aux mœurs. Dans son livre intitulé *l'éthique dans les entreprises*, (Samuel Mercier, 2004) définit l'éthique comme « une réflexion qui intervient en amont de l'action et qui a pour but de distinguer la bonne et la mauvaise façon d'agir ». C'est aussi l'ensemble de connaissances issues des recherches sur le comportement humain, essayant d'expliquer les règles morales de manière rationnelle, fondée, scientifique et théorique, c'est une réflexion sur la morale. On peut également l'a définir comme l'ensemble des règles, devoirs que doivent respecter les élèves en milieu scolaire. Ainsi, l'enseignant doit inculquer les valeurs morales aux enfants telles que : la politesse, l'humilité, l'honnêteté, le respect, le don de soi, la loyauté, la discipline, la noblesse.

L'éthique introduit une dimension supplémentaire : elle impose de donner une place à l'individu, reconnu capable de faire valoir sa parole et ses intérêts propres. L'éthique revêt une importance de plus en plus grande, ce qui justifie, par le fait même, son inclusion dans la formation des enseignantes. Legault et ses collaborateurs, (2002 : 30) définissent l'éthique comme « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ». A cet effet, la réflexion éthique en éducation est primordiale, car le système légal civil est insuffisant pour définir les rapports qui existent entre un enseignant et son élève et pour guider les priorités éducatives d'une école. Dans la même lancée Ligneau (2001) promeut lui aussi la place de l'éthique en éducation, car selon lui, à l'exception de l'article 22 de la *loi sur l'instruction publique*, aucun cadre ne régit la profession enseignante à cet égard.

Gohier (1997), pour sa part, soutient que la formation des maîtres devrait dépasser le strict cadre déontologie professionnelle et favoriser davantage la réflexion éthique. C'est pourquoi elle favorise les trois principes suivants :

- Le développement de la conscience de ses propres valeurs
- L'engagement personnel face à ses valeurs
- La congruence, c'est-à-dire le respect de ses valeurs

Ces Principes représentent les qualités fondamentales de tout sujet éthique et ils devraient être pris en considération dans la stratégie d'enseignement. Par la suite, le COFPE (2004 : 29) qui veut dire comité d'orientation de la formation du personnel enseignant affirme que la formation à l'éthique devrait permettre d'atteindre trois objectifs :

- ✓ Repérer et nommer les valeurs qui sous tendent les interventions pédagogiques et éducatives
- ✓ Créer un lieu de réflexion pour tous les intervenants en éducation sur le sens de la profession, sur les finalités éducatives et sur les valeurs de l'établissement
- ✓ Créer l'occasion de développer la conscience éthique chez tous les partenaires de l'éducation.

Dans la *loisur l'instruction publique*, le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant fait mention que tout enseignant doit :

- Contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié
- Collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre
- Prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne
- Agir de manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves
- Prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée
- Prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle
- Respecter le projet éducatif de l'école

Pour ce qui est toujours des stratégies d'enseignement de l'éthique, l'enseignant doit réfléchir à ses valeurs qui sous tendent les gestes posés en classe. Il doit aussi en observer et en reconnaître les conséquences sur l'élève en tant qu'individu et groupe. (Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions) ; l'enseignant doit pouvoir amener le groupe à régler

les conflits de façon démocratique car la classe est considérée comme une microsociété. (Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique); la diligence et l'engagement de l'enseignant font partie de la définition d'un « professionnel de l'enseignement (fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés); l'enseignant doit être à mesure de démontrer qu'il met en place tous les outils à savoir : ressources, moyens, approches) nécessaires à l'apprentissage de l'élève. (Justifier auprès des publics intéressés ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves); l'enseignant est tenu à la discrétion et à la réserve au regard des informations personnelles qui lui sont confiées au sujet de l'élève et dans l'utilisation de celles-ci. (Respecter les aspects confidentiels de sa profession);

L'enseignant doit aussi mettre en place des moyens pour éviter la discrimination et l'exclusion de certains élèves. Il doit assurer le respect de l'équité de tous dans la classe. (Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues); l'enseignant devrait situer les problèmes moraux vécus en classe dans les courants d'idée tels que : philosophie, psychologie, histoire, politique par exemple afin de faire des choix fondés et d'assumer ceux-ci. (Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe); l'enseignant doit accomplir sa tâche tout en respectant la *loi sur l'instruction publique*, sa convention collective et le code de vie de son milieu. (Utiliser de manière judicieuse le cadre légal et réglementaire régissant sa profession);

Il se dégage de ce qui précède que la stratégie de l'enseignement de l'éthique dans le contexte de l'éducation revêt les quatre facettes suivantes :

- ❖ *Devoirs envers la profession.* Tout enseignant doit : assurer sa mise à jour par des formations continues ; connaître et utiliser ; de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession ; connaître le projet éducatif de l'école et y participer, afin de prendre des décisions éclairées, il importe que tout enseignant connaisse, comprenne et soit capable d'appliquer les règles qui définissent sa profession. Ces éléments font partie de son travail quotidien.
- ❖ *Devoirs envers l'élève.* Tout enseignant doit : traiter chaque élève avec respect, dignité, justice, intégrité et équité ; éviter toute exclusion ; considérer ses droits ; respecter la confidentialité de ses confidences, à moins que, celles-ci ne mettent sa vie en danger ou ne nuisent à son intégrité.

- ❖ *Devoirs envers le public.* Tout enseignant doit : s'abstenir de dénigrer sa profession, ses collègues ou ses élèves ; être en mesure de justifier ses choix relativement aux interventions et aux activités d'apprentissage choisies.

La pratique réflexive suggère que l'objectif de l'enseignement éthique est de développer la pensée réflexive des apprenants afin qu'ils puissent développer une pratique axée sur le caring. Ainsi, en regard des principes d'une bonne stratégie d'enseignement (Aylwin, 1992), l'on note quelques exemples d'améliorations qui étaient apporté dans la façon d'enseigner :

- ❖ Demander aux élèves de se préparer concernant les objectifs du cours
- ❖ Utiliser le code de déontologie comme organisateur de la pensée
- ❖ Conscientiser les élèves aux dilemmes éthiques de la profession
- ❖ Aller du concret vers l'abstrait
- ❖ Faire appel aux connaissances antérieures des élèves
- ❖ Augmenter l'interaction avec les élèves
- ❖ Permettre l'expression des émotions afin de favoriser la motivation des élèves
- ❖ Rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages.

L'éthique apparaît comme un mode de régulation de la relation enseignant/enseigné. La profession d'enseignant est donc confrontée à cette requête qui semble générale actuellement de devoir attester une ethnicité propre. Il est en effet demandé aux jeunes enseignants de donner une dimension éthique à leur engagement professionnel, et aux plus anciens d'être aptes à entreprendre une réflexion morale accompagnant de manière critique l'exercice de leurs métiers.

L'initiative pour l'enseignement de l'éthique aux enfants a été évoquée pour la première fois lors de la session extraordinaire des Nations Unies consacrée aux enfants, au mois de mai 2002. Par la suite, le *conseil interreligieux pour l'enseignement de l'éthique aux enfants* a été créé pour identifier les stratégies de promotion, tant en milieu pédagogique qu'à la maison, d'un enseignement de l'éthique fondé sur les valeurs. Le conseil s'est fixé comme priorité l'élaboration d'un matériel didactique et pratique pour l'enseignement interreligieux de l'éthique. Ainsi apprendre à vivre ensemble, un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique a été développé conjointement avec l'UNESCO et l'UNICEF après de rigoureux essais sur le terrain dans différents contextes socio-économiques, culturels et religieux du monde d'entier. Par la suite, apprendre à vivre ensemble a été conçu pour aider les enfants et les jeunes à mieux comprendre et à respecter

les personnes issues d'autres cultures et religions, et à nourrir un sentiment de communautés globales. Ce manuel met à profit des méthodologies interactives et expérimentales visant à développer une pensée innovante et critique chez les participants, à adopter des comportements non violents, et à donner aux enfants et aux jeunes les compétences nécessaires pour devenir des acteurs du changement.

Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques : le référentiel de compétences professionnelles des métiers de l'éducation énonce diverses réponses. L'enseignant accorde à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, il assure leur bien être, les accompagne dans leur parcours de formation, les éduque à la santé, à la citoyenneté, aux arts et à la culture. Au sein de la classe et de l'école, l'enseignant fait partager les valeurs de la république, il coopère au sein d'une équipe et avec les partenaires de l'école. Il s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Dans le livret *mieux enseigner en respectant les valeurs de l'éthique et la déontologie*, nous remarquons que l'objectif de ce livret est d'amener l'enseignant à intégrer les valeurs, l'éthique dans l'exercice de son métier et à conduire un enseignement/apprentissage motivant et efficace. Pour atteindre ces objectifs, les enseignants doivent adopter une démarche et des stratégies pour le respect des valeurs de l'éthique professionnelle dans le développement de leurs compétences d'enseignant. Les enseignants doivent aussi adopter une démarche et des stratégies pour conduire des séances d'enseignement/apprentissage et d'évaluation efficaces et motivantes :

- Tirer les avantages de certains aménagements de l'espace d'apprentissage
- Rendre une séance motivante et respectueuse des droits de l'enfant
- Elaborer des évaluations justes et équitables
- Gérer l'erreur au profit de l'élève

En effet, un enseignant compétent au plan éthique fait preuve tout au long de sa vie professionnelle de plusieurs habiletés spécifiques. Ces éléments dessinent les contours d'une éthique professionnelle de l'enseignement qui reste encore à définir et à préciser. Et qui relève d'approches éthiques assez diverses et même de domaines voisins de l'éthique comme l'éducation morale et l'éducation à la citoyenneté. L'acquisition de la compétence consacrée à l'éthique professionnelle devrait permettre à chaque enseignant d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. Deux éléments importants sont à considérer. Le premier est que la formation des maîtres doit les amener à agir d'une certaine façon : d'une

façon éthique. L'éthique n'est alors pas seulement un domaine théorique. C'est une façon d'agir et de vivre.

## **1.2. Les stratégies d'enseignement de l'éthique**

Les enseignants sont concernés par l'éthique professionnelle en raison du rôle essentiel qu'ils assument auprès des jeunes et des responsabilités qui en découlent.

L'enseignement de l'éthique permet d'apprendre sur les enjeux éthiques, le processus de résolution de problème et la prise de décision éthique. Mais il permet également une meilleure connaissance de soi comme agent moral. (Bonneau et Legault, 1923).

Certes, ils ne sont pas les seuls dans la société à permettre l'accès à l'information aux jeunes. Les divers médias jouent un rôle important à cet égard et ils ne sont pas non plus les seuls éducateurs puisqu'ils partagent cette fonction avec d'autres professionnels et avec les parents. Mais, en tant qu'acteurs sociaux, ils ont un rôle particulier à assumer. Ainsi, l'éthique professionnelle enseignante est particulièrement exigeante à cause du rôle de formation que jouent les enseignants. On attend d'eux qu'ils soient des adultes significatifs pour les jeunes et qu'ils favorisent leur socialisation. C'est la raison pour laquelle l'éthique professionnelle peut aller jusqu'à recommander certains comportements. Les décisions relatives aux stratégies d'enseignement exigent des enseignants et enseignantes qu'ils se concentrent sur le programme d'études, sur les expériences et les connaissances préalables des élèves, sur leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage et sur leur niveau de développement. Ce qu'apprend un enfant dépend non seulement de ce qu'on lui enseigne mais aussi de la manière dont on le lui enseigne, de son niveau de développement, et de ses intérêts et de son vécu. Par exemple, un enseignant peut livrer de l'information en donnant un exposé tout en utilisant la discussion réfléchie pour amener les élèves à déterminer l'importance des informations présentées. Ainsi, on distingue cinq stratégies d'enseignement :

### **➤ L'enseignement direct**

Cette stratégie d'enseignement est principalement axée sur l'enseignant ou l'enseignante. Elle est très répandue et comporte des méthodes comme l'exposé, le questionnement didactique, l'enseignement explicite, les exercices et les démonstrations. La stratégie de l'enseignement direct sert à informer ou à développer progressivement certaines habiletés chez les élèves. Elle est également fort utile pour présenter d'autres méthodes d'enseignement ou pour faire participer activement les élèves à l'acquisition de

connaissances. C'est une stratégie qui est généralement déductive puisque l'on présente d'abord la règle que l'on illustre ensuite par des exemples. Au premier abord cette stratégie peut sembler facile et pratique, pourtant elle est plus complexe.

➤ **L'enseignement indirect**

L'enquête, la résolution des problèmes, la prise de décision et la découverte sont des termes utilisés pour décrire l'enseignement indirect. A la différence de l'enseignement direct, l'enseignement indirect est axé sur l'élève, même si les deux stratégies peuvent être complémentaires l'une de l'autre. Cette stratégie d'enseignement demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions à partir des données ou de formuler des hypothèses. Elle tire parti de la curiosité des élèves en les encourageant à trouver d'autres solutions ou en les aidant à résoudre des problèmes. Elle permet aux élèves d'étudier diverses possibilités et atténue la crainte qui se rattache à la possibilité de mal répondre à une question. C'est un enseignement qui favorise la créativité et le développement des compétences dans le domaine des relations personnelles. Enseignants et enseignantes peuvent se servir des méthodes de l'enseignement indirect dans presque toutes les leçons. Cette stratégie est d'autant plus efficace. Pour que les élèves tirent le maximum de profit de l'enseignement indirect, il est nécessaire que l'enseignant enseigne au préalable les habiletés et la démarche qu'il faut pour atteindre les résultats.

➤ **L'enseignement interactif**

Il repose en grande partie sur la discussion et le partage. (Seaman et Fellenz, 1989) pensent que la discussion et le partage permettent aux élèves de « réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant et leur permettent de penser et de sentir de façon différente » (p.119).

Les élèves peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant à organiser leur pensée et à développer les arguments rationnels. Cette stratégie d'enseignement exige de l'enseignant comme de l'élève le raffinement des habiletés et des techniques d'observation, d'écoute et d'intervention, et des compétences dans le domaine des relations personnelles.

### ➤ **L'enseignement explicite**

Cet enseignement est issu des recherches effectuées sur les pratiques de l'enseignement efficace. Ce courant de recherche a pour objectif d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves ayant un trouble d'apprentissage dans les matières de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques. L'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Il est important que l'enseignant prenne le temps de préparer la leçon. Car il doit réfléchir aux résultats d'apprentissage visés, aux activités pédagogiques à réaliser, à la mise en scène des différentes étapes, aux matériels requis, à l'estimation du temps et à l'évaluation des apprentissages. Lors de la conduite de la leçon, la démarche de l'enseignement explicite, planifiée pour la réalisation des activités pédagogiques, sera adoptée : l'enseignant démontrera aux élèves ayant un trouble d'apprentissage ce qu'il faut faire (**étape de modelage**) ; il les accompagnera ensuite au cours d'une activité d'équipe (**étape de pratique guidée ou dirigée**) pour qu'ils soient capables, au bout de course, d'accomplir la tâche seuls (**étape de la pratique autonome**). Si l'on veut que l'école puisse remplir son mandat, on a besoin d'un personnel enseignant capable de s'investir auprès des élèves pour le développement de leurs compétences. C'est ainsi que le travail de l'enseignant n'a plus pour cible d'enseigner un contenu à un groupe- classe, mais plutôt de soutenir le développement des compétences de chaque élève. Cela appelle forcément d'autres compétences professionnelles.

Ainsi, les nouvelles orientations de l'enseignement axées sur une plus grande responsabilité au plan de l'intervention auprès des élèves exigent à la fois des compétences complexes et un haut degré d'engagement professionnel. L'enseignement est un métier moral : c'est la compétence relative à l'éthique professionnelle qui est énoncée de la manière suivante : « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». Puisque la formation des maîtres doit désormais amener chaque enseignant précisément à « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions ; mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique ; fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés ; justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relative à l'apprentissage et à l'éducation des élèves ; respecter les aspects confidentiels de sa profession ; éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves , des parents et des collègues ; situer à l'aide des grands courants de pensée les problèmes qui se déroulent dans sa classe ; utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession ». L'enseignant spécialisé

qui commence sa formation reçoit un message de même nature lors de sa première journée de formation : son principal outil de travail c'est lui-même. On lui communique alors deux caractéristiques fondamentales pour la pratique de son métier. La première est que son travail d'intervention avec le client doit être basé sur un corps de connaissances de référence bien intégré. C'est ce qui donne sens à son intervention qui, elle, doit être personnalisée et adaptée aux besoins de son client. La deuxième caractéristique est que pour avoir une crédibilité comme intervenant, il doit être au clair avec lui-même pour être capable d'entrer en relation d'aide significative avec son client et qu'il ya des balises à respecter en ce sens. Par la suite, nous ne pouvons penser la professionnalisation des métiers de l'enseignement en dehors de toute considération d'ordre éthique. Or peu de choses sérieuses ont été dites et écrites sur l'éthique professorale. Celle-ci embrasse trois vertus : la vertu justice, la vertu de bienveillance et la vertu de tact. Quand on parle d'éthique enseignante, on peut prendre comme point de départ, une élucidation de l'acte d'enseigner. Tout enseignement, même celui qui fait le pari des méthodes actives, est un mode d'intervention marqué par la dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore. Envisagée sous cet angle, l'éthique est de ce fait un mode de régulation de la relation enseignant/enseigné. Ce qu'elle est de fait et nul ne le contestera.

On retrouve aussi des compétences reliées à l'enseignement :

- Se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques, effectuer un choix des savoirs en fonction de leur pertinence et de leur actualité, avoir une attitude non doctrinaire
- Choisir des modes d'évaluation pertinents et adéquats au regard des compétences visées et du niveau des étudiants
- Effectuer des choix pédagogiques en fonction de finalités éducatives clairement identifiées
- Clarifier sa propre grille de valeurs, posséder des vertus professionnelles, comme le jugement et l'humilité, le courage, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination ainsi que l'authenticité.

Dans son livre *stratégie d'enseignement pour favoriser le développement du sens de l'éthique*, (André Villemaire ,2005) enseignante, explique comment elle a fait pour s'en sortir avec ses élèves : « Je me suis alors intéressée à l'apprentissage par problèmes, ce qui m'a menée à penser qu'une activité de controverse structurée serait une excellente stratégie pour atteindre mes objectifs. « La controverse structurée est une discussion de groupe non

improvisée au cours de laquelle les élèves doivent étudier diverses positions à l'égard d'une situation conflictuelle. Elle a pour buts d'organiser et de catégoriser l'information pour arriver plus facilement à clarifier les positions, les aspects et les enjeux, et ce, dans le but de synthétiser des positions et d'amener des solutions possibles à court, à moyen et à long terme. » (Ouellet et Brousseau, 2004) Cette réflexion m'a donné l'occasion d'approfondir la notion que je désirais vraiment faire comprendre à mes élèves : chaque décision éthique prise par un individu a une incidence sur la collectivité, à court, à moyen et à long terme. Tout un chacun se doit donc d'en tenir compte. L'activité de controverse structurée m'aiderait peut-être à mettre cet aspect en lumière. J'ai donc restructuré mes activités d'enseignement de l'éthique en fonction de cet objectif ». Par la suite elle dit : « En préparation des activités à venir pour les deux prochaines leçons, j'ai demandé aux élèves de lire eux-mêmes les 26 articles du code de déontologie, plutôt que de leur en faire une présentation magistrale. Pour chacun de ces articles, ils devaient trouver un exemple de situation professionnelle où cet article ne serait pas respecté.

Au cours suivant, j'ai demandé à chacun des élèves de lire un article à la classe, d'expliquer ce qu'il en avait compris et de donner l'exemple de non-respect qu'ils avaient trouvé. Je renforçais ou rectifiais ce qui avait été compris. J'ai ensuite expliqué le principe éthique qui sous-tend l'article en question et y ai ajouté un autre exemple, afin de faciliter la décontextualisation des connaissances acquises. Les connaissances antérieures ayant été activées chez les élèves lors de l'étape de recherche de contre-exemples, j'ai présenté à ces derniers les notions philosophiques (tableaux 1 et 2) mises en cause dans toute décision éthique, car ils allaient en avoir besoin pour la suite de l'activité. J'ai parsemé ma présentation d'exemples plus universels. J'ai également donné des grilles d'analyse de prise de décision éthique aux élèves en leur expliquant comment les utiliser. Les élèves se sont ensuite regroupés en trois équipes. Chacune de ces équipes devait se pencher sur un cas, en analyser les enjeux et suggérer une décision éthique. Celle-ci devait être prise à l'aide des grilles d'analyse et étayée avec les notions philosophiques.

Cette activité avait pour buts de favoriser la recontextualisation des connaissances des élèves et de permettre le développement de nouvelles connaissances conditionnelles, en plaçant ces derniers dans une situation où ils devaient appliquer leurs connaissances en fonction de situations diverses. À cette étape, je me suis assurée que les notions théoriques étaient bien comprises et correctement utilisées. Je suis parfois intervenue à titre « d'avocat du diable » pour ajouter un élément à la situation de départ, question d'inciter l'équipe à

approfondir la situation et à tâcher d'en faire ressortir tous les enjeux. Chacune des équipes a présenté son cas à la classe, la solution envisagée, de même que les fondements philosophiques qui sous-tendaient sa décision. Un débat en grand groupe a suivi. Au cours de ce débat, j'ai fait ressortir les éléments essentiels de chacun des cas et ai indiqué quelques variations de la situation de départ qui auraient pu mener à une décision éthique différente ». Elle poursuit en disant que : Je pense que la portée de ces stratégies est beaucoup plus grande qu'on peut le penser *a priori*. Comme le dit Marie-Françoise Legendre (2004, p. 56) : « Le fait de formuler les programmes en termes de comportements et d'attitudes à maîtriser plutôt qu'en termes de notions à acquérir permet de mieux définir les activités qui seront proposées aux élèves. » Ces propos démontrent exactement ce que j'ai appliqué dans ces activités. Il me semble que, pour les élèves, prendre conscience des enjeux éthiques de leur profession, en étant plongés directement dans l'action, est beaucoup plus efficace que de simplement l'entendre dire par une enseignante ou un enseignant. Pour ma part, d'avoir réussi à répondre à une demande des élèves de recevoir un enseignement plus interactif est très satisfaisant. Un de mes objectifs personnels en tant que designer d'intérieur et enseignante dans cette discipline était également celui de m'assurer que les élèves que je forme auront - un jour, je l'espère -, un champ de pratique et un titre réservé.

Parler avec un enfant d'une décision prise pour lui, expliquer le pourquoi d'une décision, les objectifs à atteindre, le parcours à réaliser, ce qu'on attend de l'enfant et ce que l'enfant est en droit d'attendre de nous, recueillir son opinion... sont autant d'éléments qui font participer l'enfant à la décision. C'est au professionnel de trouver les mots ou les modes de communication adaptés à l'enfant et à son degré de discernement. C'est également à lui qu'incombe la responsabilité d'une décision. En effet, la participation de l'enfant à des décisions qui le concernent n'est en aucun cas synonyme de codécision où l'opinion de l'enfant serait entendue comme décisive et priverait celui-ci de son droit à l'enfance. L'éthique de la décision n'aplanit pas la relation asymétrique entre l'adulte et l'enfant, entre l'éducateur et l'éduqué, entre le professionnel et le bénéficiaire, entre le médecin et le patient... Elle renvoie à la responsabilité de rendre central l'intérêt supérieur de l'enfant, de décider pour l'enfant dans l'objectif de l'amener à décider par lui-même. Elle doit permettre à l'enfant d'échapper au dressage en l'associant aux décisions qui le concernent. Elle nécessite la bonne distance, qui se situe entre la foi en l'idéal vers lequel tendre et la lucidité face à une réalité parfois irréversible. C'est bien dans cet entre-deux que la décision contribue à faire

grandir et s'oppose fermement à la notion « d'incapable ». L'éthique aide à décider d'un possible.

Chaque enfant quel qu'il soit, quelle que soit sa déficience, a besoin que l'adulte soit porteur d'une promesse de futur pour lui et l'aide ainsi à se projeter au-delà du présent. Cette prise en compte du futur nourrit la représentation de l'intérêt supérieur de l'enfant et détermine des choix exprimés par des décisions. Mais combien de décisions sont prises par défaut (manque de places, manque de solutions adaptées, manque de moyens...) et pénalisent des enfants par une double déficience, celle qui les atteint dans leur personne mais aussi celle qu'ils subissent de l'extérieur et qui leur donne le sentiment d'un abandon social !

C'est devant les résistances et les obstacles que nous rencontrons que se révèlent nos valeurs (exemple : la patience) trouver la posture la mieux adapter/enjeux a long terme être a l'affut de sa propre réactivité, de ses émotions donner des points d'appui pour permettre a l'autre de progresser, a son rythme, selon ses besoins et ses possibilités. Prendre en considération les besoins de chaque élève ou l'éthique professionnelle. Prendre en compte la diversité des élèves ; la singularité de chacun.

- ❖ Adapter son enseignement et son action éducative a la diversité des élèves. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques :
- ❖ Accorder à tous les élèves l'accompagnement approprié.
- ❖ Eviter toute forme de dévalorisation a l'égard des élèves (...)
- ❖ Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stereotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- ❖ Contribuer a assurer le bien-être, la sécurité et la sureté des élèves, a prévenir et a gérer les violences scolaires, a identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- ❖ Contribuer à identifier tout signe de comportement a risque et contribuer a sa résolution. (...)
- ❖ Respecter la confidentialité des informations individuelles (...)

Une autre question soulevée par cette revue concerne la comparaison des stratégies d'enseignement. Les études quasi expérimentales ont montré qu'il n'y a pas nécessairement de différence entre les stratégies d'enseignement utilisées. Ajouté à la multitude de stratégies

relevées dans les revues systématiques, cela suggère l'idée qu'il s'agit plutôt d'associer des stratégies d'enseignement dans un même programme d'éthique, afin de viser une variété dans l'apprentissage de l'éthique et le développement de la compétence morale.

Les revues systématiques montrent que les stratégies d'enseignement de l'éthique doivent permettre la réflexivité et la participation active des étudiants, utiliser des discussions en petits groupes, permettre aux étudiants de pratiquer sur des cas concrets demandant de la résolution de problème et des prises de décisions. De plus, donner des recommandations et enseigner les bases normatives restent utiles ; d'ailleurs, la plupart des interventions présentes dans la littérature contiennent en pré-intervention des cours théoriques sur l'éthique pour présenter les valeurs morales et éthiques. L'étude de Friedrich et ses collaborateurs (2017) appuie en ce sens en ne montrant pas de différence significative entre l'utilisation de principe éthique et de base normative.

La combinaison des stratégies utilisées devrait ainsi solliciter plusieurs aspects de l'apprentissage et viser le développement de la sensibilité éthique, réduire la détresse morale et outiller les futurs professionnels dans la résolution des problèmes éthiques.

Concevoir un programme d'enseignement de l'éthique auprès d'étudiants en santé doit comprendre plusieurs types de stratégies afin d'obtenir un programme efficace pour développer la compétence éthique. Les éléments fondamentaux qui découlent de cette revue systématique seraient ainsi : (1) d'enseigner lors de conférences les principes éthiques et la base normative, (2) inclure des stratégies qui permettent de solliciter activement l'étudiant, sa réflexivité et sa résolution de problème, et (3) utiliser des cas concrets et des contextes proches de la réalité.

Il serait pertinent que de futures études mettent en place ce type de programme et évaluent leur efficacité sur les compétences éthiques. Néanmoins, l'enjeu actuel reste dans la définition et le choix des variables à évaluer et la méthode pour le faire. En effet, il existe à la fois des variables mesurables et non mesurables quand il s'agit d'évaluer des connaissances, mais aussi un niveau de réflexivité et de maturation des élèves.

De façon générale, la majorité des auteurs souhaitent que l'enseignement de l'éthique soit intégré aux autres cours de gestion pour encourager les élèves à examiner les enjeux éthiques qui sont intimement liées à chacune des disciplines (Oddo, 1997). Il est intéressant de souligner qu'une étude réalisée par la *Wharton School* sur l'enseignement de l'éthique en gestion est arrivée à la même conclusion. Ainsi, des cours qui ne portent que sur l'éthique donneraient aux professeurs et aux élèves une fausse impression du monde des affaires, en séparant les considérations éthiques de leurs conséquences sur la gestion. Bref, il est

important d'être conforme à l'idée qui veut que l'éthique guide toutes les actions (Zych, 1999).

De plus, il semble que les auteurs prônent une approche beaucoup plus pratique quethéorique, voulant non seulement montrer aux étudiants à reconnaître les questionsd'éthique et à les analyser, mais souhaitant aussi contribuer au développement d'une plusgrande habileté à agir sur la réalité. On propose donc de faire plus qu'une education strictement théorique et de miser sur l'implication et la participation des étudiants partoutes sortes de stratégies d'enseignement.

Cette trame de fond, qui sous-tend la pensée de plusieurs auteurs, n'est pas sans rappeler les propos tenus par Joël de Rosnay lors d'une conférence donnée en 1990 à Québec. Il y avait avancé que les écoles ou les universités ne sont pas aptes à faire passer des messages complexes en raison d'une structure trop linéaire et séquentielle. Comme l'éthique regroupe sans aucun doute un ensemble de messages d'une grande complexité, elle appelle de façon toute particulière une approche pédagogique qui sort des sentiers battus. La structure linéaire et rationnelle adoptée par les facultés de gestion est défiée par la plupart des auteurs qui se sont intéressés à la question, ouvrant ainsi la voie à des approches plus intuitives et créatives, qu'ils ont certainement senties plus aptes, même sans le verbaliser ainsi, à la transmission d'un message aussi complexe.

### **1.2.1 Les objectifs de l'enseignement de l'éthique**

Les cours d'éthique devraient poursuivre quatre principaux objectifs :

- ❖ Faire prendre conscience aux apprenants que les entreprises opèrent dans unEnvironnement éthique composé des sensibilités et d'attitudes propres à chaque individu ou groupe d'individus qui ont un intérêt dans le fonctionnement de l'entreprise ;
- ❖ Développer l'habileté d'identifier les différentes composantes de l'environnement éthique et les différents cadres de références utilisés ;
- ❖ Montrer comment chacune de ces composantes est susceptible de réagir ;
- ❖ Montrer comment l'entreprise peut influencer ou être influencée par l'environnement éthique.

Une telle approche encourage les apprenants à développer une connaissance en profondeur d'une situation avant de prendre position quant aux enjeux éthiques qui la caractérisent. Elle met également en évidence la diversité des points de vue et la complexité

des questions morales et contribue ainsi à une meilleure gestion des contextes ambigus. Bien plus que de fournir une stimulation intellectuelle, le but de l'éducation en éthique qu'elle sous-tend est de transmettre aux futurs gestionnaires les habiletés et les outils qui leur permettront de jauger les paramètres de leur environnement éthique.

L'éthique apparaît comme une discipline où la notion d'enseignement rime facilement avec celle d'apprentissage de haut niveau. À cet égard, les buts que propose McKeachie (1999) sont tout à fait pertinents. Montrer aux enfants à apprendre et à penser et les motiver à le faire tout au long de leur existence semble essentiel dans un contexte aussi complexe que celui du monde des affaires, où les enjeux éthiques sont en perpétuelle évolution. S'il est important que les étudiants intègrent des concepts théoriques et tout un bagage de connaissances, il l'est donc au moins autant qu'ils comprennent les impacts de leurs actions sur la réalité et qu'ils apprennent à penser. Ainsi, les enseignants doivent donner aux enfants des opportunités de parler, d'écrire, de réaliser des projets ou d'autres activités à même de stimuler leur réflexion.

Plusieurs études révèlent d'ailleurs que l'importance accordée aux discussions ou aux méthodes d'apprentissage actif est directement liée au développement de la pensée des étudiants.

Il est intéressant de souligner que dans l'ensemble, les auteurs évoquent exactement les stratégies d'enseignement qui sont, pour McKeachie, particulièrement propices au développement de cette capacité à réfléchir : la rédaction et la discussion (Berger, *et al.*, 1998, La Forge, 1997, Raisner, 1997), les méthodes de résolution de problèmes (Zych, 1999), les stratégies pour encourager le développement de métacognition (Park, 1998) et l'allocation de temps à la réflexion (La Forge, 1997). Par la suite, plusieurs éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement, notamment le niveau d'interactivité souhaitée avec les étudiantes, la familiarité de l'enseignante avec telle stratégie, le type de salle dans laquelle va se dérouler l'enseignement, etc.

Dans la suite de ce document, nous proposons de réaliser ce choix en fonction du domaine et du niveau des objectifs pédagogiques poursuivis. Nous nous focaliserons essentiellement sur cinq grandes catégories génériques de stratégies d'enseignement qui regroupent de nombreuses stratégies plus spécifiques, à savoir l'exposé magistral, le questionnement, la discussion, le travail individuel et le travail de groupe. Le tableau qui suit permet de situer rapidement les différents types de stratégies en fonction des objectifs. Voici

quelques exemples : L'exposé magistral est une stratégie qui contribue en général efficacement à l'atteinte d'objectifs de niveau « rétention », « réception » ou perception ». Pour amener les enfants à maîtriser des objectifs de plus haut niveau (compréhension ou valorisation par exemple), on recourra plus souvent à des méthodes centrées sur la discussion ou le questionnement en classe. Avec les travaux individuels ou de groupe, on vise en général à atteindre des objectifs d'apprentissage de plus haut niveau comme la réflexion, l'adoption ou le perfectionnement.

En dessous, nous proposons une description plus détaillée à propos des stratégies d'enseignement en relevant leurs spécificités mais aussi les avantages et inconvénients qu'elles peuvent présenter en fonction des contextes d'enseignement.

### **1.2.2 Avantages et Inconvénients des catégories d'enseignement de l'éthique**

#### **1- Exposé magistral**

- ❖ Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps
- ❖ Permet de transmettre des informations structurées
- ❖ Difficulté de maintenir l'attention de toutes les élèves
- ❖ Difficulté pour évaluer la compréhension des élèves
- ❖ Préparer soigneusement la structure du discours
- ❖ Prévoir de petites activités pour stimuler l'attention des élèves

#### **2- Questionnement**

- ❖ Permet d'évaluer la compréhension des élèves
- ❖ Permet d'ouvrir une discussion
- ❖ Aide les élèves à identifier eux/elles-mêmes leurs difficultés dans le cours (métacognition)
- ❖ Pas facile de faire participer toutes les élèves
- ❖ Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu)
- ❖ Bien préparer les questions et planifier les moments où elles seront posées aux élèves
- ❖ Varier les méthodes en faisant aussi écrire des questions aux élèves ou en leur demandant de se répondre l'une à l'autre

### 3- Discussion

- ❖ Permet de stimuler la réflexion des élèves
- ❖ Permet d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des élèves ou de sujets moins bien compris
- ❖ Pas facile de faire participer tous les élèves
- ❖ Il y a une part d'improvisation (une discussion peut durer plus longtemps que prévu)
- ❖ Bien préparer le sujet de la discussion et le cadre (règles de fonctionnement)
- ❖ Gérer les échanges entre les élèves

### 4- Projet de groupe

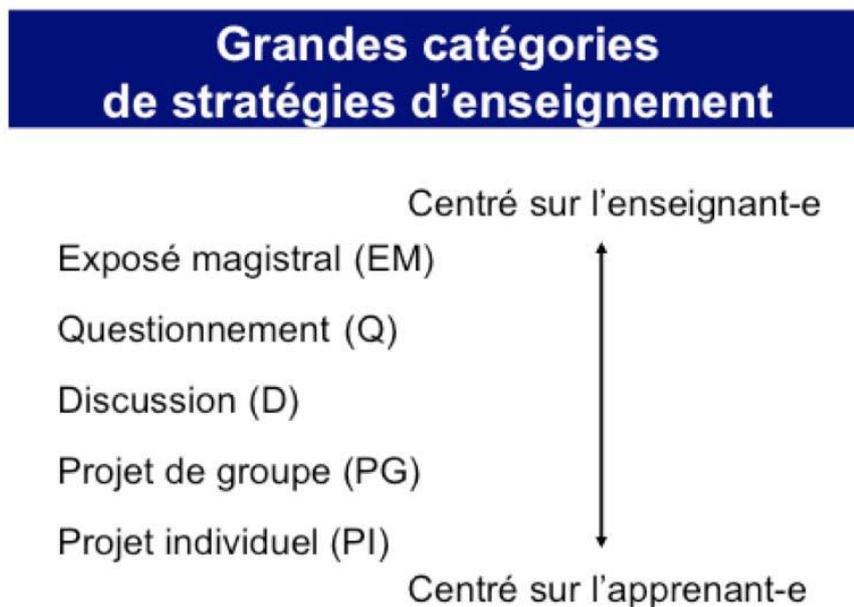
- ❖ Permet de développer des compétences de collaboration chez les élèves
- ❖ Permet d'élaborer davantage certains sujets du cours
- ❖ Permet un enseignement réciproque
- ❖ Difficultés d'évaluer les contributions individuelles
- ❖ Difficultés de certains groupes à s'organiser
- ❖ Accompagnement des groupes peut prendre beaucoup de temps
- ❖ Proposer des étapes intermédiaires de travail
- ❖ Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité

### 5- Travail individuel

- ❖ Permet aux élèves de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse
- ❖ Permet un enseignement réciproque
- ❖ Certaines élèves peuvent se sentir perdues face au travail à réaliser seules
- ❖ Gestion et accompagnement individuel peut prendre beaucoup de temps
- ❖ Proposer des étapes intermédiaires de travail
- ❖ Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité

Pour situer ces différentes catégories d'enseignement de l'éthique les uns par rapport aux autres, on peut considérer aussi que les premiers sont davantage centrés sur l'action de l'enseignant alors que les suivants se centrent plutôt sur l'activité des élèves. Dans le second

cas, l'enseignante aura moins de contrôle sur ce qui se passe dans la situation pédagogique, comme le suggère la figure ci-contre.



**Figure 1: Grandes catégories de stratégies d'enseignement**

Par la suite, Être bienveillant, c'est prendre soin d'autrui, c'est avoir compris qu'autrui est fragile et vulnérable, et que nous sommes tous finalement fragiles et vulnérables. La bienveillance nous invite à apporter à l'élève, confronté à l'inquiétude, à la désillusion et parfois même, disons-le, à la souffrance, une forme de réconfort. L'enseignant n'est pas convié à devenir une assistante sociale bien évidemment, l'enseignant reste un enseignant. Simplement, il n'a pas en face de lui des sujets abstraits mais des personnes. L'élève est aussi une personne.

La conscience professionnelle est une condition de l'estime de soi, une forme de sincérité et de fidélité envers soi. Elle exige la régularité, l'assiduité, l'efficacité, la justice, l'équité, et l'esprit d'initiative. Elle implique le sens du travail bien fait et la volonté de bien le faire (Perrenoud, 2010). Olivier Rebol (2005, pp. 5-7) l'atteste en disant « *qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs* ». Des valeurs de plus en plus prégnantes, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant (Dupont, 2004, p. 81) s'avèrent indispensables pour ajuster.

### 1.3. Les démarches pédagogiques en fonction des situations vécues

- ❖ Le sens social : se situer en tant qu'individu dans un groupe et avoir conscience de ce que l'on vit ;
- ❖ Le respect de l'autre : prendre conscience de l'autre en tant qu'individu, tenir compte des besoins, écouter, ... ;
- ❖ L'adaptabilité : envisager les situations de classe sous l'angle de l'apprenant et sous celui de l'enseignant, accepter de se remettre en cause et d'être remis en question. Les travaux de Paquay (1998, 2001) s'inscrivent dans cette perspective et précisent six axes qui convergent vers le cœur de l'identité professionnelle du maître : être avant tout un praticien réflexif capable d'apporter des réponses inédites à des situations de classe ou de vie scolaire mouvantes :
  - ❖ Acteur social qui sur la base des objectifs prioritaires définis par un système éducatif, les intègre dans sa pratique ;
  - ❖ Chercheur, qui est capable de remettre en question ses pratiques et connaissances pédagogiques en les actualisant ;
  - ❖ *Instruit*, c'est-à-dire qui dispose de la culture générale la plus large possible tant sur les plans humains, disciplinaires que scientifiques ;
  - ❖ *Personne humaine capable d'établir des relations constructives* avec l'ensemble des membres de la communauté éducative ;
  - ❖ Pédagogue, qui a la capacité de diagnostiquer et d'identifier les difficultés et obstacles et de décider des pratiques, les méthodes, les techniques et stratégies les plus adéquates pour conduire les situations d'apprentissage ou résoudre les problèmes observés ;
  - ❖ Praticien, qui dispose des savoirs accumulés lors de la formation initiale ou continue.

Dans le domaine du savoir-être, l'enseignant est essentiellement un « être-en-relation » avec les apprenants, les collègues, les parents, la hiérarchie, les différents milieux et organisations gravitant dans et autour de l'école. Ces différents univers, s'ils se côtoient, se méconnaissent et ne se comprennent sans doute pas suffisamment. Si les compétences relationnelles sous-entendent l'instauration d'un climat favorable et propice au dialogue, elles nécessitent également des capacités à développer :

Avec les élèves : un échange de connaissances, un dialogue des cultures, une confrontation d'idées ;

Avec les collègues : des échanges professionnels constructifs, disciplinaires et interdisciplinaires, horizontaux et verticaux, dans une perspective de travail en équipe ou de projet ;

Avec la hiérarchie : un engagement/partenariat professionnel pour le travail de qualité et de réputation de l'établissement ;

Avec les autres milieux gravitant autour de l'école (dont les parents) : un dialogue constructif favorisant l'ouverture de l'école vers la société.

Ainsi, chaque enseignant-éducateur doit avoir une idée claire de la nécessité de développer les comportements éthiques et déontologiques dans l'exercice de son métier en vue de l'autoréalisation et par conséquent du développement durable.

Mais pour en arriver là, l'enseignant doit avoir une parfaite connaissance de ses devoirs ou obligations morales. L'enseignant doit accomplir plusieurs devoirs. Il a entre autres pour obligation de :

- ❖ Préparer son cours ; ses fiches et sa classe ;
- ❖ Corriger les devoirs ou exercices ;
- ❖ S'informer de l'évolution de la science ;
- ❖ Manifester une curiosité intellectuelle et une ouverture au monde de la science ;
- ❖ Veiller à développer constamment ses connaissances et ses compétences.

Selon Burke (1996), être professionnel, c'est avoir le savoir-faire nécessaire pour travailler. Dans sa profession, l'enseignant doit gérer la complexité et l'incertitude. Il doit participer à la gestion, à la conception et à l'élaboration des programmes, des méthodes d'enseignement et d'évaluation, des manuels et autres auxiliaires d'enseignement. L'enseignant est tenu d'évaluer ses élèves avec équité, de les orienter dans leurs choix professionnels. Il doit également respecter les normes de la profession et collaborer avec les autorités éducatives. Ces dernières doivent élaborer des codes et normes d'éthique et de conduite de la profession. Pour Burke (1996) également, l'enseignant doit assurer le service, être présent à son poste de travail, assurer lui-même les tâches qui lui sont confiées et répondre devant ses supérieurs hiérarchiques de l'autorité qui lui a été conférée et de l'exécution des ordres qu'il a reçus. Il a l'obligation de servir l'Etat avec loyauté et abnégation, respecter la hiérarchie du fait qu'il a au-dessus de lui une autorité qui a vocation

pour le commander et lui donner des ordres. Il doit également faire preuve de discrétion professionnelle dans tout ce qui concerne les faits et les informations dont il a connaissance dans l'exercice de ses fonctions.

Dans le même sens, il lui est interdit de soustraire des pièces ou des documents du service, de les communiquer ou de les reproduire pour les besoins des tiers. En raison de la fonction qu'il exerce, l'enseignant est tenu à l'impartialité, à la sérénité de jugement. Dans le domaine de sa profession, il doit s'abstenir de toute propagande pour ou contre un parti politique, une confession religieuse, le port d'un insigne politique, la distribution de tracts, l'apposition d'affiches politiques, comportements proscrits dans les locaux de service.

L'enseignant ne doit pas mettre aux premiers plans ses intérêts personnels. Il doit être désintéressé car, on ne devient pas enseignant pour gagner de l'argent, mais parce que l'on pense que cette fonction vous permettra d'être plus utile à l'ensemble de la collectivité.

D'après Médard et Vaast, (1959), un des buts de l'école, et non pas des moindres consiste à donner à l'enfant le goût de l'étude. On concevrait mal que le maître ne possède pas en lui cette flamme qu'il doit transmettre. S'instruire et méditer pour accélérer à la culture constituent un des devoirs de l'éducateur, la qualité de son travail est donc à ce prix.

Mais au-delà de tout, l'amour des enfants doit être primordial. A cet effet, Macaire (1979) estime que « *quiconque aime les enfants et possède, par surcroît, le goût de l'action réfléchie, ne manquera pas de se plaire dans l'enseignement* » (p.45). C'est dire aussi que l'enseignant reste responsable vis-à-vis des enfants. D'ailleurs, Meirieu (2007) souligne que la responsabilité personnelle est primordiale dans l'éthique. Pour lui, « *l'éthique c'est, en effet, ce qui renvoie à ma responsabilité propre, à la manière dont je suis capable d'offrir à l'autre la possibilité d'une rencontre, le bonheur de comprendre et la joie de savoir* ». En d'autres termes, l'éducateur a le devoir de susciter le désir d'apprendre, le goût de l'effort et la disponibilité à apprendre. En un mot, la réussite de son métier dépend de l'engagement, de sa capacité d'accueil des apprenants, de sa compétence d'animation et de l'application de l'éthique ainsi que de son grand sens de responsabilité.

La formation éthique de l'enseignant consistera à « ouvrir une perspective critique » (vis-à-vis des convictions éthiques spontanées), à « résoudre les conflits éthiques » résultant de la collision de principes éthiques fondamentaux (liberté/égalité, justice/solidarité, etc.), à « clarifier les situations complexes » (ibid., p. 372). L'éthique professionnelle constitue un autre créneau majeur du thème de l'éthique en éducation. Dans le domaine de l'enseignement,

l'émergence de ce créneau est directement liée au mouvement de professionnalisation enseignante. L'importance attribuée à la formation éthique des futurs enseignants se manifeste au Québec particulièrement par la formulation de la compétence *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions à l'intérieur du Référentiel* guidant l'ensemble de la formation. En effet, de récents changements législatifs ont eu pour conséquence de modifier fondamentalement le champ de pratique du design, et la survie de la profession dépend plus que jamais de la solidarité de ses membres. De plus, le sens de l'éthique de nos finissantes et finissants peut ne pas avoir atteint sa pleine maturité à un moment de leur vie où ils doivent répondre à une question cruciale, compte tenu du contexte social, économique et politique particulier au design d'intérieur, à savoir : être ou ne pas être membre d'un regroupement de designers d'intérieur professionnels dans le but de faire avancer la cause de la définition d'un champ de pratique et l'obtention d'un titre réservé. Les activités dont il est question dans le présent article ont été mises en place pour favoriser la prise de conscience professionnelle et accélérer le développement du sens de l'éthique des élèves.

L'éthique est une disposition psychique (ethos), une posture par laquelle on s'interroge, individuellement ou collectivement sur la décision, le comportement le plus juste à adopter dans l'intérêt de l'autre, pour son bien.

- Ce qui balise la vie éthique, c'est le souci de l'autre. (P. Ricoeur, 1990)
- L'éthique relève de la sagesse pratique, de l'art de l'orientation de la conduite humaine. (C. Gohier, 2005), de la philosophie de l'action.

Dans cette section, nous présentons quatre grands courants pédagogiques en montrant leurs implications en matière de choix de stratégies d'enseignement par les enseignantes.

### **1.3.1 Courants pédagogique et leur implication dans le choix des stratégies d'enseignement de l'éthique**

1. Le **behaviorisme** est un des premiers courants qui s'est développé entre les années 1910 et 1950 par John Broadus Watson. L'apprentissage y est considéré comme une *adaptation individuelle de ses comportements à des stimuli provenant de l'environnement*. En d'autres mots, l'individu doit apprendre à adapter ses comportements et ses modes de pensée à son environnement qui change. Cette adaptation est une forme d'apprentissage. En termes d'enseignement, pour que les élèves développent leurs capacités d'adaptation, on recourt le plus souvent à une

planification de l'enseignement en objectifs précis qui se succèdent, à une répétition et au renforcement des comportements considérés comme adaptés, à une correction immédiate des erreurs et des comportements non conformes et à un découpage précis du contenu enseigné avec des exercices répétitifs. On peut trouver des exemples de ce type d'enseignement pour s'entraîner à la prononciation d'une langue étrangère, pour manipuler correctement du matériel technique de laboratoire, pour apprendre à respecter des règles de sécurité sur un chantier, pour maîtriser des gestes techniques en sport ou pour maîtriser l'application d'une formule mathématique à certains types de problèmes.

2. Le **cognitivisme** est un autre courant qui s'est développé à partir des années 1950 par Kurt Lewin. Il s'est intéressé au fonctionnement du cerveau humain pour expliquer l'apprentissage, en particulier les facultés de mémorisation, d'organisation et de mobilisation d'informations et de modification des structures mentales. En considérant ainsi l'apprentissage, le rôle de l'enseignante est de mettre en œuvre des stratégies pour aider les étudiant-e-s à sélectionner l'information et l'organiser dans leur mémoire pour ensuite la restituer sous différentes formes. La pratique du feed-back est aussi importante dans la mesure où elle permet de corriger en continu les informations non comprises ou mal mémorisées. Une technique d'enseignement très efficace issue du cognitivisme est aussi le recours aux « *advanced organisers* » qui consiste à introduire un sujet au moyen de questions ou de courtes activités de réflexion qui vont susciter l'intérêt des étudiant-e-s en stimulant leurs structures de connaissances préalables et les aider à mémoriser les nouvelles informations. Pour soutenir les étudiant-e-s dans leur apprentissage, l'enseignante peut aussi proposer par exemple des techniques de mémorisation ou de prise de notes, l'usage de cartes conceptuelles, une évaluation des connaissances préalables qui permet aux étudiant-e-s de lier les nouvelles informations avec ce qu'ils/elles ont déjà en mémoire, une structuration de l'information dans un polycopié, des activités de résolution de problème, etc.
3. Le **constructivisme** (Jean Piaget, 1964), courant développé à partir des années 1970, l'apprentissage consiste à entrer dans un processus actif de construction (plutôt que d'acquisition) de connaissances en interagissant avec son environnement, en donnant du sens à ses expériences et en développant ses représentations. L'action de l'enseignante dans ce cadre est d'apporter un soutien à

cette construction en proposant des activités de réflexion à propos des représentations préalables des apprenants, des tâches à réaliser en autonomie (recherche d'informations, projet personnel, etc.), des visites de terrain, etc.

4. Le **socioconstructivisme** de Bruner et Vygotski, courant développé à partir des années 1980, propose de considérer l'apprentissage comme une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres. L'action de l'enseignante vise alors à créer des situations d'apprentissage qui invitent les étudiant-e-s à agir, coopérer, créer collectivement et se questionner en vue de développer des compétences professionnelles. Ceci peut se réaliser par exemple dans des travaux de groupe, des stages de terrain, des rencontres avec des expert-e-s, des discussions de groupe, un enseignement réciproque (entre étudiant-e-s), des collaborations à distance en recourant à l'usage de technologies, des simulations, etc. par la suite, ils défendent que le développement intellectuel de l'enfant ne puisse se concevoir sans les interactions sociales entre l'apprenant et son environnement.

Quand on considère les stratégies d'enseignement à mettre en oeuvre dans un cours, la question centrale qui se pose est « comment organiser les différentes activités du cours pour que les étudiant-e-s atteignent les objectifs d'apprentissage ? ». Ces activités prennent place en classe (exposés oraux, discussions, exercices individuels ou en groupes, etc.) mais aussi en-dehors de la classe (lectures personnelles, travaux individuels ou en groupes, préparation pour l'examen, etc.). D'une certaine manière, enseigner, c'est structurer le temps d'apprentissage des étudiant-e-s en planifiant ce qui se fera en classe et en dehors de la classe et en proposant des activités d'apprentissage que les étudiant-e-s réaliseront en autonomie. Le système de transfert de crédits permet ainsi de concevoir un enseignement sur base du temps d'apprentissage des étudiant-e-s pour atteindre les objectifs plutôt qu'uniquement sur base des moments d'enseignement en classe.

L'exposé magistral est une stratégie qui contribue en général efficacement à l'atteinte d'objectifs de niveau « rétention », « réception » ou « perception ».

- ❖ Pour amener les étudiantes à maîtriser des objectifs de plus haut niveau (compréhension ou Valorisation par exemple), on recourra plus souvent à des méthodes centrées sur la discussion ou le questionnement en classe.
- ❖ Avec les travaux individuels ou de groupe, on vise en général à atteindre des objectifs d'apprentissage de plus haut niveau comme la réflexion, l'adoption ou le

perfectionnement. Au sorti de ce chapitre, nous nous sommes attardés sur les generalités de l'enseignement de l'éthique tout en presentant ses stratégies d'enseignement. Il incombe avec nous de parler de l'éducabilité des enfants d'age scolaire vu que l'enseignement de l'éthique et éducabilité vont ensemble.

### **Résumé du chapitre**

Tout au long de ce chapitre, il a été question de presenter les strategies d'enseignement de l'éthique à travers une approche generale de l'éthique. Il en ressort que, l'éthique est un mot complexe qui trouve son importance dans les objectifs de l'enseignement de l'éthique. Plusieurs chercheurs ont déduit des theories. A cet effet, nous y avons mis en exergue Samuel Mercier dans l'éthique des entreprises, Emmanuel Kant. A la fin nous avons présenté les courants pédagogiques et leur implication.

## **CHAPITRE 2 :**

### **EDUCABILITE DES ENFANTS D'AGE SCOLAIRE**

Dans la continuité de notre étude qui consiste à dresser un cadre théorique afin de mieux cerner notre sujet, nous allons par la suite aborder l'éducabilité des enfants d'âge scolaire dans ce chapitre,

#### **2.1. Généralités sur l'éducabilité**

L'éducabilité est d'abord le principe « logique » de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, c'est un processus par lequel tout enfant et tout être humain est éducatible et qu'on peut le faire progresser. C'est aussi un principe heuristique essentiel : seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations. Mais le principe d'éducabilité peut, on le sent bien, être porteur de préoccupantes dérives : on sait ce qu'il advient quand on se donne pour objectif d'éduquer quoi qu'il en coûte : la violence n'est pas loin, l'exclusion parfois, la rééducation de temps en temps. Ainsi, l'éducabilité de l'enfant d'âge scolaire montre que, entre 5 à 8 ans, l'enfant prend beaucoup de maturité et s'adapte à la vie de groupe. L'on doit voir comment les accompagner dans ces étapes de son développement. Jusqu'à environ 7 ans, il est normal que votre enfant ait encore de la difficulté avec certains sons comme « s », « ch » ou « j » et qu'il fasse certaines erreurs de conjugaison. Par exemple, il dit peut-être « ils sontaient » plutôt qu'« ils étaient », ou « j'ai boivé » plutôt que « j'ai bu ». La meilleure façon d'aider votre enfant est simplement de redire le mot qu'il a mal prononcé ou le verbe qu'il a mal conjugué en corrigeant son erreur. Il est préférable de ne pas insister pour qu'il répète le mot correctement.

- Discutez avec votre enfant de sa journée. Vous l'aidez ainsi à apprendre à se souvenir de l'événement plus marquant. Vous remarquerez d'ailleurs qu'il est de plus en plus habile pour raconter ce qui lui est arrivé avec beaucoup de détail et en respectant l'ordre des événements. Vous pouvez aussi lui demander de vous résumer un livre.

- Maintenant, votre enfant comprend bien qu'il doit attendre son tour pour parler, ce qui facilite les conversations familiales. Lorsqu'il participe à la discussion, votre enfant s'exerce à être plus attentif à ce qu'on lui dit et apprend à prendre la parole devant un groupe.
- Les capacités intellectuelles de votre enfant se développent. Il peut maintenant faire des raisonnements logiques, résoudre des problèmes simples et planifier des activités. Incitez-le donc à faire certaines observations et à réfléchir avant de commencer quelque chose. Il développera ainsi sa capacité à raisonner et sa créativité.
- Votre enfant est encore un peu impatient. Il a donc besoin de votre aide pour apprendre à tolérer un moment d'attente. En lui demandant d'attendre un court instant quand il vous fait une demande, vous lui montrez à être plus patient. Vers 6 ou 7 ans, il sera déjà capable d'attendre un peu et, bien vite, il pourra s'occuper ou jouer tout seul pendant environ 30 minutes.
- Vers 5 ans, votre enfant a encore besoin de votre aide pour persévérer dans une tâche difficile. Proposez-lui de diviser ce qu'il a à faire en plus petits défis et encouragez-le quand il vit un échec. Aidez-le à prendre conscience de ses erreurs et montrez-lui à persévérer malgré les difficultés.
- A partir de 5 ou 6 ans, votre enfant est beaucoup plus autonome. Par exemple, il peut s'habiller seul et brosser ses dents. Il s'agit d'un bon moment pour lui confier des responsabilités à la maison, comme mettre la table, passer le balai, vider le lave-vaisselle.
- A cet âge, votre enfant est plus conscient de ses forces et des choses qu'il doit améliorer. Il commence à se comparer avec les autres enfants et à se montrer compétitif. Il réagit d'ailleurs avec excès autant aux réussites qu'aux échecs. Il peut ainsi rapidement se dévaloriser s'il se sent moins compétent. Veillez donc à valoriser ses forces et ses talents de façon réaliste.
- L'enfant d'âge scolaire contrôle et exprime beaucoup mieux ses émotions. Pour aider votre enfant à perfectionner cette nouvelle habileté, assurez-vous de parler clairement de vos propres émotions. Il apprendra ainsi à utiliser les bons mots pour dire comment il se sent.
- L'enfant d'âge scolaire comprend et respecte de plus en plus les règles sociales. En prenant le temps de lui expliquer pourquoi ces règles existent, vous l'aidez à les suivre et à mieux les assimiler.

- Votre enfant dénonce peut-être les autres enfants s'ils posent un geste qui ne correspond pas aux règles de conduite. S'il agit ainsi pour valider sa compréhension des consignes, confirmez-lui qu'il les a bien compris et dites-lui que ces consignes tiennent toujours. Rappelez-lui toutefois qu'il n'est pas responsable de ce que font les autres.
- Entre 5 et 8 ans, l'enfant aime de plus en plus faire partie d'un groupe et il s'identifie aux autres enfants. Il se laisse alors influencer facilement, autant positivement que négativement.
- En raison des rivalités entre amis, votre enfant risque de vivre davantage de conflits. Discutez avec lui des mésententes qu'il vit à l'école. Cela lui permettra de mieux en comprendre les causes et d'envisager des solutions. Cependant, laissez-le gérer lui-même les conflits qui le concernent. A partir de 6 ou 7 ans, il pourra entendre le point de vue d'un autre et en tenir compte. Il sera alors plus habile pour résoudre une dispute sans l'aide d'un adulte.

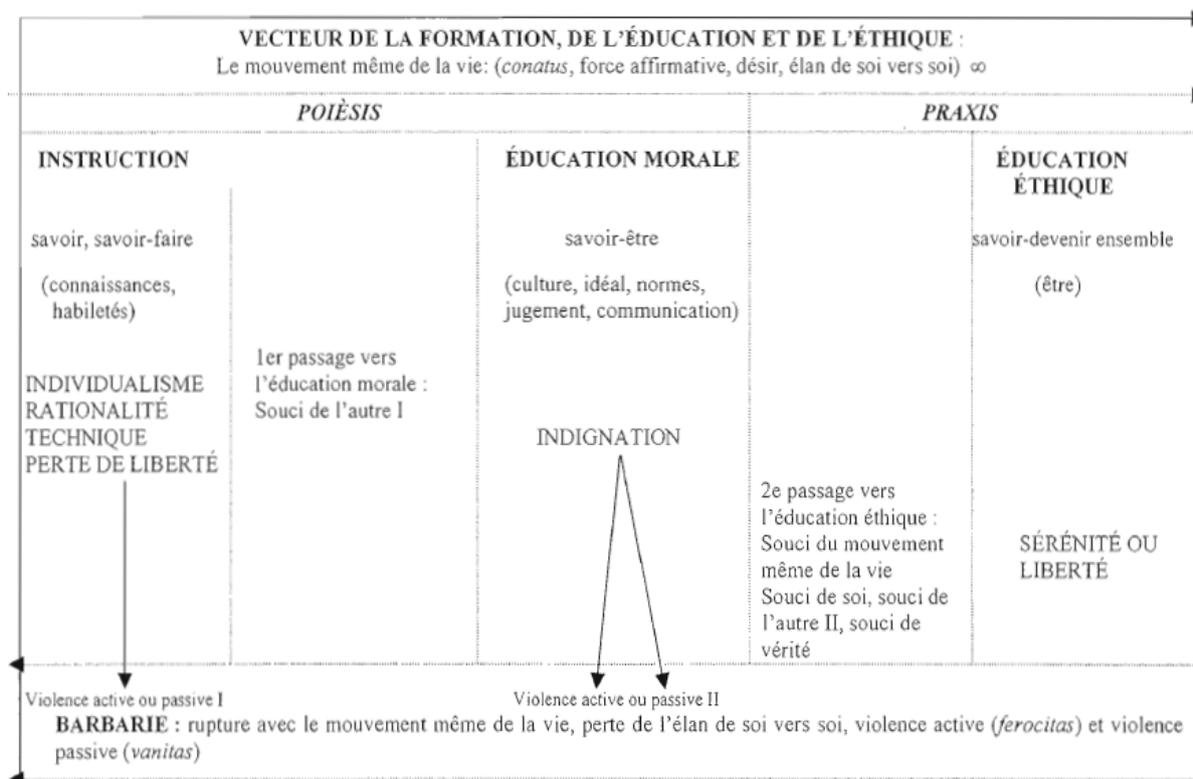
L'éducation de l'enfant d'âge scolaire exige que l'on prenne en considération sa santé, sa sécurité physique et psychologique ainsi que son développement affectif, créatif, intellectuel et moral. D'une part, l'enfant doit être entouré de personnes responsables, significantes et fiables qui veillent, notamment, à satisfaire des besoins tels la nourriture, l'habillement, l'hygiène, le repos et le logement. D'autre part, la permanence des liens affectifs assure soutien, réconfort et encadrement à l'enfant.

Elle contribue aussi au maintien, voire au renforcement de l'estime de soi de même qu'au sentiment de sécurité nécessaire à la découverte du monde. La satisfaction de l'ensemble des besoins de l'enfant se fait d'abord au sein de la famille. Ainsi soutenu dans son évolution, l'enfant dépasse progressivement ses attitudes égocentriques. Il devient capable de s'éveiller à la réalité des autres et de s'adapter à de nouvelles situations.

Essentiellement, l'enfant est un être engagé dans une démarche de croissance et d'apprentissage. Il a besoin d'être encouragé dans ses efforts et accompagné dans sa motivation à apprendre, tout en sentant que ses particularités et son rythme sont respectés.

- ✓ Pour bâtir l'estime de soi de l'enfant d'âge scolaire, il est surtout important de veiller à ce qu'il se sente aimé. Ainsi, il pourra se voir comme une personne bonne et digne d'affection. Chaque fois qu'il acquiert une nouvelle habileté, il faut le féliciter pour ses réussites, dès le début.

- ✓ Votre enfant a besoin de faire certains choix pour développer sa confiance en soi et son autonomie. Il a surtout encore besoin de vous. En tant que parent, laissez-le parfois prendre les commandes si la situation le permet. Donnez-lui le choix entre plusieurs possibilités et exprimez votre point de vue à tour de rôle pour décider de l'activité à faire ensemble. Même si son choix n'est pas le votre, montrez –vous tout aussi enthousiaste que lui à l'idée de faire cette activité.
- ✓ Permettez-lui de passer du temps avec vous et d'autres enfants pendant de courtes périodes. Félicitez-le chaque fois qu'il joue sans vous réclamez. De cette façon, vous l'aidez à développer son autonomie affective.



**Figure 2: L'éducation sous le signe de la poiésis et de la praxis. Adaptée de Daignault, 1994.**

La théorisation contemporaine du postulat d'éducabilité est souvent associée au travail de Philippe Meirieu, qui souligne que l'éducabilité de l'élève est « une postulation fondatrice de la possibilité même d'éduquer, et cela simplement d'abord du point de vue logique. Sans cette postulation, l'entreprise serait totalement dérisoire, complètement vaine et, plus radicalement, impossible » (1991/2016, p. 25). Le postulat d'éducabilité repose sur la croyance, chez l'éducateur, que tout sujet dont il a la responsabilité peut être éduqué, qu'il peut apprendre, progresser – et s'émanciper comme *personne* relationnelle, aussi libre,

autonome et heureuse que possible. Ce postulat, par définition non observable, non mesurable et non quantifiable, demande de créditer de façon aprioriste et gratuite le sujet comme éduicable ; une démarche au rebours des dynamiques économiques mondiales, qui ont tendance à concevoir les éduqués comme des placements pour l'avenir, des capitaux à faire fructifier. L'éduicabilité, si elle est postulée de façon universelle et inconditionnelle, ne présuppose ni n'attend de résultat ni de progrès obligatoire ; elle repose au contraire, pour pouvoir s'exercer, sur un renoncement vis-à-vis de l'attente personnelle démesurée de la réussite de l'autre, donc sur un certain décentrement de l'éducateur par rapport à son égo. Notre démarche philosophique, logique et analytique, s'applique à interroger ce que l'on entend par relation éducative 4 quant à ses conditions, ses valeurs et ses finalités.

Conformément au mode d'interrogation du texte philosophique, c'est-à-dire l'« interrogation radicale » (Jacques, 2007)<sup>5</sup>, notre posture épistémologique est réflexive, spéculative et non moraliste. Condition n'est pas conditionnement ; il s'agit de proposer des *repères* potentiellement universalisables préoccupation pour l'universalité en éducation, Anne-Marie Drouin-Hans (1998, 2004) propose de s'interroger sur les valeurs pouvant être postulées comme universelles, dans une visée de non-nuisance à autrui, quel que soit le contexte : des « universalisables », « qui ont précisément pour fonction de fonder un humanisme qui soit un dépassement de la condition de pure nature » (1998, p. 56). La philosophie de l'éducation ne consiste pas à prescrire ce qu'il faut faire, mais plutôt à se demander pourquoi il semble pouvant avoir une portée praxéologique. Invitant à ne pas délaissier toute légitime de pouvoir agir selon telle ou telle direction. Autrement dit, loin de chercher à *imposer* la bienveillance aux éducateurs ou à leur désigner ce qu'ils doivent désirer (perspective non seulement moralisatrice et Paternaliste, mais surtout impossible), nous aurons plutôt à cœur de partager ces repères avec les praticiens qui s'y intéressent, ainsi que le présent mode d'interrogation. Nous espérons dans le même mouvement pouvoir inspirer les recherches scientifiques sur l'éducation. En effet, la démarche scientifique, qui consiste notamment en la description, l'explication et la compréhension du phénomène éducatif, y compris dans ses distorsions, a précisément besoin de pouvoir distinguer ce qui relève de la distorsion, et à ce titre de disposer d'un cadre réflexif de référence établi de façon aprioriste et offrant certains guides d'action à repreciser et à réinterroger sans cesse.

Le postulat d'éduicabilité, autrement dit le postulat chez l'éducateur que toute personne dont il a la responsabilité possède toujours une aptitude à être éduquée et à progresser, se situe au fondement de l'acte éducatif. Si le terme d'éduicabilité est relativement récent, l'idée que

l'être humain est perfectible et éduicable est bien présente depuis les réflexions des philosophes de l'Antiquité grecque. Elle sera reprise et développée par plusieurs penseurs, parmi lesquels Comenius, Kant ou encore Rousseau qui insiste sur la « faculté de se perfectionner » de l'être humain, faculté « sur laquelle il ne peut y avoir de contestation » (1755/1981, p. 54). Toutefois, concernant Rousseau, de sérieuses réserves peuvent être émises quant à l'ériger en tant que héraut moderne du postulat d'éducabilité, comme nous y invite la lecture des lignes suivantes, issues du chapitre premier de l'ouvrage *Émile ou De l'éducation* : Celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade ; il perd à soigner une vie inutile le temps qu'il destinait à en augmenter le prix [...] Je ne me chargerais pas d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme. (Rousseau, 1762/1966, p. 58).

Aussi éduquer revient-il à développer confiance et foi en l'autre, en tout autre, à croire en ses possibilités de développement ; plus généralement, à avoir confiance dans le processus éducatif. La foi dont il s'agit n'étant pas nécessairement religieuse, mais pouvant tout à fait être laïque. Le postulat d'éducabilité est donc un présupposé valide d'ordre logique, mais aussi éthique : il engage la responsabilité de l'éducateur, met en jeu son désir d'éduquer et une forme de foi en l'humanité. Il apparaît comme étant un pari sans doute non suffisant, mais tout à fait nécessaire pour entrer en relation éducative et cheminer progressivement vers l'émergence relationnelle du sujet éduqué comme personne.

Dans *Emile ou de l'éducation* (paru en 1762), Rousseau affirme la spécificité de l'enfance et de sa mentalité. L'ouvrage est étroitement associé au contrat social en ce qu'il propose un programme éducatif adapté à une véritable société politique.

## **2.2. Loi et Principe de l'éducabilité**

L'éducation comme politique renvoie à l'opposition entre nature et culture. La nature est bonne et parfaite, la société est corrompue. Donc, si on veut éduquer de la meilleure manière, il faut suivre la nature et non pas les caprices de tout un chacun. Le sens de sa pensée est en effet que le développement doit nécessairement faire un retour évolutif sur quelque chose d'archaïque, c'est-à-dire, revenir à un principe fondamental et premier.

Ce principe premier auquel Rousseau nous invite à revenir c'est la nature. La tâche de l'éducation sera justement de réaliser ce retour par le biais de deux principes :

- L'être humain n'est pas un moyen, mais une fin
- Il faut préserver la nature dans l'être humain

Chez les pédagogues qui précèdent Rousseau, tous les principes d'éducation avaient comme caractéristique de vouloir former un être en vue de quelque chose. Ainsi, on éduquait dans le but de rendre l'être humain savant ou croyant, pour en faire un citoyen, un érudit, un lettré, un prêtre. L'éducation travaillait l'enfant en vue de le rendre conforme à un modèle idéal répondant à des normes sociales. Dans l'optique de Rousseau, la situation doit changer du tout au tout. Selon lui, il ne faut pas traiter l'enfant comme un moyen, mais plutôt comme une fin absolue. Pour lui, l'éducation ne doit pas chercher à former un type d'homme ou de femme en particulier, mais bien l'homme et la femme dans leur essence même. Puisqu'il faut redécouvrir l'être humain naturel, l'éducation ne doit pas superposer à l'enfant une culture artificielle, mais laisser l'enfant se développer librement sans entraver son développement. L'on note donc trois lois selon Alfred Binet dans son ouvrage "explorer l'éducabilité"(2006):

- La première loi est de nature psychologique : la nature a fixé les règles nécessaires du développement de l'enfant. Le corollaire éducatif de la première loi est que l'enseignant doit respecter la marche de l'évolution mentale de l'enfant.
- La deuxième loi psychologique veut que l'exercice de la fonction la développe et prépare l'éclosion de fonctions ultérieures.

Cette loi renvoie également à un corollaire pédagogique : l'enseignant doit laisser la fonction agir selon son mode. Il peut la contrôler, la guider, mais ne doit pas l'écraser par les raisonnements livresques et théoriques.

Dans la troisième loi psychologique, on apprend que l'action naturelle est celle qui tend à satisfaire l'intérêt ou le besoin du moment. En fonction de cette loi l'éducateur doit motiver l'élève à l'apprentissage. L'éducation doit être fondée sur l'observation de l'enfant et reliée à une théorie générale de la nature humaine. Il existe une nature propre à l'âme enfantine ; il faut distinguer les étapes successives du développement naturel ; l'éducation par les choses doit primer sur celle par les mots et, par conséquent, les méthodes sensibles, intuitives et actives doivent être privilégiées ; l'apprentissage n'est valable que dans la mesure où il mobilise la motivation de l'enfant. Lorsque l'éducateur prend véritablement conscience de la nature interdépendante de l'être humain, de la sienne comme de celle des personnes qu'il éduque, il devient plus à même de se décentrer du « moi » (ou *ego*) pour s'ouvrir de façon libre et confiante dans la relation avec, par et pour autrui. Postuler l'éducabilité d'autrui, de tout autrui, c'est reconnaître sa dimension relationnelle et interdépendante, c'est toujours le

considérer en tant que *Personne* (comme fin en soi) et en tant que *personne* relationnelle (comme finalité éducative). Ce caractère relationnel et interdépendant relève de toute façon de la condition humaine, car dès sa naissance l'être humain apparaît comme incomplet, autrement dit néotène : il ne peut se développer ni s'émanciper sans être en relation avec d'autres qui l'initient au monde, lui prodiguent des soins, le protègent, et ne peut se développer non plus sans une éducation qui autorise la Co-construction progressive de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Cet inachèvement fondamental fait de lui un être perfectible et donc potentiellement éduicable. L'éducation est donc, ainsi que Kant (1776-1787/2004) n'eut de cesse de le rappeler, une nécessité anthropologique. Ce qui fait du postulat d'éducabilité un postulat valide du point de vue anthropologique, éthique, mais aussi ontologique. Bien entendu, le postulat d'éducabilité ne consiste pas à nier les possibles différences qui existent entre les personnes quant à leur potentiel et leurs capacités d'apprentissage, ni à dénier tout obstacle à venir dans la relation éducative.

De plus, si la perfectibilité de l'être humain est bel et bien un constat anthropologique, Eirick Prairat souligne que le postulat d'éducabilité ne s'y limite pas : il consiste plutôt à énoncer que « Paul est éduicable ici et maintenant et ce grâce à moi, et partant, il en est de même pour Pauline, Pierre, Jacques et tous les autres » (Prairat, 2014, p. 123). S'inscrire dans une ontologie relationnelle de l'interdépendance revient aussi à prendre conscience de la non-totalité de l'être, de son caractère dynamique et ouvert à la relation. Cette prise de conscience n'étant pas évidente, cela pourrait expliquer que nous nous trouvions le plus souvent dans un état d'insatisfaction chronique, ce qui pourrait rejoindre la conception de l'être humain chez Paul Ricœur comme être « agissant et Souffrant » (1990, p. 29, p. 172). On retrouve d'ailleurs ici la dimension éthique inhérente à l'action éducative, qui apparaît avec la double étymologie latine du mot « éducation » : le verbe *educare* signifie se soucier de l'autre, en prendre soin en l'aidant à grandir, à se développer, à s'instruire, et le verbe *ex-ducere* signifie conduire hors de, guider hors de ; l'idée est bien d'aider, autant que faire se peut, le sujet éduqué à s'éloigner de l'ignorance et de la souffrance.

Au fond, le désir d'éduquer entre peut-être véritablement en jeu lorsque l'éducateur est en mesure de reconnaître l'état d'ignorance et de souffrance dans lequel se trouvent le sujet éduqué mais aussi lui-même, et qu'il souhaite agir pour aider l'autre à s'en éloigner. Insistons à nouveau sur le fait que reconnaître ses propres carences, faiblesses, difficultés, et développer de la sollicitude à l'égard de soi-même est fondamental pour être en capacité de

prendre soin d'autrui. Faire le choix d'éduquer revient finalement à avoir foi en l'être humain, et à faire naître un désir d'agir en vue de permettre à l'humanité, dans ce qu'elle a de plus singulier et de plus universel, d'être un peu plus libre, un peu plus émancipée, un peu plus éclairée, et, ne craignons pas de le dire, un peu plus heureuse. Il ne s'agit pas, sur ce dernier point, d'imposer au sujet éduqué sa propre conception du bonheur, mais de réunir les conditions favorisant son émergence comme personne capable de trouver son propre chemin vers un mieux-être. Autant de finalités éducatives déjà énoncées par Emmanuel Kant, auquel nous donnerons la parole pour conclure et ouvrir notre réflexion : « [c]'est une chose enthousiasmante de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut parvenir à donner à cette dernière une forme qui convienne à l'humanité. Ceci nous ouvre une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse » (Kant, E.,)

« *Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » (Loi d'Orientation de 2013) : une fois ce principe énoncé, il nous reste à le faire partager et à modifier les pratiques en conséquence pour le réaliser. Comprendre, faire comprendre, agir... Vaste chantier pour la formation. Afin de créer une relation éducative, il faut laisser du temps à la personne, si elle semble en ressentir le besoin. Il est important d'instaurer un climat, un environnement sécurisant laissant possible et ouvert le dialogue. Il faut se montrer présent, disponible et à l'écoute. Il est vrai que le cadre est important pour un enfant. Cela permet de lui donner des repères sécurisants, de pouvoir s'appuyer sur quelques choses de stable, de se construire. Nous avons tous un cadre autour de nous, des règles à respecter à la maison, au club de sport, au travail. L'exemple premier est le règlement intérieur, qui nous dit ce qui est permis et ce qui est interdit. Ça nous permet de voir où l'on va. Pour l'enfant c'est pareil. Quand il arrive dans une institution, il y a un règlement à respecter. Et nous éducateurs, sommes là pour lui apprendre à respecter et à accepter ce cadre.

Au cœur de l'action éducative, il y a la relation, l'échange entre personnes qui permet de mettre en place le travail, de créer du lien, de se construire, de transmettre certaines normes et valeurs.

Faire le choix d'éduquer revient finalement à avoir foi en l'être humain, et à faire naître un désir d'agir en vue de permettre à l'humanité, dans ce qu'elle a de plus singulier et de plus universel, d'être un peu plus libre, un peu plus émancipée, un peu plus éclairée, et, ne craignons pas de le dire, un peu plus heureuse. Il ne s'agit pas, sur ce dernier point, d'imposer au sujet éduqué sa propre conception du bonheur, mais de réunir les conditions favorisant son

émergence comme personne capable de trouver son propre chemin vers un mieux-être. Autant de finalités éducatives déjà énoncées par Emmanuel Kant, auquel nous donnerons la parole pour conclure et ouvrir notre réflexion : « [c]’est une chose enthousiasmante de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l’éducation et que l’on peut parvenir à donner à cette dernière une forme qui convienne à l’humanité. Ceci nous ouvre une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse » (Kant, E., 1776-1787/2004, pp. 100-101).

### 2.3. Les approches sur l’éducabilité

Dans le cas de l’éducation préscolaire, les apprentissages s’appuient sur les apports des neurosciences et respectent les stades de développement cérébral de l’enfant au cours desquels s’acquièrent les compétences sensori-motrices, cognitives, émotionnelles et sociales.

- 1- **L’encadrement** selon (Begin et Palkiewicz, 1997) dans le livre *une approche globale et intégrée de l’encadrement* : un lieu sécurisé encadré par des professionnels. Les centres En effet, nous prenons le cas de **l’éducation préscolaire** : d’éveil et d’éducation préscolaire vous permettent de confier votre enfant à des professionnels formés et expérimentés. Ces professionnels prendront ainsi le relai pendant quelques heures pour éveiller et accompagner vos enfants dans leur développement.
- 2- **La sociabilisation** de Phillipe Meireieu dans le pari de l’éducabilité : découvrir l’école, lieu de socialisation et de vivre ensemble. Les enfants apprennent à vivre ensemble, en groupe ils se sociabilisent dans la classe à travers les interactions avec les autres enfants ainsi qu’avec les éducateurs. De plus, ils apprennent déjà les règles de la vie de classe. L’entrée au CP sera alors facilitée car ils auront déjà cette approche de la vie à l’école et de ses codes.
- 3- **Autonomie** de (Henri Portine, 1998) : développer les habiletés personnelles et l’autonomie a travers de nombreuses activités d’éveil, de langage mais aussi de création ou de motricité, votre enfant va développer de nombreuses compétences. Il va découvrir, étendre et accroître ses capacités personnelles, son indépendance et sa connaissance du monde qui l’entoure. Le préscolaire contribue ainsi à l’éveil moteur, socio affectif et intellectuel de votre enfant et lui permet de développer son autonomie.

- 4- **Apprentissage** : lors de son passage au préscolaire, l'enfant va découvrir la lecture, la littérature, les nombres, l'écriture ... il a ainsi accès à une première approche des grandes bases de l'apprentissage. En prenant le temps de découvrir ces notions, il sera plus à même de les comprendre et de les assimiler au CP et dans la suite de sa scolarité. De nombreuses études ont montré que les enfants ainsi stimulés dès le plus jeune âge réussissent ensuite beaucoup mieux leur scolarité. L'apprentissage en CP se fait plus facilement. Par la suite, l'éducabilité est le postulat selon lequel tout enfant et tout être humain est éduicable et qu'on peut le faire progresser. Ce concept est indispensable à acquérir selon Phillippe Meirieu lors de l'exercice du métier d'enseignant.

Fourez (1990), qui s'inscrit dans la pensée sociologique de Bourdieu et Passeron (1970), constate que dans une société, le système d'éducation a pour but principal de reproduire le système de cette dernière. Selon cette perspective, l'école a pour fonction la transmission du passé à des générations futures, et ce n'est pas la tâche principale de l'école que de préparer ou d'initier des changements sociaux. Ainsi, l'école participe aux malaises de la société ou les subit par transmission en son sein, puis par contagion en dehors !

La pensée d'un pédagogue comme Meirieu, par exemple, va dans le même sens avec certaines influences des théories personnalistes et humanistes (centrées sur la personne et la culture). Pour lui l'éducation a pour finalité de « Faire advenir l'humanité dans l'homme. » (Meirieu, 1993),

Il se trouve donc un sérieux paradoxe dans l'éducation scolaire. Ce paradoxe est identifié par plus d'un sociologue et ainsi formulé par Ayers (2003): au fur et à mesure qu'une personne s'éduque, elle devient de plus en plus apte à porter un regard critique sur la société au sein de laquelle elle est éduquée. La finalité de l'éducation est de permettre à une personne, devrions-nous dire à un sujet, de développer l'habileté à jeter par lui-même un regard sur le monde, à décider pour lui-même, à poser des questions à l'univers et sur l'univers et à apprendre à vivre avec ces questions de façon à construire sa propre identité.

Le professeur doit considérer ses élèves « comme des personnes capables d'apprendre et de progresser ». On reconnaît ici une expression du « postulat d'éducabilité cognitive » qui oblige l'enseignant à ne considérer aucun échec comme définitif ni aucun élève comme irrémédiablement incapable d'atteindre le niveau requis. Dans l'optique de la circulaire, ce postulat n'est plus simplement un principe général et généreux admis de tous les enseignants, mais sans incidence sur leur comportement professionnel quotidien. Il débouche sur des obligations concrètes : « agir avec équité envers les élèves. »

Concernant l'éducabilité cognitive, nous notons que, Le concept d'éducabilité cognitive s'inscrit dans une prise de position en faveur de l'idée qu'il est possible d'apprendre à apprendre. Il apparaît au moment où l'école n'est plus la source quasi exclusive du « savoir savant » mais se trouve en concurrence avec de multiples sources de connaissances mises socialement à la disposition de chacun.

Piaget, (1930 et 1966) prône une éducation humaniste privilégiant la liberté de jugement et de conscience et s'efforçant de promouvoir une société plus juste et plus solidaire en formant des personnes libres, responsables et autonomes sur les plans intellectuel, moral et civique.

La principale fonction de l'éducation est d'épanouir la personnalité sous ses aspects intellectuels, affectifs, sociaux et moraux, en amenant l'individu à se décentrer, c'est-à-dire à abandonner ses attitudes subjectives ou égocentriques spontanées au profit de la réciprocité et de l'objectivité. Un des buts essentiels de l'enseignement doit être de former une intelligence active, apte au discernement critique et à la recherche constructive.

Pour Legendre (1993, p. 1222), un système d'éducation est "un ensemble plus ou moins intégré d'institutions (système scolaire, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances".

L'Article 44 décrit brièvement un programme d'enseignement :

« La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. ». A l'école maternelle, la première partie du programme définit ce que doit être l'école maternelle et caractérise la pédagogie qu'il convient de mettre en œuvre (mise en avant du rôle de l'enseignant et de ses gestes professionnels).

Ce cycle est de plus fondamental pour la réussite de tous. Ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité. La mission principale de l'école maternelle est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. L'école maternelle :

- ❖ S'adapte aux jeunes enfants ;
- ❖ Organise des modalités spécifiques d'apprentissage ;
- ❖ Permet aux enfants d'apprendre ensemble et de vivre ensemble ;
- ❖ Pense l'évaluation comme un processus.

Développons ce dernier point. L'évaluation est perçue comme un outil de régulation plutôt que comme un instrument de prédiction ni un jugement. Elle informe sur l'évolution de l'élève : les progrès au fil de l'année. Les attendus de fin de cycle (bilan de fin de cycle renseigné et remis aux familles à la fin du Cycle 1). Ce bilan reprend les cinq domaines des programmes et une rubrique « apprendre et vivre ensemble ». Au total, des items à enseigner selon trois degrés d'échelle : ne réussit pas encore/est en voie de réussite/réussit souvent. L'enseignant précise également les points de réussite et ceux à améliorer. C'est de plus un processus continu sur les progrès : observation et interprétation au quotidien de ce que l'enfant dit ou fait pour mettre en valeur son cheminement et ses progrès (mise en place d'un carnet de suivi des apprentissages avec des traces peuvent prendre des formes variées : photos, dessins, écrits, productions, enregistrements vidéo ou sonores, etc.). Prenant en compte le rythme propre de l'enfant, tout en le préparant à la scolarité élémentaire.

Il est donc important d'être attentif à ce que chacun peut faire seul, avec l'aide des autres, ou avec le soutien de l'enseignant :

- ❖ L'élève doit pouvoir identifier ses réussites, en garder des traces, s'en souvenir en les évoquant, les revisiter afin de percevoir leur évolution ;
- ❖ Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation
- ❖ L'évaluation est un outil de travail essentiel au sein des équipes et un moyen de communication. Au quotidien, cette évaluation positive et bienveillante :
- ❖ C'est encourager toutes les tentatives, mettre en évidence la plus petite des réussites ;
- ❖ C'est valoriser tous les « exploits » individuels, et en félicitant le groupe pour ses conquêtes, l'enseignant aide chacun au travers de nombreux tâtonnements à construire

une plus grande estime de lui-même, à prendre confiance en lui et à désirer repousser ses limites.

On aura donc un temps pour jouer dans la classe, avec une différenciation du matériel, des aides, etc. : jouer devant eux en utilisant du vocabulaire spécifique, jouer avec, jouer avec des pairs, jouer seul, etc., où on pourra aussi observer les élèves en train de faire. Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

- ❖ Mettre les élèves en réflexion ;
- ❖ Activités cognitives fondamentales : donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement et apprendre en s'exerçant
- ❖ Nombreuses répétitions dans des situations variées.
- ❖ Possible si l'enfant comprend ce qu'il est en train d'apprendre et de percevoir ses progrès et apprendre en se remémorant et en mémorisant.

Voici ce qui est attendu des enfants en fin d'année, distribués en cinq domaines d'apprentissage :

- ❖ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ;
- ❖ Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ;
- ❖ Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ;
- ❖ Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ;
- ❖ Explorer le monde.

Ils doivent permettre une organisation des apprentissages par les enseignants. Le site Eduscol présente des ressources variées pour appliquer ce programme.

- ❖ L'école maternelle est une école à part entière avec, comme fondement éducatif, la réussite de tous les enfants (lutter contre les déterminismes sociaux).
- ❖ C'est une école bienveillante et adaptée dont la pédagogie s'organise autour du développement de l'enfant et qui accompagne les transitions avec une prise en compte des décalages dus à des différences de maturité entre élèves (jusqu'à 11 mois d'écart en termes d'âge, ce qui représente par exemple à 4 ans, 25 % de vie en plus).
- ❖ D'un point de vue éducatif et pédagogique, les enseignants d'EM sont tout spécialement attentifs aux rythmes des enfants, et considèrent que les différentes phases de la journée sont autant de moments à la fois éducatifs : accueil, pauses de collations, restauration scolaire, etc., et d'apprentissage (un important travail sur le

langage oral et écrit peut-être effectuer lors de la collation : nommer/désigner des objets ; et aussi un travail en lien avec « explorer le monde », etc.).

- ❖ Bautier [2] (page 239) note que les domaines sont en fait centrés sur l'acquisition de connaissances plus formelles et intellectuelles qu'on peut le penser (cf. les compétences qui leur correspondent), ce qui peut gêner le caractère d'initiation au métier d'élève (cf. le domaine « Devenir élève ») et à l'épanouissement que devrait peut-être avoir cette école, afin de lutter le mieux possible contre l'échec scolaire et les inégalités sociales. Pour cela, toute la professionnalité des enseignants d'école maternelle se manifestera dans les liens effectués entre ces domaines et « les mondes des enfants » : ce qui intéresse tous les enfants de 3 ans, ou de 4 ans ou de 5 ans [3] (page 239)[4] (page 239), mais aussi dans le rapport à l'école et au savoir des parents.
- ❖ Dans ce domaine de compensation des inégalités sociales, leur sécurisation et la connaissance de ce qui de fait à l'école est un élément primordial. Il faut enfin comprendre la logique des parents qui s'appuient sur l'école maternelle comme un mode de garde de leurs enfants, absolument nécessaire dans ce temps de famille parfois « atomisée », à proximité immédiate de leur habitat et souvent sans autre solution de garde possible (par exemple, très peu de crèches en milieu rural) : un lieu reconnu et gratuit, ce qui n'est pas un point de détail quand on connaît le nombre d'enfants issus de familles défavorisées. Ainsi de plus en plus de parents demandent cette scolarisation considérant la fréquentation de l'école maternelle comme une chance pour leurs enfants.

L'enseignant entretient avec ses élèves des relations qui sont influencées par un grand nombre d'éléments : le règlement intérieur en est un parmi les plus visibles, mais il y a aussi les règles de vie qu'il peut instituer dans sa classe, les textes réglementaires nationaux, etc. À une époque dans laquelle l'apprentissage de la citoyenneté devient une des priorités de l'Education nationale et dans laquelle les questions de violence, d'incivilité sont plus que jamais en avant, il convient de réfléchir aux droits des élèves. Ainsi, en tant qu'enseignant, on pourra être plus attentif à ces droits, et donc aux élèves eux-mêmes.

L'article premier de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 mentionne l'éducation comme « première priorité nationale » et rappelle que le système éducatif est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». Ces deux points sont aisés à comprendre, sinon à appliquer. En revanche, les deux phrases suivantes posent quelques problèmes. « Il [le système éducatif] contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun

afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté." Le premier point, celui de l'égalité des chances, est déjà problématique. En effet, il ne dit pas comment l'enseignant doit se comporter pour contribuer à cela. Faut-il qu'il se consacre à chaque élève également (égalité)?

Faut-il au contraire qu'il se consacre plus aux élèves qui en ont plus besoin (équité) ? Gaudet et Lapointe [Gaudet & Lapointe, 2002] (page 239) définissent précisément ces deux termes : égalité signifie "distribution à chacun de la même quantité de biens" alors qu'équité signifie "dépassement du principe d'égalité pour compenser certaines inégalités (sociales, individuelles, etc.)". Dubet ([Dubet, 2002] (page 239), p. 93.), dans son analyse du métier d'enseignant (du primaire et du secondaire), montre que le système éducatif a longtemps ignoré l'enfant (à éduquer) au profit de l'élève (à instruire).

Les psychologues du début du 20<sup>e</sup> siècle ont été les premiers à prendre en compte l'enfant, derrière l'élève difficile ou agité. Plus récemment (et surtout depuis la Loi d'orientation ci-dessus), arrive l'enfant aux côtés de l'élève, et complique le travail de l'enseignant, car, toujours d'après Dubet, un enfant qui souffre devient un élève en difficulté, et vice versa. Les acteurs de l'éducation font face à un grand nombre de défis pour assurer une éducation de qualité pour tous. Le collectif Profs-Chercheurs propose une démarche de recherche collaborative pour faire face à ces défis grâce à l'identification :

- Des défis auxquels nous faisons face [Vidéo de présentation] ;
- Des actions que nous mettons en place pour répondre à ces défis, en situation scolaire [Vidéoprésentation]
- Des retours d'expérience sur la capacité de chaque action à relever chaque défi, faisant une présentation du résultat des actions [Vidéo de présentation] ;
- Des synthèses d'un ensemble de retours d'expérience provenant de contextes différents [Vidéo de présentation].

Un autre théoricien de l'éducation, plus près de nous cette fois, Renald Legendre, situe l'éducation entre l'immanence et la transcendance de l'être humain, selon le registre de la personne et non de la société en premier plan :

L'Éducation devient la ressource vitale par excellence pour que l'être humain puisse réaliser ses rêves, associer des sens de plus en plus satisfaisants à sa vie, à l'incertitude, à la souffrance et à l'angoisse, et parvenir à être heureux dans la mouvance de la vie. [...]

l'éducation constitue l'indispensable assistance pour que chaque être humain puisse satisfaire son désir d'apprendre à être, à devenir et à se situer. (1995, p.84). On pourrait aussi évoquer un troisième pôle de plus en plus populaire (du moins en principe) et qui situe le savoir, sous forme de compétences, comme finalité de l'éducation. Cette conception insiste sur le « dépassement de la culture actuelle par un retour à l'enseignement plus solide soit d'un contenu traditionnel, classique et humaniste, soit d'un contenu plus général et transdisciplinaire » (Bertrand, 1998, p.240).

Vigarello (1996) propose qu'il soit possible de sortir de l'impasse dans laquelle peuvent nous laisser ces oppositions en introduisant le concept de « sujet ». Quelques nuances apportées entre sujet et individu établissent des ponts entre une conception individualiste ou collective du projet éducatif. Selon cet auteur, l'individu se caractérise par sa séparation des autres. Par ailleurs, lorsque s'impose le raisonnement sur la valeur et le sens, s'imposent également des considérations plus psychologiques, morales ou philosophiques, et se pointe alors le sujet. Comme le suggère Vigarello, [...] le sujet devient un être responsable, celui qui, en dernier ressort, répond de lui-même, a une conscience, une intimité, une histoire : non plus le « singulier » mais l'« unique » et la conscience. Par là même, distinguer l'individu du sujet revient à mieux définir l'objectif de l'éducation : personnaliser mais aussi responsabiliser, tel devient l'objectif de l'éducation. (1996, p.19). Pour des parents, la notion subjective du « vouloir le bien » pour leur enfant est centrale. Des recherches ont montré que la majorité des parents visent les objectifs d'autonomie, d'accommodation, de coopération et de sensibilité créative. C'est-à-dire qu'ils ont une représentation du futur dans lequel leur enfant devenu adulte évoluera et s'adaptera de manière heureuse. Ces objectifs sont traversés par la notion de réussite : réussite scolaire, réussite sociale. Ils sont confortés par les représentations dominantes de notre société actuelle où l'échec scolaire est source d'exclusion et fait barrage aux perspectives de succès social. Aussi les parents prennent-ils des décisions dans le souci principal de contribuer à la réussite de l'enfant.

Cependant, ils rencontrent un obstacle de taille, celui de l'enfant lui-même pour qui la Réussite est synonyme d'efforts, de contraintes et de travail. L'objectif de l'enfant réside dans la satisfaction immédiate de plaisirs et va se heurter à l'objectif parental. Les décisions parentales vont, de fait, devoir être discutées, argumentées, négociées afin d'amener l'enfant à renoncer peu à peu à la réalisation de ses désirs immédiats et à accepter de s'inscrire dans un processus de réussite à plus long terme. Chaque enfant quel qu'il soit, quelle que soit sa

déficience, a besoin que l'adulte soit porteur d'une promesse de futur pour lui et l'aide ainsi à se projeter au-delà du présent.

Cette prise en compte du futur nourrit la représentation de l'intérêt supérieur de l'enfant et détermine des choix exprimés par des décisions. Mais combien de décisions sont prises par défaut (manque de places, manque de solutions adaptées, manque de moyens...) et pénalisent des enfants par une double déficience, celle qui les atteint dans leur personne mais aussi celle qu'ils subissent de l'extérieur et qui leur donne le sentiment d'un abandon social ! Ainsi, Le principe de non-réciprocité s'articule également avec le principe de liberté, qui souligne l'importance d'un engagement mutuel et libre de la part de chacun des acteurs de la relation éducative. Éduquer, c'est reconnaître et respecter le sujet éduqué comme *Personne* dans ses droits, dans sa liberté, tout en visant son émergence comme *personne* aussi libre et heureuse que possible. Le postulat d'éducabilité est donc nécessaire – mais non suffisant – pour accéder à une relation véritablement éducative, entendue dans le sens d'une influence libératrice et non d'une influence manipulatrice ; pour le dire autrement, c'est une influence qui travaille à sa propre cessation. On perçoit aisément en quoi le principe de non-réciprocité renvoie à une éthique de l'altruisme : donner sans rien attendre en retour, respecter autrui dans sa liberté et accepter l'autre avec ses qualités et ses faiblesses. Comme énoncé précédemment, l'altruisme se distingue radicalement de l'amour *éros*, et ne saurait en aucun cas se confondre avec lui : il ne consiste pas à aimer pour ce que l'autre peut nous apporter, dans un rapport de séduction ou de fusion relationnelle, mais au contraire à souhaiter son bonheur et sa liberté et à agir selon cette intention. L'altruisme se distingue donc de l'attachement affectif ou émotionnel, il ne vise pas la *réciproque* mais pourrait permettre d'instaurer une juste et bonne *réciprocité* relationnelle, ouverte au tiers, capable de déjouer les pièges de la réciprocité dyadique.

Accepter de renoncer à cette forme de captation repose donc sur « la capacité à intégrer la négativité de l'éducabilité » (Meirieu, 1991/2016, p. 45), c'est-à-dire le risque de l'échec de la relation, de l'éduqué, de l'éducateur. Postuler l'éducabilité implique de reconnaître et d'accepter ce risque, et c'est, toujours d'après Philippe Meirieu, « sans aucun doute, la chose la plus difficile du monde » (p. 45). D'autant que cette négativité potentielle ne se limite pas, selon nous, à ce risque, car il peut arriver parfois que l'éduqué réussisse si bien, ou mette tant ses efforts au service de la réussite, qu'il en devienne en quelque sorte gênant pour l'éducateur, car trop proche, trop identique à lui – car trop installé dans son désir. Quand l'élève dépasse le maître, ou en prend le chemin, c'est un autre versant de

lanégativité qui peut se dévoiler. Or lorsque l'éducateur tombe dans le piège du désir demaîtrise, de captation, il s'agit au fond, vraisemblablement, de symptômes d'une maladie d'attachement à son moi (*ego*). Si je désire absolument que l'autre suive mes pas et le projet que j'ai dessiné pour lui, je désire qu'il me ressemble, qu'il m'imiter dans mes efforts et dans mes réussites, qu'il incarne l'idéal que j'ai forgé pour moi et pour lui. De ce fait, imiter l'autre est constitutif de la relation humaine ; s'éduquer et apprendre, cela consiste souvent à imiter le maître, dans ses actes et dans ses préférences, dans les objets qu'il désigne, dans son désir en somme.

Ce phénomène et ses risques sont étudiés dans le cadre de l'anthropologie mimétique de René Girard, et de ce qu'il nomme « le désir selon l'autre », désir « métaphysique » dans la mesure où selon lui « tout désir est désir d'être » (1994, p. 28). L'éducateur se pose ainsi comme un médiateur du désir de l'éduqué vers des modes d'être aussi bien que vers des objets de savoir désignés comme désirables, par le seul fait qu'il se présente comme le désirant lui-même. Le piège qui guette ce médiateur est notamment de tomber dans la complaisance d'une fascination qu'il exerce :

Le maître est ravi de voir les disciples se multiplier autour de lui, il est ravi de se voir pris comme modèle. Néanmoins, si l'imitation est trop parfaite, si l'imitateur menace de surpasser le modèle, voilà le maître qui change systématiquement d'attitude et commence à se montrer méfiant, jaloux, hostile. Il va faire tout ce qu'il pourra pour déprécier le disciple et le décourager (Girard, 1978, pp. 410-411). Il semble légitime de penser que le dévoilement potentiel du postulat d'éducabilité, une fois dans la pratique éducative concrète, relève autant d'une dérive que d'une forme de méprise fondamentale s'il est envisagé, dès le départ, de manière confuse.

Nous avons vu que la tentation de toute-puissance peut guetter l'éducateur, et ce d'autant plus que la relation éducative est asymétrique, asymétrie ne concernant bien sûr que les savoirs et les compétences des acteurs, et non pas les *Personnes* dans leur dignité. Le principe de non-réciprocité suppose que l'éducateur donne aux personnes qu'il éduque sans rien attendre d'elles en retour. Il consiste à parier sur l'émancipation d'autrui, et à agir selon cette finalité, sans pour autant être dans l'attente d'une quelconque reconnaissance personnelle de la part d'autrui : en d'autres termes, on n'éduque pas pour être remercié en contrepartie de sa foi, de sa confiance et de ses efforts. On n'éduque pas non plus pour parvenir à un soi-disant « résultat » fixé à l'avance, ce qui rejoindrait le façonnage d'objet évoqué plus haut. Au contraire, la personne relationnelle, singulière et Construire la relation

éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et a... Questions Vives, N° 29 | 2018 toujours inachevée, qui émerge progressivement dans la relation éducative, devra toujours échapper aux diverses formes de manipulation ou de dressage. Il s'agit de lui permettre de cheminer vers davantage de liberté intérieure, d'autonomie, vers un mieux-être.

Éduquer, écrit Anne-Marie Drouin-Hans, c'est donc « faire le deuil de la réussite » (2009, p. 42), dans la mesure où « une réussite programmée est contradictoire avec l'idéal d'une éducation libératrice » (p. 43).

Les enfants/adolescents apprennent progressivement non seulement par leur propre vécu à réguler leurs émotions mais aussi en observant les adultes réguler leurs propres émotions, car ils enregistrent les modalités comportementales qu'ils manifestent. Le soin apporté à un enfant/ado, la bienveillance éducative, les interactions harmonieuses, chaleureuses, les conversations agréables, le plaisir partagé entraînent la sécrétion de l'*ocytocine* (Michael MEANEY, Univ. Mac Gill, Montreal) : qui agit sur les gènes et sur le développement du cerveau, la mémoire qui facilite l'empathie, la confiance, la coopération, l'altruisme, l'avancement qui diminue l'activité de l'amygdale et donc l'anxiété, la peur et le stress qui provoque la sécrétion de *endorphine* (hormone du bien-être) de *dopamine* (Hormone de la motivation, de la créativité) et de *sérotonine* (stabilisation de l'humeur)

L'enfant/adolescent traité avec bienveillance renforce la confiance en lui, développe son cortex orbitofrontal et éprouve du plaisir à créer et apprendre « se rend capable de se comporter lui-même avec bienveillance » cercle vertueux.

✓ *Pour l'élève, à court terme :*

- Un rapport d'intérêt et de motivation au savoir
- Un rapport de confiance et d'ouverture au professeur, au CPE
- Un rapport de plaisir et de sécurité à « l'apprendre »
- Un rapport de confiance et de plaisir à l'école

✓ *à long terme, chez l'élève :*

- Construction ou restauration de l'ESTIME DE SOI
- Donner un sens à sa vie
- Epanouissement et développements personnels

*A contrario*, la connaissance du contexte familial est à double tranchant, peut justifier le sentiment d'impuissance pédagogique, servir d'alibi au renoncement. « *Dis-moi d'où tu viens, je pourrai te prédire ton avenir...* ». L'aveuglement social cède alors la place au fatalisme sociologique. Phénomène bien connu des attentes professorales, qui conduisent – à l'insu même des acteurs - à l'autoréalisation des prophéties, « effet Pygmalion » étudié depuis les années 70 par Rosenthal et Jacobson<sup>2</sup>. Par quels biais cette « magie » prédictive opère-t-elle ? Des recherches ont montré que le regard porté sur les élèves jugés fragiles amenait à infléchir la conduite pédagogique à divers niveaux :

- À l'égard des contenus proposés, on a constaté une moindre variété et une moindre exigence, avec des activités structurées de façon plus étroite, plus guidée et plus contrôlée ;
- - Au niveau des sollicitations, les élèves sont moins interrogés, avec des questions plus faciles et un temps de recherche plus restreint (on leur donne plus rapidement la solution) ;
- Sur le plan des réactions à leurs propositions, on note des retours davantage centrés sur leurs attitudes que sur les contenus, moins informatifs, avec parfois des renforcements inappropriés (au prétexte qu'au moins, bien qu'à côté du sujet, l'élève a fait l'effort de participer) ;
- Au niveau du climat socio-émotionnel des échanges, constats d'une moindre attention, de critiques plus fréquentes, d'interactions verbales.

Cependant, comme tout pari, le postulat d'éducabilité implique aussi l'acceptation de certains risques ; risque d'échec du sujet éduqué, en particulier, ou risque d'échec de la relation si par exemple celui-ci résiste à ce que l'éducateur veut lui transmettre. De façon asymétrique, une attente démesurée de résultat vis-à-vis de la réussite des sujets éduqués peut également entraîner, chez l'éducateur, une dérive vers le sentiment de toute-puissance. Cette dérive est bien pointée par Philippe Meirieu (1991/2016, 1993) comme « tentation démiurgique », qui vise à faire de l'autre un objet que l'on façonne à sa guise.

Tentation d'une attente démesurée envers l'autre et envers soi-même : « Nous ne supportons plus, alors, que l'autre nous échappe et nous nous tendons tout entier dans un désir effréné de maîtrise », où en extrême limite pourrait naître l'« obsession de séduire ou de briser », de punir ou d'humilier « celui qui se dérobe à notre pouvoir, avant de retourner la violence contre nous, en une culpabilité mortifère où l'échec de l'autre devient notre échec au point de compromettre jusqu'à notre raison d'être et d'enseigner » (Meirieu, 1991/2016, p.

42). Deux dangers menacent alors l'acte d'éduquer : celui de considérer l'autre comme un objet à fabriquer selon ses désirs (ce qui tire l'éducation du côté du dressage ou de la manipulation), ou celui, inverse et symétrique, de devenir indifférent à son égard, par dépit ou résignation, ou plus obscurément « par crainte d'être entraîné vers la destruction de l'autre et de [soi]-même ». On peut ainsi en arriver, paradoxalement, à détruire en soi « tout intérêt pour l'autre » (p. 42), à récuser l'éducabilité elle-même ; et donc toute possibilité d'instauration d'une relation éducative.

Modeler ou dresser un sujet, c'est restreindre sa liberté, tandis que l'attente du maître l'astreint à la reconnaissance obligatoire, et à la culpabilité si cette reconnaissance n'est pas suffisante ; la tentation du dressage revient alors tout simplement à « nier l'éducation », à « prendre le parti du conditionnement » et de la captation totalitaire, autrement dit, donc, à confondre l'éducation d'un sujet émancipé avec la fabrication d'un objet à s'approprier ou à marchander. Cela nous rappelle à quel point la tentation de réification d'autrui est présente dans une relation asymétrique de pouvoir, et à quel point il est primordial de considérer celui que l'on éduque avant tout comme un sujet, et au-delà, de considérer tout être humain sans exception en tant que *Personne* – fin en soi, injonction au respect inconditionnel de la dignité, ce qui interdit toutes formes de nuisance et de violence à son égard ; car la *personne* n'est pas un objet que l'on construit, mais bien un sujet qui se Co-construit de manière relationnelle, et qui demeure toujours singulier et inachevé dans ses dimensions plurielles (par exemple morale, cognitive, intellectuelle, sociale, citoyenne, physique, langagière, artistique, psychologique voire spirituelle).

Accepter de renoncer à cette forme de captation repose donc sur « la capacité à intégrer la négativité de l'éducabilité » (Meirieu, 1991/2016, p. 45), c'est-à-dire le risque de l'échec de la relation, de l'éduqué, de l'éducateur. Postuler l'éducabilité implique de reconnaître et d'accepter ce risque, et c'est, toujours d'après Philippe Meirieu, « sans aucun doute, la chose la plus difficile du monde » (p. 45). D'autant que cette négativité potentielle ne se limite pas, selon nous, à ce risque, car il peut arriver parfois que l'éduqué réussisse sibi, ou mette tant ses efforts au service de la réussite, qu'il en devienne en quelque sorte gênant pour l'éducateur, car trop proche, trop identique à lui – car trop installé dans son désir. Quand l'élève dépasse le maître, ou en prend le chemin, c'est un autre versant de la négativité qui peut se dévoiler. Or lorsque l'éducateur tombe dans le piège du désir de maîtrise, de captation, il s'agit au fond, vraisemblablement, de symptômes d'une maladie d'attachement à son moi (*ego*). Si je désire absolument que l'autre suive mes pas et

le projet que j'ai dessiné pour lui, je désire qu'il me ressemble, qu'il m'imiter dans mes efforts et dans mes réussites, qu'il incarne l'idéal que j'ai forgé pour moi et pour lui. De fait, imiter l'autre est constitutif de la relation humaine ; s'éduquer et apprendre, cela consiste souvent à imiter le maître, dans ses actes et dans ses préférences, dans les objets qu'il désigne, dans son désir en somme.

Il semble légitime de penser que le dévoiement potentiel du postulat d'éducabilité, une fois dans la pratique éducative concrète, relève autant d'une dérive que d'une forme de méprise fondamentale s'il est envisagé, dès le départ, de manière confuse. Nous avons vu que la tentation de toute-puissance peut guetter l'éducateur, et ce d'autant plus que la relation éducative est asymétrique, asymétrie ne concernant bien sûr que les savoirs et les compétences des acteurs, et non pas les *Personnes* dans leur dignité. Le principe de non-réciprocité suppose que l'éducateur donne aux personnes qu'il éduque sans rien attendre d'elles en retour. Il consiste à parier sur l'émancipation d'autrui, et à agir selon cette finalité, sans pour autant être dans l'attente d'une quelconque reconnaissance personnelle de la part d'autrui : en d'autres termes, on n'éduque pas pour être remercié en contrepartie de sa foi, de sa confiance et de ses efforts. On n'éduque pas non plus pour parvenir à un soi-disant « résultat » fixé à l'avance, ce qui rejoindrait le façonnage d'objet évoqué plus haut.

Le principe de non-réciprocité s'articule également avec le principe de liberté, qui souligne l'importance d'un engagement mutuel et libre de la part de chacun des acteurs de la relation éducative. Éduquer, c'est reconnaître et respecter le sujet éduqué comme *Personne* dans ses droits, dans sa liberté, tout en visant son émergence comme *personne* aussi libre et heureuse que possible. Le postulat d'éducabilité est donc nécessaire – mais non suffisant – pour accéder à une relation véritablement éducative, entendue dans le sens d'une influence libératrice et non d'une influence manipulatrice ; pour le dire autrement, c'est une influence qui travaille à sa propre cessation. On perçoit aisément en quoi le principe de non-réciprocité renvoie à une éthique de l'altruisme : donner sans rien attendre en retour, respecter autrui dans sa liberté et accepter l'autre avec ses qualités et ses faiblesses. Comme énoncé précédemment, l'altruisme se distingue radicalement de l'amour *éros*, et ne saurait en aucun cas se confondre avec lui : il ne consiste pas à aimer pour ce que l'autre peut nous apporter, dans un rapport de séduction ou de fusion relationnelle, mais au contraire à souhaiter son bonheur et sa liberté et à agir selon cette intention. L'altruisme se distingue donc de l'attachement affectif ou émotionnel, il ne vise pas la *réciproque* mais pourrait permettre d'instaurer une juste et bonne *réciprocité* relationnelle, ouverte au tiers, capable de déjouer les pièges de la réciprocité

dyadique. Ainsi, ce qui met l'éducateur en tant qu'agentmoral en mouvement vers autrui, c'est d'abord la prise de conscience de l'ignorance et de la souffrance d'autrui comme de soi-même. Platon montre qu'il est nécessaire de sortir soi-même de la caverne pour voir naître en soi le désir d'en libérer les autres, en les aidant à redécouvrir ce qui était déjà présent en germe chez chacun d'entre eux. Si l'on est trop ignorant de son propre état d'illusion et de souffrance, on ne peut se tourner véritablement vers autrui pour l'aider à s'émanciper. Cette allégorie met donc bien en évidence le sens qu'il y a à postuler que chacune de ces personnes est éducable. La personne qui s'engage dans une relation véritablement éducative est toujours animée par la bienveillance et l'altruisme ; elle dispose d'un potentiel qu'elle seule peut décider d'actualiser, de faire croître toujours davantage.

Cet engagement relève d'un choix libre et personnel de la part de l'éducateur, qui s'établit, comme nous l'avons dit, à partir d'une double prise de conscience : celle de l'état initial d'ignorance et de souffrance dans lequel se trouvent le sujet éduqué comme lui-même, et celle de la dimension relationnelle et interdépendante de l'être humain. Le processus éducatif est une relation humaine vivante de personne à personne, et l'éducateur un agent moral, un praticien réflexif de l'éthique. L'éthique éducative impose alors de trouver un équilibre entre le piège du nihilisme et celui du moralisme dogmatique. En ce qu'elle s'appuie sur le respect inconditionnel de la *Personne* dans sa liberté et sa dignité, une éthique éducative de l'altruisme ne relève pas d'un moralisme paternaliste, et s'il existe inévitablement une certaine forme de paternalisme dans la relation éducative, il devrait s'agir, comme le souligne Eirick Prairat, d'un « paternalisme faible » (2013, pp. 126-127). Faire le choix d'éduquer revient finalement à avoir foi en l'être humain, et à faire naître un désir d'agir en vue de permettre à l'humanité, dans ce qu'elle a de plus singulier et de plus universel, d'être un peu plus libre, un peu plus émancipée, un peu plus éclairée, et, ne craignons pas de le dire, un peu plus heureuse. Il ne s'agit pas, sur ce dernier point, d'imposer au sujet éduqué sa propre conception du bonheur, mais de réunir les conditions favorisant son émergence comme personne capable de trouver son propre chemin vers un mieux-être. Autant de finalités éducatives déjà énoncées par Emmanuel Kant, auquel nous donnerons la parole pour conclure et ouvrir notre réflexion : « [c]'est une chose enthousiasmante de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut parvenir à donner à cette dernière une forme qui convienne à l'humanité. Ceci nous ouvre une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse » (Kant, E., 1776-1787/2004, pp. 100-101).

Aujourd'hui, la politique d'accueil des enfants de moins de trois ans poursuit ces trois objectifs : soutenir la natalité, encourager l'emploi des femmes et favoriser l'égalité des chances par le développement de l'enfant. Plusieurs facteurs sont à l'origine de l'intérêt croissant et de la nécessité de mettre en place un système performant (Bouysse *et al.*, 2011) comme :

- ❖ Le défi démographique et l'accroissement de l'activité professionnelle des femmes (liée au maintien de la croissance des pays industrialisés) ;
- ❖ L'action contre les désavantages éducatifs touchant les enfants des familles pauvres (bien être et développement de l'enfant) ;
- ❖ L'anticipation d'un taux de retour sur investissement dans le capital humain pour des raisons économiques.

Les orientations choisies pour l'organisation des écoles maternelles relèvent assez souvent d'intérêts différents (voir divergents) des acteurs concernés.

D'un côté la municipalité qui s'intéresse aux questions d'efficacité de la gestion des affaires communales et d'équité pour les enfants et leur famille. D'un autre côté, l'inspection académique qui s'occupe du respect des priorités éducatives et des enjeux socio-scolaires (Warren, 2009).

Devenue le premier maillon d'un véritable cursus scolaire, l'école maternelle ne semble pas être accompagnée de réelles réflexions sur les moyens à mettre en oeuvre. Ce travail de réflexivité est primordial. Pour Bouysse, car **la préscolarisation relève d'une construction qui s'appuie sur des pratiques complexes qui demandent du temps pour être effectives** (Bouysse, 2013). L'enjeu pédagogique et politique lié à la scolarisation des enfants de deux ans semble réduit aujourd'hui en France au rôle de **variable d'ajustement** (les taux de scolarisation à l'âge de deux ans ont significativement diminué ces dernières années : 32 % en 2002 pour chuter à 25% en 2005). Le manque de politique volontariste, les variables démographiques et les restrictions budgétaires déforment les enjeux de la scolarisation précoce liés aux besoins des enfants (Suchaut, 2009). Considérées comme primordiales au Cameroun, les premières années de l'enfance sont de plus en plus l'objet de débats et stratégies visant à favoriser un accès équitable à la scolarité, à améliorer la qualité de l'apprentissage et garantir la formation adéquate des enseignants. Bouysse *et al.* Recensent quant à eux deux grands modèles de structuration ; un modèle organisé de manière « intégrée », l'autre organisé de manière « juxtaposée » :

- Le **modèle intégré** « est celui d'une structure unique pour tous les enfants en âge préscolaire qui évoluent donc dans le même cadre éducatif : une seule direction d'établissement pour les enfants de tous les groupes d'âge, un même niveau de qualification du personnel responsable des activités éducatives et une même source de financement ». Ces centres accueillent des enfants de moins d'un an jusqu'à six ans en général. Les familles peuvent choisir des systèmes « intégrés » ou différenciés par tranche d'âge depuis le lancement en 2008 du *Early Years Foundation Stage*, programme centré sur une approche globale du développement de l'enfant, on trouve également des modes d'accueil intégrés ;
- le **modèle « juxtaposé »** est le plus répandu en Europe et est organisé selon deux types de structures distinctes : celles qui accueillent les enfants de zéro à trois ou quatre ans, deux ans, celles qui intègrent les enfants de trois à cinq ou six ans, ces dernières relevant le plus souvent
- Du domaine éducatif (Bouysse *et al.*, 2011).

L'OCDE définit l'enseignement préprimaire comme « l'ensemble des formes d'activités organisées et régulières se déroulant dans des structures adéquates ouvertes aux enfants à partir de trois ans et visant à renforcer leur développement cognitif, émotionnel et social » (OCDE, 2011). La notion de qualité diffère selon la culture et les valeurs d'un pays, son contexte socio-économique et les besoins de la communauté envers les services.

L'OCDE (2010) distingue plusieurs critères de qualité :

- La **qualité des procédés d'apprentissage** (ce que les enfants expérimentent dans le cadre d'un programme, les activités qui lui sont liées) ;
- La **qualité au niveau structurel**, le cadre dans lequel se font ces expériences (le taux d'encadrement, les locaux mais aussi la place de la structure dans la communauté) ;
- La **qualité des effets sur l'enfant** (au niveau cognitif et linguistique mais également sur sa santé, sa socialisation et sa capacité à gérer ses émotions).

Les apports de la psychologie cognitive ont révélé les spécificités des très jeunes enfants en termes de repères relationnels : un adulte de référence mais aussi des périodes d'adaptation sont nécessaires à l'instauration d'une base affective stable pour ces enfants. L'enfant doit pouvoir affronter les épreuves des premières séparations d'avec sa famille dans un climat propice avec l'aide de personnes compétentes, bien formées donc (Ben Soussan, 2010). Le taux d'encadrement dans les services d'EAJE et leur niveau de qualification

constituent (nous l'avons vu plus haut) un des facteurs d'impact sur la qualité de ces structures. Plus le taux est élevé, meilleurs sont les résultats des élèves aux tests cognitifs en mathématiques et en langue (Litgens & Taguma, 2010).

Lieury définit l'environnement comme un ensemble de **facteurs biologiques** comme l'alimentation, le sommeil, l'exercice physique et de **facteurs psychologiques**, comme les stimulations sensori-motrices, affectives, sociales, parentales, économiques, etc. Il recommande de considérer l'élève dans son **milieu cognitif et culturel** (Lieury, 2010). L'éducation et l'accueil du jeune enfant améliorent-ils son bien-être ? C'est la question que pose l'OCDE pour mieux cerner les débats soulevés dans la plupart des pays. Les effets semblent multiples mais la réponse tourne autour d'un niveau de qualité des services de garde non parental proposés et des conditions de garde parentale. L'OCDE propose un classement de facteurs positifs ou négatifs qui peuvent influencer sur le développement et le bien-être de l'enfant. Facteurs positifs de la garde non parentale : **de la naissance à trois ans :**

- ❖ Socialisation précoce ;
- ❖ Interactions stimulantes ;
- ❖ Stimulation du développement cognitif. Facteurs négatifs :
- ❖ Interactions stressantes ;
- ❖ Réduction de l'attachement parent-enfant
- ❖ Expositions à davantage de maladies ;
- ❖ Comportements externalisés (agitation, impulsivité, manque d'obéissance ou de respect des limites, agressivité). Facteurs positifs de la garde non parentale :

#### **De trois à six ans :**

- ❖ Socialisation ;
- ❖ Amélioration des capacités cognitives. Facteurs négatifs :
- ❖ Comportements externalisés (agitation, impulsivité, manque d'obéissance ou de respect des limites, agressivité) ;
- ❖ Dégradation des capacités cognitives (OCDE, 2009).

Les conditions d'éducation sont déterminantes pour le statut intellectuel et social de tous les individus, y compris les plus jeunes. L'espace d'apprentissage, l'environnement physique des élèves, au-delà de l'environnement familial, semblent jouer un rôle important dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et le climat scolaire.

Les programmes préscolaires sont importants pour faire face aux disparités éducatives qui engendrent rapidement des inégalités entre les enfants, inégalités qui persistent tout au long de la scolarité.

Dans la plupart des pays, on considère donc qu'il est nécessaire de proposer ces programmes en priorité aux enfants issus des groupes défavorisés (liés à l'environnement socio-économique

### **Resumé du chapitre**

L'éducabilité des enfants des enfants d'age scolaire est un phenomene qui consiste à remettre à plustard l'accomplissement d'une tache. C'est un phenomene courant étudié par de nombreux chercheurs à travers le monde à l'instar de Phillipe Meirieu. Nous avons presenter l'éducabilité des enfants d'age scolaire de facon generale, ainsi que les lois et principe de celle-ci a travers une approche de l'éducabilité. Nous pouvons la déceler à travers diverses choses tels que les resultats académiques.

**DEUXIEME PARTIE :**  
**CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE**  
**DE L'ETUDE**

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Tout au long de ce chapitre, il sera question pour nous de présenter notre méthodologie de recherche. D'abord nous présenterons le type d'étude, le site, les participants, ensuite, le matériel et procédures utilisés, et nous terminerons par l'analyse des données.

La méthodologie de la recherche est un processus spécifique ou technique utilisé pour identifier, sélectionner, procéder et analyser l'information contenue dans une expérience (Wilkinson, 2019), cette méthodologie permet de donner un canevas à la recherche. Dans ce travail, le processus méthodologique ainsi utilisé présente le cheminement méthodologique proprement dit. Ce chapitre décrit de manière spécifique les objectifs de la démarche employée tout au long de cette étude pour la collecte et l'analyse des données. Elle s'inspire de plusieurs paradigmes, afin de formuler le type de recherche à mener, aux moyens de plusieurs méthodes qui déclinent, entre autres : les étapes de la recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, l'échantillon, et l'outil de collecte des données *in situ*. Tout en donnant une coloration particulière à la démarche méthodologique. Il propose une étude beaucoup plus matérielle et détaillée du problème initial, au moyen d'une double analyse à la fois descriptive et inférentielle. De manière plus précise, il présente les résultats au moyen des différents scénarios à la lecture des variables sociodémographiques.

### 3.1. Type de l'étude

La réalité sociale et les faits sociaux sont des *construits* puisqu'ils obéissent à une méthodologie qui justifie de façon méthodique leur création, leur institutionnalisation, leur évolution et leur transformation sociale. Car, « les faits sont construits à partir des interprétations du chercheur et des acteurs et que d'autres chercheurs et acteurs peuvent les construire différemment » (Dumez, 2010, p. 7). Il existe une réalité sociale dont la connaissance suppose une approche pour l'appréhension de la réalité. Cette étude est de type exploratoire parce qu'elle convoque le paradigme inductif. Rappelons brièvement que dans la

démarche inductive, la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué. Les entretiens, les méthodes et les grilles d'analyse sont « inventés » (Becker, 2006). L'induction c'est quand on part de l'observation à l'hypothèse. Ce schéma a été infirmé par Popper (Popper, 1986, p. 28). La pensée inductive, part des « faits bruts », de l'observation pure pour formuler des lois et théories : c'est un mode d'appréhension de la réalité. L'empirisme soutient que l'expérience et l'observation sont à l'origine de la connaissance du monde réel se référant à une démarche inductive. La « Méthode scientifique » inductive (O. H. E. R. I.C.). L'approche inductive consiste à observer le réel pour en tirer, par induction, les lois qui le régissent. Cela implique la répétition d'observations, et/ou d'expérimentations. La dimension exploratoire de cette étude reepose sur les stratégies d'enseignement de l'éthique et le lien que celles-ci entretien avec l'éducabilité des enfants. L'approche qualitative permet de recueillir les avis des participants relativement à l'évaluation menée. Elle permet également de décrire les caractéristiques d'une population ayant une opinion ou un comportement particulier », (Couvreur & Lehuede, 2002, p.7). La représentativité du groupe permet une comparaison aisée des données, elle permet surtout de prouver ou de démontrer des faits. Les résultats d'études quantitatives sont souvent exprimés en chiffres (statistiques). Dans la recherche quantitative, les chercheurs ont tendance à rester objectivement séparé de l'objet. C'est parce que la recherche quantitative a une approche par objectif dans le sens où elle ne cherche que des mesures précises et des analyses de concepts cibles pour répondre à l'objet de la recherche. Ainsi, à partir de la question principale de recherche se formule l'hypothèse générale de cette étude.

Nous menons Notre étude sur les stratégies d'enseignement de l'éthique et éducabilité des enfants d'âge scolaire dans la ville de yaoundé plus précisément dans l'arrondissement de yaoundé III. En effet, yaoundé III est une commune d'arrondissement de la commune urbaine de yaoundé, département du Mfoundi dans la région du centre du Cameroun. Elle a pour chef lieu le quartier Efoulan. Géographiquement, elle s'étend du centre au sud de la ville, à l'est de yaoundé 6 et à l'ouest de Yaoundé 4. La commune d'arrondissement de Yaoundé III est créée en 1987. La commune démembrée de sa partie ouest pour former la commune de yaoundé 6 en 1993.

D'après (Grawitz Madeleine, 2001, p. 398) : « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée dans la problématique. Elle tend à formuler une relation entre les faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés,

permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, devient un élément possible de théorie ». Par rapport à notre problématique, nous émettons les hypothèses :

L'hypothèse générale (HP) : Les stratégies d'enseignement de l'éthique déterminent l'éducabilité de l'enfant d'âge scolaire dans la ville de Yaoundé III.

### **3.2. Les participants**

L'enquête se définit comme une *méthode interrogative*, (Ghiglione & Matalon, 1998), où la volonté du chercheur consiste à élucider et à examiner un ensemble d'éléments indispensables à la compréhension de l'objet de la recherche. L'enquête est particulièrement adaptée pour les recherches qui veulent investiguer des opinions, des attitudes, des croyances, des comportements. Alors : « Toute méthodologie ne vaut que par rapport à la qualité de la problématique dans laquelle elle s'insère » (Beaud, 2006, p.92). La population englobe toutes les participantes à une enquête. Selon (Mucchiellie, 1971) : « la population d'étude est l'ensemble de groupes humains concernés par les objectifs d'enquête. C'est dans cet univers que sera tiré l'échantillon de l'étude », c'est davantage pour (Hainaut, 1975), « l'ensemble des éléments parmi lesquels on aurait pu choisir l'échantillon, c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui possèdent les caractéristiques qu'on veut observer ». La technique d'échantillonnage permet de constituer un échantillon d'une population de référence à travers laquelle le chercheur veut estimer par induction ou inférence statistique certaines caractéristiques. Il existe deux grandes catégories de méthodes d'échantillonnage : Les méthodes probabilistes et les méthodes non-probabilistes. L'unité d'échantillonnage est constituée des personnels ayant un acte d'intégration, un contrat à durée déterminée, une relation de filiation avec les enfants en âge scolaire dans la ville de Yaoundé, plus précisément à yaoundé 3.

### **3.3. Matériel et procédure**

Les enquêtes se caractérisent par leur objet c'est-à-dire la nature de l'étude réalisée, l'enquête permet de recueillir des données sur une situation sociale donnée ; elles se caractérisent également par leur durée puisque l'enquête est réalisée à un instant donné. Par exemple, l'étude d'une population à un moment précis, L'enquête s'intéresse aussi au nombre d'individus concerné, qu'il s'agisse de la population d'enquête ; et enfin au nombre d'individus concerné en termes d'échantillon représentatif. La méthode d'enquête consiste

donc à recueillir les données primaires à partir d'un questionnaire, entretien administré à un échantillon issu d'une population cible.

### **3.3.1. Matériel**

Le matériel rassemble les différents scénarios. Et, ils incorporent les questions qui participent à l'étude. « L'entretien ou interview est, dans les sciences sociales, le type de relation interpersonnelle que le chercheur organise avec les personnes dont il attend des informations en rapport avec le phénomène qu'il étudie.» (Bayle, 2000, p.71). Le questionnaire a été adressé à des enseignants des établissements de l'enseignement préscolaire de la ville de Yaoundé, selon une approche exploratoire. L'ensemble des questions a été proposé et conçu à partir des indicateurs des variables de l'étude. Le questionnaire est conçu sur la base de trois scénarios qui dégagent les stratégies d'enseignement de l'éthique.

### **3.3.2. Procédure**

La procédure consiste à établir un parallèle entre le matériel recensé pour l'étude et les analyses systématiques des données prélevées :

« Le travail de terrain sera envisagé ici comme l'observation des gens : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. Même dans le cas le plus favorable, il n'est pas facile de trouver la démarche appropriée » (Hughes *et al.*, 1996).

Les sujets sont soumis à deux types de questionnement. Un guide d'entretien ouvert, qui permet de recueillir les opinions et les avis des répondants sur les mesures qui sont des pratiques et qui sont effectives dans les établissements en vue d'une gestion optimale de la ponctualité. Les éléments de justification qui sont établis, concourent à identifier dans les réponses les différents participants, les éventuels déterminants. La ponctualité se mesure au moyen de trois (03) scénarios. Chaque sujet mentionne les horaires d'arrivée dans chaque expérience selon ses convictions et la manière dont elle se vit au quotidien dans son milieu scolaire. Le questionnaire est parcouru par chaque participant, en tenant compte des caractéristiques comportementales individuelles et les traits de la personnalité qui se rattachent à la ponctualité. Quatre (04) échelles de questionnement sont utilisées afin de simuler la ponctualité dans le préscolaire ; sont pris en compte : les horaires de début du cours

des enseignants, les horaires de début de cours programmé à l'intention des élèves. Les horaires d'arrivée des enseignants et du Chef de l'établissement à une réunion

Le conditionnement à analyser passe par une phase de pré-enquête, Selon (Mucchielli, 1978, p.123) : « La pré-enquête est une investigation de type qualitatif (interviews semi-directifs, documentation, réflexion) destinée à élaborer les dimensions de l'enquête, les hypothèses, le libellé des questions et des tests ». (Le sondage d'opinion, Applications pratiques, Paris, les éditions ESF, p. 123). Dans la pré-enquête, il est indiqué la population-cible, le test des instruments d'enquête souscrivant au critère de fiabilité ; la pré-enquête consiste à :

- Vérifier si les individus auxquels s'adresse l'enquête disposent des prérequis liées à la fonction et au statut d'enseignant ;
- Fixer la taille de l'échantillon ;
- Recenser les difficultés éventuelles au travail ;
- Estimer la durée et l'étendue des items.

Le protocole ci-après est mis en œuvre pour la collecte. Une approche exploratoire. L'ensemble des questions a été posé et conçue à partir des indicateurs, des variables et l'étude des données.

### **3.4. Analyse des données**

Les outils d'analyse de données souscrivent à l'interaction avec les données en fonction de la source. Dans cette perspective, les données qualitatives sont traitées suivant une analyse thématique. Ces données sont issues de la grille d'observation et sont confrontées à une analyse de contenu de données textuelles. Ces différentes données sont également obtenues à partir du guide d'entretien. Les données quantitatives, produites par le questionnaire, sont représentées sous forme de tableaux de distribution. Elles s'analysent à l'aide d'un traitement statistique via le logiciel SPSS. Dans cet ordre d'idée, les données alphabétiques sont codées en données numériques puis traduites par le logiciel. Elles génèrent alors des tableaux de fréquence qui rendent facile la lisibilité et l'interprétation des données qui ont un rapport très étroit avec la méthode et l'hypothèse formulée pour cette étude. Selon chaque groupe de fréquence relié à l'hypothèse de recherche, l'indice de Levene sur l'égalité des variances sert à établir le degré d'homogénéité entre les questions actualisées ; il opère au moyen d'une corrélation entre items qui stipule l'existence d'un lien entre les indices. Dans le

maillage de l'analyse des données, la vérification de l'hypothèse est réalisée à partir du test-*t*, qui est un test statistique paramétrique suivant une loi lorsque l'hypothèse nulle est vraie. Il est construit à partir d'une normalité supposée de l'échantillon pour comparer sa moyenne relativement à une variable, à une valeur fixée *a priori* comme moyenne de la population dont est issue l'échantillon. Le test de *student* permet de comparer ces deux moyennes afin d'inférer une relation entre une variable X et une variable Y favorable au rejet ou à l'acceptation de l'hypothèse nulle (H0), qui présuppose que la moyenne de l'échantillon est égale à celle de la population dont elle est hypothétiquement issue (Laurent, 2014) ; le test-t de Student est très souvent utilisé pour comparer deux échantillons. L'analyse de données qualitatives se définit d'abord par son objet : le chercheur tente de dégager le sens d'un texte, d'une entrevue, d'un corpus à l'aide ou non d'outils informatisés (Paillé et Mucchielli, 2003 ; Deschenaux et Bourdon, 2005). Les données d'une étude qualitative, obtenues grâce à l'entretien, l'observation ou le focus group, sont à exploiter à travers une analyse écrite. Cette analyse se fonde sur les notes écrites prises par l'enquêteur, ainsi que sur son travail de retranscription qui doit lui permettre de faire émerger certains éléments. Cette étude est descriptive et se concentre sur des interprétations. Les résultats sont exprimés avec des mots.

Un échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'une population. L'échantillonnage vise à obtenir une meilleure connaissance d'une ou plusieurs populations ou sous-population par l'étude d'un nombre d'échantillon jugé statistiquement représentatif. Ainsi, une population est l'ensemble des individus et la population cible c'est l'ensemble des individus visés par une étude dont on voudra recueillir des informations. Notre population cible ici est les apprenants de l'arrondissement de yaoundé 3. Notre échantillonnage ici est aléatoire. Pour donc échantillonner une population, on détermine l'intervalle d'échantillonnage  $k$  en divisant la population  $N$  par la taille de l'échantillon que l'on souhaite obtenir. Nous étudions le cas des enfants en âge scolaire.

**Tableau 1: Tableau synoptique**

<b>VI</b>	<b>MODALITES</b>	<b>I</b>	<b>VD</b>	<b>M</b>	<b>I</b>
Stratégies d'enseignement de l'éthique	Developpement de la pensée reflexive	L'esprit critique L'esprit d'analyse	Educabilité des enfants	Interet et motivation au savoir	Les compétences L'autonomie Le progrès
	L'expression des emotions	La peur, la joie, la colere		Plaisir et sécurité à apprendre	– Savoir apprendre pour soi-même
	L'interaction entre eleves	Apprenant - enseignant Apprenant - apprenant ; Enseignant-enseignant ; Apprenant –contenu ;		Donner un sens à sa vie	– Ouvrir son esprit – Ne jamais cesser d'apprendre – Transmettre ses connaissances et ses valeurs

### **3.5. Population et échantillon**

### **3.6. Outils de collecte de données**

Pour mener à bien notre recherche, nous allons utiliser comme outils de collecte de données le questionnaire, l'entretien avec les parents d'élèves, les enseignants. Les méthodes qualitatives utilisent des méthodologies de collecte de données telles que des entretiens, observations, discussions et examen de documents ( par exemple, des journaux de bord, des documents historiques).

## **CHAPITRE 4 :**

# **PRÉSENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION**

Dans ce segment de notre étude, nous procédons à la présentation des données collectées. Il faut avant toute chose préciser que la collecte s'est faite sur un échantillon diversifié afin d'avoir des points de vue qui épousent des angles de conception et d'expérience divers. Pour ce faire, nous avons collecté les données auprès d'un échantillon constitué à la fois du personnel administratif ainsi que les enseignants. Il sera question dans un premier temps de présenter les données collectées sur le terrain. La collecte des données s'est faite sur un échantillon diversifié selon une méthode d'étude de cas. Il est tout de même important de rappeler que la présente étude est de type qualitatif. Pour la collecte des données, l'on s'est appuyé sur des entretiens semi-directifs.

### **4.1. Présentation des resultats**

#### **4.1.1. Responsable un**

Le personnel administratif ici est un assistant des affaires sociales, il exprime son point de vue à travers cet extrait : pour lui, le développement de l'esprit critique chez l'apprenant à les montrer la capacité à remettre en cause une opinion. Le fait de laisser les enfants dire librement ce qu'ils pensent, créer également les ateliers de travail font en sorte que les enfants apprennent à faire preuve d'esprit critique pour se forger son opinion et être capable de débattre et d'échanger. Vu que chaque enfant a son caractère à lui, nous leur donnons la possibilité de dire à haute voix ce qu'ils pensent (liberté d'expression). Ainsi, nous les guidons par la liberté d'opinion individuelle à travers les thèmes attractifs de leur âge. Aussi, l'apprenant autonome est celui là qui surpasse ses craintes, qui a un esprit ouvert à recevoir les points de vue des autres et qui est capable de défendre ses opinions.

Les interactions entre élèves se font à travers la communication, le dialogue et même parfois les jeux éducatifs. Cette interaction peut avantager la réussite des élèves dans la mesure où la communication, le dialogue mettent les élèves en confiance vis-à-vis de leurs

enseignants. Concernant les émotions des élèves, l'enseignant agit par des phrases d'encouragement, des flatteries et des applaudissements. Nous devons apprendre à gérer nos émotions parce qu'il y'a des émotions qui peuvent nous mettre dans un état pas normal et courir en vous quelques choses de grave.

#### **4.1.2. Responsable deux**

La responsable est enseignante à la maternelle. Pour favoriser les interactions entre élèves, il faudra donner les devoirs, poser des questions et organiser les groupes d'étude en classe. Ainsi, les interactions peuvent favoriser la réussite de tous les élèves en participant en classe, en s'exprimant oralement entre eux. Il est important d'apprendre à gérer ses émotions pour éviter la peur, le surmenage, le stress. Pour déclencher la motivation chez l'apprenant, nous en tant qu'enseignant, devons par exemple raconter des histoires aux apprenants, créer des petits jeux en classe.

### **4.2. Analyse des resultats**

Dans cette partie de notre étude, nous allons procéder à l'analyse des corpus obtenus apres transcription des données orales. Le type d'analyse utilisé ici est une analyse thématique de contenus.

#### **4.2.1. Connaissance générale sur la thématique**

Cette thématique fait ressortir trois items ; les avis des repondants sont presque convergents.

- **L'enseignement de l'éthique**

Quand on parle d'éthique enseignante, on peut prendre comme point de départ, une élucidation de l'acte d'enseigner. On montrerait alors que tout enseignement, meme celui qui fait le pari des méthodes actives, est un mode d'intervention marqué par l'opposition entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore. Envisagée sous cet angle, l'éthique apparait comme un mode de régulation de la relation enseignant /enseigner. Empruntons cependant une autre voie pour démontrer qu'une posture éthique participe au developpement psychologie et intellectuel de l'apprenant. Pour commencer, quelques mots sur l'estime de soi avec le philosophe paul Ricoeur. Ce que Ricoeur nous permet de comprendre, c'est que l'estime de soi est non seulement au principe de notre subjectivité, mais qu'elle est aussi au

principe de notre relation avec autrui. Si l'on demande à Ricoeur, à quel titre le soi est déclaré digne d'estime, il faut répondre que c'est à celui de ses capacités. Cela signifie que l'estime de soi est liée à notre capacité d'agir : capacité à lire, à écrire, à dissenter, à philosopher, à chanter, à dessiner ...

Ainsi, dire de l'estime de soi qu'elle est liée à notre capacité d'agir, c'est dire quelque chose d'essentiel. C'est déjà dire que l'on ne s'apprécie pas de manière immédiate, mais que c'est en appréciant les actions et les actes que l'on pose que l'on apprend à s'estimer. On ne s'estime que parce que l'on est auteur de nos actes.

L'enseignant ne doit pas mettre au premier plan ses intérêts personnels. Il doit être désintéressé car, on ne devient pas enseignant pour gagner de l'argent, mais parce que l'on pense que cette fonction vous permettra d'être plus utile à l'ensemble de la collectivité.

D'après Médard et Vaast, (1959), un des buts de l'école, et non pas des moindres consiste à donner à l'enfant le goût de l'étude. On concevrait mal que le maître ne possède pas en lui cette flamme qu'il doit transmettre. S'instruire et méditer pour accélérer à la culture constituent un des devoirs de l'éducateur, la qualité de son travail est donc à ce prix.

Mais au-delà de tout, l'amour des enfants doit être primordial. A cet effet, Macaire (1979) estime que « *quiconque aime les enfants et possède, par surcroît, le goût de l'action réfléchie, ne manquera pas de se plaire dans l'enseignement* » (p.45). C'est dire aussi que l'enseignant reste responsable vis-à-vis des enfants. D'ailleurs, Meirieu (2007) souligne que la responsabilité personnelle est primordiale dans l'éthique. Pour lui, « *l'éthique c'est, en effet, ce qui renvoie à ma responsabilité propre, à la manière dont je suis capable d'offrir à l'autre la possibilité d'une rencontre, le bonheur de comprendre et la joie de savoir* ». En d'autres termes, l'éducateur a le devoir de susciter le désir d'apprendre, le goût de l'effort et la disponibilité à apprendre. En un mot, la réussite de son métier dépend de l'engagement, de sa capacité d'accueil des apprenants, de sa compétence d'animation et de l'application de l'éthique ainsi que de son grand sens de responsabilité.

L'éthique apparaît comme un mode de régulation de la relation enseignant/enseigné. La profession d'enseignant est donc confrontée à cette requête qui semble générale actuellement de devoir attester une éthique propre. Il est en effet demandé aux jeunes enseignants de donner une dimension éthique à leur engagement professionnel, et aux plus anciens d'être aptes à entreprendre une réflexion morale accompagnant de manière critique l'exercice de leur métier.

L'initiative pour l'enseignement de l'éthique aux enfants a été évoquée pour la première fois lors de la session extraordinaire des Nations Unies consacrée aux enfants, au mois de mai 2002. Par la suite, le *conseil interreligieux pour l'enseignement de l'éthique aux enfants* a été créé pour identifier les stratégies de promotion, tant en milieu pédagogique qu'à la maison, d'un enseignement de l'éthique fondé sur les valeurs. Le conseil s'est fixé comme priorité l'élaboration d'un matériel didactique et pratique pour l'enseignement interreligieux de l'éthique. Ainsi apprendre à vivre ensemble, un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique a été développé conjointement avec l'UNESCO et l'UNICEF après de rigoureux essais sur le terrain dans différents contextes socio-économiques, culturels et religieux du monde d'entier. Par la suite, apprendre à vivre ensemble a été conçu pour aider les enfants et les jeunes à mieux comprendre et à respecter les personnes issues d'autres cultures et religions, et à nourrir un sentiment de communauté globale. Ce manuel met à profit des méthodologies interactives et expérimentales visant à développer une pensée innovante et critique chez les participants, à adopter des comportements non violents, et à donner aux enfants et aux jeunes les compétences nécessaires pour devenir des acteurs du changement.

- **Educabilité des enfants**

L'Education de l'enfant d'âge scolaire exige que l'on prenne en considération sa santé, sa sécurité physique et psychologique ainsi que son développement affectif, créatif, intellectuel et moral. D'une part, l'enfant doit être entouré de personnes responsables, significantes et fiables qui veillent, notamment, à satisfaire des besoins tels la nourriture, l'habillement, l'hygiène, le repos et le logement. D'autre part, la permanence des liens affectifs assure soutien, réconfort et encadrement à l'enfant.

Elle contribue aussi au maintien, voire au renforcement de l'estime de soi de même qu'au sentiment de sécurité nécessaire à la découverte du monde. La satisfaction de l'ensemble des besoins de l'enfant se fait d'abord au sein de la famille. Ainsi soutenu dans son évolution, l'enfant dépasse progressivement ses attitudes égocentriques. Il devient capable de s'éveiller à la réalité des autres et de s'adapter à de nouvelles situations.

Essentiellement, l'enfant est un être engagé dans une démarche de croissance et d'apprentissage. Il a besoin d'être encouragé dans ses efforts et accompagné dans sa motivation à apprendre, tout en sentant que ses particularités et son rythme sont respectés.

- ✓ Pour bâtir l'estime de soi de l'enfant d'âge scolaire, il est surtout important de veiller à ce qu'il se sente aimé. Ainsi, il pourra se voir comme une personne

bonne et digne d'affection. Chaque fois qu'il acquiert une nouvelle habileté, il faut le féliciter pour ses réussites, dès le début.

- ✓ Votre enfant a besoin de faire certains choix pour développer sa confiance en soi et son autonomie. Il a surtout encore besoin de vous. En tant que parent, laissez-le parfois prendre les commandes si la situation le permet. Donnez-lui le choix entre plusieurs possibilités et exprimez votre point de vue à tour de rôle pour décider de l'activité à faire ensemble. Même si son choix n'est pas là votre, montrez –vous tout aussi enthousiaste que lui à l'idée de faire cette activité.
- ✓ Permettez-lui de passer du temps avec vous et d'autres enfants pendant de courtes périodes. Félicitez-le chaque fois qu'il joue sans vous réclamez. De cette façon, vous l'aidez à développer son autonomie affective.

Aussi éduquer revient-il à développer confiance et foi en l'autre, en tout autre, à croire en ses possibilités de développement ; plus généralement, à avoir confiance dans le processus éducatif. La foi dont il s'agit n'étant pas nécessairement religieuse, mais pouvant tout à fait être laïque. Le postulat d'éducabilité est donc un présupposé valide d'ordre logique, mais aussi éthique : il engage la responsabilité de l'éducateur, met en jeu son désir d'éduquer et une forme de foi en l'humanité. Il apparaît comme étant un pari sans doute non suffisant, mais tout à fait nécessaire pour entrer en relation éducative et cheminer progressivement vers l'émergence relationnelle du sujet éduqué comme personne.

Dans *Emile ou de l'éducation* (paru en 1762), Rousseau affirme la spécificité de l'enfance et de sa mentalité. L'ouvrage est étroitement associé au contrat social en ce qu'il propose un programme éducatif adapté à une véritable société politique.

L'Éducation devient la ressource vitale par excellence pour que l'être humain puisse réaliser ses rêves, associer des sens de plus en plus satisfaisants à sa vie, à l'incertitude, à la souffrance et à l'angoisse, et parvenir à être heureux dans la mouvance de la vie. [...] l'éducation constitue l'indispensable assistance pour que chaque être humain puisse satisfaire son désir d'apprendre à être, à devenir et à se situer. (1995, p.84). On pourrait aussi évoquer un troisième pôle de plus en plus populaire (du moins en principe) et qui situe le savoir, sous forme de compétences, comme finalité de l'éducation. Cette conception insiste sur le « dépassement de la culture actuelle par un retour à l'enseignement plus solide soit d'un contenu traditionnel, classique et humaniste, soit d'un contenu plus général et transdisciplinaire » (Bertrand, 1998, p.240).

L'éducation de l'enfant d'âge scolaire exige que l'on prenne en considération sa santé, sa sécurité physique et psychologique ainsi que son développement affectif, créatif, intellectuel et moral. D'une part, l'enfant doit être entouré de personnes responsables, signifiantes et fiables qui veillent, notamment, à satisfaire des besoins tels la nourriture, l'habillement, l'hygiène, le repos et le logement. D'autre part, la permanence des liens affectifs assure soutien, réconfort et encadrement à l'enfant.

Faire le choix d'éduquer revient finalement à avoir foi en l'être humain, et à faire naître un désir d'agir en vue de permettre à l'humanité, dans ce qu'elle a de plus singulier et de plus universel, d'être un peu plus libre, un peu plus émancipée, un peu plus éclairée, et, ne craignons pas de le dire, un peu plus heureuse. Il ne s'agit pas, sur ce dernier point, d'imposer au sujet éduqué sa propre conception du bonheur, mais de réunir les conditions favorisant son émergence comme personne capable de trouver son propre chemin vers un mieux-être. Autant de finalités éducatives déjà énoncées par Emmanuel Kant, auquel nous donnerons la parole pour conclure et ouvrir notre réflexion : « [c]'est une chose enthousiasmante de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut parvenir à donner à cette dernière une forme qui convienne à l'humanité. Ceci nous ouvre une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse » (Kant, E., 1776-1787/2004, pp. 100-101).

Le maître est ravi de voir les disciples se multiplier autour de lui, il est ravi de se voir pris comme modèle. Néanmoins, si l'imitation est trop parfaite, si l'imitateur menace de surpasser le modèle, voilà le maître qui change systématiquement d'attitude et commence à se montrer méfiant, jaloux, hostile. Il va faire tout ce qu'il pourra pour déprécier le disciple et le décourager (Girard, 1978, pp. 410-411). Il semble légitime de penser que le dévoilement potentiel du postulat d'éducabilité, une fois dans la pratique éducative concrète, relève autant d'une dérive que d'une forme de méprise fondamentale s'il est envisagé, dès le départ, de manière confuse.

### **4.3. Discussion des resultats**

Après avoir procédé à la présentation et l'analyse des résultats, il convient donc dans le présent chapitre de faire une interprétation de ces résultats en référence au cadre théorique convoqué dans le chapitre 2. Il sera pour cela question de faire un rappel des données théoriques et par la suite à un rappel de la problématique. Ensuite, nous procéderons à l'interprétation proprement dite des données, enfin le chapitre sera bouclé par des perspectives. La tâche dans cette partie du présent chapitre consiste à faire une interprétation des données à la lumière du cadre théorique convoqué. Mais avant cette interprétation proprement dite, l'on procédera d'abord au rappel de la problématique et des données théoriques.

#### **4.3.1. Rappel de l'objet de l'étude et des données théoriques**

Dans cette partie de notre etude, il est question de procéder à un rappel de l'objet d'étude et du cadre théorique convoqué dans cette etude. Lequel cadre servira à l'interprétation des données obtenues.

##### **4.3.1.1. Rappel de l'objet de l'étude**

La présente etude intitulée **stratégie d'enseignement de l'éthique et éducatibilité des enfants d'age scolaire dans la ville de Yaoundé**, traite des valeurs morales inculquée aux enfants en âge d'aller à l'école. Dans un contexte où

La reflexion est à cet effet portée sur l'enseignement de l'éthique comme facteur de l'éducation scolaire et son influence sur l'éducation des enfants en âge scolaire. La présente etude a formulé sa problématique ainsi qu'il suit :

##### **Question de recherche principale**

- L'éducatibilité des enfants d'age scolaire varie t-elle en fonction des stratégies d'enseignement de l'éthique ?

##### **Questions de recherche spécifiques**

- L'éducatibilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction du développement de la pensée réflexive chez l'apprenant ?

- L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction de leurs pré requis ?
- L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction de l'expression des émotions ?
- L'éducabilité des enfants d'âge scolaire varie t-elle en fonction de l'interaction entre élèves ?

### **Hypothese generale de l'étude**

Les stratégies d'enseignement de l'éthique déterminent l'éducabilité des enfants d'âge scolaire dans la ville de yaoundé

### **Hypotheses de recherche specifiques**

- Le developpement d'une pensée reflexive chez l'enfant détermine l'educabilité des enfants d'age scolaire
- Les prérequis des élèves déterminent l'educabilité des enfants d'age scolaire
- L'expression des émotions dans la motivation de l'enfant détermine l'educabilité des enfants d'age scolaire
- L'interaction entre enfants détermine l'éducabilité des enfants d'age scolaire

### **Objectif general de l'étude**

Notre objectif ici est d'examiner le lien qui existe entre l'éducabilité des enfants d'âge scolaire et les stratégies d'enseignement de l'éthique.

### **Objectifs specifiques de l'étude**

- Examiner le lien qui existe entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et le developpement de la pensée reflexive chez l'apprenant
- Etablir le lien qui existe entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et leurs prérequis
- Etablir le lien qui existe entre l'educabilité des enfants d'age scolaire et l'expression des émotions chez l'enfant
- Etablir un lien entre l'éducabilité des enfants d'age scolaire et l'interaction entre élèves

#### **4.3.1.2. Rappel des données théoriques**

Le cadre théorique de cette étude pour sa part s'appuie sur deux principales théories notamment la théorie de l'apprentissage constructiviste et la théorie de l'apprentissage social.

Selon la première théorie, le constructivisme est une théorie de l'apprentissage développée par Jean Piaget et centrée sur l'individu. L'apprenant n'absorbe pas le savoir mais se l'approprié en le mettant en perspective avec son vécu, il construit son savoir. A cet effet, le constructivisme est une philosophie de l'éducation qui met l'accent sur la construction active des connaissances. C'est une idée constructiviste que l'apprentissage devrait être un processus actif, pas seulement passif. Le constructiviste croit que les humains apprennent à travers le processus de construction des connaissances. Ce processus est généralement un processus collaboratif où les apprenants travaillent ensemble pour créer des connaissances. Ils croient que l'apprentissage devrait être un voyage où les apprenants sont constamment mis au défi et ont la possibilité de réfléchir à ce qu'ils apprennent. La théorie est importante parce qu'elle se concentre sur l'action humaine. Il souligne également que nous pouvons utiliser notre créativité et notre imagination pour façonner nos environnements.

Quant à la deuxième théorie, repose sur trois piliers théoriques fondamentaux ( le rôle des processus vicariant, symboliques et autorégulateurs) : l'apprentissage dit vicariant est celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir, la facilitation sociale désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs ce qui conduit à privilégier dans de nombreux cas les formations en groupe, l'anticipation cognitive est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires ce qui conduira aux méthodes de l'éducabilité cognitive essentiellement mise en place à l'intention des apprenants.

#### **4.3.2. Interpretation des résultats**

Il s'agit ici, d'une confrontation entre les données du cadre théorique d'une part et les données du cadre opératoire d'autre part. En effet, le chercheur doit opérer une idée en comparaison avec les résultats des travaux antérieurs. Les explications apportées par ce dernier doivent trouver un fondement et des justifications au travers des théories convoquées.

#### 4.3.2.1. Le développement de la pensée reflexive sur l'éducation des enfants d'âge scolaire à yaoundé III

Le développement de la pensée reflexive s'inscrit dans la mise en œuvre de pratiques favorisant la socialisation des enfants. Elle suppose que l'apprentissage de la reflexion, par son exigence d'une part d'éthique communicationnelle (respect de la parole et du point de vue d'autrui) et d'autres part, les démarches intellectuelles rigoureuses (se questionner, savoir ce dont on parle, si ce que l'on dit est vrai). Elle vise par ailleurs à contribuer au développement de l'autonomie intellectuelle de l'enfant, au « penser par soi même », à la reflexion personnelle sur le monde, autrui et soi même. Ainsi, le développement d'une pensée reflexive s'articule notamment autour d'une pensée critique et créative. Selon Lipman, les individus recourent aux processus de la pensée critique, dans un contexte donné, pour mieux distinguer, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils poursuivent de celles qui sont moins utiles. Pour ce philosophe, la pensée critique est un outil pour contrer l'opinion et l'action irréfléchies. La pensée reflexive englobe un ensemble d'aptitudes que l'enfant emploie lors de l'analyse des réflexions des autres. Ceci signifie que les jugements fondés sur le raisonnement, après avoir tenu compte de plusieurs options qu'il a analysé selon certains critères pour en tirer des conclusions. L'enfant qui fait preuve de la pensée critique et reflexive à l'esprit d'analyse et d'investigation, est prêt à se questionner et à remettre en doute ses propres réflexions, idées et suppositions, de même que celles des autres. Il analyse l'information qu'on lui transmet sous forme d'observations, d'expérience pour résoudre des problèmes, concevoir des produits, comprendre des événements et surmonter des difficultés. L'enfant qui fait preuve d'esprit critique s'appuie sur ses idées, son expérience et ses réflexions pour se fixer des objectifs, porter des jugements et affiner son raisonnement. Par la suite, l'apprenant a recours à la pensée critique pour développer ses idées. Selon (Angenot, 1998), le développement d'une pensée reflexive sera donc étroitement lié à l'acquisition d'un savoir-dire qui mobilise les stratégies de mise en discours argumentatif pour en démontrer la rigueur et le bien-fondé.

Dans son livre *stratégie d'enseignement pour favoriser le développement du sens de l'éthique*, (André Villemaire, 2005) enseignante, explique comment elle a fait pour s'en sortir avec ses élèves : « Je me suis alors intéressée à l'apprentissage par problèmes, ce qui m'a menée à penser qu'une activité de controverse structurée serait une excellente stratégie pour atteindre mes objectifs. « La controverse structurée est une discussion de groupe non improvisée au cours de laquelle les élèves doivent étudier diverses positions à l'égard d'une

situation conflictuelle. Elle a pour buts d'organiser et de catégoriser l'information pour arriver plus facilement à clarifier les positions, les aspects et les enjeux, et ce, dans le but de synthétiser des positions et d'amener des solutions possibles à court, à moyen et à long terme

C'est dans cette même lancée que le responsable 1 pense que, pour développer l'esprit critique chez les apprenants, il faut leur montrer la capacité à remettre en cause une opinion. Laisser l'enfant dire librement ce qu'il pense, il faut aussi créer des ateliers de travail.

Les enseignantes et les enseignants ont encore souvent tendance à appuyer leur pratique sur des modèles de la cognition fondés sur un enseignement axé sur la transmission des connaissances. Malgré des résistances encore nombreuses, plusieurs chercheurs et chercheuses préconisent des orientations didactiques davantage axées sur des modèles d'inspiration socioconstructiviste selon lesquels l'appropriation des savoirs en contexte scolaire est un processus de re-construction des connaissances qui fait appel à des compétences cognitives de niveau supérieur. En fait, en éducation, on ne s'entend pas sur la signification de l'apprentissage en contexte scolaire, pas plus que sur le sens à donner au développement d'une forme de pensée réflexive. C'est le cas même chez ceux qui considèrent l'apprentissage comme un phénomène essentiellement collectif qu'on ne peut appréhender qu'à la lumière de la co-construction des savoirs dans le cadre de communautés de pratiques. L'idée que le processus d'apprentissage comporte une dimension réflexive incontournable n'est pas récente. Déjà en 1933, Dewey, pragmatiste et disciple de Peirce, utilisait l'expression « pensée réflexive », en opposition à une pensée spontanée, pour désigner « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Connaître l'origine de ses idées – les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière – procurerait à l'individu une souplesse intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et exercer une influence sur elles serait source de liberté intellectuelle. Ainsi, connaître les conséquences de ses idées, c'est connaître leur sens, puisque, comme Dewey en était convaincu, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans leur effet sur le comportement individuel et sur le monde. Pour plusieurs tenants du développement des instruments nécessaires à la mise en oeuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive laissait présager les travaux ultérieurs sur le sujet au cours des 50 dernières années (Lipman, 1995).

#### 4.3.2.2) Interaction en salle sur l'éducabilité des enfants d'âge scolaire à yaoundé

### III

Apprendre et enseigner met en jeu plusieurs formes d'interactions entre les différents acteurs impliqués. Une interaction se définit comme « une action réciproque de deux choses, de deux personnes ». Interaction apprenant-enseignant permet à l'enseignant d'aider l'apprenant à : comprendre les notions au programme, identifier ses difficultés et stimuler sa réflexion critique. Il est essentiel que les deux parties soient parfaitement à l'aise avec l'environnement et les outils de communications qui leurs permettent d'interagir. Interaction apprenant-apprenant, est de plus en plus valorisée. Il a d'ailleurs été démontré que l'interaction sociale favorise l'apprentissage et qu'elle a un impact positif sur la motivation, le sentiment de connexion avec les pairs, la performance dans les travaux et la satisfaction des apprenants. Dans un contexte d'apprentissage, ou chacun chemine le plus souvent seul, l'interaction apprenant-apprenant est une grande valeur ajoutée. La formation dispose maintenant d'outils qui peuvent rendre les interactions entre apprenants des plus attrayantes et efficaces, qu'il s'agisse de débattre, de collaborer, de lancer des initiatives ou de s'entraider. Lorsque l'apprenant s'engage activement vis-à-vis du contenu ou du matériel d'apprentissage, qu'il se l'approprie, on peut parler d'une « interaction apprenant-contenu ». Les objectifs de cette interaction ont été définis comme suit (Turoff, Hiltz et Balasubramanian, 1994) : développer un certain degré d'accord et de désaccord avec le contenu ; chercher à comprendre ou comprendre le matériel ; établir un lien avec ses connaissances ; prendre conscience de ses lacunes et du suivi nécessaire pour les combler. Pour que se produise une interaction apprenant-contenu significative, il est essentiel que l'apprenant s'engage de manière active à étudier ; à tenter de comprendre e de s'approprier le matériel d'apprentissage.

C'est ainsi que le responsable<sup>2</sup> affirme que : l'interaction entre apprenant se font à travers la communication, le dialogue et même parfois les jeux éducatifs. Pour lui, cette interaction peut avantager la réussite des enfants dans la mesure où la communication, le dialogue mettent les apprenants en confiance vis -à-vis de leurs enseignants. Le fait de résumer des informations pour leurs camarades, d'enseigner des parties, d'expliquer leur compréhension, leurs procédures et leurs stratégies est particulièrement bénéfique ; se poser mutuellement des questions permet de co-construire des connaissances et d'approfondir la compréhension. Selon cette même étude, les bénéfices d'une relation positive se traduisent

notamment par la proximité, soit le « partage de motivations communes, travail à l'atteinte d'un but communs, contacts informels à l'extérieur de la classe ».

D'une part, la notion d'apprendre se traduit par le fait d'acquérir, de s'approprier des connaissances et, plus précisément « *construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir / de penser [...], aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu* » (Meirieu, 1987). D'autre part, pour Bruner (1996), apprendre est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* ». Ces deux définitions, complémentaires, soulignent le fait qu'il existe dans l'apprentissage un aspect individuel et autocentré, mais également une dimension sociale.

Ensuite, pour Perrenoud (2004), apprendre renvoie à un état de changement chez l'apprenant « *au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement* ».

Enfin, pour De Ketele (1989), apprendre renvoie à la notion d'apprentissage. Celle-ci se traduisant par « *un processus systématique orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir* ».

Ces différentes notions permettent ainsi de mettre en lumière la variabilité de ce que signifie le fait d'apprendre et, par extension, l'apprentissage. De nombreux travaux de recherche, menés selon différents modèles théoriques et disciplinaires, portent sur des conceptions d'apprentissage.

Autrement dit, selon Paivandi (2015), « *avec sa conception pédagogique, l'enseignant tend à introduire un modèle d'apprenant attendu : il propose ce qui doit être appris, comment cela doit être appris, le rythme des pratiques d'apprentissage, les interactions au sein de la classe, le mode d'évaluation* ».

Ainsi, la conception de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques de chaque enseignant renvoient à différents modèles issus des théories/courants de l'apprentissage.

Les théories de l'apprentissage sont issues des travaux menés dans le domaine de la psychologie. Les recherches entreprises sur les principes et les mécanismes de l'apprentissage ont ainsi fait l'objet d'investigations et de débats depuis la création du premier laboratoire psychologique par Wilhelm Wundt à Leipzig, en Allemagne, en 1879.

### **4.3.2.3. L'expression des émotions des enfants influence leur éducation**

La joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère et la surprise sont les premières émotions ressenties par votre bébé. Lorsqu'il sait exprimer ses émotions et qu'il les comprend mieux, votre enfant peut mieux les gérer. Apprivoiser ses émotions permet à votre tout-petit d'avoir de bonnes relations avec les autres. Il faut montrer à l'enfant que vous l'écoutez. La colère par exemple est le résultat d'une frustration face à l'expression d'un besoin non prise en compte. Les émotions jouent un rôle très important en termes de communication puisqu'elles disent des choses de nos besoins. Chez l'enfant, les pleurs ne représentent pas un caprice mais une revendication. Son émotion se manifeste comme une demande de reconnaissance pour protéger son intégrité. Les émotions de l'enfant nous disent donc toujours quelque chose de lui et c'est à l'enseignant de les décoder, en restant attentif, disponible, réceptif (le principe même de l'empathie). Si parler peut aider, l'art est aussi un bon moyen de s'exprimer quand les mots ne suffisent pas. Peinture, Photographie, chant, musique ou écriture : les activités artistiques sont une alternance efficace pour libérer ses émotions. Exprimer ses émotions présente de nombreuses vertus : informer l'autre sur notre état intérieur, nos attentes vis-à-vis de la relation. L'expression émotionnelle contribue à renforcer les comportements relationnels qui facilitent la relation.

Pour le Responsable<sup>1</sup>, l'enseignant agit sur les émotions des élèves par des phrases d'encouragement, des flatteries et des applaudissements.

## CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette analyse portant sur les stratégies d'enseignement de l'éthique et éducativité des enfants d'âge scolaire à Yaoundé III. Le problème mis en lumière par cette recherche était l'influence de l'enseignement de l'éthique sur l'éducation des enfants d'âge scolaire (valeurs morales). La réflexion était donc portée sur les stratégies d'enseignement de l'éthique comme facteurs d'éducation en milieu scolaire.

Il apparaît que l'enseignement de l'éthique revient à présenter les principes moraux qui organisent cette activité professionnelle. L'enseignement de l'éthique ne consiste pas à inculquer une connaissance des différentes théories éthiques mais consiste pour l'apprenant à développer sa capacité de discernement au moyen d'une plus grande prise de conscience. L'apprentissage de l'éthique passe souvent par l'enseignement des concepts fondamentaux de la philosophie qui sont habituellement présentés à l'aide des penseurs classiques et contemporains. Ainsi, l'éducation des enfants n'est pas un enjeu financier mais l'expression d'une volonté humaine de construire des relations sûres et durables. La présentation de ces différents modèles met en évidence leurs spécificités. Pour autant, il n'y a pas lieu de préconiser l'un d'entre eux en particulier. Il est à considérer qu'aucune façon d'enseigner ne se révèle fondamentalement plus efficace qu'une autre. En effet, tout dépend des objectifs que l'enseignant souhaite atteindre, des contenus travaillés, ou encore du profil de ses apprenants (Ourghanlian, 2006).

Notons toutefois qu'hormis au sein du modèle de l'empreinte, l'apprenant est systématiquement placé au centre de ses apprentissages. Comme le soulignent les travaux d'Etwistle (1998) : « *la qualité de l'explication, le choix des exemples, les analogies et métaphores en relation avec l'expérience personnelle, la façon dont l'enthousiasme de l'enseignant réveille l'apprenant et provoque son intérêt, son empathie manifestée à travers la disponibilité, la prise en compte de l'apprenant et son opinion, le souci de l'apprentissage de l'apprenant, exercent une influence indéniable sur l'apprentissage et sa perception du contexte de cours* ». L'éducation joue un rôle déterminant dans les perspectives des jeunes et dans leurs chances de réussir dans la vie, et jette les bases de l'épanouissement des apprenants dans leur vie citoyenne et sociale. Pour ce faire, la présente étude s'est donc donnée pour

objectif principal d'étudier l'impact de l'enseignement de l'éthique sur l'éducabilité des enfants d'age scolaire à yaoundé III.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Leroux G. Instruire, « *Enseigner, former. Le métier d'enseignant aujourd'hui* ». Médiante 2006 ; 1 :36-49
- Alfred Binet : « *Explorer l'éducabilité* », Charles Gardou dans *Reliance* 2006/2 (n° 20), pages 111 à 119.
- Daniel Thin (1998), « *Quartiers populaires : l'école et les familles* », Lyon, PUL, pp.98-100.
- NJENGOUE Ngamaleu H.R, « attrition des enseignants dans le système éducatif camerounais »
- Alin, C. (2019). *L'autisme à l'école, le pari de l'éducabilité*. Edition Mardaga, Bruxelles.
- Angenot, P. (1998). « *Discours pédagogique, argumentation et réflexivité* », dans L. Lafortune, P. Mongneau et R. Pallascio (dir) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Logistiques, p.417-430.
- Lipman, M. (1995). « *A l'école de la pensée* », Bruxelles, De Boeck Université.
- Richard Palla » scio et Louise Lafortune (dir.) « *Pour une pensée réflexive en éducation Sainte-Foy* », Presses de l'Université du Québec.
- Thommen, E., (2010). « *Les émotions chez l'enfant* ». Paris : Belin (2016).
- Guilbert, L., J. Boisvert et N. Ferguson (1999). « *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique* », Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval
- OURGHANLIAN, P. « *Les théories de l'apprentissage : enseigner/apprendre* », 2006.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. « *L'erreur, un outil pour enseigner* ». ESF sciences humaines, 2020.
- Mercier, Samuel, 2004 « *l'éthique dans les entreprises* », Ed la découverte
- André Villemaire, 2005, « *stratégie d'enseignement pour favoriser le développement du sens de l'éthique* »

- Olivier Reboul, *la philosophie de l'éducation*, PUF, « que sais-je » 9<sup>e</sup> Ed Paris, 1989, P5-7.
- Audi, P. (2007). *Supériorité de l'éthique*. Paris : Flammarion
- Badio, A. (1993). *L'éthique Essai sur la conscience du mal*. Paris : Hatier
- Changeux, J-P. (1997) *une même éthique pour tous* : Odile Jacob
- Comte- Sponville, A. (1994). *Morale ou éthique : Jamais trop humain. Valeurs et vérité. Etudes cynique*. Paris : PUF
- Jankélévitch, V. (1989). *La Paradoxe de la morale*. Paris : Points
- Levinas, E. (1998). *Ethique comme philosophie première*. Paris : Rivages poche.
- Spaemann, R. (1997). *Bonheur et bienveillance. Essai sur l'éthique*. Paris : PUF
- Imbert, F. (1989). *Ethique et praxis éducative, cathéchèse*, n°117
- Le comte, J-M. (cord) (1996). *Ethique et éducation*, paris : cndp
- Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui ?* paris : PUF
- *La pratique sociale au regard de l'éthique, nouvelle revue de psycho-sociologie*, 2007
- Simon, R. (1993). *L'éthique de la responsabilité*. Paris : Cerf.
- Alin, C. (2019). *L'autisme à l'école, le pari de l'éducabilité*. Bruxelles : Editions Mardaga.
-



**ANNEXES**

Dans le cadre des travaux de mémoire que je réalise, je souhaite avoir votre point de vue sur la thématique étudiée.

Bien évidemment, les résultats issus de ces entretiens seront utilisés à des fins de recherches et pour cela vos informations personnelles ne seront sous aucun motif divulguées.

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

### **THEME 1 : DEVELOPPEMENT DE LA PENSÉE REFLEXIVE CHEZ L'APPRENANT**

- 1- Comment développez-vous l'esprit critique/l'esprit d'analyse chez les apprenants ?  
.....  
.....
- 2- Comment apprendre aux enfants à faire preuve d'esprit critique pour se forger son opinion et être capable également de débattre et d'échanger ?  
.....  
.....
- 3- Comment développez l'autonomie de pensée chez les apprenants ?  
.....
- 4- Comment guidez-vous les apprenants vers l'autonomie de pensée ?  
.....  
.....
- 5- Quelles sont les caractéristiques d'un apprenant autonome ?  
.....  
.....

### **THEME 2 : INTERACTION ENTRE ELEVES**

- 1- Comment favorisez-vous les interactions entre élèves ?  
.....  
.....
- 2- Comment les interactions peuvent-elles favoriser la réussite de tous les élèves ?  
.....  
.....

### **THEME 3 : EXPRESSION DES ÉMOTIONS CHEZ LES ENFANTS**

- 1- Comment l'enseignant agit-il sur les émotions des élèves pour déclencher la motivation ?  
.....  
.....

2- Pourquoi est-il important d'apprendre à gérer ses émotions ?

.....

.....

## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENT</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX</b> .....	<b>iv</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</b> .....	<b>vii</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>1</b>
0.1    Presentation de l'introduction generale .....	1
0.2    Contexte et justification.....	1
0.3    Formulation du probleme .....	2
0.4    Questions de recherche .....	3
0.4.1) Question de recherche principale .....	3
0.4.2) Questions de recherche spécifiques .....	4
0.5    Objectifs de l'étude.....	4
0.5.1) objectif général .....	4
0.4.2) objectifs spécifiques .....	4
0.6    Hypotheses.....	5
0.6.1) hypothese generale .....	5
0.6.2) hypotheses spécifiques .....	5
0.7    Interet de l'étude.....	5
0.7.1) interet scientifique .....	5
0.7.2) interet social.....	5
0.7.3) interet psychologique.....	6
0.8    ) Délimitation de l'étude (éventuellement).....	6
0.7.1) Délimitation thématique .....	6
0.7.2) Délimitation spatial.....	6
0.9    ) Presentation du travail.....	6
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1: STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE</b> .....	<b>8</b>
1.1. Generalités sur l'enseignement de l'éthique.....	8
1.2. Les stratégies d'enseignement de l'éthique .....	13

1.2.1 Les objectifs de l'enseignement de l'éthique.....	21
1.2.2 Avantages et Inconvénients des categories d'enseignement de l'éthique .....	23
1.3. Les démarches pédagogiques en fonction des situations vécues.....	26
1.3.1 Courants pédagogique et leur implication dans le choix des stratégies d'enseignement de l'éthique .....	29
Résumé du chapitre .....	32
<b>CHAPITRE 2 : EDUCABILITE DES ENFANTS D'AGE SCOLAIRE .....</b>	<b>33</b>
2.1. Généralités sur l'éducabilité .....	33
2.2. Loi et Principe de l'éducabilité.....	38
2.3. Les approches sur l'éducabilité .....	42
Resumé du chapitre .....	60
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ETUDE .....</b>	<b>61</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>62</b>
3.1. Type de l'étude .....	62
3.2. Les participants.....	64
3.3. Matériel et procédure.....	64
3.3.1. Matériel .....	65
3.3.2. Procédure .....	65
3.4. Analyse des données.....	66
3.5. Population et échantillon .....	69
3.6. Outils de collecte de données .....	69
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION 70</b>	
4.1. Presentation des resultats.....	70
4.1.1. Responsable un .....	70
4.1.2. Responsable deux.....	71
4.2. Analyse des resultats .....	71
4.2.1. Connaissance générale sur la thématique .....	71
4.3. Discussion des resultats .....	76
4.3.1. Rappel de l'objet de l'étude et des données théoriques .....	76
4.3.1.1. Rappel de l'objet de l'étude .....	76
Question de recherche principale.....	76
Questions de recherche spécifiques .....	76
Hypothese generale de l'étude .....	77

Hypotheses de recherche spécifiques.....	77
Objectif general de l'étude.....	77
Objectifs spécifiques de l'étude .....	77
4.3.1.2. Rappel des données théoriques .....	78
4.3.2. Interpretation des resultats .....	78
4.3.2.1. Le developpement de la pensée reflexive sur l'éducation des enfants d'âge scolaire à yaoundé III .....	79
4.3.2.2. Interaction en salle sur l'éducabilité des enfants d'âge scolaire à yaoundéIII	81
4.3.2.3. L'expression des émotions des enfants sur leur éducation .....	83
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>84</b>
<b>REFREANCE BIBLIOGRAPHIQUE .....</b>	<b>86</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>88</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>91</b>