

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



Sous la direction de
Ousseynou THIAM

**Actes des Premières Journées Scientifiques (En Ligne) Du 01
au 02 Juin 2023, du Réseau Africain des Chercheurs et
Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Penser les Sciences de l'éducation en Afrique :
histoires, tendances et perspectives des
recherches dans divers champs d'intervention
des chercheurs**

Numéro spécial, n°2, Août 2024

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 13/01/2024



Numéro spécial n° 2, Août 2024



ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01
Site: www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 13/02/2024



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maître-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

BALDÉ Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, Guinée,

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophones, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMPAORÉ Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, Canada,



FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur titulaire en linguistique, Université d'Eswatini, Eswatini,

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, en Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal,

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

VALLÉAN Tindaogo Félix, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ D'ORGANISATION DU COLLOQUE

ATTA Yéboua Germain, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,

YAGO Iphigénie Aïdara, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ DE LECTURE

ADJANOHOUN Jonas, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;



CIJKA KAYOMBO Chrysostome, Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo ;

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIOP, Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon ;

GOUDENON, Martine épouse BLEY, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire ;

HOUEHA Noukpo Saturnin, Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (ENS/UNSTIM), Bénin ;

KOUKI Rahim, Université de Tunis el Manar, Tunisie ;

KYELEM Mathias, École normale supérieure, Burkina Faso ;

MAHAMADOU Zakari, Université Djibo Hamani de Tahoua, Niger ;

MANE Papa Malamine Junior, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Ameth, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

OUÉDRAOGO Léa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

SECK, Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TCHAGNAOU Akimou, Université André Salifou, Niger ;

TCHASSAMA Ati-Mola, École Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo ;

THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo ;

ZINGUE Di, Université de Koudougou, Burkina Faso ;

ZONGO Mahamadi, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

ASSISTANTE

NDEYE Fatou Thiam.



Table des matières

Introduction aux actes des journées scientifiques	8
Ousseynou THIAM.....	8
MOT D’OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE.....	10
Mot d’ouverture du Président du RACSE	11
Ousseynou THIAM.....	11
Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l’éducation	13
Eugénie EYEANG	13
PREMIÈRE PARTIE :	18
LES TRADITIONS PÉDAGOGIQUES ET LEURS IMPACTS	18
Culture de la recherche scientifique dans des traditions pédagogiques en Afrique francophone.....	19
Yao Abraham KONAN.....	19
À propos des fondements théoriques de l’enseignement des sciences : le cas de la modélisation comme canevas d’apprentissage en didactique des sciences.....	28
Liliane MBAZOGUE-OWONO, Raymonde MOUSSAVOU	28
Approche par Compétences dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso : état des lieux pour un renforcement des capacités des formateurs	45
Bassolo BASSONO, Jean-Claude BATIONO.....	45
État de la recherche des étudiants de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives : quelles contributions des sciences de l’éducation ?.....	57
N’guessan Frédéric KOFFI.....	57
État des lieux de la recherche en didactique des mathématiques et de l’informatique en Tunisie	65
Rahim KOUKI, Marwa HADDAD.....	65
État des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien	74
Mohamed GHARBI, Rahim KOUKI.....	74
État des lieux de l’enseignement et l’apprentissage de la programmation orientée objet dans le contexte universitaire tunisien	87
Marwa HADDAD, Rahim KOUKI.....	87
DEUXIÈME PARTIE :	97
LES DÉFIS ACTUELS DE L’ÉDUCATION	97
Forces et faiblesses d’un programme de formation des formateurs dépourvu d’un département de sciences de l’éducation : le cas particulier de l’INJS d’Abidjan	98
Armand Joseph EDI.....	98
L’appropriation du changement de politique universitaire par les acteurs : cas de la réforme du système LMD au Gabon.....	109
Giscard MEBRIM PAYOS MBA, Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU	109
Des liens entre l’éducation, la formation et la production économique	120
Namiyate YABOURI.....	120
Pour une didactique du français : former aux gestes professionnels des professeurs en formation initiale et/ou continue au Sénégal	134
Bounama MBENGUE.....	134
Évaluation complexe en physique en classe de Seconde C en Côte d’Ivoire.....	149
Martine GOUDENON épouse BLEY, Assiba Thérèse AKOUA DAHOUESSA épouse GLITHO.....	149



Un modèle pilote de grille d'analyse multidimensionnelle pour l'étude du processus de transposition didactique de l'algèbre au collège	166
Samia OUESLATI, Rahim KOUKI.....	166
L'argot en milieu scolaire, une pratique linguistique aux enjeux multiples : l'expérience du lycée bilingue de Yaoundé au Cameroun.....	175
Martial Patrice AMOUGOU ; Jean-Armand MBIDA NKENE ; Chetou Awa NGOU PAMBOUNDOM.....	175
Riposte contre les violences scolaires au Gabon : un mythe de Sisyphe ?	185
Euloge BIBALOU, Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS	185
TROISIÈME PARTIE :	197
PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE	197
De la nécessité de repenser l'éducation en Afrique.....	198
Papa Malamine Junior MANÉ.....	198
Financer la recherche en éducation par les fonds publics : enjeux et retombées pour l'École africaine d'aujourd'hui et du futur ?.....	205
Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU	205
Les innovations pédagogiques en sciences de l'éducation en Afrique.....	215
Mireille ESSONO EBANG.....	215
Potentialités de l'intégration de l'intelligence artificielle à l'enseignement et l'apprentissage de la programmation dans les collèges en Tunisie	227
Hafaoua SOUHLI, Rahim KOUKI.....	227
La médiathèque numérique : quels apports pour un apprentissage actif au lycée à Madagascar ?	237
Tianamalala Luciano ABRAHAM, Harinosy RATOMPOMALALA.....	237
Enseignement introductif de la Programmation Orientée Objet sous Python via les exemples résolus avec objectifs étiquetés : Cas des instituts préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiens	246
Ajda KLOUZ, Rahim KOUKI.....	246
Les méthodes de type Euler dans un environnement hybride : enjeux épistémologiques et didactiques	259
Lamjed BRINSI, Rahim KOUKI.....	259
Les algorithmes numériques au cœur de l'interdisciplinarité : difficultés et enjeux	272
Soumaya DARRAGI, Rahim KOUKI	272
Techno-pédagogie et systèmes éducatifs africains : quels modèles choisir ?.....	282
Mohamed Tidiane OUATTARA	282



Introduction aux actes des journées scientifiques

Ousseynou THIAM¹

Les sciences de l'éducation en Afrique sont devenues incontournables si le continent mise sur une éducation de qualité, équitable pour un développement socioéconomique dynamique et durable. Fort de ce constat, après un an d'existence, le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE) a organisé les Premières Journées Scientifiques du RACESE du 01 au 02 juin 2023. Ces journées ont été l'occasion pour plus d'une centaine d'enseignants - chercheurs, de chercheurs et d'étudiants de croiser les regards, les recherches sur le thème : « Penser les Sciences de l'éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs.

Le projet initié était comme le précise l'appel « une intention panafricaine de développement de la recherche en éducation qui intègre des savoirs sur la formation, la planification, l'intervention et l'évaluation, spécifiques à chaque pays. Le thème du colloque, en lien avec la politique, les curricula et les programmes, les compétences a mis en débat *le présent et l'avenir de la recherche en éducation et la formation en Afrique* ».

L'objectif de cette journée consisté à faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs en Afrique et de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières nationales et continentales. Les axes de ces journées retenues ont été :

- les sciences de l'éducation d'Hier : *une histoire de précurseurs et de formation de la relève.*
- les sciences de l'éducation d'Aujourd'hui : *à la découverte des recherches dans les divers domaines de spécialité des chercheurs africains en éducation.*
- les sciences de l'éducation de Demain : *penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique.*

Cet ouvrage qui en rend compte prolonge les débats sur des problématiques importantes. Après le mot de bienvenue et d'Ouverture prononcée par le Président du Réseau Docteur Ousseynou Thiam et la conférence inaugurale du Professeur Eugénie EYEANG les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation », ces actes sont organisés en trois parties.

La première partie porte sur les traditions pédagogiques et leurs impacts trouve qu'en Afrique francophone, les institutions de formation universitaire et scolaire rencontrent des difficultés à adopter des méthodes d'apprentissage participatives et constructivistes. Ces institutions restent ancrées dans une tradition pédagogique conservatrice, bien que la pédagogie constructiviste, qui encourage une approche dynamique et dialectique de la construction des connaissances, soit reconnue pour sa capacité à développer l'esprit scientifique (Bachelard, 1996).

La deuxième partie interroge les défis actuels de l'éducation. Le Gabon, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Tunisie, le Madagascar, le Cameroun, le Sénégal... illustrent bien les défis de l'enseignement des sciences, notamment l'absence de laboratoires, le manque d'enseignants qualifiés, et les ressources pédagogiques insuffisantes. Malgré ces obstacles, des efforts sont faits pour promouvoir les vocations scientifiques. Les textes adoptent une approche descriptive

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar.



et comparative et mettent en exergue des défis persistants, tels que la formation insuffisante des formateurs et l'indisponibilité des référentiels.

La troisième partie intitulée perspectives d'amélioration et innovation pédagogique explique qu'une approche basée sur l'usage du numérique et l'intelligence artificielle développerait des stratégies pédagogiques explicites pouvant améliorer l'apprentissage. Toutefois, il a été noté que les ressources numériques contribuent à l'acquisition des connaissances, mais ne favorisent pas suffisamment l'apprentissage actif. Une amélioration du contenu interactif est nécessaire. Plusieurs initiatives sont étudiées, mais les recherches trouvent qu'il est important que celles-ci soient accompagnées de formations adéquates pour les enseignants et d'une meilleure intégration des technologies éducatives pour surmonter les défis actuels et futurs. Les efforts concertés des gouvernements, des institutions éducatives et des partenaires internationaux sont nécessaires pour assurer une éducation de qualité et le développement durable en Afrique.

Ces actes présentent des résultats de recherche qui enrichissent la recherche scientifique et qui aident à la décision pour une éducation en Afrique plus rentable, performante et compétitivité.

Pour le comité d'organisation



MOT D'OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE



Mot d'ouverture du Président du RACESE

Ousseynou¹ THIAM

Monsieur le Directeur de Publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF),

Madame la conférencière,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité scientifique,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité d'organisation,

Madame et Messieurs les participants,

Chers invités,

C'est avec joie et honneur que je vous souhaite la bienvenue aux premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants Chercheurs en Science de l'Éducation (RACESE). Cet événement, qui se déroule en ligne les 1er et 2 juin 2023, marque une étape importante dans notre quête collective pour enrichir et promouvoir les sciences de l'éducation en Afrique.

Permettez-moi de remercier Monsieur Mathias KYELEM, Directeur de publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF) pour ses orientations scientifiques et son sens élevé de l'apport du Réseau à l'éducation et l'enseignement supérieur, à la recherche et à la formation professionnelle.

Mes remerciements sont aussi adressés au comité technique composé de Docteur Mireille ESSONO EBANG, Vice-Présidente chargée de la recherche ; de Docteur Kouadio Yeboua Germain ATTA, Vice-Président chargé de l'enseignement ; de Docteur Nowenkûm Désiré POUSSOGHO, Secrétaire général ; du Professeur Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU, Secrétaire général adjoint ; de Docteur Babacar BITEYE, Directeur de la revue RASEF. Ils sont concepteurs du projet journées scientifiques et n'ont ménagé aucun effort pour sa pleine réussite. J'associe à ses remerciements les membres des comités scientifiques et d'organisation et les modérateurs des communications pour leur inestimable apport.

Je remercie le Professeur Eugenie EYEANG pour sa conférence inaugurale pour la disponibilité, mais aussi l'ambitieux projet d'échange sur une question importante comme celle qui interroge les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation ». Le thème de sa conférence en lien avec le thème des journées « Penser les Sciences de l'Éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs », est particulièrement pertinent. Il nous invite à réfléchir, soit individuellement soit ensemble, mais dans un réseau, sur l'évolution de notre discipline, à partager nos découvertes et à envisager des perspectives nouvelles pour son avenir et l'avenir.

Ces journées scientifiques ont deux objectifs majeurs. Le premier est de faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique. La richesse de nos diversités et la complémentarité de

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



nos approches sont les fondements de notre force collective. Elles nous permettent d'aborder les défis éducatifs avec une perspective plurielle et inclusive.

Le deuxième objectif est de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières continentales. Il est essentiel de montrer au monde entier la qualité et l'originalité des travaux de recherche menés sur notre continent. Nous devons établir des ponts avec d'autres chercheurs, institutions et réseaux à travers le monde, afin de partager nos découvertes et d'enrichir nos pratiques.

Nos discussions seront structurées autour de trois axes principaux. Le premier axe concerne les sciences de l'éducation d'hier, une histoire de précurseurs et de formation de la relève. Cet axe nous invite à rendre hommage aux pionniers qui ont jeté les bases de notre discipline et à réfléchir à la manière dont leurs héritages peuvent nous inspirer dans la formation des futures générations de chercheurs et d'éducateurs. Le deuxième axe se focalise sur les sciences de l'éducation d'Aujourd'hui, à la découverte des recherches dans les divers domaines et spécialités des chercheurs africains en éducation. Nous explorerons les travaux actuels, en mettant en lumière les innovations, les méthodologies et les résultats qui définissent la recherche contemporaine en éducation sur notre continent. Le troisième axe envisage les sciences de l'éducation de Demain, penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique. Il s'agit ici de projeter notre réflexion vers l'avenir, en envisageant les transformations nécessaires pour répondre aux défis éducatifs de demain. Quels sont les nouveaux paradigmes à adopter ? Comment pouvons-nous anticiper les besoins futurs de nos sociétés ?

En conclusion, je souhaite que ces journées soient une source d'inspiration, de collaboration et d'échanges fructueux. Ensemble, nous avons le pouvoir de transformer l'éducation en Afrique, de renforcer nos capacités et d'influencer positivement les politiques éducatives. Je vous encourage à participer activement aux débats, à partager vos expériences et à nouer des collaborations qui perdureront au-delà de ces journées.

C'est avec une grande fierté que je déclare officiellement ouvertes les premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Science de l'Éducation. Je vous remercie pour votre engagement et votre présence. Que ces journées soient riches en enseignements et en découvertes.

Le Président du RACESE



Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation

Eugénie EYEANG¹

Introduction

Le fonctionnement des sociétés modernes est constitué d'un faisceau de relations entrelacées. Chaque groupe compose un ensemble cohérent qui cherche, néanmoins à s'élargir au travers d'expériences nouvelles et de projets porteurs d'avenir. Cette réalité atteste qu'il est de plus en plus difficile, de nos jours, de progresser en demeurant dans un vase clos. Les observateurs avisés s'évertuent à scander que l'évolution professionnelle n'est pas un acte solitaire, mais plutôt le résultat d'un travail d'équipe et collaboratif. Le réseau personnel semble être le principal soutien du développement des individus. Ceci semble lié au nouveau contexte des carrières. En effet, l'aplatissement des structures organisationnelles et le développement des technologies font évoluer la carrière des individus de manière plus transversale et fonctionnelle (S. Ventolini, 2010). Sur le plan étymologique, le mot réseau, en latin, vient de *retis*, c'est-à-dire le filet. Or, un filet sert à retenir. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre ce paradoxe invraisemblable où le réseau devient le symbole de la liberté alors que l'étymologie indique exactement le contraire. D'où vient cette subversion ? Mais étymologiquement, le réseau, c'est aussi le tissu, des éléments différents, mais unis dans un tout qui les tient ensemble (D. Wolton, 2012). Le réseau ressemble aux mailles du filet qui permet d'attraper une quantité importante de poissons en un seul essai. C'est un multiplicateur d'opportunités de tous genres. Ainsi, le fonctionnement en réseau permet à un individu isolé et limité d'entrer en connexion avec plusieurs personnes à la fois ; et dont il n'est pas forcément l'initiateur de la relation. L'homme seul n'aboutit à rien. Les relations sont aujourd'hui une richesse inestimable. On parle d'ailleurs, communément, de *carnet d'adresses influent*.

1. Objectifs

L'objectif de notre propos est triple. Il s'agit, tout d'abord, de montrer l'importance des réseaux professionnels dans la carrière d'un individu, en soulignant comment ces connexions peuvent ouvrir des opportunités, faciliter l'échange de connaissances et promouvoir la croissance personnelle et professionnelle. Ensuite, la conférence vise à partager une expérience personnelle de réseautage en sciences de l'éducation, offrant des exemples concrets et inspirants sur la manière dont les relations professionnelles peuvent influencer positivement la trajectoire de la carrière d'un individu. Enfin, il s'agit de démontrer l'impact significatif qu'un réseau professionnel bien établi peut avoir sur le développement professionnel, en illustrant comment les collaborations et les soutiens au sein de ces réseaux contribuent à l'innovation, à l'apprentissage continu et à l'avancement de la carrière.

2. Méthodologie adoptée

La méthodologie adoptée ici simple. Il s'agit de celle du récit de vie. Sachant que le récit de vie peut être oral ou écrit, formel ou informel, s'inscrire dans une perspective pédagogique ou artistique, être le lieu d'une quête de soi ou d'une interaction sociale, avoir vocation à demeurer dans le cadre de l'intime ou à l'inverse à être largement diffusé : il est protéiforme (Vincent Ponroy & Chevalier, 2018). Il a donc plusieurs formes ou manifestations.

¹ École Normale Supérieure de Libreville au Gabon.



En effet, un récit de vie est une narration détaillée et personnelle de l'expérience de vie d'une personne. Il est souvent raconté par la personne elle-même. Il s'agit d'une forme de biographie subjective permettant à l'individu de partager ses souvenirs, ses sentiments, ses perceptions et ses interprétations des événements significatifs de sa vie. Les récits de vie sont utilisés dans diverses disciplines, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et les études littéraires, pour comprendre les parcours individuels et les contextes sociaux et culturels qui les influencent. Les caractéristiques principales d'un récit de vie relèvent de la subjectivité, de la chronologie, de la réflexivité, de la narration détaillée. C'est aussi une opportunité pour l'individu d'aborder des thématiques variées, divers aspects de la vie de la personne, tels que le travail, les relations, les défis personnels, les succès, et les échecs. Le plus important reste la contextualisation. De fait, le récit place les expériences personnelles dans un contexte plus large, comme les événements historiques, les changements sociaux ou les influences culturelles. Dans le cadre de l'éducation, le récit de vie peut être utilisé comme outils pédagogiques pour enseigner des concepts complexes à travers des exemples concrets et personnels.

Nous voulons partager ici notre propre expérience comme membre d'un réseau de chercheurs en sciences de l'éducation.

3. Compréhension d'un réseau

La définition que je donne est le produit de mon expérience. Un réseau commence comme une graine qui donne plusieurs autres graines. C'est une semence qui est mise en terre et qui grandit.

Schéma n° 1 : Un ensemble entrelacé



Source : Internet : Frédérique Genicot, 2017

Progressivement, jusqu'à devenir un grand arbre, avec de nombreuses branches et ramifications. Une branche qui pousse appelle une autre branche. Un individu qui est rattaché à un réseau (R1) s'attache à un autre réseau (R2). Il relie par la suite les membres de R1 à ceux de R2, et ainsi de suite.

Schéma n° 1 : Un réseau



Source : Internet : Rémy Bigot, 2011



3.1. Mon expérience de membre d'un réseau en sciences de l'éducation

C'est en 2001 que j'ai été contactée pour faire partie d'un réseau en sciences de l'éducation. Au travers de la convention signée entre l'Ecole Normale Supérieure (Gabon) et la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Salamanca, une fenêtre s'est ouverte pour moi. À cette époque, l'Union européenne (UE) des universités du continent un certain nombre de préalables en matière de coopération scientifique. Il leur était demandé de rechercher des partenariats et de constituer des réseaux. Le réseau initial devait alors être composé de :

- 2 universités du nord : universidad de Salamanca - Espagne et universidad de Coimbra - Portugal)
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : Ecole Normale Supérieure (Gabon)
- Ce premier réseau a permis de réaliser un certain nombre d'actions et de productions scientifiques².

Puis, en 2012, mon expérience s'est enrichie. Il est important de signaler que tous les membres du réseau sont affiliés au laboratoire « Helmantica paideia »³ de la facultad de Educación de la universidad de Salamanca.

- 3 universités du nord : Universidad de Salamanca, Universidad de Palencia – Espagne, Universidade de Coimbra - Portugal
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon)

À partir de 2017, mon réseau s'est à nouveau élargi. À travers le premier réseau, des contacts ont été noués avec d'autres entités universitaires et des projets de coopération se sont mis en branle. Après l'organisation conjointe du deuxième II FORO (África, Educación, Desarrollo) entre l'ENS de Libreville et l'Université de Salamanca, voici la constitution du nouveau réseau :

- 5 universités du nord : universidad de Salamanca, universidad de Palencia, universidad de La laguna – Islas Canarias (Espagne) ; universidad de Coimbra, ISCE DOURO – Penafiel (Portugal);
- 1 université d'Amérique latine : universidad de Maringá (Brésil),
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon).

En 2021, par mon réseau, nous avons ouvert une brèche à l'université de La laguna (Islas Canarias) pour une coopération avec l'Université Houphouët-Boigny pour le projet d'un ouvrage collectif sur le leadership féminin.

3.2. Développement professionnel en tant que membre d'un réseau en sciences de l'éducation

Cette collaboration m'a permis de développer plusieurs aptitudes dont ce tableau rend compte :

² Il est possible de retrouver certaines de ces publications sur le site suivant : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=119632>

³ Helmantica Paideia : <https://helmanticapaideia.wordpress.com/>



Tableau n° 1 : Aptitudes et réseau en sciences de l'éducation

Aptitude	Déclinaison	Observations
Compétences en communication	Écoute active : Expression orale et écrite	Apprendre à écouter attentivement et à comprendre les perspectives et les besoins des autres. Améliorer la capacité à articuler des idées de manière claire et convaincante, tant à l'écrit qu'à l'oral.
Collaboration et travail d'équipe	Coopération : Gestion des conflits	Travailler efficacement avec d'autres membres du réseau pour atteindre des objectifs communs. Apprendre à résoudre les désaccords de manière constructive et à trouver des solutions mutuellement bénéfiques.
Développement professionnel continu	Apprentissage continu : Adaptabilité	Participer à des formations, des ateliers et des conférences pour rester à jour avec les dernières recherches et pratiques en sciences de l'éducation. Rester ouvert aux nouvelles idées et aux changements dans le domaine de l'éducation.
Leadership et mentorat	Influence positive : Mentorat	Développer la capacité à inspirer et à motiver les autres membres du réseau. Offrir du soutien et des conseils aux collègues moins expérimentés. Apprendre des mentors plus expérimentés
Recherche et innovation	Méthodologie de recherche : Innovation pédagogique	Améliorer les compétences en conception et en mise en œuvre de recherches éducatives. Développer et partager des approches novatrices pour l'enseignement et l'apprentissage.
Gestion de projets	Planification et organisation : Évaluation et suivi	Apprendre à planifier, organiser et gérer des projets éducatifs, y compris la gestion du temps et des ressources. Acquérir des compétences pour évaluer l'efficacité des projets et des programmes éducatifs et apporter des améliorations.
Sensibilité culturelle et inclusion	Établissement de contacts : Maintien des relations	Développer la capacité à nouer des relations professionnelles solides et à créer des opportunités de collaboration. Savoir entretenir et renforcer les relations professionnelles au fil du temps.

Ces aptitudes apportent dans le quotidien de l'enseignant-chercheur et du chercheur, ce qui suit :

- la rigueur et la persévérance dans le travail de recherche
- la loyauté dans la collaboration avec mes pairs.

Pour mon cas, le réseautage a facilité les aspects suivants :

- la participation à plusieurs événements scientifiques et de recherche en Espagne et à travers le monde ;
- la publication très tôt des articles dans des revues indexées, à facteur d'impact ;
- l'intégration à des comités scientifiques de symposiums, de revues scientifiques et de congrès en sciences de l'éducation ;



- la Co-organisation des colloques internationaux à ENS - Universidad de Salamanca : I, II et III FORO : 2014, 2017, 2021.
- la participation comme membre du Conseil scientifique de FIACED I & II, ISCE DOURO, Portugal : 2016, 2018.

3.3. Participation exclusive à des activités liées aux membres du réseau et à des activités facilitées par les membres du réseau

En 2005, j'ai été invitée à prendre part, à Bruxelles, à la Conférence internationale entre l'UE, Afrique et Caraïbes (ACP) sur le système LMD. Lors de cette conférence, la question récurrente/anecdote : « De quel réseau faites-vous partie ? » ou encore « Qui vous a invité ? »

Ici : Réponse à ces questions : Universidad de Salamanca/Facultad de Educación

Autrement dit : Faire partie d'un réseau donne accès à des informations particulières contenues dans d'autres types de réseaux.

Rappelons par exemple, qu'en 2014, ma participation au Congrès International de *África con eñe* de la Fondation *Mujeres por África*, organisé par l'ex-Premier ministre espagnol à Abidjan (Côte d'Ivoire), a été rendue possible par le réseautage.

En 2018, sur Invitation du Roi d'Espagne, j'ai pris part à la cérémonie d'hommage à l'hispanisme international pour l'ensemble de mes publications en langue espagnole et au rayonnement de l'espagnol dans le monde.

En 2023, sur Invitation de Casa África (Islas Canarias), j'ai pris part à la 3^e Rencontre d'hispanistes d'Afrique et d'Espagne à Las Palmas (III ENCUESTRO DE HISPANISTAS ÁFRICA – ESPAÑA).

Discussion conclusive

Être membre d'un réseau est à la fois une contrainte et une liberté. Satisfaire aux exigences du réseau en termes de performance et d'atteinte des objectifs de production et de développement des projets est une exigence de premier plan. Élargir l'espace de sa tente au maximum en profitant des opportunités qu'offrent les différentes institutions concernées passe par une souplesse d'esprit. L'impact d'un réseau ne consiste pas seulement à ajouter de nouveaux membres. Il réside en la capacité des membres à prendre part aux activités et projets du réseau. Il importe d'apprendre à l'intérêt pour les thèmes de recherche qui ne sont pas directement liés à notre champ d'action, mais qui le sont pour les autres membres du réseau. La régularité des rencontres et le sérieux des travaux proposés sont une clé pour la prise en compte de vos intérêts dans le réseau. Enfin, toute opportunité est à saisir pour le positionnement d'un membre compétent du réseau auquel on appartient.

Références bibliographiques

Vincent-Ponroy, J. & Chevalier, F. 2018. https://faculty-research.ipag.edu/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG_WP_2018_006.pdf

Ventolini, S. 2010. Le réseau de développement professionnel des managers : Quels déterminants ? *Revue française de gestion*, 202, 111-126. <https://www.cairn.info/revue--2010-3-page-111.htm>.

Wolton, D. 2012. Réseaux, altérité et communication : Entretien avec Éric Letonturier. In Letonturier, É. (Ed.), *Les réseaux*. CNRS Éditions. Doi:10.4000/books.editions-cnrs.19321.



L'appropriation du changement de politique universitaire par les acteurs : cas de la réforme du système LMD au Gabon

Giscard MEBRIM PAYOS MBA¹, Henri Rodrigue NJENGOUE
NGAMALEU²

Résumé

À l'instar des universités africaines, les universités gabonaises font face à un défi majeur : former le citoyen engagé pour le développement durable dans un environnement en perpétuelle mutation. Pour relever ce défi, elles optent pour le système « Licence-Master-Doctorat (LMD) », processus dit de « Bologne » adopté par les pays d'Afrique subsaharienne francophone depuis 2006. Conséquemment, elles s'engagent dans de nouvelles politiques objectivées par des réformes profondes de leur système d'enseignement. La présente étude s'intéresse particulièrement à la réforme de politiques curriculaire et questionne sur l'appropriation des changements induits par les enseignants-chercheurs. Comme cadre théorique, elle s'appuie sur la sociologie de l'action publique (Hassenteufel, 2011). Le sens de l'« appropriation » y est cerné à travers trois concepts associés, l'interprétation, l'attitude et le comportement (Bianchi et Kouloumdjian, 1986 ; De Vaujany, 2006 ; Deniger, 2012 ; Massard, 2007). La collecte des données a été réalisée à partir de dix entretiens semi-dirigés réalisés auprès de dix enseignants-chercheurs des universités du Gabon. Leur analyse montre que chaque enseignant-chercheur interviewé interprète la réforme suivant sa propre perception des changements globaux attendus du système d'enseignement et des bonifications supposées tirées. Du point de son appropriation des changements souhaités, l'analyse montre que les enseignants-chercheurs manifestent une faible maîtrise du système LMD du fait de l'inadaptation des curricula et des pratiques pédagogiques aux réalités de l'environnement socio-économique gabonais.

Mots clés : Appropriation, Interprétation, Attitude, Comportement, Changement

Abstract

Like other African universities, Gabon's universities face one major challenge: to train citizens committed to sustainable development in a constantly changing environment. To meet these challenges, they are opting for the License-Master-Doctorat (LMD) system, the so-called "Bologna" process adopted by French-speaking sub-Saharan African countries since 2006. As a result, they have embarked on new policies, objectified by far-reaching reforms of their education systems. The present study focuses on the reform of curricular policies, and questions the appropriation of these changes by teacher-researchers. As a theoretical framework, it draws on the sociology of public action (Hassenteufel, 2011). The meaning of "appropriation" is identified through three associated concepts: interpretation, attitude and behaviour (Bianchi and Kouloumdjian, 1986; De Vaujany, 2006 ; Deniger, 2012; Massard, 2007). Data collection was based on ten semi-structured interviews with ten teacher-researchers at the universities of Gabon. Their analysis shows that each teacher-researcher interviewed interprets the reform according to his or her own perception of the overall changes expected in the teaching system and the supposed benefits derived. In terms of their appropriation of the desired changes, the analysis shows that teacher-researchers have a poor grasp of the LMD system, as curricula and teaching practices are ill-adapted to the realities of Gabon's socio-economic environment.

Keywords : appropriation, interpretation, attitude, behaviour, changes.

¹ Université de Yaoundé, Cameroun.

² Université de Yaoundé, Cameroun.



Introduction

Depuis une trentaine d'années, l'éducation en Afrique noire, est un secteur en crise. En particulier les universités en CEMAC³ sont allées de crise en crise : surpeuplement des Universités avec des effectifs pléthoriques, crise financière, crise de confiance, crise d'identité, mais aussi crise quant à leurs missions et à leur niveau d'excellence. Pendant ce temps, d'autres régions du monde, sont engagées sur la voie du développement humain et socio-économique durable. Cette situation se caractérise par des milliers d'enfants qui ne sont pas ou mal scolarisés. Au moment où l'opinion internationale prône l'école pour tous (EPT) les inégalités se creusent, l'humanisme recule et l'égalité des chances ne semble plus qu'une lointaine chimère (Nguema Endamne, 2018). De plus, une désocialisation du système éducatif pose le problème de l'efficacité externe avec l'employabilité après la formation. Les nombreuses tentatives de la Communauté internationale n'ont donné les résultats escomptés solution à cette crise, en dépit des plans de sauvetages annoncés à Jomtien (1990) et à Dakar (2000) qui concernent plus l'éducation de base, les problèmes de l'enseignement supérieur demeurent entiers. Ni même des conférences internationales sur l'éducation qui plutôt déplace la problématique en l'inscrivant à l'agenda des questions de pauvreté et du développement durable. Alors que ces crises des Universités africaines nécessitent des réformes. D'où l'approche du système LMD. D'une façon générale des réformes ont toujours concerné l'enseignement de base (élémentaire) et l'enseignement supérieur. Ce sont ces deux secteurs qui ont été et sont souvent le théâtre de la manifestation de celles-ci.

La conséquence directe de cette conjoncture est le retrait des politiques locales dans la définition des politiques éducatives. Par le phénomène de la mondialisation à visage éducative qui se traduit par l'utilisation des rhétoriques économiques, comme le sacrifice de l'apprentissage au détriment des compétences, terminologies empruntées au monde de l'entreprise. C'est de là que découlent des réformes éducatives telles que l'approche par compétence de base (APC) au cycle primaire et secondaire. Le système LMD à l'université. À la suite de plusieurs études commanditées par la Banque Mondiale. En effet, depuis la conférence de Bologne (1998)⁴ instaurant le système LMD en passant par diverses réformes entreprises en matière d'éducation, l'Afrique s'est résolue à rendre ses enseignements universitaires compétitifs et productifs à même d'apporter des solutions à l'employabilité et à la socialisation.

La réforme LMD, une vision stratégique de l'éducation dont l'un des principes est la professionnalisation de l'enseignement supérieur, est entrée en vigueur dans la zone CEMAC depuis 2007. L'Enseignement Supérieur est passée pour une priorité investie d'une mission de création des savoirs avancés et de formation aux compétences nécessaires pour construire une société du savoir (Micheala & Sauvageot, 2009) d'une part et, d'autre part, pour soutenir efficacement le développement du capital humain indispensable au fonctionnement efficient

³ Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale qui regroupe six Etats pour développer un espace intégré et d'y promouvoir un développement harmonieux.

⁴ La rencontre de la Sorbonne à Paris le 25 mai 1998 à l'occasion de la commémoration du huit centennaires de l'Université Sorbonne. Cette rencontre a vu la participation de quatre ministres de l'enseignement supérieur européens : Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni. Il était question de poser un diagnostic sans complaisance sur la situation de l'enseignement supérieur dans cet espace en focalisant l'attention sur l'employabilité, la mobilité et la reconnaissance internationale des diplômes. D'autres rencontres suivront notamment celles de Bologne en juin 1999, Salamanque mars 2001 et Prague mai 2001. L'objectif de ces rencontres a donné naissance au système trinitaire LMD, qui consiste à construire une Europe de la connaissance, ponctuée par une convergence d'intérêts économiques et stratégiques (Nguema Endamne, 2018)



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

des administrations et des entreprises publiques et privées (Moshe & Thisse, 1997). Il s'agit d'une volonté des États africains à trouver une solution efficace au problème de chômage.

En effet, la réforme LMD en Afrique francophone a fait l'objet de plusieurs études par d'autres auteurs, particulièrement Charlier, Croché et Ndoye (2009) et leurs collègues, ou Khelfaoui et ses collègues dans le numéro spécial de la *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*. Parmi les premières études qui explorent sa mise en œuvre, il faut noter celle d'Idiata (2006) qui relate sa propre expérience de chef d'établissement, pionnier dans l'implantation de la réforme au Gabon dès 2005. La contribution de Ndoye (2009) et Maganga (2009) sont également des descriptions par des responsables administratifs de leurs expériences de mise en œuvre de la réforme LMD au niveau institutionnel, respectivement dans des universités du Sénégal et du Gabon. C'est aussi la perspective de Quashie (2009) qui décrit les activités du Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) mis en place par les responsables des universités de l'espace UEMOA pour coordonner leur marche commune vers le système LMD. Le point commun de ces auteurs est qu'ils semblent tenir pour acquis le principe et la nécessité de la réforme pour l'amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. Du reste l'École Normale Supérieure de Libreville au Gabon a longtemps dénoncé cette réforme introduite par le LMD, étant donné qu'elle semble annihiler tous les acquis obtenus en ce qui concerne une réforme graduelle et réfléchie. Contre son gré, cette École est sommée en mai 2010 de basculer au système LMD. Prosaïquement, il s'agit de mettre un terme à la certification au détriment de la diplomation. Mais le tout a du mal à être orchestré au niveau de l'organisation.

Cependant, le débat sur le système LMD en Afrique en général et en zone CEMAC en particulier est loin d'être simple, ni d'être épuisé, il crée bien souvent plus de questions que de réponses. C'est dans cette perspective que nous voulons savoir : le degré d'appropriation de cette réforme par les acteurs de l'enseignement supérieur du Gabon. En analysant les trois dimensions de l'appropriation de la réforme (interprétations, attitudes, comportements). La revue de la littérature nous renseigne sur les différentes définitions de ces concepts :

C'est ainsi que le Changement dans les organisations, fait des débats du fait de son importance dans les réformes. Les auteurs comme Dupuy (2004), Perrenoud (1999), Maganga (2005, 2011, 2012), Kourilsky (2002, 2014) et Mintzberg (1998, 2000) ont investigué sur ce concept et soutiennent que le changement vu comme une rupture contribue à l'évolution des organisations dans les réponses que les acteurs ont données pour apporter les solutions aux problèmes qui bloquent le fonctionnement de celui-ci. C'est une rupture entre un existant obsolète et un futur synonyme de progrès Autissier et Moutot (2007). Pour ce contexte, Mintzberg se base sur les travaux de la contingence structurelle et utilise les quatre facteurs internes (âge, taille, technologie, stratégie) ainsi que les facteurs de contingence externes pour indiquer qu'en fonction de ce contexte, les organisations évoluent différemment.

L'appropriation quant à lui est un concept ambigu et ambivalent selon Saliba-Couture (2011, p. 191) qui affirme qu'« en plus d'être un concept fourre-tout et hermétique, l'ambiguïté du concept d'appropriation le soumet à diverses interprétations selon le sujet qui se l'approprie, et ces interprétations peuvent être parfois contradictoires. C'est un processus à trois dimensions (interprétations, attitudes et comportements). Notre posture s'articule autour de la théorie de la sociologie de l'action publique (Hassenteufel, 2011).

La lecture de l'Interprétation peut être comprise comme un processus par lequel un acteur donne une signification à un objet cognitif ou à une action (Brewer, 2003). C'est la dimension



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

cognitive de l'appropriation, car on ne peut pas interpréter ce que l'on ne comprend pas. Action d'expliquer, de révéler la signification d'une chose obscure, donner un sens à un texte. Disposition favorable (adhésion) ou défavorable (rejet) au changement ; c'est une évaluation du processus d'appropriation qui répond aux questions : « qu'est-ce que les acteurs pensent du changement ? Que ressentent-ils ? » (Kruglanski et Stroebe, 2005).

S'agissant de l'Attitude : la plupart des chercheurs partagent la définition de Eagly et Chaiken (1993) selon laquelle « une attitude est une tendance psychologique qui se traduit par l'évaluation d'une entité spécifique avec un certain degré d'appréciation ou de dépréciation » Derrière le vocable attitude s'aligne un certain nombre de signification : un « engagement affectif » Meunier (2010) ; une adhésion ou un rejet.

Le Comportement désigne la dimension factuelle et observable du processus d'appropriation du changement et veut préciser « ce que les acteurs en font ». Et « le refus d'accepter un changement se caractérise par des comportements visant à entraver le changement, à y nuire ou à y faire obstacle » (Bareil, 2008, p. 90).

Les hypothèses à vérifier sont :

La mise en œuvre de la réforme LMD au Gabon a amplifié les dysfonctionnements de l'Université au niveau de sa gouvernance de l'administration, des curricula et des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le niveau de formation de l'enseignant vis- à vis de ce système est insuffisant.

Notre posture, il s'agit d'une recherche qualitative qui s'articule autour de la théorie de la sociologie de l'action publique (Hassenteufel, 2011) avec une dimension processuelle Kotter (1996) et une dimension contextuelle Fullan (2007).

1. Méthodologie

Pour aborder cette question, nous avons utilisé une approche qualitative articulée autour des questions exploratrices administrées auprès des formateurs via google forms. Ces questions ont été partagées sur les différents fora où interviennent ces enseignants et portaient sur :

- Comment les enseignants du supérieur du Gabon s'approprient-ils les changements induits par la réforme LMD ? (Question principale)
- Comment peut-on caractériser les attitudes, les interprétations et les comportements des enseignants à l'égard de la réforme LMD ?
- Dans quelle mesure les trois dimensions de l'appropriation de la réforme (interprétations, attitudes, comportements) sont-elles reliées ?
- Quels sont les changements effectifs perçus par ses acteurs ?

Ensuite pour l'exploitation des données recueillies, nous avons mis en pratique l'analyse de contenu thématique avec une catégorisation reposant sur la phrase dominée par l'idée évoquée chez les répondants. L'objectif étant d'interpréter la manière dont les enseignants de différents grades et expériences interagissent selon leur « définition de la situation » au sens de Thomas et Thomas (1928, P. 8), notamment, comprendre leur comportement, explorer leurs émotions, leurs sentiments sur le système LMD. En vue d'en déduire des concepts qui permettent de répondre aux questions de la recherche.

S'agissant des concepts utilisés, nous avons effectué une recherche documentaire en explorant le thésaurus des bases des données en Éducation Source et PsychInfo, Google scholar, Repère



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

pour cibler les sources primaires pertinentes. Ainsi les opérateurs ont été reliés à notre thème : L'appropriation du changement de politique curriculaire Universitaire par les enseignants : Le cas de la réforme du LMD au Gabon.

Puis la recherche d'articles : les sources retenues ont été exclusivement les articles scientifiques et travaux de recherche. La lecture de ces titres et résumés ont permis de retenir les documents qui définissent les trois dimensions du concept central de notre recherche « appropriation » (interprétations, attitudes et comportements). Il s'agit de dix (10) documents qui nous ont permis d'extraire des informations.

2. Résultats

Dix participants, dont 9 hommes et 1 femme intervenant dans différentes universités du Gabon ayant des grades, des anciennetés différentes ont donné leur avis sur l'appropriation du système LMD au Gabon. Le choix des répondants fut aléatoire. Dix réponses ont été produites pour chaque question (5), les questions sont les suivantes parmi :

Si vous êtes amenés à analyser, le degré d'appropriation du changement de politique curriculaire Universitaire par les acteurs : le cas de la réforme du LMD au Gabon que direz-vous ? (Changement)

- Que pensez-vous de la réforme ? (Interprétation)
- Quelles sont les actions que vous avez menées pour soutenir la réforme ? Ou plutôt la combattre ? (Attitude)
- Quels sont vos intérêts vis-à-vis de la réforme LMD ?
- Comment comprenez-vous les changements d'attitudes qu'implique le système LMD ?
- Quel est le niveau de formation des enseignants ?
- Quels sont les différentes façons, de dispenser les cours des répondants après l'implantation du LMD ?
- Quelles sont les Universités de provenance des répondants ?
- **Si vous êtes amenés à analyser le degré d'appropriation du changement de politique curriculaire Universitaire par les acteurs : le cas de la réforme du LMD au Gabon que direz-vous ?**

Le Changement est une rupture entre un existant obsolète et un futur synonyme de progrès (Auttissier et Moutot (2007).), différentes réponses ont été données par les répondants :

« Difficile de se prononcer sur ce sujet que je découvre maintenant. Toutefois, mon sentiment est que le LMD a amplifié les dysfonctionnements de l'Université. Et j'en tire comme conclusion une faible appropriation par les acteurs. » (R1, 18 d'expérience, Ph D, Français, ENS Libreville) ; un autre répondant précis « Que nous n'avons pas su saisir l'opportunité qui s'offrait à nous afin de modifier en profondeur notre système éducatif. Nous nous en servons plutôt comme un produit cosmétique ! » (R4, 23 ans, Doctorat d'État, Psychopédagogie, UOB⁵ Libreville) ; le suivant indique « LMD n'est encore maîtrisé par les universités du Gabon. Pour cause : ces institutions ne sont ouvertes aux entreprises. Les programmes ne tiennent pas toujours compte de l'environnement gabonais. » (R8, 28 ans d'expérience, Physique, Doctorat troisième cycle USTM⁶ ».

⁵ UOB : Université Omar Bongo.

⁶ USTM : Université des Sciences et Techniques de Masuku.



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

- **Que pensez-vous de la réforme ? (Interprétation)**

C'est une évaluation du processus d'appropriation qui répond aux questions : « qu'est-ce que les acteurs pensent du changement ? Que ressentent-ils ? » (Kruglanski et Stroebe, 2005).

Ainsi, les réponses fournies sont : le système LMD « N'est pas adaptée à notre contexte. » (R1, 32 ans d'expériences, Psychopédagogie) ; « C'est une bonne réforme, mais mal maîtrisée par les universités et grandes écoles Il n'est pas permis aux étudiants de s'inscrire au semestre qu'il veut. Et pourtant ce système le permet » (R8, 10 ans d'expériences, Ph D, de la géographie, Éducation à la citoyenneté » ;

« Elle est encore au stade de balbutiements, il faut outiller les enseignants, booster les représentations ancrées, en vue de faire changer les pratiques. » (R10, 24 ans d'expériences, Doctorat troisième cycle, Droit science politique).

- **Quelles sont les actions que vous avez menées pour soutenir la réforme ? Ou plutôt la combattre ?**

Derrière le vocable attitude s'aligne un certain nombre de signification : un « engagement affectif » Meunier (2010) ; une adhésion ou un rejet.

Sur ce concept les répondants s'expriment par « l'Organisation des séminaires de formation, stages dans les pays où le système fonctionne correctement, tables rondes. Fonds pour accompagner les institutions. » (R1, 12 ans d'expérience, Ph D Technologie éducative) ; « Nous avons mené une réflexion critique dans ce sens en 2013 pour évaluer sa capacité de contextualisation au Gabon » (R3, 29 ans d'expérience, Doctorat d'État, Anthropologie).

- **Quels sont vos intérêts vis-à-vis de la réforme LMD ?**

Des bonifications supposées tirées du système LMD guident les perceptions des enseignants chercheurs.

Ainsi plusieurs répondants ont donné leur avis, le système LMD entraîne « l'Épanouissement professionnel » (R1, 30 ans d'expérience, Doctorat, troisième cycle Psychologie, pédagogie) ; « La souplesse qu'offre le système LMD est une opportunité pour les apprenants et pour l'État d'adapter les programmes » (R8, 24 ans d'expérience, Doctorat troisième cycle, Sociologie).

- **Comment comprenez-vous les changements d'attitudes qu'implique le système LMD ?**

« Le LMD est généralement associé à la transformation de la société aux changements imprévisibles. Ceci implique pour le citoyen le développement de la compétence d'adaptation. Pour ce faire, il importe que, du point de vue pédagogique, les enseignants du supérieur adaptent leur posture épistémologique pour l'aligner à des postures qui font des apprenants des créateurs et des acteurs du changement »

R9, 29 ans d'expérience Doctorat troisième cycle, Télédétection.

« Ce système ne peut laisser personne indifférent, en ce sens qu'il facilite les échanges interuniversitaires et culturels » (R3, 12 ans d'expérience, PhD, Géographie, Didactique).

Plusieurs autres questions ont été posées en ligne via google docs relatives au manque d'expertise vis-à-vis du système LMD (niveau de formation) ; Différentes façons de dispenser les cours après



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

- **Quel est le niveau de formation des enseignants ? ; Quels sont les différentes façons, de dispenser les cours des répondants après l'implantation du LMD ? ; Quelles sont les Universités de provenance des répondants ?**

Les réponses ont été données sous forme de graphique (1 ; 2 et 3)

Voici les graphiques récapitulatifs des réponses :



Figure 1 : Manque de maîtrise du système LMD

Sur l'ensemble des répondants, 60 % en bleu sur le graphique indiquent que « le niveau de formation de l'enseignant vis- à vis de ce système est insuffisant ». 20 % en vert sur le graphique affirment que « certaines formations de master ne sont pas encore mise en place ». Du fait de ce niveau système, 10 % des répondants en jaune précisent que « la date de fin de parcours des étudiants de licence est incertaine. « la prise de décision et d'action sont difficiles à mettre en œuvre sans reco » affirment 10 % des répondants voir graphique en rouge.

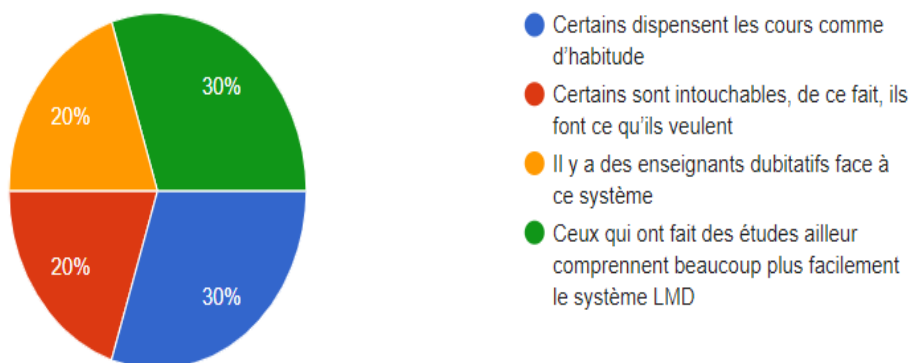


Figure 2 : Différentes façons de dispenser les cours après l'implantation du nouveau système.

30 % des répondants en bleu dans le graphique affirment que « Certains dispensent les cours comme d'habitude. 30 % en vert disent que « Ceux qui ont fait des études ailleurs comprennent beaucoup plus facilement le système LMD. 20 % en orange sur le graphique affirment « il y a des enseignants dubitatifs face à ce système. » tandis que 20 % en rouge sur le graphique disent « Certains sont intouchables, de ce fait, ils font ce qu'ils veulent.





Figure 3 : Origine des Universités des répondants.

60 % des répondants proviennent de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville ; 30 % de l'Université Omar Bongo ; 10 % de l'Université Des sciences et Technique de Masuku (USTM).

3. Discussion

A partir des résultats présentés, il ressort que le système LMD est perçu par de différents répondants de différentes manières, certains répondants sont favorables à cette réforme et d'autres pas. L'appropriation reste encore très timide « Elle est encore au stade de balbutiements, il faut outiller les enseignants, booster les représentations ancrées, en vue de faire changer les pratiques. » (R10, 24 ans d'expériences, Doctorat troisième cycle, Droit science politique).

À travers ce travail, nous voulons relever l'importance d'améliorer ce système d'enseignement apprentissage qui s'impose à tous avec comme outil l'introduction au sein de nos établissements supérieurs la pédagogie Universitaire, car en effet, 60 % des répondants indiquent que « le niveau de formation de l'enseignant vis-à-vis de ce système est insuffisant ». Aussi, affirment – ils que « certaines formations de master ne sont pas encore mise en place ». Les formateurs n'ayant pas été suffisamment entraînés, nous constatons qu'il y a certes un jargon LMD, mais les pratiques demeurent traditionnelles. Or les autorités publiques marquent la volonté du ministère de l'Enseignement Supérieur à aligner les Universités gabonaises aux normes internationales. Afin d'harmonisation des programmes académiques et des cursus universitaires de sorte que les diplômes soient reconnus dans le monde à travers la mise en place d'un système de crédits (European Credit Transfer System) ; l'adoption d'un cursus sanctionné par la délivrance de trois diplômes. Mais aussi, sur les programmes d'enseignement et action sur la formation des enseignants en partant de l'hypothèse selon laquelle un enseignant bien formé peut booster le niveau des apprentissages des élèves (Minga, 1984 et 1991 ; Bressoux, 1994).

De notre point de vue les Suggestions suivantes sont à formuler : Organiser des séminaires et ateliers d'information et de formation au LMD ; Mettre en place des moyens financiers, techniques, matériels ; Augmenter les structures d'accueil ; Explorer d'autres voies de financement extérieur. Car cette invite à l'alignement sur les normes libérales manifestées par la concurrence, cache la vérité : les universités du nord sont financées par deux sources : les Etats et les contrats privés. Peut-on parler de compétitivité dans ces conditions, quand on sait que l'université africaine ne dispose pas du strict minimum nécessaire. Jean Emile Charlier (2006) nie catégoriquement cette prétendue universalité. Derrière cette invite, il y a



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

manifestement un projet méphistophélique de liquéfaction de l'université publique en Afrique noire par le biais des écoles privées qui ont passé des conventions avec des universités du nord.

Augmenter les inscriptions des enseignants au CAMES, en vue d'un Meilleur encadrement des étudiants, Décentraliser la formation, par l'ouverture de bassins pédagogiques à l'intérieur du pays ; (l'UNESCO estime d'ailleurs, que ces changements d'approche dans l'enseignement et l'apprentissage induisent des formes plus décentralisées de planification et de gestion de l'éducation, avec un transfert accru des pouvoirs au profit des instances locales et une décentralisation plus marquée de la prise de décision en matière d'éducation et de formation (2012, p.5). Ainsi, la quête de la qualité de l'éducation recouvre plusieurs dimensions d'analyse interconnectées et non disjointes. En effet, le programme d'accompagnement des enseignants dans le cadre du LMD est complètement oblitéré dans les visées réformatrices : la mobilité et les séjours d'études relèvent quasiment de l'impossible en raison de la restriction drastique des crédits alloués aux Universités gabonaises.

Parallèlement aux hypothèses formulées : la mise en œuvre de la réforme LMD au Gabon a amplifié les dysfonctionnements de l'Université au niveau de sa gouvernance de l'administration, des curricula et des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le niveau de formation de l'enseignant vis-à-vis de ce système est insuffisant.

Les répondants confirment ces hypothèses, d'autant plus que ces réformes ont donné ce que les spécialistes dans la sociologie actionniste, version système d'action concret, qui est notre cadre théorique l'effet contre intuitif⁷ (Crozier & Friedberg, 1977). Elles n'ont développé ni la professionnalisation, ni la qualité en raison de la présence de plusieurs obstacles qui méritent d'être levés : - obstacles relatifs au faible encadrement juridique ; - obstacles relatifs à l'écriture des curricula en inversant la logique (solliciter des acteurs et engager des discussions en lien avec des préoccupations contextuelles) ; - obstacles didactiques : à quels moments l'enseignant-chercheur interroge les savoirs qu'il dispense par le truchement d'une pratique réflexive, i.e. qu'elle dialectique vitale engage-t-il entre savoir-brut et praxéologie ? - Ces savoirs enseignés résolvent quels types de problèmes concrets ? Ils résolvent quel type de problème rencontré sur le terrain par l'éducation nationale ? S'ils ne résolvent aucun problème, pourquoi s'entêter à les dispenser ? N'y a-t-il pas lieu de les décoloniser ? - obstacles liés à l'absence d'engagement des facultés à signer des ententes spécifiques qui préciseront au moment opportun le socle de connaissances dispensées. La redondance des mêmes enseignements ; - obstacles liés à l'impossibilité de travailler en collaboration avec les autres ; - obstacles liés à l'impossibilité de changer de posture et de paradigme. En définitive, l'analyse des perceptions des enseignants envers le système LMD dont le cadre conceptuel de l'étude s'inspire de deux théories du changement : celle de Fullan (2007) sur la dimension contextuelle du changement, et celle de Kotter (1996) sur la dimension processuelle, deux approches que Latta (2009) estime complémentaires. Aussi, Le sens de l'« appropriation » y est cerné à travers trois concepts associés, l'interprétation, l'attitude et le comportement (Bianchi et Kouloumdjian, 1986 ; De Vaujany, 2006 ; Deniger, 2012 ; Massard, 2007).

Notre étude présente des limites car les questionnaires étaient remplis en ligne par les participants via google forms, susceptibles d'engendrer des biais. Les participants étaient hors d'état d'inclusion. Ce qui peut expliquer que les réponses peuvent être données au hasard au

⁷ L'exemple le plus frappant en est la multiplication des durées d'études, en parfaite contradiction avec les objectifs annoncés.



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

fait de la lassitude par rapport à la longueur des questions. Dans ce cas, d'autres chercheurs devront confirmer l'étude avec un échantillon in situ qui serait plus représentatif pour améliorer l'étude. La littérature est en accord parce que similaire avec les concepts dégagés. Car la plupart des études menées dans ce sens démontre cela, le cas de celle menée par Ramdé (2017) au Burkina Faso.

Conclusion

L'appropriation de la réforme LMD se fait par l'interprétation, l'attitude et le comportement. Mais dans le cadre du Gabon. En outre, l'évaluation des dimensions de l'appropriation de ce système démontre une faible maîtrise, conséquence d'un échec cuisant qui s'explique par le non-ouverture aux entreprises. Le jargon LMD existe sans changements avec les méthodes d'enseignement d'avant. En comparaison avec les différentes réponses, les enseignants seraient bien informés et optimistes sur les buts et objectifs de la réforme, craintifs et incertains sur les retombées et estimeraient largement inadéquat le soutien organisationnel attendu (Mngo, 2011). Autre revers de ce système, les effets contre intuitif, coordination très imparfaite des politiques d'enseignement supérieur, « L'exemple le plus frappant en est la multiplication des durées d'études, en parfaite contradiction avec les objectifs annoncés, » Emile Charlier (2006). Le système de crédit (ECTS) dont les valeurs varient avec une grande amplitude de même que la sensibilité en matière de qualité. Pour mesurer l'efficacité du système LMD, ne serait-il pas utile de vérifier le nombre de diplômé ayant trouvé le travail dans le sens de l'employabilité, l'un des critères phare ?

Références bibliographiques

- Autissier, D., & Moutot, JM. (2007). *Stratégies et management*. Parution, Nb. de pages, 300. Revue française de gestion (n° 174) Nb. de pages, 300
- Bianchi et Kouloumdjian, 1986 ; De Vaujany, 2006 ; Deniger, 2012 Massard, 2007). ...
L'appropriation du changement de politiques universitaires par les étudiants en Afrique...
- Bressoux, P. (1995) & Mingat A., (198). *Les acquisitions scolaires au cp : les origines des différences ?*, Revue française de pédagogie, n° 69, pp. 49-62...
- Charlier, JÉ. (2006). Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité ; dans *Éducation et sociétés* 2006/2 (n° 18), pages 93 à 108. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-93.htm>. Consulté le 13/01/2024
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éd. du Seuil.
- Dupuy, C. et Pollard, J. (2009). *Les rapports dans l'administration de la preuve : Quelques réflexions méthodologiques*. Communication présentée à la Section thématique 14 du 10e congrès de l'Association française de science politique, Grenoble, France.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique* (2e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Maganga, T. (2009). Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de*



Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe (p. 237-250). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.

Maganga, T. (2005). *Management et gouvernance des universités en Afrique : points de vue des acteurs à propos des modes de fonctionnement de l'Université Omar Bongo et de l'Université des Sciences de la Santé au Gabon*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

<https://osjournal.org/ojs/index.php/OSJ/article/view/2713> Consulté le 13/01/2024

Idiata, D. F. (2006). *L'Afrique dans le système LMD-licence-master-doctorat : la réforme de toutes les révolutions : le cas du Gabon*. Paris, France : Éditions le Harmattan.

IDIATA, D-F. (2006). *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat), le cas du Gabon*, Études africaines, Gabon, Éducation Africaine noire.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e éd.) New York, NY : Teachers College Press.

Matari, H. (2016). *Le LMD à l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville : vers une formation de qualité ou au rabais ?*

Martin, M. ; & Sauvageot, C. (2009). *Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur*. Pages. 87 pages. ISBN. 978-92-803-2329-0. Tiré du <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/construire-un-tableau-de-bord-pour-lenseignement-superieur-un-guide-pratique>. Tiré le 13/01/2024

Meunier, A. (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec, Québec : Éditions MultiMondes. Bastien Sasseville. Volume 38, numéro 1, 2012.

Mngo, Z. Y. (2011). *Instructors' perceptions of the Bologna model of higher education reform in Cameroon* (Thèse de doctorat, Andrews University). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/894267333?accountid=12543>

Nguema Endamne, G. (2018). Nouvelle école Capitaliste : le Regard de Gilbert Nguema Endamne In : Gabonreview.com

Brewer, J. (2003). *Interpretation*. Dans R. L. Miller et J. D. Brewer (dir.), *The A-Z of social research: a dictionary of key social science research concepts* (p. 165–166). Sage Publications, Ltd. doi : 10.4135/9780857020024.n56

Latta, G. F. (2009). *A process model of organizational change in cultural context (OC3 Model): The impact of organizational culture on leading change*. Journal of Leadership and Organizational Studies, 16(1), 19–37.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA : Harvard Business School Press.

Bareil, C. (2008). *Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement*. Télescope, 89-105.

Thisse, JF. (1997). *Faut-il régionaliser l'enseignement supérieur ?* In: Revue économique, volume 48, n° 3, 1997. pp. 569- https://www.persee.fr/doc/reco_0035-2764_1997_num_48_3_409897 Tiré le 13/01/2024

Thomas, W. I., & Thomas, D. S. (1928). *The Child in America Behavior Problems and Programs*. Michigan Johnson Reprint. In-8° de 348 pages.

