

LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale – N°08 / Juillet 2025

Faculté des Sciences et de la Technologie de l'Éducation
ISSN: 2772-2392 <https://journal.ualda.dz/5156>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°08---

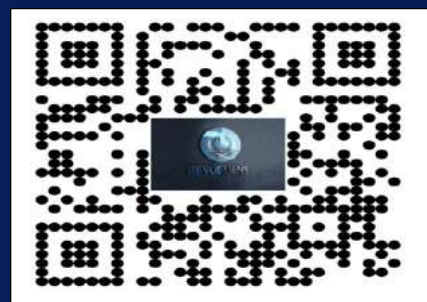
Faculté des Sciences et Technologies de
l'Éducation et de
FASTEF



DAKAR, JUILLET 2025

ISSN 2772-2392

SITE : [https://liens](https://liens.fastef.edu.sn)



REVUE LIENS
FASTEF



REVUE LIENS

FASTES



Dakar – Juillet 2025
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

Ndèye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndèye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Abdoulaye THIOUNE

Assistante de rédaction

Ndèye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

AL T E T Marguerite, Professeur en sciences (Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIA YE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; C H A B C H O U B Ahmed, Professeur en sciences (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 ; littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (E 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 (République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (E MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; M I L E D Mohamed, Professeur en Sciences Moustapha, Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; S Y Harouna, Professeur Titulaire en (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (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 UCAD ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences (Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie d'éducation (INSERS-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 (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 (FASTEF-UCAD) ; POLIQUES 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).

Liens, nouvelle série : revue francophone internationale, N°8 juillet 2025

Sommaire

Éditorial.....	9
Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef.....	9
I . S C I E N C E S D E L ' É D U C A T I O N.....	13
I N T E G R A T I O N D E L ' I A D A N S L E S Y S T È M E E D U C A T I O N N E L L E ACCESSIBILITÉ POUR LA REUSSITE DE LA QUALITÉ DE L ' E N S E I G N E M E N T S U P É R I E U R.....	15
^aNathaniel FOCKSIA DOCKSOU et ^bAbraham DAGUÉ	15
T R A N S M I S S I O N D E S S A V O I R S E N D O G È N E S À K A B I N O I N T É G R A T I O N ' E N S E I G N E M E N T : E N J E U S A I N S I Q U E D É F I S	31
^aWindpouiré Zacharia TIEMTORÉ et ^bMaminata YAMÉOGO	31
A N A L Y S E D E S F A C T E U R S E X P L I C A T I F S D E S D E P E R D I T I O N S SCOLAIRES DES ELEVES DU PRIMAIRE DANS LA PROVINCE DU KOURITENGA AU BURKINA FASO	49
Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO	49
L E T R A V A I L C O L L A B O R A T I F D A N S L A P R A T I Q U E E N S E I G N A N T E D U P R O F E S S O R A T.....	63
Fréjuss Yafessou KOUAME.....	63
O R G A N I S A T I O N S E S T U D I A N T I N E S E T P R O M O T I O N D U C A S D U C L U B G E U N I V E R S I T É A L A S S A N E O U A T T A R A (U A Q.).....	79
Brou Ghislain KOUADIO et Tidiane Kassoum KOULIBALY.....	79
P R A T I Q U E S E N S E I G N A N T E S D A N S L E S I N S T I T U T I O N S D ' E N S E I G N E M E N T S U P E R I E U R : P E R C E P T I O N S D E S L ' I N S T I T U T S U P E R I E U R D E S S C I E N C E S D E L ' E D U C A T I O N GUINEE (ISSEG)	95
Ibrahima Sory SOW	95
O R I E N T A T I O N S U B I E , O R I E N T A T I O N C H O I S I E E T R I S Q U E D E DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO	117

^a Ibn Habib BAWA, ^aYao Sougle-Man IMOU et ^b Amaèti SIMLIWA....	117
L'ÉDUCATION SPARTIATE DANS LES PROJETS ÉDUCATIFS LA RÉVOLUTION FRANÇAISE.....	133
Magueye GUEYE.....	133
ANALYSE DES APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT CLASSE DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DANS LES ACADÉMIES DE DAKAR ET DE SÉDHIOU (SÉNÉGAL).....	149
Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA	149
LA RUSSIE SUR LE CONTINENT NORD-CAUCASIEN TENDANCES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	165
^aSvetlana Valentinovna KONTHIAKOVA, ^aTatiana Alexandrovna DYAKOVA et ^bSvetlana Alexandrovna DERYABINA	165
II. DISCIPLINES FONDAMENTALES.....	177
LE PERSONNAGE DE TALTHYBIUS DANS DEUX TRAGÉDIES D'EURIPIDE : <i>LES TRÔYENNES</i> ET <i>HECUBE</i>	179
^aBouré DIOUF et ^bAugustin TINE	179
UN REGARD CRITIQUE SUR L'ANTHROPOLOGIE KANAK LA NÉCESSITÉ D'OPÉRER UN DÉCENTREMENT	193
Fatoumata Tacko SOUMARÉ.....	193
UNIFIER LA FORME LOGIQUE ET LE NIVEAU FLUENT	207
Mouhamadou El Hady BA	207
DE L'OBSCURITÉ À LA DYNAMIQUE L'ÉCLAIRAGE DANS LE PROCESSUS DE L'ÉDUCATION L'AMÉRICAIN.....	227
Dame KANE	227
L'APPROCHE QUALITATIVE : (POUR) UNE DÉMARCHE RÉNOVATRICE EN SCIENCES SOCIALES	239
Serigne Momar SARR.....	239
ÉTUDE PRAGMATICO-ÉNONCIATIVE DU SYMBOLISME DES ANTHROPONYMES MANGORO ET BAULÉ.....	261
^aDjakaridja KONÉ et ^bAndré-Marie BEUSEIZE	261

LE REJET DE L' OCCIDENT DANS LA POÉSIE SÉNÉGALAISE ARABE : L' EXEMPLE DU POÈTE ALIOU BA.....	277
Ballé NIANE	277
LA POLITIQUE ISRAËLIENNE EN AFRIQUE ET SON IMPACT SUR LES POSITIONS DES ÉTATS AFRICAINS SUR LA QUESTION PALESTINIENNE	293
Ismaila DIOP et Abdoulaye Cisse	293
REPRESENTAÇÕES PAISAGÍSTICAS DA EXCLUSÃO DOS RURAIS SOB A MONARQUIA E A REPÚBLICA EM <i>LEVANTADO DO CHÃO</i>, DE JOSÉ SARAMAGO	313
Mahamadou DIAKHITÉ	313
CONTROLE QUALIDADE DO TAXA DE ALCOOL DOS PRODUTOS HIDROALCOOLICOS NO MERCADO SENEGALÊS POR MÉTODO CONDUTIMÉTRICO	333
^aDame SEYE, ^bDethie FAYE, ^bMomath LO, ^bLamine YAFFA et ^bAssane TOURE	333
EVOLUÇÃO ECONÓMICA DAS TANNES NO SECTOR AMONT DO DIOMBOSS (BRAS DE FLORESTAS ALGOM) COMUNAS DE SOKONE E DE TOUBACOUTA (FATICKE SENÉGAL).....	345
Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG.....	345

Liens, nouvelle série : revue francophone internationale, N°8 juillet 2025

Éditorial

Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef

Pour ce numéro 8 de la revue, nous nous redressons (n° 22) à la paroi de la technologie scientifique très originales et de haut niveau. Les auteurs ont choisi des sujets d'actualité que des chercheurs de renom ont abordés. Nathaniel FOCKSIA DOCKS N'Djamé Abdou Tchala and, DAG Traité de la démocratie artificielle. Leur article analyse comment l'adoption de technologies pédagogiques, améliorer l'expérience d'apprentissage académique, en garantissant l'équité, la transparence et l'enseignement Supérieur.

De l'Enseignement Supérieur, nous basculons vers le primaire. Les auteurs ZACHARIA TIEMTORÉ YAMÉOGO réfléchissent sur la transmission des savoirs et l'intégration dans l'enseignement scolaire. À Kabinou, une localité du Burkina Faso, les savoirs endogènes qui y sont présentés sont transmis par les anciens à la jeunesse. Les auteurs de cet article sont des enseignants de l'enseignement primaire.

Nous restons au Burkina Faso. Les auteurs Joseph BAKOBA et Joseph BAKOBA analysent les effets des déperditions scolaires dans la province du Kouritenga.

Frédéric KOUAME nous ramène vers la technologie et la production scientifique qui traite du développement durable. L'article propose un outil innovant de communication communautaire pour l'apprentissage et l'enseignement à distance. Ainsi, les lieux de la mise en œuvre de la technologie sont les écoles et les centres de formation professionnelle. Les auteurs de cet article sont les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Université d'Abomey (UAO) dans les langues étrangères.

Toujours en Côte d'Ivoire, Ghislain KOUADIO et KOULIBALY ont fait une étude sur la problématique de la violence sexuelle et sexuelle contre les enfants.

encore préoccupante dans 'é neorsnyesst èdnéf iésd u c
persistent. Pour le relèvement de ces déf
genre d'AdDe olnt été créées.

Ibrahima Sory SOW nous âk r y voy ageurne en
production scientifi q'a n alqyusiera l e smper ad b j
d'enseignement des enseignants recrutés
d'Enseignement Supérieursu(flf E S) an p euren p se us
enseignants en G u i e m e e s e s d e n i e r e s d

Ibn H B A W A Y a o S o u g l e - M a n I M O U e t A s a M L i l t W A a i t e n t d e
l'orientation' o m i s n b à t i , o d e c h o i s i e e t d u r i s q u e
au niveau des élèves du second cycle du s
scientifi que i l v i e s x e i s a t e v é u r i e n t a t t i o m e c h t o r i e s
ou orientation subie et le risque de décro
sexe des élèves.

Magueye GU' E Y E v e d s i t l é M a r i e e t L o u i s P a s
revient é d u s a r t i b n s p a r t i a t e d a n s l e s p r o
Révolurtâ n o m a i s e e p o u r n é e f e v e r d e s c i t o y e n s
révoluti on n' o i n t e p a s r a n e s à i t e à é t a b l i r u n s
sur le m o d e n l a e n g r p t o u s p a r t i c u l i è r e m e n t s u

Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna
approches et d e s s e m é g n e m e n t e n c l a s s e d e g é o
cycle dans les Académies de Dakar et de S

Et Svetlana K D A N I T e n t a i K r o v t a d i a n a A l e x a n d r o
DYAKOVA Svetlana d E A R Y e A x B a h n d A r c o l v o n r a e c e t t e p a r t
l'éditorial réservé' E d u c a u t x i o s c i a e v n e c e s l e d u e r l p r
scientifique qui réfléchit sur la coopér
l'Afrique dans 'é d u c a t i o n n e e t d e d e l l a s c i e n c e
actiwiistaénst à vulgariser la langue et la c

La seconde partie releva notu v d e s a d i e s c i l p a l i r
production scientifi A u g u s t e i n B o t u l r N E , D i q W i F n
conduisent en Grèce antique d e a t v a e d h y e u r u s é t
dans deux'E t r à g é d e s e t d

De la Grèce à la philosophie, nous sauto
SOUMARÉ qui jette u a m t h e r g a p r o d o g r i e t i K p u n e t i s e u n m
nécessop é r e e r d u n d é c e n t r e m e n t .

À sa suite, Mouhamadou El Hadji Diarra avec sa forme logique et celle qui va à l'essence des généralisations, présente deux programmes de identification de la culture FL jette sur des discussions philosophiques comme la logique.

Avec Dame KANE, nous mettons le doigt sur la littérature africaine pour en faire une interrogation sur les représentations ainsi que des traditions dans le polar africain, deux mondes celui des traditions africaines meurtre tandis que l'enquête policière rationalisme.

Serigne Momar SARR nous présente une méthodologie systémique dans les sciences tenant compte des limites opérationnelles et la modélisation par rapport à une certaine discipline telle que la sociologie politique.

Djakari dja KANE et Bénédictine E. Franck avec une étude énonciative du symbolisme de l'écriture en Mangoro et en Bambara, incidemment d'anthroponymes à l'écriture et à la lecture, le projet de thèse de l'auteur est de voir comment

Quant à Balle NIANE, elle traite de la production scientifique et intellectuelle générale d'intellectuels renouvelle la littérature thématique et se concentre sur Aliou sénégalais dont la production est importante en France, et une revendication identitaire.

Ismaila DIOP et Abdoulaye G. S. Sié avec une étude sur l'Afrique et son impact sur les positions palestiniennes. Ils montrent dans cet article d'une position stratégique importante, celle de l'intérêt des Israéliens. L'État hébreu relations avec les pays africains, à attacher notamment : sortir de son isolement politique.

Mahamadou DIAKHITÉ nous fait faire un
produit scientifique. La monarchie et la
historiques ayant fondamentalement marqu
Dans , José Saramago 'esapiatcedu etne mps
fonctui noen cdonnotation dfeort cna rétgopôle ist inçur
essentielle s'exicbasitoà des d p'Ap e Int teij ons rur
représentées -Pampbas dnamiqua ter Magénération s

Les disciplines scientifiques ne sont pa
FAYE, Momo Lamine YAFFA et Assane TOURE
étude portée sur la détermination du taux
non catalysée par une simple méthode c
expérimentale suivie æu ànidvétaeur m d un elra bœr ad
alcoolique de sept (7) marques de produi
le marché national.

Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et
emboitent le pas av'evolua tæthi onhi ysqsupæ o tra
des tannes sur le secteur amontca su Diomb
des communes de Sokone et de Toubacouta (

Bonne llecture

PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : PERCEPTIONS DES ACTEURS À L'INSTITUT SUPÉRIEUR DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE GUINÉE (ISSEG)

Ibrahima Sory SOW

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée Conakry

Résumé

Pour résoudre l'insuffisance en personnel d'enseignement supérieur (IES) en Guinée, les autorités ont opté pour le recrutement des jeunes diplômés des IES. L'objectif de cette recherche est d'analyser les pratiques enseignantes recrutées suivant cette volonté politique. Ceux recrutés entre 2009-2011 à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) et leurs encadreurs ont fait l'objet d'enquête à l'aide d'un guide d'entretien. Les perceptions qu'ils ont de leur formation et les obstacles rencontrés dans la formation post universitaire ont été recueillies et analysées. Les résultats de cette étude révèlent que ces enseignants utilisent l'approche behavioriste. Ils sont confrontés à des obstacles académiques, situationnels et attitudeux.

Mots clés : approche pédagogique, enseignants homologues, enseignement/apprentissage, behaviorisme, obstacle.

Abstract

To overcome the shortage of teaching staff in Guinea's institutions of higher education (IES) in recent trends, the authorities have opted to recruit young IES graduates. The aim of this research is to analyze the teaching practices of these teachers who were recruited following this political will. Those recruited between 2009-2011 at the Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) and their supervisors were investigated using an interview guide. Their perceptions of their academic/professional training and the barriers encountered in post-graduate training were collected and analyzed. The results of this study reveal that these teachers use the behaviourist approach. They are confronted with academic, situational and attitudinal barriers.

Key words: pedagogical approach, teachers counterparts, teaching/learning, behaviorism, barrier.

Introduction

Depuis plusieurs années, la formation des enseignants, enjeu majeur pour la qualité de l'éducation, est devenue un objet de question ou de remaniements (Suisse, France) mais bien peu de changements effectifs. Les défauts et limites des systèmes de formation des enseignants en Europe sont soulignés de manière récurrente dans les rapports institutionnels (B. Mabilon-Bonfils et A. Jaillet, 2021). L'analyse critique du rapport états généraux du système éducatif guinéen, tenue en mai 2008 souligne que toute réforme s'inscrit dans le sens de l'adaptation. Il est confronté à des défis tels que la formation adéquate du personnel enseignant surtout les jeunes enseignants homologues dans les institutions d'enseignement (IES). L'étude comparative des divers systèmes de formation des pays permet d'identifier quelques problématiques partagées. Parmi celles qui peuvent servir de base de réflexion à notre recherche nous pouvons citer les travaux des auteurs comme P. Bourdieu et J.-C. Passeron, 1967 ; M. Barber et M. Mourshed, 2007 ; A. Boissinot, 2010.

Ces auteurs pensent que la formation des enseignants étant abordée par les savoir-faire attendus, la question d'un référentiel de compétences se pose à tous, et peut aller jusqu'à décliner en fonction des contextes. Au Québec, se référer aux attentes d'A.L. Goodwin (2010) aux Etats Unis ou avoir une incidence sur la formation (Robinson, 1999) en Angleterre.

De nos jours, s'il existe des données concernant les enseignants du secondaire en Guinée, elles s'avèrent en partie inexistantes en ce qui concerne leur formation continue. Les IES de la Guinée disposent d'un nombre important d'enseignants mais ont un besoin de personnel enseignant.

Les études réalisées attestent que les enseignants formés avec suffisamment de compétence les cours du secondaire (M.C. Diallo, 1997 ; M.S. Diallo et *al.* 2011). Mais depuis que le bassin de recrutement des enseignants au secondaire s'est orienté vers les diplômés des IES aucune étude n'a été menée pour évaluer les compétences académiques/professionnelles.

Les enjeux liés aux compétences de ces enseignants homologues et des obstacles dans leur formation continue dans cette lancée que s'inscrit cette recherche posent les questions suivantes : quelles perceptions les enseignants homologues de l'IES ont-ils de leurs compétences ? Quels obstacles rencontrent-ils dans

leurs formations post-universitaires ? Quelles approches d'enseignement utilisent-ils dans leurs pratiques de classes ? Nous avons formulé trois hypothèses qui seront confirmées ou infirmées par les résultats de cette recherche : les enseignants homologues de l'IES ont des compétences excellentes pour assurer les cours (H1) ; ils se heurteraient à des obstacles qui freineraient leurs formations continues (H2) ; ils utiliseraient l'approche constructiviste dans leurs pratiques enseignantes (H3). Les objectifs spécifiques de cette recherche sont : évaluer les perceptions des enseignants homologues de l'IES (OS1) ; identifier les obstacles liés à leurs formations continues (OS2) ; identifier les approches d'enseignement qu'ils utilisent (OS3).

Après cette partie introductive dans laquelle le contexte, la problématique, les questions, les hypothèses et les objectifs de la recherche sont abordés, nous allons aborder le cadre conceptuel puis décrire la méthodologie utilisée. Les résultats obtenus suivis d'une discussion et d'une conclusion.

1. Cadre conceptuel

Nous allons définir les concepts clés de cette étude puis à travers une trame conceptuelle (**Figure n°1**), établir un lien ou une nuance qui existerait entre les pratiques enseignantes et les facteurs associés.

1.1. Homologation d'enseignants dans les IES
L'arrêté n°2006/5183/MESRS/CAB/DRH portant réglementation et mode d'emploi des homologues des enseignants est en Guinée institué au niveau des IES une homologation de jeunes diplômés des IES guinéens et étrangers, en vue du renouvellement du corps enseignant ». Ils sont des jeunes enseignants âgés de 27 ans au plus au moment de leur homologation. La durée de la période d'homologation est de 4 ans comme le stipule l'arrêté n°2005/5183/MESRS/CAB/DRH.4 de l'arrêté.

1.2. Les approches pédagogiques

Une réflexion sur les oppositions et les rapprochements possibles entre les fondements théoriques de l'approche par compétences (APC) qui prend sa source dans le comportementisme et ceux du constructivisme a été rapportée (G. Boudin, 2000).

1.2.1. Clarification des concepts clés

Le comportementisme, issu au départ d'expériences conduites en laboratoire, se fonde sur les changements observables au niveau du comportement : le comportement visé doit être répété jusqu'à ce qu'il devienne automatique. Quant au cognitivisme, on peut dire qu'il s'appuie sur les processus cognitifs qui sous-tendent le comportement et ne prend en compte ce dernier que dans

la mesure où il reflète l'activité mentale de l'apprenant (G. Boudin, 2000). Le constructivisme a deux grands courants : le constructivisme cognitif (travaux de Piaget) et le socio-constructivisme (travaux de Vigostky). Le constructivisme s'intéresse à la connaissance (D. Masciotra, 2007). Il se base sur la conviction que nous « *construisons* » tous notre propre perspective du monde à partir de notre expérience et de nos schèmes mentaux (G. Boudin, 2000). Cette approche met l'accent sur la préparation de l'apprenant à résoudre des problèmes dans des situations dites « *complexes* ».

L'intégration du constructivisme dans les pratiques pédagogiques demeure marginale. Pourtant, des pédagogues se réclament aujourd'hui de cette théorie par une participation active des élèves à la construction et à l'apprentissage des savoirs. *Les connaissances ne sont ni transmissibles ni neutres : elles sont construites, négociées, habitées par un projet et maintenues tant et aussi longtemps qu'elles permettent à leurs auteurs d'organiser de façon viable « leur » réalité* (M. Larochelle et N. Bednarz, 1994).

1.2.2. Choix des approches pédagogiques

Le choix de l'une ou l'autre approche pédagogique behavioriste est reléguée de nos jours dans la majorité des cas (elle dite « traditionnelle »). L'approche cognitive a vu le jour en 1980. « *Une réconciliation qui accorde tout de même au béhaviorisme la part du lion, même si les novateurs en éducation recourent largement au constructivisme de façon de plus en plus marquée* » (G. Boudin, 2000). Dans cette « bataille » de choix de courants pédagogiques, aucun ne peut se suffire à lui-même. G. Boudin souligne d'ailleurs qu'il n'est filigrane dans les pratiques enseignantes. Le béhaviorisme facilite, dans certains cas, la maîtrise d'une notion donnée, que les stratégies cognitives sont utiles à la résolution de problèmes, et enfin que les stratégies constructivistes conviennent particulièrement quand il s'agit d'affronter des situations qui réclament une réflexion sur et dans l'action. « *La guerre des paradigmes concerne les experts et les fonctionnaires, nous on doit travailler avec ce qu'on peut en tirer dans la pratique quotidienne !* » (G. Boudin, 2000).

1.3. Les obstacles

Quatre types d'obstacles cités dans la littérature au processus enseignement-apprentissage. Les obstacles situationnels sont dus aux circonstances que les apprenants rencontrent. Par exemple, le conflit de rôle et la tension de rôle fréquemment signalés par les femmes qui travaillent, élèvent une famille et étudient à temps partiel ou à temps plein. Les obstacles institutionnels ou structurels se situent au sein des organisations qui offrent des possibilités d'apprentissage. Ces obstacles sont créés par les politiques et les pratiques des prestataires de services éducatifs. Les obstacles

attitudinaux fondés sur les attitudes et les valeurs des apprenants, de leurs proches, de la communauté. La plupart des obstacles liés aux attitudes sont considérés comme le résultat d'une certaine inadéquation de la part de l'apprenant. Les obstacles académiques sont dus aux compétences académiques (D. Mackeracher et al. 2006).

1.4. Motivation et formation

R.J. Vallerand et E.E. Thill (1993) cités par T. Pelaccia et al. (2008) définissent la motivation comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la

». La motivation

intrinsèque est considérée comme le moteur de la réalisation d'un acte dont l'individu retire du plaisir ou de la satisfaction (cités par T. Pelaccia et al. (2008)). La motivation extrinsèque dépend de

facteurs extérieurs au sujet. J. Nuttin (1980) cités par T. Pelaccia et al. (2008),

la définit comme la poursuite par l'individu de l'activité déployée pour y parvenir. La motivation extrinsèque peut ainsi trouver sa source dans des récompenses : obtention d'un diplôme, promotion, l'évitement de sanctions telle que la suppression d'une sanction (cités par T. Pelaccia et al. 2008).

Dans les pratiques enseignantes, la motivation joue un rôle primordial chez l'enseignant dans la transmission des connaissances. Bien qu'elle ne soit pas

une dimension majeure, à laquelle il

devient nécessaire de porter une attention particulière (cités par T. Pelaccia et al. 2008).

La motivation est une dimension majeure, à laquelle il devient nécessaire de porter une attention particulière (cités par T. Pelaccia et al. 2008).

1.5. Compétences académiques et professionnelles

Le mot « compétence » est utilisé pour désigner ce que les élèves doivent acquérir à l'école, dans notre cas de figure, le savoir faire en situation de classe. Quelles compétences sont attendues des

enseignants ? En France et dans beaucoup de pays, on trouve une liste des référentiels de « *compétences professionnelles* ». Une compétence est un

ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettent, face à une catégorie de problèmes et de réaliser des projets (M. Romainville et al. 1998).

De ces deux définitions il est difficile de dissocier compétences académiques et compétences professionnelles en pratique enseignante.

La perception est une dimension majeure, à laquelle il devient nécessaire de porter une attention particulière (cités par T. Pelaccia et al. 2008).

1.6. Perceptions et représentations

Les notions de perception et de représentation sont complexes, notamment dans le domaine de la psychologie où elles empruntent à différents courants de recherches (L. Filisetti et H. Peyronie, 2007). Toutefois, il convient de les

distinguer, pour justifier leur emploi dans notre recherche. La perception est

« un ensemble de processus par lesquels nous nous donnons une connaissance des autres et de nous-mêmes » (L. Filisetti et H. Peyronie, 2007). Les représentations permettent de d'évaluer notre environnement, os ainsi que comportements (L. Filisetti et H. Peyronie). Les perceptions, des jugements peuvent être recueillis à travers un matériel spécifique comme des échelles. C'est grâce à la représentation (sa structure par exemple) est analysée (L. Filisetti et H. Peyronie, 2007).

1.7. Intégration socio-professionnelle

L'intégration socio-professionnelle ne concerne pas seulement ceux qui sont peu scolarisés et qui n'ont pas de diplôme. Elle concerne aussi les dimensions cognitives, psychomotrices et socioaffectives des enseignants en formation. Dans ce sens, l'intégration socio-professionnelle favorise une intégration réussie dans le monde des études et du travail, par une démarche continue et permanente engageant toutes les dimensions de la personne et lui permettant d'apprendre à apprendre (Minière, 2002).

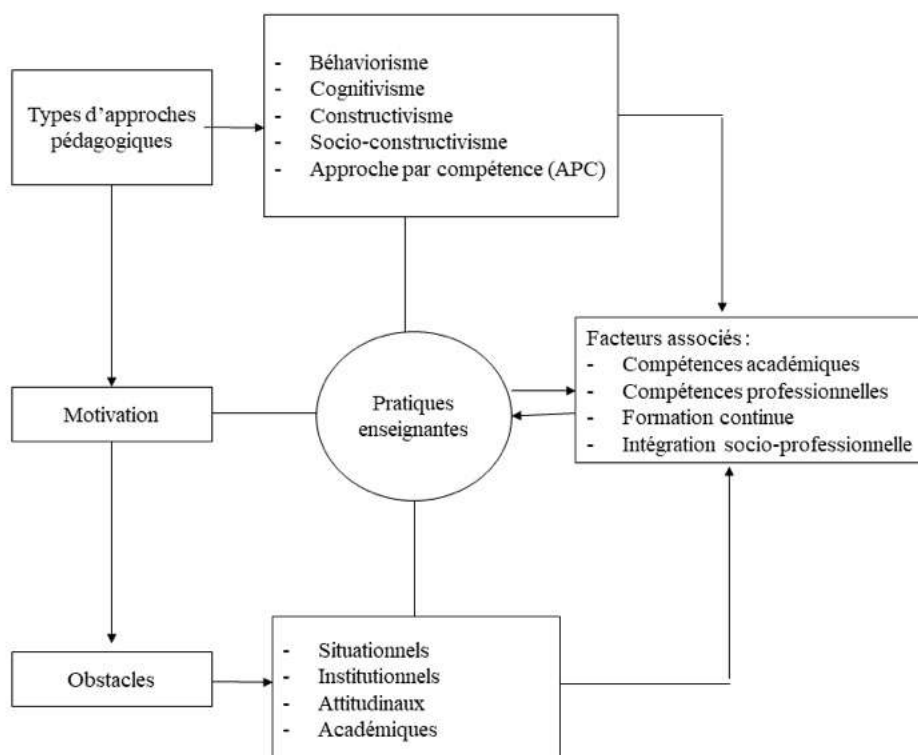


Figure n° 1 : Trame conceptuelle établissant un lien ou une nuance entre les pratiques enseignantes et les facteurs associés.

2. Méthodologie

2.1. Public cible

Notre public-cible est composé de quinze enseignants homologues des cohortes de 2009 à 2011 de l'ISSEG ; sept chefs de section (histoire-géographie-éducation civique-moral, langue française, philosophie-économie, chimie-biologie-géologie, mathématiques-physique et physique-chimie) et quatre chefs de département adjoints chargés de la formation et de la recherche sont concernés par les enquêtes.

2.2. Échantillons et système d'échantillonnage

Pour les enseignants enquêtés, le système d'échantillonnage raisonné basé sur les variables suivantes : formations disciplinaire et professionnelle, quant aux chefs de sections et de départements, nous avons pris la totalité des responsables car ils sont mieux imprégnés des réalités des pratiques enseignantes de ces enseignants homologues.

2.3. Instruments (préparation et validation)

Nous avons élaboré un guide d'entretien pour les enseignants (annexe I) et un autre destiné aux chefs de section et de département (annexe II) de l'ISSEG pour recueillir les données. Nous avons fait un faible échantillon de la population concernée pour un pré-test. 3 enseignants homologues, 2 chefs de section et 2 chefs de département. Après cette enquête préliminaire, nous avons amendé nos outils pour la validation.

2.4. Les grands axes de questionnement des outils

Tableau n°1 : Les axes de questionnement des guides d'entretien

Guide d'entretien enseignants homologues	Guide d'entretien chefs de section et de département
Il s'agit d'un questionnaire auto-administré qui vise à recueillir les données relatives aux problèmes rencontrés par les enseignants dans leur formation et les solutions pour résoudre ces problèmes (annexe I).	Chez les chefs de section et de département, il s'agit d'un questionnaire qui vise à recueillir les données relatives aux problèmes rencontrés par les enseignants dans leur formation et les solutions pour résoudre ces problèmes (annexe II).

2.5. Description des données de la recherche

Dans cette recherche, nous avons utilisé des données qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives sont issues des différents points de vue des

enseignants, des chefs de section, des c
les compétences des enseignants homologues.

Dans le but de diversifier les réponses et rendre les résultats de notre recherche plus fiables, nous avons mené les enquêtes dans les deux départements qui comptent le plus grand l'occurrence les départements de profes sociales (PCL/SS) et celui des sciences (PCL/S).

2.6. Collecte des données ~~terrain~~ é marche d'int
Les données ont été collectées à l'ISSEG des guides ~~annexe I et l'annexe II~~ Nous avons utilisé un dictaphone et un carnet de « Moleskine », inspirés des approches cliniques où les entretiens sont individuels semi-directifs (Y. Clot et D. Faïta, 2000, p.25 ; Y. Clot et al., 2001, p.5). Au total 26 entretiens de 30 minutes chacun sont réalisés (soit 13 heures) et ont été enregistrés et transcrits et nous avons analysé le contenu. Notre présence dans les classes pendant l'enquête exploratoire des prati comprendre les méthodes de l'adde réponse si gnement obtenues à travers les entretiens.

2.7. Traitement et analyse des données

Les données sont transcrites puis trait contenu thématique (J.-P. Deslauriers, 1991, p.59 ; J.-M. Van Der Maren, 1996, p. 432) . Cette tecti on des données s'appuie pertinents tirés du discours des répondants, leur codage en thèmes et la catégorisation des thèmes (*annexes III*). Le travail de traitement des données s'est déroulé en : deux principales phases

2.7.1. Analyse verticale des données recueillies

A ce niveau, chacune des transcriptions est découpée en unités de signification. Par unité de signification, il faut comprendre, une idée émise par un répondant et qui constitue pour le chercheur un élément porteur de sens. Les unités de signification sont ensuite codifiées suivant la technique de thématisation séquencée (J.-M. Van der Maren, 1996, p.432).

2.7.2. Analyse horizontale des données recueillies

Cette analyse consiste à la disposition des discours en catégorie, en thèmes principaux, en sous-thèmes et en verbatim (*annexe III*). Cette disposition facilite la conception d'une carte catégor thématique qui favorise e- P. Deslauriers, 'interpré 1991, p.80).

3. Résultats

3.1. La formation des enseignants

Bien que la volonté du gouvernement guinéen soit de qualifier le système éducatif notamment la formation des formateurs, nous rappelons que 13,59 % des enseignants de l'ISSEG avaient une formation de recherche a été réalisée; 25 % ont obtenu un master et qu'une maîtrise. A la même époque, sur l'ISSEG, 7 % sont ; 12 % sont maîtres-assistants et 62 % sont assistants. Les enseignants homologues de l'ISSEG de 2000 représentent 56,31 % du corps enseignant, parmi eux, seulement 25 % ont obtenu un master. Ces résultats interpellent les autorités à la nécessité des formations post-universitaires des enseignants et à la qualification de l'enseignement supérieur.

3.2. Le recrutement et l'homologation

3.2.1. Perceptions qu'ont les chefs de section des aspects positifs et négatifs d'homologation dans les IES

Tableau n°2 : Perceptions des chefs de section des aspects positifs et négatifs d'homologation dans les IES.

Perceptions des chefs de section des aspects positifs et négatifs d'homologation dans les IES		
Aspects positifs	Aspects négatifs	Commentaires
- Engagement des enseignants dans la fonction publique - Prise en compte des besoins de l'Etat pour la formation des enseignants - Résolution des problèmes en personnel	- Réduction du nombre des écoles - Hausse du nombre des enseignants qualifiés - Inachèvement des programmes	Les enseignants homologues de l'ISSEG représentent la moitié du corps enseignant. Ainsi la nécessité de la mise en œuvre de mesures de limitation des aspects négatifs de l'homologation doit être prise en compte. Les autres mesures à prendre sont : la hausse du salaire, le mérite, le sélectif des formations continues, l'accompagnement pédagogique.

3.2.2. Perceptions qu'ont les chefs de département négatifs d'homologation dans les IES

Tableau n°3 : Perceptions des chefs de département des aspects positifs et négatifs d'homologation dans les IES.

Politique d'homologation dans les IES		
Aspects	Aspects	Commentaires
-Prise en compte des formations continues par l'Etat	-Trop d'enseignants ayant un bas pourcentage	Si les chefs de département ont permis à leurs enseignants de réaliser leurs cours aux IES, ils ont aussi constaté que certains enseignants ne sont pas en mesure de donner des cours de qualité.
-Devenir fonctionnaire avec prime	-Migration des enseignants vers le secteur privé.	« WUDQVKPDQH » est pas une conséquence en pratique, mais une réalité. L'encontre de l'État est l'absence de réglementation complète pour les homologues dans les IES.

3.3. La pratique et les compétences des enseignants

3.3.1. Perceptions qu'ont les enseignants de

Les enseignants homologues estiment que les formations académique et professionnelle reçues sont excellentes au secondaire. Cependant, ils pensent que la formation académique reçue est moins satisfaisante pour assurer des travaux pratiques (TP), des travaux dirigés (TD) ou des conférences dans l'enseignement supérieur. Ils ont prononcé sur les stratégies d'assimilation par les enseignants homologues ou par les enseignants ayant un doctorat. Pour eux, les stratégies mises en œuvre par les enseignants homologues semblent inadéquates pour une formation de qualité.

De ces perceptions, il se dégage que les compétences (académique et professionnelle) sur la même échelle de mesure « excellent ». Cependant, il s'avère d'ores et déjà que leur niveau (maîtrise) est insuffisant pour diriger des TP, des TD ou des conférences dans une IES. Nous notons une contradiction dans leurs propos. Les stratégies utilisées par ces enseignants sont inadéquates pour une formation de qualité chez les étudiants (niveau comportementaliste). La vulgarisation des compétences (APC) est un gage de réussite dans le processus enseignement-apprentissage. C'est pourquoi il faut prioriser

f s de section
SSEG

aisant.

ues de

revanche,
le section e
logues
ue de rigueur
profit des
recherches.

tences

faible

de l'enseig

des de départ
S S E G

jugent

miquie

P, des

es un

ker cer l'ens

ant de

qualité

e l'ISSEG.

a c i t é d e s e

socio-

et en

us sont

nts des obst

à leur

r s e s et v a r i

ues de

) q u i n e b é

m'oE tsq t l (' 4e p o o q

e leurs

l e s d i f f i c

p i l i t é à l ' i n

La difficulté d'accès à la bibliothèque
fermeture inadéquat.

Il ressort que les causes des obstacles énumérés par les enseignants homologues ne sont pas spécifiques seulement à eux. Les études traitant des obstacles liés à l'apprentissage ont de enseignants homologues interviewés (D. Macker, 2006, p. 2-4; et M. Madrane et al, 2007).

L'insuffisance de la prime d'homologation enseignants homologues au nomadisme. La f
» dans le secteur privé constitue un frein à leur formation continue. Si le manque de soutien financier est situationnel et institutionnel (D. Macker, 2006, p. 5) peut engendrer un obstacle comportemental (mise en balance du coût de la formation et les avantages escomptés). Pour certains apprenants, les avantages de la participation peuvent ne jamais être assez élevés pour compenser le coût de la participation à une activité.

3.4.2. Perception des obstacles liés à la formation continue des enseignants homologues

Les chefs de section pensent que des obstacles dans la formation continue des enseignants homologues sont dus à un manque de soutien et de suivi, difficulté d'accès aux technologies de communication (NTIC), un manque de communication avec les autorités tutelles des enseignants homologues.

Il s'avère que les obstacles liés à la homologues sont multiples. Nous pouvons les classer en trois catégories en empruntant la classification de D. Mackercher et al. 2006, p.2. Ces obstacles sont situationnels (manque de communication, de suivi, de moyen), institutionnels et académiques (difficulté

3.4.3. Perceptions qu'ont les chefs de département formation continue des enseignants homologues

Les chefs de département estiment que les causes des obstacles liés à la formation continue des enseignants homologues sont : un manque de volonté de ces enseignants homologues, une course aux fonds (contrat dans les écoles privées), une absence de bourses d'études que doit acc

A la lumière de ces perceptions, nous observons les obstacles énumérés par les chefs de section en ce qui concerne leur origine dans la formation continue des enseignants homologues. Toutefois, les chefs de département mettent un accent particulier sur les obstacles situationnel et

académique : « » (D. Mackeracher et al. 2006, p.2).

3.4.4. Perceptions qu'ont les enseignants homologues pour surmonter les obstacles

Tableau n°4 : Types obstacles identifiés et les solutions pour les surmonter.

Type de situation	Obstacles identifiés	Solutions proposées
Académique	AbSENCE d'Internet	Accès à Internet
Situation	Manque de moyens de communication	Utilisation des réseaux sociaux
Institutionnel	AbSENCE d'ouvrages de référence et de bibliothèque	Utilisation des bibliothèques numériques
Attitudinal	Manque d'intérêt à la formation continue	Participation à des ateliers de formation

Il ressort des perceptions des enseignants homologues que la planification personnelle est un gage de réussite dans la poursuite des études. Ces enseignants sont conscients et convaincus que toute réussite dans l'avancement des études universitaires est tributaire de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ces deux facettes du processus de motivation vont de la volonté de se former « avec les moyens de bord » à la facilitation à l'internet (Tableau n°4). a bibliothèque (

4. Discussion et recommandations

Il ressort de ces perceptions que pour minimiser les aspects négatifs de la politique d'homologation dans les IES, bourses d'études aux enseignants homologues suivi qui s'impose par les autorités impliquées.

Leurs autorités abordent l'aspect compétence sous le même angle que les jeunes enseignants. La compétence académique est moins satisfaisante (H1 infirmée) alors que celle professionnelle reçue par les enseignants homologues est excellente (H1 confirmée).

A l'ISSEG le temps alloué à la formation est de 70 % alors que la formation professionnelle est consacrée à peu près à 30 %. La comparaison de ces données affiche le modèle consécutif de formation à

L'ISSÉG. Toutefois, les processus d'adulte et de formation laissent présager le modèle simultané de formation.

Chez les enseignants homologues de l'ISSÉG, l'engagement et une motivation intrinsèque dans la poursuite de leur formation, nous notons une absence de motivation extrinsèque. «

réalités concrètes » (G. Aymar, 2009, p.4). A travers cette affirmation nous voyons la place que peut prendre la motivation dans la formation continue des adultes. Les enseignants ne s'investissent pas dans la poursuite de leur formation. Dans le même temps, l'absence d'engagement et de motivation est souvent mise en cause dans le processus enseignement-apprentissage (M. Frenay et D. Bédard, 2006, p. 135). Si l'engagement dans la formation, au moment où nous sommes entrés dans le système LMD, la mise en œuvre de l'APC sera occultée. L'engagement ne peut justifier par les finalités de celle-ci. «

ortera » (E. Bourgeois, 1998, p. 103). Les enseignants s'inscrivent dans la même logique, dans la formation continue, apprenant à transformer des connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles (G. Carlier et al., 2000 ; E. Bourgeois, 1998, p.106).

Si en France la formation académique et initiation au métier (formation professionnelle) sont alternées (E. Frairot, 2000), les formations sont simultanées. Si dans le modèle simultané, la décision de devenir enseignant est prise plus tôt, cela devrait constituer un facteur de motivation et d'engagement pour les enseignants. Il ressort de l'analyse de nos résultats que l'engagement des enseignants dans la formation continue est lié à la faiblesse de revenus ou au fait qu'ils évoluent dans les écoles ou universités où les NTIC qu'ils utilisent sont peu utilisés. En effet, si les enseignants ont peu de temps, ils sont occupés tous les jours.

Les obstacles dans leur formation continue sont dus selon eux et leurs autorités aux manques de moyens, de suivi de leurs responsables directs, à la difficulté d'adaptation aux NTIC, au manque de temps, à l'appartenance à une formation continue dont le budget est faible, aux contrats dans les écoles et universités privées (H2 confirmée).

Les obstacles mis en cause par les enquêtés dans la formation continue se recoupent avec celles identifiées dans la littérature (M. Madrane et al. 2007). Ces origines émergent de la motivation, c'est-à-dire de la

de ressources financières, documentaires, communication avec les autorités, la course aux fonds dans les écoles et universités privées. Ils sont catégorisables en obstacles académiques, attitudinaux, situationnels et institutionnels (D. Mackeracher et *al.* 2006).

L'absence de recherches personnelles à travers les NTIC ou l'inaptitude intégrer formation initiale et formation continue sont aussi des obstacles rencontrés. Ils fustigent l'inadéquation fermeture de la bibliothèque, l'accès difficile académiques).

Ils ont une faible estime de soi car ils pensent que leur compétence académique est acceptable. Ils considèrent être pauvres, « *il faut aller* » et cela fait qu'ils n'ont plus de formation continue. Ce type d'obstacles formation des enseignants (obstacles attitudinaux). Le manque de soutien, les ressources financières, le manque de motivation obstacles mis en cause dans la formation continue des enseignants (obstacles situationnels). Quant aux obstacles institutionnels, les résultats montrent que les enseignants homologues sont moins concernés. Les IES sont dotées d'un budget pour la formation que nous nous posons est de savoir si ce budget est rationnellement géré ? Ou s'il n'existe pas un système de tri dans les formations pour les enseignants homologues ? En Norvège, les enseignants qui participent aux formations continues peuvent demander des augmentations de salaire selon leur ancienneté et la durée de la formation.

Les homologues de l'ISSEG qui ont fait l'usage pas des méthodes « *actives* » dans leurs pratiques de classe. A travers notre observation de leurs prestations et les résultats, l'approche behavioriste qui est privilégiée.

Conclusion

Les enseignants de l'ISSEG qui ont fait l'usage de leurs prestations sur l'approche behavioriste leur formation continue sont catégorisables en obstacles académiques, institutionnels, attitudinaux et situationnels. Si nous notons une absence de la conception cognitiviste de l'apprentissage des homologues de l'ISSEG, non-constructiviste, dans sa force est de reconnaître qu'elle est devenue enseignement-apprentissage. Les résultats de cette recherche interpellent les autorités de l'ISSEG et celle des IES sur la formation universitaire des jeunes enseignants dans les IES.

Références bibliographiques

- AYMAR Gilles, 2009. Les conditions d'apprentissage, *CEPDP*, 43, 1-7.
- BARBER Michael et MOURSHED Mona, 2007. *Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants*. McKinsey and Company, New York.
- BOISSINOT Alain, 2010. La formations des maîtres : débats et perspectives. *Recherches Éducation*, 55, 27-36.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1967. *La comparabilité des systèmes*. De Gruyter Mouton, France.
- BOURGEOIS Etienne, 1998. Apprentissage, motivation et engagement en formation ». *Education permanente*, 136, 101-109.
- BOUTIN Gérald, 2000. Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, 119, 37-40.
- CARLIER Ghislain, RENARD Jean-Pierre et PAQUAY Léopold, 2000. *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. De Boeck-Université, Bruxelles.
- CLOT Yves et FAÏTA Daniel, 2000. Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes », *Travailler*, 4, 7-42.
- CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel et SCHELLER Livia, 2001. Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-25.
- DECI Edward L. et RYAN Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Editions Plenum Press.
- DESLAURIERS Jean-Pierre, 1991. *Recherche qualitative, guide pratique*. Mc Gaw-Hill, Montréal.
- DIALLO Mamadou Cellou, 1997. «L'évaluation de l'efficacité du programme de formation professionnelle guinéen. » Thèse de doctorat (non publiée), Université de Montréal, Canada.
- DIALLO Mamadou Siradjo, SOW Ibrahima Sory, DIALLO Adama Hawa et MARA Nestor Tamba, 2011. Evaluation des compétences professionnelles des enseignants : cas des écoles 2006, 2008 et 2009. S S E G Recherche ROCARE (non publiée).
- FILISSETTI Laurence et PEYRONIE Henri, 2007. Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires, *Recherches Éducation*, 40, 4, 7-20.

FRAISSE Emmanuel, 2010. Regards sur la formation des maîtres en France. *Revue internationale de l'éducation*, 55, 61-72.

FRENAY Mariane et BEDARD Denis, 2006. Chapitre 8. Le transfert des apprentissages, In Bourgeois E. et al. : apprendre et faire apprendre, pp.123-135, Presses Universitaires de France.

GOODWIN A. Lin, 2010. Former des enseignants hautement qualifiés : la formation pratique des enseignants aux Etats-Unis. *Revue internationale de l'éducation*, 55, 83-94.

LAROCHELLE Marie et BEDNARZ Nadine, 1994. A propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 10, 1, 5-19.

LENOIR Yves, 2010. La réforme de la formation à Québec : un regard socio-historique. *Revue de l'éducation*, 55, 37-48.

MABILON-BONFILS Béatrice et JAILLET Alain, 2021. Introduction au dossier. Faut-il repenser la formation des enseignants ? *Formation et profession*, 29, 1-2.

MA CK E R A C H E R S T A R T T h e r e s a , e t P O T T E R J u d i t h , 2 0 0 6 .
Barriers to Participation in Adult Learning. Canadian Electronic Library, [en ligne], consulté le 15 juillet 2023 ;
https://www.researchgate.net/publication/357403465_Barriers_to_Participation_in_Adult_Learning.

MADRANE Mourad, KHALDI Mohamed, JANATI-IDRISSI Rachid, ZERHANE Rajae et TALBI Mohamed, 2007. Importance didactique des obstacles à l'apprentissage dans une l'enseignement. *Revue africaine de didactique des sciences et des mathématiques*, 2, [en ligne], consulté le 11 mai 2023 ;
<http://www.mr.refer.org/radisma/document.php?id=460>.

M A S C I O T R A D o m e n i c o , 2 0 0 7 . L e c o n s t r u c t i v i s m e
dans la formation professionnelle, 14-32. 48

M I N I S T E R E D E L ' É D U C A T I O N D U Q U É B E C , 2 0 0 2 .
La formation professionnelle, guide d'organisation. B

NUTTIN Joseph, 1980. *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France.

PELACCIA Thierry, DELPLANCQ Hervé, TRIBY Emmanuel, LEMAN Cécile, BARTIER Jean-Claude, DUPEYRON Jean-Pierre, 2008. La motivation en formation : une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage. *Pédagogie médicale*, 9, 103-111.

ROBINSON Muriel, 1999. Un univers en mutation rapide de formation continue en Angleterre.

Sèvres, 21, 37-52.

ROMAINVILLE Marc, BERNAERDT G., DELORY Ch., GENARD A., LEROY Alain, PAQUAY Laurence, REY Bernard, WOLFS José-Luis, 1998. Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie, 21-27.*

VALLERAND Robert J. et THILL Edgar E., 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Éditions Études vivantes.

VAN DER MAREN Jean-Marie, 1996. *Méthodes de recherche pour* . Editions De Boeck Université, Bruxelles.

ANNEXES

Annexe I : Guide d'entretien ~~chez~~ les enseignants

Quel est votre niveau actuel de formation (votre dernier diplôme) ?

Pensez-vous que vos compétences permettent
cours (TD, TP ou conférences) à l'ISSEG

Quelle approche apprenez-vous le mieux à mettre en œuvre lors
vos prestations ?

Rencontrez-vous des obstacles dans la poursuite de vos études (formation
continue) ?

Quelles solutions envisagez-vous pour faire face à ces obstacles ?

Annexe II : Guide d'entretien chez les chefs d'établissement

Pensez-vous que les compétences des enseignants homologues permettent
d'assurer efficacement les cours dans une

Quelle approche les enseignants homologues
mettent-ils en œuvre dans leurs prestations

Selon vous quels sont les aspects positifs et négatifs de la politique
d'homologation d'enseignants dans les IES

Selon vous quels sont les obstacles que rencontrent les enseignants
homologues dans la formation continue ?

Annexe III (tableaux n°5-13) : Analyse horizontale des entretiens réalisés auprès des enseignants homologues, des chefs de section et des chefs de département

Tableau n°5 : Perceptions qu'ont les enseignants homologues de

Catégorie 1	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions sur les compétences homologues	Sentiments des enseignants homologues de leurs compétences pour assurer efficacement des T.P, T.D ou conférences.	- Niveau acceptable+++++; - La répétition facilite l'enseignement; - Compétence académique est satisfaisante +; - Compétence professionnelle est excellente ++; - Compétence académique est peu satisfaisante pour diriger des T.P, T.D ou conférences à l'enseignement; - Compétence professionnelle est très satisfaisante à l'enseignement supérieur; - Les cours sont peu assimilés par les étudiants lorsqu'ils sont dispensés par les enseignants ayant un doctorat+++; - Les approches socio-constructiviste et cognitiviste dans le processus enseignement-apprentissage sont peu privilégiées	- Je donne cours au niveau de l'enseignement dans deux (2) écoles privées - Nous ne sommes pas bien initiés en laboratoire, à la bibliothèque, en informatique etc.

Tableau n°6 : Perceptions qu'ont les enseignants homologues des obstacles à la formation continue

Catégorie 2	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions des obstacles pour la formation continue	Causes des obstacles pour la formation continue	- Insuffisance des moyens financiers+++++; Manque de prise en charge par l'administration; - Insuffisance de la part des chefs hiérarchiques; - Absence de suivi des enseignants; - Ségrégation dans le traitement; - Difficultés d'accès à l'information; - Difficultés d'accès à la salle des professeurs	- S'il y a une professeure équipée et dont l'accès est facile, elle est source de motivation

Tableau n°7 : Perceptions qu'ont les enseignants homologues des solutions

Catégorie 3	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions des solutions pour faire face aux obstacles	Stratégies utilisées pour affronter les obstacles	- Forcer l'accès à l'interne Recherche personnelles ++ ++; - Consulter les enseignants les plus qualifiés ++ ++; - Se planifier en vue de privilégier la formation	- Si on force la situation on peut franchir les obstacles - Les obstacles peuvent être des sources de motivation dans certains contextes.

Tableau n°8 : Perceptions qu'ont les chefs de section sur les compétences

Catégorie 1	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions sur les compétences des enseignants homologues	Points de vue des chefs de section sur les compétences des enseignants homologues de l'ISSÉG	- Niveau moins satisfaisant ++ ++; - Compétence académique acceptable ++; - Compétence professionnelle excellente ++ ++; - Manque de rigueur dans l'enseignement ++ ++; - Manque de formation continue; - Réduction du temps d'enseignement ++ ++; - Manque d'engagement à; - Les enseignants homologues ne mettent pas un accent particulier sur les travaux de recherche pour les étudiants ++ ++ ++ ++ - Ils utilisent l'apprentissage comportementaliste	- Les enseignants homologues préfèrent chercher à faire des formations - Ceux qui ont obtenu un master sont très courageux

Tableau n°9 : Perceptions qu'ont les chefs de section des obstacles liés

Catégorie 2	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions des obstacles dans la formation continue des enseignants homologues	Causes des obstacles dans la formation continue des enseignants homologues de l'ISSÉG	- Insuffisance des moyens et de soutien; - Appartenance à une IES dont le budget alloué à la formation continue est maigre ++; - Difficultés d'accès ++; - Manque de communication avec les autorités de tutelle ++	- Le budget alloué à la formation continue est tenu au secret par les autorités.

Tableau n°10 : Perceptions qu'ont les enseignants homologues des aspects positifs et négatifs

Catégorie 3	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions des aspects positifs et négatifs	Conséquences de la politique d'enseignement	- Engagement à la fonction publique ++ ++; - Prise en charge des formations continues ++ ++; - Résoudre l'insuffisance numérique	- Le MESRS ne fait pas respecter les critères d'

d'homologation d'enseignant		; - Réduction du temps d'enseignement-machement des programme; - Idée de lourde d'enseignants sous	
--------------------------------	--	---	--

Tableau n°11 : Perceptions qu'ont les chefs de département sur les com

Catégorie 1	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions sur les compétences des enseignants homologues	Points de vue des chefs de département sur les compétences des enseignants homologues de	- Compétence académique acceptable ++; - Compétence professionnelle excellente ++++ - Manque de compétences requises pour ex Insuffisance de formation continue ++; - Faible niveau pour pouvoir diriger des TP, TD ou conférences dans une IES ++++; - Chez les enseignants homologues d'organisation des travaux; - Des reproches de comportement comportementaliste ou le cognitivisme ++++++	- Trop de laisser-aller lié au manque de suivi - Leurs niveaux de formation par rapport à est inacceptable dans une IES.

Tableau n°12 : Perceptions qu'ont les chefs de département sur les obstacles à la formation continue des enseignants homologues

Catégorie 2	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions des obstacles dans la formation continue des enseignants homologues	Causes des obstacles dans la formation continue des enseignants homologues de l'ISSEG	- Faiblesse du budget alloué à la formation continue des enseignants ++ - Absence de bourses d'études pour les en - Manque d'intégration de la formation continue aux fonds +++++	- Ils préfèrent la formation

Tableau n°13 : Perceptions qu'ont les chefs de département des aspects

Catégorie 3	Thème	Sous-thèmes	Verbatim
Perceptions des aspects positifs et négatifs d'homologation d'enseignants	Conséquences de la politique d'enseignant	- Prise en charge des formations non certifiées - Trop d'enseignants; - Fuite des enseignants ayant un doctorat vers les IES privées	- Non-respect des critères d'homologation IES

LISTE DES AUTEURS

BA Mouhamadou El Hady, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo.

BEOGO Joseph, École Normale Supérieure Burkina, Faso.

BEUSEIZE André-Marie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.

CISSE Abdoulaye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DAGUÉ Abraham, Collège Évangélique Mustahkbal Wa Radja, N'Djaména / Tchad

DERYABINA Svetlana Alexandrovna, Université russe de la ville de la ville de Tambov. Tambov, Fédération de Russie.

DIAKHITÉ Mahamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIALLO Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIENG Pape Laïty, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOP Ismaila, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF Bouré, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DYAKOVA Tatiana Alexandrovna, Université d'État G. R. la ville de Tambov. Tambov, Fédération de Russie.

FAYE Cheikh Ahmed Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

FAYE Dethie, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

FOCKSIA DOCKSOU Nathaniel, Université / Tchad. N'Djaména

GAYE Mar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

GUEYE Magueye, Université Marie et Louis Pasteur de Besançon, France.

IMOU Yao Sougle-Man, Université de Lomé, Togo.

KANE Dame, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

KONÉ Djakaridja, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

KONTHIAKOVA Svetlana Valentinovna, Université d'État Derjavine de Tambov. Tambov, Fédération de Russie.

KOUADIO Brou Ghislain, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

KOUAMÉ Fréjuss Yafessou, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

KOULIBALY Tidiane Kassoum, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

KOULIBALY Tidiane Kassoum, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

LO Momath, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NIANE Ballé, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SARR Serigne Momar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SEYE Dame, Université Iba Der THIAM de Thiès, Sénégal.

SIMLIWA Amaèti, Université de Kara, Togo.

SOUMARE Fatoumata Tacko, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SOW Ibrahima Sory, Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation, Conakry.

TIEMTORÉ Windpouiré Zacharia, École normale supérieure, Burkina Faso.

TIMÉRA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TINE Augustin, Lycée d'Application, Thierno Saniou, Sénégal.

TOURE Assane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

WOBGO Boukaré, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.

YAFFA Lamine, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

YAMÉOGO Maminata, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.