

***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 --

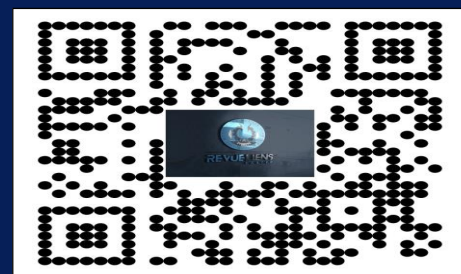
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la
Formation
FASTEF



DAKAR, DECEMBRE 2023

ISSN 2772-2392

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



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 Dikko 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.

L'enseignement en classes de langues au Cameroun : entre autorité épistémique et autorité didactique

Résumé

En situation de classe, il est attendu de l'enseignant, aussi bien par les apprenants que par la société, qu'il aide ses élèves à avoir des savoirs et des compétences nécessaires à leur formation intellectuelle et à leur insertion professionnelle. À ce titre, il est détenteur d'une autorité statutaire qui le rend responsable de l'éducation ou de la formation de ces apprenants. Cette autorité lui est dévolue par le champ pédagogique incarné par son école de formation professionnelle, et par l'État. L'enseignant est en conséquence responsable de la qualité des enseignements qu'il dispense ; plus précisément, c'est à lui qu'il revient de valider les savoirs produits, qu'il est censé avoir et qui lui confèrent l'autorité épistémique. Les savoirs académiques de l'enseignant ne peuvent être utiles pour son action didactique que s'il réussit à les faire apprendre au moyen de situations didactiques élaborées à cet effet : c'est cette compétence qui lui donne l'autorité didactique. L'objectif de cet article est d'étudier les modalités d'utilisation des deux formes d'autorité (épistémique et didactique) par des enseignants de langues, ainsi que les conséquences qui en découlent. En s'appuyant sur des leçons de français et de langues et cultures nationales, cette réflexion menée dans une perspective qualitative entend analyser comment la perte momentanée de l'une de ces autorités peut hypothéquer l'activité d'apprentissage. La finalité est de conclure à l'urgence de la conjonction de ces deux formes d'autorité et de leur prise en compte dans la formation des enseignants afin de les préparer à les mobiliser simultanément en situation de classe pour l'intérêt des apprenants de langues.

Mots-clés : autorité épistémique, autorité didactique, agir professoral, classe de français, classe de langues et cultures camerounaises.

Abstract

In classroom, teachers are expected to help their students acquire the knowledge and build the skills they need for their intellectual development and professional integration. As such, they have statutory authority to take responsibility for the education and training of these students. This authority is devolved to him by the educational training school and by the state. Consequently, teachers are responsible for the quality of the teaching they provide ; more precisely, it's up to them to validate the knowledge they produce, which they are supposed to have and which gives them epistemic authority. The teachers' academic knowledge can only be useful for his didactic action if he succeeds in having it learned through didactic situations designed for this purpose : it is this skills that gives him didactic authority. The aim of this paper is to study the ways in which language teachers use the two forms of authority (epistemic and didactic), and the consequences of doing so. Drawing on lessons in French and national languages and cultures, this qualitative reflection analyzes how the temporarily loss of one of these authorities can hinder learning activities. This work concludes that these two forms of authority need to be combined and taken into account in teacher training, so as to prepare teachers to mobilize them simultaneously in classroomsituations for the benefit of language learners.

Keywords : Epistemic authority, didactic authority, teaching action, french class, cameroonian langue and culture class

Introduction

En situation de classe, la relation pédagogique est marquée par une répartition claire des rôles entre enseignant et apprenants. D'après L. Dabène, que reprend F. Cicurel (1985), si l'apprenant suit simplement les consignes qui lui sont données en vue de son apprentissage, l'enseignant, pour ce qui le concerne, est informateur, animateur et évaluateur. Ainsi, c'est lui qui transmet ou aide à construire les savoirs, qui organise sa classe en fonction des modalités qu'il a prévues, et qui évalue ses apprenants. Cette relation asymétrique, fondée sur la différenciation institutionnelle, rend compte de l'autorité éducative. La référence à la notion d'autorité ne doit pas mettre sur une piste qui consisterait à l'analyse de la question de discipline en milieu éducatif ou en situation de classe. Au contraire, même s'il est possible que cette question se perçoive en filigrane, ce qui est mis en relief dans cette étude est la relation de l'enseignant et des apprenants avec les contenus enseignés.

Ainsi, ce travail s'intéresse à trois formes d'autorité. La première est l'autorité statutaire : elle a une source institutionnelle, dans la mesure où l'autorité enseignante d'un individu résulte d'une double délégation, celle du champ pédagogique – et donc de l'école qui l'a doté des compétences professionnelles utiles – et celle de l'État qui lui a donné le pouvoir d'aller le représenter en situation de classe pour prendre en charge des personnes précises en vue de leur éducation (G. Diker, 2004). D'où cette explication de P. Foray qui renchérit en insistant sur la responsabilité dévolue à l'enseignant lorsqu'il définit le terme autorité statutaire : « On entendra par là l'ensemble des pouvoirs et des devoirs que l'institution éducative (et à travers elle, la société) délègue aux éducateurs : i) pouvoir et devoir de programmer et d'organiser l'enseignement (dans un cadre fixé par la loi) ; ii) pouvoir et devoir d'évaluer ce que les élèves ont appris et iii) pouvoir et devoir de réaliser les conditions de l'étude et par suite de recourir à la sanction si ces conditions ne le sont pas. » (2009, p. 79). L'enseignant est une autorité, en ce que, par sa formation, il représente l'institution qui l'a recruté (B. Robbes, 2018). Il s'agit de l'autorité statutaire, qui donne à l'enseignant le pouvoir d'intervenir dans une salle. La deuxième forme d'autorité analysée dans cette étude est l'autorité épistémique. Elle est centrée sur l'objet d'enseignement et renseigne sur un préalable essentiel : un individu ne peut agir avec une autorité statutaire d'enseignant que s'il a des connaissances certaines dans le domaine qu'il est censé enseigner. L'autorité épistémique est alors généralement considérée comme étant fondée sur l'ensemble des savoirs académiques ou disciplinaires que possède l'enseignant. Cependant, un enseignant de langues n'est pas reconnu comme tel uniquement parce qu'il posséderait des connaissances solides sur les langues qu'il est censé enseigner, mais aussi parce qu'il est doté d'une compétence didactique qui l'aide à élaborer des situations pertinentes d'apprentissage. Cette compétence à construire des situations didactiques forme l'autorité didactique de l'enseignant. Selon A. Marchive, à qui il est reconnu la paternité du terme, l'autorité didactique est définie comme « la capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part [...] à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part » (cité par B. Robbes, 2018, p. 8-9). Elle a la particularité de mettre en relief la finalité même de l'action didactique, à savoir l'apprentissage. En effet, il ne peut avoir appropriation des savoirs que si l'enseignant réussit à mettre en place un dispositif et des stratégies qui puissent aider les apprenants à aller vers le savoir qu'il est lui-même censé avoir :

« L'autorité didactique invite à penser une nouvelle forme d'autorité. La nécessité dont il est question ne résulte ni du statut de l'enseignant /adulte, ni de ses qualités personnelles (charisme, talent oratoire), ni d'une asymétrie dans l'ordre des savoirs. L'autorité didactique apparaît comme la capacité de la figure d'autorité à *aménager des situations* qui permettent la rencontre entre l'apprenant et la connaissance. Ce sont, en effet, les situations (et elles seules), qui lui font sentir *qu'il ne sait pas, ou*

qu'il sait mal et qui fourniront les rétroactions suffisantes pour permettre à ce dernier d'acquérir la connaissance visée ». (J. Pinsolle, 2019, p. 4)

Ces trois formes d'autorité sont intimement liées. En effet, un enseignant ne peut être reconnu statutairement comme tel que s'il a une compétence disciplinaire dans la matière qu'il enseigne et s'il sait comment mettre sur pied des dispositifs ou des situations qui aident les apprenants à s'appropriier les contenus enseignés. C'est la conjugaison de ces compétences qui permet à l'enseignant de « faire autorité », dans le sens décliné par B. Robbes :

« Pour notre part, nous soutenons que le « faire » autorité passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en termes de communication et les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques, entendus comme ensemble cohérent de méthodes d'éducation, de modalités didactiques d'enseignement et d'apprentissage de contenus de savoir » (2012, p. 8).

Cette conjonction de compétences donne à l'enseignant la capacité d'impliquer l'apprenant dans l'activité après avoir obtenu sa confiance et son engagement, et à construire et à gérer des situations adidactiques (A. Marchive, 2006).

Toutefois, il arrive que l'observation de certaines séquences d'enseignement en classe de langues révèle que, par moments, l'enseignant ne réussit pas toujours à mobiliser ces deux formes d'autorité fondatrices de l'autorité statutaire. Comment l'enseignant de langue s'ajuste-t-il lorsque l'une de ces autorités considérées comme ressources arrive à lui manquer ? Et quelles en sont les potentielles conséquences sur l'apprentissage et sur les interactions didactiques ? L'objectif de ce travail est de voir comment l'enseignant de langue gère son autorité épistémique et son autorité didactique en situation de classe. La finalité est de montrer que cette gestion a une forte influence sur les interactions, et surtout sur les apprenants appelés à jouer un rôle plus actif dans la construction des savoirs et pour finir sur l'apprentissage. À partir des cas pratiques extraits des leçons de français et de langues et cultures nationales, nous montrerons comment l'enseignant mobilise ces deux ressources lorsque l'une d'elles semble être défaillante par moments et comment une telle défaillance a un impact sur le déroulement des interactions et sur l'apprentissage. L'idée soutenue est que, la réussite de l'action didactique étant conditionnée par ces deux formes d'autorité chez l'enseignant, l'on gagnerait à les préparer à les mobiliser simultanément en situation de classe.

Avant de procéder à l'analyse et à la discussion de nos résultats, nous présenterons le cadre théorique sur lesquels nous allons nous appuyer ainsi que la méthode envisagée pour l'analyse de nos observables.

Il n'est pas inutile de rappeler que ce sont ces trois formes d'autorité (statutaire, épistémique et didactique) relatives à l'objet d'enseignement qui nous intéressent dans ce travail, et non les autres formes (naturelle, autoritariste, charismatique, etc.) plus orientées vers la question de discipline, de l'ordre.

1. Ancrage théorique

L'analyse que nous menons mobilise la théorie de l'action conjointe en didactique (G. Sensevy, 2006). En effet, cette étude envisage de montrer comment le savoir configure les relations entre enseignant et apprenants en situation de classe. Engagés dans l'action didactique, les acteurs de la classe sont liés par un contrat implicite (appelé contrat didactique) qui, lorsqu'il est respecté, donne lieu à un jeu favorable à l'apprentissage en situation de classe. Ainsi, dans ce jeu didactique, il ne peut avoir réussite de l'action didactique que si et seulement si l'élève apprend de manière effective. Dans ce jeu didactique – encore appelé transactions didactiques –, l'enseignant conduit l'apprenant vers l'objet du savoir afin qu'il se l'approprie, ce qui fait de la

coopération un élément essentiel. L'enseignant est responsable de sa classe, des savoirs qui y circulent ainsi que des savoirs appris par ses apprenants. C'est lui qui sélectionne, hiérarchise et organise ces savoirs, tout en prévoyant des modalités didactiques appropriées qui puissent aider les élèves à apprendre de manière effective. C'est donc l'enseignant qui valide et institutionnalise les savoirs dans sa classe. Toutefois, il est des cas où l'enseignant procède à la dévolution, stratégie qui consiste pour lui à responsabiliser ses apprenants dans la construction des savoirs en situation de classe (G. Sensevy, 2008), ce qui, bien entendu, ne le dispense nullement du travail final de validation et d'institutionnalisation. Par cette théorie, on voit comment l'enseignant, en cherchant à faire évoluer les connaissances des apprenants, compte sur la collaboration des élèves sans que le jeu ne peut être mené à son terme. Les élèves ont donc une telle responsabilité, lorsqu'il y a par exemple dévolution, qu'ils contribuent, par leurs interventions, à faire avancer les savoirs, dans la mesure où leurs réactions amènent parfois l'enseignant à apporter des explications qui vont au-delà de celles qu'il a prévues. Ces « élèves chronogènes », comme on les appelle dans cette théorie, ne se substituent guère à l'enseignant, en principe.

Cependant, notre analyse montrera que certaines pratiques de classe sont d'une telle complexité qu'il arrive que, à la suite d'une dévolution, des apprenants prennent parfois la place de l'enseignant au point de jouer de bout en bout les rôles qui lui sont essentiellement dévolus. L'étude des interactions nous permettra de voir comment l'autorité épistémique (centrée sur le savoir) passe de l'enseignant à certains élèves. La théorie de l'argumentation nous sera en conséquence bénéfique pour mieux aborder la dynamique de cette autorité et de l'autorité didactique.

Pour commencer, définissons l'argumentation comme suit :

« L'argumentation appartient à la famille des actions humaines qui ont pour objectif de convaincre. De nombreuses situations de communication ont en effet pour but de proposer et, éventuellement, d'obtenir d'une personne, d'un auditoire, d'un public, qu'ils adoptent tel comportement ou qu'ils partagent telle opinion. On rencontre fréquemment ces situations dans la vie quotidienne, sur un plan aussi bien privé que professionnel, comme par exemple dans le cadre plus général de la négociation ».
(P. Breton, 2003, p. 3)

Lorsqu'un locuteur cherche à convaincre, il s'appuie sur une diversité et une pluralité de ressources au rang desquelles sa compétence, visible par la connaissance qu'il a de l'objet des interactions. Pour ce qui est de l'enseignant, cette compétence est double, comme l'affirme O. Reboul : « L'autorité de celui qui enseigne vient de sa compétence qui, je le rappelle, est double ; elle consiste à savoir ce qu'on enseigne et à savoir l'enseigner » (O. Reboul, 1980, p. 128). Un enseignant doit toujours connaître sa discipline, et donc le savoir qu'il enseigne, en plus d'avoir une compétence didactique efficace qui lui permet de mettre en place des modalités d'enseignement adéquates. C'est cette double compétence qui fait de l'enseignant le principal mandataire du savoir à transmettre aux apprenants : « L'autorité de l'enseignant vient de ce qu'il est un représentant ; il est, devant ses élèves, le mandataire de ce bien culturel qu'il a la charge de communiquer ; et il le peut du fait de sa compétence » (O. Reboul, 1980, p. 129-130). Cette compétence ne fait tout de même pas de l'enseignant un omniscient. Il n'est en aucun cas infallible ; se faire passer pour tel n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage et sur les relations pédagogiques :

« Mais il manque à cette description un des traits essentiels de tout enseignement : l'appel à l'esprit critique. Car, en présentant le maître comme infallible, on instaure entre lui et ses élèves une relation totalement asymétrique, où le premier soliloque, où les seconds enregistrent pour tenter de reproduire ensuite avec le moins d'écart possible le « savoir transmis ». Il ne s'agit plus alors d'un enseignement, mais d'un

bourrage qui, s'il réussit, aboutit à un endoctrinement. Une telle attitude est malheureusement fréquente et semble résister à toute réforme pédagogique ; on la remarque aussi bien chez l'institutrice qui repousse les objections d'un élève que chez l'universitaire qui se prend pour un gourou. La prétention à l'infaillibilité, qu'elle soit due à l'orgueil ou à la crainte, est la pathologie de l'enseignement. » (O. Reboul, 1980, p. 130)

Dans ce travail, l'enseignant prévoit bien des activités dont la réalisation demande une forte implication des apprenants ; il les laisse même par moments prendre sa place en tant qu'informateurs (F. Cicurel, 1985) d'autant qu'ils contribuent à transmettre des savoirs. Cette situation a même conduit, comme nous le verrons, un apprenant à contraindre son enseignant à avoir recours à l'argument d'autorité avant que celui-ci ne reprenne sa place institutionnelle. On a affaire à un cas type d'autorité basée sur le savoir (O. Reboul, 1980). En la matière, les conditions sont réunies : doté de sa compétence didactique, l'enseignant est légitime aux yeux de ses apprenants pour convoquer l'argument d'autorité.

2. Méthodologie

Cette étude repose sur des observables construits dans des classes de français, de langues nationales et de cultures nationales au Cameroun. Abordées dans une perspective qualitative, quatre leçons font l'objet de cette réflexion. La leçon de français porte sur les facteurs de communication et a été dispensée en ligne (<https://youtu.be/nK0N2QTnUE>) le 26 avril 2021 à la faveur du confinement entamé en 2020. En effet, contraint d'imaginer des dispositifs pour assurer la continuité pédagogique à la suite de la suspension des cours en présentiel en 2020, le Ministère des enseignements secondaires a mobilisé des enseignants et des inspecteurs qui ont produit des leçons diffusées à la télévision nationale et actuellement disponibles sur le site internet dudit ministère. Même après le confinement, la reprise des cours en présentiel n'a pas empêché les responsables de ce ministère de continuer le processus de digitalisation des enseignements. Les cours enregistrés sur ce site ont logiquement fait l'objet de validation au niveau de ce ministère. Ils visent l'ensemble des apprenants. Ce cours de français concerne prioritairement les élèves de la classe de Seconde. Les trois autres leçons ont été observées au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Il s'agit d'un cours de cultures nationales dispensé en classe de 6^e le 13 novembre 2015 sur la naissance, cours précédé d'une correction d'un travail à faire à la maison sur les noms des danses traditionnelles et les noms des instruments de musique en langues camerounaises. La deuxième leçon observée *in situ* a été faite en classe de 5^e le 04 décembre 2015 ; c'était une suite de deux leçons tenues en deux heures : l'une portait sur la composition du mot et l'autre sur la structure, la composition et la fonction du syntagme nominal. C'est la leçon sur la composition du mot qui nous intéressera dans ce travail. Enfin, la troisième leçon est de langue et culture peule, observée le 06 mars 2015. Ces leçons ont été transcrites¹ avant analyse.

¹ Conventions de transcription :

A = apprenant. AA = groupe d'apprenants. A (suivi d'un numéro) = apprenant par ordre de prise de parole dans une séquence. P = enseignant. Mots ou phrase entre crochets = transcription phonétique. [...] = coupure. ... = inachèvement. Soulignement = chevauchement. Guillemets = termes autonymiques. / = rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. Gras = mots ou expressions dans une langue nationale. XXX = inaudible. + = courte pause. ++ = pause plus ou moins longue. : = allongement de son. ? (sans parenthèses) = question.

Par ailleurs, un croisement est fait avec les prescriptions contenues notamment dans les guides des programmes, en l'occurrence au sujet des rôles assignés aux enseignants avec l'approche par les compétences.

Même si les résultats obtenus ne peuvent être généralisables, ils ont le mérite de révéler le rôle que jouent, pour l'agir enseignant, les autorités épistémiques et didactiques. Les difficultés rencontrées par les enseignants dont les pratiques ont été étudiées et mises en lumière dans ce travail sont susceptibles d'être partagées vécues par des enseignants de Ngaoundéré ou par ceux d'autres villes. Ainsi, cette étude pourrait être transposable à d'autres contextes. Enfin, cette réflexion met en relief la nécessité d'un savant équilibre entre les savoirs et pratiques qui fondent ces deux formes d'autorité au niveau de la formation.

3. Résultats

Ce travail analyse quatre cas observés dans quatre leçons de langues et cultures, comme cela a été explicité dans la section précédente. Ces cas rendent compte de la dynamique de l'autorité de l'enseignant autour de l'objet d'enseignement que les élèves sont censés s'approprier. Les deux premiers présentent des situations où l'enseignant fait montre d'une défaillance au niveau de l'autorité épistémique ou didactique. Dans le troisième cas, on a affaire à une situation où l'enseignant jouit de la double autorité épistémique et didactique dans la séquence pour l'enseignement des contenus prévus. Enfin, le dernier rend compte d'une autorité épistémique mise à l'épreuve par un apprenant.

3.1. Une autorité épistémique momentanément défaillante

Au sous-cycle d'observation (6^e et 5^e) de l'enseignement secondaire général du Cameroun, les programmes de langues et cultures nationales visent à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles en tenant compte du répertoire linguistique et culturel de la classe. En fait, contrairement aux classes du sous-cycle d'orientation (4^e et 3^e) et du second cycle (2nde, 1^{er} et Tle) où les cours sont faits en fonction des langues et cultures spécifiques et précises, dans ces deux premières classes, l'enseignant a pour mission d'initier ses apprenants à la diversité linguistique et culturelle en s'appuyant sur les langues et cultures nationales pratiquées dans sa classe. Ainsi, lorsqu'il enseigne une notion linguistique ou culturelle quelconque, il prend des exemples dans plusieurs aires pour voir comment se présente le même phénomène d'une aire à une autre. Quand l'enseignant dispense par exemple une leçon sur les pratiques culinaires, contenus prévus dans les programmes de cultures nationales, il demande à chaque apprenant de dire comment s'appelle tel condiment dans une langue identitaire ou comment se prépare un mets particulier dans un groupe ethnique.

Or, il est évident que l'enseignant ne peut pas avoir des compétences dans toutes les langues et cultures dans lesquelles seront pris des exemples. Ainsi, pour valider certains savoirs, l'enseignant se résout à compter sur les élèves qui partagent la même langue et la même culture que l'élève qui donne des exemples.

C'est dans ce sillage que s'inscrit l'extrait suivant. En situation de correction d'un devoir donné à faire à la maison invitant chaque apprenant à donner, entre autres, le nom d'une danse traditionnelle et des instruments de musique dans leur culture propre, l'enseignant se trouve confronté à des savoirs qu'il découvre lui-même et pourtant transmis par un apprenant.

(Classe de 6e, leçon de LCN, 13 novembre 2015)

P : oui là-bas

A : la danse **gàmá** (*danse gidar*)

P : hein ?

A : le **gàmá**

P : le...

A : **gəmə**

P : je ne suis pas bien + guma

A : **gəmə**

P : **uguma** ?

A : **gəmə**

P : **guma** + hehein ? xx allons-y + (*demandant à l'élève comment cela s'écrit*) comme ça ? hein ? ici là

A : c'est pas **guma** c'est **gəmə** monsieur

P : comme ça ?

A : on appuie sur « m »

P : aha: comme ça ?

Dans cet extrait, on voit clairement que ce n'est pas l'enseignant qui joue le rôle d'enseignant : on assiste à une déritualisation (D. Moore et D.-L. Simon, 2002), transgression des rituels pédagogiques qui fait momentanément de l'apprenant un acteur doté de l'identité de l'enseignant. C'est cet apprenant qui donne la réponse en langue *gidar*, qui dit comment écrire le nom de la danse, qui corrige même (« c'est pas **guma** c'est **gəmə** monsieur ») la réponse donnée par l'enseignant. Et l'enseignant se contente de demander des informations audit élève, sans avoir la moindre possibilité à cet instant de vérifier la véracité des informations qui lui sont fournies. En effet, s'il avait cette possibilité, il aurait par exemple su que la gémation (« on appuie sur "m" ») suggérée par l'apprenant est fautive, même si la graphie qu'il donne est correcte (G. Daouaga Samari et L. Métangmo-Tatou, 2017). Manifestement, l'enseignant manque de connaissances sur cette langue. Cela ne lui permet donc pas de distinguer les bonnes réponses de celles qui sont mauvaises, ce qui nuit à la qualité des informations retenues par le groupe-classe.

Si certains enseignants se limitent à prendre des exemples dans les langues et cultures pour lesquelles ils ont été formés (M. Y. J. Manifi Abouh, 2019), l'enseignant dont nous avons observé les pratiques s'efforce d'appliquer les prescriptions curriculaires, mais au risque de laisser circuler de fausses informations dans sa classe.

3.2. Une autorité didactique en panne

Il arrive aussi qu'au cours des interactions didactiques, une panne soit observée au niveau de l'autorité didactique de l'enseignant. Ici, ce ne sont pas les savoirs sur le fonctionnement d'une langue qui lui manquent, comme dans le cas précédent. Au contraire, l'enseignant semble connaître les savoirs qu'il dispense. Mais ce qui lui fait défaut, c'est la compétence à définir une situation didactique concrète qui puisse faciliter l'appropriation des savoirs prévus. Observons l'extrait qui va suivre. L'enseignant dispense un cours sur la formation du mot dans les langues camerounaises. Dans sa leçon, il présente les types de mots en s'appuyant sur le nombre de syllabes. C'est ainsi qu'il décide de parler de « mot monosyllabique », catégorie métalinguistique (F. Cicurel, 1985) hors de la portée des élèves de 5^e. Même la définition qu'il donne n'aide pas les élèves à réussir le repérage d'un mot monosyllabique dans le corpus.

(Classe de 5e, leçon de LCN, 04 décembre 2015)

P : [...] on met un tiret + les mots monosyllabiques deux-points ils sont constitués d'une seule syllabe d'accord ? exemple au tableau (*à un élève*) oui

A : [nɔ]

P : hein ?

A1 : [nɔ]

A2 : **geeraade** (*œufs*)

P : je dis au tableau au tableau

A : **geeraade**

AA : (*en chantant*) **geeraade** + **geeraade**

[...]

P : une seule syllabe allons-y + il y a [ŋgo] + nous avons encore [ŋgu]

L'exemple donné par les élèves (« geeraade ») contient trois syllabes ; ce n'est donc pas un mot à une syllabe comme le demande l'enseignant. Ici, le problème ne se situe pas au niveau de l'autorité épistémique de l'enseignant, puisqu'il en jouit pleinement et elle n'est pas contestée. Seulement, les stratégies didactiques qu'il met en place ne semblent guère efficaces, d'autant plus que les apprenants ont de la peine à repérer des mots monosyllabiques dans le corpus porté au tableau. Malgré les précisions apportées par l'enseignant en termes de définition dans sa première intervention de cet extrait, aucun élève n'a réussi à repérer un mot monosyllabique. Finalement, la seule solution immédiate trouvée par l'enseignant est de donner lui-même la réponse en donnant les mots à une syllabe contenus dans le corpus : d'où la dernière intervention de l'enseignant (« une seule syllabe allons-y + il y a [ŋgo] + nous avons encore [ŋgu] »). Cet échec de l'activité de repérage (G. Daouaga Samari, 2018) traduit, à notre sens, une panne au niveau de l'autorité didactique. L'enseignant n'a pas réussi à mettre en place des situations pertinentes qui puissent aider les apprenants à apprendre, ce qui l'a contraint à l'effet Topaze, qui traduit une situation de non apprentissage et donc d'échec du jeu didactique : « sous les contraintes du contrat didactique, dans certaines circonstances, le professeur est conduit au cours de sa manipulation du sens des comportements des étudiants à vider la situation d'apprentissage de tout contenu cognitif » (1984, p. 1). La situation d'apprentissage est effectivement vidée d'autant plus que c'est en fin de compte l'enseignant qui donne la réponse à sa propre question. On a affaire à ce que D. Bucheton et Y. Soulé (2009) appellent le sur-étayage (ou contre-étayage). En définitive, les élèves n'ont pas appris dans cette séquence d'enseignement ; ils ont été bloqués par une catégorie métalinguistique (monosyllabique), barrière que l'enseignant n'a pas réussi à dégager. L'étayage de l'enseignant (« les mots monosyllabiques deux-points ils sont constitués d'une seule syllabe d'accord ? ») a porté essentiellement sur le préfixe « mono », oubliant de faire un rappel sur le concept de syllabe.

3.3. Une autorité épistémique et une autorité didactique juste suffisantes pour enseigner des contenus prévus

Dans un cours de langue française dispensé en ligne à l'intention des élèves de Seconde, une enseignante, désignée par le Ministère des enseignements secondaires, initie ses élèves aux facteurs de la communication. Comme objectif d'apprentissage, elle propose de rendre ses apprenants capables de « dégager les six composantes d'un système de communication dans un texte » (leçon de langue française, 2021 : 2'5-2'29). Pour y parvenir, elle décide de faire une entrée par un corpus littéraire : un extrait de *Ville cruelle* d'Eza Boto, p. 10 (3'3-3'25). En suivant les étapes prescrites pour dérouler la leçon avec l'adoption de l'approche par compétences (découverte de la notion, traitement de la notion, synthèse, consolidation), elle s'appuie sur la conception de Roman Jakobson (17'31-17'44) pour présenter les six facteurs

généralement connus : émetteur, récepteur, message, code, canal, référent (17'45 à 21'30) avec des exemples extraits du corpus. Ces éléments sont par la suite présentés sous forme de schéma (21'31 à 22'22).

Cette leçon a le mérite d'être cohérente, du début jusqu'à la fin. Les prérequis (sur les pronoms personnels et possessifs, les adjectifs possessifs et les adverbes) sont en rapport avec la leçon, tout comme le corpus choisi et la manipulation qui en a été faite. Les contenus enseignés sont également ceux contenus dans les programmes et le manuel. En observant les pratiques de l'enseignante, on voit toute l'aisance qu'elle a non seulement à conduire sa leçon, mais également à expliquer les contenus qu'elle enseigne. Même si l'absence de réactions instantanées des apprenants facilite le déroulement de ce cours à distance, il s'observe clairement que cette enseignante jouit d'une autorité didactique et épistémique. Tout au moins, cette double autorité est juste suffisante pour enseigner les contenus prévus et atteindre l'objectif annoncé. À partir des activités menées, nous subodorons que les apprenants sont susceptibles d'apprendre.

Le problème que pose cette leçon est d'un autre ordre : il touche à l'obsolescence des savoirs enseignés. En effet, le modèle de Jakobson qui est enseigné « est déjà contesté dans le champ scientifique des théories linguistiques et communicationnelles » (J.-F. Halté, 1992, p. 54). L'une des limites de ce modèle est la généralisation qui en est faite pour rendre compte de toute communication, alors que sa conception originelle est intimement liée à la machine. Ce modèle a été appliqué à la communication entre les humains, qui fonctionne pourtant de manière différente. On comprend alors pourquoi ces facteurs de la communication sont généralement enseignés à partir d'un corpus écrit. Or, même cette enseignante est contrainte de faire des choix (surtout dans le cadre de ces cours à distance sous le contrôle direct des inspections nationales) qui répondent point par point aux exigences du ministère, alors que le choix d'un corpus oral comme corpus mettant en interactions des interlocuteurs en situation de communication lui aurait permis de remarquer l'insuffisance des contenus prévus. Ce point qui fera l'objet d'une réflexion plus développée dans un autre cadre permet simplement de relever que l'enseignante aurait pu aller au-delà ce qu'elle a fait dans sa leçon. Néanmoins, elle ne manque manifestement pas d'autorité épistémique et didactique, puisque sa leçon s'est déroulée convenablement.

3.4. Une autorité épistémique bousculée par une élève

Le dernier cas qui nous intéresse dans cette étude est relatif à une situation où l'autorité épistémique d'un enseignant est bousculée par une élève au cours des interactions en situation de classe. Nous sommes le 06 mars 2015, en classe de 4^e, langue et culture peule. Pendant la correction d'un devoir, les apprenants sont invités à traduire « huitième » en *fulfulde*. Un élève met une réponse au tableau (« jewetatabol ») qui déclenche une vive discussion sur l'orthographe.

(Classe de 4^e, leçon de LCP, 06 mars 2015)

A1 : kay dô ka dùm dume jeweetatabol na ? A + naa bannii [non ça c'est quoi c'est « jewetatabol » (huitième) ? A + ce n'est pas juste]

AA : bannii ++ jewe jewe [c'est juste ++ jewe jewe]

A2 : be « e » gootel [avec un seul « e »]

P : bannii bannii [c'est juste c'est juste]

A1 : « e » dîdî [deux « e »]

A2 : « e » gootel [un seul « e »]

P : miin wi'i + « jeeetatabol » « e » man dīdī + na a wi'a o besda « e » kadi + ammaa a wi'a naa bannii kam dūme ? [c'est moi qui ai dit + "jeeetatabol » prend deux « e » + dis-lui d'ajouter un autre « e » mais pourquoi lui dis-tu que ce n'est pas juste ?]

Cet extrait montre un positionnement de l'élève A1, qui conteste la réponse portée au tableau. Son évaluation déclenche la réaction de ses camarades (AA) et celle de l'élève qui a porté la réponse au tableau (A2) : tous sont contre elle (A1). Pendant que A1 réclame un allongement vocalique à la deuxième syllabe (*jeeetatabol*), les autres soutiennent qu'il n'y a pas d'allongement. Dans une classe divisée, l'enseignant valide malencontreusement la réponse portée au tableau (« bannii bannii [c'est juste c'est juste] »), ce qui ne fait nullement changer d'avis à A1 qui défie l'enseignant et maintient qu'il y a allongement. A1 bouscule l'autorité épistémique de son enseignant, ce qui contraint ce dernier à avoir recours en fin de compte à l'argument d'autorité : « miin wi'i » (c'est moi qui ai dit). Toutefois, il ajoute juste après qu'il y a effectivement allongement vocalique. Ce qui retient notre attention à ce niveau n'est pas la banalisation désastreuse de l'allongement vocalique dans l'enseignement d'une langue comme le *fulfulde* (G. Daouaga Samari, 2023), mais le fait qu'au fil des interactions, l'enseignant sente son autorité épistémique bousculée, remise en question au point de convoquer un argument d'autorité (« c'est moi qui ai dit ») qui a pour rôle de rappeler son autorité statutaire et donc de rétablir la relation asymétrique qui rendrait sa décision au sujet de la discussion incontestable. Finalement, peu d'apprenants savent comme A1 pourquoi il y a allongement vocalique, l'enseignant n'ayant pas donné aux élèves l'occasion d'apprendre à ce sujet.

4. Discussion

Les résultats que nous venons de présenter conduisent à tirer un certain nombre de leçons que nous voudrions discuter au sujet de l'autorité épistémique, de l'autorité didactique et de la nécessaire interaction entre les deux dans les pratiques enseignantes.

4.1. Autorité épistémique : ressource indispensable mais pas suffisante à elle seule

L'autorité épistémique est une ressource incontournable pour tout enseignant. En effet, tout enseignant enseigne forcément quelque chose, des contenus et compétences qu'il est censé connaître avant de les transmettre aux apprenants (P. Perrenoud, 1999 ; V. Carette et B. Rey, 2011). Et lorsqu'elle arrive à manquer (comme dans le premier cas vu plus haut), il n'est pas étonnant que le jeu didactique soit sanctionné par un échec, soit parce que les apprenants n'auront rien appris, soit parce qu'ils auront appris des savoirs inexacts, non reconnus comme tels du fait de sa défaillance sur ce plan.

Cependant, on n'est pas enseignant uniquement parce qu'on aurait une connaissance suffisante d'une discipline précise enseignée dans les écoles. Savoir décrire le fonctionnement linguistique et social d'une langue ne suffit pas pour faire d'un individu un enseignant de ladite langue. De nos jours, avec l'évolution des recherches et des pratiques didactiques ouvertes au paradigme socioconstructiviste, où la centration porte non plus sur l'enseignant mais sur l'apprenant et l'apprentissage, « l'enseignant a perdu une part de son autorité, traditionnellement fondée sur sa maîtrise des savoirs académiques » (A. Marchive, 2006, p. 46). Bien entendu, cela ne suggère pas que ces savoirs académiques soient sans importance ; au contraire, elles sont fondamentales, comme nous l'avons dit, mais ne peuvent suffire à un enseignant pour dispenser une leçon de langue. En plus de l'autorité épistémique, l'enseignant a besoin d'une autorité didactique.

4.2. Autorité didactique : gage de l'apprentissage

L'autorité didactique est « une des conditions de l'apprentissage de l'élève » (A. Marchive, 2006, p. 47). C'est par elle que l'enseignant construit des situations qui favorisent l'appropriation des savoirs. Ainsi, quand elle arrive à manquer à un enseignant dans le cadre d'une leçon, les apprenants n'apprennent pas, sinon difficilement. Le deuxième cas examiné

dans ce travail a montré comment l'enseignant a bâclé son explication sur le « mot monosyllabique », en glissant irrémédiablement à l'effet Topaze, qui traduit justement une situation de non apprentissage.

Notre analyse nous amène à conclure que l'enseignant n'est considéré comme tel que parce que les savoirs qu'il a doivent être modelés dans une situation didactique de manière à permettre aux apprenants de se les approprier. Ces savoirs ne sont pas une fin en soi ; ils sont destinés à être appris au moyen de dispositifs mis en place par l'enseignant. C'est ce qui distingue par exemple un enseignant de langue d'un linguiste : pendant que ce dernier possède des savoirs sur le fonctionnement d'une ou de plusieurs langues, l'enseignant de langues, en plus d'avoir ces savoirs – même à compétence inégale –, doit avoir des compétences qui lui permettent de faciliter l'appropriation de ces savoirs à ses apprenants.

Comme l'autorité épistémique, l'autorité didactique est définitoire de l'agir enseignant ; sans elle, il ne peut y avoir de situations didactiques, ce qui remettrait même en question la particularité de l'apprentissage des langues dans le cadre scolaire, comparativement à l'acquisition spontanée que les locuteurs en font en milieu naturel.

4.3. Autorité épistémique et autorité didactique : deux ressources complémentaires pour l'agir enseignant

Au regard de la place occupée par les deux formes d'autorité dans les pratiques que nous avons analysées, nous avons la faiblesse de soutenir que ces deux ressources, solidaires et complémentaires, assurent la réussite de l'action didactique.

On voit que lorsque l'autorité épistémique est défaillante, l'enseignant parvient à tenir sa classe si son autorité didactique est établie et lui permet de ce fait d'élaborer des situations didactiques avec dévolution, où les apprenants portent une responsabilité dans la construction des savoirs. Cela ne signifie guère que la compétence disciplinaire n'est pas importante pour l'enseignant. Au contraire, elle est gage de sa sécurité didactique et de la qualité de l'apprentissage. Sauf qu'un enseignant n'étant pas omniscient, il peut manquer de connaissances sur une question précise. Et dans ce cas, c'est son autorité didactique qui permet de maintenir un équilibre dans sa classe. Par l'organisation des activités et l'animation de la classe, il garde la main dans sa classe.

En même temps, lorsque c'est l'autorité didactique qui manque à l'enseignant – du fait, par exemple d'une préparation insuffisante – comme dans le cas de la séquence sur l'explication du « mot monosyllabique », l'enseignant se contente de son autorité épistémique. Il ne réussit à mener sa leçon à terme qu'en retirant les apprenants du jeu pour donner à leur place la réponse qu'il attendait à sa question, ce qui est l'indice même de l'échec de l'action didactique.

Dans l'un comme dans l'autre cas, l'enseignant réussit à conduire sa leçon à la fin, en s'appuyant sur une seule forme d'autorité. En l'absence de l'autorité épistémique, l'enseignant actionne son autorité didactique pour laisser libre cours à la dévolution, marquée par la prise par un apprenant de la responsabilité par rapport au contenu. C'est grâce à cette stratégie que la séquence est menée. Et en l'absence de l'autorité didactique, il actionne son autorité épistémique et dirige la séquence d'enseignement par une méthode transmissive qui ne se soucie guère des apprenants. Toujours est-il qu'à la fin, le dénominateur commun entre les deux situations est le dysfonctionnement observé au niveau de l'apprentissage.

Or, la finalité de toute action didactique est l'apprentissage, c'est-à-dire l'appropriation des savoirs et des compétences : d'où l'urgence pour chaque enseignant de se doter des deux formes d'autorité. Ces résultats corroborent ce point de vue de B. Robbes qui relève, chez l'enseignant, la nécessité de pouvoir élaborer des situations didactiques pour l'appropriation d'un savoir qu'il connaît tout en ne considérant pas les apprenants comme des ignorants :

« Prendre au sérieux le fait que le savoir fonde l'autorité statutaire de l'enseignant, c'est considérer que la plus-value professorale réside non pas dans la détention d'un savoir en tant que tel, mais dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et par là même le savoir transmis, le statut d'élève posant de fait la présence d'un écart avec les objets de savoirs. En conséquence, l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il crée les conditions pédagogiques et didactiques permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant qui détient l'autorité statutaire l'énonce ». (B. Robbes, 2012, p. 2-3)

La prise en compte de ces deux formes d'autorité a de fortes implications sur la conception du métier d'enseignant de langues.

4.4. Implications

La première implication est en rapport avec la conception que l'on se fait des compétences de l'enseignant, que l'on gagnerait à ne pas considérer comme stables et définitivement acquises. En effet, les séquences analysées renseignent que l'autorité épistémique tout comme l'autorité didactique sont dynamiques et fluctuent en fonction de la nature de l'imprévu auquel fait face l'enseignant. L'enseignant peut perdre l'une de ces autorités en fonction des contextes. D'une leçon à une autre, l'enseignant ne mettra pas en place les mêmes stratégies, s'appuiera sur ses faiblesses dans une leçon pour améliorer ses pratiques dans une autre classe. Ce constat de la dynamique conduit à dégager une leçon capitale : ces formes d'autorité sont susceptibles d'être influencées par une formation appropriée (initiale ou continue).

Deuxièmement, il découle que ce qui vient d'être dit dans le paragraphe précédent que ces deux formes d'autorité ne peuvent se construire que par le biais d'une formation adéquate ; cela ne relève pas d'un don. En conséquence, nous sommes d'accord avec A. Marchive quand il soutient :

« Il n'est pas question de nier la part d'ineffable de la relation pédagogique et de réduire l'acte d'enseigner à sa seule dimension didactique, mais il y aurait grand danger à laisser croire, comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui, que la réussite de l'enseignement ne dépend que du bon vouloir des uns et des autres, de la qualité de la relation ou mieux encore d'un don, d'une vocation ou du simple bon sens ». (A. Marchive, 2006, p. 46)

Cette situation a une forte influence sur les pratiques formatives dans la mesure où elle requiert de la part des écoles de formation des enseignants de langues un savant dosage entre les unités d'enseignement qui visent la construction de la compétence disciplinaire et celles qui initient aux questions didactiques et pédagogiques. Les deux sont incontournables, mais également inséparables. En effet, il n'est nullement question d'enseigner ces unités d'enseignement en situation de formation comme s'il n'y avait pas d'interactions entre elles. Les cours visant la compétence disciplinaire ne peuvent être pertinents pour les futurs enseignants que s'ils sont dispensés en permettant en même temps une réflexion sur leur possible didactisation (ou transposition). Ce n'est qu'ainsi qu'une fois en situation d'enseignant, les enseignants formés pourront savoir user positivement de leur autorité pour faire des apprenants des acteurs dotés d'esprit critique : « La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois subjectif, critique et émancipateur. » (B. Robbes, 2018, p. 7). Une telle orientation n'est pas compatible avec une posture de toute-puissance de l'enseignant au sujet des savoirs, le conduisant à l'argument d'autorité pour faire accepter un quelconque savoir aux apprenants : « l'autorité de l'enseignant [...] ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. (Elle) ne doit pas le conduire

à utiliser l'argument d'autorité pour imposer le savoir » (B. Rey, cité par B. Robbes, 2018, p. 8). On comprend désormais pourquoi O. Reboul déclare qu'« il est bien évident que, moins l'enseignant sera capable de convaincre et de s'imposer, plus il aura tendance à forcer » (O. Reboul, 1980, p. 129). L'enseignant ne peut parvenir à relever ce défi que si, en plus de l'autorité épistémique, il jouit d'une autorité didactique certaine. Pour résumer, une formation appropriée d'enseignants de langues ne saurait se contenter ni d'une formation visant prioritairement la compétence disciplinaire (V. Mazoua Megni Tchio, 2021), ni d'une formation prévoyant prioritairement des unités d'enseignement visant la compétence pédagogique et didactique. L'idéal est d'avoir un équilibre entre les deux aspects dont un enseignant a absolument besoin.

Enfin, comme nous l'avons abordé plus haut, déplacer la centration de l'enseignant et ses savoirs vers les apprenants et l'apprentissage « provoque une mutation profonde de l'exercice du métier » (B. Robbes, 2012, p. 2). En formation initiale comme en formation continue, il est nécessaire de former les (futurs)enseignants au sujet de leurs nouveaux rôles. Il est temps de passer des enseignants passifs, cloîtrés à la simple application des programmes et des manuels, à des enseignants conscients de leurs rôles, en tant qu'experts, dans l'interprétation des programmes et des manuels, dans la transposition didactique interne, c'est-à-dire, entre autres, le processus de sélection, d'interprétation, d'adaptation des contenus.

Conclusion

Dans ses pratiques de classe, l'enseignant a besoin de deux formes d'autorité essentielles : épistémique et didactique. Sans nier l'apport des autres formes, notre analyse révèle que les deux formes qui ont fait l'objet de cette réflexion occupent une place centrale dans l'agir enseignant. En fonction des imprévus auxquels il fait face, l'enseignant s'ajuste en situation d'interactions en passant d'une forme d'autorité à une autre, l'objectif n'étant pas toujours le même. Quand l'enseignant manque d'autorité épistémique, il arrive qu'il ne parvienne pas à faire le travail de validation des savoirs et que, en conséquence, des savoirs inexacts soient diffusés dans sa classe sans qu'il le sache. Dans ce cas, c'est l'autorité didactique qui l'aide à mener la séquence jusqu'à la fin. Et lorsqu'il n'a pas d'autorité didactique suffisante, il est des cas où les apprenants n'apprennent pas du tout. C'est lorsqu'un enseignant réussit à mobiliser ces deux ressources dans une séquence d'enseignement que le jeu didactique est sanctionné positivement par l'apprentissage des élèves. En effet, notre analyse a également montré qu'il suffit qu'un apprenant bouscule par exemple l'autorité épistémique de son enseignant pour que ce dernier ait immédiatement recours à l'argument d'autorité, convoquant alors son autorité statutaire pour clore le débat et réduire l'implication des apprenants dans la construction de la leçon.

Pour un enseignant de langue, les deux ressources sont indispensables. Négliger l'une de ces ressources conduit à un déséquilibre et à une défaillance en situation de classe. La formation des enseignants de langues gagnerait à tenir compte de ces besoins qui découlent de l'analyse des pratiques didactiques effectives. Cette étude ayant montré que l'une et l'autre autorité sont dynamiques, les écoles de formation et les inspections gagneraient à renforcer la formation des enseignants de langues pour insister aussi bien sur la compétence disciplinaire que sur les compétences didactique et pédagogique. Par ailleurs, un travail mérite d'être fait en vue d'aider les (futurs)enseignants à se saisir de leurs nouveaux rôles, pour définitivement abandonner toute passivité, se traduisant généralement par l'application pure et simple des programmes et des manuels, sans s'engager dans un travail d'interprétation et de transposition didactique, pourtant attendu de tout enseignant de langue.

Références bibliographiques

BRETON Philippe, 2003, *L'argumentation dans la communication*, 3^e édition, Paris, La Découverte.

BROUSSEAU Guy, 1984, « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques ». Texte d'une communication lors du Congrès ICME, Adelaïde. Disponible en ligne : <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/84-Le-r%C3%B4le-central-du-contrat.pdf>.

BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3, pp. 29-48, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543.

CARETTE Vincent et REY Bernard, 2011, *Savoir enseigner dans le secondaire*, 2^e tirage, Bruxelles, Groupe De Boeck s.a.

CICUREL Francine, 1985, *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé international.

DAOUAGA SAMARI Gilbert, 2023, « Les pratiques d'enseignement des langues nationales au Cameroun : entre banalisation et généralisation abusive de savoirs enseignés », *Jeynitaare. Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, volume 2, numéro 1, pp. 11-42. Consulté le 20 juillet 2023. Disponible en ligne sur : DOI : <https://dx.doi.org/10.46711/jeynitaare.2023.2.1.2>. URL : <https://www.revues.scienceafrique.org/jeynitaare/texte/daouaga2023/>

DAOUAGA SAMARI Gilbert, 2018, « La question de la gestion du patrimoine métalinguistique des apprenants dans la construction d'une unité didactique de Langues et Cultures Nationales au Cameroun ». Maurer Bruno et Puren Laurent (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Berne, Peter Lang, pp. 417-432.

DAOUAGA SAMARI Gilbert et METANGMO-TATOU Léonie, 2017, « Négociation et reconfiguration des identités en classe de *Langues et Cultures Nationales* au Cameroun », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 73, n° 4, pp. 570-595.

DIKER Gabriel, 2004, « Autorité et transmission dans le champ pédagogique », *Le Télémaque*, n° 26, pp. 79-90. Consulté le 23 avril 2022, disponible en ligne à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-2-page-79.htm>. DOI 10.3917/tele.026.0079.

FORAY Philippe, 2009, « Trois formes de l'autorité scolaire », *Le Télémaque*, n° 35, pp. 73-86. Consulté le 03 mai 2022, disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73.htm>. DOI 10.3917/tele.035.0073.

HALTÉ Jean-François, 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF.

MANIFI ABOUH Maxime Yves Julien, 2019, « Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'Approche par les Compétences au cycle secondaire ». *Syllabus Review*, vol. 8, n° 1, pp. 58-86. Consulté le 20 juillet 2023, disponible en ligne à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/360134857_Les_defis_de_l_enseignement_des_langues_et_cultures_camerounaises_sous_le_paradigme_de_l_Approche_par_les_Comp%C3%A9tences_au_cycle_secondaire.

MARCHIVE Alain, 2006, « Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation. Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement ». Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches non publiée. Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux. Consultée le 02 août 2023, disponible en ligne à l'adresse <http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/4/08/81/00/Note-de-synthese-HDR.pdf>.

MAZOUA MEGNI TCHIO, Vicky, 2021, « APC et programmes de formation des élèves-professeurs de langues étrangères dans les écoles normales supérieures du Cameroun : entre illusion et réalité », *Les Cahiers de didactique*, numéro 1, pp. 35-56.

MOORE Danièle et SIMON Diana-Lee, 2002, « Déritualisation et identité d'apprenants », *Acquisition en interaction en langue étrangère (AILE)*, n°16, pp. 1-16. Consulté le 04 avril 2016, disponible en ligne à l'adresse <http://aile.revues.org/1374>.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur.

PINSOLLE Julie, 2019, « L'autorité didactique ou la place de la situation en éducation, *Cahiers Pédagogiques*. Consulté le 07 août 2023, Disponible en ligne : <https://hal.science/hal-03780710/document>.

REBOUL Olivier, 1980, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF.

ROBBES Bruno, 2018, « Pour y voir plus clair à propos de l'autorité... », Consulté en ligne le 13 juillet 2023 au lien https://39.snuipp.fr/IMG/pdf/Pour_y_voir_plus_clair_a_propos_de_l_autorite_-_janvier_2018.pdf.

ROBBES Bruno, 2012, « Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France. Consulté le 04 août 2023, disponible en ligne : <https://shs.hal.science/halshs-00863831/document>.

SENSEVY Gérard, 2006, « L'action didactique : éléments de théorisation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, pp. 205-225. Consulté le 05 juillet 2022, disponible en ligne : https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4146/pdf/SZBW_2006_H2_S205_Sensevy_D_A.pdf.

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.