

Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire face aux défis de l'enseignement de qualité : Étude de cas dans les collèges de Bourebo, Ayaou-Sokpa et Tienkoikro

Fêtê Ernest KOFFI, KOUADIO Kouassi Kan Adolphe, SANGARE Moussa

Sociologue, Enseignant-chercheur, Université Nangui Abrogoua, (Côte d'Ivoire)

Sociologue, Chercheur au CRD, Université Alassane Ouattara de Bouaké, (Côte d'Ivoire)

Université Péléforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire), sangaremoussa40@yahoo.fr

Abstract

In its logic of educating all children of school age and improving the school success rate, the Ivorian government continues to deploy strategies. As part of its strategies, mention should be made of the construction of colleges in some villages in order to bring learners closer to their parents. Do these new colleges have the necessary resources to offer quality education? This is the concern of this research which took place in the departments of Koun-Fao, Sakassou and Béoumi. This is a qualitative study. While the creation of local colleges has resolved the issue of bringing learners closer to their parents, the resources available to these establishments do not allow them to face the challenges of quality education.

Keywords: Local college - Learners - Housing problem - didactic tools - Ivory Coast.

RESUME

Dans sa logique de scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école, le gouvernement ivoirien ne cesse de déployer des stratégies pour parvenir à cette fin. Au titre de ses stratégies, il faut mentionner la construction de collèges de proximité dans certains villages. Dès lors, ces nouveaux collèges disposent-ils de ressources nécessaires pour offrir un enseignement de qualité ? Tel est la préoccupation de cette recherche qui s'est déroulée dans les départements de Koun-Fao, Sakassou et Béoumi. Il est question d'une étude qualitative basée sur des entretiens et la documentation. Si la réalisation des collèges de proximité a réglé la question du rapprochement des apprenants de leurs parents, cependant les ressources dont ces établissements disposent ne leur permettent pas de faire face aux défis de l'enseignement de qualité, tels sont les résultats de cette étude.

Mots clés : Collège de proximité – Apprenants – Problème de logement – outils didactiques – Côte d'Ivoire.

Introduction

Estimée à 1,8 million d'habitants en 1920, la population ivoirienne ne cesse de croître. Selon les derniers résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH 2014), 22,7 millions d'habitants ont été identifiés. Cette population qui se caractérise par une forte proportion de jeunes, soit une proportion de 41,8 % de la population âgée de moins de 15 ans (RGPH 2014) constitue une pression qui s'exerce sur le système éducatif qui s'est affiché pour objectif la scolarisation de tous les enfants en âge d'aller à l'école (MENET-FP-DSPS-SDSP/Statistiques Scolaires de poche -> 2016-2017). Pour ce fait, les besoins en écoles, salles de classe, enseignants et intrants pédagogiques en vue d'améliorer les conditions d'enseignement actuelles et répondre de façon adéquate aux nouvelles demandes, connaissent une croissance et sont loin de trouver une satisfaction.

Pour remédier à cet état des choses, plusieurs actions sont entreprises. On peut citer entre autre, l'augmentation du budget de fonctionnement du secteur de l'éducation qui passe de 207.8 milliards de F CFA à 256 milliards de F CFA depuis 2011, soit 40% du budget de fonctionnement de l'Etat de Côte d'Ivoire, DSRP (2012), Kouadio et al (2020) ; la construction de nouvelles écoles et la réhabilitation des anciennes, l'acquisition de table-bancs, le recrutement de personnels enseignants, la création des cantines scolaires Ainsi à ce jour, on dénombre au niveau du primaire, 17615 écoles construites contre 14857 en 2015, 95866 salles de classes occupées par 4003884 élèves du CP1 au CM2 contre 76564 occupés par 3370558 élèves en 2015. Leur encadrement est assuré par 96255 instituteurs contre 80155 en 2015, (MENET-DSP/Statistiques scolaires de poche, 2015 ; 2019).

Au niveau du secondaire, on enregistre 2019 établissements contre 1373 en 2015 ; 37077 salles de classes contre 25709 en 2015 ; 2110499 élèves et 61338 enseignants contre 1479005 élèves et 51192 enseignants en 2015 (op. cité)

Malgré ces efforts considérables, les besoins du système éducatif sont loin d'être satisfaits. En effet, les établissements primaires et secondaires en Côte d'Ivoire sont caractérisés par des effectifs pléthoriques (certaines salles de classes peuvent contenir 80 à 100 élèves), l'insuffisance des salles de classes et d'enseignants d'où les doubles vacations, l'insuffisance des outils didactiques, l'insuffisance ou l'absence des latrines et de cantines scolaires..., (Kouadio et al, 2020)

Conscient de l'impact de cet état des choses sur le rendement des apprenants et la qualité de l'enseignement, l'Etat ivoirien soutenu par les bailleurs internationaux ne cessent de déployer des stratégies adaptées et capables d'absorber le flux scolaire. A ce titre, on peut noter la double vacation qui permet à un seul enseignant de tenir deux niveaux, le recrutement des enseignants vacataires et volontaires, la création d'écoles passerelles, la formation d'enseignants bivalents, la construction des collèges de proximité ...

Si dans l'ensemble ces stratégies permettent de minimiser le déficit du personnel d'encadrement, des salles de classes et autres, cependant il est en partie tributaire des lacunes de certains apprenants, (Kouadio et al, 2020). Au titre des collèges de proximité par exemple, en dépit des avantages divers reconnus par des parents d'élèves et autres acteurs du système éducatif, des voix s'élèvent pour parler « d'un enseignement au rabais ». C'est dans ce sens que M. K.P (un enseignant à la retraite), pessimiste, s'interroge sur la capacité « des collèges ruraux » à fournir un encadrement de qualité en ces termes: « Ces collèges villageois, peu outillés, que peuvent-ils apporter de bon aux enfants qui trainent déjà des lacunes ? »

Dès lors qu'est-ce qui fonde ces propos ? Quels sont les facteurs qui discréditent les collèges de proximité ? En clair, les collèges des villes offrent-elles davantage de chance aux apprenants de réussir que ceux des villages ?

A travers une analyse des ressources disponibles, nous montrerons la capacité des collèges construits dans les villages à faire face au défi de l'enseignement de qualité.

Méthodologie

Sites de l'étude

La présente étude s'est déroulée dans les départements de Béoumi, Sakassou et Koun-Fao, précisément dans les collèges de proximité suivants :

- Collège Moderne de Tienkoikro (département de Koun-Fao)
- Collège Moderne d'Ayaou-Sokpa (département de Sakassou)
- Collège Moderne de Bourebo (département de Béoumi)

Populations cibles

Les personnes visées par cette étude sont :

Les enseignants des collèges de proximité ;

Les parents d'élèves ;

Les élèves des collèges de proximité ;

Les dirigeants des collèges de proximité (le directeur, le censeur, les éducateurs) ;

L'inspecteur pédagogique,

Les tuteurs des élèves

Les autorités sous-préfectorales

Quelques personnes non directement liées aux collèges de proximité qui voudront bien donner leur perception de ces établissements secondaires logés dans les villages.

Collecte des données

La collecte des données s'est déroulée du 02 novembre 2020 au 10 décembre 2020. Elle a été effectuée par une équipe de trois chercheurs à raison d'un spécialiste des questions rurales (sociologue) et de deux étudiants en masters de sociologie.

Techniques et outils de collecte des données

Les données ont été collectées à travers des entretiens de groupe avec les apprenants, et le COGES des collèges, et des entretiens semi-dirigés avec les enseignants, quelques apprenants, des parents d'élèves, les autorités sous-préfectorales, les inspecteurs pédagogiques des localités de l'étude, des tuteurs d'élèves, des entretiens libres avec des personnes prises accidentellement. Ce volet a été complété par une phase d'observation matérialisée par des prises de photographies, et une recherche documentaire.

Les principaux outils de cette étude sont :

- Les guides d'entretien individuels et collectifs,
- Des appareils photos.

Méthode d'échantillonnage

La sélection des enquêtés a été effectuée à travers différentes méthodes. Au niveau des enseignants, le choix a été fait de façon aléatoire en tenant compte de leur disponibilité ; au niveau du personnel administratif, étant en nombre réduit (3 ou 4), nous avons visé toute l'équipe. Au niveau des apprenants, le focus s'est intéressé aux chefs de classe et aux délégués. Quant à l'entretien avec les apprenants, le choix s'est fait de façon aléatoire tout en tenant compte du sexe et du niveau d'étude. Le choix des parents d'élèves et des tuteurs s'est fait de façon aléatoire. Au titre des inspecteurs pédagogiques, étant un par localité, il n'y a pas eu de choix à faire. Cependant, pour des questions d'indisponibilité, leur représentant ont parfois été interrogés.

Echantillon

L'échantillon se présente comme suit :

Au niveau des deux localités, on enregistre 03 focus avec les élèves, 12 entretiens avec les apprenants, 12 entretiens avec les tuteurs (06 par sexe), 12 entretiens avec les parents d'élèves (06 par sexe), 02 entretiens avec les inspecteurs pédagogiques ou leurs représentants, 06 entretiens avec les personnels administratifs, 06 entretiens libres.

Types d'entretien	Catégories d'enquêtés	Nombre d'entretiens
Entretiens de groupe	Apprenants	03
Entretiens individuels semi-structurés	Apprenants	12
	Enseignants	12
	Personnels administratifs	06
	Inspecteur pédagogique	02
	Tuteurs d'élèves	12

	Parents d'élèves	12
Entretiens individuels libres	Personnes prises accidentellement	06
	Total	66

Source : notre étude, 2020

Traitement des données

Pour le traitement des données, nous avons enregistré les entretiens avec un dictaphone. Ensuite nous avons procédé à la transcription intégrale de ces discours sous forme informatique (fichiers Word). Puis, les documents ont été lus attentivement pour se familiariser avec le contenu et avec les différents thèmes exprimés. Sur cette base, le logiciel « N'VIVO 7 » a été utilisé pour dégager les unités de signification en fonction des convergences de sens.

Considérations d'ordre éthique

Les exigences éthiques de la présente étude sont les suivantes : l'information des enquêtés, la participation volontaire des enquêtés et la confidentialité de leurs réponses.

Information des enquêtés

Pendant la collecte des données, un formulaire d'information est lu aux différents enquêtés. Ce formulaire présente la durée de l'enquête, les objectifs de l'étude, les résultats attendus, la structure en charge de l'étude. En outre, ce texte met un accent sur la confidentialité de l'étude dans un respect strict de leur vie privée

Consentement des enquêtés

Une fois dans le ménage, l'enquête ne débute qu'après l'autorisation effective des personnes concernées. Un texte de consentement éclairé est soumis à l'appréciation de chaque enquêté.

Avantages et bénéfices

Dans cette étude, les participants aux entretiens ne sont pas rémunérés par l'équipe de recherche. En termes davantage, l'étude est une opportunité qui leur est offerte pour contribuer à l'amélioration du système éducatif.

Théorie de référence

La présente étude s'inscrit dans la théorie du déterminisme bourdieusien en s'appuyant sur le handicap socioculturel des apprenants (rares opportunités d'apprentissage ou stimuli chez les parents paysans), ainsi que sur les facteurs pédagogiques et institutionnels. Dans notre analyse l'origine sociale désigne davantage le village, l'école primaire du village, le collège du village pour mieux saisir les compétences des produits des collèges de proximité. En effet, les élèves des collèges de proximité sont à quelques exceptions près tous originaires des villages, de parents paysans, issus d'écoles primaires rurales.

La théorie du déterminisme va donc s'appuyer sur les handicaps socio-culturels des apprenants, les dysfonctionnements et les capitaux mis à la disposition des collèges de proximité pour situer leur capacité à fournir un enseignement de qualité.

Resultats

Origine socioculturelle des apprenants et difficulté de communiquer en français à l'école

L'un des points communs des Collèges De Proximité (CDP) est l'origine socioculturelle des apprenants. En effet, dans sa conception, les CDP sont appelés à recevoir les élèves des villages environnants (d'un rayon de 5 kilomètres). De ce fait hors mis les enfants des enseignants et des infirmiers de ces localités, la presque totalité des apprenants sont des fils de paysans et parle la même langue locale. Ainsi, à l'école comme à la maison, « *la langue de communication la plus prisée est la langue des parents, la langue locale* » (M.H Y,

enseignant). Habitué à s'exprimer en Agni, en Malinké ou en Baoulé, en fonction des aires culturelles, les apprenants éprouvent des difficultés à communiquer en français. Selon M.P.U, responsable de CDP, « *le fait que l'apprenant devienne collégien, ne le transforme pas spontanément* ». Ce fait, les encadreurs en sont conscients. Ils s'inventent donc des stratégies pour amener le collégien du village à se distinguer des paysans, à s'habituer à manipuler outre la langue locale, la langue française. Cela s'impose, puisque c'est par son entremise que l'enseignement est donné. Selon M.P.U :

« *Dès les premiers jours de classe, on leur a interdit de parler leur baoulé ; la seule langue qu'on doit entendre ici est le français* ». Pour amener les élèves à respecter ces consignes, des sanctions sont prévues par le règlement de l'établissement. Il s'agit entre autre « *des corvées qui consistent à désherber la cour du collège, à ramasser les feuilles qui traînent dans la cour du collège, à balayer la salle de classe ou à traduire ce qu'on a dit en langue locale en bon français, et le recopier des centaines de fois* » (M.A.Z, éducateur du collège). Cette stratégie a porté ses fruits, selon les termes de l'éducateur : « *tous les élèves ont le bon réflexe maintenant; ils arrivent à faire la part des choses, c'est-à-dire, ils s'expriment en français quand ils sont à l'école et en langue maternelle quand ils sont chez eux* ».

L'objectif d'améliorer le niveau de langue est loin d'être atteint, mais les efforts sont déjà appréciables. En effet, les apprenants étant nés et évoluant dans le village, parlant presque tout le temps leur langue maternelle, hors mis les quelques temps passés avec l'instituteur, il est donc normal qu'ils éprouvent plus de difficulté à mieux s'exprimer en français que les apprenants du même âge des villes. De ce fait, les collégiens des villages ont un désavantage tout au moins en expression orale. Ce désavantage en français se répercute sur leur capacité à comprendre le langage mathématique et les autres disciplines. A ce titre le témoignage de M.K.J (élève) est illustratif :

« *Vraiment le français est difficile. En mathématique comme ça, quand on nous dit de faire le produit de de tel et tel nombre, la somme ou la différence, on est souvent mélangé. Quand on a un problème à résoudre en mathématique ou en physique, on n'arrive pas ; la raison est qu'on ne comprend pas ce qu'on nous demande* ».

Voici autant de difficultés que rencontrent les apprenants de faible niveau en français.

Conditions de logement et de restauration et démotivation du personnel des collèges de proximité

Aux dires des enseignants qui ont répondu à nos entretiens, les conditions dans lesquelles ils vivent et dispensent le savoir ne sont pas dignes et ne motivent pas à offrir le meilleur de soi, condition d'un enseignement de qualité. Il s'agit notamment des conditions de logement, de restauration, de préparation des cours etc. Les propos de M.D.T traduisent bien l'état des lieux :

« *Le village qui nous a accueilli (le CDP) n'a rien prévu en termes d'infrastructure pour recevoir le personnel enseignant. L'un des problèmes récurrents dans les CDP est l'insuffisance du personnel enseignant. On a essayé en vain de trouver des maisons en location. Nulle part il n'existe de maison destinée à la location ; le comité des parents d'élèves nous a donc trouvé des tuteurs au même titre que les collégiens qui n'ont pas leurs parents dans le village* ».

Ainsi les enseignants tout comme le personnel administratif logent chez des tuteurs en attendant que les cadres construisent des maisons destinées à la location. Si loger chez un tuteur procure un avantage économique (ne pas payer de loyer), il ne permet pas toujours de vivre dans la quiétude. En effet, l'hôte est appelé à supporter les humeurs des enfants, du tuteur ou de sa femme. C'est ce que rapporte M.S.J (enseignant) :

« *quand monsieur ou madame n'est pas content, c'est nous qui ramassons les pots cassés ; à peine si on répond à ton bonjour, le visage est serré et tout ça nous dérange ; quand ce ne sont pas les parents, ce sont les enfants, qui trop heureux, ou pleurant pour avoir été frappés par un des leurs, produisent des bruits qui ne facilitent pas le repos ou la préparation des cours ; que peut faire un étranger à qui on a accordé gratuitement un toit, c'est un peu ça notre quotidien* ».

Un autre aspect qui n'encourage pas le personnel des CDP est la restauration. En effet, les localités qui hébergent ces collèges étant des villages, il est rare d'y trouver des restaurants. Quand on en trouve, les mets offerts ne sont pas variés et ne tiennent pas compte de l'autre, c'est-à-dire celui d'une autre aire culturelle.

De ce fait, chez le tuteur tout comme en dehors du ménage, il n'y a rien de nouveau à manger, ce sont les mêmes repas. Ainsi, les enseignants et autres qui sont affectés dans leur aire culturelle se plaignent moins. Tel n'est pas le cas de M.Y.P (enseignant) qui est d'une aire culturelle différente de celle de son tuteur :

« Mes tuteurs sont gentils, ils me réservent toujours de quoi mettre sous la dent, mais je n'arrive pas à bien manger, par ce que je ne suis pas habitué à ces repas. Je mange donc malgré moi. J'aurais souhaité aller au restaurant, mais là-bas encore c'est les mêmes menus ».

Affectations hors norme dans les CDP et augmentation du volume horaire des enseignants bivalents

Outre les questions de logement et de restauration que le personnel des CDP est appelé à résoudre, il convient de souligner l'augmentation de leur volume horaire due aux affectations anarchiques des élèves. En effet, les collèges de proximité sont conçus avec une capacité de 40 élèves par salle de classe, et deux salles de classe par niveau. Ainsi, par collège dit base 2, on enregistre 08 salles de classe contenant 20 tables-banc. Admettant 02 apprenants par table-banc, chaque salle de classe reçoit tout au plus 40 apprenants. Par ce fait le collège ne peut enregistrer que 320 apprenants pour les 04 niveaux (6^{ème} à 3^{ème}). Force est cependant de constater des affectations allant jusqu'au double de la capacité d'accueil des collèges de proximité. C'est cette situation que relate le chef d'établissement du collège d'Ayaou-Sokpa :

« On ne comprend rien des affectations. Ceux qui sont chargés des affectations savent bien que les collèges à base 2 ne supportent pas des effectifs de plus de 40 élèves. On est donc étonné de constater le double des effectifs réglementaires. Notre collège par exemple qui est un collège à base 2, a une capacité de 320 élèves ; cependant on enregistre plus de 630 élèves alors que les inscriptions ne sont pas encore terminées. Cette situation ne facilite pas la tâche au chef d'établissement que je suis et à mes collaborateurs les enseignants » (M.T.Y chef d'établissement).

Face à cette situation, les chefs d'établissement s'inventent des stratégies allant de l'augmentation du volume horaire réglementaire des enseignants de la double vacation. Monsieur T.Y, chef d'établissement nous partage ici sa stratégie :

« Être chef d'établissement dans ces conditions-là n'est pas aisé : on est obligé d'être administrateur et enseignant en même temps ; par exemple, pour le bon fonctionnement du collège et l'achèvement du programme scolaire, les membres de la direction s'impliquent dans l'enseignement, soit pour remplacer un enseignant permissionnaire, soit pour combler un déficit en enseignant. Il est arrivé des fois où moi (le principal) et le censeur étions dans l'obligation d'animer des cours ».

A côté de cette approche qui règle par moment le déficit d'enseignant, il faut mentionner les négociations faites auprès des enseignants pour aller au-delà de leur volume horaire réglementaire. En fait face aux affectations qui n'ont pas tenu compte de la capacité d'accueil des établissements, les chefs d'établissement ont été dans l'obligation de créer de nouveaux groupes d'élèves, ce qui entraîne de nouvelles charges, une augmentation du volume horaire des enseignants. *« On demande pardon aux enseignants d'accepter d'aller au-delà de leur volume horaire réglementaire ; au lieu donc de 20 heures réglementaires pour les enseignants bivalents, on les amène à accepter des emplois du temps de 21 heures ou 22 heures. On se sent dans l'obligation de faire ce sacrifice pour parvenir à une formation de qualité de nos apprenants » M.T.Y (responsable d'établissement).*

Cette situation n'est pas du goût des enseignants ; c'est ce qu'exprime Monsieur M.Y (professeur d'Histoire et géographie :

« On vit ici des situations difficiles, démotivantes, contraignantes. Non seulement notre statut d'enseignant-bivalent nous amène à intervenir dans deux disciplines, ce qui n'est pas facile, mais en plus de ça, on bourne notre emploi du temps. C'est vraiment des sacrifices de trop ».

Cette stratégie pour combler l'insuffisance en enseignant n'est pas sans conséquence sur le budget des CDP. C'est ce qu'exprime l'intendant M.T.M :

« Pour encourager les enseignants à aller au-delà des heures réglementaires, on leur paye les heures complémentaires ; cela n'étant pas prévu dans le budget de l'établissement, on éprouve régulièrement des difficultés de fonctionnement ».

En somme les conditions de vie et d'enseignement telle que décrites dans les lignes qui précèdent, constituent des faiblesses des CDP et nécessitent une résolution pour espérer à un enseignement de qualité.

Etat déplorable des outils et matériels didactiques dans les collèges de proximité

Dans leur fonctionnement, les collèges de proximité sont souvent handicapés par l'absence ou l'état défectueux des matériels et outils didactiques. Au collège moderne de Bourebo par exemple, il nous a été donné d'observer une aire de jeux particulière (voir image). En effet, l'espace aménagé pour la vitesse ou l'endurance ainsi que le terrain de football n'existe que de nom, car il n'est pas à mesure de remplir cette fonction. En effet, les travaux de remplissage n'ayant pas été faits convenablement, le terrain se retrouve dans un creux et recueille pour ce fait les eaux de ruissellement. En conséquence, le terrain à l'air d'une jachère et prive les apprenants de certaines pratiques sportives, notamment le football, les courses. Le professeur d'EPS interrogé à cet effet nous a traduit sa désolation et son impuissance face à cet état des choses :

« Depuis notre arrivée dans ce collège, on a cessé de rappeler à l'administration que le terrain de football est pour l'enseignant d'épreuve physique, ce qu'est le laboratoire est pour le chimiste ou la salle de classe pour les autres enseignants. Sans cet outil, notre travail est difficile, voire impossible. Malgré mes nombreuses revendications, rien n'a changé. On me demande de me débrouiller et que d'ici peu les choses s'amélioreraient. Voilà, je ne peux rien face à cette situation, on prie donc que nos vœux soient exaucés. Entre temps c'est des générations qui sont mal formés du fait de l'absence ou l'état défectueux du matériel de travail ».



Une vue du terrain de football du collège moderne de Bourebo/Béoumi, notre étude

A l'image de l'aire de jeux qui est dans un état déplorable (voire image), les salles de laboratoire sont non fonctionnelles. Cet état des choses est dû d'une part à l'absence du matériel didactique pour les expériences et d'autre part l'approvisionnement en eau courante et en électricité qui n'est jusque-là pas effectif. Ainsi les enfants ignorent tout du vocabulaire des laboratoires de physique-chimie et de biologie. C'est avec regret que M.M.P (professeur de physique) relate que ses apprenants ne connaissent ni une éprouvette graduée, ni un microscope, ni un tube à essai. Certes, dit-il :

« Certains ont eu la chance de voir des images dans des livres ou à travers l'internet, mais l'idéal est de pouvoir les toucher, les manipuler, réaliser des expériences à partir de ces outils-là. Vraiment cette situation n'est pas à l'avantage des apprenants issus des zones rurales qui ont moins d'opportunité de découvrir certaines choses. Leur expliquer théoriquement n'est pas suffisant pour cerner le cours. Ainsi, nos élèves avancent avec des lacunes, des désavantages par rapport à leur promotionnaire des villes ».



Une vue du collège moderne de Bourebo/Béoumi, notre étude

De loin, les collèges de proximité sont enviables, parce que joliment construits (voir photo), dommage ce qui importe pour un collège, ce sont les dispositions prises pour offrir un enseignement de qualité aux apprenants. Pour Madame T.O. (parente d'élèves) :

« Le collège que l'Etat nous a donné est passé à côté de l'essentiel, parce que l'accent a été mis sur la beauté des bâtiments. Le collège est bien construit, tout le monde en parle, mais à l'intérieur ce n'est pas le cas. La salle des professeurs par exemple ne contient aucun meuble. Il en est de même des autres bureaux et des laboratoires. Dans ces conditions nos enfants ne seront pas bien formés, cela constitue un grand souci pour nous parents d'élèves qui avons nos progénitures dans ces collèges de village ».

Une autre réalité qui inquiète les parents d'élèves, c'est le fait que dans la presque totalité des collèges de proximité, les langues étrangères ne soient pas enseignées. En effet, hors mis l'anglais qui est enseigné, les langues comme l'espagnol et l'allemand, au programme dans les autres collèges et lycées, ne sont pas programmées dans les collèges de proximité. C'est de cette situation handicapante que parle, avec amertume M.T.Y (responsable d'établissement) :

« Parmi les langues vivantes, les langues étrangères, seul l'anglais fait partie de notre programme. C'est comme ça pour tous les collèges de proximité. On sait bien que les enseignants sont en nombre insuffisant, mais priver certains apprenants de certaines disciplines pendant que les autres le font, ce n'est pas bien. Comme cela est plus fort que moi, je ne peux rien dire ».

Au titre des raisons qui fondent cette privation des collèges de proximité, le Secrétaire Général de la Direction Régionale de l'Enseignement de Bouaké souligne qu'il ne s'agit pas d'une intention des autorités de blâmer une frange des apprenants :

« Si les langues vivantes notamment l'espagnol et l'allemand, des fois même l'anglais ne sont pas dispensées dans certains collèges, c'est le fait du nombre insuffisant des enseignants dans ces disciplines. L'Etat est à pied d'œuvre et d'ici peu cette situation sera un vieux souvenir ».

La prière donc des acteurs du système éducatif est pour la résolution de la question d'insuffisance d'enseignants en langue étrangère le plutôt possible, car les apprenants qui ont déjà achevé le premier cycle dans ces collèges connaissent des difficultés quand ils sont orientés dans un cycle littéraire notamment en série A2.

Se référant à cette situation pédagogique, certains parents s'emportent, critiquent durement le système d'enseignement mis en place dans les villages :

« On était content quand on a eu le collège ici au village, parce qu'il mettait fin aux souffrances de nos enfants dans les villes et réduisait aussi nos dépenses. Mais quand on se rend compte que l'enseignement n'est pas le même que ce qui se passe dans les collèges des villes, alors on a peur pour le devenir de nos enfants. Finalement, les collèges créés dans les gros villages deviennent des cadeaux empoisonnés, des bombes à retardement ? D'abord, on nous parle d'enseignants ambivalents qui enseignent beaucoup de matières comme des instituteurs, ce qui n'est pas de notre goût. En plus de ça, on n'enseigne pas toutes les matières. A ce rythme, nos enfants qui traînent des lacunes depuis le cycle primaire ne pourront pas se comparer à ceux des villes ! Il faut dire la vérité ce n'est pas à cet enseignement au rabais qu'on s'attendait. La question qu'on veut poser est de savoir si les enfants issus des collèges de proximité

auront leur second cycle à part et encore s'ils ne feront pas les mêmes concours que les autres quand il s'agira d'être intégrés dans le système de l'emploi ! »

Beaucoup reste à faire pour mettre les collèges de proximité en état de faire face aux défis de l'enseignement de qualité, au respect des droits élémentaires du personnel et des apprenants. Tel est le constat de M.K.L (éducatrice) :

« Pour moi le collège a été ouvert précipitamment sans tenir compte des conditions de vie des enseignants et des élèves ; les enseignants ne trouvent pas de bonnes maisons pour se loger, ce qui fait qu'ils ne peuvent pas faire venir leur famille, ils préparent difficilement les cours, ils sont démotivés... Dans tout ça, les grands perdants, ce sont les apprenants, car si les enseignants sont dans des conditions difficiles, ils ne parviendront pas à enseigner comme il se doit ! Autre chose déplorable, dans ce joli collège que tu vois, il n'y a pas d'électricité, ni d'eau, on attend toujours l'approvisionnement qui tarde encore. Ainsi, les toilettes ne fonctionnent pas. Pour nos besoins, tout comme pour les élèves, c'est à l'air libre qu'on se soulage, quel que soit le besoin. Notre honneur est relégué au second plan, c'est honteux et triste ! ».

Pour bien étudier l'accès à la nourriture pour les élèves doit être pris en compte dans la conception des collèges de proximité. En effet, si la politique des concepteurs des collèges dans les villages est de rapprocher les enfants des parents, cependant ce rapprochement ne résout pas stricto sensu la question d'accès à la nourriture. En effet, les parents étant majoritairement paysans, ils sont dans leur plantation à midi, à l'heure du déjeuner. L'enfant donc qui est sorti de la maison à 06 heures du matin, ne reverra son tuteur et sa tutrice que le soir à leur retour du champ et cela n'est pas sans conséquence pour l'apprenant. C'est ce que relate M.J.I (apprenant) :

« Mes tuteurs sont paysans, ils vont au champ presque tous les jours. Quand je reviens des cours à midi, je mange difficilement. Il n'y a personne pour faire la cuisine, donc on attend à leur retour, le soir pour manger. Des fois on est obligé de faire carême forcé. Au collège aussi, il n'existe pas de cantine, on ne vend rien à manger, c'est donc difficile. Quand on a faim, on ne peut pas bien suivre les cours de l'après-midi, on souhaite qu'une cantine ou bien des restaurants soient construits pour nous aider ».

Les apprenants ne sont pas les seuls qui souffrent de l'absence des tutrices. Les enseignants connaissent aussi des difficultés pour accéder à la nourriture, particulièrement à midi au moment où tout le village est au champ. Ils sont tous coupés de leur épouses du fait des problèmes de logement donc dépendent pratiquement des tutrices pour la restauration. C'est ce que relate M. N.B (enseignant) :

« L'un de nos problèmes ici, c'est la restauration. Aucun enseignant n'est venu ici avec sa femme à cause des difficultés de logement. Pour ce fait on se débrouille avec les tutrices pour manger et quand elles sont au champ, c'est difficile pour manger, on ne vend rien de bon dans le village. Notre prière est donc de voir un restaurant ou une cantine tenant compte de la bourse des enfants et des enseignants pour régler cette situation qui met en mal le fonctionnement des collèges installés dans les villages. Tout le monde sait bien qu'un ventre vide n'a point d'oreille, et cela est tant valable pour les apprenants que pour les enseignants ».

Discussion : L'école Pour Tous Et L'enseignement De Qualité

Adhérent à la politique de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 1990, 1994) concernant le droit fondamental d'accès à l'éducation pour tous les enfants (Ramel et Vienneau, 2016), la Côte d'Ivoire s'est fixée pour objectif la réalisation d'infrastructures scolaires capables d'absorber le flux scolaire lié à la croissance galopante de sa population. Pour ce faire, plusieurs établissements sont construits ou réhabilités. Ainsi à ce jour, on dénombre au niveau du primaire, 17615 écoles construites, 95866 salles de classes occupées par 4003884 élèves du CP1 au CM2, (MENET-FP, 20018-2019). Cette politique a permis d'atteindre un taux de scolarisation de 84,48% en 2019, (DECO, 2019 ; Kouadio, 2020). Dans la même logique, la Côte d'Ivoire a entrepris de réaliser depuis une décennie des collèges dans les sous-préfectures rurales et certains villages centres en vue de favoriser l'accès des enfants de toutes les localités à l'enseignement secondaire (Ainscow, 2007 ; Ebersold et Maugin, 2016 ; Gombert, Bernat, Vernat, 2017).

Pour les concepteurs, les collèges réalisés dans les villages, proches des parents, favoriseront non seulement l'accès, réduiront les difficultés liés à l'hébergement et la nourriture mais également amélioreront le taux de réussite scolaire (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrim et Ebersold, 2013).

Si l'accès de tous est un pari gagné du fait du rapprochement des apprenants des parents, cependant les conditions d'enseignement, notamment l'insuffisance des ressources humaines et matérielles constituent un obstacle à l'atteinte de l'école pour tous, inclusive et à l'enseignement de qualité. En effet, les effectifs pléthoriques, l'insuffisance des enseignements, la démotivation des enseignants, les grèves à répétition et les programmes d'enseignement inachevés, le recrutement d'enseignement non qualifié, sont autant de raisons qui militent en faveur d'un enseignement au rabais (Kouadio, 2020).

Cet enseignement au rabais démontré par Kouadio (2020) dans un article sur les apprenants d'un groupe scolaire de Bouaké, sera accentué dans les collèges de proximité. En fait, cette étude a révélé que moins de 30% des élèves de ce groupe scolaire d'un village de Bouaké parviennent à lire et à écrire. Ces enfants des villages dont la plupart des parents sont paysans, s'expriment davantage dans leur langue maternelle qu'en français. Partant de ces faits, on comprend aisément la difficulté des apprenants des collèges de proximité à communiquer en français et à traiter certains exercices quand le niveau de langue est un peu soutenu. Les difficultés des apprenants des villages sont davantage poussées du fait du niveau d'instruction (faible ou sans) des parents qui ne leur permet pas d'accompagner leurs progénitures à faire des exercices à la maison. En ville par exemple, les apprenants ont cet avantage, et en plus il bénéficie du soutien de des devanciers (des étudiants ou des élèves d'un niveau supérieur).à travers des cours à domiciles sous la forme de contrat ou du volontariat.

L'absence de cantine et les difficultés des apprenants à accéder aux plats du jour constituent des portes ouvertes à l'abandon et à l'échec scolaire (Ebersold et Détraux, 2013). Pour remédier à cette situation, il convient de combiner aux projets de construction des collèges, un volet restauration (construction de cantines fonctionnelles) et logement des enseignants (construction de cité du personnel du collège) (Kontos, Moore et Giorgetti, 1998 ; Tsao et coll., 2008).

Cette situation des collèges de proximité peinte par les conditions d'étude, le désavantage dû au faible niveau d'instruction des parents paysans confirme la théorie de Bourdieu sur les facteurs de la réussite scolaires. Pour dire que les apprenants des collèges installés dans les villages réussiront moins du fait de leur héritage socioculturel, mais aussi du fait de l'insuffisance des enseignants, des programmes inachevés, de l'indisponibilité des outils didactiques, des conditions de vie difficile des enseignants entraînant la démotivation de ceux-ci, etc.

Conclusion

Le rapprochement des apprenants du secondaire de leur parents entrepris à travers la construction des collèges de proximité est un pari gagné et favorise l'accès des fils des paysans à l'enseignement secondaire et réduit considérablement les dépenses liées à l'école.

Toutefois, la démotivation des enseignants due à la surcharge des emplois du temps, aux difficultés de logement et de restauration, d'une part, l'insuffisance des ressources humaines (notamment les enseignants en langue étrangères) et matérielles (les outils didactiques), d'autres parts, constituent un frein majeur à l'atteinte des objectifs fixés par les promoteurs. Ainsi, on assiste à des situations où certains apprenants finissent le premier cycle du secondaire sans avoir fait un seul cours dans les disciplines comme l'anglais, l'espagnol ou l'allemand qui sont pourtant le socle des séries littéraires.

Handicapés par les insuffisances en ressources diverses, les collèges de proximité affichent leurs incapacités à faire face aux défis de l'enseignement de qualité.

Références bibliographiques

1. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7.8. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 2018.
2. Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44 (1), 3–11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>.
3. DECO, (2019), <http://www.men-deco.org/c/statistiques-des-resultats/>
4. Ebersold, S. et Detraux, J. J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER*, 7(2), 102-115
5. Ebersold, S. et Maugin, M. (2016). Droit à l'éducation et accessibilité. Dans Pelgrims, G. et J.-M. Perez (dir.). *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 21-36). Toulouse, France : Éditions de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés.
6. Geay Bertrand, Origines sociales et réussite scolaire : le déterminisme n'est pas une fatalité, carnets rouges, <http://reseau-ecole.pcf.fr/80373> consulté le 05/11/2020.
7. Gombert, A., Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Vers une formalisation des pratiques inclusives
8. d'adaptation de l'enseignement : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43, 11-25.
9. Kontos, S., Moore, D. et Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in early childhood special education*, 18(1), 38-48. doi: 10.1177/027112149801800107.
10. Kouadio, K., Ndri K., Koffi F. (2020). Politique d'encadrement pour tous en Côte d'Ivoire : contraintes, pratiques et rendement scolaire : étude de cas à l'EPP de Broukro-village, EDUCI.
11. Kouyate Idrissa, « Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation, mis en ligne le 11 juin 2019, consulté le 11 juin 2019. URL :<http://journals.openedition.org/ries/7615>.
12. Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrim, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER*, 6 (2), 93-101.
13. MENETFP/DSPS/ Statistiques Scolaires de Poche 2018-2019, https://www.men-dpes.org/static/docs/poche/poche_20182019_fr.pdf.
14. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO (1990).
15. *Déclaration mondiale de l'éducation pour tous. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien / Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO.
16. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO (1994).
17. *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*. Salamanque / Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO.
18. Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
19. RGPH 2014, <http://www.ins.ci/n/RESULTATS%20GLOBAUX.pdf>
20. Tsao, L.-L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T. et Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16(3), 125-140.