

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale — N°05 / Décembre 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - FASTEF

ISSN: 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°05 --

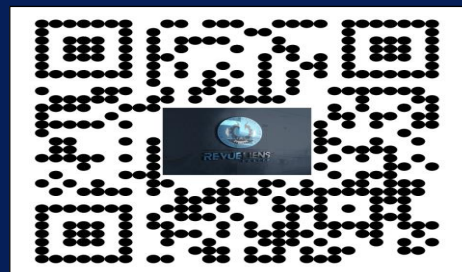
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la
Formation
FASTEF



DAKAR, DECEMBRE 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148111



Dakar – Décembre 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.-Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH -UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



Sommaire

Editorial	9
<i>Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef</i>	9
<i>Constantine Kouankem, Julia Ndibnu-Messina</i>	11
Dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées camerounais	11
<i>Robert Mbella Mbappé, Emmanuel Ndjebakal Souck</i>	21
Les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privés de Yaoundé au Cameroun.....	21
<i>Gilbert Daouaga Samari</i>	37
L'enseignement en classes de langues au Cameroun : entre autorité épistémique et autorité didactique	37
<i>Alassane Ndiaye</i>	53
Les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales	53
<i>Amadou Tidiane Ba, Mamadou Thiaré</i>	65
La mixité scolaire au prisme du genre : analyse des facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles dans l'académie de Tambacounda au Sénégal	65
<i>Wendyam Ilboudo, Wénégouda Olivia Solange Zagare</i>	75
Problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso	75
<i>Tinsakré Konkobo, Issoufou Ouédraogo</i>	87
Évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Études Primaires dans les écoles périurbaines. Cas de la Circonscription d'Education de Base de Koudougou 1 au Burkina Faso	87
<i>Médard Sènoukounmé Ahouassa, Sègbégnon Eugène Oké</i>	103
Étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept de force chez deux enseignants expérimentés de collège au Benin	103
<i>Yao Agbéno</i>	117
Les dépenses d'éducation favorisent-elles la croissance économique ? Une analyse empirique à partir de la Guinée	117
<i>Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadjia Kam et Lawrence Diffo Lambo</i>	129
Étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.....	129

<i>Athéna Varsamidou, Lionel Franchet</i>	141
Attitudes et perceptions des enseignants grecs à l'égard de l'évaluation authentique et du portfolio en tant que technique alternative	141
<i>Yancouba Cheikh Diedhiou</i>	151
Pédagogie et formation dans les spécialités : talon d'Achille des Enseignants de l'ENDSS et de l'ENTSS face aux exigences de l'APC et du système LMD	151
<i>Aminata Cissé</i>	169
Problématique de la qualité de l'enseignement supérieur : enjeux et stratégies pour l'Afrique.....	169
<i>Babacar Diop</i>	183
Le LMD dans les universités publiques du Sénégal : Une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux.....	183
<i>Seydou Kouma</i>	199
السنة المنهجية لدى الشيخ أحمد بامبا. دراسة لمفاهيم الخدمة والهمة والهدية في تشكيل المريديّة ومسارها.....	199
<i>Kokou Sahouegnon</i>	211
L'imaginaire linguistique de l'œuvre d'Olympe Bhêly-Quenum.....	211
<i>Demba Lo</i>	221
Voix et voies poétiques dans <i>Abraham sacrificiant</i> de Théodore de Bèze et dans <i>le cid</i> de Pierre Corneille	221
<i>Oumar Dièye</i>	235
La lecture de la langue littéraire de la renaissance à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) : entre obstacles, procédures et finalité didactique. De la <i>Délie</i> de Maurice Scève au <i>Moyen de parvenir</i> de Béroalde de Verville	235
<i>Secka Gueye</i>	247
Le prix de l'identité dans <i>De purs hommes</i> : représentations et figures de l'homosexuel	247
<i>Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou</i>	257
Étude du personnage de Hope Clearwater dans <i>Brazzaville Beach</i> (1990) de William Boyd : une idéalisation de la question genre.	257
<i>Didier Kombieni</i>	267
Prémonition et espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains : étude critique du roman <i>Au bord de la rivière Cane</i> de Lalita Tademy	267

<i>Mahamadou Diakhité</i>	279
A costa dos getes : o sentido espaço-temporal da solidão através de duas obras pictóricas - <i>Estudo, Auto-retrato</i> - e <i>Cidade solitária</i> de Fernando Namora	279
<i>Ballé Niane</i>	291
Les figures féminines dans <i>Sous les pieds des mères</i> de Buṭayna al-‘Īsā	291
<i>Cheikh Diop</i>	307
Impact de la covid-19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l’air en temps d’alizé continental	307
<i>Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye, Sidia Diaouma Badiane, Diatou Thiaw, Mamoudou Démé, Sara Danièle Dieng et Mathieu Gueye</i>	323
Phytonymie et marqueur spatial dans l’agglomération de Dakar : cas de Sandaga, Fass Bentenier, Mbul et Baobab	323

Editorial

Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef

La revue internationale, *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* est une revue qui offre aux enseignants-chercheurs et aux chercheurs l'opportunité de faire valoir leurs productions scientifiques. Cette édition, comme à l'accoutumée, comprend une série d'articles qui sont du domaine des sciences de l'éducation et une autre série relevant des disciplines allant de l'arabe à l'anglais, sans oublier la littérature et les sciences humaines.

C'est ainsi qu'en ce qui concerne les sciences de l'éducation, il est question des dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées Camerounais avec Constantine Kouankem et Julia Ndibnu-Messina. Leurs compatriotes Robert Mbella Mbappé et Emmanuel Ndjebakal Souck leur emboîtent le pas en réfléchissant sur les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privé de Yaoundé. Gilbert Daouaga Samari, quant à lui, revient sur l'enseignement en classes de langue au Cameroun.

Alassane Ndiaye axe son étude sur les uniformes scolaires. Il réfléchit sur les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales. Amadou Tidiane Ba et Mamadou Thiaré traitent de la mixité scolaire au prisme du genre. Ils analysent les facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles de l'Académie de Tambacounda (Sénégal). Sur la même lancée, Wendyam Ilboudo s'intéresse à la problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso. Nous restons dans ce pays avec Tinsakré Konkobo dont la réflexion porte sur l'évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Etude Primaire dans les zones périurbaines.

Alors que, dans un tout autre cadre, Médard Sènoukounmé Ahouassa et Sègbégnon Eugène Oké font une étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept Force chez deux enseignants expérimentés de Collège au Bénin. Et Yao Agbeno de se demander si les dépenses d'éducation favorisent la croissance économique : il prend l'exemple de la Guinée Conakry. Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadja Kam et Lawrence Dikko Lambo ont dans leur production scientifique mis l'accent sur l'étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.

Par ailleurs, Athéna Varsamidou et Lionel Franchet rappellent et soulignent l'importance du portfolio des élèves et des enseignants. Le portfolio est un puissant outil pédagogique favorisant l'apprentissage et l'évaluation d'une manière holistique. Leur article donne de la visibilité aux résultats des recherches, effectuées en Grèce, sur le portfolio.

Nous en venons à l'enseignement supérieur avec le système LMD. Sur cette question, Yancouba Cheikh Diedhiou revient sur l'importance de la pédagogie et de la formation en ce qui concerne les enseignant-chercheurs évoluant dans les écoles et instituts publics de santé du Sénégal. Aminata Cissé, quant à elle, traite de la problématique de la qualité de l'enseignement supérieur. Son étude met l'accent sur les enjeux et les stratégies pour l'Afrique. Babacar Diop axe sa

réflexion sur le LMD dans les universités publiques du Sénégal : chronique d'une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux. Et Seydou Khouma de clore cette partie réservée aux sciences de l'éducation avec son article qui traite de la Sunna méthodologique de Cheikh Ahmed Bamba. Il revient sur l'approche innovante de Cheikh Ahmed Bamba qui a su créer en ses disciples un esprit de communauté et d'indépendance en accord avec un système éducatif bien organisé.

Pour les articles relevant des disciplines fondamentales, Kokou Sahouegnon réfléchit sur l'écriture d'Olympe Bhêly-Quenum. En ce qui concerne Demba Lo, la revue *Liens Nouvelle Série* publie son article à titre posthume et présente ses condoléances à sa famille et à ses collègues. Son étude a pour objectif de prouver que l'abondance des voix semble aboutir à des pratiques théâtrales inédites chez Theodore de Bèze de la même manière que chez Pierre Corneille. Oumar Dieye lui emboîte le pas avec une étude portant sur la lecture de la langue littéraire. En effet, cette contribution apporte des éclaircissements sur l'épineuse question de la lecture des œuvres humanistes dans les universités publiques sénégalaises. Secka Gueye, dans un tout autre cadre, revient sur l'expérience homosexuelle des personnages dans de *Purs hommes*.

En études anglophones, Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou et Didier Kombieni nous proposent deux productions scientifiques. La première s'intéresse à l'étude du personnage de Hope Clearwater dans *Brazzaville Beach* (1990) de William Boyd. La seconde traite de prémonition et d'espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains.

Par ailleurs, Mahamadou Diakhité revient sur les années 1940 et 1950 au Portugal. Lesquelles années coïncident avec l'âge d'or du Néo-réalisme littéraire portugais. Ballé Niane, quant à elle, nous plonge dans l'univers des sociétés arabes et plus particulièrement Koweïtiennes avec son article sur les figures féminines.

Cheikh Diop a, dans son étude, réfléchi sur l'impact de la Covid 19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l'air en temps d'alize continental. Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye et compagnie ont, dans leur article, étudié les noms des lieux se rapportant au règne végétal dans l'agglomération de Dakar. Ces auteurs clôturent cet éditorial.

Dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées camerounais

Résumé

À la faveur du contexte de la pandémie à covid-19 qui a secoué l'éducation, le gouvernement camerounais a préconisé l'auto apprentissage des élèves. Il s'agit de développer l'autoformation des apprenants en dehors des salles de classe en intégrant les multimédias à leurs pratiques pédagogiques. S'inscrivant dans cet objectif, divers dispositifs ont ainsi été mis en place devant permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences de façon autonome. Dans une visée actionnelle, ce travail se penche sur l'analyse des différents dispositifs déployés pour l'opérationnalisation de cette autoformation. Dans cette perspective, cette recherche voudrait étudier le passage du paradigme exclusivement transmissif au paradigme d'hétéro-direction des apprenants tout en jetant un regard sur les représentations des acteurs principaux. Il ressort de l'analyse des questionnaires administrés et des entretiens conduits que très peu d'établissements et d'apprenants cibles font usage des dispositifs mis en place pour une individualisation du savoir à l'intérieur et en dehors des salles de classe. Le processus d'auto-apprentissage mis en place par le Gouvernement est un système complexe encore à ses balbutiements certes, mais évolutif et donc perfectible.

Mots clés : Autoformation-apprentissage-dispositifs-hétéro-direction-autonomisation.

Abstract

Thanks to the context of the Covid-19 pandemic, the Cameroonian government recommended self-learning for students. This involves developing learners' self-training outside the classroom by integrating multimedia into their teaching practices. In line with this objective, various measures have been put in place to enable students to acquire knowledge and develop skills independently. With an action-oriented aim, this work focuses on the analysis of the different devices deployed for the operationalization of this self-training. From this perspective, this research would like to study the transition from the exclusively transmissive paradigm to the paradigm of hetero-direction of learners while taking a look at the representations of the main actors. It emerges from the analysis of the questionnaires administered and the interviews conducted that very few establishments and target learners make use of the systems put in place for the individualization of knowledge inside and outside the classroom. The self-learning process put in place by the Government is a complex system still in its infancy, but evolving and therefore perfectible.

Keywords: Self-training-learning-devices-heterodirection-empowerment.

Introduction

Le contexte d'apprentissage évolue inexorablement et les défis auxquels les nouveaux apprenants font face ne sont pas toujours prévisibles. La crise sanitaire à Corona virus et les mesures-barrières décrétées au Cameroun ont obligé les établissements à envisager un changement de paradigme dans l'enseignement/apprentissage. En effet, dès la rentrée scolaire 2020/2021, le ministre de l'enseignement secondaire instaure le système de mi-temps dans les lycées et collèges. Afin d'éviter des contaminations en masse, les classes sont divisées en deux voire trois groupes pour celles avec des effectifs supérieurs à 60 élèves.

Plusieurs élèves voient leur temps de cours en salle de classe réduit. Chacun des groupes fonctionne de manière rotative de 7h30 à 12h20 et de 12h30 à 15h/17h d'une semaine à l'autre. Seules les classes d'examen et principalement des établissements privés n'obéissent pas à cette injonction. Le besoin d'une formation en dehors des classes se fait dès lors ressentir. Le gouvernement recommande le recours à l'auto apprentissage ; d'où le thème de l'année académique 2021-2022 au Cameroun : « modernisation et résilience du système éducatif pour une éducation de qualité et des apprentissages autonomes ». L'autoformation est donc une « réalité éducative de l'heure », un « paradigme éducatif des âges futurs » (E. Bulea Bronckart, C. Bota, J-P. Bronckart, 2006, p. 31).

Toutefois, l'autoformation étant un « concept neuf aux contours encore imprécis », (M, Denney, 2020, p. 1) reprenant N.A. Tremblay (2003), certains points restent à éclaircir au sujet des dispositifs institutionnels mis en place pour cette autoformation. Ces zones d'ombre subsistantes restreignent l'accès de cette activité à quelques apprenants ou à quelques établissements scolaires. L'efficacité et l'efficience de cette pratique institutionnelle sont par ricochet questionnées.

Avant la pandémie, les pratiques d'autoformation des apprenants étaient des initiatives privées (recours aux répétiteurs/tuteurs, utilisation des centres linguistiques, travail de groupe entre apprenants, etc.). La crise sanitaire a eu pour corollaire l'éclatement des salles de classe et la réduction du nombre d'heure de cours en salle. L'Etat a donc mis à disposition des moyens logistiques en faveur de la formation des apprenants en dehors de la salle de classe classique/traditionnelle.

Face à ce nouveau défi pédagogique, le ministère des enseignements secondaires (MINESEC) et bon nombre d'établissements scolaires ont dû s'adapter et recourir à des mesures palliatives afin d'éviter non seulement les années scolaires blanches, mais aussi et surtout de recourir au renforcement des connaissances acquises et requises des jeunes apprenants des lycées et collèges du Cameroun. Les apprenants quant à eux ont dû se mettre à « apprendre autrement » (L. Mandeville, 2004, p. 1). En plus de devoir s'approprier divers outils technologiques, ils doivent aussi penser à se réapproprier les dispositifs de formation mis à leur portée en termes de contenus, d'objectifs et de ressources.

Le gouvernement camerounais s'est ainsi lancé dans le e-learning comme solution palliative au déficit pédagogique. La crise sanitaire semble maîtrisée, mais la « pérennisation des pédagogies alternatives post-covid-19 » (MINESEC, 2023) demeure un sujet d'actualité.

Sachant que l'autoformation requiert une motivation immanente de la part de l'apprenant, et conscients de la « mauvaise qualité de la connexion » internet que déplorent Ndibnu-Messina et Kouankem (2021, p. 43) nous nous demandons avec B. Albero (2002, p. 4) si l'autonomisation de l'apprentissage, telle que envisagée par le gouvernement camerounais n'est pas un « choix de luxe pour pallier aux déficits » pédagogiques créés ?

Comment se déroule le processus d'auto-apprentissage des élèves après la période Covid 19 ? Cet article s'intéresse à l'autoformation des lycéens en période post-covid et traite des

dispositifs institutionnels d'auto-apprentissage afin d'évaluer les praxis qui pourront être pérennisées et servir de modèle dans le système d'autonomisation qui s'impose aux apprenants.

1. Méthodologie

La présente étude prend ses sources de l'observation directe des situations d'apprentissage en périodes Covid et post-covid-19. Elle s'est ensuite enrichie par l'administration des questionnaires ainsi que de quelques séances d'entretien en face à face et en ligne avec les acteurs tels que les apprenants, les enseignants et des inspecteurs pédagogiques régionaux.

1.1 Technique d'échantillonnage

Le travail s'est intéressé à une population d'apprenants inscrits dans les lycées de trois (03) villes, notamment le Lycée Bilingue de Bertoua (Région de l'Est), le Lycée de Ngoulmekong (dans la Région du Centre) et le Lycée Classique et Moderne de Garoua (Région du Nord). L'échantillon définitif contient 102 apprenants qui ont accepté de renvoyer les questionnaires.

En vue de renseigner les divers dispositifs numériques des apprenants dans leur processus d'auto-apprentissage, nous avons adopté une approche bimodale qui allie l'enquête quantitative à l'étude qualitative.

La méthode d'échantillonnage non probabiliste boule de neige, qui consiste à identifier les informateurs pertinents grâce à des personnes qui connaissent d'autres personnes détentrices d'informations riches, a été privilégiée. Il s'agit ici d'une technique fondée sur une démarche inductive qui nous a permis de recruter des apprenants et enseignants, par l'intermédiaire des connaissances, à qui il a été demandé de désigner d'autres personnes disponibles et disposées à participer à l'étude. Les personnes identifiées au préalable se recrutent parmi nos connaissances notamment une enseignante de français au Lycée Classique et Moderne de Garoua, deux enseignantes d'anglais au Lycée de Ngoulmekong ; une Inspectrice pédagogique exerçant dans la ville de Bertoua ainsi qu'un enseignant d'informatique en service au Lycée Bilingue de Bertoua. Cette méthode s'est imposée du fait que nous ne pouvions nous rendre en personne dans les trois villes et que nous n'avions non plus aucun contact direct avec les apprenants fréquentant les lycées ciblés.

- De l'administration du questionnaire

Un questionnaire a été utilisé pour interroger les apprenants des lycées de trois (03) villes. Relativement à l'administration de ce questionnaire, nous avons élaboré une dizaine de questions sous divers types pour pouvoir collecter les données relatives à l'utilisation des différentes ressources pédagogiques digitales en dehors des classes pour une autonomisation dans l'apprentissage.

- Des entretiens

Les entretiens individuels en majeure partie via appel sur la plateforme WhatsApp relevant de l'approche qualitative, nous ont permis d'entrer en contact avec 14 informateurs, dont 2 (deux) inspecteurs régionaux pédagogiques qui ont aidé à recenser les divers dispositifs numériques institutionnels existants. Des échanges avec 3 (trois) enseignants ont renseigné sur les modalités d'utilisation de certains de ces dispositifs médiés et les discussions avec 9 (neuf) apprenants ont contribué à la connaissance des représentations qu'ils se font des dispositifs d'auto-apprentissage mis à leur portée. Le croisement des différents discours recueillis et les observations faites auront permis de décompter et d'analyser l'efficacité des ressources médiatisées en lien avec les attentes du gouvernement.

2. Les principaux résultats de la recherche : les modalités pédagogiques mises en œuvre pour l'individualisation de l'apprentissage

L'individualisation de l'apprentissage se décline dans le contexte camerounais sous diverses formes de dispositifs :

- Les émissions télévisées ;
- Les cours préenregistrés ;
- Les plateformes d'apprentissage;
- Les groupes WhatsApp ;
- Les Centres de Ressources Multimédias

2.1. Pratiques d'autoformation à la télévision

Consciente de l'importance de garder les apprenants occupés pendant et après le confinement, la CRTV (Cameroon Radio and Television) a révisé ses programmes dès avril 2020 afin de diffuser les cours aux élèves du primaire et du secondaire. La CRTV innove par l'utilisation des enseignants qui, face à la camera, dispensent des cours pour les apprenants confinés. Sachant le rôle crucial que peut avoir l'auto apprentissage, la chaîne nationale a ainsi pendant des mois aidé les lycéens à préparer leurs divers examens. Les cours télévisés, retransmis en différé, étaient diffusés tous les matins selon des tranches horaires préétablies. Les émissions couvrent aussi bien les programmes des enseignements scientifiques que les matières littéraires. Ce dispositif permet au moins à ceux qui ont un poste téléviseur, et sauf en cas de coupure d'électricité, de combler le manque à gagner en connaissance causé par la pandémie.

2.2. Exploitation des Centres de Ressources Multimédias

Les salles multimédias dont disposent les lycées cibles servent à la fois de cadre pratique pour les cours d'informatique et participent aussi à développer l'autonomie des élèves. Un centre de ressources multimédia (CRM) à l'instar de celui du Lycée Classique de Garoua contribue efficacement à « une évolution de l'enseignement-apprentissage » (N. Hirschsprung, 2005, p. 36). En effet, ledit Centre est équipé d'ordinateurs et de connexion internet. Il est placé sous la supervision d'un censeur nommé par le Ministre des enseignements secondaires pour s'occuper exclusivement des mouvements d'entrée et de sortie des apprenants et des enseignants, de l'usage et de la maintenance du matériel informatique. Le recours aux CRM au secondaire concerne deux volets : l'enseignement/ apprentissage de l'informatique en tant que discipline scolaire et leur utilisation pour les séances de recherches personnelles des apprenants.

Les apprenants ont accès au CRM pendant leurs heures libres pour leurs recherches personnelles ou de classe. Ce CRM possède deux salles de 30 machines chacune. Ce dispositif s'inscrit dans les objectifs du ministère des enseignements secondaires et permet d'accompagner les apprenants dans l'autonomisation de l'apprentissage et l'amélioration de leurs performances académiques.

Certains enseignants indisponibles à leurs heures de cours envoient les apprenants au CRM afin qu'ils fassent des recherches précises soit pour leurs exposés soit pour les compléments de cours. Quelques fois, les enseignants mettent en ligne des vidéos de cours pris sur le site du MINESEC et considèrent le cours comme fait. Ceci a pour avantage d'obliger les apprenants à aller suivre cet enseignement de peur de perdre tout un chapitre du programme.

2.3. Usage de plateforme d'apprentissage : le Google classroom

Après une demande qui leur a été accordée par le ministère des enseignements secondaires, le CRM du Lycée Classique de Garoua a commencé à utiliser la plateforme d'apprentissage Google classroom. Ce dispositif permet la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat. Comme toute plateforme de formation en ligne, le Google classroom favorise « le travail collaboratif ou individuel » et « l'acquisition de compétences » (Socket, 2009) cité par M. Crosse (2009, p. 173).

La connaissance étant la résultante d'une co-construction entre les individus et les groupes, ce travail sur la plateforme Google classroom est suivi d'une communication à distance avec l'enseignant mais aussi entre apprenants. Un élève qui fait face à une quelconque difficulté pose

son problème dans le forum de chat et son inquiétude peut trouver solution chez un camarade si l'enseignant n'est pas connecté à ce moment précis. Le maniement de la plateforme permet aux élèves de développer le travail à distance, les activités en ligne grâce à leur diversité, favorise une individualisation. Ce dispositif inclut différentes formes d'interactivité homme-machine. Les activités y prennent des formes synchrones et asynchrones, avec un groupe ou un seul apprenant. Dans le cadre de ces cours en ligne, l'enseignant donne des devoirs à faire à la maison et à restituer sur la plateforme en ligne. Chaque élève a un identifiant et un mot de passe qu'il utilise pour se connecter.

Dans ce contexte, le CRM joue un rôle important dans le processus d'apprentissage au secondaire. Les élèves s'y rendent aux heures libres ou alors à l'heure de l'enseignant qui a donné le devoir et envoie leur devoir via leur portail. Ils téléchargent également par la même voie les devoirs laissés par l'enseignant ou même les supports de cours. Les devoirs envoyés en ligne sont très souvent corrigés en salle de classe en présentiel notamment pour les matières scientifiques qui demandent quelques démonstrations au tableau.

2.4. Les groupes WhatsApp

Les groupes WhatsApp comptent parmi les premiers dispositifs mis en place par les enseignants pour l'auto-apprentissage des élèves dès le début de la covid-19. En effet, tous les enseignants de lycée avaient créé ces groupes pour rattraper les cours, et permettre aux élèves, surtout pendant la période de confinement et même après, de recevoir les supports de cours. De manière générale, les supports didactiques y sont déposés quotidiennement pour exploitation par les élèves. Les exercices de remédiations y sont envoyés et les apprenants remettent leurs copies soit par le même canal soit en présentiel selon les instructions de l'enseignant. Le cours dans ces groupes n'est pas vraiment effectif. L'activité ici se résume surtout au dépôt du support de cours et des devoirs à faire ou faits. Quelques échanges se font dans le groupe entre enseignants et apprenants mais aussi et surtout entre apprenants.

2.5. Le e-learning sur la plateforme du MINESEC

L'interactivité homme-machine se fait dans ce dispositif en différé. Les enseignants placés dans une salle font des cours seuls mais simulent la présence des élèves qui poseraient de temps à autre d'éventuelles questions d'incompréhension. Suite à ces questions imaginaires que l'apprenant pose à l'enseignant, une réponse est donc donnée dans la vidéo. Le lien de la vidéo est mis sur le site du ministère des enseignements secondaires. Les élèves doivent suivre le lien et grâce à une connexion internet, télécharger ces différents cours et les visionner sur divers supports numériques qu'ils possèdent (téléphone portable, tablette, desktop, etc.).

3. Analyse des différents dispositifs

De l'analyse des réponses obtenues, il résulte une asymétrie dans les pratiques d'auto-apprentissage des apprenants des lycées cibles. La difficulté majeure que les apprenants rencontrent face à cette nouvelle expérience qui s'offre à eux est celle de l'adaptation à l'auto-apprentissage avec tout ce qu'il comprend comme composantes pour la réussite du projet telles que décrites par M. Dennery (2020, p. 5) :

- le choix des thèmes et des sujets à traiter ;
- les capacités attendues de l'apprenant au terme du parcours ;
- les modules, les personnes ressources qui aident l'apprenant à acquérir les connaissances et compétences requises ;
- le choix des modalités et des outils pour évaluer la progression de l'apprenant en amont, tout au long du parcours et à son terme

Etant peu habitués à travailler à distance et du fait du principe novateur qu'est l'autoformation, les apprenants sont amenés de façon progressive à s'arrimer à ce nouveau paradigme.

Le dispositif de cours en ligne sur le site du MINESEC semble avoir eu un faible taux de réussite. Les 60% des apprenants disent ne pas avoir été sensibilisés au sujet de l'existence même dudit site. 30% ne sont pas très motivés du fait de devoir se mettre en ligne et suivre le cours seul. Du fait que le dispositif se limite uniquement aux leçons à distance, les apprenants manquent de guide pour non seulement les aider dans leurs activités mais aussi pour les accompagner dans leur ascension vers l'autonomisation. Le ministère gagnerait à intégrer quelques cours en direct. Ce qui permettrait de mieux intégrer l'autoformation aux pratiques des élèves qui auraient de fait l'occasion de poser quelques questions et de rendre le cours interactif.

L'exploitation de la plateforme Google classroom par contre a contribué à faire évoluer les pratiques des élèves du Lycée Classique de Garoua. Toutefois, tous les objectifs ne semblent pas avoir été atteints. Les apprenants ont beaucoup de mal à s'approprier l'outil informatique. Ceux déjà à l'aise avec les TIC, ont aussi eu maille à partir avec l'utilisation de la plateforme proprement dite. Mais dans ce dispositif, grâce au guidage des enseignants et même des camarades, le processus d'auto-apprentissage a eu plus d'impact sur les apprenants. La curiosité, l'envie d'appriivoiser ce nouvel outil qui s'offrait à eux et même le besoin d'évaluer leurs connaissances dans des situations concrètes sont autant d'attitudes et qualités qui ont été favorables à l'autonomisation dans ce dispositif. La motivation et l'engouement venaient aussi du fait que les apprenants pouvaient compter sur les enseignants et les camarades pour les aider en cas de difficultés majeures.

Le groupe WhatsApp représente indéniablement le dispositif qui a remporté le plus de succès dans la pratique de l'auto formation en périodes Covid et post-covid-19. Les élèves étaient déjà habitués à l'usage de cette plateforme d'échanges dans leurs discussions personnelles et privées. Ainsi, ils n'ont eu besoin d'aucune formation particulière pour son utilisation lors des séances de cours en ligne. Les échanges en synchrones pour les discussions et explications ; et en asynchrones quand il s'agissait du dépôt des supports permettaient aux apprenants d'avoir accès à tout moment aux supports de cours. Ce dispositif sied bien aux élèves les moins doués, car le cadre étant plus relâché, ils sont plus à l'aise à poser des questions qu'ils n'oseraient pas poser en classe. Les plus aptes partagent sans peine avec eux leurs stratégies d'apprentissage. Néanmoins, certains parents se sont plaints, parce que leurs enfants n'ayant pas de téléphone portable et autres supports technologiques, devaient utiliser ceux de leurs parents pendant de longues heures. Pour d'autres, le coût élevé de la connexion internet est un handicap au travail à distance de leur progéniture.

4. Discussion

L'autoformation dans les lycées camerounais tombe dans la typologie « tutorale » et « prescriptive ». Selon les pratiques pédagogiques observées au cours de cette étude, ces dispositifs diffèrent selon la nature de trois éléments qui les constituent tels qu'énoncé par M. Ciekanski (2005, p. 21): l'espace d'apprentissage, la relation pédagogique et les pratiques d'apprentissage. Le dispositif de type tutoral qui prévaut dans notre cas répond à une logique d'hétéro-direction, paradigme qui correspond à une « modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel » (M-J. Barbot & M-J. Gremmo, 2012, p. 18).

Les résultats obtenus ont permis de comprendre différents aspects de l'auto-apprentissage, de réfléchir à comment les intégrer en fonction des exigences, et ainsi d'atteindre l'objectif du gouvernement camerounais.

Le recensement des outils d'autoformation a permis de se rendre compte de la multitude de plateformes mise à la disposition des apprenants. Seuls les apprenants du Lycée Classique de Garoua utilisent réellement le Centre de Ressources Multimédias pour des séances d'apprentissage individuel. Notons au passage que, c'est aussi dû au fait que les enseignants les y encouragent, en y déposant des supports de cours, des devoirs à faire etc. Le CRM du Lycée Bilingue de Bertoua, doté d'une quinzaine d'ordinateurs, fait surtout office de salle de cours d'informatique où enseignants et apprenants se rendent en fonction des emplois de temps prévu pour ce cours. Il sert aussi de salle de permanence avec un espace bibliothèque. Mais aucune activité en lien avec l'auto-apprentissage n'y est menée. Ceci ne répond pas au but premier pour lequel il a été conçu. Par contre, au Lycée de Ngoulmekong le Centre de Ressources Multimédias est utilisé uniquement pour les cours d'informatique et n'est ouvert aux apprenants qu'à cet effet. La situation dans ces deux derniers établissements n'est pas de nature à amener les apprenants à utiliser ces centres pour leur autoformation.

L'analyse des interactions homme-machine a permis de ressortir un éventail d'obstacles qui empêchent le public cible d'utiliser efficacement les dispositifs d'auto-apprentissage. Aucun répondant du Lycée Bilingue de Bertoua n'a accédé au site e-learning du MINESEC. Ces apprenants avancent comme argument principal le manque de dispositifs numériques personnels. Pour ceux du Lycée de Ngoulmekong, c'est rarement que la majorité d'entre eux, soit 63% y accède. Ces apprenants soulèvent entre autres le manque de temps, l'argent pour la connexion et pour certains le refus des parents de leur donner un téléphone ou une tablette pour accéder au site.

Pour ce qui est des cours à la télévision nationale les apprenants estiment qu'ils relevaient surtout du niveau primaire et ils ne se sentaient pas concernés.

L'auto-apprentissage à travers la plateforme WhatsApp, bien que se déroulant la plupart du temps de manière asynchrone, semble plus répondre aux besoins des apprenants. Mais ici aussi, le problème d'argent pour acheter le crédit de connexion s'est posé avec acuité couplé à cela le refus catégorique de certains parents de voir les enfants toucher à leurs téléphones pour accéder aux supports mis à disposition.

Le but d'une autoformation en dehors des classes et notamment une formation en ligne est d'apporter une plus-value par rapport à la formation en présentiel. Entre réticences à aller sur les sites du ministère, préférences marquées pour les cours en présentiel, difficultés relatives à l'acquisition et à l'utilisation de la connexion internet, il faut dire que cette faible utilisation des dispositifs d'autoformation rendent difficile le respect de la note gouvernementale qui vise l'autonomisation des apprenants en dehors des salles de classe. Quelles que soient les raisons évoquées, ce peu (ou absence) d'engouement des apprenants à utiliser les dispositifs d'auto-apprentissage met à mal les efforts consentis et creuse davantage la dysharmonie entre les attentes du Gouvernement et le résultat escompté en termes d'acquisition du savoir.

L'auto-apprentissage des apprenants passe systématiquement par un travail préalable sur les représentations qu'ils en font. L'apprenant doit réaliser la nécessité de l'activité d'auto-apprentissage. Il doit intégrer le fait qu'il est désormais appelé à construire lui-même le savoir et que l'enseignant n'est plus pour lui qu'un simple guide. Or, l'apprenant ne peut être à même de faire face à l'autoformation s'il n'intègre ce fait. Il faut donc amener l'apprenant à prendre conscience du rôle décisif qu'il joue dans le processus d'autoformation. Il est primordial de lui « apprendre à apprendre » (M. Crosse, 2009, p. 177).

Métamorphoser les représentations des élèves nécessite également un travail de fond sur leurs encadreurs, notamment les enseignants. Les enseignants doivent accepter le passage du paradigme exclusivement transmissif au paradigme d'hétéro-direction et accompagner leurs apprenants dans ce nouveau système.

Le processus d'auto-apprentissage mis en place par le Gouvernement en est encore à ses balbutiements certes, mais il est perfectible. C'est un système complexe et évolutif. Il faut donc penser en termes de perspectives d'amélioration afin de relever les défis de ce paradigme d'innovation techno-pédagogique.

Conclusion et recommandations

Il y a encore du chemin à faire pour que l'auto-apprentissage soit effectivement intégré de manière efficiente dans les pratiques pédagogiques en contexte institutionnel camerounais. Le succès de l'autoformation passe inconditionnellement par la sensibilisation préalable des différents acteurs (apprenants, parents, enseignants, etc.). De même, un nombre d'autres conditions rendraient favorable le processus d'auto formation :

- Les centres de ressources multimédias connectés et opérationnels doivent être créés dans tous les établissements secondaires ;
- Les parents dans la mesure du possible doivent prévoir des desktops dans les domiciles pour faciliter l'apprentissage en dehors des salles de classes ;
- La formation des personnes-ressources à la digitalisation des pratiques enseignantes ;
- Une équipe d'inspecteurs pédagogiques devrait sillonner les établissements pour une sensibilisation des enseignants et apprenants afin de motiver le plus grand nombre à prendre avantage du dispositif de E-learning gratuitement mis à leur disposition par le MINESEC ;
- Les enseignants pourraient éventuellement faire usage de zoom pour des cours en live quand ils ne peuvent faire une séance en présentiel. Ainsi, les apprenants assis dans les CRM participeraient au cours et poseraient leurs questions en direct ;
- Introduire en cours d'informatique des leçons sur l'utilisation de la plateforme Google classroom ou toute autre plateforme d'enseignement dont l'établissement voudrait se servir ;
- Sensibiliser les parents sur la nécessité d'avoir la connexion internet pour les apprenants ;
- Le gouvernement devrait aussi demander aux opérateurs de téléphonie mobile de revoir à la baisse le coût d'accès à internet. Ceci favoriserait les apprenants moins nantis ;
- Travailler sur les représentations des élèves afin qu'ils comprennent que dans le système d'APC-ESV (Approche par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie), l'apprenant est dorénavant placé au cœur de l'apprentissage.

Assurément, le succès de l'auto apprentissage en contexte camerounais et le basculement vers un système d'hétéro-direction passeront par la matérialisation de ces conditions. A défaut, l'autoformation sera perçue par tous ces acteurs (élèves, enseignants, parents) comme un travail additionnel auquel chacun voudra se soustraire.

Références bibliographiques

ALBERO Brigitte, 2002, « L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Le Meur, G. *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, Paris, L'Harmattan, pp. 459-483. <http://www.editions-harmattan.fr>. edutice-00000269.

BARBOT Marie-José, GREMMO Marie-José, 2012, «Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous » *Synergies France*, n° 9, pp. 15-27.

BULEA BRONCKART Ecaterina, BOTA Cristian, BRONCKART Jean-Paul, 2006, « L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation » *Éducation permanente*, n° 168, pp. 31-57.

CIEKANSKI Maud, 2005, « L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites "de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère). » Thèse de Doctorat, Université Nancy II.

CROSSE Maëlle, 2009, « Mise en place d'un dispositif d'autoformation pour l'apprentissage du français, au sein du centre de ressources en langues de l'Université de Playa Ancha : analyse et perspectives », *Synergies Chili* n° 5, pp. 169-179.

DENNERY Marc, 2020, « L'autoformation » *Concepts pédagogiques #12*, <https://www.blog-formation-entreprise.fr/concept-pedagogique-12-lautoformation/> consulté le 15 septembre 2021.

HIRSCHSPRUNG Nathalie, 2005, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris, Hachette.

MANDEVILLE Lucie, 2004, (Dir.) *Apprendre autrement : pourquoi et comment*, Canada, Presses de l'Université du Québec.

NDIBNU-MESSINA Julia, Constantine KOUANKEM. 2021. « Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19 », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* n°18(1), pp. 32-47. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-05>

SOCKETT Hugh, 2009, « Dispositions as Virtues: The Complexity of the Construct », *Journal of Teacher Education* n° 60(3), pp. 291-303, DOI: [10.1177/0022487109335189](https://doi.org/10.1177/0022487109335189)

TREMBLAY, Nicole Anne, 2003, *L'autoformation pour apprendre autrement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.

AUTEURS

AGBENO Yao, Université Mahatma Gandhi de Conakry, Guinée Conakry.
AHOUASSA Médard Sènoukounmé, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.
Athéna Varsamidou, Université Aristote de Thessalonique, Grèce.
BA Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
BADIANE Sidia Diaouma, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
CISSÉ Aminata, École Doctorale d'Étude sur l'Homme et la Société, Dakar Sénégal.
DAOUAGA SAMARI Gilbert, Université de Ngaoundéré, Cameroun.
DÉME Mamoudou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIAKHITÉ Mahamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Sana, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Yancouba Cheikh, Université Internationale Ibéro-américaine, Mexique.
DIENG Sara Danièle, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEYE Oumar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIFFO LAMBO Lawrence, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.
DIOP Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIOP Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL DIOP Astou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL Sokhna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
GUEYE Mathieu, Université Cheikh Anta de Dakar, Sénégal
GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
ILBOUDO Wendyam, École Normale Supérieure, Koudougou ; Burkina Faso.
KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
KOMBIENI Didier, Université de Parakou, Bénin.
KONKOBO Tinsakré, Institut de rattachement : Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso
KOUANKEM Constantine, Université de Bertoua, Cameroun.
Lionel Franchet, Académie d'Aix-Marseille, France.
LO Demba, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
MBELLA MBAPPE Robert, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDIAYE Alassane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
NDIAYE Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NDIBNU-MESSINA Julia, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NIANE Ballé, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NODJINAÏBEYE Frédéric, Université de Yaoundé I, Cameroun.

OUEDRAOGO Issoufou, Institut de rattachement : Inspection de la Circonscription de Base de Koudougou 1, Burkina Faso.

SADJA KAM Judith, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.

SAHOUEGNON Kokou, Université de Bretagne Occidentale-UBO-Brest, France.

SEGBEGNON Eugène Oké, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.

SY Thierno Bachir, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIARÉ Mamadou, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.

THIAW Diatou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

ZAGARE Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure, Koudougou.