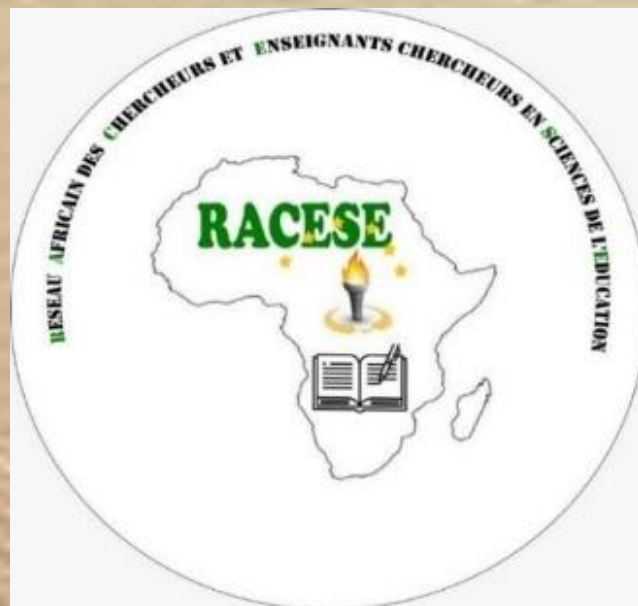


RASEF

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, FASTEUF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEUF/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 |
| <i>AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi</i> | 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 - |
| <i>HONVO Camille</i> | - 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 - |
| <i>GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah</i> | - 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 |
| <i>NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre</i> | 69 |
| LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR..... | 80 |
| <i>CHADHOULI Bastoine</i> | 80 |
| LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II..... | 96 |
| <i>OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue</i> | 96 |
| PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO | 108 |
| <i>YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,</i> | 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 |
| <i>ZINGUÉ Di</i> | 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 A 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 PREFECTURE DE GUECKEDOU | 274 |
| <i>SIMBIANO Aly Andre</i> | 274 |
| LES FIGURES DU DECROCHAGE UNIVERSITAIRE..... | 289 |
| ENQUÊTE AUPRÈS DES DECROCHEURS 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

**LE DIPLÔME UNIVERSITAIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE
L'UNIVERSITÉ
ALASSANE OUATTARA : UNE APPROCHE CURRICULAIRE
OPÉRATIONNEL**

KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin

Résumé

Lancé en 2021, le Diplôme Universitaire (DU) des Sciences de l'éducation de l'Université Alassane Ouattara prépare aux métiers du secteur de l'éducation et de formation. C'est une réponse à la forte demande d'enseignants qualifiés pour les collèges privés de Côte d'Ivoire. Vu les conditions difficiles de sa mise en route, la présente étude évalue la cohérence de son alignement curriculaire. Une telle cohérence pourrait garantir l'efficacité et la qualité de la formation. C'est une étude mixte qui a mobilisé des données qualitatives et quantitatives. L'échantillonnage probabiliste aléatoire a permis de constituer les échantillons. L'approche curriculaire a servi de cadre théorique. Les résultats de l'étude montrent d'abord que la formation utilise une approche curriculaire et des méthodes innovantes en ingénierie de l'enseignement. Ensuite, l'étude estime à 80% la cohérence entre le programme prescrit, les objectifs de la formation, les enseignements et les évaluations. Les 20% d'incohérence sont imputables aux méthodes d'évaluations. Enfin, pour remédier à cette insuffisance, l'étude propose l'évaluation par le numérique dans un esprit de cours hybrides.

Mots clés : Curriculum, Cohérence, Diplôme Universitaire, Evaluation, Sciences de l'éducation

Abstract

Launched in 2021, the University Diploma of Education Sciences of Alassane Ouattara trains for vocational puposes in education and training fields. It's a response to the high demand for qualified teachers for private grammar schools in Côte d'Ivoire. Given the difficult conditions of its implementation, this study assesses its curricular coherence. That could guarantee the effectiveness and the quality of its training process. It's a mixt study that combined qualitative and quantitaive data. Interviewees were selected by simple random sampling and curricular approach has served as theoretical background for the study. The results of the study first show that the training uses a curricular approach and innovative methods in educational engineering. secondly, it estimates the coherence between the prescribed program, the training objectives, the teachings and the assessment at 80%. The 20% inconsistencies are due to the asessment methods. Finally, To address this shortcoming, the study proposes digital assessment in the spirit of hybrid courses.

Keywords : Curriculum, Coherence, University diploma, Assessment, Education sciences

Introduction

Face à la forte demande en formation pédagogique pour une éducation de qualité en Côte d'Ivoire ; vu le long parcours des formations existantes (trois ans) dans ce domaine, l'Université Alassane Ouattara (UAO), en partenariat avec celle de PAU et des Pays de L'ADOUR (France), a proposé, à travers son département des sciences de l'éducation, une formation continue (professionnalisée) pour l'obtention du Diplôme Universitaire (DU) opérationnel. C'est une formation qui devrait, à terme relever le niveau des enseignants des collèges privés et permettre une insertion professionnelle des étudiants dans le secteur de l'enseignement en Côte d'Ivoire. Le contexte universitaire de la mise en route du DU des sciences de l'éducation est le système Licence Master Doctorat (LMD) qui est le cadre légal de la certification dans l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire comme l'attestent le décret n° 2009-164 du 30-04-2009 et les arrêtés 248, 259 et 250 du 13-12-2011 (Viviane, 2012, p.11).

Le DU des Sciences de l'éducation prépare aux métiers du secteur de l'éducation et de la formation. C'est une spécialisation en enseignement qui se fait en une année après la compétence disciplinaire acquise dans le parcours de la licence. La formation est axée sur les nouvelles exigences curriculaires en termes d'organisation de programme, d'unité d'enseignement, d'éléments constitutifs et d'ingénierie pédagogique. Cette dernière exigence a été la priorité dans l'organisation du DU. Cela s'est manifesté par un appareillage de cours en présentiel et en ligne et pour être conforme au cours hybrides recommandés par le système LMD. Vu le contexte dans lequel il intervient (rareté des ressources universitaires et le contexte post-Covid -19), ce nouveau parcours à l'UAO suscite des interrogations sur la nature de son approche curriculaire ainsi que la cohérence de celle-ci. Ces interrogations sont renforcées par « des courants contradictoires qui véhiculent des visions très différentes du concept » (Philippe, Moussadak et Rosette , 2009, pp. 17-34).

Le cadre théorique de l'étude est l'approche curriculaire qui est, selon Cecile (2013, p.1) :

une organisation qui englobe tout le processus d'enseignement apprentissage : intentions, contenus (ou syllabus), organisations, méthodes (pédagogies, didactique), parcours, supports et évaluation. En politique d'éducation, c'est l'idée d'un plan d'action, d'un parcours, des supports et l'évaluation. La visée est politique ; il s'agit d'assigner des finalités à l'ensemble du système éducatif en accord avec les valeurs qu'une société est sensée souhaiter promouvoir. Dans la recherche, cette notion s'appuie sur un principe : les contenus, d'apprentissage, ne sont pas neutres. Il faut s'attarder sur leur substance, leur forme, la façon dont ils sont sélectionnés, élaborés, organisés, transformés, transmis et validés.

Quant à Didier (2020, p.1), il estime que l'approche curriculaire repose sur un souci de *cohérence d'ensemble de la formation ; cohérence qui peut être déclinée selon divers points de vue. C'est tout d'abord celui des finalités éducatives, souvent négligées dans l'approche académique, mais qui sont ici avancées de manière explicite. En d'autres termes, on tente de répondre à une question centrale : à quoi sert l'École » ?*

Relativement à cette étude, il s'agit de s'interroger sur la finalité du diplôme universitaire des sciences de l'éducation tout en vérifiant la cohérence du dispositif éducation mis en place. Pour

vérifier la cohérence curriculaire, l'étude a fait recours à la technique de l'alignement curriculaire que Bissonnette, Gauthier et Richard (2006, p. 29) définissent comme un procédé qui « vise à assurer une correspondance élevée entre le programme prescrit, l'enseignement réalisé, et l'évaluation effectuée ». Selon ces auteurs, grâce à une cohérence étroite entre ces trois éléments, l'enseignant se donne la chance de maximiser son efficacité et d'augmenter le niveau de justesse scolaire. Pour réaliser la cohérence de l'alignement curriculaire, Bissonnette, Gauthier et Richard (2006, p. 29) proposent une démarche en trois étapes, à savoir :

- premièrement, l'établissement des objectifs d'apprentissage précis en cohérence avec le plan d'étude (programme prévu) ; il est impératif d'établir des critères pour l'évaluation ; elle répond à la question « quoi mesurer ? »
- deuxièmement, la planification des objectifs d'apprentissage matérialisés par des séquences de cours ; elle doit permettre au apprenant de comprendre, d'acquérir et de pratiquer les connaissances et savoirs à travers la co-évaluation et l'auto-évaluation formatives ;
- et troisièmement, l'évaluation des acquis sur la base des objectifs d'apprentissage et des contenus enseignés effectivement ; cela a l'avantage de rendre les tâches de l'évaluation reconnaissables et congruentes.

Enfin, Bissonnette, Gauthier et Richard (2006, p. 29) mettent en garde contre les inconvénients de l'incohérence curriculaire en ces termes : « Par contre, si une étape n'est pas respectée, cela implique une certaine injustice pour les élèves qui risquent un échec pour l'évaluation ».

La présente étude a pour objectifs la description du processus de mise en route du DU et la vérification de la cohérence de son alignement curriculaire. Pour atteindre ces objectifs, l'étude se fonde sur une approche mixte évoquant des analyses quantitatives et qualitatives.

A présent, le cadre conceptuel permet de mieux cerner les concepts clés qui sont : le diplôme universitaire, le curriculum, l'évaluation et la cohérence.

Le premier concept « diplôme universitaire » ou diplôme d'université appartient à la catégorie des diplômes d'établissement. Il se distingue de la Licence, du Master et du Doctorat qui sont des diplômes nationaux des diplômes d'État, délivrés au nom du ministère (INSHEA, 2022, p.1). En France, un diplôme universitaire (DU) ou inter-universitaire (DIU) est un diplôme délivré par une université française, un grand établissement ou un autre Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, ou plusieurs établissements conjointement, contrairement aux diplômes nationaux qui sont délivrés au nom du ministère. Les DU sont organisés par une seule université, tandis que les DIU associent plusieurs universités pour organiser la même formation (Université de Lorraine, 2022, P.1).

Le DU apporte des compétences supplémentaires aux cursus classiques et permet de se spécialiser dans un domaine en particulier. Il peut se suivre en formation initiale ou en formation continue. Les conditions d'admission varient selon le DU suivi (INSHEA, 2022, p.1). Le DU répond à un besoin spécifique sur un territoire donné. Il est n'a pas une portée national. Chaque université est autonome dans le choix de l'enseignement de son DU. Elle est libre de choisir les modalités d'accès au diplôme, la durée de la formation, les enseignements qu'elle souhaite dispenser ainsi que les modalités d'évaluation (Studyrama, 2022, p.1). Le DU a pour

particularité de s'intéresser à des sujets différenciants et innovants. C'est aussi une formation qui peut venir en complément d'un diplôme d'État. Sa valeur sur le marché de l'emploi dépend de la durée de la formation, de la spécialisation concernée et de l'inscription du diplôme universitaire au répertoire national des certifications professionnelles (ECE, 2022, p.1). Cette étude porte sur un diplôme universitaire des sciences de l'éducation.

Le deuxième concept « curriculum » est, selon le Réseau Inter-agence d'Education d'urgence (INEE) (2004, p. 88) : « un plan d'action destiné à aider les apprenants à approfondir leurs connaissances et leurs compétences [...] Il prend en compte les objectifs, les contenus, les méthodes, les techniques d'enseignement et les matériels didactiques. » Pour Miled (2006. P. 1) c'est :

la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative données. C'est ainsi qu'en amont se profile, les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles.

Comparativement à l'INEE, Miled fait le lien entre le curriculum et le contexte social. Le curriculum apparaît comme une reproduction d'un projet social. Quant à Perrenoud (2000, p. 2), il distingue le curriculum prescrit et le curriculum réel. Le premier est relatif à « la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont sensés suivre » et le second porte sur « les parcours effectifs de formation des individus scolarisés. » Il indique à cet effet que : « la transposition didactique est la source majeure de l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel ». Dans la même démarche que Perrenoud, Rogiers (2000, pp. 144-145) parle de « curriculum apparent qui représente le curriculum explicite qui est vérifié par les textes officiels et le curriculum réel qui représente la mise en œuvre concrète par un enseignant. [...] Le curriculum représente ce qui est fait effectivement sans être explicite et c'est ce que l'élève reçoit.» Ces différentes perceptions du curriculum traduisent la dynamique de sa mise en œuvre. Le troisième concept « cohérence » est « le lien de conformité entre les moyens et les personnes qui composent l'organisme et qui s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul et même outil au service de l'atteinte des objectifs visés » (Bouchard et Plante, 2002, p. 230). La cohérence pose donc bien la question du choix des moyens et permet de vérifier si ceux qui sont prévus permettent d'atteindre les objectifs de l'action de formation (Roegiers, 1997, p. 198.). L'évaluation de la cohérence détermine si ce qui a été identifié et prévu correspond à ce qui devait l'être pour atteindre les objectifs (Fabienne et Antoine, 2019, p. 1). Il s'agit, dans cette étude, de vérifier la cohérence curriculaire.

Enfin, le quatrième concept « évaluation » consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise

de décision (De Ketele et Roegiers,1993, p.42). L'évaluation, c'est aussi l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision (Société canadienne d'évaluation, 2015, p.1). Cette évaluation peut être institutionnelle ou relatives aux apprentissages. Notre étude s'intéresse à la seconde.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. NATURE DE L'ÉTUDE

Il s'agit d'une étude mixte, à savoir : qualitative et quantitative. Si l'approche qualitative a consisté à décrire la formation dans sa conception et sa mise œuvre, celle qui est quantitative s'est plutôt axée sur l'analyse statistique des données relatives à la formation en termes d'acteurs et de matériel d'enseignement.

1.2. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Les techniques de recherche mobilisées pour la collecte des données sont l'observation directe et indirecte, l'étude documentaire, l'entretien et l'alignement curriculaire. A travers des grilles d'observation, l'observation directe a permis de suivre le déroulement des étapes de la formation depuis la conception jusqu'à l'exécution. L'étude documentaire a facilité la revue de la littérature et la constitution d'un fondement théorique ; elle s'est matérialisée par l'utilisation d'une grille d'analyse documentaire. Quant aux guides d'entretien, ils ont servi à collecter les données auprès des administrateurs du projet et ceux des établissements secondaires. Le questionnaire a été adressé aux enseignants des écoles secondaires et les étudiants de l'UAO dans le cadre de l'observation indirecte. Les enquêtés ont ainsi reçu des fiches à renseigner à travers google forms. Auparavant, il a fallu constituer un répertoire des personnes à enquêter. Concernant l'alignement curriculaire, il a été implémenté par l'application d'une grille de cohérence.

1.3. ÉCHANTILLONNAGE

La technique d'échantillonnage probabiliste aléatoire simple a permis de constituer nos échantillons. Par ailleurs, les échantillons d'auditeurs, d'enseignants et d'administrateurs ont été constitués à partir des participants à la conception et à la mise en route du parcours DU comme suit :

Tableau n°1 : désignation et taille des échantillons

| Entités | Taille de la Population mère | Taille de l'échantillon |
|--|------------------------------|-------------------------|
| Administrateurs de l'UAO | 17 | 14 |
| DREN de Bouaké | 03 | 03 |
| Administrateurs du DU | 05 | 07 |
| Responsables de collèges privés | 105 | 19 |
| Enseignants de collèges privés | 2198 | 223 |
| Enseignants-chercheurs | 748 | 72 |
| Délégués généraux d'Etudiants de l'UAO | 16 | 13 |
| Auditeurs du DU | 12 | 09 |
| total | 3104 | 360 |

Source : données de terrain d'enquête 2021

Au total, des échantillons de 360 sujets ont été constitués sur une population mère de 3104 sujets. Dans la constitution des échantillons des enseignants et ceux des écoles, les directions de l'éducation nationale et de l'alphabétisation ainsi que celui de l'enseignement technique et professionnel ont mis à notre disposition, leurs données des ressources humaines ainsi que la carte scolaire de leurs circonscriptions. Cela nous a permis de répertorier 105 établissements scolaires et de mener nos enquêtes dans 19 d'entre eux.

1.4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Les données quantitatives ont été enregistrées par le biais du logiciel Excel. Google forms a également servi à faire des sondages d'opinion au niveau des enseignants et les étudiants qui sont des potentiels auditeurs du DU. Les données qualitatives ont été retranscrites, puis synthétisées à travers des tableaux récapitulatifs afin de les analyser. L'approche curriculaire a servi de fondement théorique à la présente étude. Elle a permis de cerner le processus de mise en route d'un parcours de formation universitaire et d'en dégager les forces et les faiblesses en vue de la rendre plus performante.

2. RÉSULTATS

2.1. DESCRIPTIF DE LA FORMATION

2.1.1. PROGRAMME DE FORMATION

Le programme de formation du DU en sciences de l'éducation dure une année. Il se présente sous forme d'unités d'enseignement (UE) composées d'éléments constitutifs d'enseignement (ECUE). Le tableau suivant en donne un aperçu.

Tableau n° 2 : programme de formation

| Période | Unité d'enseignement |
|------------|--|
| Semestre 1 | UE 1 : Fondamentaux des sciences de l'éducation et de la didactique |
| | UE 2 : Les théories de l'apprentissage |
| | UE 3 : L'évaluation des apprentissages |
| | UE 4 : La qualité de l'enseignement et la responsabilité de l'enseignant |
| Semestre 2 | UE 5 : La didactique disciplinaire |
| | UE 6 : La méthodologie de la recherche |
| | UE 7 : Communication et langue |
| | UE 11 : stage |
| | Evaluation |
| Semestre 1 | UE 8 : TICE |
| | UE 9 : Accompagnement et mise en situation professionnelle |
| | UE 10: Micro-enseignement |
| | UE 11 : stage |
| | Evaluation |
| | soutenance |

Source : données de l'équipe de projet D.U. à l'UAO, 2021

Le programme présente onze unités d'enseignement réparties en quatre catégories, à savoir : les fondamentaux et les spécialités. Ce programme est organisé en deux semestres assortis d'une évaluation par semestre. C'est une formation théorique et pratique dans l'esprit de l'approche par compétence.

2.1.2 OBJECTIFS DE LA FORMATION

En général, cette formation vise à :

- donner une formation pédagogique aux étudiants dans leurs disciplines de bases ;
- relever le niveau de performance des professionnels du secteur éducation/ formation ;
- outiller les auditeurs en ingénierie pédagogique (média pédagogiques, cours en ligne, conception des diapos et utilisation du power point) ;
- renforcer la pédagogie universitaire.

2.1.3 PROFIL ATTENDU DU TITULAIRE DU D.U

L'auditeur ayant suivi à terme la formation du DU est à mesure de / d' :

- enseigner au cycle secondaire et supérieur du système éducatif ;
- analyser les besoins en formation afin de concevoir un plan de formation ;
- planifier une action de formation ;
- réaliser une recherche opérationnelle dans le domaine de la formation ;
- animer une séance de formation (Groupe classe) ;
- évaluer un apprentissage ;
- utiliser correctement les ressources didactiques ;
- élaborer des situations d'apprentissages mobilisant le numérique.

2.2 MISE EN ROUTE DE LA FORMATION

La mise en route comporte plusieurs étapes à savoir : le plan d'exploitation, les missions de prospection, le plan de communication, le lancement officiel, la promotion, le début des cours, l'équipement de la salle de cours, la fin des cours, les évaluations et le stage.

2.2.1 PLAN D'EXPLOITATION

L'élaboration d'un plan d'exploitation a permis de donner au projet une orientation et de définir la feuille de route pour chaque acteur.

Tableau n°3 : exemple du plan d'exploitation du diplôme universitaire opérationnel des sciences de l'éducation

| N° | Activités | Périodes | quantités | Responsables | moyens | Cibles | objectifs | Résultats attendus | Coûts en francs CFA |
|----|-----------|----------|-----------|--------------|--------|--------|-----------|--------------------|---------------------|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Source : données de l'équipe du projet D.U. à l'UAO, 2021

Ce plan intègre 14 activités planifiées depuis l'élaboration du plan d'exploitation jusqu'aux séminaires organisés dans les écoles. Les activités, leurs périodes d'exécution, leurs responsables, leurs cibles, leurs coûts et leurs moyens d'exécution sont indiqués.

2.2.2 MISSIONS DE PROSPECTION

Deux types de prospections ont été mémés, à savoir : le niveau stratégique et le niveau opérationnel. Au niveau stratégique, il s'est agi d'une prospection conjointe impliquant le MESRS, l'UAO et l'université de PAU. Ces missions ont permis de comprendre

l'environnement du projet et d'en définir les moyens d'exécution. Cela a permis d'inscrire ledit projet dans le Programme dénommé Contrat de désendettement et de développement (C2D). En d'autres termes, le projet devrait bénéficier d'un financement public. Au niveau opérationnel, la prospection s'est faite en deux étapes, à savoir: le sondage d'opinion et les visites de terrain. Ce sondage s'est réalisé à travers l'outil numérique google forms. Il a consisté à recueillir les opinions des potentiels auditeurs que sont les étudiants et les professionnels du secteur privé de l'enseignement général d'une part et ceux de l'enseignement technique et professionnel. Le sondage a également permis de vérifier leur adhésion au projet et d'obtenir leurs profils.

La visite de terrain a consisté à visiter l'environnement d'exécution du projet. Pour ce faire, des demandes d'autorisation ont été sollicitées et obtenues des Directeurs régionaux de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (DRENA) ainsi que des Directeurs régionaux de l'enseignement technique et professionnel. Ces autorisations ont permis à l'équipe du projet de visiter une vingtaine d'établissements scolaires d'enseignement général et professionnel. C'est ainsi qu'une vingtaine d'établissements privés ont été visités. Ces visites ont consisté à informer les enseignants, le personnel administratifs et les chefs d'établissement du projet de D.U. Ensuite, les intentions d'inscription ont été enregistrées. Ces visites ont permis de constater que les acteurs accordaient beaucoup d'intérêt à la formation pédagogique et plus spécifiquement au D.U.

Ainsi le directeur du collège Nanan Yamouso affirmait lors de la visite : « le programme est en adéquation avec nos attentes. Nos enseignants y trouveront les outils nécessaires au renforcement de leurs capacités ». M. Coulibaly, enseignant du collège la maison le Bambi renchérissait en ces termes : « C'est une aubaine pour nous qui avons des réelles difficultés avec nos élèves en classe ». Mme Kouassi du collège Henri point carré révélait son intention d'inscription en ces termes : « je souhaiterais participer à la formation car le programme correspond à mes attentes ».

2.2.3 PLAN DE COMMUNICATION

Tableau n°4 : exemple de plan de communication du diplôme universitaire opérationnel des sciences de l'éducation

| N° | activité | période | quantité | prix unitaire | responsable | cible | coût |
|----|----------|---------|----------|---------------|-------------|-------|------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Source : données de l'équipe du projet D.U. à l'UAO, 2021

Ce plan de communication intègre 25 activités de communication aussi bien dans les médias (radio et film) que les affichages, les rencontres et les prospectus. Les activités, leurs périodes d'exécution, leurs responsables, leurs cibles et leurs coûts sont indiqués.

2.2.4. LANCEMENT OFFICIEL

Le lancement officiel du D.U. s'est fait le 03 Février 2022 au sein du campus 1 de l'UAO. C'est un évènement qui a mobilisé le monde universitaire local et international. La cérémonie était présidée par la tutelle, à savoir : le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS). Ainsi, elle a enregistré la présence du porteur du projet à l'Université de PAU, celui de l'UAO et le représentant du MESRS. Les organisations estudiantines ainsi que les autorités locales de l'éducation (DREN) ont également pris part à la cérémonie.

Cet évènement a été l'occasion pour les coordonnateurs du projet de le présenter au monde universitaire et de clarifier les zones d'ombre. Ainsi, il a précisé : « pour éviter le conflit de compétence avec d'autres institutions de formation des formateurs, le D.U. a pour cibles les enseignants du secteur privé de l'éducation et les étudiants ayant une licence ». Les engagements ont été pris par les deux parties (française et ivoirienne) à conduire le projet à terme. Cette rencontre a, ensuite confirmé l'exécution du D.U. dans le cadre du département des sciences de l'éducation. Enfin, elle a appelé les acteurs universitaires à adhérer au projet qui est une opportunité d'emploi pour les étudiants et un renforcement de capacité pour les professionnels du secteur privé de l'enseignement.

2.2.5 LA PROMOTION

La campagne de promotion s'est faite de diverses manières. Elle a consisté à :

- concevoir et produire les prospectus, les affiches et les banderoles ;
- distribuer les prospectus ;
- exposer les affiches et les banderoles ;
- faire des messages radiophoniques à travers une radio communautaire ;
- communiquer directement avec des étudiants sur les deux campus ou à travers leurs plateformes communautaires ;
- communiquer avec les doyens, les chefs de département et les directeurs d'UFR à travers la visite de l'équipe de projet pour les impliquer à la mise en route dudit projet.

2.2.6 ÉQUIPEMENT ET OCCUPATION DE LA SALLE DE COURS

C'est en janvier 2022 qu'une salle a été attribuée au département des sciences de l'éducation pour servir de bureau et de salle de micro-enseignement dans le cadre du projet du diplôme universitaire. C'est plus tard, au mois de mai que son occupation a été effective. L'aménagement de ladite salle s'est fait concomitamment avec l'évolution des cours du diplôme universitaire. Il a consisté à cloisonner la salle en bureau et en salle de cours ; à réhabiliter la salle (peinture et décor) et à l'équiper du matériel électrique, électronique, informatique et didactique. Par ailleurs, en termes de visibilité de la salle, une inscription sur du " plastiglass " a été affichée sur la façade de la salle, du côté de la porte. Cette inscription a été renforcée par une autre sur les deux portes de la salle faisant mention de : « salle DU, Diplôme Universitaire de pédagogie, Sciences de l'éducation ».

2.2.7 DÉBUT DES COURS

C'est le 24 novembre 2021, en salle de TD du département de math-info, que les cours du diplôme universitaire ont débuté avec une vingtaine d'auditeurs. On distingue parmi eux des étudiants et une grande proportion (60%) de professionnelle du secteur privé de l'éducation. Ce début a exigé la mise à disposition d'une salle, un ordinateur, un projecteur, un dispositif d'accueil des auditeurs et des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Les cours ont ainsi été lancés en phase pilote jusqu'à la période de mars où la commission d'équivalence qui devait confirmer proclama les résultats de ses travaux. C'est finalement une douzaine de dossiers qui ont été validée pour le D.U, les autres ayant été éliminés pour profil non conforme ou dossier incomplet. Cette phase pilote a permis à l'équipe de projet de tester le dispositif de formation mis en place en termes de contenu, de programmation, de matériel et d'infrastructure.

2.2.8 ORGANISATION DES COURS

Le principe de base de l'organisation des cours est la programmation mensuelle avec des possibilités de décalage ou de reprogrammation en fonction des disponibilités des enseignants. En termes d'emploi du temps, deux jours par semaines ont été retenus pour les cours, à savoir le mercredi après midi (16h00-18h00) et le samedi matin (8h00-12h00). De même, les congés scolaires de Noël, ceux de saint-valentin, et ceux de la fête de pâques ont été mis à profit.

En termes de contenus de cours, les enseignants ont produit un syllabus ou un power point qui a été mis à la disposition des auditeurs avant le cours. Ces documents ont été conçus sur la base d'un TDR envoyé à l'enseignant deux semaines avant le cours. Ce TDR a permis de préciser les attentes du cours aux enseignants pour plus de lisibilité dans l'élaboration des contenus. De même, il a été proposé aux enseignants, de faire des pré-enregistrements de leur cours.

Les premiers cours dispensés lors de la phase pilote ont été exclusivement faits en présentiel. Ces cours ont été dispensés par les enseignants-chercheurs engagés en première ligne dans le projet de DU, à savoir les enseignants-chercheurs des sciences de l'éducation et ceux du département de math-info. A ce stade, le projet a bénéficié du soutien d'autres enseignants-chercheurs de l'UAO, à travers un réseau relationnel, pour dispenser des cours. C'est ainsi 6/24 soit 25% des cours qui ont été dispensés sur la période du 24 novembre 2021 au 11 février 2022, date du lancement officielle du DU. Le lancement officiel a constitué le début des cours à grande échelle. C'est la seconde phase de la formation qui s'est faite en système hybride spatial (présentiel et distanciel). Les cours en ligne ont été fait soit en différé ou en direct pour la plupart. A cet effet, google meet a été mis à profit ainsi la plateforme communautaire WhatsApp. Cette organisation a davantage amélioré le taux de participation aux cours qui est passé de 25% à 75% pour certains cours. La formation a enregistré la participation de 4/14 enseignants en provenance d'autres universités pour cinq cours de spécialité soit une proportion de 28,57% des enseignants et 20,83% des cours. Les cours ont été dispensés à 100%. Le tableau suivant donne un aperçu des tableaux de programmation.

Tableau n°5 : exemple de programmation de cours

| UE | Date | ECUE | Heure | Volume horaire | Enseignant |
|----|------|------|-------|----------------|------------|
| | | | | | |
| | | | | | |

Source : données de l'équipe du projet DU de l'UAO, 2021

Le tableau présente la date, la discipline, le temps du cours, le volume horaire et le nom de l'enseignant. Cette programmation s'est faite chaque mois en tenant compte de la disponibilité des enseignants.

2.2.9 . FIN DES COURS

C'est le 31 juillet 2022 que le dernier cours a été dispensé. C'est au total 11 Unités d'Enseignement dont 24 Eléments Constitutifs d'Unité d'enseignement (ECUE) qui ont été programmés et dispensés par des enseignants-chercheurs de l'UAO, des autres universités et des grandes écoles de formation. Les cours se sont donc étendus sur la période du 24 novembre 2021 au 31 juillet 2022. Débuté au campus 1 en salle de TD du département de math-info, c'est au campus 2, en salle D.U. de pédagogie et les cours se sont finalement déroulés, avec l'octroi de cette salle au département des sciences de l'éducation.

2.2.10 ÉVALUATIONS

Les évaluations se sont déroulées simultanément tout au long de la formation. Ainsi, chaque ECUE a été suivie d'un exercice d'application et d'un devoir de classe ou de maison. Pour le premier, les copies étaient réceptionnées en fin de cours alors que pour le second, un délai d'une à deux semaines était accordé aux évalués. Certains devoirs ont été faits en groupe. Les syllabus et les documents power points ont été conçus à cet effet. De même, pour chaque cours, le document de cours et son devoir étaient envoyés sur la plateforme communautaire de la formation « DU Pédagogie 2022 ». Les auditeurs ont eu droit à deux sessions. Pour la correction des devoirs, une grille d'évaluation a été suggérée par chaque enseignant avec un barème. Ceci a permis de préserver l'objectivité de l'évaluation. Les notes ont été enregistrées progressivement et elles ont fait l'objet d'une délibération des enseignants-chercheurs. La proclamation des résultats s'est faite par la suite le 30 septembre 2022.

2.2.11 STAGE

Le stage initialement prévu pour se dérouler tout au long de la formation devra finalement se faire au cours de la nouvelle année scolaire 2022/2023. Il concerne aussi bien les professionnels que les étudiants. Pour les premiers, une inspection à leur service devra suffire alors que pour les seconds, il sera nécessaire de leur trouver des stages dans un établissement scolaire. Les deux types de stagiaires devront produire et soutenir un rapport de stage pour l'obtention du D.U.

2.3 ALIGNEMENT CURRICULAIRE

La vérification de la cohérence de l'alignement curriculaire est fondée sur la technique de Bissonnette, Gauthier et Richard (2006) qui prend en compte quatre variables qui sont : le programme prescrit, les objectifs d'apprentissage, les enseignements (méthode et contenus) et l'évaluation (méthode et contenus). La grille ci-dessous présente les résultats des analyses de la cohérence faites selon les ECUE. Le principe de remplissage de la grille d'évaluation est le suivant : pour chacune des quatre variables identifiées pour l'ECUE, la mention « cohérent » « incohérent » est faite dans la case selon l'alignement de la variable sur le programme.

Tableau n°6 : grille d'évaluation de l'alignement curriculaire

| N° | ECUE | Programme prescrit | Objectifs d'apprentissage | Enseignements | | Evaluations | |
|----|----------|--------------------|---------------------------|---------------|-----------|-------------|-----------|
| | | | | méthodes | contenus | méthodes | contenus |
| 01 | FSE81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 02 | FSE81112 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 03 | FSE81113 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 04 | TAP81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 05 | TAP81112 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 06 | TAP81113 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 07 | EVA81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 08 | EVA81112 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 09 | EVA81113 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 10 | DIS81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 11 | DIS81112 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 12 | QRE81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 13 | QRE81112 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 14 | QRE11113 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 15 | MER81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 16 | MER81112 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 17 | CLA81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 18 | CLA81112 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 19 | CLA81113 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 20 | TIC81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 21 | AMS81111 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 22 | MIC81121 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |
| 23 | MIC81122 | défini | cohérents | cohérentes | cohérents | incohérents | cohérents |

Source : données de terrain d'enquête 2021

L'analyse du tableau révèle un alignement curriculaire à 80% justifié par l'existence d'un programme de formation, des objectifs d'apprentissage, des activités d'enseignement et des évaluations. L'alignement des objectifs d'apprentissage sur le programme s'est fait par la mise à disposition des termes de références pour chaque discipline. C'est dans cet élan que les contenus des disciplines et ceux des évaluations ont été élaborés. Toutefois, cet alignement curriculaire a connu une rupture au niveau des méthodes d'évaluation. Cette incohérence s'est traduite par la diversité des méthodes d'évaluation et l'absence de celles-ci dans les termes de référence.

2.4 ACQUIS

En termes d'acquis, on distingue trois niveaux, à savoir : administratif, enseignement et matériel.

2.4.1 NIVEAU ADMINISTRATIF

La mise en route du diplôme universitaire a exigé la mise en place d'une administration minimale. Il s'est agi de la création du département des sciences de l'éducation par l'arrêté ministériel n° 1080 MESRS/CAB, du 25 février 2020. C'est dans le cadre de ce nouveau département que la formation va se dérouler. Plus spécifiquement, c'est la vice-présidence chargée de la pédagogie, de la vie universitaire, de la recherche et de l'innovation technologique de l'UAO qui assure la coordination du projet de la formation du diplôme universitaire opérationnel.

Pendant la session 2021-2022 de la formation, l'administration a joué le rôle de facilitateur pour l'équipe de projet en adressant les courriers d'information. L'exécution des décisions administratives revenait à l'équipe du projet constituée des enseignants des sciences de l'éducation recrutés à cet effet. Pour une bonne exécution du projet, des réunions d'information ont été organisées avec les parties concernées de l'université Alassane Ouattara, à savoir : la scolarité centrale, la direction du centre de formation continue (CFC), la direction de la filière des sciences de l'éducation au CFC, les directeurs de département et les doyens d'unité de formation et de recherche (UFR).

2.4.2 NIVEAU DES ENSEIGNEMENTS

La méthode des enseignements est basée sur les principes que sont le Le maintien et la réussite pour tous ainsi que l'andragogie compte tenue de l'âge de majeur des apprenants. Cela suppose une approche différenciée qui tient compte des besoins spécifiques des adultes en situation d'apprentissage. Ce principe a guidé l'équipe de projet dans l'élaboration des emplois du temps qui a tenu compte des horaires de travail. De même, les méthodes et les contenus des enseignements et des évaluations en ont été tributaires. C'est ainsi que les acquis de la formation du DU au niveau du processus enseignement-apprentissage sont trois types, à savoir la méthode d'enseignement et les techniques d'apprentissage et la méthode d'évaluation.

Au niveau des enseignements, c'est l'approche par compétence qui est axée sur le pragmatisme et l'expérience. Cela a permis d'une part aux auditeurs professionnels de faire la passerelle entre la formation et leurs milieux professionnels et d'autre part aux auditeurs étudiants de faire immersion dans leur futur milieu profession. L'approche par compétences a été soutenue par l'utilisation des médias pédagogiques. Pour ce faire, le réseau social whatsApp pour le mode différé et google meet pour le mode direct. Cette expérience de cours hybride a permis d'initier les enseignants et les auditeurs à des formes alternatives de méthodes en plus du présentiel.

Au niveau des apprentissages, les acquis portent sur les connaissances théoriques mais aussi et surtout, le partage d'expérience professionnelle. Les connaissances théoriques sont de l'ordre didactique (contenus) et de l'ordre pédagogique (forme). Conformément aux finalités de l'approche par compétence, les auditeurs ont acquis des savoir-faire et des savoir-être indispensables à la fonction enseignante. Ce résultat est fait d'une bonne pratique enseignante qui a permis aux auditeurs de s'exprimer et de réagir face aux situations concrètes.

Au niveau des évaluations, pour être conforme au principe de base de la formation qui consiste en une politique d'éducation de maintien, différentes formes d'évaluation ont été associées. Il s'agit des travaux pratiques, les travaux de groupe en classe et les devoirs de maison. Les

évaluations ont été envoyées en courrier numérique à l'équipe projet pour être remis aux enseignants correcteurs. Cela a renforcé l'utilisation de l'outil numérique. Par ailleurs, les auditeurs ajournés à la première session ont été autorisés à participer à une seconde session. L'évaluation a constitué pour les auditeurs une opportunité de consolidation des acquis de la formation en termes de savoir théoriques et pratique. C'est aussi une opportunité de correction des insuffisances.

2.4.3 NIVEAU MATÉRIEL

Au niveau matériel, on note l'acquisition d'une salle de cours, d'un bureau, d'un vidéoprojecteur, un wifi box. La salle de cours et le bureau permettent au projet d'être localisé et de se structurer davantage. C'est aussi un atout en termes de visibilité pour captiver le public. A partir du bureau, les renseignements sur le DU sont donnés et les inscriptions sont effectuées. Les vidéoprojecteurs et le wifi box consolide la pratique de la technologie numérique dans la formation.

2.5 INSUFFISANCES

L'exécution du Diplôme Universitaire a révélé des insuffisances à différents niveaux, à savoir :

- le niveau matériel et financier ;
- le niveau administratif et environnemental ;
- le niveau des enseignements ;

2.5.1 NIVEAU MATÉRIEL ET FINANCIER

- **l'indisponibilité de la salle de cours** : ce facteur a constitué un obstacle au bon déroulement des cours au début des cours de sorte que l'équipe projet a eu recours à différentes salles pour dispenser les premiers cours. L'absence de la salle de micro-enseignement a davantage amplifié cette insuffisance.
- **l'insuffisance de moyens matériels** : cela s'est traduit par l'absence de matériels de bureau, de matériels de cours, d'ordinateur et de vidéo projecteur ; de même, le matériel de média pédagogique dédié au fonctionnement de la salle de micro-enseignement.
- **l'insuffisance de moyens financiers** : cette insuffisance s'est traduite par l'absence de fonds prévus pour l'exécution des activités avant et pendant la formation. A ce niveau, des apports financiers extérieurs ont été nécessaires pour conduire la formation.
- **le faible niveau de connectivité** : cette insuffisance est la manifestation de la fracture numérique en Afrique, de manière générale et plus particulièrement en Afrique. La non maîtrise de la technologie des cours à distance a suscité ce type de difficulté.

2.5.2 NIVEAU ADMINISTRATIF ET ENVIRONNEMENTAL

- **faible taux d'inscription** : seulement une dizaine d'auditeurs ont pu obtenir une inscription régulière sur un total de 12 personnes ayant assisté aux cours. Ce chiffre représente une proportion de 17,14% par rapport à l'attente initiale de 70 auditeurs. Cette insuffisance s'explique par le manque d'information relative à la formation et le manque de moyen financier pour assurer les frais de scolarité.
- **faible niveau de recouvrement des frais de scolarité** : Sur les dix auditeurs régulièrement inscrits, seulement trois ont soldé leurs frais de scolarité au cours de la

formation. Le recouvrement du reste s'est fait après la fin des cours. Cette situation n'a pas facilité la paie des honoraires des enseignants en temps réel.

- **Menaces environnementales** : les conflits d'intérêts dans l'espace universitaire, les conflits d'intérêt avec des institutions concurrentes de la formation des formateurs et l'absence de financement pour pérenniser le projet constituent des obstacles majeurs à la bonne conduite de cette formation.

2.5.3 NIVEAU DES ENSEIGNEMENTS

- **la faible participation aux cours** : la courbe de participation des auditeurs au cours a évolué en dents de scie, oscillant entre 40 et 50%. Toutefois, une nette amélioration a été observée avec l'intégration des cours en ligne avec des taux atteignant 60% pour 30% des cours.
- **la difficulté de synchronisation en hybride spatial** : en l'absence d'appareillage adéquat, l'enseignant était obligé de favoriser l'un ou l'autre type d'auditeur car le même cours se faisaient en présentiel et en distanciel dans la même salle et au même moment. Plus de 75% des cours se sont déroulés dans ces conditions.
- **les insuffisances d'évaluation** : le type d'évaluation prévue est l'évaluation formative qui exige une continuité durant la formation. Malheureusement, les auditeurs n'ont eu droit qu'à une seule évaluation finale précédée d'un exercice d'application.
- **difficultés de la récupération des devoirs** : le non-respect des délais d'exécutions des exercices par les auditeurs a compliqué la récupération des copies et entamé le calendrier de la fin de la formation.
- **indisponibilité des enseignants** : les enseignants sollicités pour les cours ont tous répondu favorablement. Toutefois, certains cours ont dû être reportés pour convenir à l'agenda de l'enseignant même si ce cas est assez marginal (8,33%)
- **l'inadaptation des cours au TDR** : Certains enseignants sollicités (8,33%) n'ont pas intégré tous les aspects des termes de références souhaités dans leurs cours. Cette insuffisance a toutefois été comblée par la séance des échanges pendant le cours.

2.6 PROPOSITIONS

Les stratégies des acteurs pour faire face aux difficultés se situent au niveau administratif, matériel et des enseignements.

- Au niveau administratif, il faut une meilleure organisation de la promotion, de l'inscription et du recrutement des enseignants ; un accompagnement du MENA et du MESRS serait salutaire pour la survie du projet.
- Au niveau matériel, la constitution de matériels en ingénierie de l'enseignement est indispensable pour assurer les cours hybrides ; une plateforme numérique de la formation et une salle de micro enseignement pourraient y contribuer.
- Au niveau des enseignements, pour assurer la cohérence totale de l'alignement curriculaire, les enseignements devraient être examinés à l'avance par une commission curriculaire pour être validés ; les évaluations devraient être mises en ligne sur la plateforme du D.U. selon une méthode bien définie avec la correction et le barème.
-

3 Discussion

Les résultats de cette étude révèlent d'abord des acquis au plan administratif, matériel et au niveau des pratiques enseignantes. Il s'agit de la capitalisation d'un patrimoine d'éducation aussi bien en ressources humaines qu'en matériels et infrastructures. Ensuite, une cohérence de l'alignement curriculaire à 80% est observée. Les incohérences constatées sont relatives à la méthode d'évaluation qui s'est faite à travers divers instruments. Enfin, des insuffisances au niveau administratif environnement, matériel et financier ainsi qu'en pratiques enseignantes sont constatées. La discussion s'articule essentiellement autour de la question curriculaire qui est capitale dans la mise en route d'un parcours de formation.

Philippe, Moussadak et Rosette (2009, pp. 17-34) relevaient déjà la problématique du concept de curriculum en termes de courants contradictoires qui véhiculent des visions différentes. Cela entraînerait souvent des incohérences dans un contexte de réformes des systèmes éducatifs. Relativement à ces contractions, la formation du diplôme universitaire des sciences de l'éducation semble subir l'influence de la réforme LMD d'un point de vue du programme et des pratiques enseignantes. Toutefois, les moyens matériels et technologiques paraissent insuffisants au regard des défis de ladite formation.

Fatima (2011, pp. 1-2) abordait la problématique de l'évaluation universitaire en termes de malaise et de suspicion entre étudiants et enseignants érodant ainsi l'évaluation. Les causes identifiées sont : les divergences de définition, les taxonomies des objectifs de formation, la congruence entre les objectifs de la formation, les critères et les modèles de recherche. Dans la présente étude, si les cas de suspicions ne sont pas avérés, les raisons des évaluations incohérentes restent d'actualité pourvu que des études plus approfondies les mettent en lumière. En relation avec l'incohérence des méthodes d'évaluation, Hadji (2012, pp. 111-117) propose « la cohérence méthodologique qui est la concordance souhaitée entre la nature de l'apprentissage (compétences, connaissances, habiletés, attitudes) et le type d'activités d'évaluation qui sera proposé aux apprenants. » Au-delà de la cohérence, il convient d'interroger les qualités d'une évaluation qui sont, selon IFADEM et al. (2016, p. 38) : « la pertinence, la validité et la fidélité. » A ces trois, De Ketele et Roegiers (1993, pp. 602-603) adjoignent « la fiabilité. » Davantage de critères comme « l'égalité, l'équité et la transparence » selon Romainville (2011, pp. 1-10) pourraient également, être pris en compte.

L'évaluation par le numérique proposée comme solution des insuffisances des méthodes d'évaluation tient à des préalables comme l'indique Caroline (sd), pour « toute personne désireuse de s'engager dans des projets d'évaluation avec le numérique, il est indispensable de se former aux modèles de l'évaluation afin d'explorer les possibilités d'une évaluation s'appuyant sur une instrumentation qui peut être à la fois électronique, informatique et numérique. » Ceci est une invite à la formation des utilisateurs (les enseignants et les apprenants) à l'évaluation et par extension, à l'outil numérique comme instrument. Cette observation est pertinente dans un contexte ivoirien où le taux de pénétration de l'internet en 2022 est estimé à plus de 65% (CGECI, 2022, p. 1). De ce fait, la fracture numérique pourrait constituer une menace contre la mise en œuvre des évaluations des apprentissages par le numérique.

Conclusion

La présente étude est une évaluation de la mise en route du Diplôme Universitaire opérationnel des sciences de l'éducation. Elle présente ladite formation dans son organisation et son fonctionnement en mettant l'accent sur la cohérence de l'alignement curriculaire dans la formation. Les résultats ont d'abord montré que le processus de sa mise en route s'est déroulé jusqu'à terme malgré les insuffisances de ressources humaines, matérielles et financières. Au nombre des réussites, l'étude a relevé la constitution d'un patrimoine matériel, d'une ingénierie de la formation axée sur les cours hybrides (présentiel et distanciel), d'une documentation de cours et d'une équipe de professorale.

Ensuite, l'étude a relevé des insuffisances au niveau administratif, environnemental et des enseignements. Cela s'est traduit par un faible effectif d'auditeur, l'indisponibilité du matériel de micro enseignement, une administration peu structurée, une programmation difficile des enseignements et des méthodes d'évaluations variées. Sur la question de l'approche curriculaire, la cohérence s'est avérée à 80%. La grille d'évaluation a effectivement révélé des incohérences au niveau des méthodes d'évaluation.

Enfin, eu égard à ces insuffisances, l'étude a proposé la mise en place d'une plateforme numérique pour uniformiser les méthodes d'évaluation. Cette pratique aura l'avantage d'assurer la validité, la cohésion, la fiabilité et la fidélité des évaluations. Cela exige un processus d'intégration du numérique dans la formation à un seuil important. Pour atteindre ce but, les enseignants et les auditeurs doivent être formés à l'utilisation de la plateforme et le taux de pénétration d'internet à l'UAO doit être d'un niveau acceptable. Ces exigences conduisent à s'interroger sur les capacités réelles des universités africaines à assurer une bonne intégration numérique dans leurs cursus de formation.

Références bibliographiques

- Arrêté 248 MESRS/GDES/ du 13 décembre 2011 portant organisation de la Licence dans l'enseignement supérieur en République de Côte d'Ivoire.
- Arrowood, S. H. (2016). *Une analyse de cohérence de l'alignement curriculaire : l'interrelation entre le PER, les moyens d'enseignement et les évaluations sommatives dans la discipline d'anglais en secondaire 1* [mémoire de master 1, suisse roman].
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? : efficacité des écoles et des réformes. Dans *Formation et Profession* (p. 163). Laval: Presses Université Laval.
- Bouchard, C. et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale, 11-12*, 219-236. Consulté le 10 novembre 2022 sur www.fastef-portedu.ucad.sn/ceseac/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
- CGECI. (2022). *Alertes et économies*. Consulté le 20 octobre 2022 sur <https://cgeci.com/le-taux-de-penetration-de-linternet-en-cote-divoire-est-superieur-a-65-roger-adom-ministre-de-leconomie-numerique-des-telecommunications-et-de-linnovation/>

- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles. De Boeck (Collection Pédagogie en développement, Méthodologie de la recherche).
- Délignière, D. (2020). *Approche curriculaire, disciplines scolaires et éducation à...* » consulté le 10 octobre 2022 sur <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2020/03/10/approche-curriculaire-disciplines-scolaires-et-educations-a/>.
- Duchasténier, C. (2013). *Curriculum, Késako ?* consulté le 12 octobre 2022 sur https://udas.org/IMG/pdf/curriculum_v2.pdf
- ECE (2022). *Le diplômes universitaires : comment ça marche ?* Consulté le 12 novembre 2022 sur <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/les-diplomes-universitaires-comment-ca-marche-1.html>
- Hadji C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles. De Boeck Supérieur
- IFADEM et al. (2016). *Evaluation des apprentissages scolaires*. Mali. IFADEM
- INEE (2004). *Normes minimales d'éducation en situation d'urgence, de crises et de reconstruction*. Londres. DS Print/Redesign.
- INSHEA (2022). *Formation focus : qu'est-ce qu'un diplôme universitaire (DU) ? Découvrez les DU proposés par l'INSHEA en 2022-2023*. Consulté le 11 novembre 2022 sur <https://www.inshea.fr/fr/formation/focus-diplome-universitaire>
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum : une problématique*. dans *Curriculum et compétences*. Pp 17 à 34. Consulté le 20 septembre 2022 sur <https://www.cairn.info/curriculum-et-competences--9782804159542-page-17.htm>.
- Kies, F. (2011). *Issue of university training in assessment*. International conference at: Biskra-Algeria. *Projects: Numerical Methods for the Solution of Nonlinear Differential Equations. Innovation management of the mediterranean waters*. Consulté le 20 octobre 2022 sur https://www.researchgate.net/publication/272576722_Problematique_de_l%27evaluation_en_formation_universitaire
- Krou Adohi, V. (2012). *La réforme LMD en Côte d'Ivoire : mise en œuvre et enjeux*. Abidjan. MESRS.
- Ladage C. (sd). *Evaluer avec le numérique : partie 1 : de quoi parle-t-on ?* Lyon. ENS
- Le décret 2009-164 du 30 Avril 2009 portant adoption, application et organisation du système Licence, Master, Doctorat (LMD)
- Miled, M. (2006). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*. Consulté le 16 octobre 2022 sur http://www.bief.be/enseignement/publication/Elaboration_curriculums.pdf
- Perrenoud Ph. (1993). *Le curriculum : le formel, le réel, le caché*. In Houssaye, (dir.) *la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris. ESF
- Perrenoud, Ph. (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergies ou de compétence ?* Consulté le 10 octobre 2022 sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html

- Renard F. et Derobertmeasure A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*. Volume 42, numéro 1, 2019, p. 1-129
- Roegiers, X. (1997). Analyser une action d'éducation et de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation et de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer. Bruxelles. De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Edition dans l'enseignement. Bruxelles. Edition De Boeck
- Romainville M. (2011). Objectivité *versus* subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue Internationale Pédagogie Enseignement Supérieure*; 27-2.
- Société canadienne d'évaluation. (2015). Qu'est-ce que l'évaluation ? Consulté 10 novembre 2022 sur https://evaluationcanada.ca/sites/default/files/def_evaluation_sce_201510.pdf
- Studyrama (2022). Focus : Qu'est-ce qu'un diplôme universitaire (DU) ? Consulté le 12 novembre 2022 sur <https://www.studyrama.com/formations/diplomes/licence/focus-qu-est-ce-qu-un-diplome-universitaire-du-105703>
- Université de Lorraine (2022). Diplômes universitaires (DU)- Diplômes inter-universitaires (DIU). Consulté le 12 novembre 2022 sur <https://formations.univ-lorraine.fr/fr/22-diplome-d-universite-du-diplome-inter-universitaire-diu>