



Livret des résumés, des communications présentées,
aux Ateliers du 15^{ème} colloque de l'AFDECE à Yaoundé
co-organisé avec l'ENS de Yaoundé I et EDA de l'Université Paris Descartes



L'AFDECE, L'ENS DE YAOUNDÉ ET L'UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES ORGANISENT À YAOUNDÉ

Le 15^E COLLOQUE international

DE L'ASSOCIATION FRANÇAISE D'ÉDUCATION COMPARÉE (AFDECE)

avec le soutien de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)
 et du Comité Universitaire d'Information Pédagogique (CUIP)



**DU 05 AU 07
NOVEMBRE
2018**
COLLOQUE
 à l'ENS de Yaoundé
 Yaoundé
 CAMEROUN

**INSCRIPTION
GRATUITE**
MAIS OBLIGATOIRE
info@afdece.com
 AFDECE
 23 rue Gazan
 75014 Paris FRANCE



QUELLE ÉCOLE POUR DEMAIN ?

Enjeux, priorités et défis



<https://15e-afdece-2018.sciencesconf.org/>





Le colloque 2018 s'inscrit dans le prolongement de celui de 2016 (réformer l'école ?). Il a pour but de s'interroger sur les grandes questions qui se posent à l'éducation dans le monde, en vue de garantir équité et justice pour tous.

Par exemple, les enfants africains ne profitent pas tous de l'enseignement (80% des enfants en primaire en 2018 contre 64% en 2000 ; et quatre enfants sur dix au collège contre moins de trois en 2000). Une attention toute particulière sera portée à la qualité de l'enseignement et en particulier à la lecture, à la formation des enseignants, à la scolarisation des filles (en République Démocratique du Congo (RDC), au Mali, en Ethiopie, une fille va deux fois moins longtemps à l'école qu'un garçon) et à la formation professionnelle des jeunes. D'ici à 2030, 170 millions d'enfants supplémentaires devront être scolarisés.

Comment appuyer cet effort supplémentaire imposé aux Etats ? Comment les systèmes éducatifs pourront-ils aider à garantir un avenir meilleur à cette jeunesse confrontée aujourd'hui à un chômage de masse ? Comment penser le développement durable à l'École ?

Quelles politiques éducatives pour penser l'éducation des jeunes à l'École et hors de l'École (famille, médias, espaces culturels, sportifs, centres de loisirs, etc...) et une formation de qualité pour les enseignants ?

Quelles politiques éducatives pour penser le prolongement de cette formation initiale, celle des jeunes qui quittent le système éducatif, mais aussi celle de tous les adultes ? Comment penser une véritable formation continue pour tous ?

Quelles politiques éducatives pour penser une formation professionnelle de qualité pour les jeunes, adaptée aux besoins socio-économiques des différents pays et qui leur permettra de s'insérer chez eux dans la durée ?

Quelles finalités pour l'éducation et l'École ? Pour quelle société ? Pour quel monde ? Quelles valeurs à l'École pour un monde plus juste ? Comment introduire plus de démocratie et de solidarité entre les élèves des différents pays ? Comment penser les équipements numériques en lien avec ces objectifs ? Comment permettre à tous les enfants d'avoir le goût d'apprendre, d'aller vers les autres, de développer leur esprit critique ?

Le cadre comparatiste établi par l'AFDECE, ainsi que la perspective interculturelle de ce 15^{ème} colloque, offrent un terrain particulièrement propice à des échanges rigoureux et constructifs autour de notre thème.

Ce colloque concerne chercheurs, décideurs, formateurs et enseignants.



Table des Matières

.....	2
Table des Matières	3
Atelier 1 : Politiques et problématiques éducatives	8
06. GODIEP Sylvie et REGNAULT Elisabeth (France) : Les méthodes d'accompagnement mises en place par le cadre-relais dans les projets de développement à Yaoundé au Cameroun : entre "top down" et "bottom up".	8
14. TABLEY MAMBITO Valentina (Cameroun) : L'école entre tradition et modernité.....	9
100. MATHESON-MONNET Catherine et MATHESON David (Royaume Uni) Education des patients et de leurs proches : Les facteurs qui influencent le choix de traitement ou l'éducation des patients et de leurs proches pour choix de traitement en pleine connaissance de cause	10
65. MEVOUDA OHANA HENRIETTE Clémence Bela ; Clémence Bela Mevouda (Cameroun) : Les aspects économiques des moocs : pour les institutions universitaires et leurs acteurs	11
76. VERQUIN SAVARIEAU Béatrice (France) : De la formation continue des inspecteurs à l'émergence d'un environnement capacitant ? Apprendre des apprentissages incidents pour rentrer dans l'amélioration continue des dispositifs de formation instrumentés.	12
102. TAMOUFE Delphine (Cameroun) : Niveau de maîtrise des réformes curriculaires et niveau de développement professionnel des enseignants d'ENIEG.....	14
Atelier 2 : L'École hier, aujourd'hui et demain.....	15
08. DAMUS OBRILLANT (Haïti) : Les connaissances locales et autochtones reliées à la gestion de la santé en milieu rural haïtien.....	15
44. FOALENG Michel (Cameroun) : L'École camerounaise face aux défis et enjeux de l'Éducation en vue du Développement Durable.	16
50. DJEUMENI TCHAMABE Marcelline ; BIYIHA Nathalie et KUERSTEINER Brigitte (Cameroun) : Éducation au développement durable et aux droits de l'homme. Quelle formation des futurs enseignants pour une école de qualité ?.....	18
95. KUERSTEINER Brigitte et RINALDI Stefanie (Suisse) : Nouvelles théories pour l'éducation au développement durable : que peuvent-elles apporter ?	18
55. NDJOCK Fleur Nadine (Cameroun) : Les enseignants face aux "digital natives", les enjeux d'une appropriation des nouvelles technologies comme vecteur de l'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques.	20
59. BIYIHA NLONG Nathalie Germaine (France) et FOUKOUA Pierre (Cameroun) : La citoyenneté critique et active, enjeu et levier de l'EDD en milieu scolaire.	21
82. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel (Cameroun) : Vers une stratégie du Mix Corporate du Management des Institutions en Afrique	22
83. TSAYEM Antoine Michel et MATCHINDA Brigitte (Cameroun) : De l'intégration des outils numériques dans les dispositifs de formation continue des enseignants de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun : défis, goulots d'étranglement et perspectives.	22
103. NKECK BIDIAS Renée Solange (Cameroun) : Dispositifs de formation et d'enseignement de l'ED-EDH basé sur l'APP à l'ENS de Yaoundé au Cameroun.....	23
Atelier 3 : L'École primaire : une priorité	24



16. MOUAMBA MOUTSINGA Edithe Ep. ZOGO MBOULOU et QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck (Gabon) : Dispositif de formation et enseignement des sciences à l'école primaire : Cas du cahier d'expériences chez les instituteurs de Libreville	24
25. NZEMO BIYOGHE Olga Thérésia et OBAME Noelline ép.SALLAH (Gabon) : Les interactions dans l'apprentissage de la lecture en contexte-image au cours préparatoire de Libreville.....	25
64. MAPTO KENGNE Valèse (Cameroun) : Observations, pratiques et représentations de l'approche par compétences (APC) des enseignants et enseignantes dans les classes de l'école primaire à Yaoundé au Cameroun.....	26
80. NOBAH KACOU-WODJÉ Céline Sidonie (Côte d'Ivoire) : Education de la jeune fille en Côte d'Ivoire: bilan et perspectives	27
Atelier 4 : Spécificités africaines de l'École	29
38. BOUGUIA FODJO Marie Cécile (Cameroun) : La crise de la qualité de l'enseignement secondaire en contexte camerounais.....	29
40. SOUMAHO MAVIOGA Orphée Martial et BEKALE Dany-Daniel (Gabon) : Ecole publique et école privée au Gabon: pour quelle qualité de l'offre scolaire ?.....	30
43. BALDE Alhassane (Canada) : Apprendre en Guinée rurale : Apprendre en Guinée rurale : Quelles alternatives à la scolarisation ?	31
78. KINGNE NG. WELAPENOU Mireille Léa (Cameroun) : Enjeux de l'utilisation des réseaux sociaux dans la formation continue des enseignants du secondaire au Cameroun	32
97. TENENG Patience Penn et TANYI Maureen Ebanga (Cameroun) Non-formal Adult Farmer Field Schools and Poverty Alleviation: The Case of the Institute of Agricultural Research and Development (IRAD), in Cameroon.	33
81. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel (Cameroun) : Monographie du parcours des Institutions Scolaires au Cameroun : vers une Nationalisation du Management	34
Atelier 5 : Évaluation	36
03. RAULIN Dominique (France) : l'évaluation des acquis des élèves, obstacle aux changements ou levier privilégié de ceux-ci.....	36
30. NDOCK KONG Innocent (Cameroun) : Forces et faiblesses du système éducatif camerounais : diagnostic en 21 constats	38
45. KAPCHE KAMGA Agnès et ADIOBO MOUKO Raphaël et TIEUDJO Daniel (Cameroun) : Evaluation des manuels du secondaire au Cameroun et prise en compte des spécificités curriculaires.....	39
46. ADIOBO MOUKO Raphael et KAPCHE KAMGA Agnès (Cameroun) : Introduction de l'approche par compétences : quels critères d'évaluation des manuels?	39
51. ADJAHOUNG André (Cameroun) : Les difficultés liées à l'implémentation de l'APC	40
63. BONONO BAKOTA René et FONKOUA Pierre (Cameroun) : Stratégies de fraude des établissements scolaires de Yaoundé et performances aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun	42
85. GARCÍA Camilo, NAVARRO HERNÁNDEZ Axel Manuel, MARTÍNEZ CABRERA Rosa Arisbe, et MERAZ MEZA Emanuel lecture (Mexique) : Les changements sociodémographiques mexicains, leurs effets sur les interactions des enfants et leurs implications potentielles pour l'élaboration de stratégies d'enseignement de la lecture.	43
88. EL MOUFAKKIR Samira (Maroc) : Usages et représentations des TICE chez les enseignants du secondaire au Maroc –Cas de la Région Rabat-Salé-Kenitra	43



90. CHAFFI Cyrille Ivan (Cameroun) : Pratiques pédagogiques de grands groupes et qualité de l'évaluation à l'Université de Yaoundé I. Analyse du processus de technologisation des évaluations.	45
Atelier 6 ; Inégalités dans l'École (1)	46
01. FONTANINI Christine (France) : L'exercice de la médecine pour les animaux de rente : un choix lié aux normes de féminité et de masculinité ?	46
29. ADA DJABOU Bernaice (Cameroun) : La problématique de la scolarisation de la jeune fille pendant la période coloniale au Nord-Cameroun.....	48
33. BANINDJEL Joachen (Cameroun) : Représentations sociales du handicap et pratiques de l'inclusion scolaire auprès des élèves déficients auditifs au Cameroun. Une étude menée au Lycée de Makèpè à Douala et au Lycée de Nkol-Eton à Yaoundé.....	48
36. MAWA Miraille Clémence (Cameroun) : La formation des jeunes dans les centres d'alphabétisation : entre lutte contre la déperdition scolaire et insertion sociale 1962-2015	49
75. TCHOKOTE Émilie Clarisse (Cameroun) : Autour de la déficience visuelle, des souffrances à contenir dans l'espace classe : une analyse de l'ambivalence de la fonction contenante en situation d'éducation inclusive.	50
86. MERLAT Honorée née TCHOUTCHOUA BONJAWO (Cameroun) : Les filles « otages » de leur famille après leur scolarisation/ Girls "hostage" of their families after their schooling.....	51
Atelier 7: Inégalités dans l'École (2)	52
22. BUHENDWA Shabwine (Congo) : la scolarisation des enfants en situation de handicap en République Démocratique du Congo, cas de la ville de Kinshasa	52
57. MGBWA Vandelin ; MASSÉ KONLACK Alvine et LATSAP KONLACK Joséline (Cameroun) perte d'objet, techniques d'accompagnement et adaptation scolaire des enfants placés dans des orphelinats.	53
67. REICHHART Frédéric (France) : Le handicap : une production socio culturelle Entre paradigme religieux et paradigme scientifique Frédéric Reichhart	54
68. LOMO MYAZHIOM Agée Célestin (France) : Handicaps et activités de plein air en Afrique Du précolonial à nos jours : permanences et mutations sociales Aggée	54
70. WAMBA André; NGUIMOU Mathurin; NINI JEANNINE Sidonie et MATCHIKA Mathilde (France) : Être handicapé et sportif, faire face aux stigmates biopsychosociaux et sportif et s'en sortir : Ethnographie des tactiques d'insertion socioprofessionnelle chez la personne handicapée.....	55
71. TANEYO NDÉ Kenneth Max (Cameroun) : Soutien social et partenariat parents-professionnels dans la prise en charge des enfants atteints d'autisme placés en institution au Cameroun	56
72. REICHHART Frédéric et LOMO MYAZHIOM Agée Célestin (France) : Le traitement social et les systèmes de représentation du handicap en Haïti	57
Atelier 8 : Formation (1).....	59
35. KAOUACHI Aicha (Maroc) : Formation des enseignants, la consigne un métalangage à construire	59
37. BEN-NEJMA Adel et TEMKENG Albert Etienne (Cameroun) : Le rapport des enseignants et des élèves maîtres à la culture entrepreneuriale : le cas spécifique de l'ENIEG de Bafoussam.	60
39. CARIGNAN Nicole et BALDE Alhassane (Canada) : (Re) valoriser les professions et métiers manuels : apport des jumelages dans la formation professionnelle et technique	62
42. NDOVORI Rémégie (Burundi), VOULGRE Emmanuelle (France), BARAHINDUKA Etienne (Burundi) et BARON Georges-Louis (France) : Utilisation des TICE par les étudiants de cinquième année de l'ENS de Bujumbura (Burundi) en Mathématiques.....	63



52. MOCHÉ Georgette Chantal et EMTCHEU André (Cameroun) : Le référentiel de formation continue des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages scolaires : la définition des contenus de formation	65
58. NKAMGNIA Victorien (Cameroun) : Utilisation de la simulation informatique comme palliatif des cours de Travaux Pratiques d'automatisme	66
66. BIADOU Géraldine et WAMBA André (Cameroun) : Projet professionnel et employabilité.....	67
Atelier 9 : Formation (2).....	69
101. TEAGUE TSOPGNY Armel Valdin MBEDE Raymond MAINGARI Daouda (Cameroun) L'orientation des filles en mathématiques - implication des conseillers d'orientation et des enseignants de mathématiques	69
21. AKOA Marie-Ange (Cameroun) : La formation des enseignants dans le domaine de la relation école-famille au Cameroun: De la pratique à la théorie	70
24. JURADO Monique (France) : Observer des écoles différentes : que transférer des manières d'enseigner ailleurs ?	71
61. NYEBE ATANGANA Sandrine et ARÉTOUYAP Zakari (Cameroun) : La scénarisation pédagogique au second degré comme modèle d'efficacité du processus d'enseignement apprentissage: entre prescriptions, représentations et activité enseignante	72
74. MOKAM Suzanne Mabou (Cameroun) : état des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la formation infirmière : réflexion méthodologique sur les usages des formateurs dans les Instituts de Formation en Sciences de la Santé (IFSS) de la ville de Yaoundé.....	74
Atelier 10 : Technologies de l'information et de la Communication en Education (TICE)	76
07. NYANGA ENAMA Modeste (Cameroun) : Utilisation des TIC à l'école.....	76
15. NKWANUI Benjamin (Cameroun) : Scenarii pédagogiques différenciés en apprentissage mobile au profit des apprenants du secondaire au Cameroun : effets sur la motivation et la performance scolaire	77
56. NJONBI Victor (France) : Mettre en œuvre l'enseignement explicite à l'aide de la scénarisation pédagogique informatisée	78
62. DABOVE FOUEKO Georges Modeste et BECERRIL ORTEGA Raquel (Cameroun) : Connaissances technopédagogiques et disciplinaires mobilisées pour enseigner la programmation des microprocesseurs à l'aide de la simulation informatique : Une représentation du Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) des professeurs d'électronique dispensant cette matière en classe de Terminale F2 au Cameroun.....	79
48. NZENTI NDANGANG Brice William (Cameroun) : Facteurs d'acceptabilité des technologies de l'information et de la communication (TIC) et professionnalité des conseillers d'orientation : le cas de l'application Sikolo.	81
11. GOMBITANG A BEYECK Bellifa Iyama (Cameroun) : L'école et le développement durable : une relation de dépendance.....	81
Atelier 11 : Langues et didactique.....	83
98. MABASSA David Sylvain (Congo). Place de l'hygiène des mains dans la lutte contre les maladies diarrhéiques chez les élèves des écoles primaires de Brazzaville, Congo.....	83
41. NOPOUDEM Jules Ambroise (Cameroun) : Migration vers l'APC et possible reconquête du sens de la finalité dans l'enseignement de l'histoire au Cameroun: cas de l'enseignement secondaire général	84
54. DIAOUNE Thierno Moussa (Guinée) : Utilisation des TIC à l'École en Guinée	85
106. NKECK BIDIAS Renée Solange (Cameroun) : Relation pédagogique et performances scolaires des élèves des classes de Terminales	86



107. BANGA AMVÉNÉ Jean Désiré (Cameroun) : L'école de la transpiration didactique.....	87
Atelier 12 : Éducation, différents points de vue, vers quels École ? (1)	88
89. BOBONGAUD Don Stève Gaston (Cameroun) : Éducation et émergence africaine : perspectives quadri-paradigmatiques.	88
91. LOUL Severin (Cameroun) : Le concept "Une Santé", enjeux pour les programmes de prévention et d'éducation à la santé en milieu scolaire au Cameroun	90
92. MANGOUA Chimène et NGOUGNI Armelle (Cameroun) : « Prévention des maladies liées à l'eau, assainissement et hygiène (EAH) et intégration pédagogique des TIC au Cameroun : une ethnographie des pratiques pédagogiques en éducation à la santé chez les enseignants du primaire.	91
96. MANDOUMOU Paulin, LEYINDA Pascal Alain, IKONGA Chrysostome Edgard et MOBOZA NDONGO Euloge (Congo) : La formation initiale des enseignants d'EPS au Congo	92
99. AMANA Evelyne (Cameroun) Etayage des adolescentes en état de grossesse pour combattre l'exclusion scolaire	93

Mise en page et relectures réalisées par Voulgre, Emmanuelle ; Nyebé, Sandrine et Jurado, Monique au 20-11-2018
avec le soutien de Groux, Dominique ; Djeumeni-Tchamabe, Marcelline et Langouët, Gabriel

Atelier 1 : Politiques et problématiques éducatives



Atelier 1:
Modérateurs :
Roger Somé: some@unistra.fr
Évelyne Amana amlyne69@yahoo.fr

00A1 : Politiques et problématiques éducatives

06. GODIEP Sylvie et REGNAULT Elisabeth (France) : *Les méthodes d'accompagnement mises en place par le cadre-relais dans les projets de développement à Yaoundé au Cameroun : entre "top down" et "bottom up".*

14. TABLEY MAMMINGO Valentina (Cameroun) : *L'École entre tradition et modernité.*

100. MATHESON-MONNET Catherine et MATHESON David (Royaume Uni) *Education des patients et de leurs proches*

65. MEVOUDA OHANA HENRIETTE Clémence Bela ; Clémence Bela Mevouda (Cameroun) : *Les aspects économiques des MOOCS : pour les institutions universitaires et leurs acteurs.*

76. VERQUIN SAVARIEAU Béatrice (France) : *De la formation continue des inspecteurs à l'émergence d'un environnement capacitant ? Apprendre des apprentissages incidents pour rentrer dans l'amélioration continue des dispositifs de formation instrumentés.*

102. TAMOUFE Delphine (Cameroun): *Niveau de maîtrise des reformes curriculaires et niveau de développement professionnel des enseignants d'ENIEG*

06. GODIEP Sylvie et REGNAULT Elisabeth (France) : *Les méthodes d'accompagnement mises en place par le cadre-relais dans les projets de développement à Yaoundé au Cameroun : entre "top down" et "bottom up".*

Les méthodes d'accompagnement mises en place par le cadre-relais dans les projets de développement à Yaoundé au Cameroun : entre « top down » et « bottom up ».

Auteur

GODIEP Sylvie, doctorante, LISEC, Université de Strasbourg, 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg.

sgodiep@gmail.com

REGNAULT Elisabeth, Maître de conférences, HDR Education comparée, LISEC, Université de Strasbourg, 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg.

regnault@unistra.fr

Mots-clés

L'éducation Hors De L'école ; Méthodes D'accompagnement ; Développement Communautaire ; Freire ; Projet Cadre-Relais ; « Bottom Up Et Top Down » ; Pérennité.

Résumé

L'émergence du concept de développement participatif en Afrique sub-saharienne, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, découle du constat des limites dans les stratégies de développement adoptées au cours des deux premières décennies des périodes postcoloniales. Ces approches, qui étaient centralisées et verticales, ne laissaient aucune place à une participation des populations au processus de prise de décisions, d'où l'apparition de différents types de développement : durable, participatif, communautaire, local, etc.

La présente étude s'intéresse aux méthodes pédagogiques d'accompagnement mises en place par les enseignants, enseignants-chercheurs, formateurs et dans le cas de notre étude, par les cadres-relais formés à



l'Institut National de la Jeunesse et des Sports de Yaoundé au Cameroun. Dans notre travail, nous faisons le choix de nous appuyer sur les travaux du pédagogue brésilien Paulo Freire. Puisque les projets ne sont pas réfléchis en amont avec les populations au Cameroun, spécifiquement connus sous le nom de projets dits « Top Down » (approche descendante), l'État camerounais préfère, actuellement, entrer dans une démarche participative afin que les populations créent et gèrent elles-mêmes leurs infrastructures ; c'est l'approche dite ascendante « Bottom Up ». Nous souhaitons mesurer l'écart entre ces deux formes de mise en place, d'implantation et de gestion de projets par le cadre-relais.

L'implication de la population-cible nécessite au préalable l'identification d'un cadre-relais qui sert de courroie de transmission entre les différents partenaires du projet. Quelle est la formation suivie par le cadre-relais ? Quels sont les différents liens qui le lient au groupe-cible ? Les différents partenaires amenés à travailler avec lui, dans le projet de construction d'une case de santé par exemple, parlent-ils la même langue que lui ? Le genre a-t-il une influence sur les interactions ?

Pour y répondre, nous avons mené une enquête de terrain avec des entretiens semi-directifs auprès des cadres-relais et des habitants de la mairie de Yaoundé 4.

Les résultats obtenus font état de ce que le projet ne perdure pas à long terme et les populations ne se sentent pas impliquées. Pour ce qui est de la formation à l'INJS, elle est jugée très théorique car il n'y a pas suffisamment de stage pratique sur le terrain.

Références

- BERGOUIGNAN, C. (2008a) Projeter les populations soumises à une forte mobilité résidentielle I : Représentations théoriques et choix méthodologiques in Cahiers de démographie locale, Collection Dynamiques des populations locales, Strasbourg, Éditions Néothèque, pp. 19-53.
- BERTIN G. et collaborateurs, (2003) Développement Social et Intervention. L'harmattan, p 32.
- CALVÈS, A. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. Revue Tiers Monde, 200, (4), 735-749. Doi :10.3917/rtm.200.0735.
- CERNEA, M. (1998) La dimension humaine dans les projets de développement. Les variables sociologiques et culturelles. Economie et développement, Paris, L'Harmattan.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2001) Manuel de Gestion du cycle de Projet. Manuel n°2 Unité Évaluation de l'Office de la Coopération Europaid, Bruxelles
- DANIEL, Neu. (2008) Les notes méthodologiques n°4 : Développement local et décentralisation, Points de vue, GREP, 8p.
- DE SARDAN O.J-P. (1995) Anthropologie et développement. Essai en socio anthropologie du changement social, Paris, Apad-Karthala.
- DUEZ, P. « Bernard Guesnier et André Joyal (dir.), 2004, Le développement territorial. Regards croisés sur la diversification et les stratégies, DATAR et IERF (Institut d'Economie Régionale et Financière) 2004, 331 p. », Développement durable et territoires [En ligne], Lectures (2002-2010), Publications de 2004, mis en ligne le 21 juin 2004, consulté le 02 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/developpementdurable/933>
- FREIRE P. (1974) Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution, Paris, François Maspero, 202 p.
- FREIRE, P. (1970) Education à la conscientisation, Risq. Genève, vol.6, n°4, p9-12
- FREIRE, P. (1985) La politique et l'éducation : culture, pouvoir et libération, Amherst, MA, Bergin & Garvey.

14. TABLEY MAMBINGO Valentina (Cameroun) : L'école entre tradition et modernité

Auteur

TABLEY MAMBINGO Valentina, Etudiante Université De Yaoundé I Cameroun, BP: 1312, Yaoundé- Bibliothèque Centrale De L'université De Yaoundé I (Cmr), S/C Besongaruoh Johnson

tableymamingo@yahoo.fr

Mots-clés

École ; Institution ; Savoir ; Tradition ; Modernité ; Transmission.



Résumé

De prime abord l'école peut se définir comme étant un endroit réservé pour un enseignement collectif (général ou spécialisé) étant soumis à des normes conventionnelles et institutionnelles. L'école se confond également à l'étude et s'interprète comme l'acquisition des savoirs et savoirs-faire s'opérant dans le milieu propice à l'apprentissage. Notre thématique expose une inquiétude liée au caractère institutionnel de l'école. Émile Durkheim (1858-1917) affirmait que l'école a pour finalité de produire des individus socialisés à travers une « éducation morale » des acteurs adaptés à des conditions sociales données. L'on peut donc comprendre par là le caractère traditionnel de l'école : un des objectifs de formation est la transmission de valeurs morales et culturelles aux générations futures par les générations vieillissantes. Toutefois en plus d'être le lieu de référence de formation des esprits en fonction de l'éthique propre à chaque société, l'école est une institution. Telle que pensée par Karl I (Charlemagne) l'école a été mise sur pied pour institutionnaliser voire normaliser le savoir. Partant de l'architecture, (bâtiments administratifs, salles de classes, cour de récréation...) passant par l'organisation d'évaluation, l'école obéit à un règlement. La modernité se traduisant par l'innovation surtout l'invasion du numérique, on assiste à une altération et conversion généralisée des pédagogies et des didactiques. De ce fait l'école peut désormais se dérouler n'importe où n'importe quand et n'importe comment. L'accès au savoir est facilité par un logiciel ou une connexion internet. Cependant il est important de noter que l'école vue sous un angle traditionnel produit le savoir offert à l'école moderne qui demeure une école de consommation.

Références

DICTIONNAIRE de langue française, Edition Larousse ISBN 2035936209

BOURDIEU, P et PASSERON, J-C1985(1964) *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*, Paris, Les Editions de Minuit,

KAMBOUCHTNER Denis, 2013 *L'école, Question Philosophique*, Paris, Editions Fayard

100. MATHESON-MONNET Catherine et MATHESON David (Royaume Uni) Education des patients et de leurs proches : Les facteurs qui influencent le choix de traitement ou l'éducation des patients et de leurs proches pour choix de traitement en pleine connaissance de cause

Auteur

MATHESON-MONNET Catherine, Université de Southampton, Royaume uni

C.B.Matheson@soton.ac.uk

MATHESON David, Université de Wolverhampton, Royaume uni

david_matheson52@yahoo.co.uk

Mots-clés

Patient ; Cancer ; Prostate ; Aides à décisions partagées ; ADP

Résumé

Cette communication discute la première réaction de ceux diagnostiqués avec le cancer, notre expérience personnelle du cancer de la prostate, notre ignorance à propos des aides à décisions partagées [ADP], de rigueur en théorie pour les cancers non-métastatiques, comment cette ignorance à générer un intérêt pour en savoir plus sur les facteurs qui influencent le choix de traitement.

Paradoxalement, malgré a) être des universitaires travaillant dans les domaines de l'éducation et de la recherche médicale et de la santé ; b) avoir un proche (le père de CMM) qui avait reçu un traitement pour un cancer de la prostate localement avancé ; c) avoir entrepris des recherches avancées via Dr Google (ayant aussi accès du fait d'être universitaires a des papiers scientifiques non disponible pour le public), nous étions dans l'ignorance de la majeure partie des ressources actuellement disponibles, en particulier celles produites par les organisations à but non-lucratif telles que *Prostate Cancer UK* et des organismes similaires, et surtout dans l'ignorance de



l'existence même des aides à décisions partagées [ADP] (Elwyn et al., 2012) qu'aucun médecin ou professionnel de la santé n'avait soit utilisé pendant les consultations, soit mentionné comme ressource utiles pour aider à choisir le traitement optimal.

Les études sur les ADPs soulignent que les décisions bien fondées nécessitent des informations cliniques équitables du contenu des options de traitement et de la façon de les présenter, sans oublier qu'il faut également prendre compte des valeurs, croyances et préoccupations du patient (Mulley, Trimble, & Elwyn, 2012; Sepucha et al., 2013).

Les revues systématiques soulignent que l'emploi des ADPs améliore la qualité des communications entre le patient et le professionnel de la santé, la participation du patient et sa connaissance des options possibles. (Stacey et al., 2017).

On en sait peu sur la satisfaction avec les informations et le matériel de lecture expliquant les options de traitement, et la mesure dans laquelle ont été satisfaits les besoins de soutien, sans parler du rôle des proches dans les décisions sur le traitement (Davidson & Mills, 2005; Song et al., 2013).

Références

- DAVIDSON, R., & MILLS, M. (2005). Cancer patients' satisfaction with communication, information and quality of care in a UK region. *European Journal of Cancer Care*, 14(1), 83-90.
- ELWYN, G., FROSCHE, D., THOMSON, R., JOSEPH-WILLIAMS, N., LLOYD, A., KINNERSLEY, P., . . . BARRY, M. (2012). Shared Decision Making: A Model for Clinical Practice. *Journal of General Internal Medicine*, 27(10), 1361-1367. doi:10.1007/s11606-012-2077-6
- GREENHALGH, T., & O'RIORDAN, L. (2018). *The Complete Guide to Breast Cancer : How to Feel Empowered and Take Control*. London: Ebury Publishing.
- MULLEY, A., TRIMBLE, C., & ELWYN, G. (2012). *Patients' preferences matter: Stop the silent misdiagnosis*. London: King's Fund.
- NICE. (2018). Shared Decision-Making. Retrieved from <https://www.nice.org.uk/about/what-we-do/our-programmes/nice-guidance/nice-guidelines/shared-decision-making>
- SEPUCHA, K. R., BORKHOFF, C. M., LALLY, J., LEVIN, C. A., MATLOCK, D. D., NG, C. J., . . . THOMSON, R. (2013). Establishing the effectiveness of patient decision aids: key constructs and measurement instruments. *BMC medical informatics and decision making*, 13(2), S12. doi:10.1186/1472-6947-13-s2-s12
- SONG, L., BENSON, J. T., ZIMMER, C., SLEATH, B., BLACKARD, B., FONTHAM, E., . . . MISHEL, M. (2013). Patient-health care provider communication among patients with newly diagnosed prostate cancer: Findings from a population-based survey. *Patient education and counseling*, 91(1), 79-84.
- STACEY, D., LÉGARÉ, F., LEWIS, K., BARRY, M. J., BENNETT, C. L., EDEN, K. B., . . . TREVENA, L. (2017). Decision aids for people facing health treatment or screening decisions. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(4). doi:10.1002/14651858.CD001431.pub5

65. MEVOUDA OHANA HENRIETTE Clémence Bela ; Clémence Bela Mevouda (Cameroun) : Les aspects économiques des moocs : pour les institutions universitaires et leurs acteurs

Auteur

MEVOUDA OHANA Henriette Étudiante Université De Yaoundé Ii S/C Bela Ohana Clémence C. BP : 12077-Yaoundé-Cameroun

clemence.carine@yahoo.fr

Mots-clés

Mooc ; Institution universitaire ; Acteurs ; Revenu ; Mécanismes.

Résumé

Depuis quelques années, les Mooc (de l'anglais Massive Open Online Courses), de leur nom français CLOM (Cours en Ligne Ouverts et Massifs), ont envahi le devant de la scène éducative. En effet, ces cours en ligne, destinés à une large population, avec accès libre (sans prérequis, ni frais d'inscription), incluant un ensemble de ressources pédagogiques, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification, se sont depuis 2012,



année fulgurante de leur essor, fortement popularisés. Malgré ce fait, la littérature à leur sujet n'a que très peu abordé leur aspect économique, s'étant beaucoup plus concentré sur leur aspect pédagogique. La présente étude vise à relever ce pan, se focalisant sur l'aspect économique des institutions universitaires et des acteurs en leur sein. Les pratiques des mooc contribueront-elles à augmenter le revenu pécunier de ces institutions ainsi celui que de leurs acteurs ? Et par quels moyens? Aux fins de répondre à ces questions, notre démarche sera celle de centraliser notre travail sur l'évaluation économique de l'École Nationale Supérieure Polytechnique de l'Université de Yaoundé 1 (ENSP) au Cameroun, qui dispense actuellement ces cours, par une approche quantitative, usant comme outil un questionnaire et comme méthode d'analyse, la corrélation. Par cette étude, nous comptons trouver l'incidence pécuniaire des pratiques des mooc sur les institutions universitaires (l'ENSP en l'occurrence) et sur leurs acteurs, ainsi que les mécanismes par lesquels cela peut être rendu possible. Conscients que cette étude ne demeure qu'une infime partie dans la panacée qui pourrait être faite, nous proposons à l'auditoire de savoir contextualiser.

Références

CISEL, M. et BRUILLARD, E. (2012). Chronique des Mooc. Sciences et technologie de l'information et de la communication, vol 19, pp1-2.

LEBRUN, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 1(1), pp. 65.

76. VERQUIN SAVARIEAU Béatrice (France) : De la formation continue des inspecteurs à l'émergence d'un environnement capacitant ? Apprendre des apprentissages incidents pour rentrer dans l'amélioration continue des dispositifs de formation instrumentés.

Auteur

VERQUIN SAVARIEAU Béatrice, maître de conférences en Sciences de l'éducation, EA 7454, CIRNEF « Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation » Université de Rouen, Département des Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIRNEF, 1, rue Lavoisier 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex France

beatrice.savarieau@univ-rouen.fr

Mots-clés

Dispositifs de formation instrumentés ; Formation à distance ; Formation continue ; Capabilités ; Environnement capacitant.

Résumé

Cette communication s'appuie sur deux recherches réalisées, pour la première dans le cadre de l'Initiative Francophone pour la formation des Maîtres (IFADEM)¹, et pour l'autre dans le cadre d'un appel à projets de recherche commandité par l'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR)², « Tutorat des encadrants ». Dans ces deux cas, il s'agit d'assurer la formation continue des cadres des systèmes éducatifs, à partir de dispositifs instrumentés d'apprentissage (classes virtuelles, visioconférences, plateformes) et d'un tutorat personnalisé. Ces dispositifs de formation, répondent donc aux préconisations réalisées par l'UNESCO (2014, p. 248) : « L'enseignement à distance peut être plus efficace, s'il est complété par un encadrement et un soutien individuel à des moments clés ». Il s'agit également de sensibiliser les cadres des systèmes éducatifs, à la connaissance et à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication en éducation et de leur permettre d'expérimenter par eux-mêmes, les transformations de l'activité enseignante que cela génère.

¹ <https://www.ifadem.org/fr>

² <http://www.esen.education.fr/>



C'est à partir de l'approche par les capacités d'Amartya Sen (1999 a), b), 2000) que nous désirons questionner l'usage des ressources effectuées par les inspecteurs dans leur environnement quotidien. Cette théorie de capacités est née de l'étude des questions de justice sociale, d'équité et de démocratie et pose un cadre conceptuel en vue de la connaissance, de la mise en œuvre et de l'évaluation de l'action publique. Focalisée au départ sur les questions des inégalités, du sous-développement et de l'éthique dans l'économie ; cette approche s'est peu à peu diffusée à d'autres questions ; celles de la formation, de l'emploi, du travail, de la politique sociale de la flexisécurité ou des organisations. Si l'usage premier que fait Sen de la notion de capacité est d'indiquer un espace à l'intérieur duquel les comparaisons de qualité de vie peuvent être faites de la façon la plus avantageuse, il dégage surtout une nouvelle perspective pour les questions d'utilisation des ressources, en interrogeant les dotations, non plus sous l'angle de la satisfaction ou de la quantité, mais en termes de libertés, c'est à dire en opportunités effectives. Ainsi, dans l'espace des capacités, interroger les ressources consiste plutôt à questionner ce que les personnes ont réellement le moyen de faire et d'être, autrement dit, le sens que prennent ces ressources d'un point de vue tant individuel que collectif.

Dans le cadre d'Ifadem, notre méthodologie de recherche repose sur l'échantillon investigué est composé de 28 questionnaires complets et de 6 entretiens approfondis. Cela signifie que nous travaillons cette question de recherche via des discours rapportés sur des pratiques d'usage de ressources et des effets verbalisés. Dans celle de la recherche ESENER, les matériaux que nous mobilisons sont issus d'une recherche collective réalisée en 2015-2016 pour le compte de l'ESENER, qui cherchait à disposer d'un travail à la fois descriptif et critique sur l'accompagnement dont bénéficient les personnels d'encadrement aux fins d'améliorer cet aspect stratégique de la qualité de la formation. Cette enquête, réalisée par 10 enseignants-chercheurs de l'actuel laboratoire CIRNEF³ a été conduite dans quatre académies (Bordeaux, Caen, Rouen, Versailles) et a permis de recueillir 36 entretiens de 18 sujets appariés (18 personnels stagiaires et 18 tuteurs). Des entretiens semi-directifs classiques ont été conduits en suivant deux guides d'entretiens coordonnés.

L'approche par la capacité et non pas par les compétences semble se manifester par trois déplacements de conceptions qu'il nous semble essentiel d'interroger en termes d'accompagnement des formations en ligne.

Références

- FALZON, P. (2010). À propos des environnements capacitants : Pour une ergonomie constructive. In C. Roux (Ed.), *Prévention de l'usure professionnelle ou construction de la santé ? Actes du séminaire organisé par le réseau ANACT* (pp. 60-67). Paris : ANACT.
- FERNAGU OUDET, S. & BATAL, C. (2016). (R) évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités. Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- PHELPS, R, HASE, S & ELLIS, A, (2005). «Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualising end-user computer education», *British Journal of Educational Technology*, vol. 36, no. 1, pp. 67-84. The publisher's version of this article is available at <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00439.x>
- SEN, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*, Paris, Odile Jacob, août. [trad. fr. *Development as Freedom*, Alfred Knopf Inc, 1999.]
- SEN, A. (1999) *Development as freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- SEN, A. (199) *La liberté individuelle : une responsabilité sociale*. Esprit, mars-avril, pp.5-25.
- UNESCO (2014) *Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous; rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013-2014* <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>
- VERQUIN SAVARIEAU, B., et WITORSKI, R. (2017). Capacités et développement professionnel des superviseurs de « l'Initiative francophone pour la formation des maîtres « Ifadem » ». *Se saisir des ressources de l'environnement pour agir : contribution d'un dispositif hybride d'apprentissage*. 4ème colloque international en éducation « Enjeux actuels et futurs de la formation de la profession enseignante. Montréal, 18-19 mai. <http://colloque2017.crifpe.ca/papers/details/366>
- VERQUIN SAVARIEAU, B.. (2017). Pouvoir d'agir et environnements capacitants, de nouvelles voies de développement professionnel avec les technologies ? In Ardouin, T., Briquet-Duhazé, S. et Annoot, E. (éd.) *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes. Attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires*. Editions L'Harmattan, collection Ingénieries et Formations.

³ CIRNEF : Centre interdisciplinaire normand de recherche en éducation et formation : <http://cirnef.normandie-univ.fr/>



102. TAMOUFE Delphine (Cameroun) : Niveau de maitrise des reformes curriculaires et niveau de développement professionnel des enseignants d'ENIEG

Auteur

TAMOUFE Delphine, Doctorante à l'Université de Yaoundé 1

delphine.tamoufe@yahoo.com

Mots-clés

Développement professionnel ; Maitrise des contenus ; Maitrise des méthodes ; Maitrise des dispositifs d'évaluation ; Maitrise des finalités ; Maitrise des supports didactiques ; Maitrise de la gestion des apprentissages.

Résumé

Ce travail a pour but de contribuer à une meilleure compréhension du développement professionnel des enseignants d'ENIEG et de ses liens avec la maitrise des réformes curriculaires. Plusieurs études ont montré que de nombreux facteurs personnels, tels que l'expérience professionnelle, les échanges collaboratifs, les pratiques pédagogiques et les résultats saillants des étudiants peuvent avoir une influence considérable sur le développement professionnel. (Clarke et Hollingsworth, 2002). Plus précisément la présente étude permet d'analyser : le niveau de maitrise des contenus de formation issus des réformes ; d'analyser le niveau de maitrise des méthodes pédagogiques issues des réformes ; d'analyser le niveau de maitrise des dispositifs d'évaluation issus des réformes ; d'analyser le niveau de maitrise des finalités de formation issues des réformes enfin d'analyser le niveau de maitrise de la gestion des apprentissages qui peuvent favoriser le développement professionnel. Il s'agit en effet d'analyser les indicateurs du niveau de maitrise des réformes curriculaires et leurs interrelations avec le développement professionnel.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons entrepris une recherche mixte, corrélationnelle et exploratoire auprès de 325 enseignants des ENIEG publiques des régions du Centre, du Littoral et de l'Ouest Cameroun. L'approche quantitative est menée à travers un questionnaire de 200 items comportant quatre parties adressées aux enseignants. L'approche qualitative est menée à partir de deux instruments : une grille d'observation des pratiques comportant quatre catégories d'actions. A la suite des analyses mixtes, les résultats indiquent que le niveau de maitrise des indicateurs issus des réformes a des répercussions significatives sur le développement professionnel des enseignants d'ENIEG. Il ressort également que le niveau de maitrise des contenus issus des réformes influence considérablement le niveau de développement professionnel en termes de savoirs acquis. Ensuite, la multiplicité des réformes offre une panoplie de méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui contribuent à accroître le savoir-faire de l'enseignant, d'où une forte corrélation avec le développement professionnel. C'est également le même phénomène concernant le dispositif d'évaluation qui contribue à rehausser les savoir-faire d'un enseignant et par conséquent, agit sur son développement professionnel. La finalité de formation et les dispositifs n'en sont pas les moindres.

Nous pouvons donc en déduire l'existence de corrélations directes entre le niveau de maitrise des éléments issus des réformes curriculaires et le niveau de développement professionnel des enseignants d'ENIEG. Finalement, ces résultats corroborent ceux obtenus chez Ngoya (2016) qui relevait quatre différents profils de développement professionnel, selon les niveaux de développement professionnel (Conscient-figés, Conscients-mitigés, Conscient-actifs et perfectionnistes).

Références



Atelier 2 : L'École hier, aujourd'hui et demain



Atelier 2:
Modérateurs :
Obrillant Damus: oobrillant@yahoo.fr

00A2 : L'École hier, aujourd'hui et demain

08. DAMUS Obrillant (Haïti) : *Les connaissances locales et autochtones reliées à la gestion de la santé en milieu rural haïtien.*

44. FOALENG Michel (Cameroun) : *L'École camerounaise face aux défis et enjeux de l'Éducation en vue du Développement Durable.*

50. DJEUMENI TCHAMABE Marcelline ; BIYIHA Nathalie et KUERSTEINER Brigitte (Cameroun) : *Éducation au développement durable et aux droits de l'homme. Quelle formation des futurs enseignants pour une école de qualité ?*

95. KUERSTEINER Brigitte et RINALDI Stefanie (Suisse) : *Nouvelles théories pour l'éducation au développement durable : que peuvent-elles apporter ?*

55. NDJOCK Fleur Nadine (Cameroun) : *Les enseignants face aux "digital natives", les enjeux d'une appropriation des nouvelles technologies comme vecteur de l'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques.*

82. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel (Cameroun) : *Vers une stratégie du Mix Corporate du Management des Institutions en Afrique.*

83. TSAYEM Antoine Michel et MATCHINDA Brigitte (Cameroun) : *De l'intégration des outils numériques dans les dispositifs de formation continue des enseignants de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun : défis, goulots d'étranglement et perspectives.*

103. NKECK BIDIAS Renée Solange (Cameroun) : *Dispositifs de formation et d'enseignement de l'ED-EDH basé sur l'APP à l'ENS de Yaoundé au Cameroun.*

08. DAMUS Obrillant (Haïti) : Les connaissances locales et autochtones reliées à la gestion de la santé en milieu rural haïtien.

Auteur

DAMUS Obrillant, Enseignant-chercheur Institut Supérieur d'Études et de Recherche en Sciences Sociales (Université d'État d'Haïti), Faculté des sciences de l'éducation (Université Quisqueya) Delmas 49 numéro 18 A

oobrillant@yahoo.fr

Mots-clés

Médecine créole ; Condition humaine ; Nature ; Ruraux ; Tradipraticiens ; Patrimoine.

Résumé

En Haïti, si les ressources institutionnelles et l'État-providence sont faibles dans les villes, elles sont quasiment inexistantes dans les milieux ruraux, où la survie des individus dépend de la nature (des services rendus par la biodiversité et les écosystèmes), du voisinage-providence, de la famille-providence et de la communauté-providence (Damus, 2016). Les ruraux ont développé des savoirs, des savoir-faire, des croyances et des cosmologies (philosophies) qui leur permettent de faire face non seulement à leur condition humaine ou à leur vulnérabilité ontologique, mais également de gérer et d'utiliser de façon durable la biodiversité et les écosystèmes (Damus, 2017). Ces systèmes de connaissances locales et ancestrales, qui se transmettent de génération en génération et qui relèvent du patrimoine et du « patrimoine » culturel immatériel de l'Humanité, ne sont pas encore enseignés dans les institutions scolaires. Une grande partie de ces systèmes de savoirs (sous-système) forme une ethnomédecine, laquelle est écocentrique dans la mesure où ses spécialistes (matrones,



médecins-feuilles, médecins des os, etc.) doivent, dans le cadre de leurs pratiques des soins de santé, exploiter et utiliser durablement les ressources de la Nature. L'accès à cette ethnomédecine est égalitaire : quelle que soit la situation socio-économique d'une famille paysanne, celle-ci peut obtenir les soins d'un tradipraticien ou d'un acteur de la médecine créole. Quelles sont les connaissances locales et autochtones reliées à la gestion de la santé en milieu rural ? Quelles sont les dimensions de ces connaissances ? Quelles sont les pratiques de prévention des maladies et d'éducation à la santé en milieu rural ? J'aborde ces questions en m'appuyant sur des enquêtes par entretiens et observations que j'ai réalisées en 2016 auprès d'une quarantaine de titulaires de

Références

Homo vulnerabilis. Repenser la condition humaine (2016)

Les solidarités humanistes (2016)

Las prácticas profesionales de las matronas haitianas : entre salud, biodiversidad y espiritualidad (2017) in Knowing our Lands and Resources Indigenous and Local Knowledge of Biodiversity and Ecosystem Services in the Americas, UNESCO, Paris.

44. FOALENG Michel (Cameroun) : L'Ecole camerounaise face aux défis et enjeux de l'Education en vue du Développement Durable.

Auteur

FOALENG Michel, Université des Montagnes, Bangangté/Cameroun Service des Diplômes et des Programmes B.P. 1116 Bafoussam/Cameroun

foaleng@web.de

Mots-clés

Développement durable ; Education en vue du développement durable ; École camerounaise ; Apprentissages durables ; Education durable.

Résumé

L'adoption en septembre 2015 par l'ONU du programme de développement durable à l'horizon 2030 consacrant l'adoption des Objectifs du Développement Durable (ODD), constituait pour la communauté mondiale une boussole susceptible de la guider pendant les quinze années suivantes à assumer les divers changements technologiques et sociaux qui s'imposent, afin d'éviter les pièges du développement traditionnel. En cela, ladite communauté a renouvelé sa conviction en l'importance de l'éducation comme vecteur principal pour l'atteinte desdits objectifs et donc pour la réalisation dudit développement (ONU, 2015 ; UNESCO, 2014).

Il convient cependant de reconnaître que l'éducation a toujours été considérée comme le moteur du développement, notamment dans le contexte de l'Afrique postcoloniale. Et elle est aujourd'hui considérée comme «le fondement du développement durable en Afrique » (Bauchet et Germain, 2003; Colaruotolo, 2010). D'ailleurs, l'adoption des ODD s'est effectuée alors que s'achevait à peine la Décennie de l'Éducation en vue du Développement Durable (DEDD) instituée par l'ONU en 2002 en conséquence du sommet mondial pour le développement durable de Johannesburg. Au cours de ladite décennie, les systèmes éducatifs des différents pays du monde devraient avoir accédé à des ressources pédagogiques adéquates pour la mise en œuvre efficiente d'une telle éducation.

Malgré les réorientations dans les politiques éducatives, notamment dans les pays du Nord, afin de répondre aux exigences de soutenabilité, et les nombreux outils produits par l'UNESCO, une première interrogation s'impose : dans quelle mesure les systèmes éducatifs africains se préoccupent-ils des remises en question nécessaires pour s'adapter aux exigences de l'EDD ? Et qui pis est, particulièrement en Afrique subsaharienne, les écoles seraient loin d'avoir réalisé des progrès en termes d'apprentissage, puisque de nombreux rapports font état des acquis trop faibles, de la « stagnation des systèmes éducatifs » ; or, d'y ajouter constamment de nouveautés n'améliore pas les situations (Pritchett et Beatty, 2012). Ce qui pourrait signifier que l'Ecole ici, au-delà de l'accroissement



des taux d'accès, peine encore non seulement à s'adapter aux exigences de compétences, mais aussi à se transformer de sorte à porter le futur des sociétés.

Certes, dans nombre de pays francophones, l'on note une croissante prise en compte des préoccupations relatives à l'EDD dans les politiques d'éducation ; mais l'on en est assez souvent encore à penser les stratégies de leur mise en œuvre (OIF, 2013). Au Cameroun tout particulièrement, la politique d'éducation, mais aussi les programmes scolaires en général et de plus en plus d'écoles tentent de prendre en considération le DD (Cameroun, 2013 ; MINESEC, 2013) ; mais, outre une « détérioration progressive des acquis scolaires » (Cameroun, 2015), la démarche reste dominée par des préoccupations environnementalistes ; quid du social, de l'économique, du culturel ?

Aussi, la présente contribution s'interroge sur la capacité de notre École à préparer pertinemment la jeunesse à faire face aux enjeux du DD. Pour cela, elle tente de préciser les enjeux de l'éducation en vue du développement durable pour les sociétés africaines en général et pour le Cameroun en particulier ; elle interroge ensuite l'appropriation qui serait faite ici de l'EDD, pour enfin suggérer des voies pour mieux y arriver, à partir de la conclusion suivant laquelle l'enjeu principal de l'EDD ici serait avant tout le développement des apprentissages durable et donc d'une éducation durable ; dès lors que « le développement de l'éducation reste un des grands défis que l'Afrique doit relever » (Colaruotolo, 2010).

Pour ce faire nous revisitons quelques compréhensions des notions de DD et de l'EDD ; car de fait, que signifient véritablement ces termes quelque peu galvaudés et, comment l'école au Cameroun contribuerait à la promotion de ce type d'éducation ? La préoccupation ici est de mettre en évidence la synergie qu'il y aurait entre éducation et développement durable (Sterling, 2014).

Références

- BAUCHET, Pierre et GERMAIN, Paul (2003): L'éducation, fondement du développement durable en Afrique. Groupe de travail interacadémique, Académie des Sciences morales et politiques. Accessible sur : https://www.asmp.fr/travaux/gpw/dvptdurable/education_afrique.pdf
- CAMEROUN (2013) : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013-2020). Yaoundé, MINEPAT.
- CAMEROUN (2015) : Examen national 2015 de l'EPT. Accessible sur : unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231716f.pdf
- COLARUOTOLO Christine (2010) : Education et développement durable en Afrique. Actes des 10èmes Rencontres de La Dur@nce. Marseille.
- GIRAULT, Zwang et Jeziorski (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. Revue Éducation Relative à l'Environnement – Regards. Recherche. Réflexions, vol. 11, pp. 61-80.
- MINESEC (2013): Programmes d'études des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Normal. Yaoundé, MINESEC.
- ONU (2015): Transformer notre monde: le programme de DD à l'horizon 2030. A/RES/70/1.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF) (2013) : Décennie pour l'éducation en vue du développement durable. Bilan des pays francophones. Accessible sur : http://www.fondationmf.ca/fileadmin/user_upload/documents/Rapports_de_recherche/Bilan_DEDD_version_fran%C3%A7aise_pour_imp_format_A4.pdf.
- PRITCHETT, Lant and Beatty, Amanda (2012): "The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries." CGD Working Paper 293. Washington, D.C.: Center for Global Development.
- STERLING, Stephen (2014): Separate tracks or real synergy? Achieving a closer relationship between education and SD, post-2015. In : Journal for sustainable development. Vol 8/2: 89-112
- UNESCO (2006) : Kit pédagogique sur l'éducation pour le développement durable. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2010): Le prisme de l'EDD: un outil d'analyse des politiques et des pratiques. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2012) : L'EDD : Ouvrage de référence. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2014): Feuille de route pour la mise en œuvre du programme d'action globale pour l'EDD. Paris, UNESCO.
- WALS, Arjen (2009): Learning for a Sustainable World. Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. Paris, UNESCO.



50. DJEUMENI TCHAMABE Marcelline ; BIYIHA Nathalie et KUERSTEINER Brigitte (Cameroun) : Education au développement durable et aux droits de l'homme. Quelle formation des futurs enseignants pour une école de qualité ?

Auteur

DJEUMENI TCHAMABE Marcelline Université de Yaoundé 1, Ecole Normale supérieure

Marcelline.djeumenitchamabe@gmail.com

BIYIHA Nathalie Université de Rouen, France

Biyihanatha@yahoo.fr

KUERSTEINER Brigitte, Haute école de pédagogie de Lucerne, Suisse

brigitte.kuersteiner@phlu.ch

Mots-clés

Education au développement durable ; EDD-EDH ; Qualité de l'école ; Curriculum de formation des futurs enseignants ; Coopération Nord-Sud.

Résumé

Robitaille (1998) définit l'éducation au développement durable comme : « un processus permanent d'apprentissage qui concourt à la formation de citoyennes et de citoyens ayant acquis les savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble leur permettant de s'engager dans des actions individuelles et collectives, fondées sur les principes d'interdépendance et de solidarité, qui favorisent l'harmonisation des relations « personne-société-environnement » et l'avènement de sociétés écologiquement viables, sociopolitiquement équitables et économiquement justes, ici et ailleurs, maintenant et pour les générations futures ». Mais les savoirs dont il s'agit ont certaines caractéristiques particulières qui les singularisent par rapport aux savoirs académiques et scolaires coutumiers. Ces savoirs, Marcel Jollivet (2001) les qualifie d'hybrides⁴ et Cardot, (2011) les qualifie de distribués, controversés et sous influence. Une approche transdisciplinaire, intradisciplinaire ou interdisciplinaire ? Sur le plan éducatif, quel est le curriculum de formation nécessaires pour les formateurs, en termes de compétences et d'approches pour intégrer l'EDD dans leurs projets éducatifs ?

Références

95. KUERSTEINER Brigitte et RINALDI Stefanie (Suisse) : Nouvelles théories pour l'éducation au développement durable : que peuvent-elles apporter ?

Auteur

KUERSTEINER Brigitte, Directrice d'internationalisation, co-responsable de projet, Haute-école pédagogique de Lucerne

brigitte.kuersteiner@phlu.ch

⁴parce qu'ils renouvellent le schéma modèle cognitif/modèle opératif du fait qu'ils comportent en eux-mêmes le concept et l'action ; parce qu'ils sont situés aux confins des sciences, des sciences sociales et humaines ;parce qu'ils sont situés aux confins des sciences et du politique et restent chargés d'idéologie ;parce qu'ils comportent une référence implicite à des valeurs ;parce qu'ils sont produits au niveau académique ou dans un cadre professionnel.



RINALDI Stefanie, Directrice d'internationalisation, co-responsable de projet, Haute-école pédagogique de Lucerne

Mots-clés

Théorie d'assemblage ; Éducation transformative ; Acteurs non-humains ; Approche post-humain.

Résumé

Souvent, l'éducation au développement durable se sert d'approche d'apprentissage accumulative et représentative comme l'acquisition de savoir théorique et de compétences testables. Pourtant, les problèmes complexes et mondiaux du 21^{ème} siècle demandent des mesures éducatives qui permettent une vraie transformation sociale à différents niveaux. Pour atteindre celle-ci, il ne suffira plus de partir de savoir et compétences prédéfinis qui souvent proviennent d'une époque, où les problèmes ne se montraient pas encore aussi systématiques et substantielles comme aujourd'hui.

La pédagogie post-humaine s'est développée à travers une critique des approches (socio-)constructivistes. Celle-ci sont basées sur la conviction que les structures et réalités se construisent par les moyens d'interprétation, de discours et de représentation. La réalité est alors vue comme une multitude de réalités subjectives co-existantes. Le post-humanisme, quant à lui, vise à décentrer l'être humain de sa position d'acteur unique de la construction de la réalité. Selon lui, la réalité sociale est une fonction de relations entre différents acteurs humains et non-humains, qui forment un assemblage constamment reconfiguré.

L'approche post-humaniste a des conséquences considérables sur la pratique pédagogique. En écloront des hypothèses et concepts préexistants et en incitant les élèves à la diffraction critique, l'apprentissage post-humaniste aide à réorienter les discours publics, à mieux comprendre des défis complexes, à redéfinir des rapports de pouvoir et à se rapprocher de l'autre sans préjugé et en dehors de binômes établis. Le post-humanisme ouvre donc la porte à une éducation qui est véritablement transformative.

A partir de théories post-humanistes, nous présenterons des approches éducatives appropriées à faciliter cette transformation. Des exemples de projets seront également présentés pour encadrer la discussion théorique.

Après une courte introduction des principes de base du post-humanisme, nous allons proposer trois thèses et les mettre à discussion :

- Concevant l'éducation comme processus ;
- L'intégration de l'humain et du non-humain permet de mieux comprendre les multiples responsabilités ;
- L'approche « par découverte » permet aux élèves de développer, former et réviser leurs propres compréhensions et explications de phénomènes complexes tels que le changement climatique, la pauvreté ou les flux migratoires.

Références

- DELANDA, M. (2016). *Assemblage Theory. Speculative Realism*
- SØRENSEN, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*, Cambridge University Press
- WATERS, J. L. (2017). *Materialities and Mobilities in Education*. Routledge
- BAYLEY, A. (2018). *Posthuman Pedagogies in Practice. Arts based Approaches for Developing Participatory Futures*. Palgrave Macmillan



55. NDJOCK Fleur Nadine (Cameroun) : Les enseignants face aux "digital natives", les enjeux d'une appropriation des nouvelles technologies comme vecteur de l'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques.

Auteur

NDJOCK Fleur Nadine, Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication, Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC), Laboratoire "Yaounde Mediation and Information Studies" (YMIS)

fnadine.ndjock@univ-yaounde2.org

Mots-clés

Technologies de l'information et de la communication ; Réseaux sociaux ; Processus d'enseignement ; Processus d'apprentissage ; Pratiques pédagogiques ; Digital natives ; Digital immigrants.

Résumé

Les Technologies de l'Information et de la Communication et particulièrement les réseaux sociaux ont systématiquement modifié notre quotidien et sont entrées à l'école. En Afrique, on note une croissance sans précédent dans l'utilisation de ces outils.

Appelés à juste titre les « digital natives » ou « la génération numérique », les apprenants d'aujourd'hui utilisent les TIC plus de 60 heures par semaine. Plusieurs d'entre eux les ont manipulées avant de savoir prononcer un mot. Dans les foyers, à l'école ou dans la rue, ils ont accès à l'Internet au travers des terminaux fixes ou mobiles. Entre fascination et crainte, les enseignants qui sont des « digital immigrants » oscillent. Ils s'interrogent sur le fonctionnement de cette génération et sur la manière de les aborder. Ce phénomène non seulement révolutionne mais force également au changement de paradigme. Cependant, la question qui se pose est de savoir si les enseignants doivent-ils s'accrocher et persévérer dans les schémas habituels comme c'est le cas ou muter en s'appropriant le langage des jeunes pour se faire comprendre.

Cet article vise à explorer et mieux comprendre les enjeux pour les enseignants d'une appropriation des nouvelles technologies et particulièrement des réseaux sociaux comme vecteur de l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques en Afrique centrale en général et particulièrement au Cameroun. Nous commencerons par relever l'intérêt très marqué ces dernières années des gouvernements pour les dispositifs et outils numériques pour renforcer les pratiques pédagogiques. Cependant, l'essentiel des efforts a pour l'instant été mis plus dans l'achat d'équipements comme les tablettes, ordinateurs, construction des laboratoires d'informatique que dans la formation des enseignants pour l'utilisation et l'appropriation desdits outils. Par conséquent, l'utilisation de ceux-ci n'est pas toujours optimisée et canalisée vers les pratiques pédagogiques comme souhaité. Partant de ce constat, nous visons deux objectifs : le premier est de dresser un portrait des usages des médias numériques par les enseignants au sein et en dehors institutions éducatives. Le second se propose d'en déduire les enjeux d'une éducation aux médias et de proposer des solutions pour optimiser ces usages à des fins pédagogiques.

Références

- KARSENTI, T., & COLLIN, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 1, p. 1-6.
- KERNEIS, J., COUTANT, A., & ASSOGBA, H. (2012). « Les natifs numériques profitent-ils de la convergence ? Constats nuancés et pistes de réflexion pour les éducateurs ». *Études de communication*, 38, 53-68.
- MVONDO, M. N. (2013). *Être enseignant en Afrique aujourd'hui : enjeux, défis, perspectives*. Yaoundé : L'Harmattan.



59. BIYIHA NLONG Nathalie Germaine (France) et FOUKOUA Pierre (Cameroun) : La citoyenneté critique et active, enjeu et levier de l'EDD en milieu scolaire.

Auteur

BIYIHA NLONG Nathalie Germaine, Doctorante-Enseignante, UMR EFTS, Université de Toulouse,

nathybiyiha@gmail.com

FONKOUA Pierre Professeur des Universités Ecole Normale Supérieure, Université de Yaoundé

pfonkoua2001@yahoo.fr

Mots-clés

École ; EDD ; QSV ; Education critique.

Résumé

Dans nos travaux précédents, nous avons mis en exergue la combinaison des enjeux de formation et d'enseignement relatifs aux Questions Socialement Vives (QSV) de l'Éducation au Développement Durable (EDD) au Cameroun. A travers ce travail, nous analysons les manières spécifiques dont le curriculum est traduit en actes à travers les apports du champ de la didactique des QSV et de l'ingénierie éducative. Ces problématiques, sont abordées sous les termes de Questions Socialement Vives, les QSV (Legardez & Simmoneaux, 2006), pour au moins trois raisons, parce que les savoirs de référence considérés sont encore instables; parce qu'elles sont des enjeux pour la société et interrogent les pratiques sociales; et enfin parce qu'elles déstabilisent les logiques disciplinaires scolaires traditionnelles en confrontant des savoirs nouveaux. Notre étude a pour objectif d'identifier des variables didactiques pour planifier l'enseignement des QSV-EDD, dans une approche critique en intégrant la dimension de la durabilité. Cette communication consistera à rendre compte des enjeux didactiques des QSV pour envisager la citoyenneté critique et active comme un levier pour l'EDD. Dans ce processus de constructions du curriculum et des savoirs relatives à l'EDD, nous posons les questions suivantes :

Quelles sont les attitudes, et compétences que doivent mobiliser les enseignants pour intégrer la pensée critique dans leurs enseignements ?

Quels sont les outils et les savoirs à mobiliser par les enseignants pour faire comprendre aux élèves du secondaire les enjeux du développement durable à travers les enseignements disciplinaires ?

Parmi de nombreuses approches préconisées par les didacticiens, quelles sont celles qui sont adaptées au contexte scolaire Camerounais ?

Les résultats obtenus à partir d'une recherche documentaire, complétée par une enquête ethnographique, sur les pratiques en lien avec les curriculums, et l'observation des postures, mettent en exergue que la pensée critique est avant tout un problème de méthode fondée sur l'activité scientifique réelle, et qu'avant de l'induire chez les enseignants ou les élèves, il convient de la formaliser pour concevoir différemment les curriculums des « éducations à ». Il en ressort également que, penser d'une manière critique consiste en la mobilisation de ressources, de compétences et d'attitudes spécifiques.

Références

AUDIGIER, F. (2012). Les Éducation à...quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. Recherches en didactiques, 13, 21-38.

LEGARDEZ, A., & SIMMONEAUX L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Issy-les-Moulineaux : ESF

LANG, M., FERGUSON, N., CHIASSEON, S. (2016). Pensée critique: Habiletés, attitudes et représentations d'enseignantes et d'enseignants de la maternelle à la 5e année. Les dossiers du GRÉÉ. UQAM.

MICHEL Fabre (2014), « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », Éducation et socialisation [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2014, URL : <http://edso.revues.org/875>; DOI: 10.4000/edso.875



82. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel (Cameroun) : Vers une stratégie du Mix Corporate du Management des Institutions en Afrique

Auteur

NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, Ph.D, Université de Yaoundé I Cameroun

bakary8033@gmail.com

Mots-clés

Management ; culture ; stratégie ; management des institutions ; Coopération mixte.

Résumé

La gestion des institutions en Afrique est faite selon les théories et modèles définis par l'occident. Malheureusement, cette importation est limitée dans son action à cause de la décolonisation des pays africains et le système de globalisation. Notre recherche vise donc à proposer une stratégie de gestion propre à l'Afrique prenant en compte le courant de la contingence structurelle qui fonde son analyse sur les réalités humaines, sociales et culturelles des organisations. Celle-ci est difficile mais possible au regard des atouts et de la logique de développement qui anime la plupart des Chefs d'Etat d'Afrique. C'est pourquoi au lieu de copier servilement ce qui vient d'ailleurs, il est préférable de mettre en place les règles de sociabilité en valorisant la stratégie du mix corporate, un modèle communautaire pour construire l'Afrique, une Afrique capable de tirer parti de sa culture, de son identité et d'imposer sa marque dans un univers de mondialisation.

Abstract: The management of institutions in Africa is done according to theories and models defined by the western world. Unfortunately, this importation is limited in its action due to the decolonization of African countries and the globalization system. Our research looks forth to propose a management strategy meant for Africa and taking into account the cultural contingence that forms its analysis on human realities, social and cultural organizations. This is difficult but possible when looking on the advantages and on the logic of development that animates most of the Heads of the African States. This is why in order to copy cringingly what comes from outside, it is preferable to put in place the sociability rules in valorizing the strategy of mix corporate, a community model to build Africa, an Africa capable of pulling from her culture and from her realities and to impose her mark in a globalization universe.

Références

83. TSAYEM Antoine Michel et MATCHINDA Brigitte (Cameroun) : De l'intégration des outils numériques dans les dispositifs de formation continue des enseignants de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun : défis, goulots d'étranglement et perspectives.

Auteur

TSAYEM Antoine Michel Inspecteur National de Pédagogie Ministère des Enseignements secondaires Yaoundé - CAMEROUN Tél: (237) 675 39 52 08 (Portable)

tsamicha@yahoo.fr

MATCHINDA Brigitte Enseignante à l'Ecole Normale Supérieure Université de Yaoundé 1-CAMEROUN Tel : (237) 677758333 (Portable)

tsayematchinda@yahoo.com

Mots-clés

Outils numériques ; Dispositifs de formation continue ; Médiation des savoirs ; Intégration pédagogique des TIC ; Professionnalisation des enseignements.



Résumé

Les avancées technologiques qui ont lieu dans le domaine l'information et de la communication aujourd'hui révolutionnent la vie en société, plus particulièrement dans les milieux professionnels. C'est ainsi que les outils numériques et autres dispositifs qui en résultent sont utilisés même dans les salles de classe où ils assurent la médiation des savoirs entre les enseignants et les apprenants.

Alors que les effets de ces outils et dispositifs sur les transformations des pratiques pédagogiques font l'objet d'une abondante littérature, l'enseignement secondaire en Afrique et particulièrement au Cameroun, tarde à faire de leur intégration pédagogique une réalité. Pendant ce temps, il faut faire face aux exigences de la professionnalisation des enseignements de français pour faciliter l'apprentissage. Il est désormais impérieux de tenir compte des conditions dans lesquelles les apprentissages acquis seront réutilisés. Or la langue en tant que médium de communication ne saurait plus se concevoir sans les outils technologiques. Plusieurs questions se posent : Comment réaliser le défi de l'intégration pédagogique des TIC ? Comment rendre la formation pédagogique initiale et continue effectives ? La didactique exécutée dans l'enseignement du Français est-elle adaptée ?

Ce questionnement prescrit une démarche diagnostique en prélude aux propositions qui tiennent compte de la réalité sociologique et sont destinées à résorber les défis et goulots d'étranglement identifiés (observations de classes) et décrits (analyse des verbatims).

Références

103. NKECK BIDIAS Renée Solange (Cameroun) : Dispositifs de formation et d'enseignement de l'ED-EDH basé sur l'APP à l'ENS de Yaoundé au Cameroun.

Auteur

NKECK BIDIAS Renée Solange ENS de Yaoundé 1 Didactique des disciplines et Évaluation, HDR en Sciences de l'Éducation, Cameroun

Mots-clés

Approche Par Problème ; APP ; Education au Développement Durable-Education aux Droits Humains ; EDD-EDH.

Résumé

L'École Normale Supérieure (*ENS*) de Yaoundé 1 au Cameroun et la Haute École Pédagogique de Lucerne en Suisse, sont deux établissements de formation à la profession enseignante engagées d'après les accords de coopération à poursuivre des objectifs communs autour d'un projet dénommé EDD-EDH International (Education au Développement Durable-Education aux Droits Humains). Autour d'une thématique partagée portant sur la déforestation et ses conséquences, quel dispositif de formation efficace à l'enseignement proposer aux formateurs et aux étudiants des deux institutions afin d'atteindre les buts de la formation ?

Cette étude vise à renforcer les capacités des enseignants formateurs et des élèves-professeurs dans l'optique de développer une communauté de pratiques pédagogicodidactiques utilisant l'Approche Par Problème (APP). Partant d'une étude de cas dans le contexte camerounais, l'analyse des entretiens menés auprès de quelques enseignants formateurs et étudiants montrent que : l'APP est une démarche pédagogique en formation à la profession enseignante, et dans sa mise en œuvre efficace requiert un matériel didactique approprié.

Références

Atelier 3 : L'École primaire : une priorité



Atelier 3:

Modérateurs :

Dominique Groux: dominiquegroux@yahoo.fr

00A3 : L'École primaire : une priorité

16. MOUAMBA MOUTSINGA Edithe Ep. ZOGO MBOULOU et QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck (Gabon) : *Dispositif de formation et enseignement des sciences à l'école primaire : Cas du cahier d'expériences chez les instituteurs de Libreville.*

25. NZEMO BIYOGHE Olga Thérésia et OBAME Noelline ép.SALLAH (Gabon) : *Les interactions dans l'apprentissage de la lecture en contexte-image au cours préparatoire de Libreville.*

64. MAPTO KENGNE Valèse (Cameroun) : *Observations, pratiques et représentations de l'approche par compétences (APC) des enseignants et enseignantes dans les classes de l'école primaire à Yaoundé au Cameroun.*

80. NOBAH KACOU-WODJÉ Céline Sidonie (Côte d'Ivoire) : *Education de la jeune fille en Côte d'Ivoire: Bilan et perspectives.*

16. MOUAMBA MOUTSINGA Edithe Ep. ZOGO MBOULOU et QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck (Gabon) : Dispositif de formation et enseignement des sciences à l'école primaire : Cas du cahier d'expériences chez les instituteurs de Libreville

Auteur

MOUAMBA MOUTSINGA Edithe Professeur Principal de l'Enseignement Normal, Diplômée de l'ENS, Libreville

editheconstant1@gmail.com

QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck Sociologue en Sciences de l'éducation, LARED, ENS, Libreville

quentindemongaryas@gmail.com

Mots-clés

Cahier d'expériences ; Démarche d'investigation ; Sciences ; Formation ; Dispositif de formation ; Instituteur.

Résumé

Enseigner véritablement les sciences à l'école primaire, demande une habileté quant à l'exploitation et à la manipulation des outils permettant sa mise en œuvre. A ce propos, il est important d'outiller les instituteurs au travers des formations pour qu'ils développent des mécanismes leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances ou de revisiter leurs manières de pratiquer les sciences dans les salles de classe. Pour cela, le cahier d'expériences joue un double rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage des sciences : d'une part, un outil didactique pour les enseignants, afin de dérouler la démarche d'investigation; et d'autre part, un support pédagogique pour les élèves, permettant ainsi à ces derniers de développer des compétences scientifiques.

Partant de ce qui précède, la présente étude se propose d'analyser les enjeux d'un dispositif de formation autour du cahier d'expériences chez les instituteurs. D'où la question suivante : en quoi la mise en place d'un dispositif de formation autour du cahier d'expériences peut-elle favoriser l'appropriation de la démarche d'investigation chez les instituteurs ? A cette interrogation, deux hypothèses ont été formulées. Premièrement, plus les instituteurs développent des connaissances en sciences à travers le cahier d'expériences, plus ils acquièrent une maîtrise de la démarche d'investigation. Deuxièmement, lorsque les enseignants mettent en pratique les



connaissances acquises lors de la formation reçue sur le cahier d'expériences, mieux ils exploitent et manipulent ledit cahier avec leurs élèves. Pour tester ces hypothèses, une expérimentation doublement articulée a été menée auprès des instituteurs. Le premier axe porte sur une phase théorique liée au développement des connaissances, tandis que la deuxième phase pratique traite de la mise en œuvre des connaissances développées.

L'étude a permis de comparer un groupe représentant les instituteurs témoins et un autre groupe, les instituteurs expérimentateurs. Au vu des résultats obtenus, la pratique des instituteurs témoins demeure figée, alors que celle des instituteurs expérimentateurs a radicalement changé. Ces derniers amènent la classe non seulement à exploiter la démarche d'investigation, mais aussi à transcrire le cheminement de leurs investigations dans le cahier d'expériences.

Références

25. NZEMO BIYOGHE Olga Thérésia et OBAME Noëlline ép.SALLAH (Gabon) : Les interactions dans l'apprentissage de la lecture en contexte-image au cours préparatoire de Libreville.

Auteur

NZEMO BIYOGHE Olga Thérésia Enseignant-Chercheur, Maître-assistante Ecole Normale Supérieure (ENS) Libreville-Gabon, Laboratoire de recherche en Education (LARED) BP 17 009 Libreville

olganzemo@gmail.com

SALLAH Noëlline Chargée de recherche Institut de Recherche en Sciences Humaines (IRSH) Libreville Laboratoire de Recherche sur les Dynamiques Sociales (LARDYS) BP 846 Libreville

noëlline.sallah@gmail.com

Mots-clés

Lecture ; Compréhension ; Contexte ; Texte-image.

Résumé

La lecture constitue la base des apprentissages scolaires et dont la non acquisition explique en partie les difficultés ultérieures rencontrées par un élève dans son cursus. Les données disponibles montrent qu'au cycle primaire, la plupart des élèves en difficultés de lecture redoublent au moins une fois. De plus, parmi les admis en classe supérieure, plus de 50% n'arrivent pas à lire. On note également des échecs répétitifs 49.66% en cp1 et 37.76% en cp2 et un nombre important d'abandons qui se retrouvent dans la population d'analphabètes.

La lecture mobilise « des processus perceptifs qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne constitue plus un obstacle à la compréhension du message écrit » (Morais, 1994, cité par Ferrand et Ayora, 2015). Autrement dit, dans le cadre de la situation texte-image, l'élève et l'enseignant devraient déployer des stratégies qui faciliteraient la compréhension.

En partant de cette situation, il est urgent de porter une attention toute particulière sur l'apprentissage de la lecture en cp. En effet, nous avons constaté que les contenus des manuels en application dans l'enseignement primaire au Gabon reposent en grande partie sur l'identification du texte à partir des dessins (images). Dès lors, comment l'élève parvient-il à la compréhension ? Quel rôle joue l'image dans cette compréhension ? Dans cette situation, quelles stratégies l'enseignant développe-t-il ?

Pour répondre à ces questions, d'une part, des livrets d'activités des élèves sont analysés; d'autre part, des séances d'apprentissage de lecture à partir des texte-images en cp sont observées auprès d'une douzaine



d'enseignants de quelques écoles primaires des circonscriptions de Libreville pendant la période du troisième trimestre de l'année scolaire 2017-2018. Deux écoles ont participé à cette recherche : l'Alliance chrétienne du PK8 et Magnificat de Marie du PK 12. Pour chaque école, nous avons travaillé avec six enseignants dont trois en cp1 et trois en cp2. Soulignons au passage la répartition du cp en deux niveaux (1 et 2) dans le système éducatif gabonais.

L'analyse des données sera de type descriptif et inférentiel dont le traitement statistique se fera à partir du logiciel Sphinx. Les résultats attendus devraient mettre en évidence la proportion d'utilisation des textes-images, du temps mis par l'enseignant et par l'élève dans la manipulation des textes-images et les interactions dans ces moments d'apprentissage de la lecture.

Références

ALTET M., BRU M., BLANCHARD-LAVILLE C., (2012), Observer les pratiques enseignantes, Paris : L'Harmattan.

CHARDON St-C., BAILLE J., (1998), « Orientation du traitement dans une tâche de jugement d'adéquation entre mot et une image chez de jeunes élèves », Revue Française de pédagogie, N° 122, P 69-81.

FERRAND L., AYORA p., (2015), Psychologie cognitive de la lecture, Paris : De boeck.

64. MAPTO KENGNE Valèse (Cameroun) : Observations, pratiques et représentations de l'approche par compétences (APC) des enseignants et enseignantes dans les classes de l'école primaire à Yaoundé au Cameroun

Auteur

MAPTO KENGNE Valèse

christianevalesemaptokengne@gmail.com

Mots-clés

Approche par compétences ; Représentations ; Réformes ; Formation des enseignants.

Résumé

Cette recherche se base sur les expériences des enseignantes et des enseignants de quelques écoles de la ville de Yaoundé. Les observations sur les terrains d'actions et les entretiens pour expliciter la pratique de l'approche par compétence (APC) du personnel enseignant permettent de comprendre les forces et les faiblesses des acteurs dans les contextes de l'enseignement-apprentissage dans les salles de classes au niveau de l'école primaire. L'approche par compétences s'intègre au service du système éducatif camerounais depuis l'année scolaire 2006-2007. Cette recherche exploratoire expose la nécessité de développer un guide propre au contexte camerounais afin que les acteurs et les actrices de l'enseignement développent une expertise prompte aux actions des réformes pédagogiques. En effet progresser dans une carrière-où les paradigmes changent présente des défis. Comment passer d'une approche à une autre? Comment réussir une transition pédagogique et avoir une influence positive sur l'enseignement-apprentissage avec les élèves et pour les élèves? Prendre du plaisir dans les réformes, les changements de paradigme ou les transitions et obtenir de bons résultats dans les salles de classes témoignent pour les enseignantes et les enseignants la décision d'accepter de se représenter l'enseignement-apprentissage sous de nouvelles conceptions, perceptions, postures et de nouveaux rôles. Autrement dit, la réforme s'accompagne-t-elle de rupture des représentations? Nous avons interrogé les représentations des enseignants et enseignantes après l'observation de leurs leçons données en salle de classe : Qu'est-ce que l'approche par compétences? Les résultats obtenus montrent qu'à l'ère de l'APC à l'école primaire au Cameroun; certains enseignants et certaines enseignantes ne considèrent pas l'APC dans leurs salles de classes. Ils et elles mobilisent encore des stratégies pédagogiques traditionnelles et justifient par le grand nombre d'élèves (en moyenne 50) par classe leurs résistances. L'écart entre celles et ceux qui pratiquent l'APC demeure présent. La formation et la formation continue des enseignants et enseignantes à l'APC est incontournable. Car,



enseigner par les compétences cela s'apprend. Nos interrogations portent sur les conditions susceptibles d'améliorer la complexité des pratiques d'enseignement et les difficultés rencontrées par les enseignants et enseignantes dans l'application de l'APC.

Références

- BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41. Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- CROS, F., de KETELE, J.-M., DEMBÉLÉ, M., DEVELAY, M., GAUTHIER, R.-F., GHRIS, N., Lenoir, Y., MURAYI, A. et SUCHAUT, B. et TEHIO, V. (2010). *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport de recherche. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- GILLY, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. (pp. 383-406).

80. NOBAH KACOU-WODJÉ Céline Sidonie (Côte d'Ivoire) : Education de la jeune fille en Côte d'Ivoire: bilan et perspectives

Auteur

NOBAH KACOU-WODJÉ Céline Sidonie Epse KACOU-WODJE Maître de Conférences des Universités du CAMES École Normale Supérieure d'Abidjan Côte d'Ivoire (ENS) Environnement et Ressources Aquatiques/Pisciculture - Ecotoxicologie Cheffe de la Section Sciences de la Vie et de la Terre/ Vice-Présidente de l'AFEMCCI (Association des Femmes Chercheuses de Côte d'Ivoire) Secrétaire à l'Organisation de l'AISA (Association Ivoirienne des Sciences Agronomiques) Présidente de la Commission SC UNESCO (Activité préparatoire 39e Conférence Générale)

ncskoco@gmail.com

Mots-clés

Education ; Jeune-fille ; Liberté ; Scolarisation.

Résumé

La Côte d'Ivoire est un État d'Afrique occidentale de 322 463 km², baigné par l'océan Atlantique au sud, limité à l'ouest par le Libéria et la Guinée, au nord par le Mali et le Burkina Faso et à l'est par le Ghana. Sa population est estimée à 26,807 millions.

Dans le secondaire public, le nombre d'élèves passe de 9.145 élèves en 1960 à 602.212 élèves 2009. Dans le même temps, le nombre d'établissements passe de 36 à 261 établissements et celui des salles de classe passe de 404 à 6751 classes.

Dans la plupart des pays africains, les préjugés à l'égard des filles ont été fortement établis. Leurs droits à l'éducation, à l'instruction et à la liberté y sont bafoués et particulièrement en Côte d'Ivoire. De la période coloniale à une époque récente et actuellement dans certaines zones de la Côte d'Ivoire, aller à l'école pour la petite fille reste un sujet très délicat pour des raisons socioculturelles et économiques. La petite fille est retirée de l'école soit pour un mariage précoce, soit pour lui apprendre à son jeune âge les rudiments d'une bonne épouse. C'est dans ce contexte que la scolarisation de la jeune fille a connu une nette progression. Au temps colonial, le taux de scolarisation de la jeune fille était très bas et estimé à 3%. Après les indépendances, il a évolué progressivement avec la création de Lycées de jeunes filles dans les grandes villes de la Côte d'Ivoire telles que Abidjan, Bingerville, Yamoussoukro et Bouaké.

Malgré l'augmentation des écoles et des classes dans toutes les régions de la Côte d'Ivoire, les inégalités subsistent toujours entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons qui reste toujours élevés. Cette situation est beaucoup plus visible dans les zones rurales où en 1996, le taux de scolarisation global (filles et garçons) est inférieur à celui des zones urbaines (42,4% contre 83,4%).



Dans les années 1990, le taux au primaire était de 42,3% de filles scolarisées, au secondaire général et technique, il est de 34% au 1^e cycle et de 28.3% au 2nd cycle. Dans les années 2000, le taux de scolarisation au niveau de l'école primaire est de 55,8% pour les filles et de 24,6% au secondaire. En 2015, le taux de scolarisation des filles est de 46,7% avec un taux d'achèvement du primaire de 58,8% c'est-à-dire 6 filles sur 10 achèvent le primaire. Au premier cycle ce taux est en hausse et est de 41% puis 40,1% au 2nd cycle. Ce taux de scolarisation varie en fonction des zones rurale ou urbaine et des filières littéraires ou scientifiques. Dans les années 2010 il est 36% en terminal A, 59% en terminal D et 4% de filles Terminal C. La scolarisation des jeunes filles est très souvent entravée par les grossesses en milieu scolaire. 71% des grossesses sont enregistrés au CM2. 83,2% des filles scolarisées en grossesse ont plus de 11 ans et les $\frac{3}{4}$ vivent en milieu rural.

Cependant cette évolution donne de nombreux espoirs pour l'avenir quant à atteindre l'égalité entre les filles et les garçons au secondaire du fait des actions de sensibilisation et d'incitation menée par le ministère de l'éducation nationale et ses partenaires. Cependant, la très faible proportion des filles dans les séries C montre que les acteurs de l'éducation nationale doivent mener des actions considérables en vue d'intéresser les filles aux filières scientifiques.

Références

Atelier 4 : Spécificités africaines de l'École



Atelier 4:
Modérateurs :
Alhassane Balde: balde.alhassane@uqam.ca

00A4 : Spécificités africaines de l'École

38. BOUGUIA FODJO Marie Cécile (Cameroun) : *La crise de la qualité de l'enseignement secondaire en contexte camerounais.*

40. SOUMAHOU MAVIOGA Orphée Martial et BEKALE Dany-Daniel (Gabon) : *École publique et école privée au Gabon: pour quelle qualité de l'offre scolaire ?*

43. BALDE Alhassane (Canada) : *Apprendre en Guinée rurale : Quelles alternatives à la scolarisation ?*

78. KINGNE NG. WELAPENOU Mireille Léa (Cameroun) : *Enjeux de l'utilisation des réseaux sociaux dans la formation continue des enseignants du secondaire au Cameroun.*

97. TENENG Patience Penn et TANYI Maureen Ebanga (Cameroun) *Non-formal Adult Farmer Field Schools and Poverty Alleviation: The Case of the Institute of Agricultural Research and Development (IRAD), in Cameroon.*

81. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel (Cameroun) : *Monographie du parcours des Institutions Scolaires au Cameroun : Vers une Nationalisation du Management.*

38. BOUGUIA FODJO Marie Cécile (Cameroun) : La crise de la qualité de l'enseignement secondaire en contexte camerounais.

Auteur

BOUGUIA FODJO Marie Cécile, École Doctorale, ENS-Université de Maroua, Tel : 675364732/693044308

maryves29@yahoo.fr

Mots-clés

Enseignement ; Qualité ; Écueils ; Amélioration ; Enjeux.

Résumé

Le système éducatif aujourd'hui en Afrique subsaharienne fait face à un éventail de défis tels que les tensions communautaires, la mondialisation, le chômage, ... L'issue passe inéluctablement par le bon fonctionnement du système éducatif. Or à l'échelle planétaire, le constat est établi que l'école traverse une crise de l'apprentissage et même de l'enseignement comme le souligne la Banque mondiale : « La scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage. » (Banque Mondiale, 2007 : 3). Le Cameroun consacre des moyens considérables pour l'éducation, pourtant le niveau des apprenants ne s'améliore véritablement pas, tout au contraire, il est en baisse au regard aux classifications nationales.

La crise de l'apprentissage interroge précisément la compétence des enseignants dont on est convaincu qu'elle impacte considérablement l'acquisition des connaissances chez les apprenants. La Banque mondiale corrobore cette opinion en observant que : « Les élèves suivis par d'excellents enseignants progressent de 1.5 niveau scolaire ou plus en une seule année scolaire contre 0,5 niveau scolaire pour ceux dont les enseignants sont médiocres. » (Banque Mondiale, 2007 :10) d'où les raisons de s'interroger sur la qualité de l'enseignement. Cet article se propose de questionner la qualité de l'enseignement secondaire. Qu'est-ce que l'enseignement secondaire ? Pourquoi s'en préoccuper ? Quelle est sa qualité actuelle ? Quelles sont les entraves à l'efficacité de sa qualité ? Comment penser une amélioration de sa qualité afin de garantir l'équité, la compétitivité et le développement durable du système éducatif ?



La présente investigation s'organise autour de trois axes de réflexion : le premier présente le cadre de l'enseignement secondaire et ses missions. Le deuxième peint l'état des lieux et les écueils à un enseignement de qualité au secondaire. Le dernier axe propose des stratégies pour une meilleure qualité de l'enseignement au secondaire.

Références

- BANQUE Mondiale (2007), A la croisée des chemins. Choix en matière d'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne. Résumé analytique. Document de travail pour la 3^e conférence SEIA à Accra du 1 au 4 avril.
- CLERMONT Gauthier, MARTIAL Dembélé, (2004), Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche, UNESCO, Québec.
- CONFEMEN (2009), Enseignement secondaire et perspectives, CONFEMEN. [En ligne] <http://www.confemen.org>
- LAUWERIER, Thibaut et AKKARI, Abdeljalil, (2015), Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Recherche et prospective en éducation, UNESCO, Paris, [Réflexions Thématiques, N°11].
- NKENGNE Bernard, ROBERT, (2007), La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalités ou fantasmes ? L'exemple de l'approche par compétence. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/38/00/PDF/DT-2007-4.pdf>
- OIF (2006) Actes de la XI^e Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, Bucarest, [En ligne] [https://www.francophonie.org/\(28-29 septembre\)](https://www.francophonie.org/(28-29%20septembre))
- ONU (2005-2007), Les Objectifs du Millénaire pour le développement, [En ligne] <http://www.un.org/french/> (31 mai 2007).
- UNESCO, (1997), Classification internationale type de l'éducation (CITE) [En ligne] [http://unesdoc.unesco.org/ulis/\(4 septembre\)](http://unesdoc.unesco.org/ulis/(4%20septembre))
- UNESCO (2000), Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal 26-28 Avril.
- UNESCO (2005), La réforme de l'enseignement secondaire. Vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences, France : UNESCO
- UNESCO (2006), Éducation pour tous en Afrique 2006. Statistiques et analyses sous-régionales. Rapport Dakar +6, Dakar : UNESCO/BREDA-Pôle de Dakar.
- UQAM (2007), Les défis de l'approche par compétences, Entrevue avec Philippe Jonnaert, par Claude Gauvreau. [En ligne] <http://www.uqam.ca/> (31 mai).

40. SOUMAHO MAVIOGA Orphée Martial et BEKALE Dany-Daniel (Gabon) : Ecole publique et école privée au Gabon: pour quelle qualité de l'offre scolaire ?

Auteur

SOUMAHO MAVIOGA Orphée Martial Maître-assistant en sociologie de la jeunesse. Diplômé de l'université Paris Descartes en 2011, il est enseignant-chercheur permanent au département de sociologie à l'université Omar Bongo de Libreville au Gabon depuis 2012 et membre du Laboratoire de sociologie (LabSoc). *Département de sociologie, BP : 17004-FLSH Université Omar Bongo de Libreville*

orpheusoum@gmail.com

BEKALE Dany Daniel Sociologue en Sciences de l'Éducation à l'Université Omar Bongo de Libreville et membre du Laboratoire de Sociologie (LabSoc). *Département de sociologie BP : 17004-FLSH Université Omar Bongo de Libreville*

danybekaley@yahoo.fr

Mots-clés

École Publique ; École Privée ; Qualité de l'éducation ; Enseignement Primaire ; Occultation Idéologique.

Résumé

La dualité entre école publique et école privée reste encore aujourd'hui une préoccupation sociologique majeure en raison notamment du développement soutenu, dans le champ scolaire, des politiques de mondialisation impulsées par l'idéologie néolibérale et caractérisées par des processus de privatisation à tous égards. Cette



réalité internationale trouve dans les systèmes éducatifs du Sud, singulièrement au Gabon, un terreau particulièrement fertile au regard de l'expansion de l'enseignement privé durant ces deux dernières décennies. Toute chose qui suscite des interrogations dont la principale s'oriente vers la préoccupation relative à la qualité de l'éducation.

Dans une approche conflictualiste et à la suite d'une précédente réflexion initiée sur *l'offre scolaire au Gabon et la problématique de l'inégalité de chances dans l'enseignement primaire* (2017), la présente contribution tente d'éclairer des pans d'un débat dont les fondements sont à rechercher aux premières heures de l'école au Gabon et dont le contexte mondialisé participe aujourd'hui, à occulter les ressorts et les logiques d'actions souterraines en œuvre. La question qui conduit cette réflexion sociologique s'articule ainsi qu'il suit : L'expansion du secteur privé de l'éducation au Gabon conduit-elle à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire ? Autrement dit, l'école privée serait-elle la panacée aux difficultés que connaît le système éducatif gabonais ? En s'appuyant sur une analyse documentaire et sur une enquête de terrain réalisée dans le bassin pédagogique du deuxième arrondissement de Libreville, les premiers résultats laissent apparaître quelques disparités notamment au niveau de la formation des enseignants, du personnel d'encadrement et des structures scolaires elles-mêmes.

Références

FELOUZIS, G. et PERROTON, J. (2007), « Les marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n°4, Vol. 48, p. 693-722.

LANGOUËT, G et LEGER A. (1991), *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, Postface C. LELIEVRE, Paris, édition de l'espace européen.

SOUMAHO MAVIOGA, O. M. et BEKALE, D.D. (2017), « Offre scolaire au Gabon et problématique de l'égalité des chances dans l'enseignement primaire » In R.-F. Quentin De Mongaryas, Ch.-Ph. Assembe Ela et E. Bibalou (Dir.), *Refonder l'école gabonaise. Enjeux et perspectives*, Paris, Publibook, p. 23-41

VINOKUR, A. (2008), « Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation », *Revue inDIRECT*, n°12, p. 1-14.

43. BALDE Alhassane (Canada) : Apprendre en Guinée rurale : Apprendre en Guinée rurale : Quelles alternatives à la scolarisation ?

Auteur

BALDE Alhassane, Chargé de cours Université du Québec à Montréal – UQAM Département d'éducation et formation spécialisées C.P. 8888, Succ. Centre-ville Montréal (Québec) Canada H3C 3P8

balde.alhassane@uqam.ca

Mots-clés

Éducation ; Guinée ; Milieu rural ; Pauvreté ; Logique économique.

Résumé

La Sous-préfecture de Kanfarandé est une localité rurale située au nord-ouest de la Guinée. Dans cette zone enclavée, où les possibilités économiques sont limitées, l'agriculture occupe une place prépondérante dans la vie des populations. Elle est l'activité principale de 68,6% des hommes âgés de 18 à 69 ans et de 60,1% des femmes âgées de 15 à 69 ans (Balde, 2018). Dans ce contexte, le rôle et la place des enfants dans l'économie domestique est prégnante. La limitation des possibilités de formation, dans un environnement où la scolarisation n'est pas forcément un choix fort, pousse les familles à explorer d'autres alternatives possibles. Le rôle de l'école et sa place tels que conçus par les populations déterminent dans une large mesure les attentes qu'elles peuvent avoir de l'institution scolaire en tant que lieu d'acquisition du savoir et structure légitime permettant d'accéder à un emploi et plus largement aux ressources. Les incertitudes vis-à-vis des emplois qualifiés, notamment dans l'administration publique, liées à la conjoncture économique difficile du pays depuis plusieurs années, ont



contribué à entretenir un certain repli face à l'école favorisant ainsi l'orientation vers d'autres types d'apprentissage, notamment manuels, dont l'acquisition se fait sur le tas et de façon informelle.

Dans un tel contexte d'incertitude économique, les attentes des parents en terme de réussite de leurs enfants ne sont pas les mêmes envers les filles et les garçons. Les observations et entretiens réalisés durant les mois de terrain ont permis de comprendre que le rôle assigné aux filles fait que l'exigence de réussite des parents à l'égard de leurs enfants est de façon générale plus importante pour les garçons que pour les filles. Ceci est vrai aussi bien en ce qui concerne la réussite scolaire que la réussite dans d'autres types d'apprentissage. Lorsque les garçons ne se montrent pas à la hauteur des espérances dans une formation, ils sont réorientés, ce qui est loin d'être le cas des jeunes filles. Cette réorientation peut prendre différentes formes : (1) éducation à l'école coranique ; (2) apprentissage d'un petit métier qualifié ; (3) poursuite des activités agricoles et/ou de pêche avec des responsabilités accrues. En sous-pesant les bénéfices attendus de telle formation ou de telle autre, les ménages, à travers les représentations qu'ils ont de la réussite, vont donc opérer des choix d'orientation pour leurs enfants.

En nous appuyant sur les entrevues et les observations réalisées sur le terrain, nous essayerons d'appréhender le rapport des enquêtés aux différents types d'apprentissage en présence. Les mécanismes à l'œuvre dans les processus d'orientation sont très complexes et les choix opérés sont le miroir du rapport que les parents entretiennent avec telle formation plutôt que telle autre, mais aussi des gains espérés à l'issue de l'apprentissage. L'objectif de cette communication est de montrer la manière dont s'opère le choix d'orientation des enfants dans les différentes formations en présence (éducation coranique, apprentissage d'un métier qualifié, reproduction des activités agricoles et de pêche).

Références

- BALDE, A. (2015). « La scolarisation face à la pauvreté rurale », In Petit, V. (dir) La théorie du changement et de la réponse. Nouvelles perspectives de recherche sur la population et le développement. Paris: L'Harmattan, Coll. Prospective du développement.
- BALDE, A. (2018). « Education Confronted by Rural Poverty ». In: Petit V. (eds) Population Studies and Development from Theory to Fieldwork. Demographic Transformation and Socio-Economic Development, vol 7. Springer, Cham, p. 75-87, doi: 10.1007/978-3-319-61774-9_5.
- BALDE, A. et PETIT, V. (2012). Interaction entre stratégies économiques et scolarisation : l'appartenance ethnique comme marqueur des comportements, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 11, 107-128.
- GÉRARD, É. (1999). Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique: Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabè. Politique africaine, 76(4), 153-163. doi:10.3917/polaf.076.0153.
- GUARCELLO, L., Lyon, S. & ROSATI, F.-C. (2008). Child Labor & Education For All – An Issue Paper, Journal of the History of Childhood and Youth, 1(2), 254-266.
- JACQUEMIN M. et SCHLEMMER B. (2011), Introduction : Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 10, 7-28.
- KAMUZORA, C. L. (1984). High Birthrate and the Demand for Labor in Peasant Economies: The Case of Bukoba District, Tanzania, Development and Change, 15, 105-124.
- LANGE, M.-F et MARTIN, J.-Y. (éds.). (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne, Cahiers des sciences humaines, 31(3).
- LANGE, M.-F. et PILON, M. (éds.). (2009). Famille et impératif scolaire, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 8.
- SCHLEMMER, B. (2009). « Morocco: Why Children Go to Work instead of School », in H.-D. Hindman (ed.), Child Labour World Atlas: a reference Encyclopaedia, New-York, Sharpe.
- SCHLEMMER, B. (ed.). (1996). L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation, Paris, Karthala-ORSTOM.

78. KINGNE NG. WELAPENOU Mireille Léa (Cameroun) : Enjeux de l'utilisation des réseaux sociaux dans la formation continue des enseignants du secondaire au Cameroun

Auteur

**KINGNE NGNEGUIE Mireille Léa Épse WELAPENOU PLEG/Français Lycée Bilingue De Dschang-Cameroun BP : 454
TEL : 677490107**



mireillelea@yahoo.fr

Mots-clés

Utilisation ; Réseaux sociaux ; Formation continue à distance ; Enseignants du secondaire au Cameroun ; Sociologie des usages.

Résumé

Le présent travail s'intéresse à l'utilisation des réseaux sociaux dans le processus de formation continue des enseignants du secondaire. Il va du constat selon lequel les formations continues en présentiel au sein des enseignements secondaire sont rares et ne permettent pas toujours de pallier les difficultés que rencontrent les enseignants dans la pratique des classes. Il est important de préciser que dans ce corps de métier, certains établissements fonctionnent avec plus de la moitié des enseignants n'ayant reçu aucune formation initiale. Ainsi, nous partons de l'hypothèse selon laquelle, réunis à distance, en communauté de pratiques, les réseaux sociaux permettent aux enseignants de s'améliorer, tout en palliant les difficultés liées à la rareté et à l'aspect organisationnel des séminaires de recyclage en présentiel. La problématique qui sous-tend ce travail est : comment les enseignants du secondaire s'organisent-ils pour améliorer leurs pratiques à travers l'usage des réseaux sociaux? Pour y aboutir, nous utiliserons appel à la sociologie des usages, À la fin de ce travail, des suggestions seront faites au niveau des institutions pour pallier le déficit des formations continues et accompagner les enseignants dans l'exercice de leur fonction.

Références

KARSENTI, T. (2016). Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs. Montréal, QC : AUF. Article de Kasdali, S.H. et Jaillet, A. « L'esprit de groupe dans les formations à distance ». Consulté le 11 avril 2017.

HENRY Paul, MOSCOVICI Serge. Problèmes de l'analyse de contenu. In: Langages, 3^e année, n°11, 1968. Socio-linguistique. pp.36-60; doi : 10.3406/lgge.1968.2900 consulté à l'adresse http://www.persee.fr/doc/lgge_0458_726x_1968_num_3_11_2900, le 07 juin 2017.

SARRÉ Cédric, « Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 2 | 2012, mis en ligne le 20 septembre 2012, Consulté le 14 mars 2017. URL : <http://alsic.revues.org/2519> ; DOI : 10.4000/alsic.2519.

BECHE Emmanuel, (2013) « TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun », article consulté le 14 janvier 2017 à l'adresse <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/723/3.Beche.pdf>

AKRICH Madeleine, « De la sociologie des techniques à une sociologie des usages », *Techniques & Culture* [En ligne], 16 | 1991, mis en ligne le 10 janvier 2006, consulté le 28 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tc/725> ; DOI : 10.4000/tc.725.

TAURISSON Neil, TCHOUNIKINE Pierre. COWOS : un modèle des situations de travail coopératif pour l'apprentissage de l'organisation. IC - 16^{èmes} Journées francophones d'Ingénierie des Connaissances, May 2005, Nice, France. Presses universitaires de Grenoble, pp.217-228, 2005. <hal-01024113>

TCHOUNIKINE Pierre. Platon-1 : quelques dimensions pour l'analyse des travaux de recherche en conception d'EIAH. Rapport de l'Action Spécifique " Fondements théoriques et méthodologiques de la conception des EI. 2004.

97. TENENG Patience Penn et TANYI Maureen Ebanga (Cameroun) Non-formal Adult Farmer Field Schools and Poverty Alleviation: The Case of the Institute of Agricultural Research and Development (IRAD), in Cameroon.

Auteur

TENENG Patience Penn Part-time Lecturer, Faculty of Education, department of Curricula and Evaluation, the University of Yaounde 1

Patience.bame@yahoo.com

TANYI Maureen Ebanga Head of Department, Curriculum and Evaluation, Faculty of Education, the University Yaounde 1

tanyi.maureen@yahoo.com



Mots-clés

Poverty alleviation; Farmer Field Schools; Andragogy; Productivity; Community dwellers.

Résumé

This paper seeks to find out how Non-Formal Adult Farmer Field Schools (FFSs) in village communities, influence Poverty Alleviation, using the Institute of Agricultural Research for Development, (IRAD), as a case study. From a general hypothetical premise that non-formal adult education has a direct bearing on the living standards of poverty stricken community dwellers and can significantly lead to poverty alleviation, it narrows to find out the effect of andragogy as a method of teaching semi-literate farmers. The study was a survey and data was collected using a questionnaire. The population consisted of 100 adults, 15 years and above who participated in the IRAD FFSs in Ngoumou. Data was analyzed using the Spearman Correlation, the significant level was defined $p \geq 0.05$. Results revealed that teaching methods in FFSs generally have a positive and significant impact on the process of poverty alleviation. The null hypothesis was rejected and the alternative accepted. The paper proposes that training be provided for facilitators of non-formal programmes, recommending that IRAD should network with ministries in charge of education in Cameroon and universities so that their work with farmers in field schools should be properly done leading to more sustainability.

Références

- AXFORD, R. W. (1969). *Adult Education, The Open Door*. International Textbook Company, Scranton: Pennsylvania.
- Farrant, J. S. (1980). *Principles and Practice of Education*. London: Longman Group Ltd. 0
- GOVERNMENT OF CAMEROON. (2006). Poverty Strategy Paper. Third Annual Progress Report, IMF, Washington DC. Reduction
- KERBO, H. R. (2006). *World Poverty: Global in Equality and Modern World System*. New York: Mc Graw-Hill.
- Knowles, M. S. (1950). *The Modern Practice of Adult Education from Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs N. J.: Cambridge Adult Education.
- TENENG, P. P. (2018). *Professionalisation in Higher Education and Employability of Graduates in Cameroon*. (Unpublished PhD Thesis. The University of Maroua.

81. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel (Cameroun) : Monographie du parcours des Institutions Scolaires au Cameroun : vers une Nationalisation du Management

Auteur

NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel Ph.D Université de Yaoundé | Cameroun, tel 699958033

Bakary8033@gmail.com/

Mots-clés

Colonisation ; Décolonisation ; Nationalisation des institutions du management ; Monographie.

Résumé

Les modèles occidentaux importés et imposés en Afrique après la colonisation trouvent aujourd'hui, suite à plusieurs évaluations, des limites. La standardisation des schémas managériaux fait place progressivement à des structures adaptées et ancrées par des « ADN » culturo-identitaires. Certains pays d'Asie tels que le Japon, la Chine, la Corée l'ont compris et leurs mutations sont sans doute la conséquence de la prise en compte de leurs valeurs et de leurs cultures dans l'exercice de l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies de pilotage organisationnel. Dans cet article il est question de suivre le parcours historique dans la pluralité d'influences qu'ont subi les systèmes scolaires au Cameroun, puis de proposer un schéma de pilotage pour sortir du colonialisme managérial et de l'ambiguïté des modèles de référence occidentaux. La nationalisation du management des institutions scolaires camerounaises est la valorisation d'une voie propre camerounaise, tracée sur les layons de sa culture.



Références

- BALANDIER, G., (1957). L'Afrique Ambiguë, Paris, Union Générale d'éditions.
- BOURGOIN, H. et BOLLINGER, D., (1984). L'Afrique malade du management, Paris, Editions J. Picollec.
- BOURNOIS, F. et ROUSSILLON, S., (1998). Préparer les dirigeants de demain : une approche internationale des cadres à haut potentiel, Paris, Editions d'Organisations.
- CALORI, R. et De WOOT P. A., (1994). European Management Model: Beyond Diversity, Londres, Prentice Hall.
- CELIS, R. G., (1990). La faillite de l'enseignement blanc en Afrique, Paris, L'harmattan.
- D'IRIBARNE, P., (2003). Le tiers-monde qui réussit: nouveaux modèles, Paris, Editions Odile Jacob.
- DOMINICÉ, P., (2002). L'histoire de la vie comme processus de formation, Paris, L'harmattan.
- DUPIEZ, P. et SIMONS, S., (2002). La résistance culturelle : fondements, applications et implications du management interculturel, 2è éd., Bruxelles, De Boeck.
- FARRANT, J. S., (1980). Principles and Practice of Education, London, Longman.
- FERRANDI, R., (2003). Ecole et développement....Prendre son temps ou le temps des autres, Paris, L'harmattan.
- MEIER, O., (2004). Management interculturel : stratégie, organisation, performance, Paris, Dunod.
- MBALLA, J.J.B. (1980). Législation et réglementation scolaire au Cameroun, Yaoundé, Ceper.
- MINTZBERG, H., (1989). Le management, voyage au centre des organisations, Editions d'Organisation, Paris.
- MOLLO, S., (1970). L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs, Paris, Ed. Dunod.
- MVESSO, A., (1998). L'école malgré tout. Les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain, Yaoundé, Presses universitaires de Yaoundé.
- Quentin DE MONGARYAS, R. F., (2012), L'école gabonaise en question. Quel système de pensée, pour quelle société, Paris, L'harmattan.
- SAINSAULIEU R., (1997). Sociologie des organisations et de l'entreprise, Paris, Presses Nationales, Des Sciences Politiques et Dalloz.
- COURADE, C. et COURADE, G., « l'école du Cameroun anglophone : de l'école Coloniale à l'école nationale » in Tiers monde, 1978, vol 19, N°76, pp 743-763.



Atelier 5 : Évaluation



Atelier 5:
Modérateurs :
Dominique Raulin : raulin-pro@orange.fr

00A5 : Évaluation

03. RAULIN Dominique (France) : *L'évaluation des acquis des élèves, obstacle aux changements ou levier privilégié de ceux-ci.*

30. NDOCK KONG Innocent (Cameroun) : *Forces et faiblesses du système éducatif camerounais : diagnostic en 21 constats.*

45. KAPCHE KAMGA Agnès et ADIOBO MOUKO Raphaël et TIEUDJO Daniel (Cameroun) : *Évaluation des manuels du secondaire au Cameroun et prise en compte des spécificités curriculaires*

46. ADIOBO MOUKO Raphaël et KAPCHE KAMGA Agnès (Cameroun) : *Introduction de l'approche par compétences : quels critères d'évaluation des manuels?*

51. ADJAHOUNG André (Cameroun) : *Difficultés d'implémentation de L'APC au Cameroun.*

63. BONONO BAKOTA René et FONKOUA Pierre (Cameroun) : *Stratégies de fraude des établissements scolaires de Yaoundé et performances aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun*

85. GARCÍA Camilo, NAVARRO HERNÁNDEZ Axel Manuel, MARTÍNEZ CABRERA Rosa Arisbe, et MERAZ MEZA Emanuel lecture (Mexique) : *Les changements sociodémographiques mexicains, leurs effets sur les interactions des enfants et leurs implications potentielles pour l'élaboration de stratégies d'enseignement de la lecture.*

88. EI MOUFAKKIR Samira (Maroc) : *Usages et représentations des TICE chez les enseignants du secondaire au Maroc – Cas de la Région Rabat-Salé-Kenitra*

90. CHAFFI Cyrille Ivan (Cameroun) : *Pratiques pédagogiques de grands groupes et qualité de l'évaluation à l'Université de Yaoundé I. Analyse du processus de technologisation des évaluations.*

03. RAULIN Dominique (France) : L'évaluation des acquis des élèves, obstacle aux changements ou levier privilégié de ceux-ci.

Auteur

RAULIN Dominique (France)

raulin-pro@orange.fr

Mots-clés

Évaluation ; Docimologie ; Contenus d'enseignement ; Pratiques évaluatives.

Résumé

L'évaluation est entrée dans le domaine de la recherche avec les travaux de Piéron (1934) en l'adossant à une nouvelle science, la docimologie. La docimologie a exploré les limites et les lacunes de la notation des copies d'examen, et par transposition la notation des travaux écrits des élèves. Elle a mis en évidence différents éléments de contexte qui influent sur les notes qu'un professeur attribue à ses élèves, et plus largement elle conclut à l'inexistence de la *note juste*. Les travaux les plus récents de la docimologie critique (Leclercq, Nicaise & Demeuse, 2004) ne remettent pas en cause cette conclusion. Quant à l'une des chimères de l'évaluation qui tient à l'objectivité du jugement évaluatif, Gérard (2002) montre en quoi la subjectivité est indispensable. Ainsi, l'instrument usuel de mesure des acquis des élèves – la notation – est reconnu unanimement comme imparfait, mais il continue malgré tout à être utilisé.



Les recherches en docimologie focalisent la phase où le jugement évaluatif se construit, alors que l'évaluation, considérée dans sa plénitude comme une situation d'évaluation (Raulin, 2017) est un processus interactif (Allal, 1978 ; De Ketele, 1993) dans lequel il est possible de distinguer différentes étapes. Pour l'acteur primordial de la situation d'évaluation qu'est le professeur, celle-ci peut se décliner en cinq phases : la décision et l'information aux élèves ; la conception de l'énoncé ; l'épreuve ; la correction et le jugement évaluatif ; la restitution aux élèves.

Parmi ces cinq phases, celle de l'élaboration de l'énoncé semble prépondérante sur le plan didactique parce que les contenus d'enseignement y occupent une place centrale. Quand la question des énoncés d'épreuves est posée au niveau d'un examen terminal comme le baccalauréat, c'est la référence au curriculum prescrit qui est considérée comme primordiale : cette question est étudiée en utilisant le concept d'alignement curriculaire (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2006). Dans le fonctionnement régulier d'une classe, du professeur avec ses élèves, la conception des énoncés des épreuves écrites dépend de différents déterminants (Raulin, 2017) : le curriculum réel, c'est-à-dire ce que le professeur estime avoir enseigné ; le contrat didactique, c'est-à-dire ce que le professeur d'une part et ses élèves d'autre part estiment qu'il est possible de demander dans un travail écrit ; les tâches demandées, c'est-à-dire les activités que les élèves sont amenés à développer. Ces trois déterminants fonctionnent comme un système ternaire aussi bien dans les intentions évaluatives du professeur que dans la conscience évaluative de ses élèves (Raulin, 2017). Dans le microcosme que constituent une classe, le professeur et ses élèves, les interactions évaluatives se régulent notamment à partir de ce système, mais sans relation nécessaire ou systématique avec le curriculum prescrit : les habitudes locales d'évaluation interfèrent donc de fait sur les contenus de l'enseignement. Ainsi, les changements curriculaires se trouvent adaptés localement par chaque professeur.

Cette situation s'est renforcée en France depuis l'introduction des compétences dans les curricula prescrits en 2005⁵ en raison de la difficulté rencontrée par les professeurs pour fixer des niveaux de compétences. Rey (2014) propose dans son ouvrage une méthode pour rédiger un énoncé qui permet de distinguer différents niveaux de compétences des élèves. Ainsi, les énoncés fixent de fait la référence de ce que les élèves doivent savoir et savoir-faire : ce sont eux qui, dans chaque classe, définissent les objectifs visés. Cette réalité n'est pas un fait anodin dans un système éducatif, tel que celui de la France, où les décisions de passage de classe et d'orientation sont prises sur la base des notes données dans chaque discipline, puis de moyennes et de moyennes de moyennes.

L'intrication entre les énoncés d'épreuves et les contenus de l'enseignement est si forte que la question du rôle de l'évaluation dans l'évolution des curricula mérite d'être posée : les modalités et les contenus de l'évaluation peuvent-ils être un frein aux changements curriculaires, ou au contraire en sont-ils des facteurs majeurs ? Avant d'envisager de faire évoluer les contenus d'enseignement, faut-il se préoccuper des pratiques d'évaluation ?

L'atelier accueillera toutes les communications qui présenteront des recherches ou des expériences de terrain mettant en évidence le lien entre contenus d'enseignement, contenus de l'enseignement et pratiques évaluatives.

Références

⁵ Le socle commun des connaissances et des compétences



30. *NDOCK KONG Innocent (Cameroun) : Forces et faiblesses du système éducatif camerounais : diagnostic en 21 constats*

Auteur

NDOCK KONG Innocent Directeur du Programme de Recherche sur l'Éducation Sociale et Institutionnelle, ONG Repères Educatifs, BP. 33979 Yaoundé Tel. +237696173264 / +237672592856

nkinnocent2003@yahoo.fr

Mots-clés

Système éducatif ; Cameroun ; Éducation institutionnelle ; Faiblesse ; Forces ; Bilan ; Mesure de qualité ; évaluation ; Efficacité interne de l'éducation ; Efficacité externe de l'éducation ; Éducation et bilinguisme.

Résumé

Depuis l'an 2000, le système éducatif camerounais connaît un essor quantitatif important. D'après l'UNESCO, le Cameroun a enregistré ces quinze dernières années une nette progression de la scolarisation. Alors que le taux brut de scolarisation primaire est passé de 76,4% à 118,8% de 1990 à 2014, l'Institut National de la Statistique situe le taux annuel d'accroissement des effectifs scolaires entre 2000 et 2011 à 3,5% un peu au-dessus de celui de la croissance démographique situé à 2,9% sur la même période⁶. À cela s'ajoute le cadre institutionnel du secteur, très favorable à la qualité en matière d'éducation. En effet, le cadre institutionnel profile exquisément la vision globale de l'éducation au Cameroun en précisant les objectifs auxquels doit parvenir l'ensemble du système éducatif. Les efforts institutionnels de l'éducation ont ainsi mené à un encadrement normatif favorable au développement de l'éducation, à une augmentation de l'offre, à un niveau important de scolarisation des enfants ainsi qu'à une efficacité interne dans l'éducation de base. Nul ne peut douter des efforts institutionnels déployés pour améliorer le système éducatif du Cameroun, ni moins des forces que connaît ce système aujourd'hui. Cependant, les progrès quantitatifs et la pertinence du cadre institutionnel ne conduisent pas à des résultats satisfaisants. Plusieurs éléments contribuent à démontrer que ce système se caractérise par de nombreuses défaillances et qu'il présente largement plus de faiblesses qu'il n'en donne l'impression. Ces éléments sont identifiables à partir des critères généraux d'évaluation des systèmes éducatifs, mais également à partir du contraste avec les objectifs mêmes du système tels que définis par son dispositif institutionnel. Les critères généraux permettent d'aboutir aux insuffisances liées à l'inefficacité interne du système dans le secondaire et en première année du supérieur, à la faible espérance de vie scolaire, à la faible efficacité externe du système, à l'absence d'un système de mesure et d'évaluation de la qualité en matière d'éducation applicable aux établissements scolaires et académiques et finalement, à la faiblesse du système en matière de formation au bilinguisme. L'efficacité de l'ensemble du système éducatif camerounais est assez médiocre et peu reluisante. Qu'il soit de 20 ans (1995-2015) ou de 15 ans (2000-2015), le temps d'un bilan ne saurait être de trop en l'absence de résultats qualitatifs palpables au sein de la société. C'est dans cet élan de travail qu'a été lancé le Programme de Recherche sur l'Éducation Sociale et Institutionnelle (PRESI) qui vise à faire des études substantielles sur les systèmes social et institutionnel par lesquels le Cameroun éduque sa jeunesse et s'escrime à construire une société agréable pour ses citoyens. Dans cette ligne directrice, notre article propose un diagnostic du système éducatif camerounais en 21 constats. Dans une démarche progressive et méthodique, il s'est ainsi prononcé sur les forces et les faiblesses que connaît l'éducation institutionnelle au Cameroun dans le but d'identifier les hypothèses de problème, de formuler des propositions et d'orienter les recherches vers la construction d'un système éducatif garantissant la qualité et susceptible de mener à l'excellence l'édification d'une citoyenneté camerounaise exemplaire.

⁶ Voir UNESCO, *Données Mondiales sur l'Éducation*, 2010 et *Examen national de l'EPT 2015 : Cameroun*, p. 29



Références

45. *KAPCHE KAMGA Agnès et ADIOBO MOUKO Raphaël et TIEUDJO Daniel (Cameroun) : Evaluation des manuels du secondaire au Cameroun et prise en compte des spécificités curriculaires*

Auteur

KAPCHE KAMGA Agnès, Université de Yaoundé I, unité de recherche et de formation doctorale en sciences humaines et sociales, didactique mathématiques, étudiante en première année de thèse.

kapcheagnes@yahoo.fr.

ADIOBO MOUKO Raphaël, Université de Yaoundé I, unité de recherche et de formation doctorale en sciences humaines et sociales, didactique des langues, étudiant en première année de thèse.

raphael.adiobo@yahoo.com

TIEUDJO Daniel Université de Ngaoundéré, département Maths/Info, maître de conférences

tieudjo@yahoo.com

Mots-clés

Évaluation ; Manuel ; Secondaire ; Curriculum.

Résumé

Le manuel scolaire est l'un des outils privilégiés de la salle de classe. Pour être efficace, cet outil doit non seulement répondre aux objectifs du gouvernement, mais aussi s'accommoder au curriculum de la matière cible. Face à ce pré-supposé, il apparaît que le processus d'évaluation et de sélection des manuels scolaires au Cameroun serait confronté à une difficulté majeure. Il s'agit de l'application d'une fiche commune d'évaluation et de sélection aux livres proposés dans tout le secondaire. Alors, une question se pose : cette fiche commune est-elle en mesure de satisfaire l'évaluation des spécificités curriculaires de chaque discipline ?

Pour répondre à cette question, nous nous proposons dans ce travail :

- d'examiner la fiche d'évaluation des manuels scolaires en vigueur au Cameroun pour en ressortir les critères liés au curriculum ;
- de les croiser avec les curriculums en vigueur dans deux disciplines : mathématiques et français ;
- de relever les insuffisances de la fiche face aux deux disciplines ;
- et de proposer des spécificités curriculaires à prendre en compte dans l'évaluation des manuels s'appliquant à ces deux disciplines.

Références

46. *ADIOBO MOUKO Raphael et KAPCHE KAMGA Agnès (Cameroun) : Introduction de l'approche par compétences : quels critères d'évaluation des manuels?*

Auteur

ADIOBO MOUKO Raphaël doctorant, faculté des sciences de l'éducation, didactique des lettres bilingues

raphael.adiobo@yahoo.com



KAPCHE KAMGA Agnès doctorante, faculté des sciences de l'éducation, didactique des mathématiques

kapcheagnes@yahoo.fr

Mots-clés

L'approche par compétences ; Réformes éducatives ; Activités de classe.

Résumé

Toute réforme éducative induit des modifications qui touchent à tous les aspects du processus d'enseignement-apprentissage. Dans cette lancée, l'introduction de l'approche par compétences avec entrée par les situations de vie impose depuis quelques années des changements au niveau de la planification, des activités de classe, de l'évaluation, mais aussi des matériels didactiques tel le manuel scolaire. Pour ce dernier point, si désormais les livres doivent être écrits en tenant compte des exigences de la nouvelle approche, parallèlement, le processus de sélection de ces manuels devrait obligatoirement tenir compte des mêmes principes en vue de déterminer la qualité des manuels proposés et en choisir les meilleurs. On se demande alors si réellement la grille d'évaluation des manuels en vigueur au Cameroun tient compte de ces critères imposés par l'APC, tant il est vrai que cette grille reste floue sur les critères spécifiques et laisse la place à une interprétation subjective qui pourrait fausser les résultats de ce processus important. L'objectif de cette communication sera de spécifier un ensemble de critères liés à l'APC, lesquels pourraient servir de référence pour l'amélioration des outils d'aide à l'évaluation des manuels scolaires. Il s'agira également de montrer comment ces critères pourraient être intégrés à la fiche d'évaluation en vigueur au Cameroun, en retenant pour cas d'application les manuels de français et mathématiques.

Références

51. ADJAHOUNG André (Cameroun) : Les difficultés liées à l'implémentation de l'APC

Auteur

ADJAHOUNG André, Secrétaire à l'éducation catholique

adjahounga@gmail.com

Mots-clés

L'approche par compétences ; APC ; Enseignants ; Innovation pédagogique ; Réussite scolaire ; Difficultés d'implantation.

Résumé

L'approche par les compétences L'APC et une innovation pédagogique au Cameroun à la suite de l'approche par objectifs et de la nouvelle approche pédagogique. Comme toute innovation, sa vitesse de diffusion va dépendre de la flexibilité et de l'adaptabilité des consommateurs aussi bien que du dispositif d'accueil mis en place.

D'après les théories relatives à l'innovation, une innovation se diffuse dans la société en suivant un processus qui touche différentes catégories de consommateurs, des plus enthousiastes jusqu'aux plus réticents face à la nouvelle méthode, associant les différents profils de consommateurs correspondant aux différentes phases du processus d'adoption, le challenge étant de passer d'une diffusion confidentielle entre innovateurs à une diffusion de masse. L'individu exposé à l'innovation réagit en fonction de son profil personnel et du système social dans lequel il évolue. Ainsi plusieurs facteurs conditionnent la rapidité d'adoption par les consommateurs et de diffusion d'une innovation.



Everett Rogers a ainsi identifié 5 qualités qui déterminent le succès de la diffusion d'une innovation et qui expliquent entre 49 et 87 % de la variation de l'adoption de nouveaux produits.

1- L'avantage relatif qui correspond à la perception par les consommateurs que l'innovation est meilleure ou plus performante que les solutions existantes.

2- La compatibilité de l'innovation avec les valeurs et pratiques existantes des consommateurs potentiels influe également sur la rapidité d'adoption d'une innovation. Elle correspond au degré d'adéquation entre les valeurs et les pratiques des consommateurs potentiels et celles nécessaires à l'utilisation de l'innovation.

3- La simplicité et la facilité d'utilisation de l'innovation que perçoivent les consommateurs potentiels peut également présenter un frein ou un catalyseur à la diffusion.

4- La possibilité d'essayer l'innovation peut faciliter son appropriation par les usagers.

5- L'observabilité des résultats est également un facteur déterminant dans la diffusion des innovations puisqu'elle permet de prouver plus facilement le ou les avantages de l'innovation.

Dans notre exposé, nous allons présenter les difficultés liées à l'implémentation de l'APC que nous avons relevées au cours de notre supervision pédagogique.

La complexité de L'APC requiert une motivation intrinsèque des usagers, une grande capacité de travail, d'imagination et d'initiative, de flexibilité et d'adaptation. Or sur le terrain on a souvent affaire à des enseignants qui estiment qu'ils sont mal payés et travaillent dans des conditions difficiles, qu'ils attendent non pas un surcroît de travail, mais l'amélioration de leurs conditions de travail.

Bien plus, les réformes pédagogiques successives ont plongé certains dans le doute. Ils ne s'étaient pas encore approprié l'approche par objectif, voilà qu'il faut déjà changer.

Par ailleurs les élèves avancent avec beaucoup de lacunes qu'ils ont du mal à réagir-traiter en classe. D'où la nécessité de recourir au cours magistral pour avancer dans des programmes aussi vastes.

En outre, les apprenants ne disposent pas souvent de manuels scolaires appropriés et les laboratoires et les salles spécialisées sont soit absents soit mal équipés.

Toutes les ressources ne se prêtent pas à leur utilisation dans la vie courante.

Les enseignants n'ont toujours pas la maîtrise des savoirs à faire construire.

L'environnement socio-éducatif des apprenants offre des contre valeurs au savoir être à impulser.

L'environnement technologique est très pauvre pour offrir aux savoirs, des savoir-faire attendus.

En somme l'implémentation réussie de L'APC requiert des facilitateurs motivés, flexibles aux innovations, dévoués, avec des conditions de travail acceptables, le matériel adéquat et une solide formation.

Références



63. **BONONO BAKOTA René et FONKOUA Pierre (Cameroun) : Stratégies de fraude des établissements scolaires de Yaoundé et performances aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun**

Auteur

BONONO BAKOTA René, Doctorant, Département de Management Faculté des Sciences de l'éducation université de Yaoundé I, CAMEROUN

bbakota2015@yahoo.com

FONKOUA Pierre Professeur des Universités École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I, CAMEROUN

pfonkoua2001@yahoo.fr

Mots-clés

Performance scolaire ; Fraude scolaire ; Office du Baccalauréat du Cameroun ; Établissement scolaire ; Stratégie.

Résumé

Les résultats aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) semblent encore largement discutables, surtout quand il s'agit d'apprécier la performance scolaire des établissements qu'il classe comme meilleurs. Ce phénomène est davantage mis en avant par les acteurs impliqués dans le processus organisationnel de ces examens. La qualité des résultats obtenus par les établissements privés notamment confessionnels, est remise en cause parce que ceux-ci développeraient des éléments de fraudes pendant le processus d'organisation des examens. Alors même que de nombreux travaux se sont intéressés aux facteurs qui expliquent les performances des établissements, ceux-ci informent moins bien des stratégies de fraudes que les établissements peuvent développer pour obtenir leurs résultats. La présente démarche se propose d'analyser la variabilité des éléments de fraudes développés par les établissements et avec les résultats aux examens de l'OBC qu'ils obtiennent, tout en évaluant leur poids. Elle s'inscrit dans un devis quantitatif utilisant le questionnaire comme instrument de production des données. L'analyse de régression est convoquée pour apprécier justement son poids d'un tel facteur. Six établissements de la ville de Yaoundé au Cameroun à savoir, les Collèges Fleming, François Xavier Vogt, Jean Tabi, la Retraite, le Séminaire Sainte Thérèse de Mvolyé et l'Institut Victor Hugo, ont servi de sites. L'on a fait recours à l'échantillonnage non probabiliste par quota des personnels enseignants, administratif et parents d'élève pour observer le phénomène avec un échantillon de 431 répondants. L'analyse des données révèle une relation nette entre les éléments de fraude et les performances de ces établissements mais leur poids est pratiquement nul. La contribution de la présente étude se situe au niveau de la mise en évidence de la variabilité des éléments de fraude et la performance scolaire des établissements.

Références

- DURU-BELLAT, M. (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. Paris : UNESCO.
- GRISAY, A. (2007). Réflexions sur « l'effet école » in Recherche sur l'évaluation en éducation. Paris: L'Harmattan.
- NOUMBA, I. (2008). Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation. Paris : L'Harmattan.
- TSAFAK, G. (2000). L'Enseignement secondaire au Cameroun, tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves. Yaoundé: Presses Universitaires de Yaoundé.
- BRESSOUX, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture. Revue française de sociologie, n° 2, p273-294.



85. GARCÍA Camilo, NAVARRO HERNÁNDEZ Axel Manuel, MARTÍNEZ CABRERA Rosa Arisbe, et MERAZ MEZA Emanuel lecture (Mexique) : Les changements sociodémographiques mexicains, leurs effets sur les interactions des enfants et leurs implications potentielles pour l'élaboration de stratégies d'enseignement de la lecture.

Auteur

GARCÍA Camilo Sociologie (LabSoc). Universidad Veracruzana

pgarcia2006@gmail.com

NAVARRO HERNÁNDEZ Axel Manuel Sociologie (LabSoc). Universidad Veracruzana

axnavarro@uv.mx

MARTÍNEZ CABRERA Rosa Arisbe Sociologie (LabSoc). Universidad Veracruzana

rosamartinez02@uv.mx

MERAZ MEZA Emanuel Sociologie (LabSoc). Universidad Veracruzana

emanuel_meraz@hotmail.com

Mots-clés

Coopération ; Changements sociodémographiques.

Résumé

Selon la théorie de Greenfield (2009) et les études récentes de García et al. (2015, 2017), nous avons émis l'hypothèse que les changements sociodémographiques des cinq dernières décennies sur le Mexique créeraient une augmentation du comportement concurrentiel. Dans cet objectif, nous comparons les niveaux de coopération de trois échantillons différents du Mexique pour évaluer l'effet des changements sociodémographiques au fil du temps dans l'interaction sociale des enfants de 7 à 9 ans dans différentes zones étudiées par Madsen (1967) et García (2015). Cette recherche quasi expérimentale a la coopération comme variable dépendante, tandis que les quatre variables indépendantes avec leurs niveaux respectifs sont : la zone socioéconomique (zone métropolitaine de 1967, région métropolitaine de 2017 et région la plus acide de 2017); origine (milieu rural, urbain périphérique et Middletown urbain) ; groupe (masculin, féminin et mixte) et renforcement (groupe et individuel). Le comité de coopération a été appliqué à 62 groupes basés sur quatre participants. Les résultats ont été comparés avec d'autres recherches enregistrées avec la même procédure expérimentale (Madsen, 1967). Les analyses des résultats appuient la théorie de Greenfield '(2009) et García (2015, 2017) sur les conditions socioéconomiques qui affectent les niveaux de socialisation. Après Ribes (2018), Meraz utilise la position inter-comportementale, soulignant la pertinence des exigences cognitives dans la conception des stratégies d'enseignement de la lecture pour améliorer les habitudes de lecture actuelles des étudiants de première année à l'université.

Références

88. El MOUFAKKIR Samira (Maroc) : Usages et représentations des TICE chez les enseignants du secondaire au Maroc –Cas de la Région Rabat-Salé-Kenitra

Auteur

El MOUFAKKIR Samira Rattachement institutionnel : Université de Caen Normandie Fonction : Doctorante en Sciences de l'Éducation Adresse : 66 rue de Gué de Verthamont, Appart 312, 87000 Limoges



samira.elmoufakkir@hotmail.fr

Mots-clés

TICE chez les enseignants du secondaire ; Usages ; Représentations.

Résumé

Le Maroc conscient de l'importance de l'intégration des TIC comme un vecteur de développement économique, social et humain s'est engagé depuis plusieurs années dans une voie d'intégration et de généralisation des TICE.

Ainsi, en 2006, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a adopté un programme ambitieux baptisé GENIE (GENÉralisation des Technologies d'Information et de Communication dans l'Enseignement au Maroc) visant la généralisation de TIC dans le système de l'éducation et de la formation. Cette stratégie avait pour principaux objectifs la participation active des enseignants à l'intégration des TICE dans l'enseignement, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par l'exploitation pédagogique des TICE et l'appropriation des outils multimédia par les enseignants en vue d'une utilisation efficace en classe. En déployant ce programme, le MEN a généré chez les enseignants des questionnements, des espoirs et des craintes concernant la place qu'il conviendrait d'accorder aux TICE dans les pratiques ainsi que des prises de position.

Beaucoup de recherches ont porté sur l'intégration des TICE dans le système éducatif marocain. Elles ont analysé les obstacles et les freins à la mise en place des TICE. Mais, l'étude menée par Alj OMAR et Nadia BENJELLOUN en 2013 auprès de 125 enseignants de Sciences Physiques dans trois Académies Régionales de l'Enseignement et de la Formation (AREF) (Fès-Boulmane, Rabat-Salé et Tétouan-Tanger) a mis en lumière un paradoxe important : 94,4 % des enseignants interrogés expriment un grand intérêt pour l'utilisation des TIC dans leurs pratiques pédagogiques mais seulement 8 % d'entre eux les intègrent de façon régulière en classe.

Dans le mémoire de MASTER 2, nous avons interrogé 40 enseignants de l'AREF Rabat-Salé-Kenitra quant à leurs usages des TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Les principaux résultats de notre enquête montrent que l'usage et l'intégration des TIC dans les pratiques en classes par les enseignants ne sont pas assez développés ; l'idée que se fait l'enseignant du programme scolaire influe sur sa perception de l'adaptation des contenus numériques au programme ainsi la motivation et l'implication de chaque enseignant sont des facteurs déterminants.

Dans le présent travail de recherche, nous allons tenter de comprendre comment les représentations des enseignants peuvent agir en tant que facteur facilitateur ou non de l'intégration des TICE dans les pratiques professionnelles. Nous posons l'hypothèse que les représentations sociales peuvent induire, justifier et expliquer les comportements des enseignants vis-à-vis des TICE.

Pour cela nous avons réalisé des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de secondaire collégial de l'Académie Régionale de Rabat-Salé-Kenitra. L'analyse de contenu sera menée de deux façons : une analyse thématique et une analyse lexicographique à l'aide du logiciel Modalisa.

Notre objectif est de mettre en évidence un certain nombre de représentations sociales chez les enseignants vis-à-vis des TICE. En effet, interroger les enseignants sur leurs représentations va nous permettre d'aller au cœur de la problématique de l'intégration et les modes d'appropriation ou de rejet des TIC dans les pratiques des enseignants.

Références

BEZIAT, J. (2011) « Se former aux TICE. Discours et représentations » Actes du colloque international DIDAPRO 4 – Didad et STIC « Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif », Université de Patras (Grèce), 109-123.
http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/61/76/PDF/BA_ziatDidapro2011.pdf

BEZIAT, J. VILLEMONTAIX, F (2016) « Suffit-il d'en faire ? Les TICE au quotidien. Le cas de l'école primaire en France »
https://www.researchgate.net/.../299403652_Suffit-il_d'en_faire_Les_TICE_au_quotidie



BRUILLARD, E. BARON, G-L. (2006) « Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation » www.stef.ens-cachan.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw

DESJARDINS, F. (2005) « Les représentations des enseignants quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur : vers une théorie des TIC en éducation » <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26505>

OMAR, A et BENJELLOUN, N (2013) « Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc dans le cadre du programme GENIE : difficultés et obstacles » <http://id.erudit.org/iderudit/1035522ar>

90. CHAFFI Cyrille Ivan (Cameroun) : Pratiques pédagogiques de grands groupes et qualité de l'évaluation à l'Université de Yaoundé I. Analyse du processus de technologisation des évaluations.

Auteur

CHAFFI Cyrille Ivan

ivanchaffi@yahoo.fr

Mots-clés

Pratiques pédagogiques ; Télé-évaluation ; Évaluation de qualité ; Scénarisation.

Résumé

L'Université publique camerounaise fait de plus en plus face à une massification des effectifs malgré la création des Instituts Privés de l'Enseignement Supérieur (IPES). Cet état rend difficile la dyade enseignement-évaluation à l'Université de Yaoundé I. D'où l'introduction de la Télé-évaluation pour faciliter le processus d'évaluation des compétences des étudiants. Mais depuis l'irruption de cette technologie dans le champ de l'évaluation universitaire, on observe plusieurs difficultés liées à une évaluation de qualité. Les épreuves correspondantes se rattachent au contrôle sommatif, à restituer sous forme de questions de cours, (questions à choix multiples "QCM") avec donc une valorisation de la mémoire à court terme et de la « connaissance » plutôt que de la compétence. Étudier les démarches de l'évaluation via le numérique, demande donc d'introduire et d'interroger les paradigmes tels que la scénarisation et le processus d'administration des items dans des grands groupes. C'est en cela que réside l'originalité de ce texte qui tente d'analyser la contribution de la télé-évaluation et les écueils liés à une évaluation de qualité.

Références

Atelier 6 ; Inégalités dans l'École (1)



Atelier 6:

Modérateurs :

Christine Fontanini : christine.fontanini@free.fr

00A6 : Inégalités dans l'École (1)

01. FONTANINI Christine (France) : *L'exercice de la médecine pour les animaux de rente : un choix lié aux normes de féminité et de masculinité ?*

29. ADA DJABOU Bernaice (Cameroun) : *La problématique de la scolarisation de la jeune fille pendant la période coloniale au Nord-Cameroun.*

33. BANINDJEL Joachen (Cameroun) : *Représentations sociales du handicap et pratiques de l'inclusion scolaire auprès des élèves déficients auditifs au Cameroun. Une étude menée au Lycée de Makèpè à Douala et au Lycée de Nkol-Eton à Yaoundé.*

36. MAWA Miraille Clémence (Cameroun) : *La formation des jeunes dans les centres d'alphabétisation : entre lutte contre la déperdition scolaire et insertion sociale 1962-2015.*

75. TCHOKOTE Émilie Clarisse (Cameroun) : *Autour de la déficience visuelle, des souffrances à contenir dans l'espace classe : une analyse de l'ambivalence de la fonction contenante en situation d'éducation inclusive.*

86. MERLAT Honorée née TCHOUTCHOUA BONJAWO (Cameroun) : *Les filles otages de leur famille Cameroun Les filles « otages » de leur famille après leur scolarisation.*

01. FONTANINI Christine (France) : L'exercice de la médecine pour les animaux de rente : un choix lié aux normes de féminité et de masculinité ?

Auteur

FONTANINI Christine Professeure en Sciences de l'éducation – Université Lorraine, LISEC EA 2310, Université Lorraine CLSH 23 Bd Albert 1^{er} BP 60446 54001 Nancy cedex

christine.fontanini@univ-lorraine.fr

Mots-clés

Médecine vétérinaire ; Genre ; Études supérieures ; Normes sociales.

Résumé

Les études vétérinaires n'ont jamais été interdites aux femmes en France mais c'est seulement à partir de 1962 que les filles commencent à pénétrer petit à petit dans les trois premières écoles (4,4% des effectifs en 1962-63 et 8,4 % deux ans plus tard). L'explosion de la médecine vétérinaire pour les animaux de compagnie, dès les années 1970, a rendu imaginable et possible pour les filles d'exercer cette profession car jusqu'à cette époque, l'exercice de cette dernière était principalement rural et considéré comme nécessitant force et endurance, des qualités non reconnues aux femmes. La part des étudiantes dans les écoles vétérinaires a augmenté rapidement et régulièrement. Elle a atteint la barre des 50 % en 1990 et dépasse actuellement largement (75 %) celle des garçons (MESR-DEPP, 2017). La profession s'est féminisée progressivement et depuis le 1^{er} février 2017, elle a atteint la parité parfaite puisque les femmes représentent 50% des vétérinaires inscrit-e-s au tableau de l'ordre vétérinaire⁷. Toutefois, les modalités d'exercice de la profession sont distinctes⁸ entre les femmes et les hommes.

⁷ *Revue de l'ordre*, n°61, 2017 : 9119 femmes et 9119 hommes inscrit-e-s au tableau de l'ordre des vétérinaires.

⁸ Atlas démographique de la profession vétérinaire – Observatoire national démographique de la profession vétérinaire, 2016.



Elles exercent principalement de manière exclusive la médecine des animaux de compagnie mais peu la médecine à dominante⁹ animaux de rente (6,8 %). Il en est de même pour les jeunes¹⁰ vétérinaires féminines (5,8 %).

La percée des femmes dans la médecine pour animaux de rente a été longue et difficile car la profession historiquement masculine valorisait la force physique masculine qui était également attendue des éleveurs. Pourtant, diverses solutions existent pour compenser un manque de force physique comme de bons moyens de contention, la technicité et l'aide des éleveurs et éleveuses (Hubscher, 1999). Par conséquent, comment les jeunes vétérinaires féminines actuelles expliquent le fait qu'elles se détournent plus de la médecine rurale que leurs jeunes confrères ?

Pour répondre à cette question, nous avons mené une recherche par entretien approfondi auprès de 33 filles et 20 garçons volontaires à l'École Nationale Vétérinaire de Toulouse (ENVT). Sur les 33 filles et les 20 garçons, seulement 3 étudiantes et 2 étudiants projettent de se tourner vers la médecine pour les animaux de production.

Parmi nos résultats, il existe une certaine congruence globale entre les qualités estimées nécessaires (Vouillot, 2007) par les étudiants et les étudiantes pour l'exercice¹¹ de la médecine rurale et l'évaluation de leurs qualités personnelles sauf la force et l'endurance physique pour une grande partie des filles et près de la moitié des garçons.

Nous montrerons par conséquent comment les filles reprennent les discours encore largement développés dans notre société que les femmes sont faibles naturellement et qu'il est nécessaire d'avoir de la force et de l'endurance pour exercer la médecine auprès des animaux de production. La faiblesse physique est encore actuellement une norme de la féminité que les filles incorporent (Dorlin, 2017) car dans leur socialisation et leur éducation, elles apprennent, dès leur plus tendre enfance, qu'elles sont fragiles (Dowling, 2001).

A l'opposé, la moitié des garçons interrogés ne reprend pas le discours couramment avancé sur la force physique naturelle des hommes. Nous présenterons comment ces garçons expliquent leur détachement à cette norme de la masculinité (Duret, 1999).

Nous analyserons également les discours des étudiants et des étudiantes pour justifier leur choix de la médecine pour animaux de compagnie.

Références

- DORLIN Elsa (2017), *Se défendre. Une philosophie de la violence*, Paris, La Découverte.
- DOWLING Colette (2001), *Le mythe de la fragilité*, Montréal, Le jour.
- DURET Pascal (1999), *Les jeunes et l'identité masculine*, Paris, PUF.
- HUBSCHER Ronald (1999), *Les maîtres des bêtes. Les vétérinaires dans la société française (XVIIe –XXe siècle)*, Paris, Odile Jacob.
- MENESR-DEPP, 2017, Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid57113/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-a-l-enseignement-superieur.html>
- VOUILLOT Françoise (2007), « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n°18, p. 87-108.

https://www.veterinaire.fr/fileadmin/user_upload/documents/accueil/atlas-demographique.pdf

⁹ Exercice exclusif ou mixte

¹⁰ Les nouveaux et nouvelles inscrits à l'Ordre national des vétérinaires. StatEA Actualités (2016)

¹¹ Travail en équipe, patience, passion pour les animaux, minutie, sang-froid, sens relationnel avec les éleveurs/ses...



29. ADA DJABOU Bernaice (Cameroun) : La problématique de la scolarisation de la jeune fille pendant la période coloniale au Nord-Cameroun.

Auteur

ADA DJABOU Bernaice Université de Yaoundé I/ ENS

adaberna2@yahoo.fr

Mots-clés

Période coloniale ; Femme ; Sous-scolarisation ; Marginalisation.

Résumé

Les disparités scolaires entre garçons et filles sont à l'origine de beaucoup de débats. Le retard dans la scolarisation que connaît la jeune fille camerounaise aujourd'hui a pour point de départ la masculinisation de l'école par les colons. Pourtant, éducation au mieux l'instruction, constitue l'ultime besoin d'un peuple qui aspire au modernisme et au développement et comme le dit si bien Talmud cité par Mbaïosso « L'avenir du monde est suspendu au souffle des enfants qui vont à l'école ». ¹² Clé de l'épanouissement de toute société, l'école constitue donc le facteur déterminant à partir duquel peut être jugé le degré de modernisation et de développement d'une société. Comment comprendre que la femme, socle de la société, soit exclue ou quasiment absente de cette institution à l'époque coloniale? Au regard du faible taux de scolarisation des jeunes filles pendant la période coloniale, il importe de prospecter les sources inhérentes à un tel phénomène non seulement de façon générale mais aussi et surtout la persistance de la sous-scolarisation de la jeune fille du Nord-Cameroun. En effet, les filles bénéficièrent très peu de l'éducation scolaire pendant la période coloniale au Cameroun de façon générale et au Nord-Cameroun en particulier, par rapport aux garçons. Cette situation a eu des incidences sur la vie socio-économique de la femme. Dans le cadre de ce travail, nous allons évoquer les raisons de la sous-scolarisation de la jeune fille, aussi lointaines sont-elles et les conséquences d'une telle situation. Pour atteindre nos objectifs nous nous sommes appuyés sur les sources écrites et orales.

Références

BOUTRAIS J. et al, cité par Margeret Y. et al, 1969, Problèmes géographiques de l'enseignement au Cameroun, Paris, ORSTOM

DONGMO J.L., 1996, « Evolution récente de la scolarisation des jeunes dans l'Adamaoua », in Ngaoundéré-Anthropos; Revue des Sciences Sociales vol.1

ETOA NDENDE. A., 2017, « La sous-représentation de la femme camerounaise au parlement de 1960-2013 : essai d'analyse de la participation des femmes dans les rouages institutionnels », in Bouba Mamoudou et al (edts) La Renaissance Africaine : de la théorie à la matérialisation à l'horizon 2060, Cheik Anta Diop, Douala.

EWANE L., 1983, « L'enseignement au Cameroun (1920-1960) » Thèse de Doctorat de 3e cycle, Aix en Provence, Tome I.

HADIDJA Djibo, 2001, La participation des femmes africaines à la vie politique. Les exemples du Sénégal et du Niger, Paris, L'Harmattan

MBALA Owono R., 1986, L'école coloniale au Cameroun. Approche historico sociologique, Yaoundé, Imprimerie Nationale

MBAÏOSSO A., 1990, L'éducation au Tchad, Paris, Karthala

33. BANINDJEL Joachen (Cameroun) : Représentations sociales du handicap et pratiques de l'inclusion scolaire auprès des élèves déficients auditifs au Cameroun. Une étude menée au Lycée de Makèpè à Douala et au Lycée de Nkol-Eton à Yaoundé

Auteur

BANINDJEL Joachen, Enseignant à l'Université de Yaoundé 1

jobanindjel@yahoo.fr

¹² A. Mbaïosso, 1990, *L'éducation au Tchad*, Paris, Karthala, p. 7.



Mots-clés

Représentations sociales ; Déficients auditifs ; Inclusion scolaire.

Résumé

Cette recherche a pour objectif de montrer l'importance de l'éducation inclusive pour l'épanouissement des élèves déficients auditifs, tant sur le plan scolaire que sur le plan social. Nous sommes partis du constat selon lequel les déficients auditifs ne sont pas assez représentés dans les établissements inclusifs à cause des préjugés qui sont greffés sur leur handicap. Quand bien même ils sont acceptés dans ces établissements, le milieu d'accueil n'applique pas les principes de l'inclusion. Ceci nous a permis de poser le problème des difficultés d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs. Le présent article se propose de comprendre, d'analyser et d'examiner l'influence que pourrait avoir la non application des principes de l'inclusion scolaire chez les déficients auditifs en situation de scolarisation.

Références

- ARMSTRONG, F. (2009). Éducation inclusive : de la théorie à la pratique. Étude de cas en Angleterre la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, vol 73 (5), 99-106.
- BENOIT H. & PLAISANCE É. (2009). L'Éducation inclusive en France et dans le monde, la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, N° hors-série 5, 205-209
- GOFFMAN E. (1975). Stigmates. Les usages sociaux du handicap. Paris, Minit
- GOLASZEWSKI, M. (2001). Scolarisation des élèves malentendants ou sourds: école inclusive. Empan vol 3 (83), 96-101.
- HAMONET C. & De JOUVENCEL M. (2004), Handicap, des mots pour le dire, des idées pour agir. Paris : éditions Connaissances et savoirs.
- Le CAPITAINE, J-Y (2004). Des enfants sourds à l'école ordinaires : l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques. Paris, l'Harmattan.
- UNESCO. (2006). Principes directeurs pour l'inclusion scolaire. Assurer l'accès à l'Education Pour Tous. Paris.

36. MAWA Miraille Clémence (Cameroun) : La formation des jeunes dans les centres d'alphabétisation : entre lutte contre la déperdition scolaire et insertion sociale 1962-2015

Auteur

MAWA Miraille -Clémence, Ph.D, chercheure Département d'Histoire, Université de Yaoundé I

mireillemawa@yahoo.fr/miraclemawa@gmail.com

Mots-clés

Éducation ; Alphabétisation ; Jeune-fille ; Formation ; Analphabétisme.

Résumé

En Afrique subsaharienne, on recense 40% d'enfants non scolarisés de la planète. Au Cameroun particulièrement, 82% de la population rurale est non scolarisée. C'est pourquoi en 2000, le processus d'Education Pour Tous (EPT) lancé à Dakar veut améliorer de 50% le niveau d'alphabétisation de la population non scolarisée. Le Cameroun adhère à ce programme d'EPT à travers la création des centres d'alphabétisation. Notre travail vise donc à mener une analyse critique du rôle joué par ces centres dans la lutte contre la déperdition scolaire et l'insertion socio-professionnelle de la jeune fille. Cette recherche est à la fois quantitative et qualitative. Elle a permis de se rendre compte que les centres d'alphabétisation sont des structures de récupération des jeunes filles en déperdition scolaire. Ils constituent aussi un moyen de leur formation aux petits métiers. Au-delà de ces différentes fonctions, la mise en place des centres d'alphabétisation constitue une preuve de l'échec scolaire au Cameroun. Une subvention spéciale pour la scolarisation de la jeune fille et la mise sur pied d'un système de travail apte à son assurer l'insertion professionnelle permettrait de diminuer considérablement le taux de déperdition scolaire de la jeune fille.



Références

CAMEROUN, Rapport national de l'EPT, 2015.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun, 2011.

LANGE M-F et MARTIN J-Y, Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne, ORSTOM, Paris, 1995.

LANGE M-F, L'école et les filles en Afrique, Paris, Khartala, 1998.

Lettre du Directeur du bureau des relations avec les Etats membres de l'UNESCO au Conseiller en alphabétisation du Cameroun, Paris, 3 janvier 1968.

PALLANTE, G., "L'école et la jeune fille au Cameroun" in Pallante, G. (SD), Ecole et mondialisation en Afrique, Yaoundé, Presses de l'UCAC, 2005, pp. 50-67.

RAPPORT NATIONAL DE LA COMMISSION NATIONAL de la République du Cameroun pour l'UNESCO, Yaoundé, août 1996.

SEURAT A., Questions d'alphabétisation dans le contexte africain, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, 2012.

UNESCO, BREDI, Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique, Stratégies éducatives pour les années 90: orientations et réalisations, 1995.

UNESCO, Evaluation des mécanismes de coordination de l'EPT en Afrique. Subsaharienne : Evaluation et perspectives, in Education Pour Tous en Afrique 2007, Bamako, 2007.

75. TCHOKOTE Émilie Clarisse (Cameroun) : Autour de la déficience visuelle, des souffrances à contenir dans l'espace classe : une analyse de l'ambivalence de la fonction contenante en situation d'éducation inclusive.

Auteur

TCHOKOTE Emilie Clarisse, Ph.D. Chargée de cours, Université de Buea. BP 7580 Yaoundé

emilietchoko@yahoo.fr

Mots-clés

Déficience visuelle ; Éducation inclusive ; Fonction contenante ; Élèves déficient visuel ; Souffrance psychique.

Résumé

Le sujet privé de la vue (d'origine congénitale ou acquise) traverse des bouleversements psychiques de tout ordre ce qui génèrent des souffrances. De manière générale, ces souffrances doivent impérativement trouver un espace et un cadre contenant pour permettre au sujet atteint de la déficience visuelle de mentaliser et de symboliser les affects douloureux issus de la différence. Comme le pense Mellier (2005), la fonction à contenir permet non seulement la reconnaissance et le traitement des souffrances très primitives, mais aussi d'aborder des situations difficilement accessibles. L'étude s'intéresse à la situation du sujet déficient visuel pris sous le prisme d'une éducation inclusive dans un contexte (espace classe) où les acteurs en présence cherchent eux aussi à mettre en relation les différentes perceptions, émotions et affects qu'ils éprouvent afin de les organiser pour en donner un sens à travers le travail de liaison.

Etant donné l'incidence d'une déficience visuelle sur les activités scolaires du sujet (activités motrices, compétences cognitives, résonances affectives), comment est-ce que l'espace classe permet ou non de contenir la souffrance du sujet pour ainsi participer à l'atteinte de son équilibre psychique ? L'étude s'intéresse à 03 cas d'élèves scolarisés dans un établissement prônant l'éducation inclusive (Lycée bilingue d'Ekounou à Yaoundé au Cameroun). A travers la méthode clinique et la technique d'entretien semi directif de recherche, l'analyse de contenu des verbatims permet de retracer l'existence d'une ambivalence dans la fonction contenante de l'espace classe en tant qu'espace- support censée répondre aux critères d'une éducation inclusive. Il y a de ce fait lieu d'envisager une réflexion permettant le soutien des acteurs en œuvre dans les institutions d'éducation inclusive au Cameroun pour que l'espace classe puisse bénéficier d'une fonction contenante efficace, nécessaire à l'épanouissement de l'élève scolarisé et en situation du handicap.



Références

- CICCONE, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahier de psychologie clinique*, 17(2), 81-102.
- GARDOU, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 4(22), 91-98.
- MELLIER, D. (2005). La fonction à contenir : objet, processus, dispositif et cadre institutionnelle. *La psychiatrie de l'enfant*, 48(2), 425-499
- MASSÉ, L. (2004). *Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- OURGHANLIAN, C. (2009). La fonction contenante. Liens et marges (enseignement spécialisé et culture). Consulté le 20 juin 2018 du site http://dcalin.fr/publications/fonction_contenante.html.
- PLAISANCE, E. & SCHNEIDER, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Revue Phronesis*, 2, 87-96
- PORTALIER, S. (2014). Le triptyque de la déficience visuelle : affordance, vicariance et résilience. *Enfance*, 1, 5 – 17.
- TOUBERT-DUFFORT, D. (2009). Penser et apprendre en groupe. De la fonction contenante au travail d'élaboration. *Le Français aujourd'hui*, 3(166), 45-54

86. MERLAT Honorée née TCHOUTCHOUA BONJAWO (Cameroun) : Les filles « otages » de leur famille après leur scolarisation/ Girls "hostage" of their families after their schooling

Auteur

MERLAT Honorée née TCHOUTCHOUA BONJAWO

bonjowo10@yahoo.fr

Mots-clés

Yaoundé ; Relation intergénérationnelle ; Domination féminine ; Éducation ; Stratégies ; Statuts des femmes.

Résumé en français

Le présent article est issu d'une recherche sociologique conduite de juin à août 2010 à Yaoundé, capitale politique du Cameroun, portant sur le processus qui conduit les jeunes filles à être « soutien économique » de leurs parents et fratries. Dans un contexte varié, les entretiens menés auprès de 45 femmes (hébergées, chefs de ménage et mariées) ont permis de mettre en évidence une évolution des représentations sociales de l'éducation des filles par les familles. Mais ce regain d'intérêt occulte des calculs stratégiques qui consistent à s'approprier des revenus de leur fille dès lors qu'elle s'insère dans le marché de travail.

Ce travail propose de mettre en exergue des situations paradoxales où la scolarisation des filles au lieu d'être un atout pour leur émancipation constitue plutôt une arme pour leur asservissement. Elles sont certes des « leaders économiques » mais restent des « cadettes sociales ».

Références

Atelier 7: Inégalités dans l'École (2)



Atelier 7:
Modérateurs :
Lomo Myazhiom Aggée Celestin: lomo@unistra.fr

00A7 : Inégalités dans l'École (2)

22. BUHENDWA Shabwine (Congo) : *La scolarisation des enfants en situation de handicap en République Démocratique du Congo, cas de la ville de Kinshasa.*

57. MGBWA Vandelin ; MASSÉ KONLACK Alvine et LATSAP KONLACK Joséline (Cameroun) : *Pertes d'objet, techniques d'accompagnement et adaptation scolaire des enfants placés dans des orphelinats.*

67. REICHHART Frédéric (France) : *Le handicap : une production socio culturelle Entre paradigme religieux et paradigme scientifique.*

68. LOMO MYAZHIOM Agée Célestin (France) : *Handicaps et activités de plein air en Afrique. Du pré-colonial à nos jours : permanences et mutations sociales.*

70. WAMBA André; NGUIMOU Mathurin; NINI JEANNINE Sidonie et MATCHIKA Mathilde (France) : *Être handicapé et sportif, faire face aux stigmates biopsychosociaux et sportif et s'en sortir : ethnographie des tactiques d'insertion socioprofessionnelles chez la personne handicapée.*

71. TANEYO NDÉ Kenneth Max (Cameroun) : *Soutien social et partenariat parents-professionnels dans la prise en charge des enfants atteints d'autisme placés en institution au Cameroun.*

72. REICHHART Frédéric et LOMO MYAZHIOM Agée Célestin (France) : *Le traitement social et les systèmes de représentation du handicap en Haïti.*

22. BUHENDWA Shabwine (Congo) : la scolarisation des enfants en situation de handicap en République Démocratique du Congo, cas de la ville de Kinshasa

Auteur

BUHENDWA Shabwine 3ème année de thèse. Laboratoire, Lise, Cnam

leonidasbuhendwa@gmail.com

Mots-clés

Éducation inclusive ; Intégration ; Handicap ; Scolarisation.

Résumé

En République Démocratique du Congo, la situation des enfants en situation de handicap est globale et complexe. Elle constitue un véritable défi et une priorité nationale pour les autorités Congolaises¹³.

En évoquant, la scolarisation des enfants en situation de handicap, c'est posé d'emblée la question du regard sur la déficience.

Or, le vécu de ces personnes est en grande partie, déterminé par les représentations de la déficience des acteurs de la société à laquelle elles appartiennent et dans la plupart de cas, ces représentations sont négatives. A travers les résultats provisoires d'enquêtes que nous avons réalisées en République Démocratique en septembre 2017 en collaboration avec certaines institutions¹⁴, internationales, nationales et locales, nous avons constaté que dans ce pays bon nombre d'enfants en situation de handicap n'ont pas accès à l'éducation, leurs conditions de vie sont nettement inférieures à celles des autres enfants du fait de représentations sociales du handicap qui ne

¹³ La loi cadre du 22 septembre 1986 sur l'enseignement national

¹⁴ Unicef –Congo, Handicap International, Médecins sans frontières, centre Bondeko de Kinshasa,



favorisent pas leur intégration sociale et scolaire. En dépit de ces barrières, certains parents d'enfants en situation de handicap et les professionnels exerçant dans des écoles qui accueillent ces enfants, les ont dépassées en les scolarisant. On s'est donc proposé dans ce travail d'examiner et d'analyser d'une part, les conditions qui ont été réunies pour permettre à certains enfants en situation de handicap de fréquenter l'école dans la ville de Kinshasa et d'autre part, les raisons qui ont motivé les parents d'enfants en situation de handicapés et les professionnels à scolariser ces enfants.

En termes de méthodes, celle-ci a été mixte à savoir quantitative et qualitative. Etant donné que notre étude relève d'une certaine « pluridisciplinarité » En outre, afin de comprendre les comportements des individus atteints de handicap et la manière dont la société Congolaise les considère, plusieurs champs scientifiques ont été sollicités à savoir : la sociologie, le droit, la psychologie, l'économie et la démographie.

Nous présenterons lors de notre communication l'ensemble de nos résultats d'enquêtes

Références

LA LOI CADRE CONGOLAISE du 22 septembre 1986 relative à l'enseignement national, tel que défini à l'article 7 de la constitution qui stipule que : « l'Etat à l'obligation d'assurer la scolarisation des enfants au niveau de l'enseignement primaire ».

LA CONVENTION INTERNATIONALE DE DROIT DE L'ENFANT du 20 novembre 1989, à laquelle la République Démocratique du Congo avait ratifié par l'ordonnance n° 90-048 du 21 août 1990, reconnaît expressément son caractère obligatoire

LA CONVENTION DE SALAMANQUE et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux adoptés à la conférence mondiale sur l'éducation, Espagne, juin 1994

EBERSOLD Serge, l'invention du Handicap : la normalisation de l'infirme, 1992

57. MGBWA Vandelin ; MASSÉ KONLACK Alvine et LATSAP KONLACK Joséline (Cameroun) perte d'objet, techniques d'accompagnement et adaptation scolaire des enfants placés dans des orphelinats.

Auteur

MGBWA Vandelin, Ph.D en Psychologie Université de Yaoundé I

mgbwavandelin@yahoo.fr

MASSÉ KONLACK Alvine, Master en éducation spécialisée Université de Yaoundé I

massekonlack@yahoo.fr

LATSAP KONLACK Joséline, Master deuxième année en intervention, orientation et éducation extra-scolaire Université de Yaoundé I

joselinekonlack@yahoo.fr

Mots-clés

Perte d'objet ; Adaptation scolaire ; Techniques d'accompagnement ; Deuil blanc ; Projet d'établissement.

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'examiner les modalités des techniques d'accompagnement qui rendent compte du niveau d'adaptation scolaire des enfants en situation de perte d'objet. L'accompagnement des enfants ayant perdu un être cher s'organise en prenant appui sur une multitude de pratiques. La démarche d'accompagnement telle qu'elle se conçoit constitue pour ces enfants à la fois un soin thérapeutique et un soin institutionnel. Malgré les convictions des professionnels, dans bien de cas, l'enfant reste en retrait des dispositions prises, du fait de la méconnaissance du travail de deuil qu'il est amené à faire. Certes, la dimension institutionnelle est essentielle, mais elle peut parasiter l'action dans la mesure où elle n'autorise pas toujours la bonne distance pour permettre à l'enfant de dépasser la perte de l'être cher. La recherche s'est adressée à un



échantillon restreint de deux sujets que nous avons obtenu après avoir défini les critères de sélection. Les principaux résultats obtenus laissent apparaître que certains aspects négligés du deuil dans l'orphelinat sont à l'origine de la vulnérabilité des enfants, notamment les manifestations du deuil. Les professionnels face au deuil de l'enfant, gagneraient à mettre sur pied un projet d'établissement centré sur les besoins de l'enfant qui a subi la perte. Les enfants vivent un deuil blanc qui serait consécutif non pas à la mort physique du parent et/ou de l'être cher, mais à sa mort psychique.

Références

67. REICHHART Frédéric (France) : Le handicap : une production socio culturelle Entre paradigme religieux et paradigme scientifique Frédéric Reichhart

Auteur

REICHHART Frédéric Maître de conférences en sociologie Membre du Grhapes (EA 7287 - Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires) de l'INS HEA Membre associé à l'UMR 7367 Dynamiques Européennes, CNRS et Université de Strasbourg Fellow Institute for Advanced Study of the University of Strasbourg (USIAS)

frederic.reichhart@inshea.fr

Mots-clés

Représentations ; Croyances ; Biomédecine ; Espace Francophone ; Comparaison ; Étiologie.

Résumé

Le handicap peut être considéré comme une production sociale et culturelle qui varie dans le temps et selon les espaces (Armstrong et Fitzgerald 1996; Ingstad et Whyte 1995; Stiker, Grim, 2011). En ce sens, chaque société construit ce qu'elle désigne par handicap. Le but de cette étude est d'analyser la construction sociale du handicap au sein de l'espace francophone. A partir de 4 questions interrogeant « Qu'est ce qui fait qu'une personne est handicapée ? », « Comment devient-t-on handicapé? », « Comment cette personne est perçue? », « Comment cette personne est traitée ? », il s'agit de repérer les convergences et divergences autour des marqueurs du handicap, de son étiologie ainsi que des représentations et des pratiques qui en découlent. Mobilisant une approche ethnologique avec des entretiens auprès de personnes en situations de handicap et de leur entourage et d'observations de terrain effectués dans des pays francophones comme le Maroc, Haïti, le Sénégal, la Tunisie, le Cameroun et la France, ce travail souligne l'influence des croyances culturelles et des connaissances épistémologiques dans la construction sociale du handicap.

Références

68. LOMO MYAZHIOM Aggée Célestin (France) : Handicaps et activités de plein air en Afrique Du précolonial à nos jours : permanences et mutations sociales Aggée

Auteur

LOMO MYAZHIOM Aggée Célestin Maître de conférences, HDR en sociologie UMR 7367 Dynamiques Européennes, CNRS et Université de Strasbourg Global Associate Tokyo University of Foreign Studies (Japon) Fellow Institute for Advanced Study of the University of Strasbourg (USIAS)

lomo@unistra.fr



Mots-clés

Déficiences ; Corps ; Loisirs ; Activités de pleine nature ; Éducation.

Résumé

Les pratiques corporelles, sportives et de loisirs sont au cœur des sociétés (R. Caillois). D'une manière ou d'une autre, en fonction de leur substrat social, les groupes composent et recomposent leurs activités et les significations qui y sont associées. Ce qui place fondamentalement toute étude sur la question dans la durée afin d'en saisir toutes les dimensions. Ainsi pour Georges Balandier si l'on « (...) considère le corps en tant qu'opérateur social, il est l'instrument avec lequel se construisent, autant que les identités individuelles, les configurations sociales, les symbolisations et les représentations, les pratiques et les hiérarchies. Il 'dit' la société, cependant qu'il contribue à la façonner et à l'accompagner dans ses changements et mutations ». Cette perspective balandierienne ouvre la réflexion sur les dimensions de l'altérité dans la prise en compte des corps différents, des corps escamotés (D. Le Breton) ou des déficiences au sein des espaces socioculturels en Afrique subsaharienne.

Dans le contexte contemporain Africain, les activités sportives et culturelles, un moment de recomposition important, c'est le contact avec l'Occident et la colonisation du continent qui a induit un changement de paradigme mais également des phénomènes de résistance culturelle.

S'il existe depuis une trentaine d'années, s'inspirant du texte de Marcel Mauss ou du travail ethnographique pionnier en Afrique de l'Ouest de Charles Béart, des études sur les jeux dits traditionnels, il y a une carence de recherches sur les pratiques de loisir des personnes en situation de handicap, et encore moins celles liées aux activités de plein air. Cela tient, on s'en doute, à la place accordée à cette population minoritaire dans les sociétés africaines, à leur écart à la norme, aux représentations sociales négatives qui leurs sont associées (Lomo Myazhiom, Reichhart F. et Wagoum C), à la difficile conjoncture socioéconomique que traversent les pays depuis les années 1960 qui se répercutent sur les politiques publiques en faveur des personnes déficientes. Ajoutons que depuis les années 1970, malgré la signature de textes internationaux promouvant le respect des droits fondamentaux, la dignité ou encore la participation sociale des personnes déficientes par les pays africains, le traitement social du handicap reste marginal dans les politiques publiques.

Cette communication a pour ambition de saisir à partir de leurs natures, fonctions et finalités comment, au fil de l'histoire, les activités de loisir de plein air à destination des personnes en situation de handicap sont inscrites dans les espaces sociaux de différents groupes de populations en Afrique subsaharienne. Tout en montrant les modalités du rapport des sociétés à la nature à travers les cosmogonies, nous nous appesantirons sur une approche typologique des pratiques de loisirs (l'homo ludens) à destination des personnes porteuses de déficiences en examinant les différents acteurs (les familles, les associations auto-support, les états, le mouvement sportif, les œuvres sociales des églises, les organisations non gouvernementales, les entreprises, etc.).

Références

70. WAMBA André; NGUIMOU Mathurin; NINI JEANNINE Sidonie et MATCHIKA Mathilde (France) : Être handicapé et sportif, faire face aux stigmates biopsychosociaux et sportif et s'en sortir : Ethnographie des tactiques d'insertion socioprofessionnelle chez la personne handicapée

Auteur

WAMBA André Ph.D. en anthropologie, École normale supérieure de Yaoundé, Yaoundé, Cameroun

antoinedavid.wamba@gmail.com

NGUIMOU Mathurin Elève-professeur, École normale supérieure de Yaoundé, Yaoundé, Cameroun



NINI JEANNINE Sidonie Elève-professeure, École normale supérieure de Yaoundé, Yaoundé, Cameroun

MATCHIKA Mathilde Doctorante au département de sociologie, Université de Yaoundé I, Yaoundé/Cameroun

Mots-clés

Sport ; Handicap physique et intellectuel ; Insertion sociale et professionnelle ; Désigmatisation ; Résilience.

Résumé

Au Cameroun, il existe très peu d'études consacrées au succès de l'insertion socioéconomique et professionnelle observée chez certains sportifs porteurs de handicap(s) qui parviennent à décrire la manière dont ceux-ci font, d'une part, pour participer en tant qu'acteur sociopolitique (suivant les politiques sociales de perfectibilité soutenues et revendiquées par un État promoteur) à leur propre production socioprofessionnelle et à celle de la société ; et d'autre part, pour vaincre les stigmates physiques, psychiques, sociaux et/ou sportifs associés au handicap. Tout ceci est à lire dans un contexte socio-politique et économique dans lequel les ressources dont ils disposent sont insuffisantes et inappropriées pour faire face et pour s'en sortir.

S'inscrivant dans une perspective d'anthropologie du handicap, l'étude cherche à rendre compte (à partir d'une approche phénoménographique articulée avec des entretiens en auto-confrontation) de la manière dont les sportifs handicapés physiques et intellectuels se « débrouillent » avec les ressources minimales dont ils disposent pour s'en sortir socialement et économiquement par le sport. La recherche a concerné neuf (09) participants, dont cinq (05) sportifs handicapés physiques et quatre (04) sportifs déficients intellectuels. Les premiers résultats montrent que les sportifs handicapés physiques et intellectuels évoluent dans deux univers (sportif et extra-sportif) différents mais complémentaires. Toutefois, leur vécu subjectif est inévitablement affecté par des données spécifiques à chaque univers. Leur milieu extra-sportif est marqué par le regret, le mépris, le rejet, la stigmatisation, tandis que le milieu sportif, quant à lui, est caractérisé par la solidarité, l'espoir, l'entraide et la quête de la performance. Pour ce qui concerne les tactiques qu'ils déploient pour s'en sortir, l'étude a indiqué que les sportifs handicapés intellectuels et physiques font recours à l'autodétermination et ils affichent et expriment le désir d'être un modèle. De plus, la pratique du sport de haut niveau est considérée à la fois comme une activité secondaire et un facteur de résilience à partir duquel renaît l'espoir d'une reconstruction identitaire et un réaménagement d'une nouvelle vie avec le handicap dont le sujet est porteur. Malgré les difficultés liées au défaut d'accompagnement qui entrave le processus d'insertion des sportifs handicapés, les résultats suggèrent la mise en place de nouvelles politiques sociales de promotion du « sport adapté », afin de valoriser ce type de d'activité à travers la médiation des compétitions sportives, tout en suscitant une adhésion massive de ces derniers aux différentes fédérations sportives pour personnes handicapées.

Références

71. TANEYO NDÉ Kenneth Max (Cameroun) : Soutien social et partenariat parents-professionnels dans la prise en charge des enfants atteints d'autisme placés en institution au Cameroun

Auteur

TANEYO NDÉ Kenneth Max Etudiant en Master 2 Université de Yaoundé I, Cameroun

lindadjampou@gmail.com

Mots-clés

Autisme ; Partenariat parent/professionnel.



Résumé

Bien que de plus en plus médiatisé au Cameroun, l'autisme reste un handicap dont les modalités de prise en charge peinent à être connues, à se moderniser, notamment en ce qui concerne les relations entre équipe soignante et les familles impliquées dans le processus d'intervention et de prise en charge des enfants autistes. Cette étude a pour objectif de mettre en exergue les enjeux d'un modèle de relation partenariale entre les parents et les professionnels dans la prise en charge d'enfants autistes et généralement des porteurs de handicap. C'est une recherche exploratoire qui se veut mixte en convoquant l'utilisation de trois outils auprès de 15 parents d'enfants pris en charge dans plusieurs instituts (Institut Médico-éducatif, école inclusive et école spéciale). Le premier outil, l'Enabling Practices Scale (EPS) évalue la perception des parents sur la nature du soutien fourni par l'institution. Le second, la Psychological Empowerment Scale (PES), mesure le pouvoir d'agir (empowerment) des parents et le troisième, un guide d'entretien explore la perception que le parent a de la qualité de sa relation avec le professionnel. Les résultats font état de ce que les parents perçoivent le soutien des professionnels comme non habilitant, infériorisant et un faible pouvoir d'agir sur cette relation et sur la prise en charge de leur enfant. L'étude suggère la nécessaire sensibilisation des professionnels du handicap sur l'importance de la qualité de leur relation avec les parents considérés alors comme des co-experts dans la prise en charge des enfants autistes, et sur la mobilisation des chercheurs et de l'opinion publique afin de valider l'intérêt du Partenariat Parents-Professionnels et soutenir les recommandations/actions faites en ce sens.

Références

72. REICHHART Frédéric et LOMO MYAZHIOM Agée Célestin (France) : Le traitement social et les systèmes de représentation du handicap en Haïti

Auteur

REICHHART Frédéric Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires - EA 7287, INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, Suresnes, France Chercheur associé UMR 7367 Dynamiques Européennes, CNRS et Université de Strasbourg Fellow Institute for Advanced Study of the University of Strasbourg (USIAS)

frederic.reichhart@inshea.fr

LOMO MYAZHIOM Agée Célestin Maître de conférences, HDR en sociologie UMR 7367 Dynamiques Européennes, CNRS et Université de Strasbourg Global Associate Tokyo University of Foreign Studies (Japon) Fellow Institute for Advanced Study of the University of Strasbourg (USIAS)

lomo@unistra.fr

Mots-clés

Handicaps ; Représentations sociales ; Participation sociales ; Inclusion.

Résumé

De sujets mineurs ou indéfiniment relégués aux calendes grecques, les questions liées aux handicaps sont devenues des sujets centraux des agendas socio-politiques dans différents pays et sont des analyseurs de l'état de démocratisation des sociétés contemporaines (Stiker). Dans le cas d'Haïti, il y a eu une amplification des handicaps en tant qu'analyseurs sociaux, en raison de la situation socio-politique et économique du pays qui est considérée comme « vulnérable ». Haïti traverse des décennies de crises diverses que « le grand tremblement de terre » de 2010 a amplifié. La valeur de l'indice du développement humain (IDH) pour 2016 qui est de 0.493



sur 1 - catégorie de faible développement humain – le place au 163^{ème} rang sur 188 pays (PNUD). Ainsi, notre recherche s’effectue dans un pays en reconstruction.

Dans le sens commun, le handicap est souvent associé à des connotations négatives, à la perte d'autonomie, au manque, à la pauvreté, à la marginalisation, aux inégalités sociales, à la stigmatisation (Goffman) ou au stéréotype (Gilman). Les personnes handicapées sont généralement considérées comme des Outsiders (Elias) dans la société, confrontées à de très fortes barrières psychosociales bloquant la participation sociale. Notre propos, est de faire un état de lieu de la situation en Haïti.

Notre question de recherche, basée sur le handicap structuré comme une production sociale et culturelle (Shakespeare), s’adosse sur le modèle socio-environnemental du processus de production de handicap (PPH, Fougeyrollas, 1998) : elle vise à comprendre :

- Comment cette production est-elle mise en place et comment fonctionne-t-elle en Haïti ?
- Quels en sont les fondements idéologiques ? Existe-t-il des facteurs biomédicaux (Wiley & Allen, Good), sociaux, environnementaux et religieux sous-jacents à ces fondements ?

Dans une perspective qualitative (socio-anthropologie compréhensive), l’étude s’appuie sur des données recueillies à l’aide de récits de vie, de l’observation participante et d’entretiens semi-directifs auprès de personnes handicapées, de leur famille et de leur réseau de sociabilité de proximité (voisins, collègues de travail, école, pratiques de loisirs, etc.) ainsi que de ressources institutionnelles et associatives (institutions publiques, ONG, associations et autres).

Références

Atelier 8 : Formation (1)



Atelier 8:
Modérateurs :
Nicole Carignan: carignan.nicole@uqam.ca

00A8 : Formation (1)

35. KAOUACHI Aicha (Maroc) : *Formation des enseignants, la consigne : un métalangage à construire.*

37. BEN-NEJMA Adel et TEMKENG Albert Etienne (Cameroun) : *La formation des enseignants et des élèves-maîtres de l'ENIEG.*

39. CARIGNAN Nicole et BALDE Alhassane (Canada) : *Revaloriser les professions et métiers manuels : apport des jumelages dans la formation professionnelle et technique.*

42. NDOVORI Rémégie (Burundi), VOULGRE Emmanuelle (France), BARAHINDUKA Etienne (Burundi) et BARON Georges-Louis (France) : *Utilisation des TICE par les étudiants de cinquième année de l'ENS de Bujumbura en Mathématiques.*

52. MOCHÉ Georgette Chantal et EMTCHEU André (Cameroun) : *Le référentiel de formation continue des enseignants.*

58. NKAMGNIA Victorien (Cameroun) : *Utilisation de la simulation informatique comme palliatif des cours de Travaux Pratiques d'automatisme : cas du secondaire technique industriel au Cameroun.*

66. BIADOU Géraldine et WAMBA André (Cameroun) : *Projet professionnel et employabilité.*

35. KAOUACHI Aicha (Maroc) : Formation des enseignants, la consigne un métalangage à construire

Auteur

KAOUACHI Aicha Enseignante formatrice au CRMEF (Centre Régional des Métiers de l'Enseignement et de la Formation) Oujda Maroc Doctorante Faculté des lettres et Sciences Humaines Mohammed 1er Oujda Laboratoire : linguistique et didactique du FLE 67 rue El Bessma Hay Zeitoun lot. Ben Mimoun Oujda MAROC

Aicha.kaouachi@hotmail.fr

Mots-clés

Français langue enseignée ; Langue d'enseignement ; Gestes professionnels ; Consignes.

Résumé

Le Maroc est un pays plurilingue où différentes langues se côtoient et parfois se concurrencent avec des statuts très différents. Nous disposons de deux langues « nationales » inscrites dans la Constitution (2011 Article 5) qui sont l'arabe et l'amazhir, l'arabe dialectal quant à lui est « la langue majeure du Maroc, celle qui assure l'intercompréhension dans l'ensemble du pays » (Bourdereau, 2006) en outre, le français et l'espagnol, dites « langues étrangères » sont également présentes.

Mais la langue française bénéficie d'un tout autre statut au Maroc : « langue première » (Cuq, 2003), « langue étrangère privilégiée » (Discours Royal d'Ifrane), « langue obligatoire » (Vision Stratégique 2015/2030), ces différentes dénominations démontrent son ambiguïté fondamentale.

La réforme en cours (Vision Stratégique) souligne la place (re)conquise par le français : enseignement du français dès la première année du primaire, enseignement des disciplines scientifiques en français au collège et classes internationales du baccalauréat où l'enseignement est prodigué en français dans toutes les disciplines.



Notre intervention est une réflexion sur cette mutation du français, de langue "enseignée" à langue "d'enseignement", qui impacte le système éducatif du primaire au secondaire. Elle redéfinit de facto les compétences des enseignants tant en formation initiale qu'en formation continue : planifier, gérer et évaluer sont les compétences de bases de la formation des enseignants (Parcours de Formation). Cependant les orientations pédagogiques ont subi peu de remaniements et la production de l'écrit reste « le creuset et l'aboutissement de tous les apprentissages » et le point d'orgue de la compétence communicative (OP 2009).

Comment dépasser cette ambiguïté et réfléchir à une compétence professionnelle permettant une transversalité entre le français enseigné et d'enseignement ? Comment former à un geste (Houssaye, Bucheton, Jorro) qui construit une réflexivité professionnelle ? Ce geste fondamental est celui de l'élaboration et de la compréhension des consignes en classe de français et particulièrement en production de l'écrit (OP 2012). En effet une des premières difficultés que soulèvent les stagiaires est celle du questionnement en classe, de l'incompréhension des consignes, de leur formulation et de leur lecture.

L'enregistrement de séances, l'analyse de fiches pédagogiques, nous a permis de mieux cerner la problématique tant au niveau notionnel que pratique, et de construire une compétence réflexive de l'enseignant quant à ses pratiques de classe. Cette réflexion porte sur les fonctions, les visées, la reformulation, et la passation des consignes du côté de l'enseignant comme de celui des apprenants et propose des pistes pour agir.

Références

- ADAM Jean-Michel, Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? Langages, 2001, pp. 10-27
- BOURDEREAU Frédéric, Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc in Le français aujourd'hui, Armand Colin, n° 154, 2006/3, p 26
- CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé Internationale, Paris, 2003, p72
- De VICCHI, Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette, Paris, 2000
- GRANGEAT Michel, La métacognition, une aide au travail des élèves, Paris ESF, 1997
- JORRO Anne, L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question, de Boeck, 2006
- MEIRIEU Philippe, Apprendre oui mais comment ? Paris, ESF, 1987,
- REAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF, 1997.
- SCHNEDECKER Catherine, Ecrire et produire des consignes, Pratiques, pp27-45, n° 90, 1996.
- SCHNEUWLY Bernard et Dolz Joaquim, Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement, INRP Repères, 1997, n°15
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, « Consignes : aider les élèves à décoder », in Pratiques, pp. 9-25, n° 90, 1996.
- Et Lecture d'énoncés et de consignes, CRDP de Picardie, 1990

37. BEN-NEJMA Adel et TEMKENG Albert Etienne (Cameroun) : Le rapport des enseignants et des élèves maîtres à la culture entrepreneuriale : le cas spécifique de l'ENIEG de Bafoussam.

Auteur

BEN-NEJMA Adel Université Lille. EA 4354 – CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, (pôle FILS Formation Insertion Langue et Sciences) Assistant-doctorant,

adelbennejma4@gmail.com

TEMKENG Albert Etienne Directeur de l'ENIEG Bilingue de Bafoussam Doctorant en sciences de l'éducation (apprenance, évaluation et interculturel) BP 961 Bafoussam CAMEROUN

enioglobilingue_bafoussam@yahoo.fr



Mots-clés

Culture entrepreneuriale ; Initiative ; Injonction ; Tendances ; Rapport aux savoirs.

Résumé

Cette collaboration entre nos deux institutions dans le cadre d'un séjour d'études visait à l'origine, à construire un dispositif de remédiation aux apprentissages des mathématiques scolaires compte tenu du phénomène de catégorisation scolaire (Olivier Las Vergnas, 2011) constaté au Cameroun et en France. Néanmoins, celle-ci s'est transformée en fonction de la tendance à l'émergence, l'expérimentation et l'implémentation du concept de culture entrepreneuriale sur le continent africain. Cette réorientation a été suggérée par le directeur de l'institution compte tenu du contexte, à vouloir entamer une enquête empirique auprès des enseignants et des élèves-maîtres. Celle-ci consiste donc à comprendre dans un premier temps le rapport des enseignants à la culture entrepreneuriale. L'intention consiste in fine à montrer la pertinence à l'issue de cette démarche, de la nécessité de construire et de mettre en œuvre un module de formation spécifique à la culture entrepreneuriale. Cette bifurcation dénote des enjeux socio-économiques de l'institution qui a perdu 2/3 de ses élèves. Le concept de « culture entrepreneuriale » est entendu ici comme le fait de prendre des initiatives dans la vie quotidienne et comme un moyen d'élargir le spectre des apprentissages.

En effet, l'Etat Camerounais ne recrute plus systématiquement depuis une trentaine d'années environ les élèves-maîtres sortis de l'E.N.I.E.G. La majorité d'entre eux doit prendre des initiatives personnelles à l'issue de leur formation pour s'insérer professionnellement. Or, aucune discipline n'enseigne explicitement l'entrepreneuriat au sein de cette institution.

La problématique semble contenue dans l'injonction paradoxale à entreprendre et à ne pas s'y risquer compte tenu des conséquences en termes de reconnaissances et de pertes d'identités sociales et financières. Les enjeux perçus semblent financièrement et symboliquement si importants qu'ils en deviennent inhibants dans le fait d'entreprendre à risquer son image sociale en cas d'échecs. Cette relation paradoxale enferme le discours dans l'ambiguïté à vouloir sans pouvoir agir, laissant ainsi la place à un sentiment d'inefficacité personnelle et socialement partagée dans les rapports interindividuels. Ceux-ci semblent consolider par conséquent l'existant dont la cause est le maintien du principe de survie et de sécurité.

Nous supposons néanmoins que les enseignants de cette institution prennent des initiatives pour résoudre leurs problèmes en classe et dans la vie quotidienne.

Nous nous appuyons sur les catégories *conceptualisantes* de Paillé (1996), une méthode inductive qui s'inspire de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967) pour comprendre les rapports à l'entrepreneuriat et à l'initiative des enseignants. Pour étayer notre hypothèse, nous avons interviewé seize enseignants dans le cadre d'entretiens individuels et collectifs exploratoires. En effet, il s'agit, à terme, de concevoir des contenus de formation destinés aux enseignants qui viendraient les transmettre aux élèves-maîtres. C'est sur la base de leur expérience quotidienne et/ou des projets des élèves que nous développerons une articulation cognitive entre leurs apprentissages formels et informels.

Références

- VERGNAUD Gérard, Définitions du concept de schème, *Recherches en Education*, n°4 Octobre 2007, pp 17-22.
- BOUSSOU, C. & BRAU-ANTONY, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation: Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, (2), 113-122.
- FAYOLLE, W. NAKARA. Création par nécessité et précarité: la face cachée de l'entrepreneuriat. *Cahier de recherche* n° 2010-08 E4. 2010.
- FOINTIAT Valérie, GIRANDOLA Fabien, GOSLIN Patrick, La dissonance cognitive, quand les actes changent les idées, *Psychologie*, Collections U, Armand Collin, 2013, 6-10.
- FRANKLIN Mémoires de Benjamin D'après la traduction de F. Lancelot Bruxelles, 1856 (2e éd., Paris, Librairie centrale, 1866, p. 122-136)
- LAS VERGNAS Olivier. Apprenance, rapports aux sciences et effets de la catégorisation scientifique scolaire. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2016, Autour de l'apprenance, 2016-2 (207)



Pratiques réflexives et conscientisation. Carrefours de l'éducation, 2001, 12, (2), 56-65.

39. CARIGNAN Nicole et BALDE Alhassane (Canada) : (Re) valoriser les professions et métiers manuels : apport des jumelages dans la formation professionnelle et technique

Auteur

CARIGNAN Nicole, professeure titulaire, maintenant associée, UQAM

carignan.nicole@uqam.ca

BALDE Alhassane, chargé de cours, UQAM Université du Québec à Montréal Département d'éducation et formation spécialisées Case postale 8888, succ. Centre-ville Montréal, QC, H3C 3P8, CANADA

balde.alhassane@uqam.ca

Mots-clés

Jumelage interculturel ; Formation des enseignants ; Formation professionnelle et technique ; Perception ; (Re)valorisation de la différence.

Résumé

Depuis 2002, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) organise des jumelages interculturels qui ont déjà permis la rencontre de 15 000 jumelles et jumeaux. Le jumelage interculturel est une activité d'échange et d'apprentissage entre des étudiants francophones et des étudiants nouveaux immigrants. Les étudiants francophones sont admis dans des programmes de formation à l'enseignement, plus spécifiquement dans des secteurs professionnels et techniques (soins de santé, soins esthétiques, aéronautique, mécanique automobile - moteurs à explosion et moteurs électriques-, travail des métaux et du bois, informatique, bureautique, électromécanique, entre autres). Les étudiants nouveaux immigrants sont admis dans un certificat en français, puisqu'au Québec, ils auront à travailler en français. De plus, les étudiants francophones comme les immigrants apprennent à revoir les perceptions qu'ils ont des uns et des autres.

Par ailleurs, cette communication aborde aussi la question de l'importance économique des formations professionnelles et techniques qui voient émerger de nouveaux savoirs comme l'intelligence artificielle. Plus généralement, l'article pose la question de la place de ces secteurs professionnels et techniques dans les sociétés africaines et de la façon dont elles sont perçues. Ceci nous amène à mettre au centre de nos réflexions la nécessité de (re)valoriser ces formations dans un contexte de croissance démographique et de la hausse du chômage en misant sur la rétention de ces jeunes dans leur milieu.

Les rapports de jumelage rédigés par les étudiants francophones servent à documenter leurs points de vue sur les rencontres avec les étudiants immigrants. Pour les étudiants francophones, le jumelage permet d'être sensibilisé aux réalités des personnes aux origines variées et de les préparer à travailler dans différents milieux. D'autre part, pour les étudiants immigrants, le jumelage permet de mieux comprendre les attentes de leur société d'accueil. On pourrait transposer l'idée des jumelages en tenant compte des réalités des sociétés africaines. Puisque les enseignants jouent un rôle central dans la formation des professionnels et des techniciens des différents métiers, les rencontres de jumelage comme outil pédagogique pourraient être intégrées dans leurs pratiques enseignantes. À la lumière de ce qui précède, des rencontres d'échange et de sensibilisation pourraient être organisées entre les étudiants inscrits dans un programme professionnel ou technique, et des élèves plus jeunes fréquentant le collège et le lycée. Ces rencontres visent à démythifier les professions et les métiers manuels afin d'encourager les jeunes à reconsidérer leurs perceptions vis-à-vis de ces secteurs professionnels dont l'importance économique a été maintes fois prouvée.



Références

- ABOUD, F. E. et LEVY, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice in children and adolescents. Dans S. Oskamp (dir.). *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 269-293.
- ALLPORT, G. (1954). *The nature of the prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- BOURHIS, R.Y. et GAGNON, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans : R.J. Vallerand (dir.). *Les fondements de la psychologie sociale*, 2^e édition, Montréal, QC : Gaëtan Morin/Chenelière Éducation, p. 532-598.
- BOURHIS, R.Y., MOÏSE, C., PERREAULT, S. et SENÉCAL, S. (1997). « Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach », *International Journal of Psychology*, vol. 32, p. 369-386.
- BURNS, R. (1972). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*. 11, p. 55-56
- CARIGNAN, N., DERAÏCHE, M. et GUILLOT, M.-C. (2015). *Jumelages interculturels, communication, inclusion et intégration*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 151 p.
- CRAHAY, M. (2000). Les défis de l'école démocratique, dans M. Crahay (Dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 6-32.
- PALUCK, E.L. et GREEN, D. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of research practice. *Annual Review of Psychology*, 60, p. 339-367.
- PETTIGREW, T. et TROPP, L. (2011). *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*. New York: Psychology Press.
- RYAN, A.M. et PATRICK, H. (2001). The social environment and changes in adolescent motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), p. 437-460.

42. NDOVORI Rémégie (Burundi), VOULGRE Emmanuelle (France), BARAHINDUKA Etienne (Burundi) et BARON Georges-Louis (France) : Utilisation des TICE par les étudiants de cinquième année de l'ENS de Bujumbura (Burundi) en Mathématiques

Auteur

NDOVORI Rémégie Ingénieur Civil Electromécanicien, Formateur des TICE dans le Projet IFADEM, Auteur d'un projet d'article sur l'Utilisation des TICE à l'ENS du Burundi, Enseignant à Ecole Normale Supérieure (ENS) (Burundi) ; B.P. 6983 Bujumbura-Burundi.

ndoremegie10@yahoo.fr

VOULGRE Emmanuelle Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Descartes ; Sorbonne, Paris, Cité, laboratoire Éducation, Discours et Apprentissages (EDA), EA 4071. Bâtiment Jacob, 45 rue des Saints Pères. 75006 Paris France.

emmanuelle.voulgre@parisdescartes.fr

BARAHINDUKA Etienne Docteur et Chargé de cours en Sciences de l'Éducation, Enseignant-Chercheur à Ecole Normale Supérieure (ENS) (Burundi) ; B.P. 6983 Bujumbura-Burundi.

barahindukae@yahoo.fr

BARON Georges-Louis Professeur des Universités, émérite, en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Descartes, Sorbonne, Paris, Cité, laboratoire Éducation, Discours et Apprentissages (EDA), EA 4071. Bâtiment Jacob, 45 rue des Saints Pères. 75006 Paris France.

georges-louis.baron@parisdescartes.fr

Mots-clés

Représentations sociales ; Accès aux TIC ; Enseignement Supérieur ; Afrique subsaharienne ; Apprentissage de l'informatique ; Utilisation des médias ; Perception de la valeur ajoutée.



Résumé

La présente recherche interroge les représentations des lauréats de l'ENS de Bujumbura (Burundi) après qu'ils aient tous été initiés à l'utilisation d'environnements informatisés, à la bureautique et à l'Internet durant leurs années d'études et les conditions de ces formations.

Une revue de littérature permettra d'identifier quels sont les contextes universitaires dans lesquels les TIC sont utilisés en Afrique, les points communs ou contrastés avec le Burundi. Nous avons sélectionné pour cela, les principaux résultats des recherches de Beche (2013) et d'Ethé et Nouatcha (2014) concernant le Cameroun, de Kaikai (2014) au Maroc et de Mian Bi Séhi (2010) en Côte d'Ivoire.

Notre méthodologie repose sur la passation d'un questionnaire. Nous avons ensuite analysé les 33 réponses des étudiants de cinquième année en Mathématiques du Département des Sciences Naturelles (DSN).

Au Cameroun, au Maroc et en Côte d'Ivoire, les résultats montrent que la formation initiale des futurs enseignants constitue un point commun avec le Burundi. Dans ces mêmes pays, la formation, les installations et les outils ainsi que l'utilisation des TIC par les futurs enseignants et les formateurs constituent des points contrastant avec le contexte du Burundi. Lors des formations à l'ENS, le matériel informatique est insuffisant compte tenu des effectifs élevés des étudiants.

Concernant le dispositif local, nous constatons régulièrement une absence de connexion ou de faibles débits sur la plupart des machines. Il y a souvent des coupures de courant, notamment lors des enseignements et des évaluations car les onduleurs ont peu d'autonomie d'énergie.

Les trois autres parties résultats du présent article sont les suivantes : les représentations déclarées concernant les utilisations des TIC, les utilisations potentielles des TIC, la perception de la valeur ajoutée des TIC et la place des TIC dans l'apprentissage.

La première partie relative aux représentations déclarées concerne les utilisations des TIC afin de mieux comprendre leurs perceptions d'un ordinateur, d'un vidéoprojecteur, de l'Internet et du Matlab. Les étudiants expriment par exemple qu'un ordinateur enregistre des données, est un système d'exploitation, une machine de conception ou bien un outil informatique contenant le disque dur, l'unité centrale et les périphériques.

La deuxième partie relative aux utilisations potentielles des TIC est centrée sur l'utilisation d'un vidéoprojecteur, d'Internet pour communiquer avec les pairs et le degré de motivation de l'utilisation des TIC dans le cadre de l'apprentissage. Par exemple, les étudiants notent utiliser Internet le plus souvent pour faire des travaux donnés en classe.

La troisième partie relative à la perception de la valeur ajoutée des TIC et la place des TIC dans l'apprentissage aborde les apports perçus des TIC dans l'apprentissage, le degré de satisfaction de la formation sur l'usage des TIC, le développement de l'esprit critique, l'utilisation des outils de communication et la résolution des problèmes. Par exemple, les étudiants mentionnent l'auto-formation, l'utilisation des réseaux sociaux avec les téléphones mobiles, la visite de « mémoires on line » et l'envoi des messages par e-mail comme contribuant à leurs motivations.

Références

- BECHE, E. (2013). « TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun ». In Revue FRANTICE numéro 6, pdf, 17p [en ligne] www.frantice.net/docannexe.php?id=723, consulté le 14/11/2015.
- ETHÉ, J.N.M. et NOUATCHA, G.W.N. (2014). « Usage des TIC, développement et extension des compétences professionnelles chez les enseignants en formation initiale au Département d'Informatique et des Technologies Educatives de l'ENS de l'Université de Yaoundé I ». In Revue FRANTICE numéro 8, pdf, 13p [en ligne] www.frantice.net/docannexe.php?id=940, consulté le 14/11/2015.
- KAIKAI, H.A. (2014). « Appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication au sein de l'Université marocaine : Perception des étudiants » In Revue FRANTICE numéro 8, pdf, 17p [en ligne] www.frantice.net/docannexe.php?id=941, consulté le 14/11/2015.



MIAN BI SÉHI, A. (jj-mm-2010). Usages et compétence TIC en formation initiale à l'ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire) : le cas des formateurs et des futurs enseignants. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Dirigée par Michel Lepage (Ph.D.) et codirigée par Robert David (Ph.D.). Université de Montréal, Montréal, Canada[en ligne] <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4824>, consulté le 14/11/2015.

52. MOCHÉ Georgette Chantal et EMTCHEU André (Cameroun) : Le référentiel de formation continue des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages scolaires : la définition des contenus de formation

Auteur

MOCHÉ Georgette Chantal

mgeorgy2@yahoo.fr

EMTCHEU André

Mots-clés

Contenu de formation ; Évaluation d'aide aux apprentissages ; Formation continue ; Référentialisation ; Didactique professionnelle.

Résumé

Cet article vise à identifier les contenus de formation pouvant figurer dans le référentiel de formation, et susceptibles de contribuer au renforcement des capacités des enseignants en évaluation d'aide aux apprentissages scolaires. Un détour théorique préalable axé sur le modèle de la référentialisation (Figari, 1994 ; Ardouin, 2006) a permis de décrire la démarche permettant d'identifier les contenus de formation à l'évaluation pour les apprentissages devant figurer dans le référentiel de formation continue et susceptibles de contribuer au renforcement des capacités des enseignants. Le recueil des données s'est effectué à partir d'un questionnaire et d'une grille d'entretien. Une analyse descriptive et corrélationnelle, ainsi que l'analyse de contenu a permis d'établir une relation significative entre les indicateurs relatifs aux éléments du référentiel de formation identifiés et le renforcement des capacités des enseignants de l'éducation de base en évaluation d'aide aux apprentissages.

The aim of this study is to identify the training's contents that can be included in a training framework, and able to contribute to the reinforcement of teachers' capacities in assessment for learning. A theoretical detour based on the referentialisation pattern (Figari, 1994; Ardouin, 2006) enabled to describe the approach used to identify those training's contents. The data have been collected true a questionnaire and interviews. After the descriptive presentation of the data, a correlative analysis allowed us to establish a significant relationship between the training's contents those can be taken into consideration in the training framework and the reinforcement of teachers' capacities in assessment for learning.

Références

- ALLAL, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles : De Boeck.
- AFPA (1998) : L'Ingénierie de formation. Paris : Collection Repères.
- ARDOUIN, T. (2006). Ingénierie de formation pour l'entreprise. Paris: Dunod.
- BLACK P., WILLIAM, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. London: King's college.
- BLACK,P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., & WILIAM, D. (2002).Working inside the black box.Assessment for learning in the classroom.London: London King's College.
- BLAIS, J. G. (2005). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In C. Lessard, & Ph. Meirieu (Eds), L'obligation de résultats en éducation Evolution, perspectives et enjeux internationaux (pp.123-144). Bruxelles : De Boeck.
- CARDINET, J. & LAVEAULT, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnel (p.15-29). Bruxelles : De Boeck.
- FIGARI, G. (1994). Évaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck.
- HOWE, R. (1991). Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante. Pédagogie collégiale, 4(4) 8-13.



MINEDUB. (2010). Modules de formation des enseignants de l'école primaire à la conception, à la production et à l'utilisation de nouveaux instruments et guides d'évaluation des apprentissages des élèves. Yaoundé.

MINET, F. (1995). L'analyse de l'activité et la formation des compétences. L'Harmattan.

MORISSETTE, R. (2002). Accompagner la construction des savoirs. Québec : Chenelière Education.

PASTRÉ, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente*, 111(2), 33-54.

PASTRÉ, P. (1997) Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42(1), 89-100.

PERRENOUD, P. (2001b). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Université de Genève. Tiré de, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

REY, O. & FEYFANT, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, 94. Tiré de, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>.

RICHARD, J-F. (2004). L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage. Nouveau-Brunswick : Education. Tiré de, https://mpu.usj.edu.lb/ressources/resultats-apprentissage/integration_evaluation.pdf.

SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago : Rand McNally.

TARDIF, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales. Paris: Presses universitaires de France.

TSATAFA, G. (2001). Comprendre les sciences de l'éducation. Paris : L'Harmattan.

VIAL, M. (2001). Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts. Bruxelles: De Boeck. Extrait. Tiré de, <http://www.reseaeval.org/wp-content/uploads/2013/04/9.-Vial.pdf>

58. NKAMGNIA Victorien (Cameroun) : Utilisation de la simulation informatique comme palliatif des cours de Travaux Pratiques d'automatisme

Auteur

NKAMGNIA Victorien Rattachement institutionnel : Chaire Unesco en « Francophonie et révolution des savoirs : éducation et connaissances à l'ère du numérique et des réseaux internationaux » de : L'Université de Cergy-Pontoise (UCP) et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Laboratoire BONHEURS, Université Cergy-Pontoise, France. Fonction : Doctorant en 3^{ème} année de thèse. Adresse postale : S/C Centre Social EDIMAR B.P. : 20 409 Yaoundé, CAMEROUN.

vnkamgnia@yahoo.fr victorien.nkamgnia@etu.u-cergy.fr vicky02milla@gmail.com

Mots-clés

Électromécanique ; TIC ; Simulation ; Automatisme.

Résumé

La spécialité maintenance électromécanique au Cameroun souffre de la vétusté des équipements destinés aux travaux pratiques, par ce fait, les enseignants ont du mal à boucler leurs progressions. Or la vie en milieu scolaire camerounais est aujourd'hui dominée par la présence des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), qui servent aussi bien à l'amélioration des pratiques pédagogiques qu'à la gestion administrative (Bisdikian et Psillos, 2002 ; Zacharia, 2003). Le terme simulation est très fréquemment employé dans l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) et recouvre souvent des réalités fort différentes (Guéraud et Al., 1999). Tout pouvant s'enseigner à l'aide des simulateurs (Nicolas Deguerry, 2011), notre objectif est de questionner la pertinence de l'utilisation de ce dispositif technico-pédagogique, en particulier en regard de la réalisation des travaux pratiques en automatismes. A la manière de Tricot et Al. (2003) et Bétrancourt Mireille (2007), nous avons examiné l'utilisation de la simulation comme palliatif des cours de travaux pratiques d'automatisme suivant trois dimensions : utilisabilité (ergonomie, ...), utilité (efficience, ...), acceptabilité (socialisation, motivation, ...). Pour ce faire, nous avons prescrit une tâche à 04 enseignant et 24 élève élèves appariés de la classe de première et observé directement les acteurs en action lors de la réalisation de la tâche à l'atelier et de la manipulation sur ordinateur. Nous avons utilisé des grilles d'observation, d'entretien et des questionnaires. Pour analyser les données, nous les avons catégorisées selon les tâches à conduire et caractérisées suivant les



trois dimensions utilité, utilisabilité, acceptabilité. Ainsi, pour la majorité de notre population, l'utilisation de la simulation a un gain significatif dans la réalisation des travaux pratiques d'automatisme, elle est facile à apprendre et à être utilisée et présente une forte compatibilité avec leurs valeurs, leurs intérêts et leurs besoins. En conclusion, la simulation informatique comme palliatif des cours de Travaux Pratiques d'automatisme est utilisable, utile et acceptable.

Références

- BÉTRANCOURT, M. (2007). CHAPITRE 4. L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? In Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation (pp. 77-89). De Boeck Supérieur.
- BISDIKIAN, G., & PSILLOS, D. (2002). Enhancing the linking of theoretical knowledge to physical phenomena by real-time graphing. In Teaching and learning in the science laboratory (pp. 193-204). Springer, Dordrecht.
- DEGUERRY, N. (2011). La formation à distance, un futur qui reste à écrire. Jacques Fayet.
- GUÉRAUD, V., PERNIN, J. P., CAGNAT, J. M., & CORTÈS, G. (1999). Environnements d'apprentissage basés sur la simulation. Outils auteur et expérimentations. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 6(1), 95-141.
- TRICOT, A., PLÉGAT-SOUTJIS, F., CAMPS, J. F., AMIEL, A., LUTZ, G., & MORCILLO, A. (2003, April). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003 (pp. 391-402). ATIEF ; INRP.
- ZACHARIA, Z. (2003). Beliefs, attitudes, and intentions of science teachers regarding the educational use of computer simulations and inquiry-based experiments in physics. Journal of Research in Science Teaching, 40(8), 792-823.

66. BIADOU Géraldine et WAMBA André (Cameroun) : Projet professionnel et employabilité

Auteur

BIADOU Géraldine Doctorante, département de Management Faculté des sciences de l'éducation Université de Yaoundé, Cameroun

géraldine.biadou@yahoo.fr

WAMBA André Chargé de cours École Normale supérieur de Yaoundé Université de Yaoundé I, Cameroun

wandre71@yahoo.fr

Mots-clés

Projet professionnel ; Employabilité ; Professionnalisation ; Environnement de l'emploi ; Orientation académique.

Résumé

De plus en plus, l'inclusion professionnelle des jeunes exige d'eux la formulation d'un projet professionnel pour autant que l'environnement de l'emploi se révèle davantage complexe et exigeant. Alors même que de nombreux travaux se sont déjà intéressés aux projets professionnels, ils ne renseignent pas suffisamment sur le lien qui existe entre les projets professionnels et l'employabilité des diplômés. La présente étude se propose d'évaluer l'impact des projets professionnels sur l'employabilité des diplômés dans l'enseignement supérieur au Cameroun. L'étude s'inscrit dans une démarche quantitative en empruntant une technique d'échantillonnage probabiliste aléatoire simple avec 375 étudiants de niveau Master donc 140 à l'université de Yaoundé I et 235 à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun. Les données recueillies ont été analysées à l'aide du test de corrélation de Bravais Pearson et de l'analyse de régression multiple. Les résultats révèlent que le projet professionnel est indispensable dans l'employabilité des diplômés. Pour autant, les étudiants doivent faire le choix d'une formation en tenant compte des aspirations professionnelles espérées. Le projet professionnel se révèle être un élément essentiel, voire indispensable dans l'orientation de l'étudiant. Dans cas le projet professionnel devient un rêve que l'on poursuit et l'on se donne des objectifs pour y parvenir. En ce moment même les difficultés n'arrêtent pas ce rêve. Cette étude est celle de l'amélioration du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur en mettant l'accent sur l'orientation dans les filières selon le métier d'avenir espéré.



Références

CURDEL, F. (2007). Réflexion sur le projet profession dans le cadre du dispositif « seconde carrière ». Groupe AISSE- académie de Rouen décembre 2007. Récupéré le 15/01/2017 du site www.ac-rouen.fr

DEHALU, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en communauté française de Belgique. *Revue des HER*, 8,77-98.

GUICHARD, J. et HUTEAU, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris, France : Dunod.

Atelier 9 : Formation (2)



Atelier 9:

Modérateurs :

Monique Jurado : m.jurado@orange.fr

Simon Bessala Belinga : simonbelinga2018@gmail.com

00A9 : Formation (2)

101. TEAGUE TSOPGNY Armel Valdin MBEDE Raymond MAINGARI Daouda (Cameroun) *L'orientation des filles en mathématiques - implication des conseillers d'orientation et des enseignants de mathématiques*

21. AKOA Marie-Ange (Cameroun) : *La formation des enseignants dans le domaine de la relation école-famille au Cameroun: De la pratique à la théorie.*

24. JURADO Monique (France) : *Observer des écoles différentes : que transférer des manières d'enseigner ailleurs?*

61. NYEBE ATANGANA Sandrine et ARÉTOUYAP Zakari (Cameroun) : *La scénarisation pédagogique au second degré comme modèle d'efficacité du processus d'enseignement apprentissage, entre prescriptions, représentations et activité enseignante.*

74. MOKAM Suzanne Mabou (Cameroun) : *Etat des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la formation infirmière : réflexion méthodologique sur les usages des formateurs dans les Instituts de Formation en Sciences de la Santé (IFSS) de la ville de Yaoundé.*

101. TEAGUE TSOPGNY Armel Valdin MBEDE Raymond MAINGARI Daouda (Cameroun) L'orientation des filles en mathématiques - implication des conseillers d'orientation et des enseignants de mathématiques

Auteur

TEAGUE TSOPGNY Armel Valdin, Doctorant en psychologie de l'éducation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I et élève-professeur à l'École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun). Tel : +237696550007 ; BP. 377 Yaoundé-Cameroun ;

valdinho.teague@yahoo.com

MBEDE Raymond, Professeur Émérite de psychologie, Université de Yaoundé I (Cameroun). Tel : +237699981352.

MAINGARI Daouda, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I (Cameroun). Tel : +237697640818 ;

maingari@yahoo.fr

Mots-clés

Mathématiques ; Orientation ; Enseignants de Mathématiques ; Conseillers d'orientation ; Sentiment d'efficacité Personnelle.

Résumé

Nombreux sont les travaux soulignant tantôt la place des enseignants de mathématiques (Costes et al., (2008) ou des conseillers d'orientation (Lent, 2008) dans l'orientation des filles, en vue d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en mathématiques et réduire les disparités genre en mathématiques. Alors qu'au Cameroun ces acteurs scolaires sont bel et bien présents dans les écoles, et sont sans cesse formés chaque année dans des écoles normales, ces disparités de genre perdurent. Avant l'entrée des élèves au second cycle de l'enseignement général, le nombre de filles est sensiblement supérieur à ceux des garçons dans les classes de



troisièmes mais inférieur à celui des garçons à partir de la seconde C où les mathématiques sont dominantes. Ce qui a suscité le questionnement suivant : pourquoi les filles sont-elles sous représentées dans les séries scientifiques à dominance mathématiques ?

Pour répondre à cette cela, un questionnaire mesurant d'une part l'implication des enseignants de mathématiques, et d'autre part celle des conseillers d'orientation dans l'orientation des filles vers les mathématiques autour de quatre dimensions, a été utilisé. En plus, d'un autre questionnaire, auto rapporté, de mesure du SEP en mathématiques. L'étude s'est déroulée au Lycée de Ngoa Ekélé auprès d'un échantillon composé de 150 filles représentatif de l'ensemble des filles des six classes de troisième (allemand et espagnol) de cet établissement.

Les résultats indiquent que, sur les 150 interrogées, seules 44 filles (29,3%) ont affirmé avoir été assistées par l'enseignant de mathématiques et 42 filles (28 %) par le conseiller d'orientation, sur au moins trois des quatre dimensions proposées. De même, lorsque les filles reçoivent une forte assistance des conseillers d'orientation et des enseignants de mathématiques, elles ont un SEP plus élevé ($t(150) = 2.57, p < .05$) et choisissent plus la voie des mathématiques au détriment de la voie littéraire.

Au final, les résultats révèlent que les filles ont plus tendance à éviter la voie des mathématiques lorsque l'implication des enseignants de mathématiques est faible, ce qui tend à accentuer les disparités de genre dans l'orientation vers les mathématiques.

Références

- COSTES, J., HOUADEC, V., LIZAN, V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Éducation et formations*, 77, 55-61.
- FONKOUA, P. (2006). Femme et éducation au Cameroun : de la logique d'un Etat à l'état d'une logique. *Cahiers africains de recherche en éducation*, 2, 5-16.
- LENT, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90.

21. AKOA Marie-Ange (Cameroun) : La formation des enseignants dans le domaine de la relation école-famille au Cameroun: De la pratique à la théorie

Auteur

AKOA Marie-Ange, Ph.D Département de Curricula et Évaluation Faculté d'éducation Université de Yaoundé 1 Cameroun 00 (237) 662 463 022

marieangeakoa@yahoo.fr

Mots-clés

Relation école-famille ; Formation ; Enseignants ; Pratique et théorie ; Cameroun.

Résumé

Des liens ont toujours existé entre l'école et la famille malgré son évolution (Clarke, Sheridan et Woods, 2010) et au vu de sa position de premier partenaire de l'école (Lorcerie, 2015). Cependant, les observateurs notent que la relation entre les deux institutions est dominée par des malentendus et des différends (Dubet, 1997), des incompréhensions, des contradictions et des revendications mutuelles, voire d'un dialogue impossible (Perrenoud et Montandon, 1987) au point où Migeot-Alvarado (2000) la qualifie de «peut mieux faire». Dans sa thèse de doctorat, Akoa, (2017), résume cette relation école-famille au Cameroun de «mitigée» et en «débat» où, selon les familles, leur rôle au sein des associations de parents d'élèves et enseignants (APEE/PTA) *Parent's teachers association* par exemple, organes chargés de la défense des droits des élèves ne semble pas clairement défini encore moins celui des enseignants qui sont partie intégrante des dites associations. C'est dans ce contexte que différentes interprétations de leurs rôles respectifs se confrontent au sein de l'École avec des échos



divergents. Notre analyse s'interroge sur les curricula de formation des élèves-enseignants camerounais en lien au domaine de la relation école-famille. Elle aborde le caractère mitigé de cette relation école-famille au Cameroun à travers ces curricula quand on sait par exemple qu'à leur sortie, les élèves-enseignants sont dès leur entrée en fonction, en pleine immersion dans les échanges avec la famille. À cet effet, Noumba (2008), relève que 47% d'individus qui enseignent au Cameroun ne sont pas formés au métier d'enseignant. Il poursuit en disant que le faible niveau relatif de qualification des enseignants peut affecter négativement les résultats scolaires et l'efficacité interne du système éducatif. Pour Landsheere (1992), pour qui le concept de formation relève essentiellement du processus de construction des curricula, ces derniers sont considérés comme la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours. Notre communication procède en une analyse documentaire des curricula de formation des élèves-enseignants de trois (3) écoles normales supérieures (ENS) publiques du Cameroun de l'année 2000 à nos jours, toutes filières et tous niveaux confondus. Des entretiens semi-dirigés seront également menés auprès d'une dizaine d'élèves-enseignants des derniers niveaux de formation de chaque filière afin de recueillir leurs avis sur les échanges et leur relation avec les parents pendant leurs stages pratiques. Les résultats de la recherche permettent d'établir le lien ou non entre les curricula de formation, la théorie et leur incidence sur la pratique à laquelle les enseignants et futurs enseignants font face dans l'exercice de leur métier.

Références

- AKOA, M-A. (2017). Les représentations sociales de parents de leur rôle dans les associations de parents d'élèves et enseignants (APEE/PTA) du système éducatif camerounais. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Cotutelle Université de Sherbrooke, Québec (Canada) et Université Catholique de Paris, Paris (France).
- CLARKE, B. L., SHERIDAN, S. M. et WOODS, K. E. (2010). Elements of healthy familyschool relationships. In S.L. Christenson et A.L. Reschly (Éd.). Handbook of school-family partnerships (p.61-79). New-York, NY: Routledge.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). L'éducation et la formation, Paris: Puf.
- DUBET, F. (1997) (dir.). École, familles : le malentendu. Paris : Textuel.
- LORCERIE, F. (2015). Premiers partenaires. Les parents et l'école, trente ans de réflexion. Cahiers pédagogiques, hors-série numérique 41, 41.
- MIGEOT-ALVARADO, J. (2000). La relation école-familles. « Peut mieux faire ». Issy-les-Moulineaux : ESF.
- MONTANDON, C. et PERRENOUD, P. (dir). (1987). Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Berne: Lang, 2è éd.
- NOUMBA, I. (2008). Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris. L'Harmattan.

24. JURADO Monique (France) : Observer des écoles différentes : que transférer des manières d'enseigner ailleurs ?

Auteur

JURADO Monique IA-IPR honoraire - Expert CIEP Adhérente AFDECE, AFAE, ASDIFLE, AiRDF 1 rue FALRET, 92170 VANVES

m.jurado@orange.fr

Mots-clés

Comparaison de systèmes éducatifs ; Autonomie ; Agir enseignant ; Gestes et postures ; Modélisation.

Résumé

Cette proposition de communication s'inscrit dans la thématique « Enseigner autrement : les écoles différentes ». C'est l'observation d'écoles d'Europe du Nord (écoles différentes des nôtres) qui fait l'objet de cette communication.

L'étude est née de la problématique de recherche d'une équipe de lycée de Dieppe : comment, dans notre système, favoriser et développer l'autonomie des élèves et les compétences y afférentes (prise d'initiative,



coopération, inventivité...)? L'une des voies choisies pour résoudre ce problème pédagogique a été la comparaison avec les manières d'agir d'autres systèmes éducatifs (l'Australie, le Québec, le Danemark, pays avec lesquels j'ai mis en contact les équipes). L'intérêt de ces comparaisons a généré le besoin d'échanges professionnels qui s'est matérialisé par l'élaboration d'un projet Erasmus + et sa mise en œuvre depuis janvier 2018 dans la visite de pays d'Europe du Nord (Danemark, Finlande, Suède).

La communication porte sur les observations effectuées dans ces pays, plus particulièrement celles des établissements finlandais. En effet, au-delà de ce que nous savons du système éducatif en Finlande (par les articles et ouvrages sur la Finlande, les évaluations PISA ou le Core Curriculum consulté), l'immersion dans le contexte des écoles, du préscolaire au secondaire supérieur général et professionnel nous a amenés à percevoir le lien entre des habitus éducatifs et une culture, une vision de l'homme et du monde, qui relèvent d'une histoire socioculturelle. Se pose alors la question du transfert possible de principes et pratiques éducatifs dans une culture différente. Que peut-on retenir des « choses vues » (Victor Hugo) dans les contextes des établissements visités, des analyses et interprétations faites au cours des différents échanges avec nos partenaires, des modèles de référence implicites perçus dans les présentations qu'ils font de leur système ?

Au-delà des limites de la démarche comparative, la communication portera, en particulier, sur des analyses de « l'agir enseignant » (Anne Jorro et Dominique Bucheton) et des gestes et postures professionnels en interaction avec les gestes d'étude et postures des élèves fondant l'autonomie assumée par les différents acteurs, au point que ce n'est pas un objectif visé mais un fait allant de soi, en lien étroit avec une attitude sociale, voire philosophique, de confiance, un éthos qui vise à créer et maintenir des espaces dialogiques et de « bien-être ».

L'on examinera les modélisations générées par ces observations et analyses en s'interrogeant sur leur transférabilité dans d'autres contextes et système éducatifs.

Références

- BAUDRIT Alain (2ème édition 2007). L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique. De Boeck.
- BAUDRIT Alain (2007). L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ? De Boeck.
- BUCHETON Dominique, avec la collaboration de Alexandre Danielle et Jurado Monique (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels mieux ajustés... Retz.
- CHAUVIGNÉ Céline (2018). EMANCIPER. Une visée émancipatrice a-t-elle toute sa place à l'école de la république ? L'Harmattan.
- GILLIÉRON Patricia, Ntamakiliro Ladislav (2010). Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ? Peter Lang.
- GROUX Dominique (Dir), Chnane-Davin Fatima (coord.) (2016). Méthodologie de la comparaison en éducation. L'Harmattan.
- MEIRIEU Philippe (2001). Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ? PEMF.
- ROBERT Paul (2008). La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite. ESF éditeur.
- PROST Antoine (2011). Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours. UH Seuil.
- ZIMMERMANN-Asta Marie-Louise (2015). Apprendre par l'autonomie. L'appropriation du savoir par l'apprenant. Chronique sociale.
- JURADO M. « L'approche par compétences : pour une personnalisation de l'évaluation ? » in Revue de l'AFAE : Pédagogies de l'accompagnement personnalisé. Différenciation et individualisation des approches éducatives. N°150, 2- 2016.
- Revue internationale d'éducation de Sèvres (n° 56, avril 2011) : Le curriculum dans les politiques éducatives. CIEP

61. NYEBE ATANGANA Sandrine et ARÉTOUYAP Zakari (Cameroun) : La scénarisation pédagogique au second degré comme modèle d'efficacité du processus d'enseignement apprentissage: entre prescriptions, représentations et activité enseignante

Auteur

NYEBE ATANGANA Sandrine, doctorante, Université de Cergy Pontoise, Chaire UNESCO, Francophonie et Révolutions des savoirs

sandrine.nyebe-atangana@etu.u-cergy.fr



ARÉTOUYAP Zakari, Lycée Technique de Mbalmayo New-Town, BP 188 Mbalmayo Tél : 222 111049

aretouyap@gmail.com

Mots-clés

Activité enseignante ; Scénarisation pédagogique ; Scénario d'apprentissage ; Conception des ressources ; Travail collaboratif.

Résumé

La scénarisation pédagogique fait partie intégrante de l'activité enseignante. Cette dernière est toujours planifiée que ce soit de manière formelle ou non. Elle correspond à la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage. (Hotte, Godinet et Pernin, 2006) En effet, elle est une étape clé qui survient avant mais dont le développement se poursuit en classe, grâce aux interactions entre les sujets agissants en situation. Cette activité de scénarisation pédagogique permet à l'enseignant de préparer le cadre, l'organisation, la gestion de son activité en situation de classe avec les apprenants. Elle aboutit à la conception du scénario qui décrit non seulement les différentes étapes de la leçon en classe mais aussi les stratégies d'apprentissage, les rôles des acteurs en situation, etc. Le scénario a un triple rôle (Guéraud, 2006) qui interagit avec l'objectif pédagogique opérationnel défini à l'avance :

Il définit précisément l'activité proposée aux apprenants en lien avec l'objectif pédagogique

Il spécifie le contrôle qui sera fait de la progression de l'apprenant durant cette activité ;

Il détermine l'assistance pédagogique qui lui sera fournie automatiquement en fonction de sa progression, par l'enseignant, par un pair ou encore par un artefact.

Dans le contexte camerounais, ce scénario s'identifie sous le nom de fiche de préparation ou fiche pédagogique dont le modèle de conception est présenté aux futurs enseignants pendant la formation initiale, revu lors des formations continues pour l'adapter aux besoins identifiés en situation, afin de contribuer à améliorer le processus d'enseignement-apprentissage.

Toutefois, il se trouve, après observation, qu'au sortir de l'école, les enseignants sont peu nombreux à continuer à scénariser leur activité telle qu'ils l'ont apprise pendant la formation. Avec les changements que connaissent les programmes curriculaires depuis quelques années à travers l'implémentation de l'APC, la hiérarchie a instruit depuis septembre 2016, que les enseignants s'appliquent effectivement et régulièrement à la scénarisation pédagogique avant d'entrer en salle de classe.

La question principale sur laquelle repose notre recherche est la suivante : Comment les enseignants s'approprient-ils les prescriptions ministérielles pour développer et améliorer l'activité de scénarisation pédagogique, comment s'organise cette activité, pour quels effets sur leurs pratiques ? Nous formulons l'hypothèse que l'activité de scénarisation pédagogique modifie les pratiques enseignantes.

La psychologie ergonomique (Rogasliki 2007- Goigoux 2007- Amigues 2009) et la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006) sont les cadres retenus pour analyser l'activité enseignante, notamment l'activité de scénarisation. En effet, ces deux cadres ont ceci en commun qu'ils s'intéressent à l'activité des acteurs en situation. Cependant, la psychologie ergonomique distingue le travail prescrit du travail réel, Rogasliki (2007). La didactique professionnelle analyse l'activité enseignante dans la perspective de la formation et du développement des compétences professionnelles. Nous observerons la formation de ces compétences au cours de l'activité en situation.

Nous nous intéressons aux enseignants du lycée technique industriel et commercial de Yaoundé, dont nous observons l'activité de scénarisation, notamment, les enseignants du département de français. Puis, nous passons un entretien semi directif avec 15 enseignants dont 08 du département de français sus-évoqué, et 07



autres enseignants issus des filières professionnelles. A partir de leurs discours, nous voulons comprendre leurs représentations sur cette activité mais aussi distinguer pour comprendre les contraintes liées à la discipline ou spécialité mais aussi les similitudes qui ressortent en ce qui concerne l'activité enseignante. Par ailleurs, nous observons également les ressources conçues par les enseignants dans le cadre de leur activité.

L'analyse du discours des enseignants laisse voir que cette activité de scénarisation, bien que formelle, parce qu'elle s'apprend depuis la période de formation, est contraignante et chronophage. En outre, ils s'inscrivent dans la logique de Dessus et Schneider (2006) selon laquelle la scénarisation n'est pas toujours adaptée aux contraintes véritables de la situation, considérant l'activité enseignante en situation comme dynamique, intégrant les imprévus liés aux caractéristiques des élèves et même de l'environnement. Elle est de ce fait considérée comme une activité complexe.

Références

- AMIGUES, R., "Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité", in Cairn.info, 2009/2, Vol. 42, pp 11-26, Revue pour les sciences de l'éducation- pour l'Ere nouvelle, DOI 10.3917/Isdle.422.0011, récupéré sur le 31/10/2017, URL: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>
- DESSUS, P., et SCHNEIDER D., « Scénarisation de l'enseignement et contraintes de la situation », in Pernin, J-P. et Godinet H., Actes du colloque Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ? 2006, Lyon, France, INRP, pp.19-24, URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01532739/document>
- CHAUVIGNÉ C., et COULET J-C., "L'approche par compétence: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?", Revue française de pédagogie, [en ligne] 172/ juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 12 mai 2018, URL: <https://journals.openedition.org/rfp/2169> ; DOI : 10.4000/rfp.2169
- CROS F., "L'innovation en éducation et formation dans tous ses sens", In Recherche & Formation, N° 31, 1999. Innovation et formation des enseignants. pp 127-136, récupéré le 07/11/2017 sur le site: http://www.persee.fr/docAsPDF/refor_0988-1824_1999_num_31_1_1576.pdf
- GUEUDET G., et TROUCHE L., "Du travail documentaire des enseignants: genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques" in Education & didactique, vol. 2, N°3, 2008, Varia. Récupéré le 15/12/2017, URL: <http://educationdidactique.revues.org/342>
- HOTTE, R., GODINET, H., PERNIN, J-P., « Scénariser l'apprentissage, une activité de modélisation », in RITPU, 2007, vol.4, N°2, URL: http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_hotte.pdf
- PAQUETTE, G., "L'instrumentation de la scénarisation pédagogique", in Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 2007, vol. 4, N°2, URL: http://ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0402_paquette.pdf
- P. PASTRÉ, P. MAYEN et G. VERGNAUD, « La didactique professionnelle », in Revue française de pédagogie, [en ligne], 154| Janvier- mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 12 février 2013. URL : <http://rfp.revues.org/157>
- POSTIC, M., De KETELE, J-M., "Observer les situations éducatives" In Revue Française de Pédagogie, (1989), Vol. 89, N°1, p.112-115, URL: www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_89_1_24_62_t1_0112_0000_2
- ROGALSKI, J., « Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant » La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale, Séminaire international: 11-15 juin 2007, URL : www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/.../Rogalski_Janine.pdf

74. MOKAM Suzanne Mabou (Cameroun) : état des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la formation infirmière : réflexion méthodologique sur les usages des formateurs dans les Instituts de Formation en Sciences de la Santé (IFSS) de la ville de Yaoundé.

Auteur

MOKAM Suzanne épouse MABOU Infirmière, enseignante à L'École des Sciences de la Santé (ESS) Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC), Doctorante en sciences de l'éducation à l'université de Rouen (France), Laboratoire CIRNEF (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation) BP: 1884 AUF de Yaoundé, sc M. KAMDEM William CNF de Yaoundé (Cameroun)

mokamsuzanne@yahoo.fr

Mots-clés

Usages des TIC ; Formation des formateurs ; Formation infirmière ; Méthodologie de recherche exploratoire.



Résumé

Quelle école pour le futur au Cameroun ? Répondre à cette question revient aussi à s'interroger sur la santé des jeunes camerounais. Cette dernière étant la condition préalable pour assurer un meilleur cursus scolaire. Dans ce pays, plus de la moitié de la population est jeune, et aussi, plus de la moitié d'enfants âgés de moins de 5 ans meurent avant même d'être en âge de scolarisation (Banque mondiale, 2014). Pour ceux qui y accèdent, beaucoup vont quitter précocement l'école due aux maux de toutes sortes (délinquance juvénile, toxicomanie, paludisme, cholera, Sida, grossesse précoce...). Selon le document de stratégie sectorielle de santé 2001-2015, le ratio médecin/population est de 1/13468 ; ce qui est largement supérieur à la norme de l'OMS qui est de 1/1000.

En plus, se pose la question de formation des formateurs dans les instituts de formation des professionnels de santé. La pauvreté due aux multiples plans d'ajustements structurels qu'a connus le Cameroun a eu pour effets la fermeture de l'unique école de formations des cadres infirmiers (Centre des Etudes Supérieures en Soins Infirmiers (CESSI)) en 1998. Depuis 1998, les formateurs en service dans les instituts de formation en sciences infirmière n'ont plus bénéficié d'une formation initiale en enseignement. Ils n'ont appris aucune notion de pédagogie ; tout se passe comme s'il suffisait d'avoir une licence, un master ou un Doctorat pour être enseignant.

Par ailleurs, malgré les efforts d'informatisation entrepris par le gouvernement pour améliorer la situation sanitaire, l'accès aux soins de santé reste encore aujourd'hui un idéal à atteindre. Ce qui crée de fortes tensions sur les institutions de formations initiales des infirmiers pour une formation en qualité et en quantité suffisante pour relever les enjeux de la santé. Djeumeni Tchamabe (2013) affirme que les Technologies de l'Information et de la Communication apparaissent comme des moyens pour faciliter la formation en qualité du plus grand nombre de professionnels.

En effet, les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances, mais aussi pour l'exploitation stratégique d'apprentissage qui favorise la construction des compétences (Lebrun, 2002). Elles ont apporté plusieurs changements respectivement au niveau de l'environnement du travail, du dispositif de formation, des outils pédagogiques et du référentiel de compétence. Cependant, le rapport entre TIC et pédagogie semble peu harmonieux dans le secteur de la formation en santé. Autrement dit, dans les instituts de formation en santé, les formateurs exploitent-ils les TIC à des fins pédagogiques ? Ces derniers ont-ils bénéficié d'une formation orientée vers l'usage pédagogique des TIC ? Comment amener les formateurs à s'approprier les outils informatiques et à en faire une exploitation efficiente dans le processus enseignement - apprentissage et les activités professionnelles ?

L'objectif de l'étude est de donner un sens aux usages des TIC par les formateurs dans les Institutions de Formation en Sciences de la Santé (IFSS) de la ville de Yaoundé. Nous allons opter pour une approche exploratoire et quantitative de recherche. La méthode de recherche étant descriptive. La population cible est constituée des formateurs en service dans les IFSS. La technique d'échantillonnage est non probabiliste, précisément l'échantillonnage par choix raisonné. L'instrument de collecte des données est le questionnaire. Pour traiter les données recueillies, nous allons utiliser les *logiciels SPSS, et Excel*.

Doctorante en première année sciences de l'éducation à l'université de Rouen (laboratoire CIRNEF), nous sommes encore en début de thèse.

Références

DJEUMENI TCHAMABE, M. (2010). Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun, entre politique publique et dispositif techno-pédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants pratiques publiques et pratiques privées. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Paris Descartes (France).

LEBRUN, M. (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre. Paris : de Boeck.

Rapport mondial sur le développement humain (2007).

Stratégie sectorielle de Santé 2001-2015, Edition 2009.



Atelier 10 : Technologies de l'information et de la Communication en Education (TICE)



Atelier 10:
 Modérateurs :
 Emmanuelle Voulgre: emmanuelle.voulgre@free.fr
 Colette Mvoto : colettemng14@gmail.com

00A10 : Technologies de l'information et de la Communication en Education (TICE)

07. NYANGA ENAMA Modeste (Cameroun) : *Utilisation des TIC à l'école.*

15. NKWANUI Benjamin (Cameroun) : *Scenarii pédagogiques différents en apprentissage mobile au profit des apprenants du secondaire au Cameroun : effets sur la motivation et la performance scolaire.*

56. NJONBI Victor (France) : *Mettre en œuvre l'enseignement explicite à l'aide de la scénarisation pédagogique informatisée.*

62. DABOVE FOUEKO Georges Modeste et BECERRIL ORTEGA Raquel (Cameroun) : *Connaissances techno-pédagogiques et disciplinaires mobilisées pour enseigner la programmation des microprocesseurs à l'aide de la simulation informatique : Une représentation du Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) des professeurs d'électronique dispensant cette matière en classe de Terminale F2 au Cameroun.*

48. NZENTI NDANGANG Brice William (Cameroun) : *Facteurs d'acceptabilité des technologies de l'information et de la communication (TIC) et professionnalité des conseillers d'orientation : le cas de l'application Sikolo.*

11. GOMBITANG A BEYECK Bellifa Iyama (Cameroun) : *L'école et le développement durable : une relation de dépendance.*

07. NYANGA ENAMA Modeste (Cameroun) : Utilisation des TIC à l'école

Auteur

NYANGA ENAMA Modeste, Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, Enseignant de langue et de littérature française depuis 11 ans, Chef de département de français, animateur pédagogique Lycée de Lobo, Département de la LEKIE, Région du Centre du Cameroun

nyangaenama@gmail.com ou nyemodst@yahoo.fr

Mots-clés

TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) ; Formation ; Education ; FLE (Français langue étrangère) ; Pédagogie ; Réseaux sociaux (Facebook, WhatsApp).

Résumé

C'est en 1992 que pour la première fois l'Etat du Cameroun, à travers le Ministère de l'enseignement secondaire va intégrer dans son offre d'enseignement des cours en informatique dans les établissements secondaires d'enseignement technique.

Il faut observer ici qu'entre temps, le Cameroun a libéralisé le domaine de l'éducation.

Les salles informatiques construites dans le passé dans les établissements publics ou privés de ces coins reculés et autres centres multimédias devenaient très vite, après les inaugurations pompeusement solennelles des autorités administratives et politiques, des sortes de musées où ces infrastructures, qui n'avaient fonctionné que le temps d'une cérémonie étaient occasionnellement admirées par les apprenants de ces établissements.

Depuis les années 2000 donc, malgré les changements des méthodes ou approches pédagogiques observés dans le système éducatif au Cameroun, dans l'enseignement secondaire, pour juguler ces problèmes dans le système



et améliorer les résultats scolaires en fin d'année, qui depuis plus de 20 ans, dépassent rarement le seuil de 50% de taux de réussite, malgré l'introduction des cours d'informatique, on observe avec regret que rien n'a changé.

Il reste donc à orienter de manière intelligente et objective l'intégration des TIC dans l'école afin de montrer d'abord aux élèves que ces outils sont importants pour leur réussite et qu'ils peuvent améliorer leurs résultats scolaires et faciliter leur intégration sociale.

D'un autre côté, beaucoup d'enseignants sur le terrain restent réfractaires à l'usage des téléphones portables et demeurent des acteurs répressifs sévères de leur utilisation au sein de l'établissement scolaire, parce que les Ecoles normales supérieures n'ont pas formé ces personnels à l'accompagnement de ces outils lors des tâches d'apprentissage à l'école. Le défi reste donc de convaincre les enseignants et les dirigeants de la nécessité d'une formation ou mise à niveau des enseignants dans les domaines des TIC pour que ces derniers deviennent des acteurs compétents de leur usage dans l'exercice de leur métier.

Ce travail de recherche se concentrera sur le niveau de l'enseignement secondaire, à savoir de la sixième en terminale de l'enseignement général, pour tenter d'apporter des propositions de réponses aux problématiques ci-après :

Comment utiliser les TIC à l'école pour apporter aux apprenants les mêmes savoirs, la même formation qui puisse leur permettre de réussir dans leur environnement immédiat, leur pays et au-delà ?

Quels outils des TIC doivent-il être mis en œuvre pour optimiser les résultats scolaires des apprenants, et comment les capitaliser ?

Et en fin de compte, comment mieux intégrer les jeunes et canaliser leurs actions vis-à-vis des TIC et quel rôle devront jouer les enseignants dans ce nouvel environnement ?

Cette problématique sera résolue en s'appuyant sur ce qui se fait ailleurs dans des pays qui ont eu à faire face aux mêmes problèmes ou qui sont déjà avancés dans l'intégration des TIC à l'école. En outre, il s'agira de voir ce qui se fait déjà sur le terrain au Cameroun à travers certains groupes d'enseignants du secondaire qui s'intéressent à la question.

Références

BARON, Georges-Louis (2018). Informatique et numérique comme objets d'enseignement scolaire en France : entre concepts, techniques, outils et culture. Adjectif.net Mis en ligne vendredi 16 février 2018 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article456>

DJEUMENI TCHAMABE Marcelline. Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques; compétences des enseignants et compétences des apprenants; pratiques publiques et pratiques privées. Education.

NGANDEU, Blaise (2017). Apprentissage en ligne quasi-synchrone et apprentissage mobile : deux façons de penser l'intégration des TIC pour l'apprentissage des langues au Cameroun. Adjectif.net Mis en ligne samedi 28 octobre 2017 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article445>

MELAMA Coulibaly (2014). TICE en Afrique : aide à la démocratisation de l'éducation ou accentuation des inégalités ? Adjectif.net [En ligne], mis en ligne le 21 octobre 2014. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article317>

15. NKWANUI Benjamin (Cameroun) : Scenarii pédagogiques différenciés en apprentissage mobile au profit des apprenants du secondaire au Cameroun : effets sur la motivation et la performance scolaire

Auteur

NKWANUI Benjamin

nkwanuiben@yahoo.com



Mots-clés

Apprentissage Mobile ; Différentiation pédagogique ; Scénario pédagogique ; Construit de la motivation ; performances ; WhatsApp.

Résumé

L'apprentissage mobile est de nos jours un sujet de recherche très couru. Il favorise l'implémentation de la différenciation pédagogique en ceci qu'elle offre des possibilités non seulement de proposer des contenus et des styles variés, mais aussi, elle facilite l'individualisation de la formation. De nombreuses recherches ont permis de révéler que les apprenants peuvent vivre des réussites grâce à ces activités variées médiées à travers la technologie mobile (Karsenti & Collin, 2013) (Rey & Coen, 2011). Notre problématique vise à caractériser l'activité en situation des apprenants en vue de rechercher les effets de la différenciation pédagogique que provoque un scénario (Depover, Quintin, & De Lièvre, 2003) en apprentissage mobile, sur la dynamique motivationnelle (Viau, 1999), en terme de contrôlabilité, de valeur de l'activité, d'efficacité personnelle, d'engagement/désengagement, de persévérance et de performance desdits apprenants, lorsque la scénarisation pédagogique est médiée par les appareils nomades et les réseaux sociaux, WhatsApp en l'occurrence. Dans la perspective de notre étude, nous envisageons de comprendre le construit des déterminants de la motivation et leurs conséquences. Notre méthodologie consiste en l'analyse des situations de classes vidéographiées et en l'analyse des posts effectués par les intervenants de l'expérimentation dans le groupe WhatsApp créé et dédié au cours de dessin technique dans le cadre du programme d'étude de quatrième année électricité au lycée technique de Yaoundé II au Cameroun. Le cadre théorique s'appuie essentiellement sur l'analyse historico-culturelle de l'activité des treize sujets impliqués selon le « *task model for mobile learning* » (O'Malley et al., 2005), qui est un cadre adapté du modèle d'analyse de l'activité (Engeström, 2001), avec pour facteurs influents le contrôle, le contexte et la communication et sur le modèle de la dynamique motivationnelle. Nous avons pu isoler chez les apprenants une attitude globale de contrôlabilité du dispositif et de sa mise en œuvre en contexte situé au-delà de la moyenne par rapport l'échelle utilisée, une performance en termes de réussite totale ou partielle des apprenants de l'expérimentation également au-dessus de la moyenne. L'animation de la communication, notamment le respect des règles sociales et les conversations (O'Malley et al 2005) reste par contre insuffisante.

Références

56. NJONBI Victor (France) : Mettre en œuvre l'enseignement explicite à l'aide de la scénarisation pédagogique informatisée

Auteur

NJONBI Victor, Doctorant en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire BONHEURS

victor.njonbi@etu.u-cergy.fr

Mots-clés

Scénarisation ; Enseignement explicite ; BASAR ; TIC ; Approche par compétence.

Résumé

La présente communication fait partie d'une recherche plus vaste concernant le développement des compétences de l'enseignant à l'aide de la scénarisation pédagogique informatisée. Certains ordres d'enseignement au Cameroun adoptent l'enseignement explicite comme support de mise en œuvre de l'approche par compétences. Nous nous sommes posé la question de savoir quels effets la scénarisation pédagogique informatisée pourrait avoir sur l'enseignant qui pratique l'enseignement explicite.



Pour chercher des éléments de réponse à ce questionnement, nous avons choisi d'observer 12 enseignants novices et 14 enseignants confirmés à la tâche dans leur environnement quotidien. Nous avons adopté une méthodologie en quatre grands temps. D'abord nous les avons observés tel qu'ils pratiquent d'habitude. Pour cela nous avons recueilli les scénarios préparés par les enseignants et avons réalisé une vidéo de la mise en œuvre de ces scénarios dans la salle de classe. Ensuite, nous leur avons appris à utiliser le modèle BASAR de la chaîne éditoriale *ScénariChain*. Puis, ils ont préparé une autre leçon pour laquelle nous avons recueilli le scénario et la vidéo de présentation. Enfin, nous avons utilisé le test du signe pour comparer les scores de l'enseignant avant et après utilisation de l'outil BASAR.

Cette analyse nous a permis de constater qu'après utilisation du logiciel, 13 des 26 enseignants observés ont obtenu un score inférieur à celui qu'ils avaient obtenu avant. Parmi eux, huit sont des novices et cinq des enseignants confirmés. Trois novices et six enseignants confirmés ont progressé. Ces performances mitigées nous interpellent sur les conditions d'intégration des TIC dans un dispositif d'enseignement-apprentissage. Et là nous avons constaté que les novices n'ont pas d'ordinateurs personnels et qu'ils sont obligés d'utiliser uniquement les ordinateurs de l'école.

Références

- EMIN, V., PERNIN, J-P, GUÉRAUD, V., (2011), Scénarisation pédagogique dirigée par les intentions, Revue STICEF Volume 18, 2011, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 10/11/2011, <http://sticef.org>
- GAUTHIER, C., BISONNETTE, S. & RICHARD, M. (2013), Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages, Ed. ERPI Education.
- KARSENTI, T. (2018). DOSSIER Regards croisés sur les enjeux actuels et futurs du numérique en éducation. Formation et profession, 26(1) 3-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.495>
- MAHLAOU, S. (2010), « L'analyse de scénarisation pédagogique », Recherche et formation, 63 | 2010, Consulté le 20/11/2015 sur l'URL : <http://rechercheformation.revues.org/273>
- SWELLER, J. (1994), Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design, Learning and Instruction, Vol. 4, pp. 293-312, 1994, Elsevier Science Ltd

62. DABOVE FOUEKO Georges Modeste et BECERRIL ORTEGA Raquel (Cameroun) : Connaissances technopédagogiques et disciplinaires mobilisées pour enseigner la programmation des microprocesseurs à l'aide de la simulation informatique : Une représentation du Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) des professeurs d'électronique dispensant cette matière en classe de Terminale F2 au Cameroun.

Auteur

DABOVE FOUEKO Georges Modeste Doctorant en deuxième année option « Didactique » Université de Maroua, Unité de formation doctorale sciences de l'éducation de l'ENS de Maroua. S/C BP 14836, Congeh, Yaoundé-Cameroun

dabovegeorges@gmail.com

BECERRIL ORTEGA Raquel Université de Lille, Laboratoire CIREL, EA 4354. Equipe Trigone. Unité de formation doctorale sciences de l'éducation de l'ENS de Maroua. Fonction : Maître de Conférence, Enseignante-Chercheuse au département SEFA (Sciences de l'Éducation et Formation des Adultes). Adresse postale : France, 59655 Villeneuve d'Ascq, Cité scientifique, Bâtiment B6.

raquel.becerril-ortega@univ-lille1.fr

Mots-clés

Enseigner ; Simulation ; Savoirs à enseigner ; Connaissances professionnelles ; TIC ; TPACK.



Résumé

Pour enseigner, il est primordial de savoir ce qu'on enseigne dans la mesure où le « savoir » est considéré comme l'ingrédient essentiel de l'enseignement (Schneuwly, 2008). De même, les savoirs à enseigner sont le point de départ qui permet de mieux définir les savoirs pour enseigner c'est-à-dire les connaissances dont ont besoin les enseignants dans leur travail d'enseignement. En dépit de cette délimitation apparente, il existe plusieurs catégorisations des connaissances ou savoirs qui se rapportent aux enseignants et aux objets de savoirs qu'ils sont appelés à mobiliser pour enseigner. On retrouve entre autres désignations courantes : savoirs pratiques, savoirs théoriques, savoirs de sens commun, savoirs pragmatiques, savoirs professionnels, savoirs techniques, savoirs académiques etc. (Conne, 1992 ; Trevissi, 1994 ; Altet, 2001 ; Vanhulle, 2009). Dans la littérature anglo-saxonne, les termes « savoir » et « connaissance » désignent une seule et même entité traduite par « knowledge ». Dans cette logique et à priori, nous ne ferons pas de différence dans ce texte entre savoir et connaissance. Cependant, il est primordial que nous puissions tout de même circonscrire le sens que nous attribuons aux savoirs professionnels ou connaissances des enseignants ainsi que la signification de savoirs à enseigner.

Pour Jameau (2012), les connaissances professionnelles désignent tout ce que l'enseignant construit dans l'optique de pouvoir créer, de mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc des connaissances qu'il adresse dans les situations didactiques et pédagogiques qu'ils déploient au cours de son activité professionnelle en dehors de la classe et pendant la séance de classe.

Chevallard (1985) désigne le savoir à enseigner comme le résultat d'un processus de transposition didactique externe faisant passer un savoir savant à une forme de savoir enseignable c'est-à-dire vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre. Coquidé (2008) pour sa part les considère simplement les savoirs à enseigner comme des savoirs sur lesquels se construisent des apprentissages.

Ces clarifications étant faites, il se pose des problèmes relatifs non seulement à la capacité des enseignants à pouvoir s'appropriier les savoirs à enseigner (connaissances disciplinaires des contenus), mais aussi celle pour eux à pouvoir mobiliser les connaissances professionnelles nécessaires pour enseigner. Ce sont ces questions qui fondent la problématique que nous posons dans cette étude sur les connaissances professionnelles des enseignants. L'objectif de cette recherche est donc de mettre en évidence ces deux types de savoirs (savoir à enseigner et savoirs professionnels) chez les enseignants d'électronique à travers une évaluation de leurs aptitudes à pouvoir les maîtriser et à les adresser dans leurs tâches.

Références

- BACHY, S. (2014). « Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-2 | 2014, en ligne le 10 mai 2014, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/821>.
- BÉCU-ROBINAULT, K. (2007). Connaissances mobilisées pour préparer un cours de sciences physiques. *Aster*, 45, 165-188.
- COQUIDÉ, M. (2008). Repérer les conceptions des élèves du primaire au lycée. Dans M. Coquidé & S. Tirard (Éds.), *Evolution du vivant : Un enseignement semé d'embûches ?* Paris : Editions Adapt.
- CROSS, D. (2010). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. Vol.4-Décembre 2010 : *Varia*.
- JAMEAU, A. (2012). Les connaissances mobilisées par les enseignants dans l'enseignement des sciences : analyse de l'organisation de l'activité et de ses évolutions. *Education*. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2012.
- MISHRA, P. & KOEHLER, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- MORGE, L. (2003). Connaissances professionnelles locales : cas d'une séance sur le modèle particulaire. *Didaskalia*, 23, 101-131.
- ROGALSKI, J. (1988). Enseignement de méthodes de programmation dans l'initiation à l'informatique. In *Colloque francophone sur la didactique de l'informatique* (pp. 61-72). Association EPI.
- SCHNEUWLY, B. (2008). 3. De l'utilité de la « transposition didactique ». (Vol.8, pp.47-59). De Boeck Supérieur.
- SCHMIDT, D. A., BARAN, E., THOMPSON, A. D., MISHRA, P., KOEHLER, M. & SHIN, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

48. NZENTI NDANGANG Brice William (Cameroun) : Facteurs d'acceptabilité des technologies de l'information et de la communication (TIC) et professionnalité des conseillers d'orientation : le cas de l'application Sikolo.

Auteur

NZENTI NDANGANG Brice William Etudiant UECAM-ICT

bricenzenti@yahoo.fr

Mots-clés

Simulation informatique ; Automatisme ; Enseignement secondaire ; Facteurs d'acceptabilité ; Logiciel d'aide à l'orientation ; Professionnalité des conseillers d'orientation.

Résumé

L'orientation est considérée comme l'un des piliers de l'éducation mais, on constate avec Matchinda et Nguenkaptchagang (2008 : 206) et Mbock (2008) qu'elle a du mal à remplir sa mission d'amélioration de la qualité de l'éducation faute de moyens et d'outils adéquats pour rendre plus efficace leur professionnalité. C'est fort de ce constat que Bomda et Abega (2015) expérimentent depuis peu un logiciel d'aide à l'orientation (LAO) ² nommé SIKOLO au Cameroun. Cette étude exploratoire se propose donc de tester l'acceptabilité de cette innovation technologique. Autrement dit, il sera question d'étudier empiriquement les facteurs, parmi ceux parsemés dans la littérature, qui peuvent pousser les conseillers d'orientation à faire usage de SIKOLO c'est-à-dire de déterminer ce qui pourrait faire croire le degré d'utilisation de SIKOLO par les professionnels de l'orientation-conseil au Cameroun.

La Professionnalité des conseillers d'orientation est l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier des conseillers d'orientation.

D'une manière générale, le Logiciel est décliné comme un ensemble de programmes, de procédés et de règles et éventuellement de la documentation relative au traitement d'un ensemble de données (en anglais : software). Les logiciels ont pour objectif de traiter automatiquement les données, de rationaliser la production et le suivi des activités pour lesquelles ils sont conçues. On distingue plusieurs types de logiciels éducatifs : les logiciels d'aide à l'orientation, les tutoriels, les exercices, les tuteurs intelligents, les jeux éducatifs, les simulateurs, les micros-mondes, les collabociels...

Références

11. GOMBITANG A BEYECK Bellifa Iyama (Cameroun) : L'école et le développement durable : une relation de dépendance

Auteur

GOMBITANG A BEYECK Bellifa Iyama, Université De Yaoundé I Centre De Recherche Et De Formation Doctorale En Sciences Humaines, Sociales Et Educatives Unité De Recherche De Formation Doctorale En Sciences Humaines Et Sociales Enseignante-Chercheur BP : 755 – Yaoundé – Cameroun

gabebeck@uy1.uninet.cm / belliyama@gmail.com

Mots-clés

École ; Développement durable ; Dépendance ; Supposé sous-entendu ; Monde ; Cameroun.



Résumé

« *L'École et le développement durable* ». C'est sur ce 17^{ème} thème de réflexion que s'inscrit notre communication dont le titre est : « *L'école et le développement durable : une relation de dépendance* ». En effet, ce thème laisse transparaître en filigrane que l'école et le développement durable entretiennent une relation, que nous qualifions de dépendante, mais qui n'apparaît pas explicitement dans ce titre. Ce sera donc l'objet de notre recherche, c'est-à-dire trouver la relation qui existe entre l'école et le développement durable. Ainsi, en référence au thème général du colloque, qui est « le prolongement de celui de 2016 », à savoir, « *Réformer l'école* », un supposé sous-entendu se fait ressentir en laissant penser que, c'est le développement durable qui dépend de l'école. C'est pourquoi, l'école a besoin de nouvelles réformes pour qu'elle soit efficace pour envisager, inventer même les fondations appropriées pour un développement durable qui apporte le bien-être dans la vie des populations dans le monde, puis le maintenir. Aussi, la problématique de cette étude tourne-t-elle autour de la réforme de l'école en vue de réussir le développement durable dans le monde. Il sera alors question d'apporter des éléments de réponses à un certain nombre de questions, dont celle primordiale est : qu'est-ce qui explique le fait que le développement durable soit dépendante de l'école, et pourquoi l'école actuelle a-t-elle besoin des réformes à son sujet? Notre réflexion ne visant pas à comptabiliser les actions de l'école sur le développement durable, mais à démontrer son influence sur ce dernier, la méthode qualitative nous semble plus utile pour atteindre ce but. En termes de résultats escomptés, cette recherche entend mettre en exergue entre autres, la relation de dépendance de l'école sur le développement durable, et quelques propositions de réformes de l'école actuelle en vue de la rendre plus efficace pour un développement durable satisfaisant pour la majorité des populations du monde en général, et du Cameroun en particulier.

Références

- BOUDON, Raymond, BOURRICAUD François, Dictionnaire critique de la Sociologie, Paris PUF, 1982.
- CHOSSON, Jean-François, Les générations rurales, 1945-2002, Paris, L.G.D.J., 2003.
- DUMONT, René, L'Afrique noire est mal partie, Paris, Seuil, Edition revue et corrigée en 1973.
- WADE, Abdoulaye, Un destin pour l'Afrique, Neilly-sur-Seine, Michel Lafon, 2005.
- TSALA TSALA Jacques-Philippe, L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ?, Article, Université de Yaoundé I, Département de Psychologie



Atelier 11 : Langues et didactique



Atelier 11:
 Modérateurs :
 Elisabeth Regnault : regnault@unistra.fr
 Christophe Signie : signiefrs@yahoo.fr

00A 11 : Langues et didactique

98. MABASSA David Sylvain (Congo). *Place de l'hygiène des mains dans la lutte contre les maladies diarrhéiques chez les élèves des écoles primaires de Brazzaville, Congo.*

41. NOPOUDEM Jules Ambroise (Cameroun) : *Migration vers l'APC et possible reconquête du sens de la finalité dans l'enseignement de l'histoire au Cameroun: cas de l'enseignement secondaire général.*

54. DIAOUNE Thierno Moussa (Guinée) : *Pratiques des réseaux sociaux et des technologies mobiles pour l'apprentissage de l'anglais.*

106. NKECK BIDIAS Renée Solange (Cameroun) : *Relation pédagogique et performances scolaires des élèves des classes de Terminales*

107. BANGA AMVÉNÉ Jean Désiré (Cameroun) : *L'école de la transpiration didactique.*

98. MABASSA David Sylvain (Congo). Place de l'hygiène des mains dans la lutte contre les maladies diarrhéiques chez les élèves des écoles primaires de Brazzaville, Congo

Auteur

MABASSA David Sylvain, Université Marien NGOUABI, Directeur adjoint de l'Institut Supérieur de l'Éducation Physique et Sportive (ISEPS), Brazzaville-Congo,

dmabassa@googlemail.com

Mots-clés

Hygiène des mains ; maladies diarrhéiques ; élèves ; écoles primaires.

Résumé

Les épidémies d'infections virales touchent de nombreuses personnes, enfants comme adultes. Face aux antibiotiques, vaccins et autres médicaments, le lavage des mains peut paraître trop simple pour être efficace, (Aiello E et Al.).

A ce sujet, l'UNICEF estime que 50% des décès dus à la diarrhée et 25% des décès dus aux maladies respiratoires aiguës pourraient être évités si le lavage des mains au savon devenait une pratique habituelle avant de manger et après être allé aux toilettes.

Au Congo-Brazzaville, l'hygiène scolaire apparaît timidement dans les préoccupations du ministère de l'éducation nationale. On constate que les écoles publiques ne disposent pas des systèmes sûrs d'évacuation des matières fécales et d'approvisionnement en eau salubre.

Il existe une relation droite entre l'hygiène et la pédagogie (nature des études, leur répartition par rapport aux récréations, surmenage intellectuel, manque de sommeil et d'activités physiques), du poids de la discipline, l'hygiène alimentaire tant dans la qualité des repas que celle de leur durée (cantines scolaires), enfin les liens avec l'architecture et l'agencement des bâtiments (douches, toilettes, points d'eau).

Notre étude permet de sensibiliser la communauté éducative sur les conséquences d'une mauvaise hygiène et en particulier l'hygiène des mains, afin de réduire l'incidence des maladies diarrhéiques et respiratoires.



Pour réaliser notre étude, une enquête a été menée pendant l'année scolaire 2017-2018 dans les écoles primaires de Brazzaville auprès de 1700 élèves de sexe masculin et féminin, âgés de 6 à 11 ans, de niveaux scolaires cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen, d'une part, et, d'autre part, des entretiens réalisés auprès des personnes concernées par le lavage des mains dans l'établissement scolaire (responsables d'établissement, infirmières scolaires, enseignants, élèves, personnels municipaux, parents d'élèves, commerçants). Le lavage des mains a été apprécié à partir de l'approche écologique de la charte d'Ottawa (OMS, 1986). Les résultats obtenus après dépouillement du questionnaire administré aux enquêtés montrent que 85% d'élèves des écoles primaires congolaises ne se lavent pas les mains avec le savon après avoir mangé, après défécation et après manipulation des selles. Donc, ceci constitue un problème majeur de santé publique en République du Congo.

Références

- AIELLO E et Al. Effect of hand hygiene on infectious disease risk in the community setting : a meta-analyse. Am J Infect Control.2008. Vol 98, No. 8, 98:1372-1381.
- BOYCE JM et Al. Guideline for Hand Hygiene in Health-Care Settings. Hospital of Saint Raphael, New Haven, Connecticut, USA, 2002, 56 p.
- GAUBERT H. L'hygiène et la prévention des maladies respiratoires d'hivers-: évolution des connaissances, attitudes et comportements en population générale entre 2006-2010 et interventions efficaces de promotion du lavage des mains en milieu scolaire. Mémoire de master 2 spécialité « Méthodologie des interventions en Santé publique ». 2011. 84 p).
- CURTIS V., A. BIRAN, Deverell K., C. HUGHES, K. BELLAMY, and B. DRASAR. 2003. Hygiene in the home: Relating bugs and behaviour. Social Science and Medicine 57 (4): 657-72.

41. NOPOUDEM Jules Ambroise (Cameroun) : Migration vers l'APC et possible reconquête du sens de la finalité dans l'enseignement de l'histoire au Cameroun: cas de l'enseignement secondaire général

Auteur

NOPOUDEM Jules Ambroise Enseignant Ecole Normale Supérieure, Université de Yaoundé I Tel : (237) 676 071 910

jules_ambroise@yahoo.fr

Mots-clés

Didactique ; Histoire ; APC ; PPO ; Finalité.

Résumé

L'histoire comme discipline d'enseignement remplit certes une fonction mémorielle, mais elle se démarque aussi par sa fonction sociale qui la positionne comme un outil essentiel dans la formation de base du citoyen. Sur la base d'une documentation variée constituée de travaux de recherche scientifiques et de témoignages oraux, cette contribution analyse les enjeux de la migration progressive du modèle transmissif vers les pédagogies dites actives dans l'enseignement de l'histoire au Cameroun depuis 1960. Dans une démarche positiviste, elle tente ainsi de déterminer si l'implémentation de la nouvelle Approche Par les Compétences (APC) peut constituer un catalyseur de l'éveil du sens de la finalité dans l'enseignement de l'histoire, une perspective manifestement négligée depuis les indépendances.

Il apparaît ainsi que les indépendances, et même la transition vers le paradigme de la Pédagogie Par Objectif (PPO) n'ont pas suffi à décoloniser l'enseignement de l'histoire pour lui permettre d'atteindre sa finalité. La percée réalisée cette dernière décennie avec l'implémentation de l'APC est cependant porteuse d'espoir, car elle imprime une certaine dynamique de questionnement des pratiques didactiques en histoire, tant du point de vue des contenus que des méthodes d'enseignement. Sous réserve des pesanteurs qui entravent son appropriation efficiente, l'APC pourrait permettre d'adresser le sens véritable des apprentissages et d'éveiller en passant l'intérêt des élèves pour l'histoire.



Références

- BABA KAKE, I., "Recherche et enseignement de l'histoire en Afrique : problèmes et perspectives", *Afrika Zamani*, n° 1, Yaoundé, 1973.
- LAUTIER N. ET ALLIEU-MARY N., "La didactique de l'histoire", *Revue française de pédagogie*, n°162, 2008, <http://rfp.revues.org/926>, consulté le 01 février 2017.
- LEFEBVRE, G., *Réflexion sur l'histoire*, Paris, Maspéro, 1978.
- MEZIANE, O. A. A., "De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence", *Synergies Chine*, n°9, 2014, pp. 143-153.
- MONIOT, H., "La didactique de l'histoire : quel profil ?", *Histoire-géographie-Instruction civique*, Bulletin de liaison des professeurs, n°1, Paris, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris, 1987, pp. 117-122.
- PROSt, A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- ROEGIERS X., *Une pédagogie de l'intégration*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.
- ROEGIERS, X., "L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances", *Working Papers on Curriculum Issues*, n°7, Genève, UNESCO/BIE, 2008.

54. DIAOUNE Thierno Moussa (Guinée) : Utilisation des TIC à l'École en Guinée

Auteur

DIAOUNE Thierno Moussa Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales, Sciences de l'Éducation_Laboratoire Profeor-CIREL EA 4354, Université de Lille3, Nord de France

thierno.diaoune@etu.univ-lille3.fr

Mots-clés

Réseaux sociaux ; Approche instrumentale ; Didactique ; Technologies nomades ; Médiation ; Médiation.

Résumé

D'entrée de jeu, il faut indiquer que le sujet que nous abordons est d'une grande importance pour les cohortes actuelles des étudiants de l'ISSEG qui se socialisent dans le monde du numérique. Il vise à documenter et analyser les incidences de l'usage assidu des réseaux sociaux et des technologies nomades sur les pratiques de l'anglais des étudiants de l'ISSEG dès la Licence1, c'est-à-dire, il s'agit d'expérimenter si le recours aux réseaux sociaux appuyés par les applications nomades en apprentissage de l'anglais favorise l'obtention de meilleurs résultats universitaires et soutenir les méthodes habituelles. Pour vérifier ces objectifs, des analyses des effets des réseaux sociaux et des technologies nomades sur les compétences linguistiques des étudiants de l'ISSEG seront réalisées.

Dans le passé de cette institution, l'on rappelle que l'ISSEG des années 1990 et l'École normale supérieure qui l'a précédée, tout au long des années 1980, ont marqué positivement l'histoire de notre système éducatif. Pour l'heure, l'ISSEG n'a plus la réputation de l'ENS de Manéah ou de l'ISSEG des années 1990, compte tenu du déplacement de ses bassins de recrutement conduisant à une quasi-impossibilité d'enrôler les lauréats dans ses programmes de formation.

Nous postulons, donc, que l'intervention précoce des réseaux sociaux et des applications mobiles en apprentissage de l'anglais dès la Licence1 entraînent l'obtention de meilleurs résultats universitaires chez les étudiants ciblés.

Selon Blattner et Lomicka, 28 millions d'étudiants âgés de 18 à 25 ans utilisent Facebook et plus de 500 millions d'utilisateurs dans le monde (Facebook Press Room Statistics), il n'est pas surprenant que les enseignants trouvent des moyens d'utiliser les réseaux sociaux dans le milieu universitaire (Blattner & Lomicka, 2012). Le choix de Facebook dans cette recherche est motivé par ses fonctions informative, interactive, de stockage et de partage de données et qui par conséquent s'inscrivent dans une vocation ludique, instructif, voire même didactique tel que l'expliquent Bourdet & Teutsch (2012). Mélot, Strebelle, Mahauden, & Depover (2017) dans leur étude montrent un usage pédagogique que les étudiants font de Facebook dans le cadre de leur formation.



Contrairement aux plateformes des universités qui enregistrent des dysfonctionnements (Daguet & Wallet, 2012), FB est appris volontairement avec aisance par les étudiants. Aljerbi, ne rappelle-t-il pas que le recours aux sources d'apprentissage moins formelles permettrait une meilleure qualité d'apprentissage ?

La question de cette recherche est de comprendre en quoi les pratiques régulières des réseaux sociaux et des technologies nomades pour l'apprentissage de l'anglais dès la Licence1 influence la performance des étudiants. Le recours à ces dispositifs informels favorise-t-il l'obtention de meilleurs résultats universitaires et permet-il de soutenir l'apprentissage formel ?

Pendant la phase exploratoire de notre dispositif en 2015, deux formateurs ont fait l'objet simultané d'observation et des entretiens réguliers ont été effectués. 53 étudiants de la Licence1 2015-2016 ont été inscrits sur le réseau (Facebook) et ont également bénéficié de sept applications mobiles pour ceux qui le désirent et ayant un smartphone. Ce groupe a été également soumis à un test à l'écrit, d'une durée de 50min qui a porté sur des questions à court développement tirées du site www.anglaisfacile.com. Quant au test sur l'écoute et la compréhension, une projection audiovisuelle a été faite afin de prendre en compte le triple codage (audiovisuel et texte). Puis nous avons comparé les moyennes des groupes d'étudiants participants et non participants au dispositif afin de pouvoir analyser les modalités par lesquelles la médiation des instruments influence la construction du savoir (Nijimbere, 2013).

Cinq formateurs observés et un gestionnaire de programmes entretenus : tous ont répondu à notre grille d'entretien semi-dirigé élaboré à cet effet. Les entretiens individuels et les quatre focus-group d'étudiants ainsi que des observations régulières de pratiques du dispositif (application mobile, les réseaux sociaux) nous ont permis de décrire les processus d'apprentissage qui font émerger des modes d'apprentissage, des stratégies et motivations sans et avec les réseaux sociaux et les applications mobiles. L'analyse des données collectées permet de ressortir quelques résultats :

En effet, nous constatons qu'il n'existe pas un très grand écart entre les effectifs des groupes. Inversement, la variation du score de la moyenne selon qu'on soit dans le groupe expérimental reste pour autant supérieur. Ce qui présage que le groupe Groupe1 semble être meilleur au vu de ces résultats. Que l'on soit dans le même groupe pédagogique ou non, l'exploitation pédagogique des outils technologiques de type social a eu un effet positif sur l'amélioration des notes des étudiants les plus actifs.

De l'avis d'un des étudiants actifs dans le groupe, la pratique de Facebook de classe fait émerger des considérations didactiques dans la mesure où il améliore le vocabulaire de l'étudiant et maintient le contact avec le formateur. Il peut être un outil de motivation de l'étudiant et un instrument favorisant la pratique d'une évaluation formative des apprentissages.

Références

106. NKECK BIDIAS Renée Solange (Cameroun) : Relation pédagogique et performances scolaires des élèves des classes de Terminales

Auteur

NKECK BIDIAS Renée Solange, Université de Yaoundé I, Chargée de Cours, HDR en sciences de l'éducation

nkeckbidias@yahoo.fr

Mots-clés

Relation pédagogique ; Performance scolaire ; Méthode de la divergence dans la différence ; Profil de la relation pédagogique ; Modèle comportemental de l'enseignant.



Résumé

La présente étude est une contribution à l'élucidation des performances scolaires faibles, notamment celles des élèves de classes terminales de l'enseignement Secondaire Général au Cameroun. L'importance du Baccalauréat dans le système éducatif camerounais d'une part et le faible taux de réussite qui ressort à l'issue de cet examen d'autre part pousse à s'intéresser aux déterminants des résultats des élèves notamment la mesure de l'impact de la relation pédagogique sur lesdits résultats.

L'étude, conduite dans l'Arrondissement de Yaoundé IV plus précisément dans les classes de Terminales du Lycée Bilingue d'Ékounou sur base d'un échantillonnage aléatoire stratifié, a concerné deux-cents élèves qui ont été soumis à un questionnaire et huit enseignants des élèves en question, choisis par échantillonnage intentionnel non probabiliste, et qui ont été observés en situation d'activité en classe.

La méthode est celle de la double différence ou de la divergence dans la différence.

Le résultat est qu'il y a un rapport d'effet significatif et sensible entre le profil de la relation pédagogique et les performances scolaires des apprenants.

Références

107. BANGA AMVÉNÉ Jean Désiré (Cameroun) : L'école de la transpiration didactique.

Auteur

BANGA AMVÉNÉ Jean Désiré, Université de Yaoundé 1, Faculté des sciences de l'éducation

jeanbanga@gmail.com

Mots clés

Transpiration didactique ; Cameroun ; Psychologie behavioriste.

Résumé

L'école traverse, à l'échelle planétaire, une crise de l'apprentissage. L'écart entre les performances attendues et les performances effectives des élèves au bout d'une séquence didactique se creuse. Il faut faire l'hypothèse d'un manque d'exercice, car l'accent semble mis sur la transposition didactique, c'est-à-dire les processus d'adaptation ou de transformation d'un contenu en un objet d'enseignement, au détriment de la « transpiration didactique », synonyme d'exercice et préalable à toute appropriation des savoirs. La transpiration didactique prend appui sur la loi de l'exercice, en psychologie behavioriste, qui stipule que chaque fois qu'une réponse est émise en présence d'un stimulus donné, cela augmente la probabilité que va posséder ensuite ce stimulus de provoquer la réponse. Or au Cameroun, par exemple, le déficit d'exercice est préoccupant, aussi bien dans les manuels que dans les pratiques de classe. Pour relever le défi de l'apprentissage, l'école doit se poser cette question : quelle est la place faite à l'exercice dans les dispositifs d'enseignement ?

Références



Atelier 12 : Éducation, différents points de vue, vers quels École ? (1)



Atelier 12:
 Modérateurs :
 Camilo Garcia : pgarcia2006@gmail.com

00A 12 : Éducation, différents points de vue, vers quelle École ? (1)

89. BOBONGAUD Don Stève Gaston (Cameroun) : *Éducation et émergence africaine : perspectives quadri-paradigmatiques.*

91. LOUL Severin (Cameroun) : *Le concept "Une Santé", enjeux pour les programmes de prévention et d'éducation à la santé en milieu scolaire au Cameroun.*

92. MANGOUA Chimène et NGOUGNI Armelle (Cameroun) : *« Prévention des maladies liées à l'eau, assainissement et hygiène (EAH) et intégration pédagogique des TIC au Cameroun : Une ethnographie des pratiques pédagogiques en éducation à la santé chez les enseignants du primaire. »*

96. MANDOUMOU Paulin, LEYINDA Pascal Alain, IKONGA Chrysostome Edgard et MOBOZA NDONGO Euloge (Congo) : *La formation initiale des enseignants d'EPS au Congo*

99. AMANA Evelyne (Cameroun) : *Étayage des adolescentes en état de grossesse pour combattre l'exclusion scolaire*

89. BOBONGAUD Don Stève Gaston (Cameroun) : Éducation et émergence africaine : perspectives quadri-paradigmatiques.

Auteur

BOBONGAUD Don Stève Gaston, Chargé de Cours, Faculté de Philosophie, Coordonnateur du 1^{er} Cycle (Licence), Institut Catholique de Yaoundé (UCAC), Spécialiste en éthique et philosophie politique, Chercheur en Théories pures et Systèmes de pensée, BP. 11628 Cel. +237 655 06 57 94

sachama2000@yahoo.fr

Mots-clés

Éducation ; Émergence africaine ; Colonialisme ; Occident ; Congo-Brazzaville.

Résumé

En Afrique, le champ de l'éducation couvre divers domaines. En ce qui concerne les savoirs et les pratiques, l'éducation concerne l'ensemble de leurs horizons. En contexte africain, l'éducation suit généralement les modèles méthodologiques et épistémologiques hérités du colonialisme et développés en Occident. Elle est parfois et même souvent guidée par des préoccupations externalistes. Elle ne semble pas prioritairement obéir aux urgences et répondre aux attentes des peuples africains. Les contenus généraux des champs éducationnels n'épousent pas toujours les contours propres de la réalité africaine. Ils ne reflètent pas souvent les grandes ambitions des masses locales.

Dans cet ordre, on remarquera, par exemple, que, dans plusieurs pays africains, il n'y a pas souvent de cours qui présentent les grandes personnalités locales et retracent exactement les événements vécus par les braves populations africaines au cours de leur histoire (récente) mouvementée. C'est que l'objet théorique de base des plans éducatifs et administrativo-pédagogiques africains n'est pas toujours l'Afrique.

Dans un pays comme le Congo-Brazzaville, les programmes d'enseignement des cours d'Histoire et de Géographie, dans les années 70-90, étaient beaucoup plus articulés sur les acteurs, les situations et événements



étrangers (occidentaux), que sur les problématiques ainsi que les curiosités et attentes locales. Plusieurs jeunes congolais de Brazzaville formés durant cette période, connaissent mieux l'histoire de la France que celle de leur propre pays d'origine ou celle de l'Afrique. Dans les curricula et les parcours pédagogiques, ils ont à peine effleurés les grandes figures de la vie et de l'histoire africaines.

Ces exemples emblématiques illustrent les manquements et les faiblesses des systèmes éducatifs locaux. Ils font montre des failles que peuvent avoir les programmes et les orientations curriculaires dominés par des préoccupations extérieures au continent africain.

En abordant et élaborant le présent thème sur « Éducation et émergence africaine : perspectives quadri-paradigmatiques », nous voulons problématiser le sens, les dimensions et les finalités de l'enseignement et, plus globalement, de l'éducation au niveau africain – de façon spéciale, de l'Afrique subsaharienne –. Cette problématisation ne concerne pas strictement ni uniquement le plan pédagogique, les contenus scolaires ou les parcours académiques en contexte local.

Notre approche est celle d'un questionnement paradigmatique de la vision et des ambitions de l'éducation en contexte africain. Nous voulons inspecter la configuration fondamentale et les orientations générales de l'éducation aux niveaux de l'espace public, de l'espace social et de l'espace culturel... dans lesquels vivent et évoluent les hommes et femmes en Afrique noire.

Nous allons envisager dans quelles mesures et sous quelles conditions l'éducation, dans sa formalité, sa matérialité et sa multi-perspectivité, peut contribuer *actuellement et activement* à l'*émergence*, ou mieux, à l'*épanouissement historico-temporel* des braves populations locales.

Comme nous le savons, l'éducation peut être conçue comme la façon de conduire, de guider et d'orienter une communauté ou une société, par ses principaux responsables. Elle est généralement immanente à des visions anthropo-socio-culturelles et politiques. L'éducation convoque divers plans et registres de l'existence et de l'expérience humaines. Elle mobilise diverses réalités et différents éléments qui participent à la construction et contribuent à l'élévation des êtres humains dans leur monde-vécu-socio-culturel.

L'éducation que nous visons est celle qui pourrait aider à l'élévation de la qualité de la vie en Afrique ; celle qui contribuerait activement à l'émergence africaine ou mieux, à l'épanouissement authentique de braves populations endogènes. Cette éducation devrait s'articuler sur certaines valeurs et mettre en avant certains paradigmes dont ceux de la responsabilité, de la solidarité, du dialogue et du bien commun. Elle devrait s'appuyer sur les valeurs locales sans procéder à une ghettoïsation des orientations heuristiques et des contenus formatifs. C'est à l'ensemble de ses tâches que va s'atteler notre contribution scientifique.

Références

- BOUKONGOU (Jean Didier), ed., Émergence de l'Afrique, Yaoundé, Presses de l'UCAC, 2015.
- CANIVEZ (Patrice), Éduquer le citoyen ? Essai et texte, Paris, Hatier [Philosopher au présent, 1990].
- DIESBACH (Nicole) de, Éducation : transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel ?, trad. Christine Duriez et Céline Reckinger, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Kä Mana, L'Afrique, notre projet. Révolutionner l'imaginaire africain, Yaoundé, Terroirs [Penser l'éducation], 2009.
- KIAMBA (Claude-Ernest), Politiques de l'éducation, formation des compétences et construction de l'État en République du Congo de 1911 à 1977. Une contribution à l'analyse de l'action publique en Afrique Noire, Paris, L'Harmattan [Études africaines], 2016.
- KOUALOU-KIBANGOU (Séraphin), L'enseignant dans la communauté éducative d'école catholique. Le cas du Congo-Brazzaville, Paris, Publibook [Recherches], 2014.
- LEFOUOBA (Grégoire), « Émergence de l'Afrique : attentes sociales et implications culturelles », dans Émergence de l'Afrique, Jean Didier Boukongou, ed., Yaoundé, Presses de l'UCAC, 2015, 13-20.
- MASIALA PHEMBA (Césarine), « Éduquer pour une renaissance africaine. Quelques pistes », dans Les réalités et les défis d'une renaissance africaine, Sidy Tounkara, Chadon Adam Chatal Lolo et Pénélope-Natacha Mavoungou, Paris, L'Harmattan [Études africaines], 65-84.
- MAYAKI (Ibrahim Assane), L'Afrique à l'heure des choix. Manifeste pour des solutions panafricaines, Paris, Arman Colin, 2018.



MBONDA (Ernest-Marie), « Émergence, développement et justice sociale en Afrique », dans *Émergence de l'Afrique*, Jean Didier Boukongou, ed., Yaoundé, Presses de l'UCAC, 2015, 21-36.

MENYOMO (Ernest), *Problématique de l'éducation au Cameroun. Leçon inaugurale de l'année académique 2003-2004*, Yaoundé, Publications du Club Saint Thomas d'Aquin, 2005.

MVOGO (Dominique), *L'éducation aujourd'hui : quels enjeux ?*, Yaoundé, Presses de l'UCAC [Apprendre], 2002.

NAY (Olivier), *Histoire des idées politiques*, Paris, Armand Colin, 2004.

OUELLET (Fernand), *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Laval – Paris, Les Presses de l'Université Laval – L'Harmattan [Espaces interculturels], 2002.

PALLANTE (Gianna), ed., *Pour une éducation à la mondialité*, Yaoundé, Presses de l'UCAC [Groupe de recherche PHIED 2000], 2013.

XYOAS (Constantin), ed., *Éducation et valeurs. Approches plurielles*, Paris, Anthropos [Exploration intellectuelle et science sociale], 1996.

91. LOUL Severin (Cameroun) : Le concept "Une Santé", enjeux pour les programmes de prévention et d'éducation à la santé en milieu scolaire au Cameroun

Auteur

LOUL Severin, Association HEADA Cameroun, Responsable des Programmes Une Santé

severinloul@yahoo.fr

Mots-clés

Concept Une Santé ; Éducation à la Santé ; Milieu scolaire ; État des lieux ; Enjeux ; Cameroun.

Résumé

Au Cameroun, la stratégie sectorielle globale de l'éducation est une vision unitaire et cohérente élaborée par les Ministres en charge de l'Éducation de base (MINEDUB), Éducation Secondaire (MINESEC), Enseignement Supérieur (MINESUP) et Formation Professionnelle (MINEFOP). Actuellement, le système éducatif camerounais a des priorités parmi lesquelles « l'éducation pour la santé ». Celle-ci est une forme d'éducation particulière qui trouve son origine dans plusieurs disciplines : pédagogie, médecine, épidémiologie, etc. Elle doit être considérée comme une pratique transversale et non disciplinaire et doit encourager le travail en partenariat et s'adapter aux évolutions scientifiques en intégrant de nouveaux concepts tels que le concept « Une Santé ».

Le concept « Une Santé » est une approche cohérente, globale et préventive de la protection de la santé humaine, visant à renforcer les liens entre la santé humaine, la santé animale et la santé des écosystèmes. Tout comme l'éducation à la santé, ce concept est considéré comme une pratique transversale car elle encourage les collaborations, les synergies et les échanges entre tous les secteurs et disciplines dont les activités sont susceptibles de contribuer à l'atteinte d'une santé optimale pour les Hommes, les animaux et l'environnement. Ce concept adopté par le Cameroun en 2012 par le biais de la *Stratégie Nationale « Une Santé »*, présente la formation et le partage des connaissances comme l'un des axes prioritaires dont les cibles sont les écoles primaires, les lycées, les formations professionnelles et les universités.

L'objectif de cet article est d'attirer l'attention de la communauté éducative sur l'importance de la prise en compte des enjeux du concept « Une Santé » pour les programmes de prévention et d'éducation à la santé en milieu scolaire.

Le recueil des informations a été mené à travers une recherche bibliographique sur les liens entre l'éducation à la santé et le concept « Une Santé », l'état des lieux du concept « Une Santé » au Cameroun et le degré d'implication de ce concept par les Ministères affiliés à la stratégie sectorielle globale de l'éducation.

Cette recherche a montré les influences significatives que la santé environnementale, celle des animaux et les déterminants sociaux de la santé ont sur la santé des individus. Ces influences appellent à un plaidoyer pour l'introduction du concept « Une Santé » dans les programmes d'éducation pour la santé en milieu scolaire. Aussi, parmi les Ministères affiliés à la stratégie sectorielle globale, seul le MINESUP intègre progressivement ce concept



avec des activités telles que : la désignation du Point Focal « Une Santé », la sensibilisation des Institutions Universitaires et la mise en place imminente d'un réseau des Universités sur « Une Santé ». Un plaidoyer est à préconiser en direction des trois autres secteurs de l'éducation pour la prise en compte de l'intégration de ce nouveau concept dans les programmes de prévention et d'éducation à la santé.

Références

- CAMEROUN (1998) ; Loi n°98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, 6p.
- CAMEROUN (2001) ; Loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement Supérieur 15p.
- CAMEROUN (2016) ; Plan d'Action pour le Plaidoyer et la Communication sur l'Approche « Une Santé » ; 2016–2018
- DJIBOUTI (2007) ; Enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves (GSHS) ; Rapport GSHS, Djibouti, 2007, 64p.
- FRANCE ARBOIS ET CLAUDE CAUSSIDIER (2010) ; La pensée complexe en éducation pour la santé : un déterminant des pratiques enseignantes à l'école primaire ; Colloque international francophone « Complexité 2010 », La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations . Lille (France) mercredi 31 mars et jeudi 1er avril 2010
- MINEDUB/MINESEC/MINEFOP/MINESUP (2006) ; Document de stratégie sectorielle de l'éducation, Commission Nationale d'élaboration de la stratégie, 231p.
- MINSANTE/MINEPIA/MINFOF/MINEPDED (2012), Stratégie Nationale « Une Santé » du Cameroun, 22p
- PAUL J. VEUGELERS, ET MARGARET E. SCHWARTZ, (2010) Approche globale de la santé en milieu scolaire au Canada ; revue canadienne de santé publique • vol. 101, supplément 2
- UNESCO, (2002) ; une approche globale de la santé scolaire pour réussir l'EPT ; 37p.
- WHO (2000) ; les déterminants sociaux de la santé : LES FAITS, 32p.

92. MANGOUA Chimène et NGOUGNI Armelle (Cameroun) : « Prévention des maladies liées à l'eau, assainissement et hygiène (EAH) et intégration pédagogique des TIC au Cameroun : une ethnographie des pratiques pédagogiques en éducation à la santé chez les enseignants du primaire.

Auteur

MANGOUA Chimène

Chimenemangouagueya@gmail.com

NGOUGNI Armelle, HEADA

ngougnik@yahoo.fr

Mots-clés

Santé ; Prévention ; Maladie ; Assainissement ; HEADA ; Ethnographie.

Résumé

Le concept Eau, Assainissement, Hygiène dans les Écoles (EAHE) exprime une certaine volonté politique de la communauté internationale à mettre à la disposition des jeunes issus des pays en développement des dispositifs d'eau et d'assainissement nécessaires à la garantie de leur santé. D'après l'UNICEF, les bénéfices de l'amélioration du système EAHE pourraient s'étendre dans la vie des générations avenir. Or les enfants ne bénéficient pas toujours des enseignements adéquats leur permettant d'appliquer durablement les bonnes pratiques d'hygiène. L'objectif de l'étude est d'examiner la façon dont les enseignants intègrent dans leurs pratiques pédagogiques, les technologies éducatives et la prévention des maladies liées à l'EAHE. Les données présentées ici ont été collectées auprès de 18 enseignants (e)s et 04 directeurs dans 04 écoles primaires publiques d'application à Mbalmayo, une ville périphérique de Yaoundé (Cameroun), à l'aide des méthodes des entretiens semi-directifs et des observations, et analysées grâce à la méthode de l'analyse de contenu. Les résultats montrent que les pratiques pédagogiques sont très inappropriées à Les enseignants éprouvent des difficultés à deux niveaux : au niveau de l'application de l'approche par compétence requise pour ce type



d'enseignement (les règles d'hygiène sont mal ou non acquises par les apprenants), et au niveau de l'intégration pédagogique des TIC. Ils indiquent l'urgence d'améliorer la formation des formateurs et des instituteurs en intégrant l'approche « une santé » par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Références

- AROGA, D. (n.d.). Les actions du MINEDUB en matière de santé et de nutrition. Yaoundé : SDSSAPPS/DRH/MINEDUB
- COLLINEAU, A.C. (1989). L'hygiène à l'école. Paris : J-B. Baillière et fils
- DAO, B., KABORE S L., SANOU, O. & YOUL L., (n.d.) Guide pédagogique d'utilisation de la bande dessinée pour la promotion de l'hygiène et de l'assainissement à l'école. Burkina Faso: Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA)
- JOURDAN, D., SIMAR, C. (2010) , « Education à la santé à l'école : Une étude de l'impact d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'implication des enseignants dans une démarche de promotion de la santé », In *Recherche et éducation*, (Dossier N°3: Santé et Education)
- LESELBAUM, N. (1992). La prévention à l'école, Contribution à la mise en place d'actions pour la santé au collège et au lycée, analyse de leurs dynamiques, évaluation de leurs effets. dans *Santé publique* Récupéré de <http://www.cairn.info/accueil.php>.
- MVESSO, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé : PUY
- RIANT, A. (1998). *Hygiène scolaire : influence de l'école sur la santé des enfants* Paris : Hachette.
- TEARFUND (2007). Assainissement et hygiène dans les pays en voie de développement : identifier les obstacles et y apporter des réponses. Étude de cas au Burkina Faso. Récupéré le 23 Juillet 2010 de <http://tilz.tearfund.org/Research/Water+and+Sanitation>
- TURNER, C.E. (1966). L'éducation sanitaire à l'école. Suggestions pour l'établissement des programmes. *Programmes et méthodes d'enseignement*. Collections UNESCO
- UNICEF (2009) Savon, toilettes et robinets. Les bases fondamentales pour des enfants en bonne santé. L'appui de l'unicef en matière d'eau, d'hygiène et d'assainissement. Disponible sur www.unicef.org/french
- WILSON J.M., CHANDLER G.N. & MUSLIHATUN J. (1991). Hand Washing reduces diarrhea episodes: a study in Lombok, Indonesia. *Transaction of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*, 85(6), 819-821.

96. MANDOU MOU Paulin, LEYINDA Pascal Alain, IKONGA Chrysostome Edgard et MOBOZA NDONGO Euloge (Congo) : La formation initiale des enseignants d'EPS au Congo

Auteur

MANDOU MOU Paulin, Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive - Université Marien N'GOUABI, B.P : 69 Brazzaville-République du CONGO.

mandpaulin@gmail.com

LEYINDA Pascal Alain, Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive - Université Marien N'GOUABI, B.P : 69 Brazzaville-République du CONGO.

apleyinda2015@yahoo.fr

IKONGA Chrysostome Edgard, Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive - Université Marien N'GOUABI, B.P : 69 Brazzaville-République du CONGO.

icongace@gmail.com

MOBOZA NDONGO Euloge, Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive - Université Marien N'GOUABI, B.P : 69 Brazzaville-République du CONGO.

eulogemoboza@gmail.com

Mots-clés

Programmes d'enseignement ; Formation initiale en EPS ; Enseignants d'EPS ; Éléments de comparaison ; Congo.



Résumé

Le but de cette étude a été de recueillir les éléments de comparaison du cadre général de construction de l'espace éducatif européen et international concernant les types de structures chargées de la formation initiale, la durée de la formation, la qualification, le modèle de formation, le contenu de formation, la spécialisation dans la matière et le modèle de passage à la vie professionnelle en début de carrière. À cet effet, six (6) programmes (l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS) (l'enseignement de niveau universitaire) ont été collectés et analysés en utilisant la stratégie de l'Ecuyer (1988). Les résultats obtenus de l'étude comparative ont fait remarquer l'inexistence dans les programmes de deux éléments de comparaison : la spécialisation dans la matière et le modèle de passage à la vie professionnelle en début de carrière. La formation initiale des enseignants d'EPS au Congo était faite à l'université, dans un système de formation baptisé Licence Master Doctorat (LMD) utilisant la pédagogie par compétence comme l'approche pédagogique. Ainsi, au regard de nos résultats, la ré-visitation des programmes de formation initiale des enseignants d'EPS est envisageable pour insérer les deux éléments de formation manquants, arrimant ainsi cette formation initiale aux standards internationaux.

Références

- DONNADIEU B. (2014). Des écoles modernes de formation des Professeurs ? In Morandi F. (2014). Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle II Année de recherche en sciences de l'éducation, Paris, L'Harmattan, pp181-186.
- L'ECUYER, R. (1988). Analyse de contenu : notion et étape. In J-P. Deslauriers (dir), Les méthodes de la recherche qualitative Sillery : presse de l'Université du Québec
- MANDOUMOU, P., EWAMELA, A. et MOBOZA NDONGO, E. (2016). La formation en EPS dans les pays d'Afrique subsaharienne, Communication proposée au 2eme Congrès de 2A2S, Hammamet, Tunisie.
- PERRENOUD, Ph. (2001) Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. In Ch. Gohier & S. Laurin (dir.) Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir, (pp. 55-84). Montréal: Éditions Logiques.
- PETTIER J. C. (2015). Développer la pensée critique en formation en dynamisant la formation par l'organisation de sa critique in KPAZAI G. (2015). Pensée critique et innovations dans la formation universitaire, Peisaj, collection cogito, pp83-108.
- PETTIER J. C. (2018). Développer la pensée critique en formation en dynamisant la formation par l'organisation de sa critique in KPAZAI G. (2018). Pensée critique expliquée par les didacticiennes et les didacticiens de l'enseignement

99. AMANA Evelyne (Cameroun) Etayage des adolescentes en état de grossesse pour combattre l'exclusion scolaire

Auteur

AMANA Evelyne Département des Sciences de l'éducation, École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I, Tél: (237) 677 63 32 30 /694 03 88 16

amlyne69@yahoo.fr

Mots-clés

Exclusion scolaire ; Adolescentes ; Grossesse ; *Etayage* ; *Scolarisation*

Résumé

La problématique de la scolarisation de la fille reste une préoccupation permanente dans nos sociétés. Les discriminations sont légion et les valeurs véhiculées dans nos sociétés primitives visent le mariage précoce (Opheim, 2000). L'actuelle étude soulève le problème de la déscolarisation des adolescentes pour cause de grossesse précoce. L'objectif vise à montrer que par un étayage apporté à ces dernières, leur processus de scolarisation ne souffre d'aucun obstacle et elles s'investissent davantage dans leurs activités scolaires. C'est le droit à la scolarisation de la fille enceinte qui est mis en exergue afin d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.



Les travaux sur l'adolescence ont toujours mis l'accent sur sa sexualité précoce, causes et conséquences négatives, etc. L'actuelle étude aborde cette problématique sous un autre angle en s'appuyant sur les théories du maturationnisme et de l'horloge biologique qui expliquent la possibilité d'une fécondité élevée à l'adolescence dans la mesure où avec la maturité biologique et sexuelle il y a les pulsions sexuelles qui se manifestent chez les sujets qui traversent cette période. Celles de l'attachement et de l'étaillage soutiennent que la réussite scolaire chez les adolescentes en état de grossesse est le fruit du soutien affectif.

Les résultats ont été collectés par les entretiens auprès d'un échantillon de 06 adolescentes en état de grossesse inscrites dans 04 établissements d'enseignement général de la ville de Yaoundé au Cameroun. Leur analyse révèle que 04 ont reçu un étaillage affectif et cognitif. Réconfort, soutien affectif et pédagogique leur ont été offertes par leur environnement familial ou scolaire d'où leurs performances satisfaisantes. Par contre, 02 ne l'ont pas reçu et avaient des réserves lors de l'entretien. Leurs résultats sont aussi en dessous de la moyenne. Cependant, l'étaillage seul ne suffit pas pour justifier l'adaptation scolaire en état de grossesse. Des stratégies de résiliences adoptées par ces participantes peuvent aussi le justifier.

Références

PROGRAMME

LUNDI 5 NOVEMBRE 2018

HALL DE L'ENS DE YAOUNDÉ

8H-9H ACCUEIL DES PARTICIPANTS PAR LE COMITÉ D'ORGANISATION

GRAND AMPHI DE L'ENS

9H30-11H30 CÉRÉMONIE D'OUVERTURE ET ALLOCUTIONS

M. le Recteur de l'Université de Yaoundé
M. le Directeur de l'ENS de Yaoundé
M. le Délégué de la commune urbaine de Yaoundé
M. l'Administrateur de l'OIF
Mme la Présidente de l'AFDECE
Mme la Responsable du comité d'organisation, *EDA, Université Paris Descartes*
Mme la Responsable du comité d'organisation, *ENS de Yaoundé*
M. le Ministre de l'Enseignement Supérieur

RÉFLEXIONS SUR L'ÉCOLE DE DEMAIN EN AFRIQUE

Ma-Umba Mabilia, *OIF*

QUELLE ÉCOLE POUR UN MONDE PACIFIÉ ?

Émile Tanawa, *IFEF*

HALL DE L'ENS DE YAOUNDÉ

11H30-12H EXPOSITION / EXHIBITION «PHOTO DE FAMILLE»

GRAND AMPHI DE L'ENS

12H-13H L'ÉCOLE ET SES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS

Marcelline Djeumeni-Tchamabé (modérateur) ; Johanna Gardrel, *AUF* ; Dominique Groux (modérateur) ;
Brigitte Kuersteiner, *PH-Luzern* ; Ma-Umba Mabilia, *OIF* ; Brigitte Matchinda, *UNICEF* ; Albert Mendy et Hilaire
Mputu, *UNESCO* ; Ella Ondoua, *PAZEP* ; Oumarou Ousmanou, *PAZEP* ; Bihina Philo mène, *MINEDUB* ; Emile
Tanawa, *IFEF*

13H-14H PAUSE DÉJEUNER / LUNCH BREAK

14H-16H ATELIERS 1-2-3-4-5-9 EN PARALLÈLE

Inscription aux ateliers obligatoire

16H-17H REGARDS CROISÉS ENTRE LES RESPONSABLES INSTITUTIONNELS DE L'ÉDUCATION

M. Gombi, *MINEDUB* ; Justin Kouekam, *MINÉPOP* ; Abbe Benoît Marie Ndongo Andegue, *SENECA* ;
Justina Njika, *MINEDUB* ; Elizabeth Maiba épouse Aly, *MINJEC* ; Paulin Mandougou et M. Baharinouka,
MEN Congo ; Fouda Njodo, *MINESUP* ; Catherine Nsata, *MINÉSEC* ; Sandrine Nyebé (modérateur) ;
Emmanuelle Voulgre (modérateur)

17H-17H30 PAUSE

17H30-18H30 INÉGALITÉS ET DIFFÉRENCES À L'ÉCOLE

Obrillant Damas ; Christine Fontanini ; Camilo García ; Dominique Groux (modérateur) ; Aggée Lomo ;
Brigitte Matchinda (modérateur) ; Axel Navarro

18H30-19H30 ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'AFDECE

INSTITUT FRANÇAIS YAOUNDÉ

19H30-22H SOIRÉE CULTURELLE

MARDI 6 NOVEMBRE 2018

GRAND AMPHI DE L'ENS

9H-10H QUELLES POLITIQUES ÉDUCATIVES POUR PENSER L'ÉDUCATION DES JEUNES À L'ÉCOLE ?

Rita Gonzalez Delgado

10H-11H LES TIC ET LES MÉDIAS AU SERVICE DE L'ÉDUCATION ?

Marcelline Djeumeni-Tchamabé ; Pierre Fonkoua (modérateur) ; William Kamdem ; Etienne Kimessoukié
Omolomo (modérateur) ; Marie Myers ; Fouda Njodo Marcel ; Armelle Ngougni ; Béatrice Savarieau ;
Emmanuelle Voulgre

11H-11H30 PAUSE

11H30-12H30 HOMMAGES AUX PROFESSEURS BARON ET FONKOUA

Marcelline Djeumeni-Tchamabé (modérateur) ; Djazet ; Bruno Dzounesse ; Innocent Fozing ; Tamesse
Lebel ; Valèse Maptio ; Brigitte Matchinda ; Représentant CDM ; Annie Laurence Sikali ; Theresé
Tchombe ; Emmanuelle Voulgre (modérateur)

12H30-13H30 PAUSE DÉJEUNER / LUNCH BREAK

13H30-15H30 ATELIERS 1-2-3-4-5-9 EN PARALLÈLE

Inscription aux ateliers obligatoire

15H30-16H30 FORMATION ET ÉVALUATION

Luc Calvin Owono Owono ; Nicole Carignan (modérateur) ; Innocent Fozing ; Monique Jurado ;
Dominique Raulin ; Béatrice Savarieau (modérateur)

16H30-17H PAUSE

17H-18H ÉDUCATION À LA SANTÉ À L'ÉCOLE

Obrillant Damas ; Tamesse Lebel (modérateur) ; Aggée Lomo (modérateur) ; David Matheson ;
Catherine Matheson-Monnet ; Ubald Tamoufé

18H-18H30 DEBRIEFING ET CLÔTURE DE LA JOURNÉE

MERCREDI 7 NOVEMBRE 2018

GRAND AMPHI DE L'ENS

9H-10H QUELLES FINALITÉS POUR L'ÉCOLE ?

Roger Somé

10H-11H VIOLENCE DE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE

Philomène Bihina ; Gisèle Foko (modérateur) ; Céline Nobah Kacou-Wodjé ; Hilaire Ella Ondoua ;
Ousmanou Oumarou ; Annie Laurence Sikali (modérateur) ; Ubald Tamoufé ; Maureen Tanyi

12H30-13H30 PAUSE DÉJEUNER / LUNCH BREAK

13H30-14H30 LITTÉRATURE ET ÉCOLE

Marcelline Djeumeni-Tchamabé ; Dominique Groux (modérateur) ; Carole Kayum Fokoue (modérateur) ;
Barnabe Mbala Ze ; Marie Christine Onguene ; Antoine Tsayem

14H30-15H15 QUELLE ÉCOLE POUR DEMAIN ? PERSPECTIVES POUR L'ÉMERGENCE DU CAMEROUN

Richard Omgba, *MINESUP*

15H30-19H30 ATELIERS 6-7-8-10-11-12 EN PARALLÈLE

Inscription aux ateliers obligatoire

19H30 CLÔTURE, PHOTO DE FAMILLE

Dominique Groux, *Présidente de l'AFDECE* ; Emmanuelle Voulgre, *EDA, Université Paris Descartes* ;
Marcelline Djeumeni-Tchamabé, *ENS Yaoundé* ; M. le Directeur de l'ENS de Yaoundé

CERCLE MUNICIPAL YAOUNDÉ

19H SOIRÉE CULTURELLE

Danses traditionnelles, coin gastronome des 4 aires culturelles, défilé de mode des 4 aires culturelles,
poésie/slam, intermèdes musicaux, dîner buffet servi, danses modernes jusqu'à l'aube

ADHÉSION AFDECE

COTISATION 2018 : 35 €

(cf. site de l'AFDECE : www.afdece.com)

Envoyer votre bulletin d'inscription avec nom, prénom, institution et email à :

AFDECE
23 RUE GAZAN
75014 PARIS FRANCE

accompagné du règlement par chèque, mandat postal ou virement sur le compte bancaire de l'AFDECE :

Crédit agricole Ile de France
Code banque: 18206, Code guichet: 00200
Numéro de compte: 48985584001, Clé RIB: 69
IBAN (International Bank Account Number): FR76 1820 6002 0048
9855 8400 169
BIC (Bank Identification Code): AGRIFRPP882



<https://15e-afdece-2018.sciencesconf.org/>