

# REVUE INTERNATIONALE DE LA CHAIRE UNESCO ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT DURABLE



## Indexation



**ESJI** Eurasian  
Scientific  
Journal  
Index  
[www.ESJIndex.org](http://www.ESJIndex.org)



**PREMIER NUMERO / 01 Juillet – 31 Décembre 2025**

**ISSN : 1987-1872**

**E-mail : [revueunesco@gmail.com](mailto:revueunesco@gmail.com)**

**Tel. +223 70 73 99 99**

**Bamako - Mali**



## **PRESENTATION DE LA COLLECTION**

La Revue Internationale de la Chaire UNESCO "Éducation et Développement Durable" (EDD) est une collection scientifique multidisciplinaire dédiée à l'exploration critique et à la diffusion des savoirs, des pratiques pédagogiques innovantes et des expériences de terrain en lien avec les défis contemporains du développement durable.

Créée sous l'égide de la Chaire UNESCO Éducation et Développement Durable, cette revue se veut un espace d'analyse, de réflexion et de dialogue scientifique sur les transformations éducatives nécessaires pour répondre aux urgences écologiques, sociales, économiques et culturelles dans un monde en mutation.

Ce premier numéro de la Revue Internationale de la Chaire UNESCO « Éducation et Développement Durable » inaugure une série de publications scientifiques dédiées à la réflexion critique, interdisciplinaire et prospective sur les grands enjeux contemporains de l'éducation au service du développement durable.

Placé sous le signe de la transition éthique et sociétale, ce volume explore les articulations possibles entre éducation, éthique environnementale et transformation sociale, dans un monde confronté à des crises systémiques, environnementales, sanitaires, politiques et économiques.

## EQUIPE EDITORIALE

### **Directeur de Publication**

Dr MAÏGA Sigame Boubacar (Mali)

### **Directeur Adjoint**

Dr TOUNKARA Mohamed (Mali)

#### **• Comité scientifique et de lecture**

Pr Mahamadé SAVADOGO (Professeur des universités, Ouagadougou Joseph Ki Zerbo, Burkina-Faso)

Pr Yodé Simplice DION (Professeur des Universités Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan),

Pr Mounkaila Abdo Laouli SERKI (Professeur des Universités Abdou Moumouni de Niamey)

Pr Samba DIAKITÉ (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Isabelle BUTERLIN (Professeur des universités Aix-Marseille I, France)

Pr Yao Edmond KOUASSI (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Akissi GBOCHO (Professeur des universités Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire)

Pr Gbotta TAYORO (Professeur des Universités Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan)

Pr Blé Marcel Silvère KOUAHO (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Abdoulaye Mamadou TOURE (Professeur des universités UGLC SONFONIA, Conakry, Guinée)

Pr Jacques NANEMA (Professeur des universités Ouagadougou Joseph Ki Zerbo, Burkina-Faso)

Pr Nacouma Augustin BOMBA (Maître de conférences, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Ibrahim CAMARA (Maître de conférences, ENSup, Mali)

Dr Souleymane KEITA (Maître de Conférences, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

- **Comité éditoriale**

Dr Sigame Boubacar MAIGA (Philosophie, Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali)

Dr Siaka KONÉ (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Ibrahim Amara DIALLO (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Oumar KONÉ (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Amadou BAMBA (Économie, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)

Dr Eliane KY (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

M. Souleymane COULIBALY (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Mahmoud ABDOU (Philosophie, École Normale Supérieure de Bamako, Mali)

Dr Palaï-Baïpame Gertrude (Histoire, Université de Douala, Cameroun)

- **Rédacteur en chef**

Dr Mahmoud ABDOU

- **Rédacteur en chef adjoint**

Dr Oumar MARIKO

- **Coordinatrice**

Dr Palaï-Baïpame Gertrude

## **POLITIQUE EDITORIALE**

La Revue Internationale de la Chaire UNESCO « Éducation et Développement Durable » paraît deux fois par an. Elle se consacre à la promotion de l'éducation et du développement durable, en publiant des travaux qui favorisent l'avancement des connaissances et des pratiques pédagogiques innovantes, capables de répondre aux défis du monde contemporain.

Cette revue accueille des articles originaux, de haute qualité scientifique, dotés d'une portée critique et d'une rigueur méthodologique. Pour qu'un texte soit reconnu comme publication scientifique, il doit présenter : une problématique clairement définie, une méthodologie explicite, une cohérence dans l'argumentation, des références bibliographiques pertinentes et bien structurées.

### **Directives éditoriales**

- La bibliographie doit être organisée par ordre alphabétique selon le nom des auteurs.
- Les ouvrages d'un même auteur sont classés par année de parution, et par ordre d'importance lorsqu'ils datent de la même année.
- Tout manuscrit soumis est évalué par au moins trois chercheurs ou experts du domaine.
- Après acceptation, l'auteur(e) s'acquitte des frais d'instruction et de publication avant la poursuite de la procédure.
- Chaque auteur reçoit un tiré à part lors de la parution du numéro.
- Les droits de traduction, de publication, de diffusion et de reproduction des textes publiés sont réservés exclusivement à la Revue Internationale de la Chaire UNESCO « Éducation et Développement Durable ».
- L'éditeur académique peut, après acceptation d'un article, demander une nouvelle évaluation afin de renforcer sa qualité scientifique.

## SOMMAIRE

### ***DJEZE ZONGA Jupson***

Problématique de l'homosexualité à l'ère du numérique en république démocratique du Congo (R.D. C.) : quelle approche éthique pour une société en pleine mutation ? .....1

### ***MASSIKINI MOKEKA Jean-Pierre***

Application de la libre administration des provinces en R.D.C : Évaluation de l'autonomie dans la province de la tshopo.....12

### ***Ibrahima CAMARA, Ibro CHEKARAOU, Mouhamadou HASSIROU***

Ingénierie d'un dispositif de formation continue pour L'enseignement de la géométrie (DIFOCEG) dans les lycées de Niamey : de la conception à l'évaluation de la satisfaction.....27

### ***Sylvain FUMBA LITEMBU mwenga LIPANDA, Jean-Pierre MASSIKINI MOKEKA, Johsly ETOKWALA ETIOTA***

Etude comparative des législations nationales sur la nationalité en Afrique.....50

### ***Sylvain FUMBA LITEMBU mwenga LIPANDA***

Reformer le droit congolais de la nationalité : scenarios et plan d'action.....67

### ***Roselyn Armel SOARES, Johanne KAMTCHUENG***

Vers une pédagogie durable centrée sur l'expérience Étudiante des PME éducatives : satisfaction, fidélisation et impact institutionnel.....84

### ***M. Fousseyni KOITA, Docteur MAIGA Sigame Boubacar***

Institutionnalisation du cousinage a plaisirnerie comme mécanisme de paix sociale : Analyse d'un dispositif culturel de prévention et de gestion des conflits.....103

# VERS UNE PÉDAGOGIE DURABLE CENTRÉE SUR L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE DES PME ÉDUCATIVES : satisfaction, fidélisation et impact institutionnel

Roselyn Armel SOARES

Université d'Abomey-Calavi

[soaresroselynarmel@gmail.com](mailto:soaresroselynarmel@gmail.com)

Johanne KAMTCHUENG

CIEREA-PTCI

[johannekamtchueng@yahoo.fr](mailto:johannekamtchueng@yahoo.fr)

## Résumé :

Face aux transformations structurelles, numériques et sociétales de l'enseignement supérieur, les Petites et Moyennes Entreprises Éducatives (PMEE) doivent concilier agilité organisationnelle et responsabilité pédagogique. Cet article explore la manière dont l'expérience étudiante peut devenir un levier de durabilité pédagogique dans ces structures. A partir d'une approche qualitative inductive fondée sur la Méthodologie de la Théorisation Enracinée (MTE), l'étude menée au sein d'une PMEE béninoise met en évidence trois dimensions stratégiques de l'expérience étudiante : le soutien dans la durée, la relation pédagogique participative et la gouvernance de proximité. Ces catégories émergentes permettent de modéliser un cadre de pédagogie durable centré sur les interactions, l'autonomie et l'engagement des apprenants. L'article propose ainsi une reconfiguration du rôle des PMEE comme laboratoires d'innovation éducative tout en soulignant les tensions entre impératifs managériaux et finalités formatives.

**Mots clés :** Pédagogie durable, Expérience étudiante, Gouvernance éducative, PMEE, MTE.

## Abstract :

In response to structural, technological, and societal transformations in higher education, Private Higher Education Institutions referred to as Small and Medium Educational Enterprises (SMEEs) must reconcile organizational agility with pedagogical responsibility. This article explores how student experience can serve as a lever for pedagogical sustainability within these institutions. Drawing on an inductive qualitative approach rooted in Grounded Theory Methodology (GTM), the study conducted in a Beninese SMEE reveals three key dimensions of student experience: long-term support, participatory pedagogical relationships, and proximity-

based governance. These emergent categories inform a conceptual model of sustainable pedagogy centered on interaction, autonomy, and learner engagement. The findings position SMEEs as potential laboratories for educational innovation, while highlighting the tensions between managerial imperatives and formative missions.

**Keywords :** Sustainable pedagogy, Student experience, Educational governance, SMEEs, GTM.

## Introduction

L'enseignement supérieur est soumis à des ajustements administratifs, structurels et technologiques. Sous l'effet du COVID-19, de la digitalisation et des demandes croissantes liées à l'employabilité durable des étudiants, les établissements doivent repenser leurs finalités, leurs moyens et leurs interactions avec les parties prenantes (Barnett, 2017, p.19). Comme le souligne Delors (1996, p.3), « *l'éducation doit permettre à chacun de devenir acteur de sa propre transformation* ». Cette transformation affecte particulièrement les Etablissements Privés d'Enseignement Supérieur (EPES) qui sont désignés comme des Petites et Moyennes Entreprises Educatives (PMEE). Ces structures, malgré leur agilité, sont exposées à de fortes tensions concurrentielles. Elles doivent donc concilier des pratiques entrepreneuriales et pédagogiques (Teixeira, Jongbloed, Dill et Amaral, 2004 p.12). Fort malheureusement, elles ne disposent pas toujours de modèles et d'outils de gestion adaptés à leur double mission : former efficacement et affirmer une identité institutionnelle engagée.

Dans ce contexte, la quête d'un nouveau positionnement repose de plus en plus sur la qualité de l'expérience étudiante qui est perçue comme une stratégie de satisfaction, de fidélisation et de réputation (Tinto, 2017, p.2). Mais cette expérience, pour produire des effets durables, doit s'inscrire dans une analyse qualitative sur la pédagogie comme outil de transformation sociale. Les établissements sont ainsi confrontés à une tension structurelle car ils doivent délivrer une pédagogie à la fois performante sur le plan académique, pertinente pour les étudiants et responsable vis-à-vis des enjeux sociaux, environnementaux et économiques. Cette tension renvoie à un changement de paradigme : enseigner ne peut plus se réduire à transmettre un contenu. Il doit aider les apprenants à évoluer et à agir dans un monde en perpétuelle mutation de manière éthique et proactive. Dans cette dynamique, la pédagogie durable s'impose comme un cadre d'action. Elle ne se limite pas à intégrer le développement durable dans les curricula. Elle implique un changement systémique dans les approches pédagogiques de gouvernance et les pratiques relationnelles (Sterling, 2011, p.18).

Par ailleurs, les travaux sur la pédagogie durable sont souvent concentrés sur des dispositifs spécifiques tels que l'e-learning, l'écoconception et l'approche par compétences. Les dispositifs d'évaluation mobilisent majoritairement des approches quantitatives centrées sur la satisfaction et la fidélisation des étudiants (Lemoine, Wauquier et Delahaye, 2019, p.46). Or, ces approches n'arrivent pas à appréhender véritablement l'expérience étudiante dans les PMEE. Peu de travaux,

à notre connaissance, ont adopté une posture inductive permettant de faire émerger un modèle intégré de pédagogie durable fondé sur les expériences réelles des apprenants. Il existe donc un vide scientifique dans la littérature tant sur le plan conceptuel que méthodologique. De ces différents constats, nous pouvons nous poser la question suivante : comment l'expérience étudiante dans les PMEE façonne-t-elle les stratégies de pédagogie durable ?

Ce travail a donc pour objectif général de faire émerger un modèle de pédagogie durable enraciné dans l'expérience vécue des étudiants au sein des PMEE. Deux objectifs spécifiques structurent cette recherche : D'une part, il s'agit d'identifier les déterminants relationnels, structurels et émotionnels de l'expérience étudiante dans ces PMEE. D'autre part, il faut modéliser les mécanismes de transformation pédagogique perçus comme durables à partir de des expériences.

Afin de répondre à cette problématique, l'étude adopte une approche qualitative inductive mobilisant la Méthodologie de la Théorisation Enracinée (MTE). Ce choix s'inscrit dans la tradition épistémologique fondée par Glaser et Strauss (2017, p. 1) qui vise à construire la théorie à partir des données issues du terrain. La MTE permet ici de construire un modèle explicatif à partir des récits, perceptions et pratiques des acteurs directement engagés dans la dynamique pédagogique (étudiants, enseignants, responsables de programmes).

L'article s'organise en quatre sections. Il débute par une revue critique de la littérature sur la pédagogie durable, l'expérience étudiante et les PMEE. La seconde section précise le dispositif méthodologique. La troisième, quant à elle, présente les résultats sous forme de catégories émergentes et de modélisation conceptuelle. La quatrième discute des implications théoriques et managériales du modèle développé. Enfin, la conclusion revient sur les apports principaux, les limites de l'étude et les pistes de recherche futures.

## 1. Revue critique de la littérature

### 1-1- La pédagogie durable : entre injonction et transformation

Depuis une quinzaine d'années, la durabilité s'impose dans l'enseignement supérieur comme une prescription normative et un instrument de renouvellement pédagogique (Sterling, 2011, p.17). L'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture) réaffirme la nécessité d'une éducation au service de la transformation sociale et insiste sur le rôle stratégique des établissements (Carney, 2022, p.568). La pédagogie durable constitue un cadre transversal intégrant des valeurs éthiques, sociales et écologiques. Elle favorise des approches actives et participatives (Leal Filho, Shiel, Paço, Mifsud, Ávila, Brandli, Molthan-Hill, Pace, Azeiteiro, Vargas et Caeiro, 2019, p.285). Elle repose sur la transformation des contenus, l'évolution des méthodes et la refondation des finalités (Sterling, 2011, p.18). Cependant, comme le soulignent Biggs, Tang et Kennedy (2022, p. 3), « *l'enseignement repose sur une logique où l'enseignant détient le savoir et l'étudiant le reçoit passivement* », ce qui explique les résistances systémiques qui freinent la transformation pédagogique.

### 1-2- L'expérience étudiante : un concept en évolution

« *La satisfaction est un critère central de la qualité éducative* » (Kotler et Fox, 1995, p. 6). Cette conception issue du paradigme du service marketing a réduit l'apprenant à un client et l'expérience à un produit consommé, mesurée par questionnaires fermés. Depuis les années 2010, l'expérience étudiante est pensée comme un processus vivant et contextuel (Beck, 2013, p.3), une construction subjective mobilisant les dimensions cognitive, affective, sociale et identitaire. Elle résulte d'interactions multiples entre étudiants, enseignants, environnement et modalités d'évaluation (Coates, 2005, p.26). Deux dimensions centrales ressortent : le climat relationnel identifié comme facteur fort d'engagement et de satisfaction (Pineau et Laroye-Carré, 2024, p.12) et l'autonomie considérée comme un espace d'appropriation progressive du parcours favorisant une expérience positive (Healey, 2014, p.15).

### 1-3- Les PMEE : un cadre organisationnel spécifique

Les EPES cherchent à se positionner comme des alternatives crédibles aux institutions publiques et aux grandes universités avec des caractéristiques spécifiques de gouvernance, de proximité relationnelle et de gestion des ressources (Ba et Aye, 2025, p.21). Les PMEE se distinguent par une chaîne décisionnelle courte et une agilité organisationnelle qui favorisent une relation directe avec les étudiants. Elles ont une capacité d'innovation pédagogique (Leclerc et

Paillé, 2020, p.70). Leur proximité managériale constitue un atout (Pineau et Laroye-Carré, 2024, p.14) et leur flexibilité stratégique permet d'expérimenter des dispositifs alternatifs. Ces atouts les aident à ajuster l'offre de formation notamment dans les contextes d'innovation numérique ou d'internationalisation (Giroux, Ménard et Aubé, 2021, p.50). Cette agilité s'accompagne toutefois d'une vulnérabilité liée à des ressources limitées et à une forte dépendance à la satisfaction étudiante (Lehmann, 2023, p.108). Sur le plan pédagogique, la gouvernance reste peu formalisée et les arbitrages sont subordonnés à des contraintes opérationnelles (Prud'homme, Girard et Lavigne, 2023, p.229). L'innovation repose donc sur l'initiative individuelle des enseignants. En effet, la littérature sur la gestion pédagogique des PMEE demeure limitée ; la majorité des travaux portent sur les grandes universités (Dejean et Maignan, 2017, p.54).

#### **1-4- Justification du choix méthodologique**

« *La recherche en gestion demeure largement structurée par des approches hypothético-déductives et des outils quantitatifs* » (Lehmann, 2023, p.106). Ces modèles positivistes tendent à standardiser des réalités éducatives évolutives et contextualisables. Dans l'analyse de l'expérience étudiante, ils réduisent le vécu des apprenants à des indicateurs agrégés et occultent les interactions pédagogiques, organisationnelles et identitaires (Beck, 2013, p.88). Face à ces limites, un renouveau méthodologique s'impose pour comprendre les phénomènes en émergence à partir du terrain. C'est dans cette logique que s'inscrit la MTE (Glaser et Strauss, 1967, p.1) qui est capable de produire des modèles théoriques enracinés dans les données empiriques par un processus itératif. Elle permet de respecter la spécificité des PMEE en Afrique sub-saharienne et de faire émerger des catégories pertinentes sans imposer de cadre préalable. Cette recherche mobilise ainsi la MTE pour construire une compréhension inductive de l'expérience étudiante en tenant compte des tensions, des contradictions et des stratégies de transformation des acteurs.

## 2- Méthodologie

### 2-1- Paradigme épistémologique

« *La connaissance émerge d'interactions situées et d'interprétations partagées entre les chercheurs et les participants* » (Charmaz, 2014, p.14). Contrairement aux approches positivistes, le constructivisme modéré reconnaît la pluralité des perceptions et l'importance du contexte tout en maintenant une structuration théorique et la recherche de régularités. Il vise à produire une connaissance située mais transférable en identifiant les structures de sens partagées (Guba et Lincoln, 2005, p.191). Le chercheur n'est pas neutre mais engagé. Sa posture influence l'émergence des catégories et rejoint la version constructiviste de la MTE proposée par Charmaz (2014, p.14). Adopter cette posture implique une réflexivité attentive aux présupposés, au positionnement institutionnel et aux interactions avec le terrain (Charmaz, 2014, p.13). Dans cette recherche, le sens émerge des récits étudiants et de leurs interactions avec les enseignants, des dispositifs pédagogiques et structures organisationnelles, puis se reconstruit progressivement par le dialogue entre les données, la littérature et le codage inductif.

### 2-2- Méthodes de collecte des données

La présente recherche a été conduite au sein d'une PMEE implantée au Bénin. Cette institution offre un cadre d'analyse pour explorer l'expérience étudiante. Son modèle pédagogique repose sur l'articulation entre une formation professionnalisante et la proximité organisationnelle. Elle incarne une forme spécifique de gouvernance pédagogique des PMEE. Le choix de ce terrain s'est fondé sur la diversité des parties prenantes et l'ouverture à des pratiques collaboratives d'amélioration continue. L'Ecole Supérieure le Faucon favorise donc des relations directes entre ses acteurs et constitue un terrain propice à l'approche inductive.

Dans cette logique, le dispositif de collecte a privilégié l'entretien semi-directif pour saisir les vécus et perceptions (Charmaz, 2014, p.56). Au total, 24 entretiens ont été réalisés dans un premier cycle de terrain (20 étudiants responsables et 4 enseignants en charge d'unités d'enseignement dans les filières de licence). Chaque entretien a duré entre 30 et 45 minutes. Ils ont été menés en présentiel dans des espaces dédiés lors des séances d'échange académique organisées au sein de l'Ecole Supérieure le Faucon. Ce contexte particulier, à la fois formel et participatif, a favorisé la liberté d'expression des interviewés.

Le guide d'entretien a été conçu selon des axes thématiques généraux suivants : climat relationnel et dynamisme pédagogique, autonomie et engagement étudiant, perception de la gouvernance pédagogique, continuité et accompagnement post-enseignement. Le guide a ensuite été pré-testé et validé. Les données ont été anonymisées et codées afin de garantir la confidentialité.

### **2-3- Stratégie d'échantillonnage**

Dans le cadre d'une approche enracinée, l'échantillonnage n'est ni probabiliste ni aléatoire mais repose sur une logique théorique et itérative où les choix du terrain et des participants s'ajustent à mesure que des catégories émergent (Charmaz, 2014, p.28). Chaque nouvelle entrevue vise à saturer une dimension théorique puisque « *la saturation survient lorsqu'aucune nouvelle information significative n'émerge des données* » (Corbin et Strauss, 2014, p.273). Les premiers entretiens auprès des étudiants responsables ont révélé des axes liés à la reconnaissance, la confiance pédagogique et la gouvernance de proximité, orientant ainsi les vagues vers des profils contrastés pour tester la robustesse des catégories. La stratégie est restée ouverte et adaptative, fidèle au principe de comparaison constante, indispensable dans les méthodologies inductives (Ba et Aye, 2025, p.27).

Au total, 44 entretiens ont été réalisés (30 étudiants, 10 enseignants, 2 chefs de département, 2 membres de l'administration) pour le second cycle de terrain. La saturation théorique est apparue dès le vingtième entretien. Aucun nouvel élément inédit n'émergeait (Sandelowski, 1995, p.179). Ce dernier cycle a surtout permis d'enraciner empiriquement les dimensions du modèle émergent. Cette démarche, fondée sur une progression raisonnée de la collecte et une rétroaction continue entre le terrain et la conceptualisation, confère à l'étude une robustesse analytique conforme aux standards des recherches inductives et enracinées (Charmaz, 2014, p.96).

### **2-4- Traitement et analyse des données**

La MTE repose sur trois types de codage : ouvert, axial et sélectif (Strauss et Corbin, 1990, p.61). Le codage ouvert décompose les données en catégories de premier ordre issues du vocabulaire des interviewés afin de préserver la fidélité aux récits (Glaser, 1978, p.56). Ce travail initial, mené par double codage avec NVivo12 plus, a assuré une triangulation analytique et une stabilité des interprétations (Miles, Huberman et Saldana, 2014, p.86) ; les divergences étant discutées jusqu'au consensus. Le codage axial a regroupé les catégories selon leurs propriétés et conditions d'occurrence. Il a permis d'identifier des relations de causalité, d'interaction et de contexte (Strauss et Corbin, 1990, p.96). Ces regroupements ont consolidé les catégories en

dimensions conceptuelles intermédiaires qui constituent les axes structurant le phénomène étudié. Enfin, le codage sélectif a articulé ces dimensions autour d'un noyau central : celui de l'expérience étudiante comme stratégie de pédagogie durable dans les PMEE. Les catégories secondaires sont réorganisées pour assurer cohérence et capacité explicative.

### 3- Résultats

#### 3-1- Catégorie 1 : Soutien et accompagnement dans la durée

L'analyse ouverte des entretiens montre que les étudiants responsables accordent une place centrale au soutien pédagogique et institutionnel. Cette catégorie, émergente dès les premières phases de codage, renvoie à l'attente d'un accompagnement personnalisé, régulier et réactif dans une logique d'« apprentissage avec suivi » (Trowler, 2010, p.7). Elle s'inscrit dans le besoin d'une relation éducative prolongée, affective, fonctionnelle et structurante. Plusieurs sous-catégories ont été identifiés dans cette dimension :

- Présence proactive des enseignants, en dehors des cours, valorisée comme espace de sécurisation du parcours académique. « *Même après le cours, quand on a un souci, on peut appeler. Ce n'est pas juste : vous avez eu le cours, au revoir.* » (Étudiante<sup>1</sup>, entretien 7).
- Réactivité face aux difficultés rencontrées, à travers des dispositifs de soutien émotionnel, de tutorat ou de réajustement d'évaluation.
- Suivi post-scolaire et orientation perçus comme un rôle important de l'institution dans l'insertion professionnelle.

Ces éléments traduisent une conception processuelle et continue de l'acte pédagogique en phase avec les travaux sur l'engagement étudiant comme expérience évolutive (Sterling, 2011, p.21). Le soutien dans la durée apparaît ainsi comme un marqueur de durabilité éducative à la fois dans les apprentissages et dans les rapports de confiance entre les parties prenantes.

#### 3-2- Catégorie 2 : Relation pédagogique participative

L'analyse des entretiens a fait émerger une deuxième catégorie centrale qui est la relation pédagogique participative. Les étudiants et leurs enseignants revendiquent un modèle relationnel, participatif et adaptatif où la pédagogie dépasse la simple transmission pour devenir un espace collaboratif de production des apprentissages. La parole étudiante, les rétroactions et la

---

<sup>1</sup> Entretien avec Mademoiselle B. Telly, étudiante en Sciences de Gestion à l'Ecole Supérieure le Faucon. Echange réalisé le 07 août 2025.

reconnaissance mutuelle sont perçues comme des ressources pédagogiques à part entière. Les sous-catégories identifiées précisent cette dimension :

- Espaces d'expression formels et informels, tels que journées pédagogiques ou réunions, renforcent le sentiment d'appartenance et la pédagogie « faite avec » plutôt que « imposée à ». « *On essaie d'écouter les étudiants pendant les séances de coordination. Ils ont souvent des idées pratiques, qu'on n'aurait pas eues.* » (Enseignante<sup>2</sup>, entretien 3).
- Reconnaissance de la légitimité étudiante vécue comme une valorisation identitaire et motivante lorsqu'ils sont sollicités sur les méthodes ou formats. « *Quand on nous demande notre avis sur les cours ou sur ce qui pourrait être mieux, on a l'impression de compter.* » (Étudiante<sup>3</sup>, entretien 8).
- Souplesse dans les interactions pédagogiques : certains enseignants reconnaissant la nécessité d'adapter leurs approches selon les retours et la participation active.

Ainsi, la relation pédagogique participative apparaît comme un cadre négocié et évolutif, fondé sur l'écoute, la reconnaissance et l'adaptation.

### **3-3- Catégorie 3 : Circuits courts de décision et gouvernance participative**

L'analyse des entretiens révèle une troisième catégorie structurante : la gouvernance participative fondée sur des circuits décisionnels courts et ouverts. Dans les PMEE comme l'Ecole Supérieure au Faucon, les étudiants ont un accès direct aux responsables académiques. La gestion de leurs attentes est intégrée à la stratégie éducative. Cette proximité décisionnelle, absente des grandes structures bureaucratiques, est valorisée comme une ressource de durabilité institutionnelle (Mintzberg, 2005, p.52). Les sous-catégories identifiées sont :

- Accessibilité des acteurs décisionnels illustrée par des échanges rapides et sans filtres. « *On a parlé d'un problème d'horaires au directeur et la semaine suivante c'était réglé.* » (Étudiant<sup>4</sup>, entretien 17).
- Prise en compte rapide des remontées du terrain et sentiment d'agentivité, les étudiants se percevant comme co-acteurs de la qualité éducative. « *Ici, quand tu proposes quelque*

---

<sup>2</sup> Entretien avec Mme. D. Osvalde, enseignante d'informatique à l'Ecole Supérieure le Faucon. Echange réalisé le 15 août 2025.

<sup>3</sup> Entretien avec Mademoiselle. A. Rose, étudiante en Analyses biologiques et biochimiques à l'Ecole Supérieure le Faucon. Echange réalisé le 22 août 2025.

<sup>4</sup> Entretien avec M. L. Landry, étudiant en génie électrique et énergies renouvelables à l'Ecole Supérieure le Faucon. Echange réalisé le 13 août 2025.

*chose, on t'écoute. Et parfois ça change vraiment les choses. »* (Étudiant<sup>5</sup>, entretien 6).

Cette gouvernance ouverte participe d'un apprentissage politique de la responsabilité collective (Biesta, 2011, p.3).

### **3-4- Construction du modèle théorique : vers une pédagogie durable centrée sur l'expérience étudiante**

L'analyse inductive des données recueillies auprès des étudiants et enseignants a permis de dégager un modèle intégré de pédagogie durable propre aux PMEE. Ce modèle se construit itérativement à partir du terrain, dans un processus d'interaction continue entre acteurs, pratiques et dispositifs. Il repose sur trois piliers interdépendants :

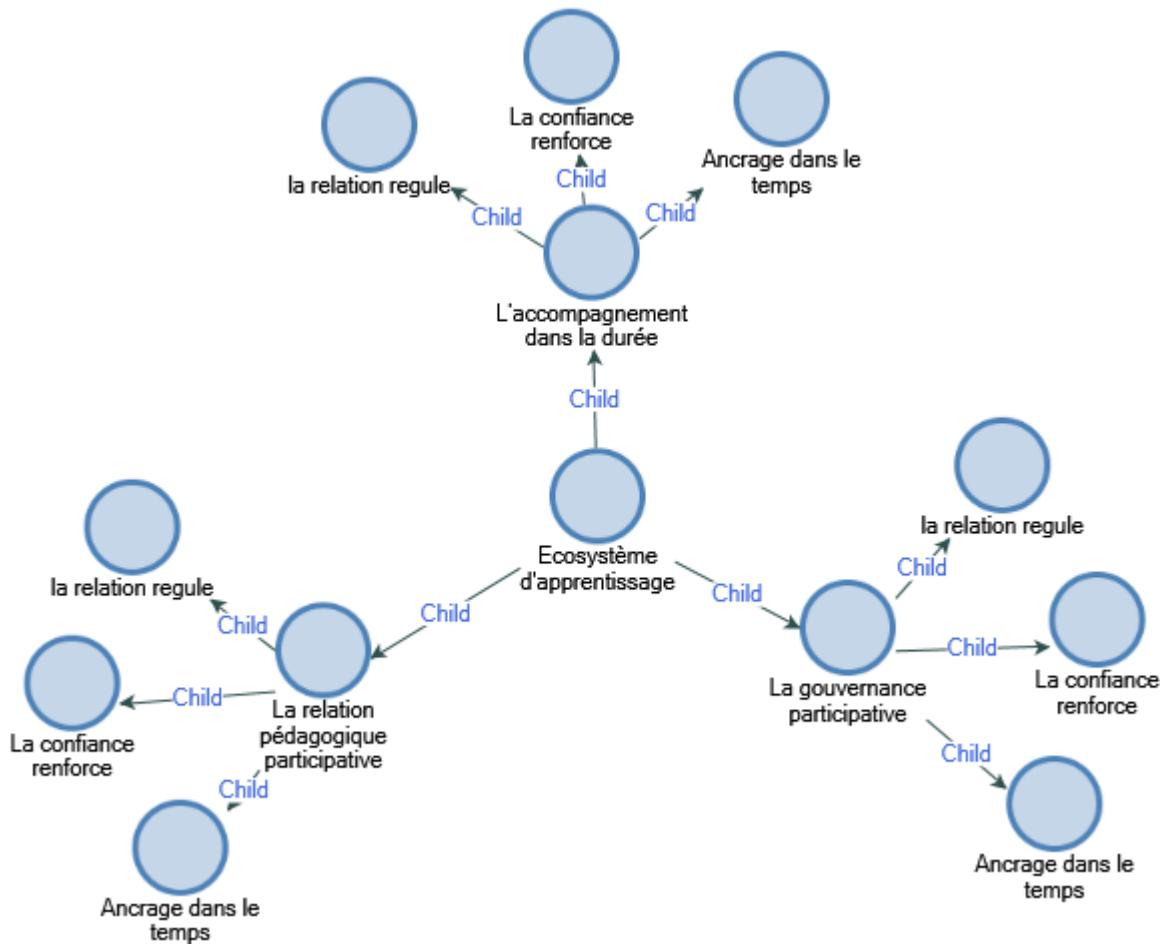
- L'accompagnement dans la durée : un soutien post-cours et un suivi individualisé qui prolongent l'acte d'enseigner et renforcent l'auto-efficacité (Bandura, 1997, p.3).
- La relation pédagogique participative : une dynamique horizontale où les décisions sont partagées et l'autonomie encouragée (Freir, 1970, p.72 ; Trowler, 2010, p.8).
- La gouvernance participative : un pilotage souple fondé sur l'écoute des feedbacks étudiants et la proximité organisationnelle spécifique aux PMEE (Prud'homme, Girard et Lavigne, 2023, p.236).

Ces trois dimensions forment les axes triangulaires d'un écosystème d'apprentissage régulé par la relation, renforcé par la confiance et ancré dans le temps comme le montre la figure :

---

<sup>5</sup> Entretien avec M. S. Samson, étudiant en génie électrique et énergies renouvelables à l'Ecole Supérieure le Faucon. Echange réalisé le 07 août 2025.

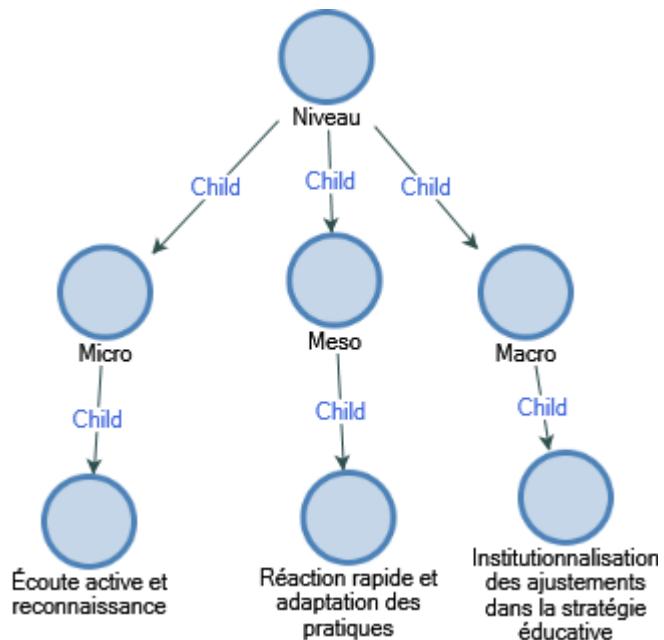
Figure 1 : modèle théorique de la durabilité pédagogique



Source : Auteurs à partir des données collectées et du logiciel NVivo12 plus

Le processus d'analyse montre que l'expérience étudiante devient la stratégie de transformation pédagogique lorsque les interactions vécues sont reconnues, intégrées et institutionnalisées. Le passage de l'expérience individuelle à l'action organisationnelle repose sur trois mécanismes structurants : écoute active et reconnaissance (niveau micro) ; réaction rapide et adaptation des pratiques (niveau méso) et institutionnalisation des ajustements dans la stratégie éducative (niveau macro).

**Figure 2 : Les trois mécanismes structurants**



**Source : Auteurs à partir des données collectées et du logiciel NVivo12 plus**

Ce triptyque illustre une transformation ascendante (bottom-up) où les micro-expériences étudiantes, reconnues et agrégées, influencent durablement les politiques et postures pédagogiques (Charmaz, 2014, p.14). Le modèle propose une nouvelle grille de lecture centrée sur la qualité de l'expérience étudiante plutôt que sur une logique de résultat.

#### 4- Discussion : contributions et ancrage scientifique

##### 4-1- Mise en perspective avec la littérature

L'analyse inductive des entretiens révèle des pratiques institutionnelles et pédagogiques ancrées dans le vécu des acteurs. Elle confirme l'importance de l'expérience étudiante dans la performance éducative. Ces résultats convergent avec les travaux de Trowler (2010, p.3), qui défend l'idée d'une « student experience » comme construction socio-institutionnelle. L'expérience étudiante ne se limite pas à la qualité de l'enseignement mais inclut la perception de la gouvernance, de l'équité organisationnelle et du soutien structurel. Dans cette perspective, l'étude prolonge le modèle de pédagogie transformative proposé par Sterling (2011, p.21) en soulignant l'importance d'environnements éducatifs adaptatifs, réflexifs et orientés vers l'autonomie. Le modèle émergent mobilise des dimensions émotionnelles, expérientielles et critiques comme stratégie de durabilité académique, transformant les compétences, postures, interactions et représentations de soi. Par ailleurs, la recherche s'inscrit dans une approche

compréhensive de la gouvernance éducative où la PMEE se distingue par une gouvernance souple et non bureaucratique marquée par la proximité entre direction, enseignants et étudiants. Ce fonctionnement horizontal et parfois informel, où les feedbacks influencent directement les ajustements pédagogiques, résonne avec les travaux en management de la PMEE (Boisvert et Charlier, 2022, p.58 ; Lambert, 2019, p.66) qui mettent en amont les circuits courts de décision, la proximité relationnelle et l'agilité organisationnelle. Enfin, le recours à une théorisation enracinée et à une triangulation méthodologique (entretiens, rapports thématiques, observation participante) confère à l'étude une interprétation solide. Il permet de proposer un modèle de pédagogie durable fondé sur l'expérience étudiante.

#### **4-2- Portée théorique du modèle**

Les résultats de cette recherche font émerger un modèle théorique enraciné articulé autour de la durabilité pédagogique, de l'expérience étudiante et des pratiques de gouvernance souple dans une PMEE. Ce modèle propose un prisme de lecture qui conjugue ancrage expérientiel, réactivité organisationnelle et intégration continue des rétroactions dans les circuits décisionnels. Il met en avant une pédagogie contextualisée, participative et évolutive. Sur le plan épistémologique, il s'inscrit dans la continuité des travaux de Strauss et Corbin (1990, p.23) tout en renouvelant leur usage dans l'éducation supérieure grâce à un processus inductif et à une triangulation des matériaux empiriques renforçant la transférabilité du cadre interprétatif. D'un point de vue méthodologique, cette recherche démontre l'opérationnalité de la MTE dans les terrains de l'Afrique francophone et rejoint les réflexions de Charmaz (2014, p.14) et Clarke Adele (2005, p.28) sur l'apport des approches constructivistes. Ainsi, le modèle proposé ne vise pas une validité universelle mais une fécondité théorique contextuelle en tant qu'outil pour penser une gouvernance académique centrée sur l'expérience vécue.

#### **4-3- Apports managériaux, institutionnels et pédagogiques**

L'émergence du modèle de pédagogie durable centré sur l'expérience étudiante engage les sphères managériale, institutionnelle et pédagogique des EPES. Sur le plan managérial, il met en avant un pilotage agile fondé sur l'intégration des feedbacks étudiants et des circuits courts de décision. Il favorise une gouvernance adaptative et souple. Sur le plan institutionnel, la cohérence entre valeurs et pratiques, la reconnaissance de l'expertise enseignante et la stabilité des dispositifs rejoignent les travaux de Mintzberg (20005, p.52) sur les configurations organiques et entrepreneuriales en invitant les PMEE à capitaliser sur leur flexibilité.

Sur le plan pédagogique, le modèle dépasse les dichotomies entre l'enseignement magistral et les pédagogies actives. Il vise à promouvoir une pédagogie dialogique et évolutive fondée sur la contextualisation, la réflexivité et la reconnaissance de l'expérience étudiante. Enfin, il propose une vision élargie de la qualité, en enseignement supérieur, comprise comme la capacité de l'institution à se transformer par l'écoute, l'ajustement et la co-production de parcours d'apprentissage durables et porteurs de sens.

#### **4-4- Limites et voies de recherche**

Cette recherche qualitative inductive assume une portée analytique circonscrite et contextuelle. Elle vise une théorisation enracinée dans l'expérience située des étudiants, enseignants et responsables d'une PMEE francophone en contexte africain (Glaser et Strauss, 1967, p.1 ; Charmaz, 2014, p.27). La taille de l'échantillon, bien que justifiée par la saturation théorique (Sandelowski, 1995, p.179), reste une limite, car 68 entretiens (20 premier cycle et 44 second cycle) ne couvrent pas toute la diversité des vécus et le poids d'un seul établissement restreint les extrapolations. L'absence de confrontation avec des dispositifs publics ou d'autres zones géographiques, notamment du Nord global, invite à la prudence dans les comparaisons. Des pistes de recherche futures incluent l'extension à d'autres institutions, l'usage de méthodologies mixtes pour une triangulation élargie (Creswell et Clark, 2017, p.5) et une approche comparative Nord/Sud pour tester la résilience des catégories identifiées. Une telle perspective contribuerait à enrichir l'innovation éducative en décorrélant la durabilité pédagogique des contextes occidentaux dominants et en valorisant des expériences périphériques souvent invisibilisées.

### **Conclusion**

Dans un contexte éducatif en mutation marqué par les incertitudes, les impératifs de durabilité et les exigences croissantes des apprenants, la question centrale est de comprendre comment l'expérience étudiante dans les PMEE façonne les pratiques de pédagogie durable. A partir de 68 entretiens menés dans une PMEE d'Afrique francophone et analysés selon les principes de la MTE (Charmaz, 2014, p.27 ; Glaser et Strauss, 1967, p.1), l'étude a permis de mettre en lumière une relation pédagogique co-construite, un accompagnement post-enseignement structurant et une gouvernance participative intégrant les retours étudiants. Ce modèle théorique propose une pédagogie durable conçue comme un processus intégrateur reliant les finalités éducatives, les pratiques pédagogiques et les engagements institutionnels. Il invite à considérer la pédagogie non comme une fonction périphérique, mais comme un levier stratégique et sociétal. Il

ouvre la voie à des prolongements comparatifs Nord/Sud et à l'usage de méthodologies mixtes pour enrichir et outiller les modèles pédagogiques durables avec la robustesse des tendances quantitatives qui aideront les managers dans leurs prises de décisions.

## Bibliographie

- BA, Bada et AYE, Abdou Karim, (2025). « Analyse de la gouvernance des Etablissements Privés d'Enseignement Supérieur (EPES) du Sénégal ». *Journal of Academic Finance*. 2025. Vol. 16, n° 1, pp. 19-35.
- BANDURA, Albert, (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. Freeman.
- BARNETT, Ronald, (2017). *The ecological university: A feasible utopia* [en ligne]. Routledge.
- BECK, Cheryl Tatano, (2013). *Routledge international handbook of qualitative nursing research* [en ligne]. Routledge New York.
- BIGGS, John, TANG, Catherine et KENNEDY, Gregor, (2022). *Teaching for quality learning at university 5e* [en ligne]. McGraw-hill education (UK).
- BOISVERT, Jacques et CHARLIER, Benoît, (2022). » Gouvernance et innovation pédagogique dans les petites structures éducatives ». *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*. 2022. Vol. 89, n° 2, pp. 45-62.
- CARNEY, Stephen, 2022. Reimagining our futures together: a new social contract for education: by UNESCO, Paris, UNESCO, (2021). 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0. *Comparative Education*. 2 octobre 2022. Vol. 58, n° 4, pp. 568-569.
- CHARMAZ, Kathy, (2014). *Constructing grounded theory* [en ligne]. 2014. sage
- CLARKE ADELE, Edwards, (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage Publications.
- COATES, Hamish, (2005). « The value of student engagement for higher education quality assurance ». *Quality in Higher Education*. Janvier 2005. Vol. 11, n° 1, pp. 25-36.
- CORBIN, Juliet et STRAUSS, Anselm, (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publication.
- CRESWELL, John W. et CLARK, Vicki L. Plano, (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publication.
- DEJEAN, François et MAIGNAN, Christophe, (2017). « Gouvernance et pilotage stratégique des établissements d'enseignement supérieur ». *Revue Française de Gestion*. 2017. Vol. 43, n° 265, pp. 51-69.
- DELORS, Jacques, (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans* [en ligne]. Odile Jacob.
- FREIR, Paulo, (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum. 1970.

- GIROUX, Hélène, MÉNARD, Julie et AUBÉ, Charles, (2021). « Innovation pédagogique et stratégies d'internationalisation dans les petites structures éducatives ». *Cahiers de Pédagogie et d'Innovation*. 2021. Vol. 12, n° 3, pp. 45-62.
- GLASER, Barney, (1978). Theoretical sensitivity. *Advances in the methodology of grounded theory* [en ligne]. 1978.
- GLASER, Barney et STRAUSS, Anselm, (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Aldine. Chicago.
- GLASER, Barney et STRAUSS, Anselm, (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [en ligne]. Routledge.
- GUBA, Egon G. et LINCOLN, Yvonna S., (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences.
- HEALEY, Mick, (2014). Students as partners in learning and teaching in higher education. In : *Workshop Presented at University College Cork*. 2014. pp. 15.
- KOTLER, Philip et FOX, Karen FA, (1995). *Strategic marketing for educational institutions*.
- LAMBERT, Marc, (2019). « La gouvernance des PME éducatives : enjeux de proximité et d'agilité ». *Management & Avenir*. 2019. Vol. 113, n° 5, pp. 55-72.
- LEAL FILHO, Walter, SHIEL, Chris, PAÇO, Arminda, MIFSUD, Mark, ÁVILA, Lucas Veiga, BRANDLI, Luciana Londero, MOLTHAN-HILL, Petra, PACE, Paul, AZEITEIRO, Ulisses M., VARGAS, Valeria Ruiz et CAEIRO, Sandra, (2019). « Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? » *Journal of Cleaner Production*. Septembre 2019. Vol. 232, pp. 285-294.
- LECLERC, Michel et PAILLÉ, Paul, (2020). « Agilité organisationnelle et structures éducatives : enjeux et perspectives ». *Management & Avenir*. 2020. Vol. 115, n° 3, pp. 67-85.
- LEHMANN, Christophe, (2023). « Modèles économiques des établissements privés d'enseignement supérieur : défis et perspectives ». *Revue d'Économie de l'Éducation*. 2023. Vol. 14, n° 2, pp. 103-122.
- LEMOINE, Julien, WAUQUIER, Nathalie et DELAHAYE, Jean-Pierre, (2019). « Pédagogie numérique et satisfaction des étudiants : une approche quantitative ». *Revue Française de Pédagogie*. 2019. Vol. 206, n° 2, pp. 45-62.
- MILES, Matthew B., HUBERMAN, A. Michael et SALDANA, Johnny, (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*.

- MINTZBERG, Henry, (2005). « Une formation flexible nourrie de l'expérience ». *L'Expansion Management Review*. 2005. Vol. 117, n° 2, pp. 44-57.
- PINEAU, Gaston et LAROYE-CARRÉ, Françoise, (2024). « Écoformation ou écodéformation permanente à l'ère de l'Anthropocène ». *Savoirs*. 2024. Vol. 65, n° 3, pp. 11-55.
- PRUD'HOMME, André, GIRARD, François et LAVIGNE, Dominique, (2023). « Gouvernance pédagogique et innovation dans les établissements privés d'enseignement supérieur ». *Revue de Sciences de Gestion*. 2023. Vol. 39, n° 3, pp. 221-243.
- SANDELOWSKI, Margarete, (1995). « Sample size in qualitative research ». *Research in Nursing & Health*. avril 1995. Vol. 18, n° 2, pp. 179-183.
- STERLING, Stephen, (2011). « Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground ». *Learning and teaching in higher education*. 2011. Vol. 5, n° 11, pp. 17-33.
- STRAUS, Anselm et CORBIN, Juliet, (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. 1990. Newbury Park, CA : Sage.
- STRAUSS, Anselm et CORBIN, Juliet, (1990). *Basics of qualitative research* [en ligne]. Sage publication.
- TEIXEIRA, Pedro, JONGBLOED, Ben B., DILL, David D., et AMARAL, Alberto. (ed.). (2006). *Markets in higher education: rhetoric or reality?*. Boom Koninklijke Uitgevers.
- TINTO, Vincent, (2017). « Reflections on student persistence ». *Student Success..* Vol. 8, n° 2, pp. 1-8.
- TROWLER, Vicki, (2010). « Student engagement literature review ». *The higher education academy*. 2010. Vol. 11, n° 1, pp. 1-15.