

LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale – N°08 / Juillet 2025

Faculté des Sciences et de la Technologie FASTEF de l'Université de Dakar
ISSN: 2723-92t p s : / / <https://joom.m.uoa.d.051815a'ps.d>



REVUE LIENS
FASTEF

LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°08--

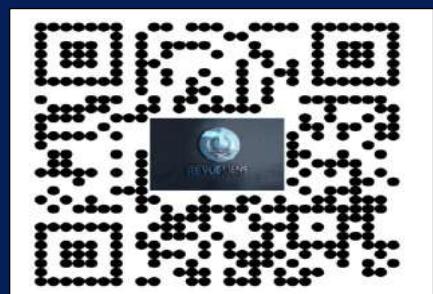
**Faculté des Sciences et Technologies de
l'Éducation et de
FASTEF**



DAKAR, JUILLET 2025

ISSN 2772-2392

SITE : <https://lier>



Faculté des Sciences

Copyright © 2025

et de la Fondation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148



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
rééditrice 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

ALTET Marguerite, Professeur en sciences (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (UCAD) ; 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 (UCAD) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences (FASTEF-UCAD) ; MOUSTAPHA Moustapha, Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en Sciences (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université 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 (INNSERS-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) ; ZAKARIA Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation (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
<i>Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef.....</i>	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.....	13
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
TRANSMISSION DES SAVOIRS ENDOGÈNES À KABINOG INTÉGRATION 'EDNASNESI GLNEMENT : ENJEUX ET DÉFIS	31
^aWindpouiré Zacharia TIEMTORÉ et ^bMaminata YAMÉOGO	31
ANALYSE DES FACTEURS EXPLICATIFS DES DEPERDITIONS SCOLAIRES DES ELEVES DU PRIMAIRE DANS LA PROVINCE DU KOURITENGA AU BURKINA FASO	49
Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO	49
LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS LA PRATIQUE E N S E I G N A N T E D U P R O F E S S Q.R.A.T.....L.'E.U.A.O	63
Fréjuss Yafessou KOUAME.....	63
ORGANISATIONS ESTUDIANTINES ET PROMOTION DU C A S D U C L U B G E U N N R E V E D R E S I L 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
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES INSTITUTIONS 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 G U I N E E (I S S E G)	95
Ibrahima Sory SOW	95
ORIENTATION SUBIE, ORIENTATION CHOISIE ET RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO	117

^aIbn Habib BAWA, ^aYao Sougle-Man IMOUI et ^bAmaëti SIMLIWA....	117
L' EDUCATION SPARTIATE DANS LES PROJETS EDUCATIFS DE LA REVOLUTION FRANÇAISE.....	133
Magueye GUEYE.....	133
ANALYSE DES APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DANS LES ACADEMIES DE DAKAR ET DE SÉDHIOU (SÉNÉGAL).....	149
Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA	149
LA RUSSIE SUR LE CONTINUUM NORVÉGIEN : TENDANCES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	165
^aSvetlana Valentinovna KONTHIKOVA, ^aTatiana Alexandrovna DYAKOVA et ^bSvetlana Alexandrovna DERYABINA	165
II. DISCIPLINES FONDAMENTALES.....	177
LE PERSONNAGE DE TALTHYBIUS DANS DEUX TRAGEDIES D'EURIPIDES : <i>PLESTIRYENNES</i> ET <i>HECUBE</i>	179
^aBouré DIOUF et ^bAugustin TINE	179
UN REGARD CRITIQUE SUR L'ANTHROPOLOGIE KANAK : LA NECESSITE D'OPERER UN...DECENTREMENT.....	193
Fatoumata Tacko SOUMARÉ.....	193
UNIFIER LA FORME LOGIQUE ET LE NIVEAU FL.....	207
Mouhamadou El Hady BA	207
DE L'OBSCURITÉ À : LA DYNAMIQUE DE L'ÉCLAIRAGE DANS LE POLARISATION ET L'EXONORATION.....	227
Dame KANE	227
L'APPROCHE SQUIS : TÉMOIR UNE DÉMARCHE RÉNOVATRICE EN SCIENCES SOCIALES.....	239
Serigne Momar SARR.....	239
ÉTUDE PRAGMATICO-ÉNONCIATIVE DU SYMBOLISME DES ANTHROPONYMES MANGORO ET BAOULÉ.....	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 ISRAELIENNE 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 QUALITE DU TAUX D'ALCOOL DES PRODUITS HYDROALCOOLIQUES SUR LE MARCHE SENEGALAIS PAR METHODE CONDUCTIMETRIE	333
^aDame SEYE, ^bDethie FAYE, ^bMomath LO, ^bLamine YAFFA et ^bAssane TOURE	333
EVOLUTION PHYSIQUE IMPOUE DES TANNES SUR LE SECTEUR AMONT DU DIOMBOSS (BRAS DU FLOUSSALOUM) COMMUNES DE SOKONE ET DE TOUBACOUTA (FATICK SENEGAL).....	345
Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG.....	345

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

Editorial

Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef

Pour ce numéro 8 de la revue, nous nous retrouvons avec une sélection de textes scientifiques très originaux et de haut niveau. Le premier article, signé Nathaniel FOCKSIA DOCKSON, traite de l'intelligence Artificielle et de sa intégration dans les pratiques pédagogiques, améliorant l'expérience d'apprentissage en garantissant l'équité, la transparence et le design Supérieur.

Dans le deuxième article, nous basculons vers l'enseignement scolaire à Kabinou, une localité du sud du Cameroun. Les auteurs, YAMÉOGO et ses collègues, réfléchissent sur la transmission des savoirs endogènes dans l'enseignement scolaire, intégrant l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère dans le contexte de l'éducation primaire.

Nous restons au Cameroun pour le troisième article, signé Joseph KOULIBALY. Il analyse les pertes de denrées dans l'école primaire dans la province du Kouritenga.

Le quatrième article, de Frédéric KOUAMÉ, se penche sur l'outil intégré de production et de communication d'apprentissage en ligne (IPL) mis au point par les enseignants de l'université de Ouagadougou (UAO) dans les langues étrangères.

Toujours au Cameroun, Ghislakian et KOULIBALY ont réalisé une étude sur la problématique de la lutte contre l'illettrisme dans le pays.

encore préoccupante dans l'enseignement supérieur et dans les universités. Pour le relèvement de ces déficiences, de nombreuses stratégies sont à développer.

Ibrahima Sory SOW nous fait voyager à travers la production scientifique qui a toujours été axée sur les enseignants recrutés d'enseignement supérieur et universitaire. Les dernières années ont vu l'apparition de nouvelles formes d'enseignants en Guinée.

Le Dr ABDOU SOUGA et Amadou M'BAYE aident à l'orientation des élèves du second cycle du supérieur. Ils soulignent l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, tout en mettant l'accent sur le risque de décrochage et de sexe des élèves.

Mameye GUÉYE, Marie et Louis PASSEZ reviennent sur la situation des filles dans les établissements scolaires. Ils démontrent que l'éducation des filles est importante pour l'avenir des citoyens et pour l'égalité entre hommes et femmes.

Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou BOUNA approchent l'enseignement de la géographie dans les Académies de Dakar et de Saint-Louis.

Et Svetlana KONTOURAKI et Tatiana ALEXANDROVA YAKOVA, Svetlana DIAKAROVA et Tatiana ALEXANDROVA, soulignent l'importance de l'éducation scientifique dans l'Afrique. Elles recommandent de favoriser la coopération entre les deux continents pour promouvoir la science et la culture.

La seconde partie relate l'analyse de la production scientifique dans les deux pays. Les auteurs montrent que les recherches sont menées dans les deux pays, mais avec des résultats différents.

De la Grèce à la philosophie, nous sautons de l'Antiquité à l'Antiquité grecque, en passant par l'Antiquité romaine. Nous nous intéressons à la philosophie grecque et à la philosophie romaine.

À sa suite, Mouhamadou El Hadj Guèye avec sa forme logique nette qui va à l'heure des généralisations si proches des deux programmes de identification qu'il a élaborés. Le FL jette un regard sur des discussions philosophiques comme la logique.

Avec Dame KANE, nous mettons le doigt sur la littérature africaine marquée par un certain étude d'une interrogation sur les représentations ainsi que des traditions dans le polar africain. Deux mondes celui des traditions africaines et du meurtre tandis que l'enquête policière rationalise.

Serigne Momar SARR nous présente une analyse méthodologique systématique dans les sciences tenant compte des limites opérationnelles et de la modélisation par rapport à une certaine discipline telles que la sociologie politique.

Djakari Djakari a étudié la frontière entre étude énonciative du symbolisme de René Char et en Mangoro en nommant cette frontière, notamment d'anthroponymes à l'intersection de l'écriture et du projet de dessiner une frontière entre la France et l'Afrique.

Quant à Ballé NIANE, elle traite de la production scientifique menant à la littérature thématique sur Alioune Diop, un intellectuel sénégalais dont la présence à Paris est primordiale pour la France, et une revendication identitaire.

Ismaila DIOP et Abdoulaye Ismaïla se intéressent à l'impact sur les positions palestiniennes. Ils montrent dans cet article une position stratégique importante, celle d'intérêt des Israéliens. L'Etat hébreu relations avec les pays africains, à notamment : sortir de son isolement politique.

Mahamadou DIAKHITÉ nous fait faire un profond scien*tif*ique. La monarchie et la historiques ayant fondamentalement marqué Dans , José Saramago 'efsapiatcedu etne mp s fonctionen cdonnotation d'eaixt etat rétgopole ist inqur, essentielle les exibasito à de ad p'ap'elteij wns rur représetées -Pampas d'amq u'at Magénérations

Les disciplines scientifiques ne sont pas FAYE, Mo~~h~~at Lamine YAFFA et Assane TOURE étude portée sur la détermination du taux non catalysée par une simple méthode expérimentale suivie aeu àn idvéetæur m~~u~~ne lra dœr ad alcoolique de sept (7) marques de produi le marché national .

Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et emboitent le pas av'eouatia eothi onhi qqsuiqeaò tra des tannes sur le secteur amontcais Di omb des communes de Sokone et de Toubacouta (

Bonne lecture

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

Ibrahima Sory SOW

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée Comakry

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 enseignants recrutés suivant cette volonté politique. Ceux recrutés entre 2009-2011 à l'Institut Supérieur des Sciences et leurs encadreurs ont fait l'objet d'enquête à l'aide de perceptions qu'ils ont de leurs formations et 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 avec des obstacles situationnels et attitudinaux.

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 profondes, flétrissons en objectif 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 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 Y. Lénaïr, 2010) audécliner le Québec, se référer aux attentes d'A.L. Goodwin, 2010) aux Etats-Unis ou avoir une incidence sur la formation d'enseignants (Robinson, 1999) en Angleterre.

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

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

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

leurs formations post-universitaires ? Quelles approches d'enseignement apprennent-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 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 sur les obstacles liés à leurs formations continues (OS1) ; identifier les obstacles liés à leurs formations continues (OS2) ; identifier les approches d'apprentissage qu'ils utilisent.

Après cette partie introductory 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 clôtureront cette partie.

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 Instituts Supérieurs d'Enseignement
L'arrêté 2006/5183/MESRS/CAB/DRH portant réglementation et mode d'emploi des homologues des Instituts Supérieurs d'Enseignement 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'hébergement comme l'estipulé 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 bémorisme et ceux du constructivisme a été rapportée (G. Boudin, 2000).

1.2.1. Clarification des concepts clés

Le bémorisme, 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 constructiviste 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 cognitiviste a vu le jour en 1980. « *Une réconciliation qui accorde tout de même au bémorisme 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 bémorisme 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 à des 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 construct hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la maintenance et la persistance d'un état motivé* ». La motivation

intrinsèque est considérée comme le moteur de la réalisation d'un acte dont l'individu retire du plaisir ou de la satisfaction (R.J. Vallerand et E.E. Thill (1993) 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), l'a définie comme la poursuite par l'individu des récompenses propres de l'activité déployée pour y parvenir. Il pourrait ainsi trouver sa source dans des récompenses : obtention, dotation, promotion, l'évasion, sanctions telle que la suppression d'une punition (T. Pelaccia et al. 2008). Dans les pratiques enseignantes, la motivation joue un rôle primordial chez l'enseignant dans ses connaissances. Bien qu'elle ne soit pas dans une formation, elle est toutefois une dimension majeure, à laquelle il devient nécessaire de porter une attention dans l'environnement d'application (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, 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 permettront, face à une situation donnée, de résoudre des 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.

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 d'évaluer notre environnement, os ainsi que comportements (L. Filisetti et H. Peyronie, 2007). 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 toutes 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 (Minni, 2002).

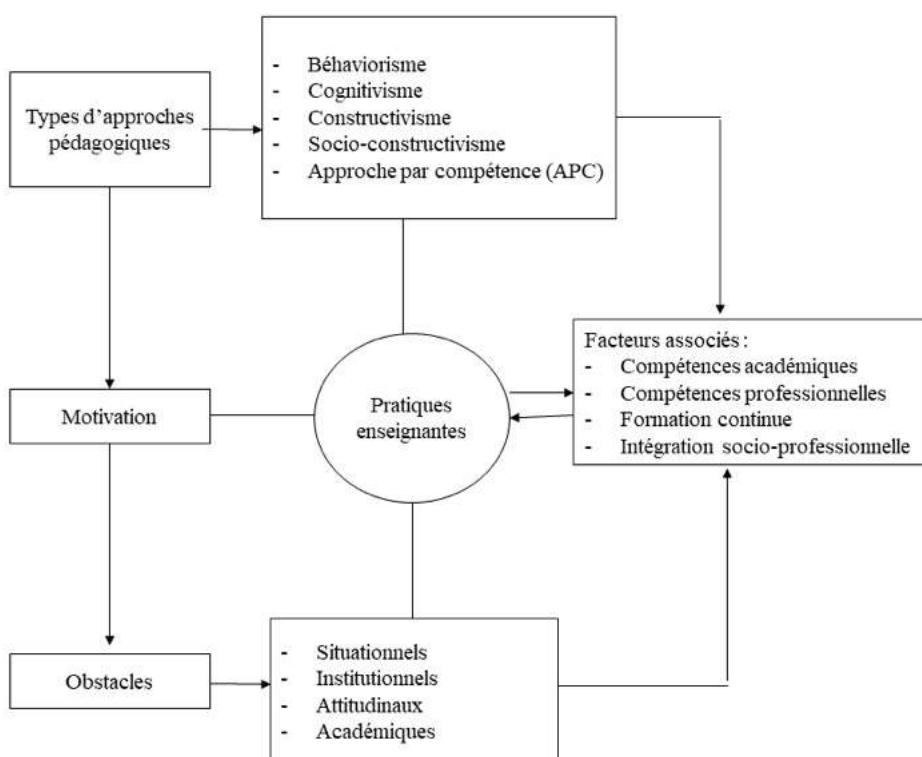


Figure n° 1 : Trame conceptuelle établissant un lien ou une nuance entre les pratiques enseignantes et les facteurs associés.

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 secteur 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. Echantillonnage et système d'échantillonnage

Pour les enseignants enquêtés, le système a été raisonnable basé sur les variables suivantes : formations disciplinaire et professionnelle. Quant au chef de section et de département, 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 destiné aux enseignants (*annexe I*) et un autre destiné aux chefs de section et de département (*annexe II*) de l'ISSEG pour recueillir des données supplémentaires. Nous avons effectué une validation préliminaire, nous avons amendé nos outils et procédé à leur validation.

2.4. Les grands axes de questionnement des outils

Tableau n°1: Les axes de questionnement des guides

Guide d'entretien enseignants homologues	Guide d'entretien chef de section et de département
Il existe plusieurs problèmes rencontrés dans leur formation qui nécessitent des solutions pour résoudre ces problèmes.	Chez les chefs de secteur et de département, il existe quelques éléments rencontrés dans des situations similaires.

2.5. Description des données de la recherche

Dans cette recherche, nous avons utilisé des méthodes qualitatives. 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 grande l'occurrence les départements de professions 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'IISSEG des guides *annexe I et annex 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). ~~ont été enregistrés~~ Les transcrits et nous avons analysé le contenu. Notre présence dans les classes pendant l'enquête exploratoire des pratiques permet de comprendre les méthodes de répondants et de déduire les réponses signifiées obtenues à travers les entretiens.

2.7. Traitement et analyse des données

Les données sont transcrrites puis traitées en fonction du contenu thématique (J.-P. Deslauriers, 1991, p.59 ; J.-M. Van Der Maren, 1996, p. 432). Cette technique de transcription s'appuie sur des codes 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

À 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 thématique qui favorise l'interprétation (Deslauriers, 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 recherche réalisée ; 25 % ont obtenu un master et qu'une maîtrise. À la même époque, sur l'ISSEG, 7 % sont ; 10 % 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 en qualification de l'enseignement supérieur.

3.2. Le recrutement et l'homologation

3.2.1. Perceptions qu'ont les chefs de section négatifs d'homologation dans les IES

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

Politique d'homologation dans les IES		
Aspects p	Aspects n	Commentaire
- Engagement fonctionnelle voie de l'Etat pour la formation en personne	- Réduction d'enseignement des écoles d'enseignant qualifiés	Les enseignants homologués de l'ISSEG représentent la moitié du enseignant. ainsi la nécessité des conditions d'homologation autre se hausse salaire, mérit sélectif des continues, accompagnement pédagogique.
- Prise en charge des formations	- Hausse du nombre d'enseignants qualifiés	
- Ressources suffisantes	- Inachèvement du programme	

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.

Polit'homologation dans le		
Aspects	Aspects	Commentaires
-Prise en charge par l'Etat	-Trop d'enseignants ayant un bas niveau pour enseigner	Si les chefs de l'engagement des homologues démarre avec élévation pour les enseignants de rater leurs cours aux préster dans les IES
-Devenir fonctionnaire avec pr	-Migration des enseignants vers le rang magistratique	« WUDQVKPDQFH » est une conséquence en ce que les pratiques enseignantes sont privées. L'encontre ardeur à l'homologation 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 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 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 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 (behavioriste). La vulgarisation et la mise en œuvre des compétences (APC) est un gage de réussite dans le processus enseignement-apprentissage. C'est pourquoi il faut prioriser la formation continue.

3.3.2. Perceptions qu'ont les chefs de section des enseignants homologues de l'ISSEG

Les chefs de section interviewés estiment que le niveau est moins satisfaisant. Pour eux, la formation académique reçue par des enseignants homologues de l'ISSEG est acceptable. En revanche, professionnelle, les chefs de section pensent enfin que ce faible niveau de formation des enseignants homologues aura pour corollaire le manque de rigueur du temps d'enseignement au profit des d'engagement à effectuer des recherches.

De ces différentes perceptions des chefs de section autour des compétences des enseignants homologues, il ressort que ces derniers ont un niveau faible pour exercer dans le secteur de l'enseignement.

3.3.3. Perceptions qu'ont ~~les compétences des~~ des enseignants homologues de l'ISSEG

Il ressort de ces différentes perceptions que les chefs de département jugent le niveau acceptable. Ils estiment de même que la formation académique reçue par les enseignants homologues est acceptable pour diriger des TP, des TD ou des conférences. Ils notent chez les enseignants homologues un manque de compétences pour exercer l'enseignement et une insuffisance de formation continue.

Au regard de ces perceptions il se dégage que le niveau satisfaisant de formation des enseignants homologues aura un impact négatif sur la qualité de formation des étudiants de l'ISSEG. Les enseignants homologues utilisent le modèle behavioriste. Ils occultent le socio-constructivisme (apprendre en construisant des connaissances, et en reconstruisant nos perceptions pour les adapter aux contextes qui nous sont propres).

3.4. Les obstacles et les solutions

2.4.1. Perceptions qu'ont les enseignants des obstacles

Les perceptions des enseignants sur les causes des obstacles liés à leur formation continue sont diverses et variées. Les moyens financiers notamment les dernières cohortes des homologues de l'ISSEG (2009, 2010 et 2011) qui ne bénéficient pas d'une allocation suffisante de temps pour mener une recherche (une recherche a été menée). Ils mettent en cause les conditions de suivi de leurs responsables hiérarchiques, les difficultés professionnelles, l'inaccessibilité à l'information.

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. Mackeracher et al., 2007).

L'insuffisance de la prime d'homologation des 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. Mackeracher et al., 2006) 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. Perceptions des chefs de section 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, difficultés administratives techniques de la 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. Mackeracher 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 de la formation continue des enseignants homologues

Les chefs de département estiment que les causes des obstacles liés à la formation continue des enseignants homologues sont multiples : 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 accorder l'Etat.

A la lumière de ces perceptions, nous observons les causes des obstacles liés à la formation continue des enseignants homologues énumérées 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 pour surmonter les obstacles

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

Type d'obstacles	Obstacles identifiés	Solutions proposées
Académique	Absence d'éducation à l'NTIC	
Situation	Manque de voie de communication de moyen	
Institution	Absence d'ouverture et d'inadéquates bibliothèque	
Attitude	Manque de formation continue	
	Il ressort des perceptions des enseignants	
	planification personnelle est un gage de réussite dans la poursuite des études. Ces enseignants sont conscients et convaincus que toute réussite dans l'avancement post-universitaire est tributaire de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ces deux facettes du processus de motivation vont de la volonté de se former « <i>avec les moyens de bord</i> » à la facilitation à l'internet (Tableau n°4). à la 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 suivis qui s'impose par les autorités internationales homologues.

Leurs autorités abordent l'aspect compétences 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).

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

I'ISSEG. Toutefois processus et formation laissent présager le modèle simultané de formation.

Chez les enseignants homologues de l'ISS 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 continue des adultes. Les enseignants s'investissent pas dans la poursuite de la formation, au même, alors qu'il y a engagement et ce n'est pas rare d'être souvent mis en cause dans le processus enseignement-apprentissage (M. Freney et D. Bédard, 2006, p. 135). Si l'engagement, au moment où nous sommes entrés dans le système LMD, la mise en œuvre de l'APC sera occultée. L'engagement sera justifier par les finalités de celle-ci. «

ortera » (E. Bourgeois, 1998, p. 103). S'inscrivent dans la même logique, dans 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. Fraïssé, 2006), 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 d'engagement chez les enseignants homologues. Il est lié à la faiblesse de revenus ou aux évolutions dans les écoles ou universités aux NTIC qu'ils ont manqués à 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 budget et à l'appartenance à une formation des formateurs. 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, de la volonté et de la nécessité de faire face à ces difficultés.

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 aux formations 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 temps pour se former continue. Ce type d'obstacles est mis en cause dans la formation continue des enseignants (obstacles attitudinaux). Le manque de soutien, les ressources financières, le manque de motivation sont également des 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 continue mais 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 continues 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'observation des méthodes « actives » dans leurs pratiques de classe. A travers notre observation de leurs prestations et les commentaires, l'approche behavioriste qui est privilégiée.

Conclusion

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

Références bibliographiques

- AYMAR Gilles, 2009. Les conditions d'acquisition de l'enseignement et l'issage 43, 1-7.
- BARBER Michael et MOURSHED Mona, 2007. *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. McKinsey and Company, New York.
- BOISSINOT Alain, 2010. La formations des maîtres : débats et perspectives. , 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 bémiorisme 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'acquisition de l'enseignement. *Education 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 cohortes 2006, 2008 et 2009. SSEG Recherche ROCARE (non publiée).
- FILISETTI Laurence et PEYRONIE Henri, 2007. Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires, - , 40, 4, 7-20.

FRAISSE Emmanuel, 2010. Regards sur la formation des maîtres en France.
, 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* 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 Sèvres*, 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 C K E R A C H E R SUARTO Theresa, et POTTER Judith, 2006 .
. 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 des didactiques des sciences et des mathématiques*, 2, [en ligne], consulté le 11 mai 2023 ;
<http://www.mr.refer.org/radisma/document.php?id=460>.

MASCIOTRA Domenico, 2007. Le constructivisme, 14-52. 48

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2002
professionnelle, guide d'organisation. Bi

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 dédiée*, 19, 103-121.0 n .

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 apprendissage mettez-vous 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 classe
Quelle approche apprendissage 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 ; - Les cours sont assez bien assimilés par les étudiants lorsqu'ils sont dispensés par les enseignants ayant un doctorat +++; - Les cours sont peu assimilés par les étudiants lorsqu'ils sont dispensés par les enseignants ayant un master ; - 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 liés 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'Etat ; - Insuffisance de la participation des enseignants à la formation continue ; - Ségrégation dans le traitement ; - Difficultés d'accès à l'internet ; - Difficultés d'accès à la salle des professeurs	- Si il y a une professeure équipée et dont l'accès est être source de motivation

Tableau n°7: Perceptions qu'ont les enseignants homologues des solutions pour faire face aux obstacles

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'intern; e Recherches 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 des enseignants homologues de l'ISSÉG

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 les formations ; - Manque de formation continue ; - Réduction du temps d'enseignement ; - Les enseignants homologues ne mettent pas un accent particulier sur les travaux de recherche pour les étudiants ++++++ ; - Ils utilisent l'apprentissage par l'expérimentation	- 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 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'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 sur les aspects positifs et négatifs du MESRS

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 +++; - Résoud l'insuffisance numérique	- Le MESRS ne fait pas respecter les critères d'évaluation

d'homologation	d'enseignant	;- Réduction du temps d'enseignement des programmes; SP Idé télécourde d'enseignants sou
----------------	--------------	--

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, la préparation et l'organisation des travaux ; - Déscrive le b é h a v i o r i s t e-appréhension et engagement dans le socio-construitivisme ou le cognitivisme +++++	- Trop de laisser-aller lié au manque de suivi - Leurs niveaux de formation par rapport à l'échelle est inacceptable dans une IES.

Tableau n°12: Perceptions qu'ont les diés à la formation continue des enseignants homologues. obstacles

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 enseignants - Manque d'intégration - Manque de volonté + NT-IC - Curseaux 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'enseignant	Conséquences de la politique d'enseignant	- Prise en charge des formations non conventionnelles - Trop d'enseignant; 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 l'Amour des peuples, Patrice Lumumba, Moscou, 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. Derjavin 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.

KONTIHIKOVA 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 Amaëti, Université de Kara, Togo.

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

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

TIEMTORÉ Windpouiré Zacharia, École normale supérieure, Burkina Faso.

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

TINE Augustin, Lycée d'Application Thierri Sana, 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.