

Routine Chez des Enseignants Du Primaire Comme Cause Psychologique des Echecs Scolaires chez des Eleves

Djelle Opely Patrice-Aime^{[a],*}

^[a]Sciences de l'Education, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Republique De Cote D'Ivoire), Abidjan, Côte d'Ivoire.

*Corresponding author.

Received 30 October 2015; accepted 28 December 2015
Published online 26 February 2016

Résumé

Cet article a pour ce sujet de traiter l'immobilisme chez les enseignants primaire comme cause psychologique possible des échecs scolaires chez les élèves. Nous voulons vérifier si tout enseignant qui tenant plusieurs fois consécutive un même enseignement ne fait plus d'efforts de recherche et quoi en il devrait faire des efforts. Nous avons comme méthodologie le fait d'avoir avec nous les enseignants, les élèves et certains des membres du COGES auxquelles nous donnons les questionnaires ou nous les interrogeons directement. Les résultats se sont avérés comme suit. Ce sont les enseignants qui pratiquent l'immobilisme qui voient leurs élèves être sujets d'échecs scolaires. Il faut comme remède pour tout enseignant procéder à la formation aux concepts de créativité, de l'émotion et des thérapies afin de soulager les élèves qui sont dans une grande souffrance.

Mots-clés: Créativité; émotivité; Affectivité.

Summary: This article is for this topic to treat stagnation among primary teachers as possible psychological causes of school failure among students. We want to check if any teaching that taking several times consecutive same education does more research efforts and what in it should make an effort. We like methodology of having with us the teachers, students and some of the members of the COGES to which we give the questionnaires or question them directly. The results were as follows. These are teachers who practice immobility who see their students be subject of school failures. It is necessary as remedy for every teacher to carry out training in the concepts of creativity, emotion and therapies to relieve students who are in great suffering.

Key words: Creativity; Emotionality; Affectivity

Djelle, O. P. A.(2016). Routine Chez des Enseignants Du Primaire Comme Cause Psychologique des Echecs Scolaires chez des Eleves. *Canadian Social Science*, 12(2), 45-51. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/8140> DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/8140>

INTRODUCTION

L'école Ivoirienne à mal. Un mal pernicieux enseignants est pleinement conscient, mais dont le remède tant attendu tarde à venir. Elle souffre de son faible rendement et de son inefficacité qui conduisent aux échecs scolaires à telle enseigne que notre système éducatif a perdu ses lettres de noblesse. Plusieurs pistes de solutions ont déjà été expérimentées mais en vain. Quelle autorité possède encore un enseignant qui passe plus de 15 ans dans une école, un village ou un quartier? Que peut donner encore aux élèves, un maître qui tient plus de 5 années consécutives un même cours? Quel dévouement peut animer un maître qui après avoir passé plus de 10 ans dans un poste demande en vain une mutation?

L'échec scolaire dont le volet lié à la sédentarité des enseignants est très peu abordé. Ceux qui ont essayé de la traiter ont surtout privilégié le volet santé. L'immobilisme comme cause majeure de maladie et d'incapacité. L'immobilisme comme causes multiples de maladie tels que : l'obésité, l'hypertension artérielle etc. et l'on conseille le contrôle strict de l'alimentation, la pratique des activités physiques des élèves etc. quant à la phase qui nous concerne proprement dit c'est-à-dire l'immobilisme des enseignants comme cause d'échec scolaire est très peu traitée.

Le commencement de toute activité pédagogique est la phase de préparation de la fiche de leçon qui matérialise l'intention et l'acte d'enseigner. L'élaboration de la fiche de préparation permet de planifier un plan

d'étude structuré qui a pour objectif de laisser peu de place à l'improvisation. Ce type de préparation consiste à identifier les informations pertinentes et implique une discipline assez stricte et une activité en classe suivant scrupuleusement le plan. Sur cette fiche de préparation l'enseignant essaie les apprentissages acquis par les élèves moyens au cours de la formation ainsi que leur comportement pendant la séquence de cours. L'élève apprend, l'élève aime, l'élève maîtrise, l'élève analyse, expérimente, émet les hypothèses, fait le résumé de la leçon, tout ceci à partir des questionnements de l'enseignant. La planification apparaît donc comme une activité centrale de l'enseignant, elle est inhérente à sa formation et se déroule spontanément à tout moment de la journée et ce mentalement.

L'enseignement interactif est un emboîtement spontané de routines où les unes sont imbriquées dans les autres. Dès qu'apparaissent des indices de non-conformité, l'enseignant s'interroge sur la nécessité d'une action immédiate. Pour Tochon (1995), les descriptions de l'enseignement, récentes en classe, démontrent l'existence de connexions entre les différents éléments du programme que traite l'enseignement et la réaction des élèves. Par exemple, telle motivation de la classe va provoquer une réorganisation du cours pour mieux répondre aux besoins exprimés. Pour ce dernier (Tochon, 1995), les routines sont des plans intériorisés par l'expérience, automatisés. Elles libèrent l'attention de l'enseignant et lui permettent de mobiliser sa réflexion sur la correspondance des plans aux attentes des élèves. Le rappel stimulé est la méthode utilisée dans la plupart des recherches sur la phase interactive.

Plusieurs recherches indiquent que les enseignants sont guidés dans leurs comportements par les décisions de planification associées à l'usage de routines d'interaction. Ainsi, au moment de son action en classe l'enseignant, sélectionne d'abord les élèves susceptibles de répondre de façon à équilibrer les absences de réponses ou les réponses erronées d'élèves faibles: c'est la compensation. Ensuite, l'on constate que l'enseignant est plus tolérant vis-à-vis des élèves ayant des difficultés spécifiques: c'est la clémence stratégique. Par la suite, il use d'un pouvoir informel, investit les élèves d'un pouvoir pour mieux exercer le sien: c'est le partage du pouvoir. Suit le fait qu'il met en évidence les progrès des plus «favorisés»: c'est le contrôle progressif. Enfin, l'enseignant laisse rarement paraître ses émotions face aux apprenants, ce qui lui laisse le temps de réfléchir à ses stratégies d'intervention: c'est la suppression des émotions. En classe, l'enseignant maintient le flux continu de l'activité car la progression et la continuité du cursus sont rendues possibles par un constant regard rétrospectif sur le déroulement de l'action. Tout ceci a pour résultat de permettre à l'enseignant de ne pas être décontenancé à la moindre remarque d'un élève.

Pour Tochon (1995), c'est grâce à l'intériorisation des plans antérieurs sous la forme de routine que l'enseignant s'avérerait capable d'assurer une relation pédagogique. Les enseignants vont donc user de routines et de scénarii élaborés à partir du programme au cours des conversations. Le but visé par cette recherche est de vérifier si effectivement le temps passé au poste en termes d'années n'affecte pas le rendement des enseignants en termes de routines. Est-ce que ces plans intériorisés par l'expérience, automatisés ne laissent des biais lors la formation des apprenants levant ainsi le contrôle attentionnel et la faiblesse à la résistance? L'automate cognitif fonctionnerait de manière entièrement prévisible, régulière et stéréotypée. Deux idées se dégageraient de la définition de l'automatisme dont la première aboutit au caractère obligatoire et la seconde idée le caractère rigide de l'exécution, c'est-à-dire son caractère stéréotypé (Camus, 1996). Il n'y aurait ni fantaisie ni caprice dans l'exécution automatique. Le problème qui est soulevé ne serait-il pas dû à un manque de créativité dans nos écoles à l'heure actuelle ?

La créativité pourrait se définir comme l'adaptabilité, créateur de changement, destructeur d'habitude, renouveau et avenir. Donc en fait la créativité c'est une aptitude humaine qui appartient à une partie de notre cerveau qui, justement, est dite « partie adaptative » de notre cerveau. Elle nous différencie des autres espèces sur cette planète. Cette adaptabilité nous permet de créer le changement. Et donc, elle nous permet également de nous adapter au changement. Et le changement évidemment, c'est une modification des habitudes. C'est donc pour ça que la créativité est destructrice des habitudes. Et enfin, la créativité nous permet d'aller vers un renouveau, c'est-à-dire à construire notre avenir.

Nous voulons vérifier si un maître qui tient plusieurs fois consécutive un même cours ne fait plus d'efforts de recherche. Nous voulons montrer qu'un même maître qui enseigne les mêmes élèves du CP1 au CM2 risque de les déformer. Nous voulons démontrer que les maîtres qui passent plus de 15 ans dans un village ou une école perdent souvent leur autorité et ne sont plus efficaces. Comme hypothèse nous voulons que le temps en nombre d'années passé à un poste joue un rôle négligeable dans les échecs scolaire au primaire eu égard de leur identité en tant qu'enseignant.

1. MÉTHODOLOGIE

Le lieu de recherche, les personnes et personnalités ciblées pouvant nous donner des informations concernant le sujet, leur qualité, leur nombre sont des éléments à prendre en considération dans cette partie.

1.1 Terrain de Recherche

Pour réussir cette œuvre nous nous sommes rendus dans plusieurs écoles de l'IEP d'Agnibilékrou avec

l'autorisation du chef de la circonscription. Nous avons terminé par la structure elle-même où nous avons échangé avec quelques responsables des lieux.

1.2 Population

La population l'ensemble des partenaires de l'école, les enseignants, les parents d'élèves, certaines structures régissant l'école comme les COGES.

1.3 Echantillon

Les personnes interrogées au cours de cette enquête. Nous avons distribué :

-61 questionnaires à des instituteurs ;

-13 (COGES)

-80 parents d'élèves ont été interrogés oralement car composés à plus de 90% d'illettrés.

Chacune des parties rencontrées a accepté plus ou moins de jouer sa partition en donnant des réponses que demandaient les questionnaires qui leur sont adressés. Ce qui nous a permis de récolter suffisamment d'informations concernant nos recherches.

1.4 Technique de Recherche

-Un questionnaire a été remis pour chacune des hypothèses à un bon nombre de personnes cibles.

-Des entretiens directs ont été utilisés (parents d'élèves, IEP).

-Nous avons surtout relevé et comparé certains résultats des différents enseignants concernés.

1.5 Etude Documentaire

Cette étude s'est particulièrement axée sur l'Inspection de l'enseignement primaire d'Agnibilékro. Une IEP que nous connaissons mieux pour y avoir servi 18 années

durant, dans quatre (04) écoles différentes réparties sur trois (03) villages.

Nous avons procédé à des fouilles d'archives des écoles à des questionnements de tous les acteurs de l'école avant de terminer par les données générales de l'Inspection sur 5 ans, de 2006 à 2001. Nous avons découvert que : sur **10.874** candidats **6,570** admis au CEPE soit **60.41%** et sur **13977** présentés à l'entrée en 6^{ème} **4,839** admis soit **34.62%**. Nous avons ensuite recours à l'enquête interrogation pour complètement d'information.

1.6 Enquête-Interrogation

Des questionnaires ont été adressés essentiellement aux enseignants et aux responsables de COGS. Nous avons ainsi distribué :

-60 questionnaires à des enseignants.

-13 à des responsables de COGES

Nous avons interrogé oralement 80 parents d'élèves analphabètes, les questions ont portés essentiellement sur le séjour prolongé des maîtres dans les cours, dans les écoles, dans les villages et villes et les conséquences négatives que cela pourrait entraîner chez les élèves.

1.7 Méthode d'analyse des Données

Elle est dialectique. La vérification de la plausibilité ou non de l'effet du temps sur la production des enseignants sédentaires dans les cours, les écoles, les villages, les villes ou quartiers.

Cette méthode a permis de constituer un échantillon à partir des données statiques sur les résultats obtenus par les différents maîtres concernés.

En outre des tableaux ont permis à identifier l'importance de chaque hypothèse.

2. RESULTATS

2.1 Resultats sur l'immobilisme de l'enseignant

2.1.1 Résultat Relatif à un Enseignant du Primaire qui Tienne le Même Niveau 5 Années Consécutives

Tableau 1

Relatif à un Enseignant du Primaire qui Tienne le Même Niveau 5 Années Consécutives

Années scolaires	Cours	Effectifs	Admis CEPE	Pourcentage%	Admis en 6 ^{ème}	Pourcentage%	Titulaire du cours
2010-2011	Cm2	45	33	73.33	21	46.66	Kouassi
2009-2010	Cm2	45	23	51.11	10	22.22	Kouassi
2008-2009	Cm2	41	31	75.60	13	31.70	Kouassi
2007-2008	Cm2	42	27	64.28	18	42.85	Kouassi
2006-2007	Cm2	37	25	67.56	17	45.94	Kouassi
Total	Cm2	210	139	66.19	79	37.61	

Source: Données d'enquête (EPP N°GRA-CM2)

Le tenant du cours reste le même depuis 5 années consécutives. Sur les 5 ans le pourcentage d'élèves admis en 6^{ème} n'a jamais atteint les 75% (norme internationale) Sur un total de 210 élèves seulement 79% soit 37.61% sont admis en 6^{ème}. Selon les indiscretions d'un collègue

approché, K.S.L tient la classe de CM2 depuis 9 années consécutives. Le directeur lui, affirme en présence du concerné que sur environs 90 élèves au collège en 5 ans, seulement deux sont orientés en série A (série littéraire), tout le reste soit en seconde C, première D

ou C. soit 2.22% de littéraire et 97.7% de scientifiques. Une question nous vient automatiquement en tête. Pourquoi ce sens unique? Ou alors c'est l'empreinte du maître? En réalité monsieur K.S.L fut un brillant élève du lycée moderne de Bondoukou où il a obtenu le Bac série D en 1990. Il aurait-il formé ses élèves à son image? Que sont devenus tous ces autres qui ont

un faible pour les mathématiques au CM2? Les élèves à prédominance littéraire sont tout simplement exclus après deux échecs souvent seulement à 1 ou 2 points dus à leurs faibles notes en mathématiques. Par opposition à cet exemple, nous sommes allés à l'EPP DUFEREBO 1 où la classe de CM2 est tenue à tour de rôle par plusieurs maîtres.

2.1.2 Résultat Relatif à une Classe de CM2 Tenue Alternativement par Plusieurs Enseignants

Tableau 2
Relatif à une Classe de CM2 Tenue Alternativement par Plusieurs Enseignants EPP DUFEREBO 1

Années scolaires	Cours	Effectifs	Admis CEPE	Pourcentage %	Admis en 6 ^{ème}	Pourcentage %	Titulaire du cours
2008-2009	Cm2	63	38	60.31	31	49.20	Yao
2007-2008	Cm2	39	30	79.79	29	74.35	Binata
2006-2007	Cm2	36	35	97.22	34	94.44	Kone
2005-2006	Cm2	30	23	76.66	21	70.00	Kadjo
2004-2005	Cm2	45	44	97.77	37	82.22	Koman
Total		213	170	79.81	152	71.36	

Source: Données d'enquête EPP DUFEREBO 1

On note une rotation des maîtres faite par le Directeur qui a pourtant plus de dix ans de direction. En 5 ans l'école a présenté 213 élèves dont 170 admis au CEPE et 152 admis en 6^{ème} soit 71.36%. Les maîtres interrogés sont très satisfaits par cette façon de faire du directeur. "C'est une concurrence entre nous ici car chacun veut prouver sa capacité à faire de bons résultats" lâche l'un d'entre eux". "Ici un maître ne peut pas tenir le CM2 pendant plus de 2 ans réussis. Non seulement il y'a des indemnités d'études surveillées, mais aussi il n'y a pas de spécialiste d'un cours au primaire" affirme un autre.

L'alternance des cours confère un dynamisme aux maîtres dans tous les cours qu'ils tiennent dans le but d'être les meilleurs. Cette saine concurrence dans le travail est profitable au rang aux enseignants eux-mêmes ensuite aux élèves et à leurs parents et enfin à l'école et à la nation toute entière.

2.1.3 Résultat relatif au Maître qui Conduit une Promotion d'élèves du CP1 au CM2

De prime abord ce tableau nous semble complètement déséquilibré au niveau des notes obtenues par les élèves depuis le CP1 jusqu'au CM2. Les mathématiques se taillent la part du lion tandis que les notes en français (Lecture, expression écrite, dictée et étude de textes sont minables). Conséquences, du CP1 au CM1 le maître a fourni de bons résultats dans ses cours intermédiaires.

Au CM2 également, il a obtenu 51 admis au CEPE sur 59 élèves présenté soit 86.44%, résultat nettement au-dessus des normes internationales qui exigent 75% de réussite. Mais à l'entrée en 6^{ème} c'est la catastrophe. Seulement 19 élèves sur 59 présentés ont pu franchir la barrière du CM2 soit 32.20% résultat médiocre.

Un maître qui se sédentarise dans un groupe-classe représente un véritable danger pour les élèves en voulant les former à son image. Ces malheureux élèves auraient

eu la chance d'avoir dans leur parcours d'autres maîtres qui seraient sans doute admis.

Tableau 3
Relatif au Maître qui a Conduit Toute une Promotion Depuis le CP1 Jusqu'au CM2

Année scolaire	Classe tenue	Nombre d'inscrit	Nombre total
1996-1997	CP1	40 INSCRITS + 07 REDOUBLANTS	47
1991-1998	CP2	39 INSCRITS + 07 REDOUBLANTS	46
1996-1999	CE1	41 INSCRITS + 15 REDOUBLANTS	56
1999-2000	CE2	49 INSCRITS + 04 REDOUBLANTS	53
2000-2001	CM1	44 INSCRITS + 09 REDOUBLANTS	53
2001-2002	CM2	51 INSCRITS + 08 REDOUBLANTS	59

Source: Données d'enquêtes.

NB: le maître a exigé l'anonymat à tous les niveaux bien qu'étant à la retraite

CEPE: 51 admis / 59 soit 86.44% Entrée en 6^{ème} 19/59 soit 32.20%

2.1.4 Résultat Relatif à un Enseignant qui Passe plus de 15 ans dans une Même École

En 5 années, l'école a présenté au total 305 candidats au concours CEPE et d'entrée en 6^{ème}. Seulement 104 admis au CEPE soit 30,8% et 60 admis en 6^{ème} soit 19.67%. Le constat est amer. L'échec est cuisant car les résultats ne sont pas du tout bons comme nous le constatons.

La première question que nous nous sommes posée, c'est que vont devenir les 245 élèves qui ont subi l'échec sur les 305 candidats ? Ils seront sûrement exclus soit par la limite d'âge.

La seconde question est pourquoi ces mauvais résultats malgré la rotation faite par le Directeur? Les attentes sont diverses mais celle qui va dans ce sens de notre sujet a trait aux relations qu'entretient le Directeur avec ses

adjoints, les élèves et leurs parents, la crise d'autorité, vu les relations quinquennales qui le lient à ses adjoints, le Directeur dirige avec une souplesse légendaire l'école. La relation tissée depuis plus de quinze années avec les parents d'élèves lui extirpent une bonne partie de son autorité vis-à-vis de ces derniers. Les élèves dont les

parents sont de grands amis au Directeur confondent tout et foulent le respect des maîtres au pied sans aucune sanction. Ce qui les conduit très souvent à négliger le travail de classe. Nous voyons clairement que le temps est pour beaucoup dans le rendement des enseignants, ce qui conduit inéluctablement aux échecs des élèves.

Tableau 4
Relatif aux Résultats d'une École Dirigée Pendant plus de 10 ans par un Même Directeur

Années scolaires	Cours	Effectifs	Admis CEPE	Pourcentage	Admis en 6 ^{ème}	Pourcentage	Titulaire du cours
2010-2011	CM2	70	36	51,42	16	22,85	D.B.S
2009-2010	CM2	58	25	43,10	15	25,86	D.B.S
2008-2009	CM2	62	16	25,80	10	16,12	K.A
2007-2008	CM2	62	12	19,35	05	08,06	B.A
2006-2007	CM2	53	15	28,30	14	26,41	K.K.C

Source: Archives EPP AMORIAKRO 1

2.1.5 Résultat Relatif aux Résultats Globaux de Fin D'année de l'IEP d'Agnibilékrou Durant les 5 Dernières Années

Ce tableau n'est que le résumé des résultats de toutes les écoles qui composent l'IEP au nombre de 85 dont 6 privées.

Total présenté en 5 ans: 10874 dont 6570 admis au CEPE soit 60,41%. Entrée en 6^{ème} sur les 13977 présentés l'on a enregistré que 4839 admis en l'entrée en 6^{ème} soit 34,62%. Ces résultats, il faut avoir le courage de le dire ne sont pas loin d'être médiocres à l'image de beaucoup d'IEP à travers tout le pays. Parmi toutes les raisons évoquées par les spécialistes de l'éducation et d'autres, nous, nous soutenons avec preuves à l'appui à travers les résultats de nos différentes enquêtes qui figurent dans les tableaux ci-

dessus que la sédentarité des maîtres dans les écoles n'est pas innocente dans les échecs de nos élèves au primaire.

Nous ne sommes pas catégoriques sur le fait que ces faibles résultats sont dus aux longues périodes que les maîtres ont passé dans les écoles. (Voir tableau 6 en annexe), qui ne concerne qu'un seul secteur sur les cinq (05) que compte l'IEP. Mais objectivité oblige de reconnaître que la lassitude et la démotivation de certains maîtres dus à la monotonie et la routine jouent énormément sur le rendement de ces derniers d'années en année.

A des questionnaires adressés aux enseignants. (39) ont déposé les questionnaires sur les 61 distribués. Selon vous quelles sont les raisons qui poussent certains maîtres à rester longtemps dans un poste (10-20 ans) voire plus.

Tableau 5
Relatif aux Résultats Globaux de Fin d'année (CEPE et Entrée en 6 Ème) de l'IEP d'Agnibilékrou Durant les 5 Dernières Années

Années scolaires	Effectifs	Admis CEPE	Pourcentage	Admis en 6 ^{ème}	Admis en 6 ^{ème}	Pourcentage
2010-2011	2571	1352	52.59	3198	1355	42.37
2009-2010	2361	1095	46.38	3056	652	21.34
2008-2009	2332	1398	59.95	2393	932	38.95
2007-2008	1904	1261	66.23	2399	763	31.80
2006-2007	1704	1464	85.92	2131	1137	53,6
Total	10874	6570	60.41	13977	4839	34.62

Source: Archives IEP Agnibilékrou

A l'EPP DUFEROBO 1, le Directeur à plus de 10 de direction et plusieurs enseignants ont plus de 15 ans d'ancienneté au poste mais les résultats ont toujours été satisfaisants. Par contre à AMORIKRO 1 à près de 10 kilomètres de là, le Directeur a lui aussi plus de 10 ans d'ancienneté. Il possède à une rotation des maîtres au

niveau de la classe de CM2. Mais les résultats laissent à désirer. Entre, ces deux tableaux qui s'opposent au niveau des résultats de fin d'années nous avons le tableau 3 où le même maître qui à la destinée de toute une promotion mène celle-ci directement à l'abattoir. La sédentarité présente dès lors plusieurs facettes, au vu de tous ces cas,

une discussion mérité d'être engagée en vue de dégager des suggestions et propositions. Et monsieur K.A de l'ÉPP DUFEREBO 1 de rencontrer une anecdote.

Tableau 6
Relatif aux Raisons à l'immobilisme Certains Maîtres

Item	Nombre	Pourcentage %
Amour du poste	01	2.56%
Protéger des relations tissées	02	5.12%
Protéger des intérêts personnels	04	10.25%
Difficultés de mutation	23	58.97%
Manque de moyens de déplacement	09	23.07%

«Lorsque tu enseignes un cours pendant plus de 5 années successives, tu as l'impression d'avoir déjà étudié une leçon avec les enfants alors qu'en réalité c'est l'année d'avant». C'est dire que les préparations de cours sont très souvent négligées, mal faites ou parfois même plus de préparations.

Il faut aussi noter avec objectivité que les 47 parents qui ont souhaité une période d'au plus 10 ans, sont des jeunes pour la plus part qui ont, entre 30 et 40 ans dont beaucoup de déscolarisés et qui jouent les éclaireurs les villages. Certains d'entre eux sont mêmes à la base de la mauvaise posture des maîtres dans les villages.

Lorsqu'un enseignant du primaire met beaucoup d'années (10 à 20 ans) dans un poste, son rendement baisse selon des nouvelles contraintes qui pèsent sur lui et le résultat scolaire devient mauvais entraînant ainsi des échecs dans le primaire.

Face à ce constat s'opposent d'autres réalités du terrain après nos enquêtes qui montrent à travers les Tableaux 2 et 4 que le temps à lui seul ne peut rendre un enseignant non productif. La gestion du personnel enseignant dans les écoles est à revoir de très près par l'administration des dites structures.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Il ressort de l'analyse des tableaux, des enquêtes que trop de temps passé à un poste de travail au primaire tue les résultats scolaires. Le tableau 1 est sans équivoque. Le même maître qui tient pendant 10 ans le CM2 ne présente que des résultats en dents de scie et dont aucun ne reflète les exigences internationales 75% car il fait une moyenne de 31.61% à l'entrée en 6^{ème}.

Par contre le Tableau 2 représente une autre école dans le même secteur. Le directeur à aussi plus de 10 ans sur les lieux mais les résultats ont toujours été bons tout simplement parce que le Directeur fait une rotation rigoureuse presque tous les deux ans pour mettre tout le monde à l'épreuve dans tous les cours. Et les résultats sont exemplaires 213 élèves présentés en 5 ans et 152 admis en 6^{ème} soit en moyenne 71.36%.

Le Tableau 3 et le tableau 4 reflètent le manque de rigueur et perte d'autorité de certains Directeurs d'école qui pour des raisons souvent amicales peuvent laisser conduire toute une promotion par un même maître à sa propre demande sans toutefois contrôler le niveau d'acquisition, de connaissances des élèves à chaque étape ou sont simplement souvent légers envers les maîtres qui ne s'appliquent pas au travail, sachant bien que leur rôle à tant que Directeur d'école est d'abord pédagogique avant d'être administratif. Alors que dans le même temps des collègues qui ne sont pas du même bord amical qu'eux se sont confiés à nous, dénonçant cette attitude discriminatoire, peut pédagogique et anti-démocratique.

Pourquoi donc certains Directeurs et Adjoint réussissent à faire de bons résultats malgré la durée au poste tandis que d'autres s'enfoncent dans les profondeurs de la médiocrité avec leurs élèves ?

Les parents quant à eux ont été catégoriques, par plus de 15 ans pour un maître dans une école sinon il baisse de régime avec certaines habitudes acquises dans le milieu. (Intérêts personnels, relations amicales encombrantes, lourdes charges familiales...)

Que pouvons-nous alors proposer pour essayer de changer les données dans l'amélioration des résultats scolaires dans le primaire ?

L'école est le lieu où l'émotion peut constituer « une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition » (Cuq, 2003, p.80). Ce sont les travaux (Bandura,2007) sur le sentiment d'efficacité personnelle qui constituent un point de départ pour réfléchir sur l'état émotionnel des élèves. En effet, selon la théorie, l'une des variables de la réussite scolaire est la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche : plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable. Bandura (2007) ajoute que cette perception est influencée par les états physiologiques et émotionnels. Généralement, plus l'individu perçoit les compétences qu'il maîtrise pour atteindre un but, plus les émotions et les états physiologiques sont positifs, et inversement.

La première tâche créative a pour but d'amener l'élève à réfléchir sur comment insérer le contenu disciplinaire dans l'objet créatif et comment ensuite construire, de manière pertinente, sa production tout en favorisant des émotions facilitatrices d'apprentissage. La seconde tâche créative a permis de faire avancer la réflexion sur l'empathie dans la créativité qui consiste à comprendre l'autre, sa situation, ses émotions, tout en restant soi-même (Aden, 2008). Selon Lubart (2003), la créativité serait «la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste». Par rapport à cette approche, Lubart (2003), envisage de concevoir une pédagogie de la créativité impliquant l'environnement scolaire où l'enseignant laisse une place à la pensée divergente. L'apprentissage de faire prendre conscience à l'élève des pièges qu'il

peut rencontrer dans sa scolarité tout en lui donnant des outils pour les surmonter. Il ne s'agit donc pas d'une méthode portant essentiellement sur l'entraînement des fonctions cognitives (Gagné et Noreau, 2005), mais plutôt d'une approche plus pragmatique de la métacognition qui vise à enseigner aux élèves une méthodologie de travail centrée sur le contrôle cognitif et la détection de conflit dans le cadre d'une situation d'apprentissage ciblée dans un domaine particulier. Apprendre à apprendre est une compétence fondamentale à développer chez tous les élèves afin de favoriser la réussite dans tous les domaines d'apprentissage. L'élève développe ainsi des connaissances réflexives sur ses propres processus mentaux, une réflexion métacognitive (Veenman, Van Hout-Wolters et Afflerbach, 2006). De plus, on sait aujourd'hui que la manipulation et l'action sont essentielles en pédagogie (Goldin-Meadow et Wagner, 2005). Cette manipulation concrète du matériel didactique par l'élève préfigure les stratégies cognitives à inhiber. L'action lui fait prendre conscience des processus mentaux invisibles sur lesquels il peut symboliquement agir. Grâce à cette transposition du jeu à la réalité, il sera mieux outillé pour surmonter les conflits cognitifs rencontrés lors des acquisitions scolaires. Il faut donc rompre avec cet immobilisme dans l'enseignant primaire et pratiquer un enseignant créatif et une pédagogie qui tienne compte de la manipulation concrète lors de l'apprentissage. Ensuite, l'école est le lieu où l'émotion doit avoir sa promotion. Les enseignants dans le primaire doivent avoir la formation aux concepts de l'émotion, l'estime partant

de la dimension affective chevillées au corps car, celle-ci devient ainsi une variable non négligeable du processus d'apprentissage et de réussite scolaire. Ces émotions sont des éléments qui parasitent la performance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aden J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris, éditions Le Manuscrit.
- Bandura A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Camus, J.-F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris, Armand Colin.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris, Clé international.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Gagné, P. P., & Noreau, D. (2005). *Le langage du temps*. Module 2. Montréal. Éditions de la Chenelière.
- Goldin-Meadow, S., & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 234-241.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Paris, Armand Colin.
- Tochon, F. V. (1995). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan Pédagogie.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.