

RASEF

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

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



N°1, Vol. 2 – Décembre 2022

ISSN: 2756-7362

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

ISSN : 2756 7362

No1, Vol. 1- Décembre 2022

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

**Domicilee à l'École Normale Supérieure
Burkina Faso**

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 28 /12/2022

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

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

Directeur de Publication Adjoint

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

Directeur de la revue

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

Directeur Adjoint de la revue

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

Rédacteur en chef

POUSSOGHO Nowenkoum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

Rédacteur en chef adjoint

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

Responsable d'édition numérique

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

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Docteur en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

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

AKOUETE HOUNSINO Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

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

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

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun)

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

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

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique Australe),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

KONKOBO/KABORE Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

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

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

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

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

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

PARE/KABORE Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon)

SEKA YAPI, maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURE Ya Eveline épouse JOHNSON, maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

TRAORE Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun ;

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

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo ;

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon ;
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun ;
GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso
HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo ;
LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure Côte d'Ivoire ;
OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso ;
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;
SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.
SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

THIAM Ousseynou, FASTEUF, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal.
BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Emanuel Magou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;
THIAM Ousseynou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

Table des matières

KYELEM Mathias,	- 11 -
STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.....	12
AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi	12
RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE (CFPAC).....	- 25 -
HONVO Camille.....	- 25 -
Butlen, D. (2005). Bilans de savoirs. <i>TRACeS de ChanGements</i> , (174), janvier - février https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs consulté le 17/09/2022.....	- 37 -
LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO.....	- 40 -
OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine.....	- 40 -
LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)	- 52 -
GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah.....	- 52 -
L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO-DIOULASSO	69
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre.....	69
LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR.....	80
CHADHOULI Bastoine.....	80
LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II.....	96
OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue	96
PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO	108
YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,.....	108
STRATÉGIES	124
KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga.....	124
DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) : ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.....	147
ZINGUÉ Di	147

APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION AU COURS PREPARATOIRE : ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES	160
<i>OUEDRAOGO Youssoufou</i>	160
PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION ACADÉMIQUE REÇUE AVEC LES OUTILS NUMÉRIQUES : Une étude menée auprès des étudiants de cycle master de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.	170
<i>KENFACK LEMOGUE Giresse, NNGOULAYE Janvier</i>	170
<i>KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin</i>	184
L'IMPLÉMENTATION DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE INTÉGRALE EN CONTEXTE ÉPIDÉMIOLOGIQUE AU MAROC	203
<i>DARIF EL Bouffy Hakima</i>	203
LE TEMPS DE L'APPRENANT PEUT-IL ÊTRE REPRESENTATIF DE SON ACTIVITÉ DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE À DISTANCE ?.....	222
<i>SIA Benjamin</i>	222
EFFETS DU E-LEARNING SUR LES UTILISATEURS PENDANT LA CRISE À COVID-19 DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN.....	241
<i>NYEBE ATANGANA, NONO TCHATOUO Louis Pascal, KINGNE NNGEGUIE Mireille Léa</i>	241
LES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO. APERÇU HISTORIQUE D'UN FACTEUR DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	259
<i>KABORE Amado</i>	259
LES ADAPTATIONS PHONÉTIQUE-PHONOLOGIQUES DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES DU KISIEI AU FRANÇAIS DANS LA PRÉFECTURE DE GUECKEDOU	274
<i>SIMBIANO Aly Andre</i>	274
LES FIGURES DU DÉCROCHAGE UNIVERSITAIRE.....	289
ENQUÊTE AUPRÈS DES DÉCROCHEURS DU DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ OMAR BONGO.....	289
<i>BEKALE Dany Daniel</i>	289
APPORT DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'APPROPRIATION DES CONCEPTS EN GÉOMÉTRIE DE L'ESPACE EN SECONDE SCIENTIFIQUE	301
<i>MOUSSOUNDA Yvette, OGOWET Liliane</i>	301
LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO.....	310
<i>BÉCHÉ Emmanuel</i>	310
SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES	324

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'EDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS.....	346
<i>KABORE Sibri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna</i>	<i>346</i>
INFLUENCE DE L'UTILISATION DES TIC SUR LA QUALITE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN PERIODE DE CRISE SANITAIRE AU CAMEROUN	362
<i>OWONO Marguerite Beyala</i>	<i>362</i>

Editorial

Il y a tout juste neuf mois, le 23 mars 2022, le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) était créé. Dès les fonds baptismaux, il annonçait, parmi les premiers chantiers importants, la création d'une revue scientifique en vue de remplir deux des missions inscrites dans sa charte : éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique au service d'une amélioration continue de l'éducation et de la formation et conduire un travail de réflexion régulier sur les orientations, les enjeux, les défis des Sciences de l'Éducation. Ce projet a bien entendu été adopté avec enthousiasme par tous les membres au regard du faible espace dont disposent les chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique pour la diffusion de leurs résultats de recherches. Mais en même temps, sa réalisation représentait une véritable gageure pour un réseau qui venait de naître, qui posait la question essentielle d'une institution d'hébergement et qui jusque-là ne dispose que de faibles ressources. Pour qui connaît le contexte actuel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays concernés, tant de bonnes idées sont restées sans lendemain du fait de la faible disponibilité des personnes trop engluées dans les contraintes quotidiennes et dans la gestion de l'urgence et de l'imprévu pour laisser épanouir leur ingéniosité, leur créativité. Le RACESE a tenu bon et la conception de sa revue, la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF), a pris tout juste neuf mois.

Les membres du RACESE éprouvent une fierté légitime et la partagent avec la communauté scientifique africaine et des autres continents. La RASEF, conformément à la charte du RACESE, est avant tout un espace de communications sur les problématiques qui touchent l'éducation et la formation en Afrique. Elle est tout aussi ouverte à la communauté scientifique internationale car, autant chaque pays a pâti du portait unique de l'éducation et de la formation qui lui a été imposé des siècles durant, autant confondre un système éducatif endogène à un système éducatif reclus sera gravement préjudiciable au continent. Le RACESE se met au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation qui, après près d'un siècle d'errances épistémiques et de tribulations, revient à petits pas sur les fondamentaux d'une éducation de développement et au développement : celle qui s'appuie sur un socle endogène solide, qui pose un regard critique sur les valeurs endogènes et les inscrit dans une véritable perspective progressiste. Écoutons les voix des pères et de Cheick Anta Diop en l'occurrence : « *La facilité avec laquelle nous renonçons, souvent, à notre culture ne s'explique que par notre ignorance de celle-ci, et non par une attitude progressiste adoptée en connaissance de cause* ¹ », nous dit-il.

Si les membres du RACESE se félicitent autant de la revue, c'est parce que leur réseau peut ainsi « participer à l'évolution des systèmes éducatifs actuels en proposant des solutions innovantes et en faisant progresser, grâce à la recherche, les façons de penser l'éducation et la formation ». La réalisation de cet élément de la charte du RACESE ne s'appuie seulement sur leurs productions scientifiques mais sur toutes celles publiées, pour leur portée et leur intérêt

¹ Anta Diop Cheikh (1979). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Présence Africaine.

scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

La très grande majorité des articles concerne des recherches portant sur la didactique et la pédagogie et touchent tous les cycles d'enseignement : primaire, post-primaire secondaire et supérieur. Quelques contributions reviennent sur les leçons tirées des dispositions prises en éducation et notamment des situations didactiques élaborées pendant la crise aiguë de la Covid 19. Toutes les disciplines scolaires classiques de la plupart des pays africains ont fait l'objet des études qui sont publiées dans ce premier numéro. Une mention particulière est à faire aux contributions portant sur l'éducation physique et sportive (EPS) pour leur intérêt et aussi parce que cette discipline est relativement émergente dans les recherches, particulièrement dans les pays d'Afrique de l'Ouest où elle ne dispose encore que peu de chercheurs, d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et d'écoles doctorales. Le second volet de textes en termes de nombre est relatif aux politiques éducatives et notamment celles relatives aux filles, à l'orientation des élèves et à l'inclusion éducative. Les technologies de l'information et de la communication en éducation sont étudiées à la fois comme composante des politiques éducatives et comme outils permettant de bonifier l'enseignement et l'apprentissage.

Les articles publiés dans ces deux volumes sont d'un intérêt et d'une portée somme toute remarquables. Ils augurent d'une vivacité de la revue dont l'ensemble des équipes de réalisation est engagé à prendre toutes les dispositions pour être à la hauteur des attentes des chercheurs et des enseignants-chercheurs à travers une qualité scientifique plus renforcée à chaque numéro.

Il ne suffit pas de dire que l'Afrique est un continent d'avenir - ou mieux de l'avenir - pour qu'elle le devienne. Écoutons les voix des pères et de Joseph Ki-Zerbo en l'occurrence : « *L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* »². Le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) et la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF) se donnent pour projet de contribuer avec énergie à la construction de ce logiciel.

**KYELEM Mathias,
Directeur de Publication**

² Ki-Zerbo Joseph (2005). *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Editions KARTHALA

LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO

BÉCHÉ Emmanuel

Résumé : Cet article montre comment la traduction du mot « distance » dans une langue camerounaise : le Podoko, fournit des éléments sémantiques pour repenser l'approche de la distance en formation à distance. En interrogeant des élèves podoko et des traducteurs de la Bible en Podoko, j'ai pu montrer que si le mot « distance » traduit l'éloignement et l'absence, il véhicule aussi l'idée de l'exclusion et de l'inégalité en face d'une opportunité. Construit autour du radical « nda » qui évoque la présence, l'équivalent podoko du mot français « distance » dénote que la distance n'est pas une réalité autonome ; elle se construit dans son rapport avec la présence, l'être et l'existence. C'est la présence qui préexiste à l'absence dont elle est au cœur. Cette façon de concevoir la distance comme une rupture de la présence est significative et s'interprète comme une invitation à approcher la distance en formation à distance sous l'angle de la présence à préserver et développer, plutôt que de la présence à créer.

Mots-clés : Formation à distance, distance, absence, Podoko, traduction, présence à préserver.

Abstract: This article shows how the translation of the word "distance" in a Cameroon language: Podoko, provides semantic elements to rethink the approach of distance in distance education. By interviewing Podoko students and translators of the Bible into Podoko, I could show that while the word "distance" means distance and absence, it also symbolizes the idea of exclusion and inequality regarding an opportunity. Built around the root "nda," which evokes presence, the Podoko equivalent of the word "distance" denotes that distance is not an autonomous reality; it is constructed in its relationship with presence, being, and existence. It is the presence that pre-exists or precedes the absence of which it is at heart. This way of conceiving distance as a disturbance of presence is crucial: it invites us to approach distance in distance education by focusing on preserving and developing presence rather than creating it.

Keywords: Distance education, distance, absence, Podoko, translation, presence to preserve

Introduction

Selon les données de l'UNESCO (2020)⁵⁸, près de sept millions d'apprenants camerounais furent déscolarisés durant la période des écoles fermées dues au COVID-19, entre mars et mai 2020. Malgré le recours aux divers modes de formation à distance dont la télévision et la radio éducatives, les plateformes numériques, la visioconférence et les réseaux sociaux, pour assurer la continuité pédagogique, plus de 45% d'élèves étaient restés en dehors de « l'école à distance » durant le « confinement » (Béché, 2020). Ces 45% d'apprenants incluaient les élèves issus des zones rurales, ceux des régions non couvertes par l'électricité, l'internet ou le signal radio et télé, ceux des milieux urbains pauvres et ceux ayant un handicap. Feirouz, Cindy, Florent et Violaine (2021) les appellent les « oubliés de l'éducation à distance » : de fait exclus des modes institutionnels de continuité pédagogique, ils constituent la catégorie d'apprenants ayant enregistré le plus de pertes d'apprentissage (Courade, 2021). Dans la littérature sur la formation à distance, ces défis et déficits sont génériquement désignés par le concept de « distance » (Berchoud, 2012 ; Poellhuber, Racette et Chirchi, 2012), renvoyant ainsi aux difficultés, entraves et résistances qui ne permettent pas à un apprenant d'accéder à un apprentissage effectif et de bénéficier d'une dynamique interactive avec son enseignant et ses co-apprenants (Androwkha, 2020 ; Jacquinot, 1993).

C'est d'ailleurs ce sens de la distance que Bernard (1999, 2005) explore lorsqu'il montre comment de la « formation à distance », l'on est arrivé à la « distance en formation », c'est-à-dire aux divers obstacles qui séparent les élèves des objectifs pédagogiques d'une formation. Gavelle et De Pembroke (1999) et Henri (2011) posent d'ailleurs deux questions, respectivement, qui examinent ces obstacles comme des « distances » : « De quelle(s) distance(s) parle-t-on en formation à distance ? » et « Où va la distance ? » Plusieurs chercheurs dont Jézégou (2007), Linard (1994), et Leblanc et Roublot (2007) se sont ainsi intéressés à rendre compte de la « distance en formation » dont Jézégou (2019) et Androwkha (2020) étudient l'opposée : « la présence en formation ». Sur un même tableau, Peraya (2011, 2014), Jézégou (2007) et Charlier, Deschryver et Peraya (2004) mettent côte-à-côte la distance, l'absence, la proximité et la présence, dénotant le fait qu'il faut reconnaître la distance tout en créant la présence. Jacquinot (1993), Audet (2011) et Puimatto (2019) suggèrent, quant à eux, deux actions pédagogiques complémentaires : « apprivoiser la distance » et « supprimer l'absence », tenant ainsi compte des enjeux psychologiques de la « distance en formation » (Maurin, 2004).

Dans le domaine de la formation à distance, en effet, la distance est un concept central et essentiel (Béché et Schneider, 2019 ; Glikman, 2002), mais en même temps polysémique et ambivalent (Fluckiger, 2011 ; Paquelin, 2011, 2014). Elle peut ainsi traduire une modalité pédagogique de formation, comme dans le cas des expressions « formation à distance » et « formation hybride » (Deschryver et Peraya, 2006 ; Denis et Vandeput, 2004). La distance peut également signifier une rupture temporelle et spatiale entre l'enseignant et l'apprenant engagés dans un dispositif de formation à distance (Jacquinot, 2010 ; Peraya, 2011). C'est d'ailleurs ce deuxième sens que je retiens ici pour opérer la traduction conceptuelle du concept « distance ».

⁵⁸ <https://unsdg.un.org/resources/united-nations-covid-19-socio-economic-response-plan-cameroon>

Selon cette orientation sémantique, la distance signifie l'isolement, l'éloignement ou l'exclusion (Racette, Poellhuber et Fortin, 2014), ou la discontinuité, la déconnexion et la disruption (Glikman, 2002). Jacquinot (1993, p. 64) la définit comme un espace, un gaps, un manque, un « vide à combler [...] un défaut -l'absence- dont il faudrait triompher ». Chez Bernard (1999, p. 103) la distance est l'ensemble « des différences, des écarts, des éloignements pouvant signifier des séparations [...] » entre l'enseignement et l'apprentissage. Allant dans le même sens, Macedo-Rouet (2009) la définit comme une situation de privation, de manque, d'insuffisance ou d'incomplétude qui, en fonction des modalités horizontales et verticales de la relation pédagogique qu'elle exprime, est susceptible de handicaper les acquis de la formation. Chez lui, la distance n'est pas une donnée statique, mais une réalité dynamique qui exprime un « écart » ou un « vide » qui varie en fonction des situations dans lesquelles elle est exprimée. C'est pourquoi Jacquinot (1993, 2002) et Peraya (2014) la conçoivent comme un concept qui se déplace, dont les logiques et sens traduisent ce que Moore (1993) appelle la « distance transactionnelle ».

Comme telle, la distance revêt plusieurs acceptions sémantiques (Peraya, 2014). Jacquinot (1993) en identifie six, dont la première qui est spatiale ou géographique, indique l'écart physique qui sépare l'enseignant de l'apprenant. Quant à la deuxième signification de la distance, elle est technologique et correspond aux déficits d'équipement, d'accessibilité et d'adoption technologique vécu par les apprenants dans une formation. Le troisième sens de ce concept a une dimension temporelle, et renvoie aux délais de réponses de l'enseignant aux sollicitations de l'apprenant ; il se réfère aussi aux choix qu'opère l'apprenant en ce qui concerne ses moments et rythmes d'apprentissage. S'agissant des trois dernières acceptions du concept « distance », elles sont économiques, socioculturelle et pédagogique. Si la distance économique renvoie aux coûts élevés d'une offre de formation, les distances socioculturelle et pédagogique sont, quant à elles, difficilement apprivoisables (Dussarps, 2014 ; Jacquinot, 1993). Paquelin (2011) décline néanmoins la distance pédagogique en deux types : l'un cognitif, lié à la compréhension de contenu, et l'autre pragmatique, relatif à l'application des théories et formalisation des problèmes concrets. Ces divers sens de la distance en formation fondent en même temps sa dynamique de sens.

Dans un article publié en 2011, Fluckiger insiste sur cette dynamique sémantique du vocable « distance », en évoquant deux éléments contextuels et linguistiques qui invitent à le réactualiser. Ces éléments sont, d'une part, la diffusion massive des outils numériques de communication et, d'autre part, la participation accrue des jeunes à l'usage de ces outils. Pour lui, ces nouveaux objets et usages de la communication favorisent l'émergence de nouveaux espaces de pratiques qui font évoluer les contextes de la formation à distance, dont l'un des effets est l'émergence de nouvelles formes sémantiques de la distance. La première qui est instrumentale, est identifiable dans l'usage pédagogique des outils de la communication, et la deuxième qui est fonctionnelle et hiérarchique, est discernable dans les rapports apprenants-formateurs-technologies. Cette identification de nouveaux sens de la distance opérée par Fluckiger (2011) est une preuve qu'il est encore possible d'explorer davantage la signification de ce concept à partir des nouveaux contextes de son développement et utilisation, ce qui est l'objet de cet article.

Comme tout concept, le renouvellement sémantique de la distance se nourrit de nouveaux éléments contextuels et linguistiques. À propos, Gaudin (1996) écrit d'ailleurs que la signification d'un concept se construit, se maintient et se négocie dans les pratiques langagières et les réalités de son contexte. En tant qu'outil qui médiatise et porte les actions et interactions d'une communauté, le concept est à la fois une construction dynamique et une négociation collective, insistant ainsi sur le rôle de leur ancrage social contextuel dans leur élaboration (Hjørland, 2007 ; Nabil Ben Abdallah, 2012). Si le concept possède une composante universelle, sa mise en liaison avec des contextes différents, révèle sa dimension variationnelle (Tournier, 1979) qui, parfois, lui apporte une richesse et une complémentarité sémantiques (Tinland, 2012). C'est cette complémentarité sémantique que je cherche à mettre en évidence autour du concept de distance en lien avec la formation à distance dans le contexte du COVID-19 au Cameroun, en le confrontant à un référent linguistique de ce pays : le *Podoko*.

Selon l'UNESCO, le *Podoko* est l'une des 239 langues parlées au Cameroun. C'est une langue tchadique biu-mandara parlée par la population *Parakwa* ou *Podoko*, dans la Région de l'Extrême-Nord, plus précisément à l'Ouest et Sud-Ouest de la ville de Mora (Jarvis & Swackhamer, 1985 ; Global Recording Network, SD). Estimée à plus de 60.000 âmes, les *Parakwa* font partie des populations qui habitent les Monts-Mandara (Chétima, 2015). Le choix de la langue *Podoko* pour opérer la traduction conceptuelle de la *distance* dans le contexte de l'école à distance due au COVID-19, tient à deux principales raisons. La première tient à la complexité de la langue (Seignobos et Tourneux, 2002). Anderson et Swackhamer (1981) et Mouchet (1938) écrivent dans ce sens que le *Podoko* est l'une des langues les plus complexes des Monts-Mandara, qui tire sa construction des contacts avec les peuples dont ils ont occupés les terres et de ceux avec les populations voisines. La deuxième est que les apprenants *Podoko* ont été parmi les plus « éloignés » de l'école à distance durant le COVID-19 au Cameroun. Les interroger sur le sens du concept « distance » est une piste intéressante pour comprendre davantage les nouveaux sens du mot « distance » en contexte de formation à distance.

1. MÉTHODOLOGIE

Pour élaborer la traduction conceptuelle de la *distance* dans le contexte de la formation à distance à l'ère du COVID-19, je combine l'interprétation linguistique et la méthode de l'inférence. Je mets ainsi en évidence les différents sens contextuels du concept (Boutet, 2006) auxquels j'associe le recours aux connaissances extralinguistiques (Kim, 2006). Ainsi, tout en traduisant le concept de distance en explorant les domaines de la vie courante, je l'interprète de façon à apporter des clarifications intéressantes sur son utilisation et son enjeu dans le domaine de la formation à distance en contexte du COVID-19.

Je me suis alors appuyé sur les données issues des entretiens avec 28 élèves *Podoko* en classes d'examen : Cours Moyen 2^e année (4 répondants), Troisième (8 répondants), Première (8 répondants) et Terminale (8 répondants). Durant les heures chaudes du COVID-19 au Cameroun, en effet, seules ces classes étaient admises à continuer la formation par l'entremise des outils de la distance. Les entretiens menés avec eux ont porté sur les façons dont ils comprennent la fermeture de l'école et le recours aux modes distants de l'éducation dont les outils ne font pas partie de leur environnement quotidien. Les échanges ont aussi porté sur les manières dont ils expriment leurs rapports ou écarts à l'école dans le contexte du COVID-19 et

au regard des outils technologiques utilisés pour la continuité pédagogique. Ils ont également porté sur les façons dont ils se positionnent par rapport à leurs camarades issus des milieux favorisés dans cette « école à distance ». En traitant les informations recueillies à travers ces questions, je me suis intéressés aux éléments et indices qui font référence à la distance. Je les ai alors catégorisés tout en générant les fréquences d'apparition de leurs contenus dans les discours des répondants, ce qui a permis d'établir des catégories thématiques exprimant les différentes acceptions de la « distance ».

Pour explorer les sens contextuelles de ces catégories thématiques de la distance, j'ai eu des entretiens avec deux (02) personnes ressources qui œuvrent, depuis huit ans, dans le cadre de la traduction de la Bible en langue Podoko. Je les ai aussi confrontées aux explications dans les différents manuels linguistiques en langue Podoko, ce qui me permet de traduire la distance dans le contexte de l'école à distance à l'ère du COVID-19 au Cameroun sous cinq formes :

1. La distance exprime l'éloignement physique entre l'apprenant et l'école ;
2. L'opposé de l'absence exprime l'existence
3. La distance exprime l'absence de la communication entre l'apprenant et l'école ;
4. La distance exprime l'incompréhension et l'incertitude ;
5. La distance exprime l'absence de savoir-faire technologique.

2. LA DISTANCE : UNE EXPRESSION DE L'ÉLOIGNEMENT PHYSIQUE

En *Podoko*, il n'existe pas de substantif équivalent au vocable « distance ». Ce dernier est plutôt exprimé en termes d'adverbe : « zaŋə zaŋə », qui joue en même temps le rôle d'adjectif. L'expression « zaŋə zaŋə » signifie l'« éloignement », l'« écartement » ou « éloigné ». C'est le sens que nous trouvons dans certaines déclarations des répondants qui exprimaient comment l'école s'était éloignée d'eux durant le COVID-19. Ils disaient notamment : « zaŋə zaŋə lekwele à wananə mazlaməna » qui veut dire : « l'école s'est désormais éloignée de nous ». Ce propos exprime bien l'idée d'une déscolarisation forcée des apprenants durant cette pandémie (Dior & Kebe, 2020), tout comme les déclarations suivantes : « à zlu zlə lekwele hawə corona » [L'école est finie à cause du Coronavirus] et « à kəmbələ lewelə də mənə » [L'école s'en est allée/éloignée]. Dans la vie courante, il est possible d'entendre les expressions : « zaŋə zaŋə ka à waya » et « katsəda katsə ba zaŋə zaŋə », qui se traduisent l'une après l'autre par « tu es loin/éloigné de moi » et « tiens-toi éloigné ».

Dans l'expression « zaŋə zaŋə » [distant] ou [éloigné], il y a la traduction d'une insistance qui, à travers la duplication du terme « zaŋə », donne au mot « distance » un certain « étirement » ou une certaine « persistance ». Cet « étirement » se perçoit davantage à l'oral du fait d'une intonation accentuée sur le « ə » et le « a », qui donne au mot l'image d'une « corde qui s'étire ». Si l'on lui adjoint l'adverbe « ba kuda » qui signifie beaucoup, pour ainsi donner « zaŋə zaŋə ba kuda », le mot « distance » devient davantage distendu. Il s'inscrit alors dans un processus qui se traduit en une rupture de plus en plus profonde et de plus en plus grande. Dans ce sens, la distance se nourrit des facteurs qui la provoquent. Dans le contexte de cette recherche, ces facteurs sont, bien sûr, le COVID-19, la fermeture des classes et les déficits socioéconomiques, technologiques, numériques et électriques qui ne permettent pas aux enfants du milieu podoko d'accéder à l'école à distance mise en place lors de cette pandémie.

En outre, l'expression « zaŋə zaŋə » traduit aussi un « être » qui lui donne une « réalité » définie dans son contexte. C'est ce qui ressort de mes discussions avec deux experts linguistiques Podoko. Pour eux, la distance peut être un état ou une réalité, comme dans les phrases « à dzi ba zaŋə zaŋə à menda » et « à kəmbələ ba zaŋə zaŋə », qui signifient respectivement « il reste toujours éloigné des gens » et « il est allé très loin ». Dans ce cas, la distance traduit l'aboutissement d'un processus d'éloignement de plus en plus important et profond. Mais, il y a aussi dans la dimension physique du sens de la distance une certaine capacité de modulation, de vie et de dynamisme, surtout dans les expressions « zhide zhə dəda » et « mbarə mbarə ta ba zaŋə zaŋə » qui se traduisent l'une après l'autre par « éloigne-toi » ou « distancie-toi » et « ils sont partis très loin ». Dans tous les cas de figure, la *distance* est une mise en relation de deux entités, dont au moins une est susceptible d'être en mouvement. Elle peut s'appliquer autant aux personnes, aux animaux et aux objets.

Si en *Podoko*, la distance, dans sa dimension physique, s'exprime en termes d'éloignement, elle peut se traduire à travers son sens opposé, c'est-à-dire « proche », « rapprochement », « approcher » ou « rapprocher ». Un des traducteurs de la Bible en langue Podoko que nous avons interrogés, affirme que dans cette langue camerounaise, l'opposé de « distance/distant » se traduit par « ndərə sa » qui est un adjectif plutôt qu'un substantif. C'est notamment ce sens qui ressort de la déclaration suivante enregistrée lors de nos entretiens avec les élèves Podoko : « sa ndərəsa lekwelə à wanənə laki, ŋa laki akəmbələ də mənə ». Littéralement, elle signifie : « l'école s'était approchée de nous ; à présent elle s'en est éloignée », en référence à l'arrivée tardive de l'école dans cette zone montagneuse du Nord du Cameroun, en 1990.

Dans sa forme adverbiale, l'opposé de « distance » prend donc le sens de « ndərə sa ndərə sa » qui signifie littéralement « proche proche », d'où aussi ici l'idée d'une insistance dans l'expression du mot « rapprochement ». Selon les deux traducteurs de la Bible en *Podoko* que nous avons interviewés, en *Podoko*, le mot « proche », « ndərə sa », est proche du terme « ndarasa », qui est une forme de salutation polie et respectueuse formulée par des jeunes à l'égard des vieux. Cette forme de salutation se fait en se courbant, en se pliant les genoux ou en se prosternant. Pour ces traducteurs, il y a dans le mot « ndərə sa », une certaine forme d'intimité, du respect, de la considération, de l'estime et de la conscience. Symboliquement, « ndərə sa » crée donc la vie, la présence ou la considération. Ainsi, l'expression : « sa ndərə sa lekwelə à wanana », qui signifie « l'école nous était proche », souligne entre les apprenants et l'école une certaine intimité qui disparaît du fait du COVID-19, car il y a plus de l'intimité dans le rapprochement que dans l'éloignement.

3. L'OPPOSÉ DE L'ABSENCE EXPRIME L'EXISTENCE

En *Podoko*, la distance peut aussi, en fonction des contextes d'utilisation, signifier l'absence. Dans ce cas, elle se traduit par l'expression « à nda là », ce qui signifie littéralement « il n'y a pas » ou « ça n'existe pas ». Les propos suivants des répondants sont expressifs sur ce point : « à nda mètrə de lekwelə là », « à nda lekwelə zla là », « à nda udzara də vaga dzaki là » et « à nda dzaki wakita niŋa là ». Ces propos signifient respectivement : « le maître n'est pas présent à l'école », « il n'y a plus l'école », « les enfants n'apprennent plus » et « il n'y a plus d'apprentissage ». D'après ces expressions, la distance ou l'absence n'existe pas en tant qu'entité conceptuelle autonome, comme dans la langue française. Elle est plutôt la négation

de la présence autour de laquelle elle se construit. Ainsi, la présence ou « être présent » qui signifie « à nda nda », est ce qui est réel ; et l'absence ou la distance signifie l'inexistence de cette réalité. L'un des traducteurs de la Bible en langue podoko a rappelé un proverbe pour l'illustrer. Ce proverbe dit : « gumba dā yəwə laki a tsaməla akə nda ndə yəwə ufuwə fa la », et signifie littéralement ceci : « le crapaud dans l'eau ne sais pas qu'il existe de l'eau chaude ». Ce proverbe donne au mot « distance » ou « absence » le sens de l'inexistence ou de l'ignorance d'une réalité.

En suivant cette logique sémantique, la présence constitue la réalité, ce qui est ou ce qui doit être ; alors que l'absence ou la distance en est l'exception, ce qui n'est pas ou ce qui ne devait pas être. L'absence dans le contexte d'école à distance due au COVID-19, est un élément perturbateur d'une réalité « paisible » et « normale ». L'un des traducteurs de la Bible en Podoko que j'ai interrogés, rappelle, pour l'illustrer, la particularité de la formule de salutation dans cette langue : « ba à lapiya ka ? ». Littéralement, cette formule signifie : « Est-ce que tu as la paix ? » et équivaut à la formule française : « comment tu vas ? » Selon ce traducteur, la réponse devait être logiquement : « Il y en a » [à nda nda] ; mais la réponse est plutôt dans la forme négative : « à nda la », qui signifie : « Il n'y a pas », « il n'existe pas ». Ici, « à nda la » renvoie à l'absence de maladie, du malheur, de la mort, de l'accident, bref de tout ce qui est susceptible de compromettre l'existence ou la présence de la santé, du bonheur ou du bien-être. En partant sur cette base, la distance est toujours une rupture d'une réalité normale de l'existence. Si la distance vue comme absence s'exprime en *Podoko* en termes de la négation de la présence, elle est aussi vue comme « le fait de ne pas être avec » ou « de ne pas être proche de ». « Être avec » signifie en effet « à nda ndə à... », littéralement « il y en a avec... ». Nous pouvons apprécier ce sens dans les propos ci-après des répondants: « à nda mètrə də lekwele là » et « à ndayə à wakita lekwele la » qui veulent respectivement dire : « Il n'a plus de maître à l'école » et « moi, je n'ai plus de la documentation/livre ». Au cours de mes entretiens avec les répondants, je leur avais demandé de traduire dans des phrases, le mot « distance » ou « absence » dans la forme négative de « être avec... ». Cet exercice a donné lieu aux locutions suivantes : « à nda lekwele à wayə zla là » [L'école n'est plus avec moi] et « à nda telefona sa mayə ta bekə lekwele la » [Je n'ai pas de téléphone avec moi pour étudier]. Si l'on considère l'opposé du concept « distance » (« se rapprocher » ou « rapprochement »), son sens en Podoko se traduit par « à da havə », qui veut littéralement dire « il va à côté de... » ou « il se rapproche de... ». C'est notamment dans ce sens que l'un de mes répondants a déclaré ce qui suit : « à ngəlalu ngələ corona avec lekwele sasa manana », ce qui veut dire « le Coronavirus a empêché l'école d'être avec nous ». Le vocable « distance » véhicule alors l'idée d'obstacle, d'empêchement et de blocage sur le chemin d'une réalisation ou d'un accomplissement.

4. LA DISTANCE EXPRIME L'ABSENCE DE COMMUNICATION ENTRE L'APPRENANT ET L'ÉCOLE

En *Podoko*, la distance la plus profondément exprimée est celle qui se rapporte au lien entendu comme relation humaine ou sociale. Selon les deux traducteurs de la Bible en Podoko interrogés, l'école était ainsi représentée à ses débuts chez les Podoko, dans les termes suivants : « dzaki gwagwa nasla » ou « dzaki nda mendə dawə da maɸa ». Littéralement, ces énoncés signifient respectivement « l'apprentissage du village derrière nous » et « l'apprentissage des

gens au-delà de la rivière ». Dans les deux cas, il existe un « séparateur », exprimé ici dans les mots « derrière » et « rivière », qui accentue la distance qui, ici, signifie l'absence ou la négation du lien. En lien avec la fermeture de l'école et l'école à distance lors du COVID-19, ce sens s'est davantage traduit lorsque les apprenants Podoko se représentent l'école à distance. Comme ils le disent lors des entretiens que j'ai menés avec eux, « l'école à distance, c'est l'école des gens qui ont l'électricité et la télévision » ; « c'est l'école des élèves de la ville » ; « c'est l'école de ceux qui ont l'Android et les mégas [données internet] » ; « c'est l'école des riches ou de ceux qui ont les moyens » ; « ce n'est pas l'école des gens du village ou de la montagne ». Ces différentes déclarations expriment l'idée que la distance va avec l'exclusion et l'inégalité. Cela signifie que devant les opportunités éducatives, les enfants, en fonction de leur appartenance socioéconomique ou géographique, n'ont pas les mêmes chances d'accès. Aussi, derrière cette idée d'exclusion, se cache celle de l'absence de lien de communication et d'interaction médiatisées par les technologies de la distance. Cette représentation aurait pu, en effet, être différente en contexte de classe en présentiel.

Comme l'écrit Meirieu (2020), l'on ne peut parler de pédagogie sans collectif, la classe étant le créateur de présence, en tant qu'un lien qui unit des personnes aussi bien physiquement que culturellement. Aussi, plus la distance est « courte » entre des personnes, moins la symbolique sémantique du lien est prononcée. Pour ainsi exprimer la séparation ou la distance entre eux et leurs camarades d'autres villes ou villages, les répondants ont utilisé les expressions suivantes : « à ndata à wanənə zla là » [ils ne sont plus avec nous], « à mesla nada meslə ta » [ils nous ont abandonnés/laissés], « à kəmbələ ta də mətə » [ils sont partis], « à kəmbələ ta ba zaŋə zaŋə à daba Corona » [ils se sont éloignés de nous à cause du Coronavirus] et « zaŋə zaŋə warəvə mətə à wanana mazlaməna » [leurs cœurs sont éloignés des nôtres désormais ». Dans chacun de ces cas de figure, l'absence ou la distance est la « destruction » d'un lien qui est le symbole de la présence.

Il en est de même lorsque l'on exprime l'absence de communication entre deux individus, à travers les expressions suivantes : « zaŋə zaŋə ta ba ake mekeŋə » [ils sont éloignés malgré tout], « à ndata ndərəsa là » [ils ne sont pas proches], « à zlavə welə gwadī à wayə là » [il ne parle pas avec moi], « à maslasə maslə avec dzadzi à wayə » [il a cessé d'être avec moi]. Ici aussi, la distance apparaît comme une rupture de la présence vue ici dans le sens du lien social et relationnel. D'où ce proverbe illustratif invoqué par un des traducteurs de la Bible en Podoko que j'ai interrogés : « À zaŋə menə tivə li məndə da sa dzaki tekweshə la », ce qui se traduit par « le chemin/la distance qui accompagne vers l'apprentissage n'est jamais éloignée ».

5. LA DISTANCE EXPRIME L'INCOMPRÉHENSION ET L'INCERTITUDE

En *Podoko*, il existe plusieurs proverbes qui expriment la *distance* en termes de manque de compréhension d'un fait ou d'une histoire. Dans le sens propre, l'incompréhension se traduit par « à tsənəsə là » [il n'a pas compris] ou « à tsaməla la » [il ne connaît/sait pas]. Au sens figuré, l'incompréhension est signifiée par des expressions qui désignent l'éloignement de la connaissance ou la difficulté de comprendre une notion ou un fait. Ainsi, « à zaŋə zaŋə nanə à tsami lekwelə mazla mənə » qui signifie littéralement « nous avons été éloignés de la connaissance », signifie à quel point la pandémie du COVID-19 a exacerbé l'exclusion des défavorisés de l'école à distance durant cette crise. Il en est de même de l'expression : « à zaŋə

zaṅə nəkalə ba daba Corona » qui veut littéralement dire : l'intelligence s'en est éloignée à cause du Coronavirus. La fermeture des écoles du fait de cette pandémie a aussi, en effet, occasionné la sortie des enseignants du circuit des apprentissages, et le recours à l'école à distance n'a pas permis d'atteindre les élèves des zones rurales dont les enfants Podoko.

Suivant la logique contenue dans les déclarations ci-dessus, l'insensé est celui dont le bon sens s'est éloigné. L'expression « à kəmbələ nəṅəkələ de mənə » qui qualifie le défaut d'intelligence, se traduit par « l'intelligence est partie ». L'intelligence se définit ainsi comme l'expression de la présence intellectuelle dont le manque ou l'absence se traduit par le départ ou le déplacement de cette présence. Les deux traducteurs de la Bible en Podoko que j'ai interrogés, rappellent deux expressions de la vie courante qui illustrent bien cet aspect : « à fəla sə mata kərawə ka sləmə məwa ? » [as-tu mis tes oreilles sous la nuque ?] et « à ciciḱa fətələ nəṅəkələ maka məwa ? » [ton intelligence se trouve-t-elle aux fesses ?]

En revanche, ils rappellent aussi que lorsqu'on dit : « à zaṅə di mənə la » [ses yeux ne sont pas éloignés/loin], l'on souligne l'intelligence remarquable de l'individu. Selon eux, un individu intelligent ou clairvoyant se définit comme celui dont la connaissance n'est pas séparée de son auteur : ils sont liés et unis. Littéralement, l'on dit de lui qu'« il a les yeux dans le ventre » [à di də huḁa ». C'est ici l'expression d'une présence suffisamment prononcée et profonde non encore entamée par la distance. Cette expression véhicule l'idée de l'existence d'une présence totale, épanouie et effective qui fonde les relations humaines.

6. LA DISTANCE EXPRIME L'ABSENCE DE SAVOIR-FAIRE TECHNOLOGIQUE

En *Podoko*, l'expression « zaṅə zaṅə ka » qui se traduit par « tu es loin/éloigné », se dit d'une personne qui est loin du compte social par rapport à une tâche comme couper du bois, porter une charge et utiliser un outil. Par exemple, plusieurs répondants justifient leur « déscolarisation forcée » du fait de la non possession ou de la non maîtrise des outils distants utilisés pour apprendre à distance. Ils disent notamment ceci : « zaṅə zaṅə lekwelə à nda mənḁinə akə tsaməla mətə nada nasaraka » ou cela « wananə ḡa menə akə tsaməla beke sləri à telefonə menə akə nda mananə də lekwele. » Littéralement, les deux propos veulent respectivement dire : « l'école s'est éloignée de ceux qui ne maîtrisent pas l'outil du Blanc » et « c'est nous qui ne maîtrisons pas le téléphone qui sommes exclus de l'école ».

La présence d'une compétence, qui est une combinaison de la maîtrise technique et de la force, est une symbolique d'intégration sociale et de l'existence en tant qu'être socialement utile. En revanche, son absence joue littéralement sur la considération sociale attachée à l'individu en question, qui peut être questionnée ou remise en cause comme signifié à travers les expressions ci-après rappelées par les deux traducteurs de la Bible en Podoko : « à dawə payiḁa maka maga ? », « ndəkəda hənée » et « zədavə zə cidé ! ». Se traduisant respectivement par : « ta force est partie où ? », « va-t'en d'ici » et « bouge d'ici », elles symbolisent une forme d'exclusion et d'isolement sociales et psychologiques de l'individu concerné.

Par contre, les expressions « à tsamə ka » [tu connais], « ḡa vaga maka hene » [ta place est prête], « dehule ka » [tu es fort] et « newale ka » [tu es un homme] décrivent exactement l'opposé de la forme de distance ci-dessus exprimée. Elles sont dites à l'égard d'une personne qui a réussi une tâche extraordinaire ou un exploit, à qui les aînés veulent témoigner une certaine

considération sociale. Elles portent le symbole d'une présence qui s'accommode de l'inclusion, de l'intégration, de la promotion et de l'estime sociales.

Conclusion

En traduisant la *distance* en *Podoko* sous l'angle de l'éloignement, de l'absence versus présence, de la négation du lien communicationnel, de l'incompréhension ou de la non-maîtrise d'une compétence, en lien avec l'école à distance à l'ère du COVID-19 au Cameroun, je suis arrivé à deux enseignements majeurs. Le premier est que « *zaŋə zaŋə* » est un concept qui se déplace, dynamique, susceptible d'être personnifiée et capable de déterminer l'identité de l'individu et la portée de son lien avec son milieu. Le second est que la distance n'est pas une réalité autonome ; elle se construit dans son rapport avec la présence, l'être et l'existence. C'est la présence qui existe et préexiste à l'absence : celle-ci étant la négation de la présence.

Au cœur du mot « distance » en *Podoko*, réside le radical « *nda* », qui veut dire « il y a », « il existe » ou « il est présent ». Le fait que le mot « *nda* », qui réfère à la présence, soit radicalement constitutive du vocable « distance », est significatif : la compréhensibilité de la distance n'est pas dissociable de celle de la présence. Cela implique que l'on est d'abord présent avant d'être absent et que la distance se construit sur la négation de la présence. En transposant cette analogie dans le monde de la formation à distance, il est possible de présumer qu'une certaine présence pédagogique existe bien avant la rencontre de l'enseignant avec ses apprenants. Cette présence s'exprime de la façon suivante : un individu qui s'inscrit dans une formation à distance se construit préalablement une idée des façons dont il va interagir avec le dispositif et les autres acteurs. De même, avant de rencontrer ses apprenants, l'enseignant se représente un schéma suivant lequel il va construire ses interactions avec eux à travers les outils numériques. Chacun projette alors sa présence dans son rapport avec l'autre : il en construit des schèmes représentationnels. Ainsi, à partir d'une analyse axée sur l'approche des concepts comme instruments de production du monde, il est possible de souligner le rôle de ces schèmes représentationnels d'interaction dans le développement des relations pédagogiques à distance. En lien avec les études sur la formation à distance, l'opération de traduction que je viens d'effectuer, pose la distance non pas comme « le vide à combler », mais en termes de « présence à préserver et développer ». L'interprétation du mot « distance » en *Podoko* signifie que la présence constitue la réalité, l'existence ; c'est l'absence qui en est l'exception. Or, l'approche actuelle de la distance en e-formation consiste à « créer la présence » par le biais de l'activation sociale des artefacts numériques et la motivation des apprenants et enseignants à interagir et à développer des stratégies pour accroître cette interaction. Si l'on se base sur l'interprétation de la distance en *Podoko*, l'on peut avancer que cette approche qui fonctionne dans les limites de l'espace numérique de communication dédié pour la formation à distance, semble faire fi des réalités cognitives : représentations, perceptions, imaginaires, ressentis, appréhensions et ambitions que « méditent » les futurs enseignants et apprenants avant leur rencontre dans le dispositif de formation à distance. Or, comme le montrent Baillauquès (2001) et Pillot-Loiseau (2020), ces éléments cognitifs que les futurs apprenants et l'enseignants « projettent » sur leurs expériences et pratiques de formation à distance, sont susceptibles de déterminer et orienter ces dernières. Zaouani-Denoux (2003, p. 23) souligne d'ailleurs la capacité de ces réalités

cognitives précédant la formation de « restituer la complexité de la relation éducative [qu'elles] permet[ent] d'intégrer comme situation globale ».

Dès lors, qu'une réalité cognitive met en perspective deux individus qui se projettent dans une formation à distance, elle exprime et véhicule un certain sentiment de présence, que nous pourrions envisager comme une « présence à préserver et développer » pour enrichir la relation pédagogique à distance (Androwkha, 2020 ; Jézégou, 2019). Cette vision de l'approche de la distance en e-formation qui découle de la traduction de ce mot en Podoko est déterminante dans la façon de concevoir les stratégies éducatives destinées à créer des liens sociaux à l'école, surtout en contexte de crise et d'école à distance. Elle permet en effet de voir la formation non pas comme un monde d'absence qu'on s'efforce de combler par la présence, mais tel un monde de présence qui existe qu'il est utile de protéger et développer. Comment donc construire une approche centrée sur la présence à préserver et développer dans un sens qui enrichit davantage la relation pédagogique à distance ?

Références bibliographiques

- Anderson, S. C. & Swackhamer, J. (1981). *From consonants to downstep in Podoko*.
- Androwkha, S. (2020). La présence à distance en e-Formation : Entretien avec Annie Jézégou. *Médiations Et médiatisations*, 3, 59-67.
- Audet, L. (2006). *Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance*. Montréal, QC: REFAD. http://archives.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/guide_formateurs_FAD.html
- Béché, E. & Schneider, K. D. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 27, <https://doi.org/10.4000/dms.3910>.
- Berchoud, M. J. (2012). De la distance : Prendre en compte des publics lointains et décentrer la réflexion méthodologique : Sociodidactique ou sémioididactique ? *Études de Linguistique Appliquée*, 4(168), 395-405.
- Bernard, M. (1999). De la formation à distance à la distance en formation. Un long chemin qui exige un changement de perspective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23. <http://ries.revues.org/2753>.
- Bernard, M. (2005). *Le e-learning : La distance en question dans la formation*. L'Harmattan.
- Boutet, J. (2016). La question de l'interprétation en linguistique. *Travailler*, 35, 161-172. <https://doi.org/10.3917/trav.035.0161>.
- Charlier B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2004). *Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire*. Communication présentée au colloque de l'AIPU : 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques: bilans et perspectives. Université Cadi Ayyad.
- Chétima, M. (2015). *Sources orales et contribution à l'histoire des peuples montagnards du Cameroun (Monts Mandara). Une expérience personnelle de terrain*. http://artsites.uottawa.ca/strata/doc/strata3_001-023.pdf.

- Courade, G. (2021). L'Afrique des pauvretés à l'heure du COVID-19. *Politique étrangère*, 39-52. <https://doi.org/10.3917/pe.211.0039>.
- Denis, B. & Vandeput, E. (2004). Articuler présence et distance pour former aux technologies de l'éducation et de la formation. *ISDM*, 28. <http://urlr.me/8ZKm4>.
- Dior, H. & Kebe, D. (2020). Les impacts d'une maladie infectieuse de type coronavirus, COVID-19, en terre africaine : Maux et mots d'une crise sanitaire au Sénégal. *Akofena, spécial 3*, 155-170.
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance* (thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, France). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344v2/document>.
- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance : les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 9(3), 397-417. <http://dx.doi.org/10.3166/ds.9.397-417>.
- Gaudin, F. (1996). Terminologie : l'ombre du concept. *Meta*, 41(4), 604-621. <https://doi.org/10.7202/002813ar>
- Gavelle, G. & De Pembroke, E. (1999). Formation à distance: de quelle(s) distance(s) s'agit-il? *Études de Linguistique Appliquée*, 0(1), 105.
- Puimatto, G. (2019). Apprivoiser la distance ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 28: <http://journals.openedition.org/dms/4632>.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, 55-69.
- Global Recording Network (SD). Langue Podoko. <https://globalrecordings.net/fr/language/pbi>.
- Henri, F. (2011). Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? *Distances et savoirs*, 9, 619-630. <https://www.cairn.info/revue--2011-4-page-619.htm>.
- Hjørland, B., (2007). Semantics and knowledge organization. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41(1), 367-405.
- Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jacquinot, G. (2000, juin). *Le sentiment de présence*. Communication présentée aux Deuxièmes rencontres « Réseaux humains, Réseaux technologiques », Poitiers. Récupéré de <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=773>.
- Jacquinot, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm>.
- Jarvis, E. & Swackhamer, J. (1985). *Écriture de la langue podoko*. Yaoundé, Société Internationale de Linguistique.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366. <http://dx.doi.org/10.3166/ds.5.341-366>.

- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans : éd., *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 143-163). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0143>
- Kim, R. (2006). Use of Extralinguistic Knowledge in Translation. *Meta*, 51(2), 284–303. <https://doi.org/10.7202/013257ar>
- Leblanc, S., & Roublot, F. (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi »: Analyse des configurations d'activités. *Distances et savoirs*, 5, 29-52. <https://doi.org/10.3166/ds.5.29-52>
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91. <http://dx.doi.org/10.3166/ds.7.65-91>.
- Maurin J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et savoirs*, 2(2), 183-204.
- Linard, M. (1994). La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre. Accès à la Formation à Distance, Clés pour un Développement Durable, Oct 1994, Genève, Suisse. pp.46-55
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.). *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38), New York, Routledge.
- Mouchet, J. (1938). *Vocabulaires comparatifs de quinze parlers du Nord-Cameroun* JSAfr.. 8(2).
- Nabil Ben, A. (2012). Réflexions sur la prise en compte de l'évolution des concepts dans les systèmes d'organisation des connaissances. *Études de communication*, 39, <http://journals.openedition.org/edc/3886>.
- Paquelin, D. (2011). La distance, questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm>.
- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles? *Distances et médiations des savoirs*, 7, <http://dms.revues.org/797>.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8, <http://dms.revues.org/865>.
- Poellhuber, B., Racette, N., & Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence Web. *International journal of technologies in higher education*, 9(1-2), 63-77.
- Racette, N., Poellhuber, B., & Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : La difficulté de communiquer. Expérimentation d'un logiciel social et d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés – deuxième itération. *Distances et médiations des savoirs*, 7, <http://dms.revues.org/829>.
- Seignobos, C. & Tourneux, H. (2002). *Le Nord-Cameroun à travers ses mots. Dictionnaire des termes anciens et modernes*. Karthala.

- Swackhamer, J. (1981). *Aspects of Podoko phonology relating to orthography*. Yaoundé: Société International de Linguistique.
- Tournier, F. (1979). L'explicitation d'un concept. *Philosophiques*, 6(1), 65–118. <https://doi.org/10.7202/203109ar>.
- UNESCO-Yaoundé (2020). Promotion des langues nationales. [UNESCO](#).