

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXII, 2023, no 45, Issue 1

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA



Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY
Year - XXII, 2023, no 45, Issue 1



ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

**BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING
DEPARTMENT, YEAR XXII, 2023, NO 45, ISSUE 1**

EDITORIAL BOARD

- ✓ Diana ANTOCI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Cecilia CONDEI, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professor, PhD, Université de Cergy-Pontoise, France
- ✓ Euphrosyne EFTHIMIADOU, Professor, PhD, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece
- ✓ Caroline GOSSIEAUX, Training Manager, PhD, University of Pau and Pays de l'Adour, France
- ✓ Aoife LEAHY, Independent Researcher, PhD, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
- ✓ Monique LEBRUN-BROSSARD, Professor, PhD, University of Quebec at Montreal, Canada
- ✓ Agnès LEROUX-BÉAL, Associate Professor, PhD, UFR LCE, University of Paris Nanterre, France
- ✓ Marin MANOLESCU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Deborah MEUNIER, Senior Lecturer, PhD, University of Liege, Belgium
- ✓ Valentina MÎSLIȚCHI, Associate Professor, PhD, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
- ✓ Ioan NEACȘU, Professor, PhD, University of Bucharest, Romania
- ✓ Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
- ✓ Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor, PhD, University of Pitesti, Romania
- ✓ Titela VÎLCEANU, Professor, PhD, University of Craiova, Romania
- ✓ Ana VUJOVIĆ, Professor, PhD, Teacher Training Faculty, University of Belgrade, Serbia

EDITORS: Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Vali ILIE, Florentin-Remus MOGONEA, Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Emil LAZĂR, Oprea-Valentin BUȘU

EDITORS-IN-CHIEF: Florentina MOGONEA, Alexandrina Mihaela POPESCU

EDITORIAL SECRETARY: Florentina MOGONEA

This volume was approved by CNCIS code: 35

ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

**ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING STAFF
TRAINING DEPARTMENT**

13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567

Web: <https://dppd.ucv.ro/>, E - mail: dppd@central.ucv.ro

Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION / INTRODUCTION.....	7
Euphrosyne EFTHIMIADOU Langage des émotions, processus de mémorisation et créativité dans la communication hybride.....	9
Idrissa SANDA, Yacouba IDRISSE TIRI, Modibo COULIBALY Impact du niveau d’instruction sur les usages du téléphone portable : enquête auprès des formateurs d’alphabétiseurs au Niger.....	22
Ecaterina Sarah FRĂSINEANU Homework management in academic learning	38
Florentin Remus MOGONEA The training and development of didactic communication competencies in and through a virtual environment.....	53
Emil LAZĂR, Florentina Ecaterina JOGA (COSTEA) Challenges for the human resources in the field of education during the COVID-19 pandemic	68
Idrissa SANDA, Tanimoune DAN SALEY, Modibo COULIBALY Mobilisation des connaissances professionnelles des enseignants du primaire dans la préparation et la mise en œuvre des cours de mathématiques à Tchintabaraden au Niger.....	83
Laëtitia DRAGONE, Natacha BUONO, Bruno DE LIEVRE Effects of two skill-belt modalities on fraction learning for 10-year-old students.....	98
Estelle MEVO NOMO, Adolf MOTE Atypical developmental trajectories and symbolic acquisition in children with Asperger Syndrome. Case of children aged 4 to 8 years in CAED-Cameroon.....	112
Céphanie Mirabelle Gisèle PIEBOP Système scolaire camerounais et violences : causes, incidences et expédients	122

Dorian TCHOUANMOU HENANG, Emmanuel BINGONO	
Climat scolaire et performances académiques chez l'élève scolarisé en situation de séparation parentale	137
Rajaa NADIFI, Hind SABOUR EL ALAOUI	
La diversité à l'école marocaine : une réalité à l'épreuve de la pratique.....	151
Elena-Cristina ANDREI, Oprea-Valentin BUȘU	
The didactic approach to the intercultural dimensions of the educational process.....	163
Florentina MOGONEA	
Extra-curricular activities as an educational alternative for the training of transversal competencies.....	175
Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Vali ILIE	
Emotional agility – an essential prerequisite in optimizing learning.....	186
Carmen Maria ȚÎRU, Maria LUNGU	
University students' opinion on their instructional motivation.....	198
Edith Faure MEFEUTO, Vandelin MGBWA	
Processus d'orientation et capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés de sur le marché du travail	208
Lilly Berthe KOUEMO SOPDOM, Edouard Adrien MVESSOMBA	
Justice organisationnelle et implication au travail chez les instituteurs contractualisés	222
Martial EKO'OLA, Edith Faure MEFEUTO, Vandelin MGBWA	
Les logiques de formation et les mécanismes d'insertion des diplômés des universités camerounaises.....	237
TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS	249
INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE.....	250

Coordinator of the number

**Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Associate Professor PhD,
University of Craiova, Romania**

INTRODUCTION / INTRODUCTION

No 45, issue 1 of the journal *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series*, edited by the Department of Teacher Training, through the Centre for Psycho-pedagogical Research (Romanian acronym CCPP), offers you for reading, analysis and reflection studies with current topics and interest for all specialists, researchers, practitioners in the field of education sciences and related fields. The studies that follow have focused on dealing with the international education benchmarks in Cameroon, Niger, Morocco, Belgium, Greece and Romania. The online education has been analyzed in terms of the impact of hybrid communication on the key cognitive processes, through consistent quantitative investigations of mobile phone use for learning purposes, through reports on the level of homework completion, through promoting the need for digital competences development in the virtual education and human resource training during the COVID 19 pandemic.

In the case of continuous teachers' training, some authors have referred to the mathematical training in the primary education or to methodological approaches aimed at supporting learning skills for concrete mathematical contents. The case studies on children with Asperger's Syndrome may be of particular interest to our readers, or, because it is a common phenomenon, the clarifications on the causes and effects of school violence and proposed solutions to combat it. The social dimension of education was investigated in terms of the relationship between the school climate and the performances of pupils separated from their parents; respect for gender and ethnic diversity; description and comparison of the intercultural behaviors or the promotion of the extracurricular activities.

Enhancing the learning skills, especially among young people in higher education, remained a popular theme, with illustrations including strategies for developing emotional agility of students or experimentation with certain models for stimulating learning motivation. Another category of topics in this volume revolved around the employability, looking at whether the graduates with university degrees have integrated into the labour market or what the relationships are between the characteristics of the organizational environment and the engagement in the workplace.

The journal is indexed in the ERIH PLUS, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Index Copernicus, RePEc, Google Scholar, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), WorldCat, Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD), SCPIO and it is also included in 22 national and international libraries.

Editors in chief,

Florentina MOGONEA, University of Craiova, Romania
Alexandrina Mihaela POPESCU, University of Craiova, Romania

LANGAGE DES ÉMOTIONS, PROCESSUS DE MÉMORISATION ET CRÉATIVITÉ DANS LA COMMUNICATION HYBRIDE*

Euphrosyne EFTHIMIADOU¹

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.01

Résumé

Dans le contexte socioprofessionnel, mais aussi éducatif, la communication hybride a connu une explosion et a exercé une influence forte sur notre vie psychique, mais encore physique. En ce sens, la cybernétique permet d'exploiter le mécanisme de contrôle et d'interaction chez les personnes en mouvement continu. Avec l'intégration des médias numériques dans toutes les circonstances de la vie humaine, l'échange des données numériques se propage continuellement sans négliger que ces nouveaux modes de communication et de collaboration peuvent aussi conditionner nos sensations, mais aussi notre comportement en exerçant une influence sur nos perceptions et pensées, mais aussi sur notre état mental.

D'autre part, les capacités humaines liées aux facteurs psychomoteurs permettent de cultiver l'esprit critique, le sens de responsabilité et de coopération. Pourtant, le risque de perturbations pourrait conduire à la rupture avec l'investissement psychomoteur.

En fin de compte, il est nécessaire de tenir compte de la cognition sociale et du rôle de la mémoire dans les interactions en ligne et les techniques d'apprentissage avec les recours des systèmes informatiques, car la mémorisation des faits vécus devient profonde si l'on vit chaque situation dans un état d'émotion forte.

Mots-clés : État d'émotion forte ; Processus de mémorisation ; Cognition sociale ; Communication hybride ; Médias et plateformes numériques.

LANGUAGE OF EMOTIONS, PROCESS OF MEMORIZATION AND CREATIVITY IN HYBRID COMMUNICATION

Abstract

In the socio-professional but also educational context, hybrid communication has exploded and has exerted a strong influence on our psychic but still physical life.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Professor PhD, Department of Aeronautical Sciences, Hellenic Air Force Academy, Dekeleia, Greece, e-mail address: efrosin13@yahoo.com

In this sense, cybernetics makes it possible to exploit the mechanism of control and interaction in people in continuous motion. With the integration of digital media in all circumstances of human life, the exchange of digital data is continuously spreading without neglecting that these new modes of communication and collaboration can also condition our sensations but also our behavior by exerting an influence on our perceptions and thoughts but also on our mental state.

On the other hand, human capacities linked to psychomotor factors make it possible to cultivate critical thinking, a sense of responsibility and cooperation. Yet, the risk of disruption could lead to a break with psychomotor investment.

Ultimately, it is necessary to take into account social cognition and the role of memory in online interactions and learning techniques with the recourse of computer systems because the memorization of lived facts becomes profound if one experiences each situation in a state of strong emotion.

Key words: *Strong emotional state; Memory process; Social cognition; Hybrid communication; Media and digital platforms.*

1. Introduction

Avec l'avènement de l'intelligence artificielle et la place prépondérante qu'occupe le numérique dans la vie socioprofessionnelle dans un contexte international, il est temps de se pencher sur l'influence forte exercée sur notre santé physique et mentale par la cybernétique, ce qui nécessite une étude des processus de contrôle et de communication chez l'être vivant et la machine. Dans cette optique, il est nécessaire de prendre conscience des états mentaux des participants, afin de les engager et de les réadapter dans le contexte de communication hybride. En ce sens, la mémoire sensorielle liée à la représentation mentale, mais aussi la mémoire à court terme donnent lieu au décodage et à l'encodage de l'information tout en associant l'aspect cognitif à la dimension affective dans la mise en œuvre des tâches à réaliser. Sous cet aspect, on va d'abord s'intéresser à la contribution de la cognition chaude et froide dans un contexte de communication synchrone et asynchrone à la fois. Puis, on va se pencher sur les habiletés humaines des usagers des plateformes numériques en s'interrogeant sur leur engagement positif ou le risque de perturbations éventuelles. Enfin, il serait essentiel de souligner le rapport étroit entre la cognition chaude et froide, mais encore de mettre en exergue la contribution de la mémoire dans les interactions en ligne et les techniques d'apprentissage avec les recours des systèmes informatiques.

2. Etat d'émotion forte et processus de mémorisation dans les prises de décision cognitives, socioaffectives et métacognitives

2.1. Processus de mémorisation : encodage, stockage et récupération

La mémorisation des faits vécus devient profonde si l'on vit chaque situation dans un état d'émotion forte. Comme l'indique Eustache (2016), « *L'importance de l'événement, perçue d'emblée, l'effet de surprise et la charge émotionnelle*

conduisent à mémoriser le contexte de l'apprentissage : le lieu où nous nous trouvions, ce que nous faisons au moment où cela s'est passé, ce que nous avons ressenti, comment nous avons réagi. » (Eustache, 2016, p. 21). D'ailleurs, ce qui est déterminant pour l'engagement positif d'une personne dans la communication interactionnelle, c'est la mise en mouvement par une participation active et son implication personnelle qui va déterminer son investissement dans l'action par la création d'échanges fructueux avec ses partenaires. Comme le note Bogaards (1991), « *D'autres facteurs situationnels et personnels, physiques et psychologiques, jouent leur rôle, non seulement dans le comment du processus, mais aussi dans sa détermination et ses modalités* » (Bogaards, 1991, pp. 50-51).

En ce qui concerne les processus de mémorisation, qui se décomposent en trois étapes : l'encodage, le stockage et la récupération, on constate que les différentes mémoires jouent un rôle prépondérant non seulement dans la réception des données de l'environnement, mais encore dans le traitement et la récupération de l'information, car elles dépendent de l'encodage et du stockage des prises de décision cognitives, socioaffectives et métacognitives. D'abord, la **mémoire sensorielle** demeure dépendante de l'amygdale du cerveau, afin d'examiner très rapidement et de manière approximative les signaux perçus par l'environnement naturel. Ce stockage d'informations se lie à la mémorisation émotionnelle par l'hippocampe, ce qui rend l'apprentissage plus efficace. D'autre part, la **mémoire à court terme (ou mémoire de travail)** associe l'aspect cognitif à l'affectif. Comme le mentionne Efthimiadou, E. (2018), « *Dans le processus de mémorisation, la mémoire à court terme active les opérations mentales en maintenant, mais aussi en traitant les informations retenues par la réception des données sensorielles. (...) la mémoire à court terme récupère les données enregistrées par la mémoire à long terme pour passer à l'analyse d'une information liée à la mémoire sensorielle.* » (Efthimiadou, 2018, p. 122).

À coup sûr, les informations reçues, exploitées et décodées contribuent à porter de la signification aux situations mises en contexte, car les opérations de décodage et d'encodage de l'information se relient et mettent en relief l'aspect cognitif, mais aussi la dimension affective dans l'élaboration et la gestion des tâches à exécuter. « *C'est pourquoi, dans la communication en ligne, il est essentiel de prendre en compte les facteurs liés à la cognition chaude ou froide, car différents types de souvenirs, y compris sensoriels, à court terme et à long terme, dépendent de l'encodage et du stockage de la prise de décision cognitive, socio-affective et métacognitive dans toute situation d'apprentissage.* » (Efthimiadou, 2020, p. 48).

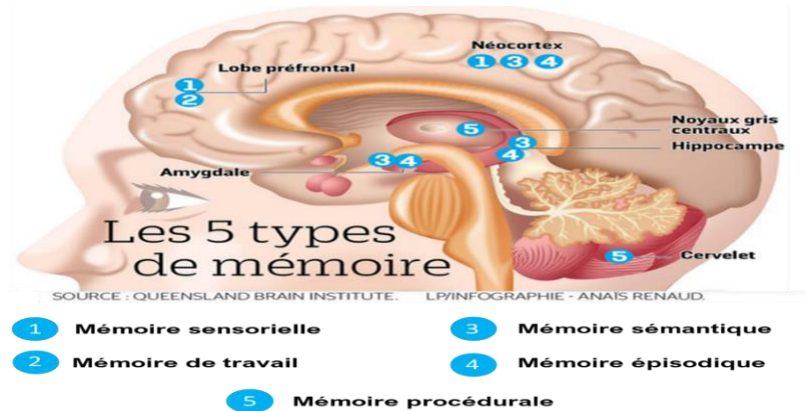


Figure 1. La mémoire

Source : *La mémoire* — Fédération pour la Recherche sur le Cerveau (FRC) (frcneurodon.org), <https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/la-memoire/>

Il s'avère essentiel de tenir compte des états mentaux des personnes en interaction, afin de traduire leur réaction comportementale et de prévoir leur conduite, mais aussi leur régulation lors des échanges interpersonnels.

En conséquence, « *la dimension émotive apparaît centrale dans la conception des machines actuelles, et elle a partie liée avec la mémoire : à la fois avec la mémoire humaine, en particulier la mémoire inconsciente à l'œuvre dans les phénomènes de reconnaissance, et avec sa modélisation informatique, dont relèvent les techniques d'apprentissage automatique.* » (Ganascia, 2016, p. 153).

Dans ce cas, **la mémoire de travail (ou mémoire à court terme)** permet de manipuler et de retenir des informations pendant la réalisation d'une tâche ou d'une activité. Car **la mémoire de travail ou mémoire active** sert d'activer toutes les informations emmagasinées dans notre cerveau dans le but d'exécuter une ou plusieurs tâches simultanées.

2.2. Mémoire à long terme : déclarative ou explicite et non-déclarative ou implicite et conditionnements émotionnels

Si l'on prend en considération les différents lieux de la **mémoire à long terme**, pour la **mémoire déclarative ou explicite**, les souvenirs personnels peuvent être rappelés de manière consciente. D'une part, **la mémoire épisodique, ou mémoire autobiographique**, permet de se souvenir de moments passés (événements autobiographiques) et de prévoir le lendemain. Cette forme de mémoire est liée à notre passé, à notre histoire, à notre identité, car elle permet de se souvenir des événements de notre vie ainsi que de nos émotions. D'autre part, **la mémoire sémantique** est la mémoire du savoir, des mots, des concepts et des connaissances définitives. Elle concerne des données personnelles, mais aussi des données générales accessibles à notre conscience. La **mémoire sémantique** est capable de

mémoriser les notions de la **mémoire procédurale** liée à la motricité et aux habiletés cognitives cultivant le savoir-faire dans l'apprentissage.

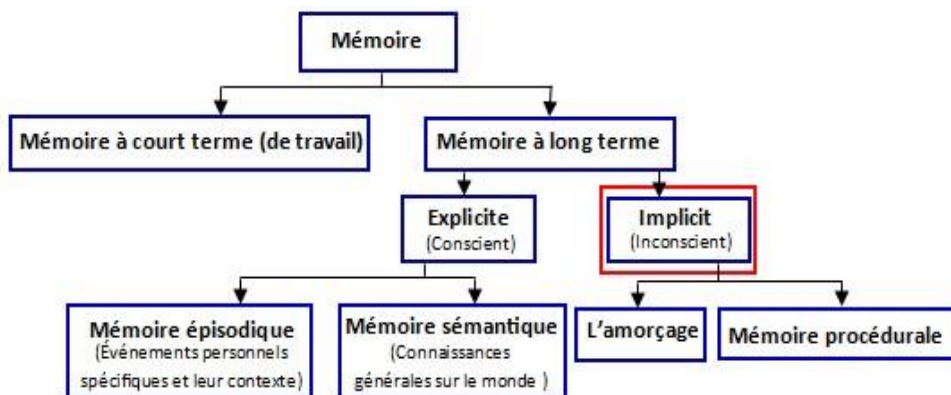


Figure 2. Mémoire implicite — DynamicBrain

Source : <https://www.dynamicbrain.ca/fr/brain-resources/memory/types-of-memory/implicit-memory.html>

Par la suite, les conditionnements émotionnels relèvent de la **mémoire implicite**. L'apprentissage associatif est à la base de cette forme de mémoire. Il s'agit du lien qui peut être créé entre une émotion et une situation, un événement, ou un objet. « *Beaucoup de nos conditionnements émotionnels et de nos réflexes conditionnés sont également du domaine de la mémoire implicite. L'apprentissage associatif qui est à la base de ces formes de mémoire est un processus très ancien phylogénétiquement qui peut se faire sans l'intervention de la conscience.* » (https://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_p/i_07_p_tra/i_07_p_tra.html)

La **mémoire à long terme** passe par le stockage à la récupération des données mises en réserve pour aboutir à un feed-back élaboré de la version. Il est important de signaler qu'« *Il existe des interactions entre le système de mémoire de travail et ceux de la mémoire à long terme. Elles permettent la mémorisation de certains événements et, ainsi, de se remémorer des souvenirs anciens face à certaines situations présentes, afin de mieux s'adapter.* » (<https://www.inserm.fr/dossier/memoire/>). Des interactions ont lieu entre **mémoire explicite et implicite**, car le jeu complexe d'activations et de désactivations reste étroitement lié à des tâches de **mémoire explicite** et de **mémoire implicite**.

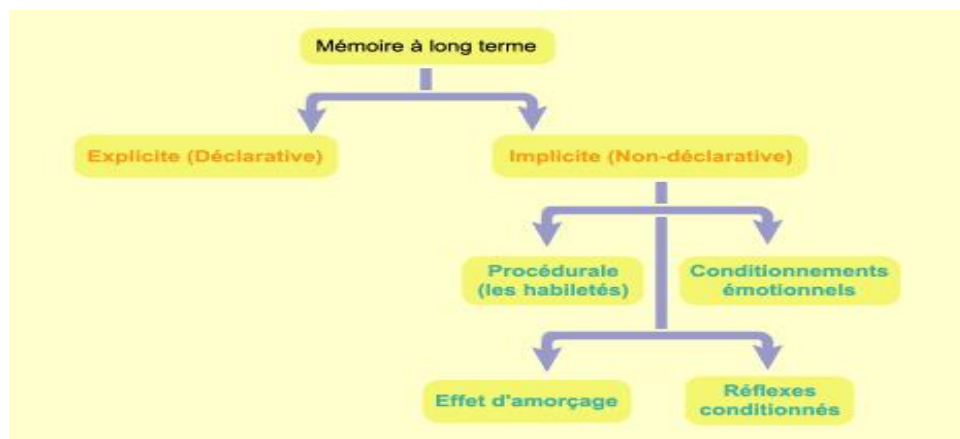


Figure 3. Mémoire et apprentissage

Source : LE CERVEAU À TOUS LES NIVEAUX! (mcgill.ca),
https://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_p/i_07_p_tra/i_07_p_tra.html

Il s'avère essentiel de tenir compte des états mentaux des personnes en interaction, afin de traduire leur réaction comportementale et de prévoir leur conduite, mais aussi leur régulation lors des échanges interpersonnels. En conséquence, « *la dimension émotive apparaît centrale dans la conception des machines actuelles, et elle a partie liée avec la mémoire : à la fois avec la mémoire humaine, en particulier la mémoire inconsciente à l'œuvre dans les phénomènes de reconnaissance, et avec sa modélisation informatique, dont relèvent les techniques d'apprentissage automatique.* » (Ganascia, 2016, p.153).

Ainsi, la mémoire est également utilisée pour retenir l'information et active les sens de la vue et de l'ouïe d'abord pour consolider ensuite l'information par le jugement. Donc, l'assimilation du savoir se construit sur un axe triple qui peut fonctionner dans tous les sens : a. regard extérieur et intérieur, b. jugement, c. mémoire. Finalement, le message diffusé, activement mis en réserve en mémoire, peut intervenir dans une reconstruction de l'information et donner lieu à des interprétations divergentes ou même originales.

3. Nouveaux modes de communication et de télécollaboration dans la communication hybride

3.1. Invasion technocratique et conditionnement par les stimuli des dispositifs d'information et de communication

Si l'on plonge dans le monde virtuel, la temporalité et la spatialité alternent dans le milieu synchrone et asynchrone à la fois où se déroule la communication hybride. Hayles (2016) souligne la réversibilité du temps numérique et s'intéresse profondément à la manière de co-évoluer au fil des transformations des milieux numériques (Hayles, 2016). Il est indéniable que l'information et l'échange des données numériques se propage avec les nouveaux modes de communication et de

télécollaboration car ces machines qui se ré-forment fréquemment au rythme des innovations technologiques et des modes consuméristes, ces machines nous informent à leur tour, individuellement et collectivement, en favorisant certains modes particuliers de communication et de collaboration plutôt que d'autres (Citton, 2016).

Car l'invasion technocratique arrive à pénétrer dans notre vie humaine et à modifier notre manière d'apprendre, de s'informer, de porter réflexion, d'agir et même de réagir par les stimuli extérieurs, qui envahissent les zones de notre cerveau et de notre sensibilité.

De cette manière, la technogénèse modifie notre manière de penser et d'agir dans un environnement interactif hybride tout en opposant le monde extérieur au milieu virtuel car ce qui prédomine, c'est notre cerveau bousculé par le numérique. Comme le signale Serres, « *Les sciences cognitives montrent que l'usage de la Toile, la lecture ou l'écriture au pouce des messages (d'où le titre Petite Poucette, NDLR), la consultation de Wikipédia ou de Facebook n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. Ils ne connaissent, ni n'intègrent, ni ne synthétisent comme nous. Ils n'ont plus la même tête.* » (<https://www.la-croix.com/Sciences-et-ethique/Sciences-et-ethique/Le-cerveau-bouscule-numerique-2019-05-28-1201025090>). C'est pourquoi, Michel Serres avec la publication de son ouvrage *Petite Poucette* (Le Pommier, 2012) estimait que la neuroplasticité, cette nouvelle aptitude devra être cultivée, afin de réinventer une manière de vivre ensemble, une manière d'être et de connaître avec le début d'une nouvelle ère dominée par l'image et fascinée par la genèse instrumentale de nouveaux dispositifs technologiques.

D'autre part, les outils informatiques mais aussi les approches multimodales et ouvertes envahissent progressivement le contexte socioprofessionnel mais encore scolaire en vue de mettre en application de nouveaux modes de communication hybride cultivant un savoir agir. Dans cette optique, les participants agissent et réagissent dans un climat d'épanouissement mental, qui permet même de modifier leur comportement par l'adoption de tactiques interactives et efficaces. D'ailleurs, la formation en ligne devient plus flexible par l'association d'outils d'information et de communication avec des plateformes numériques ouvertes offrant un niveau élevé d'autonomie et de créativité aux usagers. Par conséquent, les pratiques coopératives recourent aux outils numérisés et se dotent de différentes fonctionnalités tout en cultivant le pouvoir d'agir pour transférer des expériences stratégiques dans d'autres contextes convergents ou même divergents.

3.2. Engagement positif ou risque de perturbations par le biais des médias numériques ?

A l'ère numérique, il s'avère primordial de développer les capacités humaines liées aux facteurs psychomoteurs en vue de cultiver l'esprit critique, le sens de responsabilité et de coopération dans des groupes divergents qui interagissent dans une société pluriculturelle. D'ailleurs, comme le souligne Côté R. (2011), « *tout désir de changement se situe dans le prolongement de ce que nous sommes, de nos*

expériences antérieures, des émotions et des messages associés à nos expériences et de l'image de nous-mêmes qui en découle » (Côté, 2011, p. 115).

A coup sûr, les médias numériques peuvent conditionner nos sensations mais aussi notre comportement en exerçant une influence sur nos perceptions et pensées, ce qui engendre des conséquences sur le rythme biologique, neurologique et la vie psychologique des usagers. En effet, *nous nous trouvons immergés dans différents milieux médiatiques, toujours particuliers, fréquemment chevauchés et superposés entre eux, qui pénètrent en nous – dans notre « pensée » – bien au-delà des seules « informations » que nous en tirons ponctuellement* (Citton, 2016).

Pour cette raison, ce qui est déterminant pour l'engagement positif de l'apprenant dans l'acte d'apprendre, c'est la mise en mouvement par une participation active et son implication personnelle, qui va déterminer son investissement dans l'action par la création d'échanges fructueux avec ses partenaires. D'ailleurs, comme le note Bogaards (1991), *« D'autres facteurs situationnels et personnels, physiques et psychologiques, jouent leur rôle, non seulement dans le comment du processus, mais aussi dans sa détermination et ses modalités »* (Bogaards, 1991, pp. 50-51). Dans cette optique, un apprentissage, qui tient compte des facteurs psychomoteurs, peut inclure le cheminement suivant : a. acquérir et développer les notions de base, b. promouvoir la diversité, c. favoriser la créativité. D'ailleurs, la gestion des compétences souligne la dimension affective et évaluative de l'expérience de l'apprenant (Efthimiadou, 2011, p. 170). Grâce à l'implantation des scénarios collaboratifs en ligne à l'aide de la plateforme numérique, il serait motivant de développer la dimension sociale des participants par le recours à des techniques de communication et de gestion de l'information. Ainsi, l'investissement psychomoteur se renforce par la gestion de soi, self-management et l'autorégulation tout en restant interdépendant avec le développement des stratégies meta socio-culturelles interactives.

Au contraire, la perte de confiance en soi, suivie souvent d'un profond sentiment d'infériorité, conduit à la rupture avec l'action. De plus, les manifestations d'insécurité physique sont en rapport avec les contacts socio-affectifs. *« Sous cet aspect, l'angoisse se réalise par étapes et détermine l'incapacité à éliminer les sensations déçues. A coup sûr, on ressent cette rigidité mentale inhibitrice, puisqu'on ne se sent pas prêt à passer en action. Il est vrai que certains sujets ne réussissent pas à se débarrasser de cette frustration psychologique et éprouvent de la dépression, ce qui traduit souvent une négativité face à un obstacle à franchir. »* (Efthimiadou, 2011, p. 165). Au surplus, *« Le Trouble Dépressif Majeur (TDM)-Major depressive disorder (MDD) se caractérise par un dysfonctionnement des systèmes cognitif et émotionnel. Cependant, les corrélats du réseau neuronal du contrôle cognitif (cognition froide) et du traitement des émotions (cognition chaude) pendant l'état remis de TDM (rMDD) restent flous et ne sont pas entièrement sondés, ce qui a des implications importantes pour identifier les phénotypes intermédiaires du risque de dépression. »* (Stange et al., 2018, p. 183). C'est pourquoi, il existe le risque de perturbations, vu que *« Du côté de la psychomotricité, cette manière de considérer le lien entre l'état corporel et les flux émotionnels a amené à décrire les*

troubles psychomoteurs comme des perturbations de l'équilibre psychocorporel, ne répondant pas à une atteinte neurologique unique et exprimant une souffrance psychique. Le trouble psychomoteur n'est pas uniquement causé par un désordre neurobiologique, il est toujours lié à une perturbation fonctionnelle et expressionnelle. Il ne peut être compris que dans le contexte psychosocial.» (Boscaini, Saint-Cast, 2010, pp. 78-79).

4. Cognition chaude ou froide et créativité à travers l'usage des plateformes numériques

4.1. Les fonctions psychomotrices dans l'environnement virtuel

«La cognition froide » se définit par le terme « mentalizing system », ou système de mentalisation : autrui (et son émotion) est perçu de manière froide, rationnelle ; c'est le système qui permet la théorie de l'esprit. Ce terme est à mettre en opposition avec le terme de « mirror system » qui concerne la cognition chaude (Spikman et coll., 2013, in Foucaud Contraire Ch., Montet de la Seiglière A., 2016, p. 5). Le rapport étroit entre la cognition chaude et froide met en exergue le rôle primordial de la cognition sociale, qui s'autorégule par la réaction comportementale des individus dans le milieu qui les entoure, car ces derniers demeurent influencés par leurs croyances, mais aussi par leur vie psychique, incluant émotions, état affectif, fonctions psychomotrices. Ric F. et Muller D. (2017) dans leur ouvrage intitulé *La cognition sociale* soulignent la définition de la cognition sociale « que proposent notamment Herbert Bless, Klaus Fiedler et Fritz Strack (2004) ainsi que Susan Fiske et Shelley E. Taylor (2008), à savoir que les productions cognitives sont le résultat de processus psychologiques par « lesquels les gens donnent du sens à eux-mêmes, aux autres, au monde qui les entoure, ainsi qu'aux conséquences de ces pensées sur le comportement social » (Boucher, 2018).

L'adoption des tactiques pour accomplir une formation expérientielle stratégique incite le groupe-classe à assumer ses responsabilités pour interagir dans un climat de collaboration et d'épanouissement mental. Comme le signale Efthimiadou (2021), la cognition chaude et froide s'associent et demeurent complémentaires dans les interrelations entre les personnes en formation et leur environnement virtuel, mais encore physique. Avec le recours à des tâches collaboratives en ligne, les participants deviennent acteurs et co-acteurs en cultivant en même temps leurs compétences cognitives, socioaffectives, mais encore transversales. Pourtant, la manifestation de l'angoisse associée au manque de confiance en soi conduit à la rupture avec l'action tout en devenant en même temps un risque de perturbations. C'est pourquoi il est nécessaire de prendre conscience des états mentaux des participants, afin de les engager et de les réadapter dans le contexte d'apprentissage hybride (Efthimiadou, 2021, p. 5).

D'autre part, le jeu des interactions réalisées dans le processus de communication en ligne met en relief la responsabilisation des sujets pour entreprendre des actions efficaces, mais aussi l'adoption des valeurs et des réflexes positifs pour arriver à stocker en mémoire des moments de découverte et de

créativité. Comme l'indique Asma, S. (2017), « *Toute activité de brainstorming doit avoir une deuxième phase éditoriale consistant à jeter les idées abondantes. Mais le brainstormer performeur, l'improvisateur, n'a pas une telle commodité ou un tel confort. Cela suggère que l'imagination a une cognition froide et une voie de cognition chaude.* » (Asma, 2017, p. 168). C'est pourquoi une approche interactionnelle constructive se fondant sur l'impact du groupe pourra faire susciter la créativité. D'une part, un apprentissage, qui cultive l'imitation, permet de servir de tremplin pour passer par la technique de transfert à des choix alternatifs tout en prenant une distanciation par rapport à la forme initiale. D'autre part, le passage à des structures combinatoires aboutit à des élaborations divergentes. Enfin, la mise en pratique de la technique du jeu verbal amène à une approche interactionnelle créative se caractérisant parfois par des formules originales.

4. 2. Système limbique et espace numérique

D'autre part, la nature de la stimulation façonne les connexions entre les neurones qui créent les réseaux neuronaux nécessaires à la pensée et au comportement. Sous cet aspect, les plateformes numériques peuvent conditionner nos sensations, mais aussi notre comportement en exerçant une influence sur nos perceptions et pensées, ce qui engendre des conséquences sur le rythme biologique, neurologique et la vie psychologique des usagers. En effet, *nous nous trouvons immergés dans différents milieux médiatiques, toujours particuliers, fréquemment chevauchés et superposés entre eux, qui pénètrent en nous – dans notre « pensée » – bien au-delà des seules « informations » que nous en tirons ponctuellement* (Citton, 2016).

La participation du système limbique focalise l'attention sur le message grâce à sa composante émotive et facilite le développement de la mémoire procédurale. Pour sa part, Cortillon (2014) met en valeur le fonctionnement de la mémoire procédurale et du système limbique pour adopter de bonnes stratégies d'apprentissage tout en signalant que Michel Paradis focalise sur l'importance du bon fonctionnement du système limbique qui contrôle les émotions, les désirs et qui est à la source de la motivation : « la parole est plongée à l'intérieur d'une matrice de schémas comportementaux régulée par le système limbique ». (Cortillon, 2014, p. 126).

À la base de chaque énoncé produit intentionnellement, on trouve donc la participation du système limbique qui focalise l'attention sur le message grâce à sa composante émotive et facilite le développement de la mémoire procédurale. Comme le note Martin, Le système limbique est un ensemble diversifié de régions corticales et sous-corticales qui sont cruciales pour le comportement humain normal. Qui vous êtes – vos souvenirs, votre personnalité unique, vos pensées, vos émotions – est largement déterminée par les fonctions des diverses régions du cerveau qui composent le système limbique (Martin, 2012).

À coup sûr, les informations reçues, exploitées et décodées contribuent à porter de la signification aux situations mises en contexte, car les opérations de décodage et d'encodage de l'information se relient et mettent en relief l'aspect

cognitif, mais aussi la dimension affective dans l'élaboration et la gestion des tâches à exécuter.

Dans le cadre de collaboration à distance, les participants sont invités à échanger des idées constructives en vue de créer des projets innovants. Ainsi, les acteurs parviennent à échanger leurs expériences et à partager des tâches interactives complexes de manière efficace. À coup sûr, les nouveaux outils informatiques et les approches multimodales et ouvertes peuvent faciliter les échanges parmi les sujets pour mettre en pratique des modes d'apprentissage pragmatiques et assurer de nouvelles exigences par l'adoption de bonnes pratiques cultivant un savoir agir centré sur le potentiel créatif.

5. Conclusion

En définitive, la cognition chaude et froide s'associent et demeurent complémentaires dans les interrelations entre les personnes en formation et leur environnement virtuel mais encore physique. Avec le recours à des tâches collaboratives en ligne, les participants deviennent acteurs et co-acteurs en cultivant en même temps leurs compétences cognitives, socioaffectives, mais encore transversales. Pourtant, la manifestation de l'angoisse associée au manque de confiance en soi conduit à la rupture avec l'action tout en devenant en même temps un risque de perturbations. C'est pourquoi il est nécessaire de prendre conscience des états mentaux des participants, afin de les engager et de les réadapter dans le contexte d'apprentissage hybride. En ce sens, la mémorisation des faits vécus devient profonde si l'on vit chaque situation dans un état d'émotion forte. Comme l'indique Eustache (2016), « *L'importance de l'événement, perçue d'emblée, l'effet de surprise et la charge émotionnelle conduisent à mémoriser le contexte de l'apprentissage : le lieu où nous nous trouvions, ce que nous faisons au moment où cela s'est passé, ce que nous avons ressenti, comment nous avons réagi.* » (Eustache, 2016, p. 21). Finalement, la cognition sociale met en évidence l'état affectif avec le déclenchement des émotions et prend en considération les modifications physiologiques, mentales, mais aussi comportementales des personnes en interaction, afin de faire preuve de divergence et d'imagination créatrice.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Asma T. Stephen. (2017). *The evolution of imagination*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
2. Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009. Accessible sur : <http://journals.openedition.org/cediscor/362> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.362>. Consulté le 19 mars 2023.
3. Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.
4. Boscaïni, F., Saint-Cast, A. (2010). L'expérience émotionnelle dans la relation psychomotrice. *Enfances & Psy*, 4 (4), 78-88. Accessible sur : <https://doi.org/10.3917/ep.049.0078>. Consulté le 19 mars 2023.

5. Boucher, M. Ric, F., Muller, D. (2018). *La cognition sociale, Communication* [En ligne], vol. 35/2 | 2018, mis en ligne le 30 novembre 2018, consulté le 07 juin 2021. Accessible sur : <http://journals.openedition.org/communication/8169> ; DOI:<https://doi.org/10.4000/communication.8169>. Consulté le 25 mars 2023.
6. Catani, M., Thiebaut de Schotten, M. (2012). 'Limbic System', *Atlas of Human Brain Connections* (Oxford, 2012 ; online edn, Oxford Academic, 1 Nov. 2012). Accessible sur : <https://doi.org/10.1093/med/9780199541164.003.0130>. Consulté le 04 avril 2023.
7. Citton Y. (2016). Préface. Humanités numériques et études de media comparés. Dans Côté, Richard. (2003). *Apprendre-Formation expérientielle stratégique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
8. Cortillon, J. (2014). Mémoire procédurale et mémoire déclarative : Implications didactiques, Dans De Man Marie-Jeanne & De Vriendt Séra, *Du son au sens*, Mons : Editions du CIPA.
9. Efthimiadou, E. (2021). Hot and Cold Cognition in Hybrid Communication. *Frontiers in Education Technology*, 4 (3), 1-7. DOI : <https://doi.org/10.22158/fe-t.v4n3p1>. Consulté le 30 avril 2023.
10. Efthimiadou, E. (2020). Multimodalité et Espace numérique : Facteurs cognitifs et socioémotionnels dans la communication en ligne. *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, 42 (2), 47-58.
11. Efthimiadou, E. (2018). Mémoire sensorielle VS mémoire affective et émotionnelle. De la représentation mentale à l'imagination créatrice. Berdal-Masuy, F. (eds.) *Emotissage – Les émotions dans l'apprentissage des langues*, 119-128. Presses Universitaires de Louvain.
12. Efthimiadou, E. (2011). *Les facteurs psychomoteurs de l'apprenant dans la classe de FLE. La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures*. C. Condei, C. Despierres, C. Teodorescu, J. Zając, M. Ardeleanu, L. Collès (éds.). 163-171. Maison d'édition : Universitaria. Craiova.
13. Eustache, F. et al. (Ed.). (2016). *Mémoire et émotions*. Paris : Éditions Le Pommier.
14. Foucaud Contraire, C., Montet de la Seiglière, A. (2016). *Création d'un protocole de rééducation de la cognition sociale pour adultes cérébrolésés. Sciences cognitives*. dumas-01376726. HAL Id : dumas-01376726. Accessible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01376726>. Consulté le 2 mai 2023.
15. Ganascia, J.-G. (2016). Du côté de l'intelligence artificielle. In : Eustache, F. *Mémoire et émotions*, Ch. 7, 135-153. Paris : Éditions Le Pommier.
16. Hayles, N. K. 2016. *Lire et penser en milieux numériques : Attention, récits, technogenèse*. Grenoble :UGA Éditions. DOI : 10.4000/books.ugaeditions.379
17. Martin, H. John. (2012). *Neuroanatomy Text and Atlas*, Fourth Edition. Chapter 16: The Limbic System and Cerebral Circuits for Reward, Emotions, and Memory. The McGraw- Hill Companies, Inc. Accessible sur : <https://neurology.mhmedical.com/content.aspx?bookid=1854§ionid=129946309>. Consulté le 30 avril 2023.

18. Sergent, D. (2019). Le cerveau bousculé par le numérique. *La Croix. Rubrique Sciences et Ethique*. Accessible sur : <https://www.la-croix.com/Sciences-et-ethique/Sciences-et-ethique/Le-cerveau-bouscule-numerique-2019-05-28-1201025090>. Consulté le 2 mai 2023.
19. Spikman, J. M., Boelen, D. H. E., Pijnenborg, G. H. M., Timmerman, M. E., van der Naalt, J., Fasotti, L. (2013). Who benefits from treatment for executive dysfunction after brain injury? Negative effects of emotion recognition deficits. *Neuropsychological Rehabilitation*, 23(6), 824-845.
20. Stange, J. P., Jenkins, L. M., Hamlat, E. J., Bessette, K. L., DelDonno, S. R., Kling, L. R., Passarotti, A. M., Phan, K. L., Klumpp, H., Ryan, K. A., & Langenecker, S. A. (2018). Disrupted engagement of networks supporting hot and cold cognition in remitted major depressive disorder. *Journal of affective disorders*, 227, 183-191. Accessible sur : <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.1-0.018>. Consulté le 30 avril 2023.
- 21.*** *Mémoire, une affaire de plasticité synaptique*. (29/01/2019). Inserm. La Science pour la santé. From science to health. Dossier réalisé en collaboration avec Francis Eustache, directeur de l'unité 1077 Inserm/EPHE/UNICAEN, Neuropsychologie et imagerie de la mémoire humaine. Accessible sur : <https://www.inserm.fr/dossier/memoire/>. Consulté le 28 mars 2023.
22. *** *Mémoire et apprentissage. Le cerveau à tous les niveaux*. Université McGill. Accessible sur : https://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_p/i_07_p_tra/i_07_p_tra.html. Consulté le 30 avril 2023.

IMPACT DU NIVEAU D'INSTRUCTION SUR LES USAGES DU TÉLÉPHONE PORTABLE : ENQUÊTE AUPRÈS DES FORMATEURS D'ALPHABÉTISEURS AU NIGER*

Idrissa SANDA¹, Yacouba IDRISSE TIRI², Modibo COULIBALY³

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.02

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'évaluer l'impact du niveau d'instruction sur les usages que les formateurs d'alphabétiseurs font du téléphone portable pendant l'animation des séances de formation à Dogondoutchi (Niger). Les données analysées sont issues d'une enquête par questionnaire auprès de 104 formateurs d'alphabétiseurs possédant des téléphones portables personnels. L'analyse des données révèle une double corrélation positive observable, d'une part, entre le niveau d'instruction des formateurs d'alphabétiseurs et leur niveau de maîtrise des applications du téléphone portable et, d'autre part, entre leur niveau d'instruction et leurs usages du téléphone portable dans la formation. Il apparaît aussi que ces formateurs utilisent leurs téléphones portables pour échanger avec des collègues formateurs et des personnes-ressources. De plus, dans le cadre de leur formation, ces terminaux mobiles leur permettent de chercher des ressources éducatives, de les stocker et d'y accéder à tout moment en cas de besoin.

Mots-clés : Niveau d'instruction ; Intégration du numérique ; Téléphone portable ; Formation des alphabétiseurs ; Niger.

IMPACT OF THE LEVEL OF EDUCATION ON THE USES OF MOBILE PHONE: SURVEY OF LITERACY TRAINERS IN NIGER

Abstract

This research aims to evaluate the impact of the level of the literacy teacher trainers about the use of mobile phone during training sessions at Dogondoutchi (Niger). The analyzed data are from a questionnaire survey of 104 literacy

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD student in Education sciences, Abdou Moumouni University, Niamey, Niger, e-mail address: sandadissa1112@gmail.com, corresponding author

² PhD student in Education sciences, Abdou Moumouni University, Niamey, Niger, e-mail address: yacoubatiri@gmail.com

³ Associate Professor in Education sciences, Abdou Moumouni University, Niamey, Niger, e-mail address: rassalgoul@yahoo.fr

teachertrainers owning personal mobile phones. The analysis of the collected data has revealed a positive correlation between the educational level of the literacy teacher trainers and their level of expertise in mobile phone applications on the one hand, and their use of mobile phones in the training on the second hand. It also appears that these trainers use their mobile phones to interact with colleagues, trainers and resource persons. In addition, as part of their training, these mobile terminals allow them to search for educational resources, store and access them at any time they need them.

Key words: *Education; Digital integration; Mobile phone; Training of literacy teachers; Niger.*

1. Introduction

Selon l'Union internationale des télécommunications (UIT, 2011), le développement du téléphone portable est en plein essor. Tel un objet transitionnel technologique, « il serait un substitut affectif reliant en permanence l'individu à sa communauté » (Dortier, 2013, p. 60). De l'avis d'Aker et Mbiti (2010), cette explosion de l'expansion du téléphone portable est plus marquée en Afrique subsaharienne. En effet, plus de 60 % des populations de cette partie du monde ont accès au service de la téléphonie mobile. Au Niger, il est établi, selon une enquête de l'Institut national de statistique (INS, 2018), que la possession du téléphone portable dans la population des personnes âgées de 15 ans et plus est passée de 40,9 % en 2014 à 79,2 % en 2018. Ainsi, au Niger, nombre d'utilisateurs pensent que ce mode de communication peut engendrer des changements de comportements à grande échelle, sur le plan social et économique (Abba et Kounakou, 2010 ; Alzouma, 2008). Malheureusement, l'analphabétisme dans les pays en développement, surtout dans les zones rurales, freine, de manière significative, l'utilisation plus large du SMS, « car sans un niveau d'étude minimal, il est souvent très difficile d'utiliser un téléphone mobile » (Raballand, 2012, p. 746). À cet égard, l'Institut de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) pour l'apprentissage tout au long de la vie (2013) rappelle que, même si le taux d'alphabétisation des adultes a augmenté à l'échelle mondiale de 8,6 % au cours des 20 dernières années, 774 000 000 adultes vivant majoritairement dans les pays en développement, dont 64 % de femmes, manquent aujourd'hui encore des compétences élémentaires en matière d'alphabétisation.

Au Niger le taux d'alphabétisation est resté l'un des plus faibles d'Afrique avec 28,7 % (Rapport sur le développement humain, 2013). De plus, l'inadaptation de certains programmes (Programme de renforcement des services d'appui à l'agriculture [PRSA]) destinés aux adultes, la brièveté des formations des alphabétiseurs et surtout la disparité de niveaux de ces derniers. De là naît l'abandon massif par les apprenants (Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2008). Cette situation explique en partie les difficultés pour améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes notamment des femmes et pour assurer à tous les

adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente, un objectif dont la réalisation était fixée pour la fin de l'année 2015.

À la lumière de ce constat, il reste plusieurs défis à affronter afin que la révolution du téléphone portable ait un impact encore plus important (Raballand, 2012) dans le domaine de la formation. Pour pallier le déficit en formation de personnel d'alphabétisation, l'une des options prises, conformément aux résolutions internationales en la matière, est l'élargissement de l'offre d'alphabétisation et l'amélioration de sa qualité par l'introduction du numérique dans le secteur éducatif.

Dans cette optique, l'ONG Catholic Relief Service (CRS), en collaboration avec un groupe d'universités américaines (TUFTS et UCDAVIS) a initié, au Niger, un programme d'alphabétisation centré sur l'utilisation du téléphone portable. L'objectif principal de ce programme est de renforcer, par le téléphone portable, les capacités des alphabétiseurs en matière d'animation des centres dans quatre départements (Doutchi, Loga, Tanout et Mirriah).

Selon l'UNESCO (2013), les technologies mobiles constituent un moyen plaisant et facile pour préserver les acquis de l'alphabétisation et bénéficier d'un accès constant à l'information. Mais pour une intégration efficace de ces outils dans le processus de formation, il s'avère nécessaire de réunir un certain nombre de compétences technique, pédagogique, méthodologique et didactique (Cleary, Akkari et Corti, 2008 ; Djeumeni, 2010 ; Ngougni-Kana et Djeumeni-Tchamabé, 2012). Or, en contexte africain, au moment où des recherches sur les usages du téléphone portable abondent dans les secteurs agricole, économique, politique et social (Alzouma, 2008 ; Raballand, 2012), peu d'études s'intéressent aux usages de ces technologies dans les secteurs de l'éducation et de la formation (Mian, 2012). Sans perdre de vue que l'introduction du téléphone portable dans les programmes de formation ne pourrait pas, à elle seule, être à l'origine de transformations miraculeuses pour résoudre tous les problèmes de l'éducation (Mian, 2012), il semble, toutefois, établi que ce terminal mobile fait office, de plus en plus, d'instrument de développement en Afrique (Alzouma, 2008).

Au Niger, peu d'études ont abordé la question spécifique de l'utilisation du téléphone portable dans le programme d'alphabétisation. Ce contexte nous amène à poser la question suivante : quels sont, au Niger, les usages que les alphabétiseurs font du téléphone portable dans le cadre de leur formation initiale ? En ce qui concerne l'objectif de recherche, la présente étude vise à évaluer l'impact du niveau d'instruction sur les usages que les formateurs d'alphabétiseurs font du téléphone portable pendant l'animation des séances de formation au Niger.

2. Cadre théorique

La littérature scientifique en pédagogie souligne la nécessité de maîtriser les technologies numériques préalablement à leur intégration en enseignement (Raby, 2004). Dans cette perspective, l'intégration du téléphone portable est abordée sous l'angle de la maîtrise et des usages que les formateurs d'alphabétiseurs ont et font de cette technologie.

2.1. Intégration du téléphone portable

2.1.1. Maîtrise du téléphone portable

Au Niger, nombre de personnes associent le numérique (Internet, ordinateurs et téléphone portable) « [...] à des attentes d'intégration à un monde de technologie avancée et à la peur de l'exclusion qu'entraînerait leur incompetence à les maîtriser » (Alzouma, 2008, p. 45). La maîtrise peut être définie, comme la connaissance théorique ou pratique approfondie ou la capacité d'utiliser ou d'exploiter un appareil (Villeneuve, 2011). Par conséquent, les compétences numériques mettent l'accent sur la spécificité des pratiques intégrant le numérique. Elles comportent différents savoirs, savoir-faire et conduites, mais ne s'y réduisent pas. Ces compétences présupposent l'utilisation particulière du téléphone portable, par exemple, pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations ou pour communiquer et participer via Internet à des réseaux de collaboration. Dans cette optique, la maîtrise désigne l'habileté ou la capacité avec laquelle les formateurs d'alphabétiseurs connaissent à fond les applications du téléphone portable.

2.1.2. Usages

À l'instar de Mian (2012) et de Diallo (2012), les usages du téléphone portable renvoient à des utilisations repérables et analysables à travers des pratiques spécifiques des fonctionnalités du téléphone et de l'Internet en contexte de formation. Ce sont donc des usages à des fins éducatives que le formateur développe lors de l'animation des sessions de formation où les alphabétiseurs sont appelés à utiliser le numérique, notamment le téléphone portable.

La formation par le téléphone portable présente des avantages pour des pays comme le Niger. En effet, elle peut favoriser des interactions plus fréquentes et plus flexibles entre formateurs, apprenants-formateurs et apprenants-contenu. Ainsi, ces interactions, tout en permettant à l'apprenant d'intégrer des communautés d'apprentissages en tout lieu et en tout instant, facilitent aussi l'apprentissage en neutralisant les difficultés couramment rencontrées par les apprenants : la solitude, l'accès limité aux ressources, et le manque d'un prompt feed-back (UNESCO, 2012).

2.1.3. Niveau d'instruction

En Afrique, un fossé s'est creusé entre ceux qui sont instruits et capables d'utiliser Internet et ceux que l'explosion de l'introduction de cette technologie a relégués, un peu plus, au second plan. La différence des niveaux d'instruction a engendré deux types de communautés du fait de l'usage différentiel du numérique. D'un côté, il y a les instruits qui s'intègrent à des réseaux virtuels pour constituer des cybercommunautés ; de l'autre, il y a les analphabètes qui, par le téléphone portable, tendent à reconstituer ou consolider les réseaux de sociabilité et les liens communautaires traditionnels : familles, groupes d'amis, groupes professionnels et réseaux d'affaires. Cette dichotomie résulterait de l'utilisation concomitante du téléphone portable, du courriel et des forums de discussion en ligne par les instruits ; alors que les analphabètes sont exclusivement limités à celle du téléphone portable (Alzouma, 2008). Même dans ce dernier cas de figure, toutes les potentialités ne sont pas exploitées. En effet, dans les zones rurales, des problèmes d'alphabétisation compromettent l'utilisation plus large des fonctionnalités du téléphone portable,

notamment du SMS (Raballand, 2012). Ainsi, le degré d'utilisation dépend du niveau d'instruction de l'utilisateur.

À travers une approche quantitative, nous avons essayé de voir comment les formateurs d'alphabétiseurs intègrent le téléphone portable.

3. Méthodologie

3.1. Participants

L'univers d'enquête comprend 104 alphabétiseurs du département de Dogondoutchi ayant suivi la formation relative au programme d'alphabétisation de base par le téléphone portable, offerte par l'ONG Catholic Relief Service Niger. Les 104 personnes ont été interrogées (45 femmes et 59 hommes). Les tranches d'âges les moins représentées sont celles de 45 à 54 ans et de plus de 54 ans ; les plus nombreuses sont celles de 25 à 34 ans et de 35 à 44 ans avec respectivement, 32 et 37 alphabétiseurs. 25 % (26/104) ont le niveau primaire ; 73,07 % (76/104), le niveau secondaire et 1,92 % (2/104), le niveau alphabétisé (i.e. le niveau de la classe de 6^e).

3.2. Contexte d'intervention

La présente étude intervient à la suite à la formation pilote portant sur l'utilisation du téléphone portable lors de l'animation pédagogique dans les 55 centres d'alphabétisation à Dogondoutchi. Après la démonstration de l'utilisation du téléphone par le consultant de l'ONG CRS, les alphabétiseurs sont mis en petits groupes pour une simulation. Aucune compétence technologique n'est requise de la part des participants avant de suivre cette formation. La formation des alphabétiseurs a duré 15 jours. Les habiletés développées ont permis l'utilisation de fonctionnalités du téléphone portable telles que le SMS, la calculatrice et l'accès à l'Internet. Ce qui a permis aux participants d'être aptes à transmettre ces compétences aux adultes.

3.3. Méthodes de collecte de données

L'échelle d'attitudes utilisée est une adaptation des échelles de Mian (2012) et de Villeneuve (2011). Une fois la confection de l'outil d'investigation achevée, eu égard à l'effectif réduit de l'univers d'enquête (n = 104), il a été testé auprès d'un petit groupe de 6 alphabétiseurs.

Après le prétest, des modifications ont été apportées à la suite des remarques recueillies auprès des 6 alphabétiseurs. Certaines questions ont ainsi été reformulées. Le questionnaire est composé de neuf questions fermées à choix de réponse et huit items. Les quatre premières questions concernent les caractéristiques sociodémographiques des participants. La cinquième porte sur les fonctionnalités disponibles sur leur téléphone portable. La sixième porte sur la fréquence d'utilisation du téléphone portable pendant les sessions de formation. La septième se rapporte aux fonctionnalités du téléphone portable utilisées pendant les sessions de formation. La huitième renseigne sur l'utilisation des réseaux sociaux. La neuvième met en évidence l'appréciation par les participants de leur propre niveau de maîtrise des applications du téléphone portable. Enfin, les huit derniers items traitent des

usages qu'ils font du téléphone portable lors de leurs sessions de formation. Le Tableau 1 atteste que l'instrument présente une bonne consistance interne.

Tableau 1. Analyse de la cohérence interne de l'échelle d'intégration du téléphone portable (maîtrise et usages)

Echelle	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Appréciation du niveau de maîtrise du téléphone portable	, 873	5
Usages du téléphone portable dans la formation	, 748	5

Relativement aux résultats des tests de Barlett et de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), il apparaît que la valeur du KMO (0,776) correspond à un ajustement moyen des items aux facteurs latents. Le test de Bartlett, quant à lui, est significatif ($\chi^2 = 886,481$, $dl = 153$, $p < 0.001$) et confirme la présence de corrélations inter-items (Bourque, Poulin et Cleaver, 2006).

Les valeurs des estimateurs initiaux de variance partagée et la variance partagée des items dans la solution finale (Extraction) sont généralement faibles (inférieures à 0,60), ce qui corrobore les résultats du KMO : l'ajustement à des facteurs latents est moyen et la solution factorielle obtenue risque d'être relativement difficile à reproduire.

Les critères de Kaiser-Guttman et de Cattell semblent suggérer une solution à 2 facteurs (dont les valeurs propres sont supérieures à 1). Ces 2 facteurs expliqueraient 39,042 % de la variance de l'ensemble des items, ce qui n'est pas très élevé.

Les résultats de la solution factorielle démontrent la présence de la « Maîtrise du téléphone portable » et de l'« Utilisation du téléphone portable dans la formation ». Les deux facteurs correspondent aux deux dimensions postulées. Ainsi, la répartition des items en facteurs correspond à une solution attendue et interprétable du point de vue de la conceptualisation. Le Tableau 2 présente les 10 items retenus pour mesurer les deux dimensions (maîtrise et usages) de l'intégration du téléphone portable.

L'alpha de Cronbach (Tableau 3) a été utilisé afin de vérifier la cohérence interne des items retenus. Pour chaque sous-échelle, le coefficient obtenu est jugé adéquat (De Vellis, 2003) pour une recherche exploratoire : 0,873 pour la dimension de la maîtrise du téléphone portable et 0,748 pour les usages du téléphone portable dans la formation.

Tableau 2. Items retenus de l'échelle d'intégration du téléphone portable (maîtrise et usages) (n = 104)

Échelle	Items	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Appréciation du niveau de maîtrise du téléphone portable	Q5_5 Lecteur audio	, 873	5
	Q5_6 Enregistreur audio		
	Q5_7 Lecteur vidéo		
	Q5_8 Caméra vidéo		
	Q5_10 Calculatrice		

Usages du téléphone portable dans la formation	Q ₇ pour échanger avec des personnes- ressources (Inspecteur par exemple) Q ₈ pour prendre des conseils auprès de certains collègues alphabétiseurs Q ₉ pour enregistrer certains cours Q ₁₀ pour accéder à des ressources pédagogiques via Internet Q ₁₁ pour chercher des informations sur le contenu de la formation via Google	, 748	5
--	---	-------	---

3.4. Analyses statistiques

Des analyses statistiques descriptives (tri à plat, tableaux croisés) et inférentielles (analyses factorielles exploratoires de type « Maximum de vraisemblance » avec rotation Varimax, analyse de la fiabilité, corrélation bisérielle de point et test F de l'ANOVA mixte à deux facteurs) ont été réalisées à l'aide du logiciel Statistical Package for Social Sciences 21 (SPSS). Un niveau alpha de 0,05 a été utilisé pour tous les tests statistiques.

4. Résultats

L'étude vise à évaluer l'impact du niveau d'instruction sur les usages que font les alphabétiseurs du téléphone portable pendant l'animation des séances de formation initiale au Niger. Mais avant de conduire des analyses statistiques (corrélation bisérielle de point et test F de l'ANOVA mixte à deux facteurs), nous avons procédé à l'analyse exploratoire des données afin de contrôler les valeurs extrêmes ou les distributions déformées. La Figure 1 montre, pour chaque condition, des valeurs éloignées et des valeurs extrêmes tant au niveau des usages qu'au niveau de maîtrise des applications. Ainsi, nous observons trois valeurs éloignées pour l'usage du téléphone portable dans la formation (O₃₃, O₄₉, O₆₂). Pour le groupe de niveau de maîtrise des applications, nous observons cinq valeurs éloignées (O₉₁, O₉₂, O₉₃, O₉₄ et O₉₇).

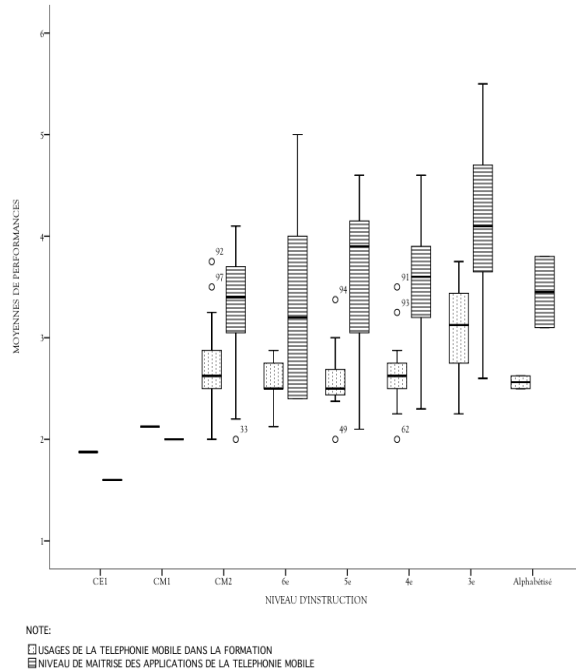


Figure 1. Comparaison des distributions des moyennes d’usages du téléphone portable des formateurs d’alphabétiseurs dans la formation et de celles de leur maîtrise des applications selon le niveau d’instruction

Par conséquent, huit valeurs éloignées (O_{33} , O_{49} , O_{62} , O_{91} , O_{92} , O_{93} , O_{94} et O_{97}) ont été éliminées des 104 observations ($n = 96$) pour l’application des tests inférentiels. La Figure 2 montre une relation linéaire entre le niveau d’instruction et les usages du téléphone portable dans la formation.

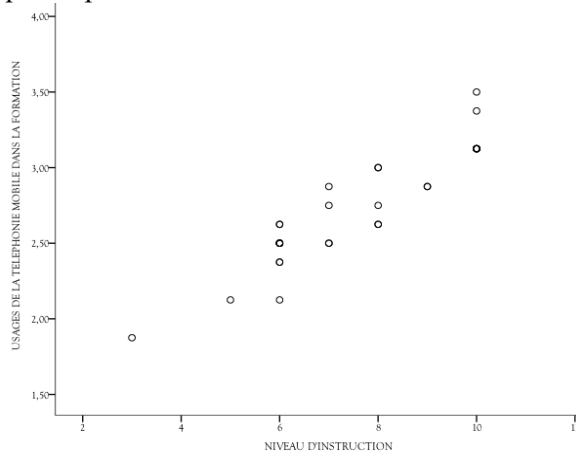


Figure 2. Diagramme de dispersion des usages du téléphone portable dans la formation en fonction du niveau d’instruction

La preuve de la linéarité est établie par la corrélation bisérielle de point qui montre une valeur de r égale à 0,29 et une valeur de p bilatérale égale à 0,01. Donc, on peut conclure que le coefficient de corrélation bisérielle de point est significatif au-delà du seuil de 1 % : $r_{bp} = 0,292$; $n = 93$; $p < 0,01$.

Par ailleurs, la Figure 3 montre une relation linéaire entre le niveau d'instruction et le niveau de maîtrise des applications du téléphone portable.

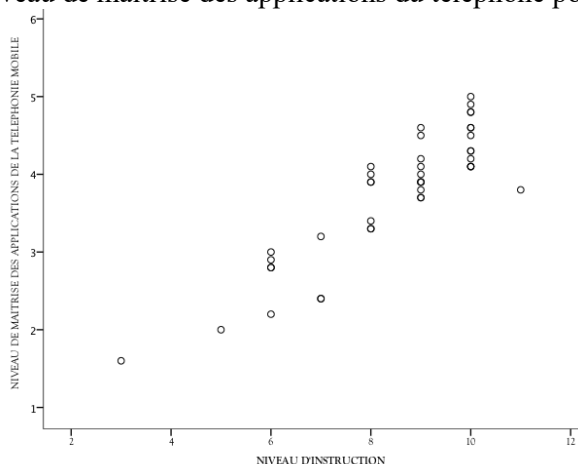


Figure 3. Diagramme de dispersion du niveau de maîtrise des applications du téléphone portable en fonction du niveau d'instruction

Avec une valeur de r égale à 0,31 et une valeur de p bilatérale égale à 0,01, on peut conclure que le coefficient de corrélation bisérielle de point est significatif au-delà du seuil de 1 % : $r_{bp} = 0,310$; $n = 96$; $p < 0,01$.

De plus, les valeurs des moyennes marginales du Tableau 4 suggèrent fortement les effets principaux des facteurs Intégration du téléphone portable (maîtrise et usages) dans la formation et Niveau d'instruction.

Tableau 3. Moyennes de performances pour les niveaux d'instruction avec les usages de la téléphonie mobile des alphabétiseurs dans la formation et leurs niveaux de maîtrise de ses applications

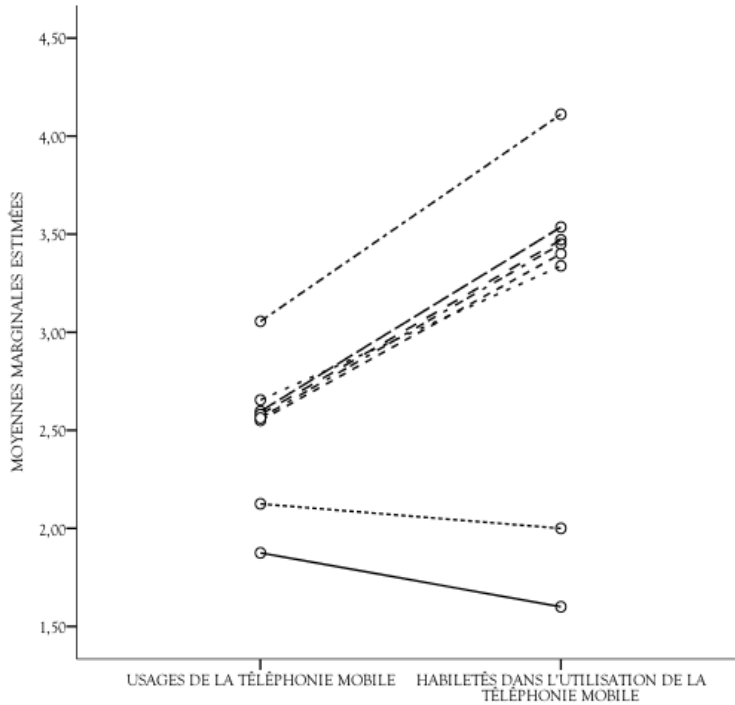
Niveau d'instruction	Usages du téléphone portable dans la formation	Habilités dans l'utilisation du téléphone portable	Moyennes
CE ₁	1,8750 (0)	1,60 (0)	1,7375
CM ₁	2,125 (0)	2 (0)	2,0625
CM ₂	2,6548 (0,32812)	3,3381 (0,44775)	2,9964
6 ^e	2,5500 (0,28777)	3,5167 (1,03618)	3,1625
5 ^e	2,5804 (0,20573)	3,4714 (0,78880)	3,0259

4 ^e	2,5966 (0,19644)	3,5783 (0,551)	3,1288
3 ^e	3,0556 (0,46556)	4,1286 (0,74479)	3,6196
Alphabétisé	2,5625 (0,08839)	3,4500 (0,49497)	3,0063
Total	2,7245	3,6271	3,2020

Il y a hétérogénéité de la covariance, c'est-à-dire que le test de sphéricité de Mauchly est significatif. Le test F de l'ANOVA mixte à deux facteurs peut donc être utilisé. Le test pour les effets intra sujets révèle que le facteur Utilisation de la téléphonie mobile dans la formation est significatif au-delà de 1 % ; la valeur de p (Sig.) 0,000 est inférieure à 0,0005 : $F(1,85) = 19,508$; $p < .001$. Donc, il y a une différence significative dans les performances entre les usages du téléphone portable dans la formation par les alphabétiseurs et leurs niveaux de maîtrise de ses applications. Par contre, le test des effets d'interaction montre que l'interaction Intégration du téléphone portable dans la formation et Niveau d'instruction n'est pas significative étant donné que sa valeur de p (Sig.) 0,230 est supérieure à 0,05 : $F(7,85) = 1,368$; NS. Concernant les tests des effets inter sujets, nous constatons qu'il y a clairement une différence significative dans les performances entre les huit groupes de niveaux d'instruction (la valeur de p [Sig.] 0,000 est inférieure à 0,0005) : $F(7,85) = 7,714$; $p < .001$. Du point de vue algébrique, les effets principaux et les interactions sont indépendants. Par conséquent, le fait d'obtenir des effets principaux significatifs sans interaction significative entre les facteurs n'est pas atypique.

Le test F de l'ANOVA mixte à deux facteurs confirme fortement les structures qui étaient discernables dans le Tableau 7. Les facteurs Intégration du téléphone portable dans la formation et Niveau d'instruction ont tous les deux des effets principaux significatifs.

Par ailleurs, la Figure 4 corrobore aussi la structure des boîtes à moustaches juxtaposées de la Figure 1, à savoir que les scores d'identification des niveaux de maîtrise des applications du téléphone portable sont plus élevés que ceux des usages de celui-ci dans la formation et cela, quel que soit le niveau d'instruction considéré.



NOTE:

NIVEAU D'INSTRUCTION

- CE1
- CM1
- - - CM2
- - 6e
- - 5e
- - 4e
- - 3e
- - ALPHABÉTISÉ

Figure 4. Le diagramme des profils

Les formateurs d'alphabétiseurs possèdent un téléphone portable avec plusieurs fonctionnalités qui sont utilisées pendant les sessions de formation.

Sur la Figure 5, la totalité des participants affirme avoir disposé d'un téléphone portable ayant les fonctionnalités suivantes : calculatrice (100 %), SMS et enregistreur audio (99 %), lecteur audio (98,1 %), lecteur vidéo (97,1 %), caméra vidéo (92,3 %), appareils photo (91,3 %), accès Internet (84,6 %), MMS (57,7 %) et réseaux sociaux (47,1 %). Ces résultats montrent que deux alphabétiseurs participants sur trois ont un équipement mobile qui leur permettrait d'accéder à Internet.

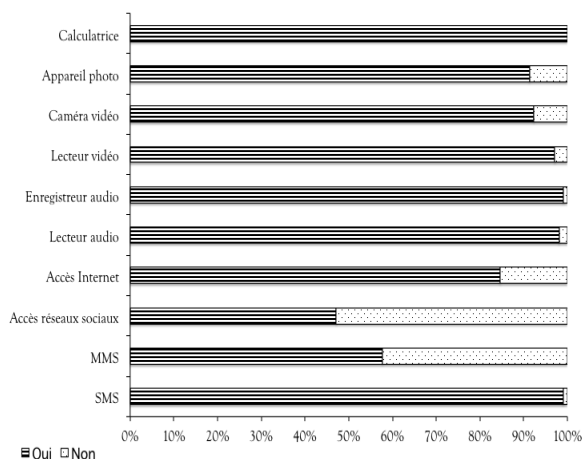


Figure 5. Fonctionnalités du téléphone portable des formateurs d’alphabétiseurs

Quant à la Figure 6 indiquant la fréquence d’utilisation du téléphone portable pendant l’animation des sessions de formation, 97,1 % des répondants affirment avoir utilisé continuellement leur téléphone portable contre 2,9 % qui ne l’ont utilisé que rarement.

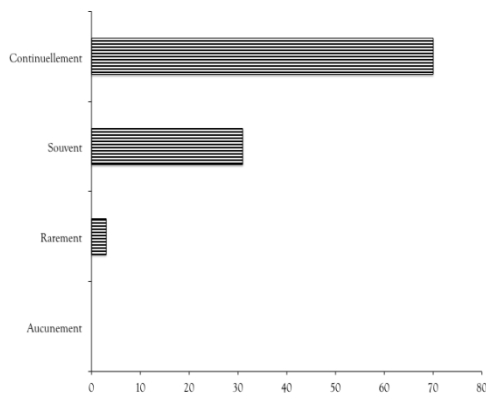


Figure 6. Fréquence d’utilisation du téléphone portable par les formateurs d’alphabétiseurs

Sur la Figure 7, il apparaît que les fonctionnalités du téléphone portable les plus utilisées sont le SMS, la calculatrice et l’appel vocal (100 %), ensuite viennent le lecteur vidéo (97,1 %), l’enregistreur audio (95,2 %), le lecteur audio (93,3 %), la caméra vidéo (84,6), l’appareil photo (65,4 %), l’accès à Internet (43,5 %) et enfin les réseaux sociaux (18,3 %) et le MMS (3,8 %). La large gamme des applications du téléphone portable semble utilisée lors des sessions de formation des alphabétiseurs.

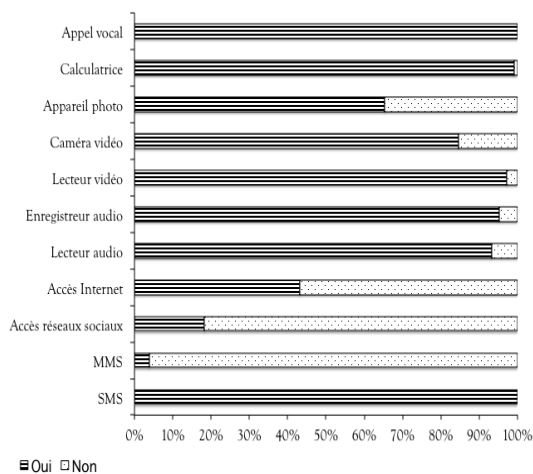


Figure 7. Les fonctionnalités du téléphone portable utilisées pendant les sessions de formation

Relativement à l'accès aux réseaux sociaux (Figure 8), seuls 16,37 % (17/104) des formateurs d'alphabétiseurs reconnaissent avoir fait usage de Google dans la session de formation. Les réseaux sociaux du téléphone portable sont très peu (Facebook, 2/104) ou pas du tout (Tiwttter) utilisés.

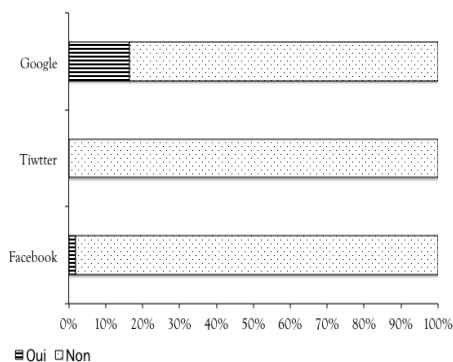


Figure 8. Accès des formateurs d'alphabétiseurs aux réseaux sociaux

5. Discussion et conclusion

Les résultats révèlent une double corrélation positive significative observable, d'une part, entre le niveau d'instruction des formateurs d'alphabétiseurs et leur niveau de maîtrise des applications du téléphone portable et, d'autre part, entre ledit niveau d'instruction et leurs usages du téléphone portable dans la formation. Il est donc possible de conclure que l'objectif est vérifié. L'analyse des données fait ressortir que les formateurs d'alphabétiseurs possèdent tous un téléphone portable muni de plusieurs fonctionnalités. Certains alphabétiseurs affirment utiliser, lors de l'animation des sessions de formation, la plupart de ces fonctionnalités. Par ailleurs,

dans le cadre de leur animation, les formateurs d'alphabétiseurs font usage du téléphone portable pour échanger avec des collègues et des personnes-ressources. De plus, ces téléphones portables leur permettent de rechercher, stocker et accéder à du contenu pédagogique en tout lieu et selon le besoin (UNESCO, 2012). Les résultats obtenus de l'administration du questionnaire aux participants apportent un appui empirique aux études théoriques d'Alzouma (2008) et de Raballand (2012). Ainsi, ils confirment la pertinence de la détermination du niveau d'instruction comme facteur explicatif du niveau d'intégration du téléphone portable (maîtrise et usages). Ils corroborent aussi les travaux de Mian (2012), Yengin, Karahoca et Uzunboylu (2011) et Koole, McQuilkin et Ally (2010) en soutenant la pertinence des conclusions retenues par ces auteurs : l'usage du téléphone portable dans les sessions de formation facilite le travail des formateurs d'alphabétiseurs. En effet, ils enregistrent des supports de leurs cours sur leurs téléphones portables pour y accéder en tout temps et en tout lieu. En accédant à Internet sur leurs téléphones portables, ces formateurs ont également la possibilité d'avoir des ressources portant sur le contenu de leur formation. De plus, le téléphone portable, en assurant le contact avec des personnes-ressources à tout moment, se présente comme un outil pouvant favoriser un sentiment de coprésence ambiante et un sens de la disponibilité continue (Chayko, 2008). À la suite des conclusions actuelles, une avenue s'ouvre en matière d'investigations scientifiques sur le sujet. Une recherche qui comparerait la qualité de la formation des alphabétiseurs utilisant le téléphone portable à celle des alphabétiseurs qui ne font pas recours à cette technologie prolongerait et compléterait la présente étude.

En conclusion, les résultats de cette recherche démontrent que le niveau d'instruction s'avère pertinent à l'intégration du téléphone portable dans le secteur de l'alphabétisation. La question demeure cependant quant à la façon de structurer les expériences d'utilisation du téléphone portable dans l'animation des sessions de formation des formateurs d'alphabétiseurs au Niger pour favoriser, au maximum, cette intégration et en faire des objectifs de formation à l'intérieur d'un programme d'alphabétisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abba, H., Kounakou, K. (2010). *Réalités et mythes de l'accès universel aux services de télécommunications au Niger*. Disponible sur : http://www.gdri-netsuds.org/IMG/pdf/ABBA_H_Kounakou_K.pdf
2. Aker, J. C., Mbiti, I. M. (2010). *Mobile Phones and Economic Development in Africa*. Disponible sur : http://www.cgdev.org/files/1424175_file_Aker_Mobile_wp211_FINAL.pdf
3. Alzouma, G. (2008). Téléphone mobile, Internet et développement : l'Afrique dans la société de l'information ? *TIC & société*, 2 (2), 36-58.
4. Bourque, J., Poulin, N., Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 325-344. Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n2/014411ar.pdf>

5. Chayko, M. (2008). *Portable communities: The dynamics of online and mobile connectedness*. Albany : State University of New York Press.
6. Cleary, C., Akkari, A., Corti, D. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. Dans B. Charlier et P.-F. Coen (dir.), *Les technologies dans la formation des enseignants. La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 7, 29-50. Disponible sur : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/7.html
7. De Vellis, R. F. (2003). *Scale development : theory and application*. 26, Sage : Thousand Oaks.
8. Diallo. A. (2011). *Les TIC à l'école élémentaire : étude du processus de construction des usages pédagogiques des TIC chez des instituteurs sénégalais*. Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada. Disponible sur : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5051/Diallo_Abdoul_2011_These.pdf;jsessionid=9730F3FE649E56F2D5309D1D7A1E3B3B?sequence=4
9. Djeumeni, M. (2010). La formation professionnelle permanente des enseignants avec les TIC en Afrique francophone : des FAD comme stratégies de mutation ? Le cas du projet Panaf. Dans T. Karsenti, R-P. Garry, A. Benziane, B. B. N'Goy-Fiama & F. Baudot (dir.), *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. 63-78. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF)/Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Disponible sur : <http://karsenti.com/pdf/scholar/OUV-karsenti-41-2010.pdf>
10. Dortier, J.-F. (2013). *Le dictionnaire des sciences sociales*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
11. Koole, M., McQuilkin, J. L., Ally, M. (2010). Mobile Learning in Distance Education : Utility or Futility? *Journal of Distance Education*, 24(2), 59-82.
12. Mian, B. S. A. (2010). *Usages et compétence TIC en formation initiale à l'ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire) : le cas des formateurs et des futurs enseignants*. Thèse de doctorat inédite en psychopédagogie, Université de Montréal, Québec, Canada.
13. Mian, B. S. A. (2012). L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan. *Revue frantice.net*, 5, 63-72. Disponible sur : <http://www.frantice.net/docannexe.php?id=618>
14. Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523-1537.
15. Ngougni-Kana, A., Djeumeni-Tchamabé, M. (2012). *Utilisation pédagogique des TIC et sentiment d'auto efficacité des enseignants du secondaire : une étude africaine*. Disponible sur : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article184>
16. Raballand, G. (2012). Le téléphone mobile a-t-il créé une révolution en Afrique ? *Études*, 416 (6), 739-748. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-etudes-2012-6-page-739.htm>

17. Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Doctorat en psychopédagogie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
18. Villeneuve, S. (2011). *L'évaluation de la compétence professionnelle des futurs maîtres du Québec à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) : maîtrise et usages*. Thèse de doctorat en psychopédagogie inédite, Université de Montréal, Québec, Canada. Disponible sur : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6057>
19. Yengin, I., Karahoca, A., Karahoca, D., Uzunboylu, H. (2011). Is SMS still alive for education: analysis of educational potentials of SMS technology? *Procedia Computer Science*, 3, 1439-1445. Disponible sur : www.elsevier.com/locate/procedia
- 20.*** Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2013). *L'importance de la qualité : améliorer le statut des personnels d'alphabétisation*. Paris : UNESCO.
- 21.*** Institut national de statistique [INS]. (2018). *Tableau de bord social*. Disponible sur : https://www.stat-niger.org/wp-content/uploads/2020/06/TB-S_2018.pdf.
- 22.*** Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2013). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'apprentissage mobile*. Paris : UNESCO. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0-021/002196/219661f.pdf>
- 23.*** Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2013). *L'élaboration du concept de la technologie de l'apprentissage mobile*. Paris : UNESCO. Disponible sur : <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-technology-concept-development/>
- 24.*** Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2012). *Mettre en marche l'apprentissage mobile : thèmes généraux*. Paris : UNESCO. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/00-2164/216451f.pdf>
- 25.*** Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2008). *L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris : Editions UNESCO.
- 26.*** Rapport sur le développement humain, (2013). *Annexe statistique*. Paris : L'essor du Sud. Le progrès humain dans un monde diversifié.
- 27.*** UNESCO (2012). *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning*. Disponible sur : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO_Policy_Guidelines_on_Mobile_Learning_DRAFT_v2_1_FIN_AL_2_.pdf
- 28.*** Union internationale des télécommunications [UIT]. (2011). *Mesurer la société de l'information*. Disponible sur : http://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-ICTOI-2011-SUM-PDF-F.pdf

HOMEWORK MANAGEMENT IN ACADEMIC LEARNING*

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU¹

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.03

Abstract

The article promotes the concept of rationalization or optimized perspective of the construction/ assignment of homework by the teachers and their approach by the students, so that the practice of certain tasks and the accomplishment of certain applied works could be integrated as well as possible into the educational process. The knowledge of the students' insights regarding the motivation associated with solving homework, difficulties, the relationship amount-difficulty-time and allocated effort, represents a type of feedback necessary both for the students, for a more sustained involvement in the management of the learning resources, but also for the teachers, for a better adjustment of their actions. Because they were asked to professionally reflect specifically on meeting these conditions and were supported in capitalizing on self-management strategies, our intention was to find out whether students of the psychopedagogical training program for the teaching profession improve their commitment and satisfaction in completing homework. Their responses showed us that effectiveness can be achieved by initiating/ triggering the moment homework is to be done, eliminating procrastination, by identifying the time and context in which allotting homework is useful, by taking a strategic approach, during which distractors were eliminated and the necessary materials were provided. When solving homework independently, students should optimally use their resources, combine solving moments with some breaks, review the solutions globally, pay attention to respecting the submission deadlines, and capitalize on the external strengths and recommendations in the presentation of the results.

Key words: Homework; Students; Self-management; Optimal; Rationalization.

1. What does homework involve and how is it possible to manage it?

Regarding homework, divergent opinions have been formulated over time, and to overcome the empirical approach, a series of quantitative researches have been carried out. The choice of this issue of interest is justified for its implications: an efficient management, an assignment of homework according to the students'

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: ecaterina.frasineanu@edu.ucv.ro

possibilities helps to prevent the appearance of stress, through the balanced assignment of the learning tasks. It is closely related to: maintaining long-term motivation, applying pleasant ways of spending free time, completing tasks on time, demonstrating competencies.

Cooper (1989, p. 7) defined homework as: "task assigned to students by school teachers that are meant to be carried out during non-school hours", excluding: in-school guided study; home study courses; extracurricular activities. Homework is a part of students' independent study and it refers to those tasks, applied works assigned and solved by the students (young people and adults in the higher education system) independently, outside the actual academic course program, seminars, laboratories, practical activities led by teachers. If for the students in pre-university education, homework is assigned with a daily frequency or with a longer deadline, of several weeks, in the case of students, they have a long deadline, sometimes until the end of the semester, because their schedule involves meetings with a frequency of one week and not daily. The rational stages of approaching homework include: the existence of a transition period from didactic activities; ensuring the state of focus/ silence; the actual elaboration of the solutions; checking/ correcting them before they are completed.

2. Intervening internal and external factors

As a sequence of self-initiation, planning, organizing, leading, monitoring and self-evaluation, self-management in solving homework transfers many elements from self-regulated learning (Zimmerman, 2008), which involves managing factors which are related to creating an environment which is favourable to solving, to distributing time adequately, to meeting deadlines, to maintaining motivation and a propitious emotional dispositional state (Xu, 2013). The optimal approach to homework is conditioned by external and internal factors, on which, initially, the teachers, then the students themselves, can intervene.

There are a number of disturbing factors that appear in the process of doing homework: related to the place of study, obstacles and elements that sabotage tasks, existing attitudes. Even if the method of relating to tasks is directly managed by the students, the type of tasks, their difficulty and the reactions determined are dependent, in advance, on their initiators, the teachers.

Thus, regarding the ergonomics of the study place, the layout of the room or the office must be a pleasant, simple one, in order to find the materials, courses, notes, books, papers, supplies, traditional or online informational resources. In order to act effectively, a good, fast internet connection goes into ensuring these conditions. For the visual analyzer to function well light must be sufficient, if possible from natural sources. To prevent fatigue, the furniture will have to be comfortable, and, to ensure the physical parameters necessary for the good functioning of the body, there should be a suitable temperature (neither cold nor hot) in the studying room as well as suitable humidity and adequate ventilation, for a good oxygen level of the body.

In order to focus attention, mobilize motivation and voluntary effort, only the materials necessary for the decisive moment will be used. Distractions such as: talking on the phone, exchanging messages on social networks, using the Internet for purposes other than those related to homework, watching TV, listening to music, the existence of noises, interruptions, external requests, will be eliminated.

What is more important is the attitude towards homework, and students have the ability to relate to them objectively, even if there are difficulties, misunderstandings, by keeping calm when the situation is pressing from the point of view of the demand for effort, in a short time, trying to formulate clarifying questions, testing different solutions. An optimized motivation can be achieved through a slight under- or over-motivation, depending on the difficulty of the task and the realistic estimate of the effort to be made.

So, to the control over external factors which students need to be aware of and apply, we can add the recommendations of good planning, monitoring and connection of the teaching staff to the needs of those who learn (Marzano, Pickering, 2007), which agrees with a rational level to act, by which we understand the most appropriate capitalization of human, informational-material, procedural and temporal resources, meant to prevent both the excessive use and the underutilization of resources.

3. Aspects researched in the literature of the field

The research questions and answers about solving homework were related to its purpose, reported benefits and losses, types of acquired competencies, categories of homework, recommendations made for improving the educational practices and the school-family partnership, identified at the level of primary, middle school and high school education.

An interesting study we found brings to the fore the fact that the importance students give to solving homework is dependent on the level of recognition from the trainers, and if they are taken into account in the final evaluation, they are completely fulfilled, with students wanting to accumulate points even when they missed deadlines (Letterman, Morris, 2013).

The greatest benefit of homework is that it improves the understanding of the study contents (Brewster, Fager, 2000; McPherson, 2005; Cooper, Robinson, Patall, 2006, as cited in Blazer, 2009), and most criticism comes from the finding that, at the end of a day full of didactic activities, they demotivate and tire those required to carry them out (James, 2000; Leone, 2005), as also cited in Blazer (2009). In addition to their contribution to the development of academic competencies in a specialty, the one worthy of consideration are those regarding the formation of transversal competencies: self-management, discipline, time management, openness and independence in solving problems.

Some authors (Yildirim, 2021) appreciated that, seen in terms of the process and not necessarily the result, solving homework is difficult to measure. A complex analysis scale, proposed for this purpose, led to establishing 5 factors and 28 descriptors subsumed by them, validated by the student subjects, and the essential

components, useful for an evaluation, were: process of doing homework; form of the homework; benefits of the homework; outcomes of the homework; characteristics of the homework (2021, pp. 126-127).

In higher education, task-based learning is absolutely necessary, because it is an active way, in which the assignment of certain requirements is followed by the planning of actions, by the implementation of their solving, and then these results are presented, important being the fact that the proposed tasks are ones that exercise meaningful skills and not imitative ones (of copying or identifying, rendering some information). Such important skills in homework are those of higher thinking, of drawing conclusions, of making comparisons or own judgments (Blustein, 2006).

Cooper (2007) presented several classifications, starting with a demarcation of the topics that have an instructional purpose and those that are not necessarily related to instructional-educational objectives. Homework also differ in quantity/volume, and according to the domain of skills, they are specific to each subject. At the same time, according to addressability, the types of homework are: for all students or individualized. Their status leads to being classified as mandatory or optional/ non-mandatory, also called voluntary. According to the assigned completion time, homework can be: long-term or short-term, respectively. If, in general, homework is designed to be solved by each student separately, thus independently, there is also the possibility for some homework to require cooperation with other students, as in group homework. Of course, homework also varies in difficulty: some are difficult, some are easy. As we have already seen, pupils or students give homework different importance when they are taken into account in the final assessment or if they are not taken into account in the marking, being considered to be implicit, as activities that come under learning. Foyle and Bailey (1986) developed four types of homework classified according to their purpose: thorough training homework; application/ practice homework; training extension homework and creative homework.

In our country, concerns for solving homework were mainly oriented towards compulsory education. In 2016, the Romanian Ministry of National Education and Scientific Research developed normative documents related to the methodology of homework, and in 2017, the Ministry of National Education, in collaboration with the Institute of Education Sciences, published public consultation data that showed that homework in pre-university education must not overwork the students. Likewise, for the Romanian primary education, Catalano and Catalano (2018) indicated the need for a child-school-family partnership, useful in overcoming the disadvantages and adversities experienced in completing homework. At this level, the essential gains consist in the empowerment of students and the formation of their autonomy. The essential conditions for assigning homework are "to be made in such a way that they are attractive, take into account individuality, so that the student would like to work and solve the assigned tasks with enthusiasm. The time allocated to the homework and the degree of difficulty must be managed very well, and the end of the homework must be clear" (Catalano, 2018, p. 135). At a young age, the disadvantages of homework (Kohn, 2015) are that it becomes a burden for the

parents, it is a stress factor for the children, it generates conflicts in the family, it reduces the time spent on other activities, and it decreases interest in learning. For primary education, the reflective diaries of the teachers have proven useful in optimizing the practices of homework drawing, monitoring and assessment (Negru, Sava, 2022). A meta-analysis of the field with proposals for education policy in Ireland at primary level was made by Fitzmaurice, Flynn and Hanafin, in 2021, by taking stock of the multiple study perspectives and results obtained about how the parents, teachers and students perceive homework. In 2021, Guo *et al.* set out to track the relationship between performance and the amount of time given to solving homework, for intervals that increase progressively by 15 minutes, as well as the one related to the motivational dynamics created. The construction of interesting homework requirements, in accordance with the clearly pursued competencies and the possibilities of those who are asked to solve them remain valid conditions also at the age of youth (between 18-35 years) or at the adult age (35-65 years), and an adaptation to the specificity of the current generation of trainables requires, as Catalano and Catalano (2018) well observed, capitalization on the curiosity of the digital natives to search online and their desire for immediate feedback.

A well-known study, carried out by Cooper, Robinson, Patall (2006) showed that, as early as middle school and high school, homework has a considerable impact on the results, while for very young students the differences are not so important, being in competition with other enjoyable activities. Thus, the amount of homework correlates with the classroom performance as the age of the subjects increases. The 10-minute rule (McPherson, 2005; Cooper, Robinson, Patall, 2006) showed that completion time can gradually increase with each class, so that high school students can complete two-hour homework or even allocate more time. An important aspect is the "optimal amount of homework", depending on the "nature of the requirements and individual differences" (Cooper, Robinson, Patall, 2006, pp. 52-53).

4. The specifics of the students' activity

In the academic environment, for the students involved in the education process, some of the major sources of stress can come from the nature of the tasks, their amount, their difficulty, the existence of deadlines, limitations, fatigue, the status of a parent or a person who works in parallel with studies, unsatisfactory learning conditions, unjustified rules, the ambiguity of the requirements, the lack of feedback, dissatisfaction with the chosen course of study/profession, routinism, the fact that they do not receive instructional support on how to use of online learning platforms/technologies, conflictual or too cold relationships with the colleagues or teachers.

For an efficient use of resources and successful learning, ensuring the well-being of students is a desire to which they contribute themselves, as well as relevant people from their environment, the teachers who determine them. Referring to contentment, acceptance, optimal demands, experienced satisfaction, the assignment of homework should fall into a balanced dimension, since control of free time contributes to increasing the subjective well-being. In a multivariate analysis of the

subjective well-being of people, Muntele Hendreş (2004) included locus of control among the factors that influence it: subjective well-being is directly correlated with the internal locus of control; learned helplessness is closely related to an external locus of control.

The importance of feedback from the teachers is considerable, and in the context of solving homework, feedback has a motivational role. In accordance with the *National Report Eurostudent VII 2018-2021. Living and studying conditions of students* (National Centre for Education Policy and Evaluation, Education Research Unit, 2022, p. 34): "Half of the Romanian students agree that their teachers regularly provide them with useful feedback in their work, and 40% of the students believe that the teachers motivate them for performance during their academic activities." Depending on the category of students we are referring to, there are differences in the allocation of the time budget, which depend on the level of studies: undergraduate students and those enrolled in long-term university studies devote more time to study activities, while those enrolled in the master's program devote more time to paid work. The mentioned report (2022, p. 102) also showed that, in 2020, students from Romania devoted, on average, approximately 22 hours/ week to attending classes, seminars, laboratories, etc., and approximately 15 hours/ week to individual study.

The teaching staff and the students in university education are faced with new challenges, which are related to supporting learning, its thorough accomplishment, the assumption of autonomy and the development of transversal competencies, which are very obvious in the classic contexts of academic training, but also that of online education or the blended, post-pandemic type. Blended learning, which combines face-to-face and online activities, is considered a more flexible form of achieving higher education (Banihashem *et al.*, 2014; Lockee, 2021; Megahed, Ghoneim, 2022; Fang *et al.*, 2023; Sharma, Shree, 2023, as cited in Banihasem *et al.*, 2023). Some homework assignments based on personal discovery allow flipped classroom teaching (Bergman, Sams, 2012), where students explain what they have learned and understood to other students, while the teacher is more of a guide for them, the use of online training platforms having advantages and disadvantages in achieving performance, compared to traditionally assigned homework (Magalhães *et al.*, 2020; Yumuşak, 2020).

The complexity of student activities makes some applied courses to follow routes: from theory to theory; from practice to practice; from idea to practice; from practice to idea. Solving tasks and developing applied works are beneficial for stimulating autonomy in knowledge, for developing intellectual work techniques and associated capacities, for satisfying epistemic curiosity, and developing creativity. The independent study of some materials made available forms skills such as: selecting the necessary contents, reading quickly, making reading papers, reading between the lines, analyzing, interpreting and evaluating the texts, synthesizing the content covered, drawing conclusions, transferring to other similar contexts.

The type of attitude towards learning and towards the task, in students, can be thorough or superficial (Marton, Säljö, 1976), and this existing attitude can influence

the involvement in doing homework, therefore, the teacher has the role of guiding the students to a thorough approach and to ensure the achievement of accomplishing personal understanding.

5. The research design

The current generation of students is part of Generation Z (most being born between 1995 and 2000). They had, in their adolescence, computers and mobile phones at hand, they access the Internet, they are used to several tasks at the same time, but they get bored quickly; they are sociable, flexible, and independent, they appreciate audio-visual elements, and, nowadays, many combine employment with studies. However, it should not be neglected that among young students there are also adults, trained before the 1990s, who are not as open to using information technology. They are more persistent in their work, due to the fact that they already have family responsibilities and they are also employed, which makes them organize their time better, be productive and responsible.

The experimental sample of the research was represented by 141 students in year II and III, from the training program for the teaching profession, the Faculty of Letters, Communication and public relations, Journalism, Acting, Music, Cinematography, Foreign Languages specializations, from a university of Romania, south-west region. He was chosen due to the fact that in the students' psycho-pedagogical curriculum we covered topics related to creating the conditions for effective learning, the formation of self-assessment competencies, the application of organizational measures, time management.

The formative experiment consisted in: the progressive implementation of homework, discussion sessions and the provision of guidance on the methodology of intellectual activity, the practice of some adjustments at the level of external and internal factors, the flexibility of the assignment method, by the possibility of choosing three of the 7 assigned homework accompanied by constant feedback. The feedback was provided both through Google classroom, in an individualized way, as well as face-to-face, through the correct face-to-face solution, as suggestions, additions, problems, during a semester (five months, October-February). At the end of the first semester, the year 2022-2023, the students were questioned about various aspects of completing homework, in the case of psycho-pedagogical subjects, by applying a criterion evaluation grid, with evaluation scales at the levels of Very Much, Much, Medium level, Little, Not at all.

Because the relationship between doing homework and the learning outcomes, embodied in the students' grades, is determined by multiple contextual factors, and doing tasks, applied works is only a part of the individual study, which requires strictly determined efforts, including for the direction of preparing for assessments/exams, we stopped at analyzing the following aspects:

Hypothesis 1: The application of didactic rationalization techniques by the teacher in constructing homework according to the criterion of usefulness at the level of student learning positively influences the level of commitment in relation to them.

Hypothesis 2: In students preparing for the teaching profession, the teacher's feedback and support for the application of self-regulatory strategies in doing homework is likely to increase satisfaction after doing it.

6. The results obtained

Regarding the influence of homework on learning motivation, as Figure 1 reveals, we could find that they support the growth of interest, and most students find them attractive, challenging, for the fact that they require their creativity.

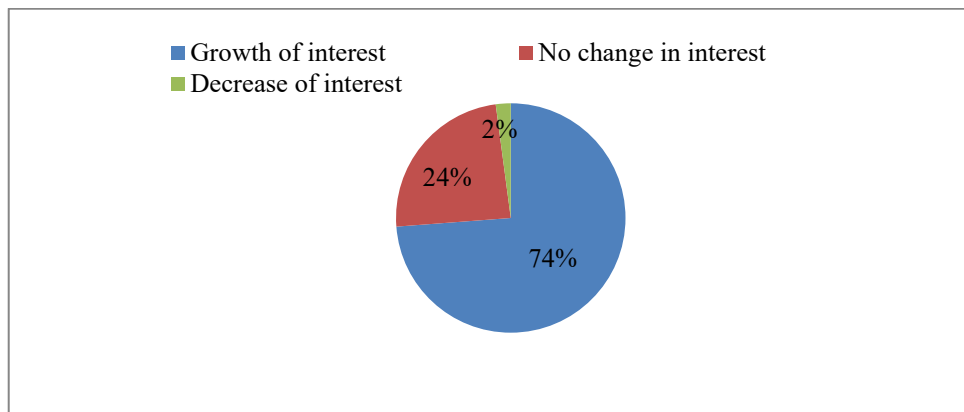


Figure 1. The influence of homework on learning motivation

The high percentage of 74% of the students who became more interested in the psycho-pedagogical subjects validates both the internal motivation each student relates with to the teaching profession, as well as the fact that there is an external influence on interest by taking into account the students' efforts in the final evaluation.

Two other items under observance were about the perception of the usefulness of homework and the appreciation of the effective way of engaging in solving, in a responsible, original manner, avoiding plagiarism (Table 1), at the level of the entire sample.

Table 1. Assessments about the usefulness of homework and the level of self-engagement in solving it

	Measure	Percentage	Actual engagement	Measure	Percentage
	Usefulness	Very much		45.4	
A lot		25.5	A lot	29.8	
Medium		24.1	Medium	22.7	
A little		3.5	A little	4.2	
Not at all		1.4	Not at all	0	

For the obtained assessments, in the case of each string value, the correlation coefficient – the CORELL function in Excel between utility and effectiveness, indicated a value of 0.588. This value is considered significant when it differs from 0, between -1 and +1. Because the resulting value was positive, we infer that as the values in the first data series increase, the values in the second data series also increase. It means that we can confirm the hypothesis that there is a concordance between the independent variable (the usefulness of homework) and the dependent variable (the actual engagement/effectiveness in solving it): the more pragmatically they are constructed by the teachers, and the students appreciate their usefulness, the more they actively engage in solving homework.

Also, other variables correlatively tracked were the support given by the teachers (where 1 represented the top level, very much, and 2 meant a lot, 3 – medium, 4 – little and not at all) and satisfaction with the completion of homework (similarly rated). The overall results are shown in Figure 2.

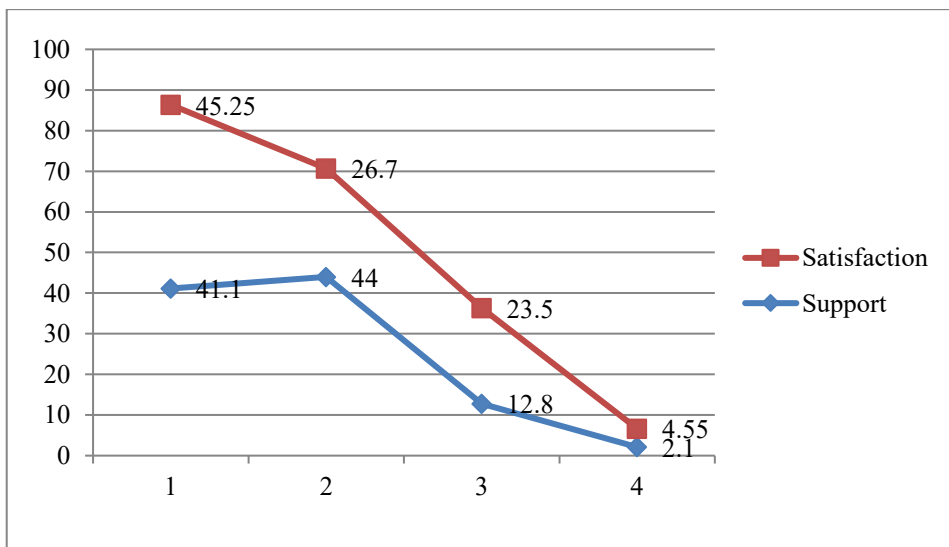


Figure 2. The relation given support experienced satisfaction

For each string value, the correlation coefficient, according to the application of the CORELL function in Excel, indicated a level of 0.576. This value is considered significant and, because it is positive, it means that as teacher support increased, the values related to experiencing satisfaction also increased, which confirms hypothesis 2. We noticed that the values were not close to +1, they did not grow exponentially, because there is a maximum level, beyond which the too high support relation no longer works. For example, a very high level of support from the teacher must be received when necessary, when there are difficulties, so as not to exclude manifestations of independence/autonomy; when it was given too insistently, the students reported that their personal satisfaction of self-accomplishment was hindered and that they felt directed.

Three other monitored components focused on some characteristics that we consider essential to optimize in the formulation of homework, from a teacher: the amount, the difficulty, the degree of effort/ stress. The values reported by the students were those in table no. 2.

Table 2. Assessments on the level of some essential characteristics of homework

Volume %		Difficulty %			Stress %			
Too much	Optimal	Too little	Too much	Optimal	Too little	Too much	Optimal	Too little
20.9	73	6.1	21.3	71.6	7.1	16.3	78	5.7

We observe that these quite close percentages, maintain an average of the adjustment actions, possible to be carried out by the teacher, which the students consider to be optimal, for a large majority of the students, of 74%.

The time used is seen as an important resource, and the number of hours declared by the students to have been used to solve homework is generally between one and two hours (Figure 3).

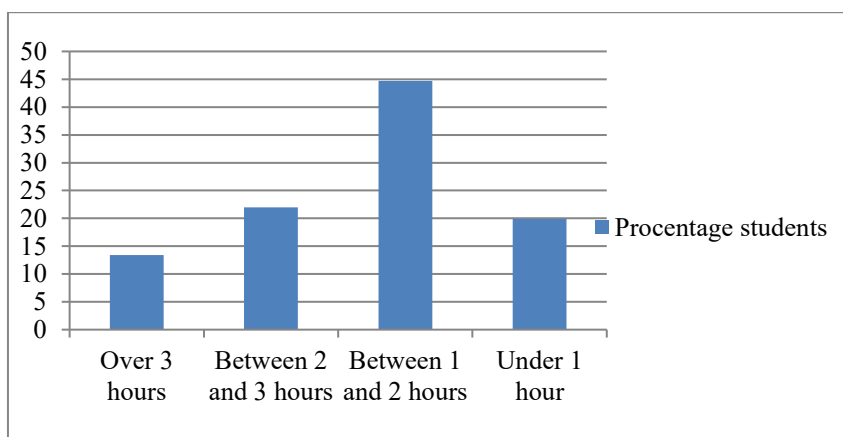


Figure 3. Time allotted to homework

This distribution of time shows a slight right asymmetry, being an upward distribution, where, according to the health insurance rules in learning and the European Transferable Credit System (ECTS), the time used for homework after classes is enough. Of course, this allocation also depends on the personal pace, faster or slower, on the degree of participation/ absenteeism in the actual academic activities. Following the deadlines of homework recorded other values (Figure 4).

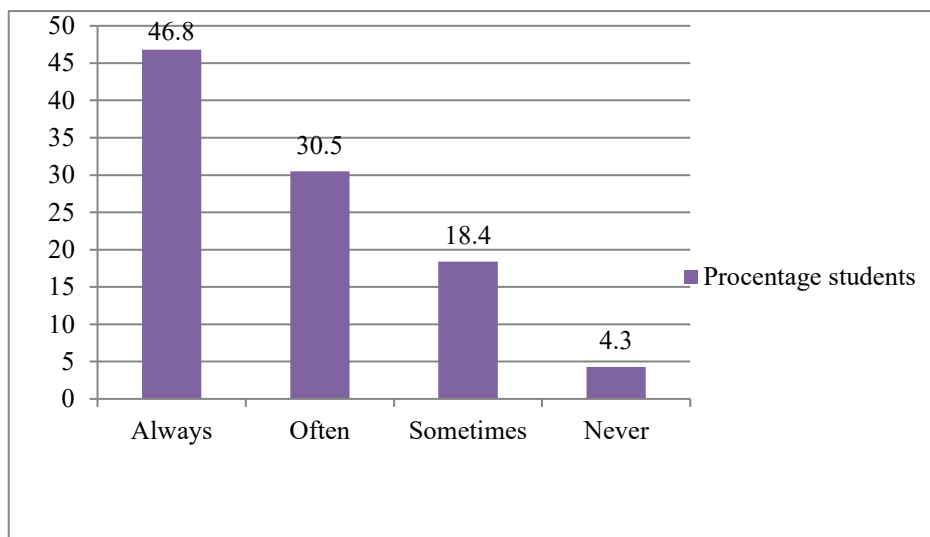


Figure 4. Following deadlines

The shape of graph 4, is a right descending one, most students, regardless of the time invested, managed to fit in time.

We were interested in the subjects' explanations for the aspect of time management, and the students indicated a series of encountered difficulties. We believe that at the level of the Romanian academic culture, the observance of deadlines is not so strictly followed, due to the minimal interest in obtaining the passing score or through the possibilities that the students have to appear for a prolonged examination as a deadline.

While 17% of the students do not have any difficulty in solving homework, the rest mentioned a series of encountered difficulties, among which, in descending order, we note: lack of time (42%), competition with other tasks (profession, child care) – 17.4%, weak self-determination – 16.5%, learning by leaps – 14%, personal misunderstandings of requirements – 8.1%, lack of means – 2%.

To conclude on how they related to the homework assigned by us, the question with closed answers related to the existence/ non-existence of felt stress obtained 30.5% confirmations, while 69.5% believe that they were not stressed. Such a result is gratifying, because achieving well-being and reducing stress are elements that are pursued by all trainers.

Moreover, we were interested in the students' preference for the procedure of submitting homework and getting feedback: traditionally or online. For this item, the results were outlined as in the following diagram (Figure 5):

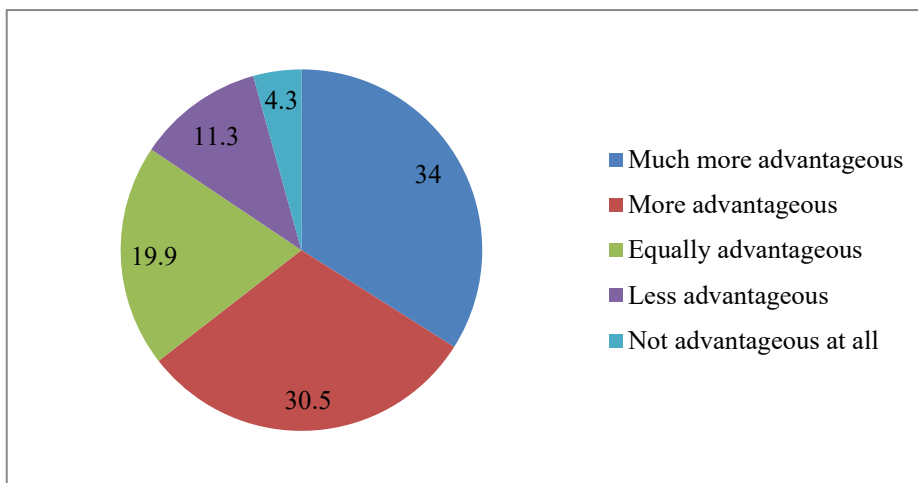


Figure 5. Comparison online/face-to-face version

Therefore, a large part of the students appreciate online procedures more, due to the easy possibility to document themselves, the notifications that warn them about the need to be on time, the individualized feedback they receive.

7. Discussion of results

Even though our sample was small in size, knowing the students' perception of homework is important for every teacher, and a clear mutual communication of expectations and encountered difficulties makes them more motivated to relate and manage resources better. By indicating the main ways of study, we found out from the students whether they are consistent in solving the homework or whether they choose the variant to act by leaps. Even if for a continuous learning it would be necessary to study independently daily or, at least, periodically, a large part of the total number of students recognized that they learn with priority in the session and do the applied works in the last period of time possible they have at their disposal. These habits are closely related to their involvement in solving homework and determine procrastination, delays, superficial approaches, copying.

The students' judgments and attitudes regarding solving homework explain the level of effort they put into learning. If they were unable to solve them, students indicated that homework competed with a very busy study or work schedule. Those who solved them with pleasure and responsibly opined that they were strongly motivated by the following reasons: solving homework supports understanding; through homework they learn more thoroughly, they practice tasks; they are conscientious and, in this way, update information effectively; thus the connection between theory and practice is achieved; he is interested in every course, and the solved homework is a way of developing knowledge; with the help of the homework they check themselves. That is why an optimal assignment of homework maintains

a balance between the learning capacity and the reactions obtained: perceptions, states, orientations, behaviors.

8. Conclusions and proposals

At the student level, the most appreciated measures we implemented were: avoiding crowding the off-school program with homework in several subjects and explaining the requirements in detail each time, so that the assignments represent opportunities of practicing/ applying learning. Co-approximating the required time and using the remedial feedback online were also considered good solutions.

Among the students' proposals, to optimize the assignment of homework and a better support of their achievement, we list: connecting the homework to aspects of real life, through tasks that will be useful in future assessments; constructing homework assignments that require their creativity; the allocation that allows interactivity with other colleagues; the consideration of professional experiences in the derogation from certain tasks or the equivalence of non-formal experiences; negotiating/extending deadlines.

We believe, therefore, that rationalization can be implemented on the following levels: from teachers as trainers of trainers, from students, as future teachers, from students, for themselves as students. The actual measures to achieve a closer connection between teachers and students in this aspect are: establishing relevant topics; avoiding overlaps with other tasks; giving the necessary time, ensuring feedback, showing (self) appreciation.

REFERENCES

1. Banihasem, S. K., Noorozi, O., den Brok, P., Biemans, H. J.A., & Kerman, N.T. (2023). Modeling teachers' and students' attitudes, emotions, and perceptions in blended education: Towards post-pandemic education. *The International Journal of Management Education*, 21. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100803>
2. Bergman, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
3. Blazer, C. (2009). *Literature Review: Homework*. Miami: Miami Dade County Public Schools. Retrieved at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536245.pdf> [online, 03.02.2023].
4. Bluestein, J. (2006). *Making Homework Work: Building Flexibility into Your Homework Policy*. Retrieved at: <https://janebluestein.com/2012/making-homework-work/> [online, 09.03.2023].
5. Catalano, H., Catalano, C. (2018). Quantitative Study on the Usefulness of Homework in Primary Education. In V. Manolachi, C. M. Rus, S. Rusnac (eds.), *New Approaches in Social and Humanistic Sciences*, 129-136. Iasi: Lumen Proceedings. <https://doi.org/10.18662/lumproc.nashs2017.11>
6. Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91. Retrieved at: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf [online, 31.03.2023].

7. Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
8. Cooper, H. (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
9. Fitzmaurice, H., Flynn, M., & Hanafin, J. (2021). A systematic review of literature on homework: Challenges and proposals for educational policy makers in Ireland. *Irish Teachers' Journal*, 9(1). 93-108.
10. Foyle, H. C., Bailey, G. D. (1986). *Homework: The human relations bridge between school and home*. A paper presented at the 41st Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development, San Francisco, California.
11. Guo, L., Li, J., Xu, Z., Hu, X., Liu, C., Xing, X., Li, X., White, H., & Yang, K. (2021). Protocol: The relationship between homework time and academic performance among K-12 students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17. <https://doi.org/10.1002/cl2.1199>
12. Kohn, A. (2015). *Mitul temei pentru acasă: de ce copiii noștri primesc prea multe sarcini inutile*. Bucharest: Multi Media Est Publishing House.
13. Letterman, D., Morris, R. (2013). Students' perception of homework assignments and what influences their ideas. *Journal of College Teaching & Learning – Second Quarter*, 10(2). 113-122. <https://doi.org/10.19030/tlc.v10i2.7751>
14. Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
15. Marton, F., Säljö, R. (1976). On qualitative differences on learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
16. Marzano, R., Pickering, D. (2007). A Case For And Against Homework. *Educational Leadership*, 64(6). 74-79.
17. McPherson, F. (2005). *Homework: Is it worth it?* Retrieved at: <https://www.mempowered.com/children/homework>. [online, 20.03.2023].
18. Muntele Hendreș, D. (2004). Starea subiectivă de bine între predictorii și efecte. *Annals of Al. I. Cuza University, Psychology series*, 13, Iasi. Retrieved at: <https://www.psih.uaic.ro/anale-psi/2004/12/20/starea-subiectiva-de-bine-intre-predictori-si-efecte/> [online, 28.03.2023].
19. Negru, I., Sava, S. (2022). Reflections, perceptions and practices in formulating and evaluating homework in primary education/Reflecții, percepții și practici în formularea și evaluarea temelor pentru acasă în învățământul primar. *Journal of Pedagogy*. (2). 93-120. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2022.2/93>
20. Xu, J. (2013). Why Do Students Have Difficulties Completing Homework? The Need for Homework Management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1). 98-105. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>

21. Yildirim, V. Y. (2021). Homework Process in Higher Education Scale (HPHES): A Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8 (1). 120-134. <https://doi.org/10.21449/ijate.706459>
22. Yumuşak, G. (2020). Preparation Before Class Or Homework After Class? Flipped Teaching Practice in Higher Education. *International Journal of Progressive Education*, 16(2). 297-307. <https://doi.org/10.29329/ijpe.20-20.241.20>
23. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>
24. *** Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, Unitatea de Cercetare în Educație. (2022). *Raportul Național EUROSTUDENT VII. 2018-2021*. Retrieved at: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2022/06/EUROSTUDENT_7_Romania.pdf [online, 09.03.2023].
25. *** Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. (2016). *Ordinul ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice nr. 5893/28.11.2016 privind temele pentru acasă în învățământul preuniversitar*. Retrieved at: <https://www.edu.ro/sites/default/files/OMENCS%205893%20teme.pdf> [online, 02.04.2023].
26. *** Ministerul Educației Naționale, Institutul de Științe ale Educației. (2017). *Temele pentru acasă – consultare națională privind rolul, consistența și eficiența temelor pentru acasă*. Retrieved at: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/12/Raport_Teme-acasa_final.pdf [online, 20.10.2022].

THE TRAINING AND DEVELOPMENT OF DIDACTIC COMMUNICATION COMPETENCIES IN AND THROUGH A VIRTUAL ENVIRONMENT*

Florentin Remus MOGONEA¹

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.04

Abstract

The purpose of this study consists in the (partial) inventory of the digital competencies that general education teachers must have. Digital competencies represent integrated systems of knowledge, abilities, skills, attitudes and values, formed and developed through learning, which an individual has and which can be mobilized to solve various problems that arise in the process of collecting, storing, processing and disseminating information through information and communication technologies.

In the 21st century, teachers must have digital competencies in order to face the challenges of the information age. The need to have a certain level of digital skills has two facets for teachers: an integrating part of professional competencies; incentive and catalyst for the development of students' digital skills, as a prerogative for their employment in the field of work.

The areas of competency were determined in accordance with a set of national and international documents, belonging to the field of transversal digital key competencies from the framework document of the European Parliament and the European Council of 18th December 2006, regarding the key competencies for lifelong learning. From the wide spectrum of digital competencies, the ones selected and included in this document were those that were strictly necessary for a teacher to carry out professional activities with.

Key words: *Didactic communication competency; Digital competencies; Digital education; Online education; Digital natives.*

1. The didactic communication competencies of the teacher

The term "competency" has become a frequently debated topic these days. Different programs offer the opportunity to be competent in different fields of activity. By consulting the specialized literature, we can easily find out that there is

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email-address: fmogonea@yahoo.com

no agreement regarding the fundamental defining notes of the concept of "competency".

Beyond the semantic and nuanced differences, we appreciate, however, that the current pedagogy, without neglecting the classical approach to the finalities, is a pedagogy focused on and in favour of competencies. The didactic competencies are the key elements of the professional training process of the future educators. In this sense, the communicative competency plays an absolutely necessary role.

Sadovei (2008 a) states that the term didactic communication competency is a set of communicative behaviors for elaborating/ transmitting/ evaluating the didactic speech and ensuring productive communication networks in an educational context.

If we refer to the opinion of the researcher Cerghit (2008), we think that what is meant by didactic communication competency includes: the ability of the teacher to use language knowledge in order to state something, explain, clarify, ask, analyze, interpret, ask, etc.; the ability to build correct grammatical structures and use them in didactic communication, i.e. to give them functional value, to assign meanings and significance to them; the ability to integrate cognitive, affective, volitional factors in the context of communication; to have knowledge about the development, construction and logical functioning of argumentative oral and written communication; to have knowledge about the role of gestures, facial expressions, silence, the appropriateness of smiling, etc. (of nonverbal behavior); the ability to present orally and to listen, understanding questions and opportunities: when? where? with whom? about what? in what way? to use the language.

In our view, the success achieved in the school environment is also based on the assimilation of the values of didactic communication competency. In this sense, according to some authors (Sadovei, 2008 b), the values of didactic communication competency are manifested at the discursive level through: linguistic normativity, coherent and intelligible discourse, pedagogical language, discursive strategies, rational persuasion, fidelity and scientific relevance, personalization, the convergence of languages at the relational level: cooperative style, affective persuasion, distribution of attention, behavioral flexibility, empathic conversation, emotional balance, affective expressiveness, positive feedback.

The effort to build competencies is placed at the level of the following variables (Păun and Potolea, 2002): *scientific* (abilities to use information, intelligence, experience, decisive behavior, creativity, operativeness and mental transfer; managing influences, planning, design, decision, organization, coordination, administration; etc.), *psychosocial - relational* (of role, communication, strength and authority, style, enthusiasm, understanding, friendship, etc.), *managerial* (influence management, planning, design, decision, organization, coordination, administration), *psycho-pedagogical* (personality formation/ construction through content, accessibility, understanding and access to the universe of the students, educational creativity, empathic capacity, pedagogical tact, methodical spirit, clairvoyance, etc.).

Even an uninteresting message can be optimally received if the teacher has, and above all, uses his communicative competency and is aware of the fact that this competency must be constantly educated and perfected (Mitrofan, 1988).

The concept of *communicative competency* is of great interest in the pragmatics of education, whose concerns are primarily oriented towards the direct action of communicating. The ability to communicate in the case of education consists in the possibility to interact with the educated, to use signs and symbols whose meaning is conventionally established (Ezechil, 2002).

Ezechil's study cites the points of view of Ch. Morris and R. Carnap (Ezechil, 2002, p. 100), regarding the determinations that satisfy the communication situation. There are three of them: *syntactic*, centered on the problem of information transmission (codes, channels, capacities, noises); *semantics*, with an emphasis on the issue of meanings and the need to establish semantic conventions between the partners of a communication relationship; *pragmatic*, concerned with the extent to which communication affects behavior and is objectified in observable manifestations.

Capturing the student in the relationship does not depend only on the teacher's will and ability to "call" the interlocutor to dialogue. In reality, a lot of physical, physiological, psychological, psychosocial, linguistic, semantic, cultural, i.e. a multitude of other conditions that give specificity and uniqueness to any interpersonal relationship interpose.

2. The training, development and practice of digital competencies for didactic communication

Digital competency – comprises the set of knowledge, skills, attitudes, including strategies and values, needed to use technology and digital media in performing tasks, in solving problems, in communicating, in managing information, in collaborating, in creating and sharing content, as well as in building knowledge in an effective, appropriate, critical, creative, autonomous, flexible, ethical, reflective for work, leisure, participation, learning and socializing way. As a whole, digital competency refers to the formation of skills and the ability to implement a certain set of tools and/or applications.

Digital competency is the concept that describes the skills of individuals related to technology. The convergence of information and media channels can influence people's judgment of credibility, confusing the user at different levels: for example, let's think of the "leveling effect" (Burbules, 1998), which actually means the flattening of the value of information, caused by the search engines that present the query results on the same page, joining commercial and non-commercial sites, institutional and private sites.

The objective is not to recreate a robust educational ecosystem, but to provide temporary access to training and easy-to-access training supports. When we understand ERT (ERT – Emergency Remote Teaching) this way, we can separate this kind of training from "online learning". Distance learning involves not only online learning, but also the individual study of students by accessing workbooks,

handouts, textbooks, dictionaries, encyclopedias, etc., learning programs supported by television or radio.

If we were to describe this distance learning, we should first of all see it from a projective perspective, as a way of reflecting on the ways, methods and means of the delivery of training, adapting to the ever-changing needs and limited resources and not as an essentialized approach to standard training. Of course, due to the time urgency, the quick steps that are necessary in the context of ERT can diminish the quality of the courses offered.

In the case of education, the training and development of digital competencies will be carried out both within the basic subjects and within the optional curricular components (example: Games through the computer). We can identify non-formal and informal contexts for learning how to use ICT: visits to institutions in the community where information and communication technologies are used (banks, photo studios, businesses, town hall, shops, etc.), visits to technical museums or exhibitions of specialty, audio or video recording on the occasion of special events (visits, celebrations, exhibitions, etc.) with the help of various digital devices and software, educational computer game contests, etc.

There are learning resources and applications that the teacher can create or already existing resources in the form of presentations, lessons, handouts, pictures and videos that we can use both during live lessons and for homework. Here the list is longer and includes applications such as ASQ, Kahoot, Quizziz, Wordwall, Padlet, Twinkl or Digitaliada, as well as sources of inspiration for movies, homework and individual study.

Apostolache (2022) proposes a design model for digital instructional-educational activities, carried out online, mentioning the stages that must be completed by the teacher, contributing to the development of his planning skills: 1. The formulation of the educational purposes; 2. The analysis of the human and digital resources; 3. The digitized organization of the contents; 4. The Digital organization of strategies 5. The evaluation of the digital didactic activity.

If we start from what Marc Prensky (2021) says that instructors are digital immigrants who speak an outdated language from the pre-digital age and struggle to teach a population that speaks a new language – the digital natives (he introduced the concepts of digital native and digital immigrant in 1996 to define people born around technology, people who grew up using technology without needing to adapt to it, compared to others, who had to adapt to technology as adults (Logofătu, 2021).

This adaptation is made according to the needs of the students, provided that the objectives in the curriculum are achieved. All these must be done so that the student does not feel that he is making an extra effort to learn. For this, the teaching staff must have a series of digital competencies. Through the Order of the Minister of Education 4150 of June 29, 2022 (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/257484>), the digital competencies framework for the education professionals (DigCompEdu) was approved. This framework is addressed to all teachers at all levels of education. According to the already mentioned order, the DigCompEdu framework (<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>) establishes 22

key competencies, organized in 6 fields, with three levels (basic, intermediate and advanced):

- Domain 1 is addressed to the professional environment in a broad sense and aims at the use of digital technologies by teachers in their professional interactions with colleagues, preschoolers/ pupils/ students/ other people in the learning process, parents and other interested parties, for their own professional development and in the interest of the organization.

- Domain 2 addresses the competencies required for the effective and responsible use, creation and sharing of digital resources in the teaching and learning process.

- Domain 3 refers to the use of digital technologies in the teaching and learning process.

- Domain 4 refers to the use of digital strategies to improve assessment.

- Domain 5 aims to capitalize on the potential of using digital technologies in the development of student-centered teaching and learning strategies.

- Domain 6 details the pedagogical skills needed to facilitate the acquisition of digital competencies by preschoolers/ pupils/ students/ other people in learning situations (Order 4150/ 2022, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/257484>). Here you can find the complete list of digital competencies of pre-university teachers, referred to in the European framework for the digital competencies of teachers – DigCompEdu, integrated into the Romanian legislation, in order to approve the digital skills framework of education professionals.

Istrate (2022), resumes their inventory also available at https://eos.ro/wpcontent/uploads/2022/10/eos_cadrul_european_pentru_competent_a_digitala_a_profesorilor_digcompedu_fin_002.pdf.

The initial and continuous training of the teaching staff, in the spirit of communicating in the virtual environment, is one of the most important factors influencing results of the students. These training programs must consider the following elements: being content-centered, active learning, coherence, sustainable duration and collective participation (Ilie, 2020).

For other authors (Gremalschi 2015), the standards of digital competency for teachers in the pre-university system are (according to the Standards of digital competency for the teaching staff, MECC, Order no. 862 of 07.09.2015): digital communication, information management, creation of educational digital contents, implementation of school management applications, educational content management systems, the use of digital equipment in education and compliance with ethical and legal norms in the digital space.

Other numerous sets of targeted digital competencies, in the Romanian legislation, can also be found at: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/257484>, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/257563>, online, as well as those inventoried by other authors (Albulescu, Catalano, 2019; 2021; Păun, 2022).

The field of ICT is a very dynamic one, the speed of development of new tools and opportunities being very high, and the range and complexity of the skills

required to be a pedagogue in the 21st century is so great that it is unlikely for an individual to possess them all or to be able to develop them to the same extent at certain moments of time.

Consequently, teachers need to constantly update their competencies as well as adapt them, and this requires critical evidence-based attitudes that enable them to be accountable for the students' outcomes.

3. Experimental design. Brief presentation of the results of a pedagogical research

Argument

The crisis situation in the spring of 2020, caused by the COVID 19 pandemic, revealed problems already existing in the society, which will certainly contribute to a radical change in people's mentality. In this context, a radical change of the educational system is being felt, in order to make the educated more aware, more flexible and better prepared for their future life with its surprises.

The purpose of the study was not so much to collect information and statistical data regarding the problems of didactic communication, especially during the period of organizing distance learning, but rather to analyze the good practices of different educational actors, and based on them, to propose ways of improving the didactic communication at Bucovăț Secondary School, both in times of crisis and in general.

The objectives of the research aimed, among others: to find out the opinions of the students, teachers and parents regarding the communication barriers from the perspective of the phenomenon of digitization of education; to identify the barriers of didactic communication in the online environment by using different ways and platforms of online communication; to measure the quality of teacher-student communication offered in different situations of educational communication; to identify weak points in online didactic communication and ways to improve them.

General hypothesis: It is assumed that there are certain factors that can produce distortions in the online didactic communication. Therefore, if the primary school teacher/ preuniversity teacher identifies the factors and communication blockages during the online didactic activities and not only, then the digital competency of the schoolchildren, but also of the teachers involved, can be optimized and the ways of didactic communication and relating in the virtual environment can be improved.

Sample: 70 preschool teachers and preuniversity teachers (rural and urban) (the investigated sample was much larger, including students from the preparatory class to the 8th grade, but the results and interpretations of their answers constitute discussions for another study).

Research methods and tools: the anamnesis, the study of personal documents, the observation method (*systematic observation method*), the survey method (the working tool is the questionnaire/ questionnaires applied to teachers, students and parents), the test, the pedagogical conversation, the statistical methods (the statistical techniques most often used were: frequency tables and distribution graphs; the most well-known forms of graphic representation are the histogram and the frequency

polygon; the calculation of some statistical indices with the aim of capturing general characteristics or trends; the extension of the findings over the entire population, calculating the size of error; comparing the indices of the main sample with those of the control sample in order to ascertain the differences and see which variables are due to them).

Online educational resources: Thus training and learning based on the Web (Web-based learning) offers the students: interactivity (the possibility of exchanging views, opinions, materials), the multimedia environment (the materials present at least two multimedia elements: text, graphics, audio, animation, video, etc.), the open environment (you can access different Web pages or applications), synchronous and asynchronous communication environment, independence from equipment, distance and time (the students can use any computer connected to the Internet and can communicate with people from any corner of the world).

Among the educational resources in the online environment that benefit the student and the teaching staff are: Wordwall, www.jocjocjoc.ro, AcademiaABC – an Online education platform, Live Worksheets - online interactive worksheets, Nearpod – a platform for interactive lessons, educational games and assessment, popplet- conceptual maps for the primary school students, etc.

Regarding the submission and completion of questionnaires: in the case of questionnaires addressed to teachers: approximately 40% of the answers were received through the online platform (Google Forms), and 60% through direct questionnaires; in the case of questionnaires addressed to students and parents: approximately 45% of the answers were received through the online platform, and 55% through direct questionnaires. Data collection was carried out throughout 2022.

The results obtained from the teachers' survey are centralized in the following graphs and, as there will be seen, most of the teachers have real communication skills, which help them in the didactic communication process, both in the traditional one and at home. The teachers interviewed appreciate that they have adapted to the conditions to some extent, in percentage of 65%, to a great extent in percentage of 25%, to a very small extent 7% and to a small extent 3%.

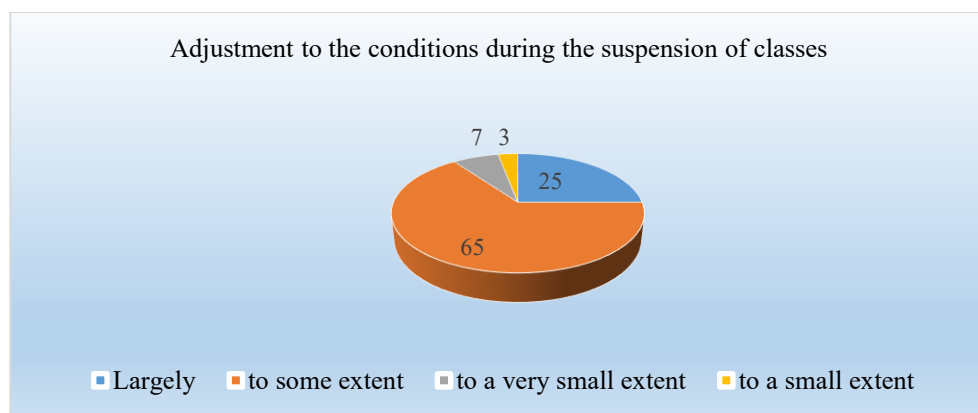


Figure 1. The degree of teachers' adjustment during the pandemic

In the second criterion of the questionnaire applied to the teaching staff, 56% believe that it offers the opportunity for personal and professional development, through the use of digital technology, 15% support the students in maintaining a learning pace, 10% believe that it offers comfort, both for the students and teachers, 14% believe that online learning activities create an impersonal educational climate, unlike classroom learning, and 5% believe that the costs of teaching materials are lower.

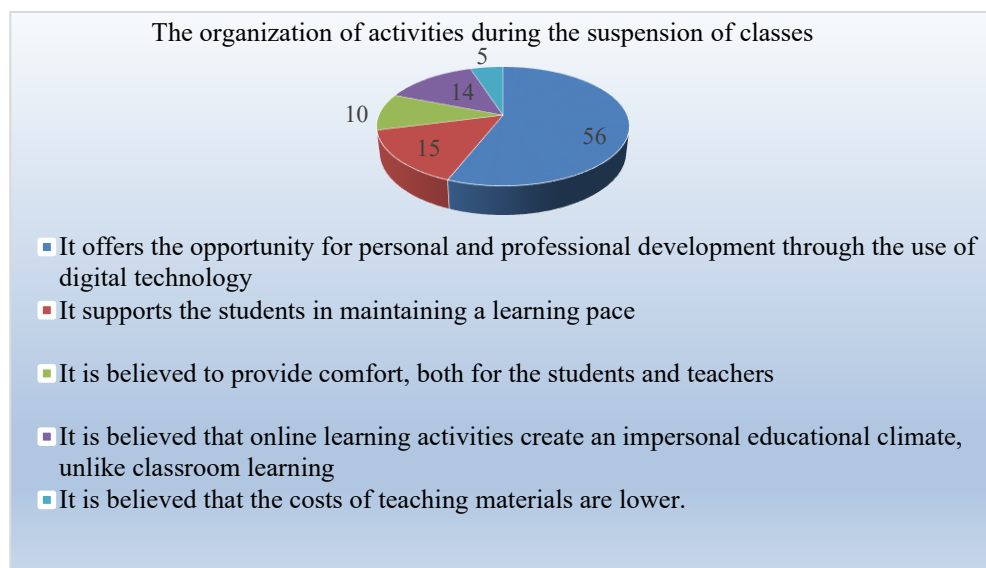


Figure 2. Opportunities of the virtual environment during the suspension of classes

To the question: "To what extent did the activities you carried out during this period help you feel better?" To a largely great extent, they appreciate that they looked forward to being able to interact with the students in face-to-face learning activities, to a great extent, they appreciate that they were able to do interesting online activities, and they are satisfied with the way the online learning activities are carried out, to some extent they appreciate that they are ready to use digital technology, for online teaching activities and they are comfortable interacting with the students in online activities, to a very small extent they appreciate that they find it easy to use online learning activities, and to a small extent they appreciate that they enjoy interacting with the students in online learning activities.

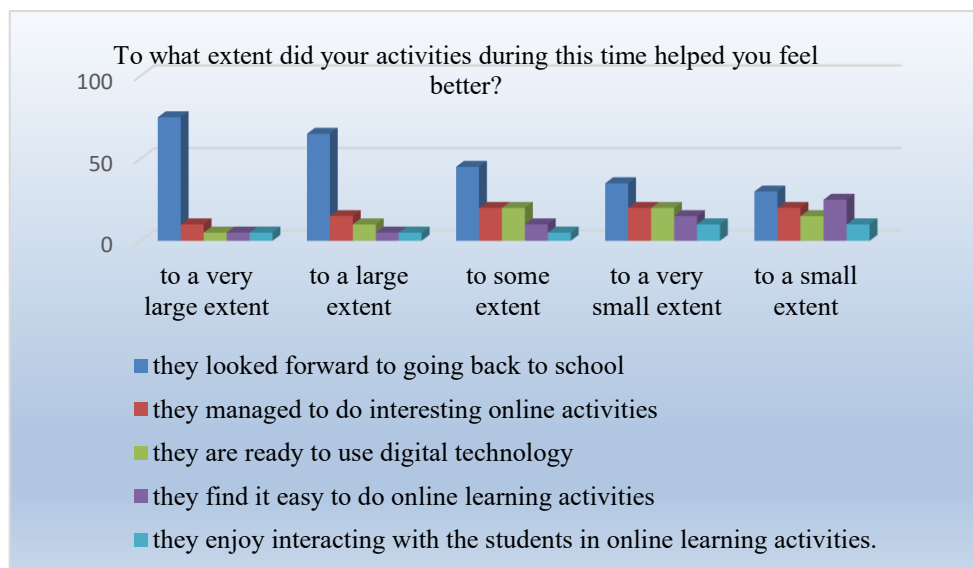


Figure 3. Behaviors displayed by the teachers during the suspension of classes

To the question: "During this period, to what extent have you thought about the following aspects:" the respondents considered to a great extent to develop their digital skills according to the current situation and that it is difficult for them to work with the students using only digital technology, to a large extent they answered that the exclusively online school is only a temporary solution, to some extent they answered that they wanted a vacation, but not to spend it only at home and that they missed face-to-face meetings with friends and colleagues; to a very small extent they thought it was difficult for them to deal with work and family tasks during this period and to a small extent they considered that they enjoyed this period, they had more time for themselves.

When asked if there are communication barriers between teachers and students, the respondents considered that to a very large extent there are didactic communication barriers, in percentage of 58%, to a large extent they thought there were didactic communication barriers, only 25% of the respondents, to some extent they thought there were didactic communication barriers, in percentage of 7%, to a small extent only 6% thought there were obstacles in communication and to a very small extent (almost none), only 4% of the respondents.

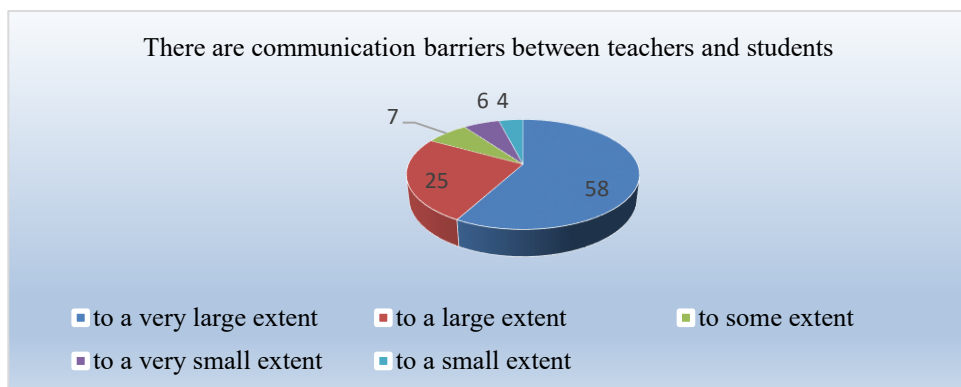


Figure 4. The range of communication barriers between teachers and students in the online version

Therefore to the following question: "Which of the following statements do you consider to be barriers to didactic communication"?:

- 31% of those interviewed believe that the misinterpretation of messages by the impossibility of receiving them to the end due to connection problems, that the poor Internet connection and poor ownership of electronic tools/ equipment is the main cause of message distortion, that the students' misunderstanding of the minimal response or encouragement to continue expressing their own ideas are communication blockages,

- 32% of the responses received consider that attention decreases over time (class, semester) in relation to the information/ knowledge transmitted by the teacher, the lack of interactivity, the absence of dialogue or questions; the installation of fatigue and disadvantaged families not coping with changes are causes of poor didactic communication,

- 26% of the teaching staff believe that the misunderstanding of the message; the time allocated for lesson preparation by the teachers; the students' interest is on the decline if we fail to maintain it; the feelings, emotions, experiences behind the camera; the feedback provided; they constitute blockages in the harmonious communication with the students and

- 11% of the respondents believe that a continuous search for solutions; that video games transformed into learning tools and that students exposed to technology for too long are blockages in the didactic communication.

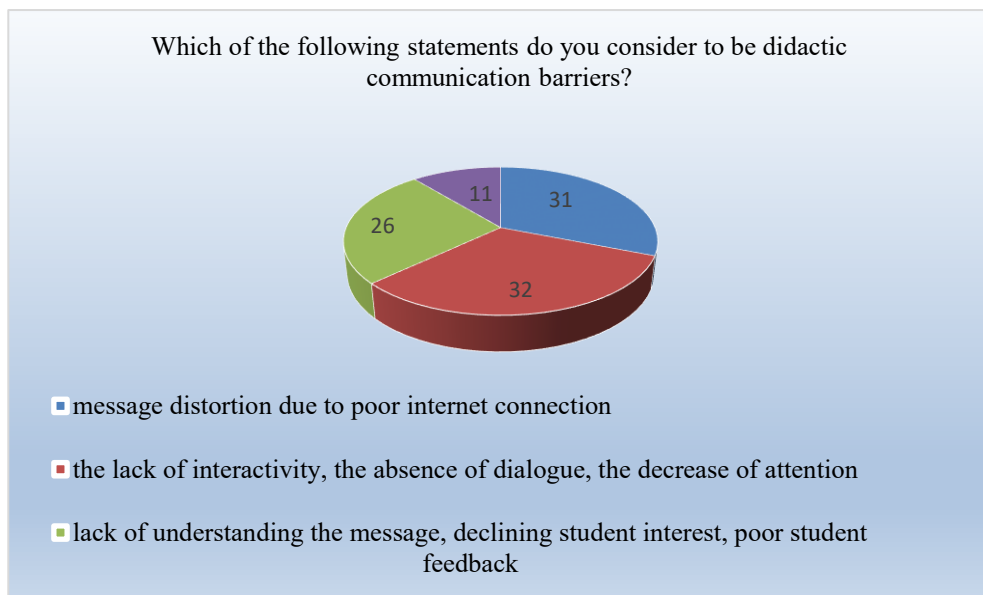


Figure 5. Possible barriers in the virtual teacher-student communication

To the question: "In order to prepare the online learning activities:" the respondents believe to a great extent that they plan the learning activity so that it is less than the face-to-face learning activity, to a large extent the online assignments are not more or more complex, compared to the tasks given in the class activity, to some extent they give feedback to the students for the completed tasks and send in a due time, the schedule of activities for each week.

The most frequently used applications used by the teachers, parents and students for the online communication and learning activities are:

- WhatsApp, Facebook/ Messenger and video conferences through the Zoom, Google Meet, Skype applications in percentage of 92%;
- for the online learning activities, the Google Classroom platform was mainly used in a percentage of 91%;
- for the construction of didactic cards or games aimed at developing didactic communication, different applications or sites were used: Wordwall, JOC, JOC, JOC.ro, AcademiaABC - Online education platform, Live Worksheets - online interactive worksheets, Nearpod - platform for interactive lessons, educational games and assessment, popplet - concept maps for the primary school students, etc. in percentage of 86%.

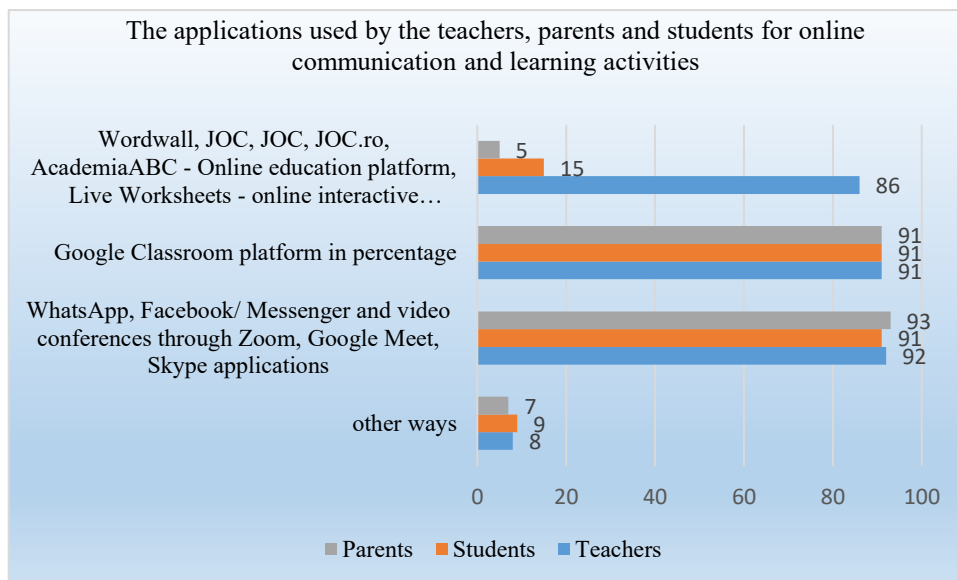


Figure 6. Applications frequently used by the teachers, parents and students in online communication

The difficulties faced by the teaching staff involved in carrying out online learning and communication activities with the students are:

- the current professional training does not exactly correspond to the requirements of the Computerized Educational System,
- the use of modern methods of acquisition and processing of data from practical applications are necessary,
- making a permanent feedback of learning but also of didactic communication, IT means do not meet the current requirements,
- continuous connection to an internet network,
- low student motivation towards learning, etc.

To the question: "Do you consider that, after returning to school, it would be useful for online learning and communication to remain possible in certain situations?" teachers responded to a very large extent that online learning and communication remain possible in certain situations, and to a small extent it would not be useful in various school activities.

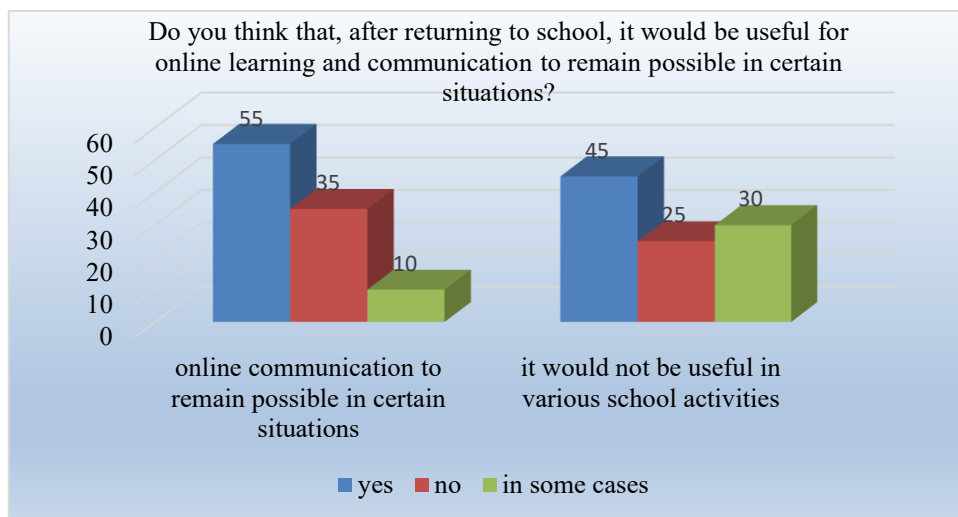


Figure 7. Possibilities of hybrid communication, in the post-pandemic period

The opinions of the teaching staff involved in the survey are divided: the majority of them believe that face-to-face communication is very important in the education process, constituting a prerequisite for language development in students, and another part of them do not deny the important role that digitization didactic communication has, because in certain situations it connects the elements of didactic communication.

4. Conclusions

In conclusion, at the level of the teaching staff, the elements that are able to make a substantial contribution to increasing the efficiency of the teaching-learning process include concerns about the ability to design, lead and realize the instructional-educational process as an act of communication, in the virtual environment.

The digital competencies acquired during the suspension of classes are of real help for projecting activities in online education, by using interactive whiteboards, video projectors, the students interacting and working together to solve tasks.

We believe that computer teaching aids represent an effective communication and behavioral management system, even if it is not accompanied by other rewards for students. Computer teaching aids can be used for effective communication between teachers and parents, by providing immediate feedback, the students' behavior during the school program can be shaped.

The transformation of the educational process and the evolution towards a digital school presupposes ensuring access to administrative solutions for the management and teachers, transparency for the parents and digital study tools for the students and the teaching staff, in an environment that allows collaboration and effective communication between all parties involved.

But the communication channels in the virtual environment developed during the pandemic and post-pandemic for most teachers (as well as for students and parents)

remain open, because this way of communication has a short time to transmit information. This is the future of education in Romania and in the whole world.

REFERENCES

1. Albuiescu, I., Catalano, H. (2019). *Sinteze de pedagogia învățământului primar*: Bucharest: Didactica Publishing House.
2. Albuiescu, I., Catalano, H. (2021). *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online*. Bucharest: Didactica Publishing House.
3. Apostolache, R. (2022). *Competența pedagogică digitală*. Iasi: Polirom Publishing House.
4. Burbules, N. C. (1998). Digital texts and the future of scholarly writing and publication in *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 105-124. <https://doi.org/10.1080/002202798183792>
5. Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, 2nd edition. Iasi: Polirom Publishing House.
6. Ezechil, L. (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
7. Gremalschi, A. (2015). *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*, Retrieved at: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf [online, 14.05.2023].
8. Ilie, M. D. (2020). Formarea profesorilor pentru educația din zilele noastre. Repere pentru programe eficiente, In *Educația digitală*, coord. C. Ceobanu, C., Cucos, O., Istrate, I.O., Pânișoară, Iasi: Polirom Publishing House.
9. Istrate, O. (2022). *Competențele digitale ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Retrieved at: <https://educatia-digitala.ro/competentele-digitale-cadrelor-didactice-din-invatamantul-preuniversitar/> [online, 15.04.2023].
10. Logofătu, B. (2021). *Educație digitală*, curs CREDIS 2021, Retrieved at: google.com/credis-virtual.net/sime-2019-prof-stud/2-educatia-vs-noile-tehnologii-digitale [online, 14.04.2023].
11. Logofătu, M. (2005). Educație permanentă prin învățământ virtual, *Sesiunea anuală de comunicări științifice, Secțiunea eLearning și soft educațional*. Bucharest: Universitatea Națională de Apărare.
12. Mitrofan, N. (1988). *Aptitudinea pedagogică*. Bucharest: Academiei Române Publishing House.
13. Niculescu, R. M. (2006). *Dramă și metaforă în educație*. Brasov: Universității Transilvania Publishing House.
14. Păun, E. (2022). (coord.). *Școala viitorului sau viitorul școlii? Perspective asupra educației postpandemice*. Iasi: Polirom Publishing House.
15. Păun, E., Potolea, D. (2002). (coord.). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iasi: Polirom Publishing House.
16. Prensky, M. (2021). Digital Natives, Digital Immigrants, in *On the Horizon*. MCB University Press, 9, (5), Retrieved at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20->

- %20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [online, 15.05.2023].
17. Sadovei L. (2008 a). *Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologie*. Chisinau: UPS „Ion Creangă” Publishing House.
 18. Sadovei, L. (2008 b). *Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar*, Autoreferat teză de doctorat, Chisinau, Retrieved at: http://www.cnaa.md/files/theses/2008/7802/larisa_sadovei_abstract.pdf [online, 13.05.2023].
 19. ****Ordin 4150/2022*, Retrieved at: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/257484>, [online, 14.05.2023].
 20. didacto.ro/educatia-in-era-digitala-care-este-rolul-profesorului
 21. https://eos.ro/wp-content/uploads/2022/10/eos_cadrul_european_pentru_competenta_digitala_a_profesorilor_digcompedu_fin_002.pdf
 22. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/257563>
 23. https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/ordin_862_din_07_09_2015.pdf
 24. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
 25. <https://www.jocjocjoc.ro/jocuri-didactice/>
 26. ro.warbletoncouncil.org/nativos-digitales-4244
 27. www.elearning.ro/a-fi-profesor-in-era-digitala

CHALLENGES FOR THE HUMAN RESOURCES IN THE FIELD OF EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC*

Emil LAZĂR¹, Florentina Ecaterina JOGA (COSTEA)²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.05

Abstract

The article provides the results of a research on the specific aspects of the teaching process in Romanian schools during the COVID-19 pandemic. Teaching staff have an important role in the organization of the school and the implementation of the teaching-evaluation process (not only during the COVID-19 pandemic), by providing clear information on the teaching process, they contribute to the efficiency of the education field, they represent authority for students and their parents (informing about the teaching process and other relevant aspects related to their education during the COVID-19 pandemic), supports communication with different support materials (either digital materials through digital technologies or printed materials).

Key words: *Human resources in education; Teaching-evaluation process; Digital technologies.*

1. Introduction

Among the "flagship initiatives" of the European Union for the current time span, "increasing the skill level of the workforce" is correlated with the field of education and training, being approached from the perspective of the education system in Romania.

The General Secretariat of the Government (2020, p. 78), taking the directions of the Europe 2020 Strategy, states that "if we are going to invest 3% of the GDP in Research and Development, we should ensure that we have researchers, qualified scientists and engineers to use these resources wisely".

This is just one of the measures envisaged for the pre-university sector, the approach being integrated and including investments in the professional training of teaching staff; in fact, the reform of the continuous professional training and the evaluation of teaching staff.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Lecturer, Teacher's Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: emil.lazar@edu.ucv.ro, corresponding author

²PhD Student, PhD School of Accounting, Academy of Economic Studies, Bucharest, Romania, e-mail address: jogaflorentina20@stud.ase.ro

Complementarily, investments in the training of teaching staff, according to an analysis by the American Chamber of Commerce in Romania (AmCham Romania, 2021, p. 34), presuppose "the adaptation of teachers' skills and abilities to the specific educational needs of an increasingly dynamic and digitized society".

The measure is required due to the influence of human capital for the Romanian educational system, whose contribution is related to the systemic problems found in the analysis: the school dropout rate, the results of students in national and international assessments, the functional illiteracy rate, etc.

The impact of the efficiency of human capital in Romanian education is not only immediate: this reality places Romania last in the European Union in terms of human capital development in the DESI 2020 index (Digital Economy and Society Index).

The crisis caused by the COVID-19 pandemic has highlighted a series of vulnerabilities of the pre-university education system in Romania. Among them, the precariousness of digital skills among teachers and students. Developing digital skills is an imperative priority. It is a measure imposed by the reality of the COVID-19 and post-pandemic period and decided by the Digital Education Action Plan of the European Union.

AmCham (2021, p. 37) sees as the main measure "the adoption of new technologies in the didactic activity, supplemented by ensuring their use and ensuring connectivity to the Internet". The context of the proposed measures is a complex one, "the digitization of education, together with the creation of open educational resources, contributing to reducing inequities in the system and improving access to education for students from different backgrounds".

Among the conclusions of the Council of the European Union on combating the crisis caused by the COVID-19 pandemic in education and training (2020, p. 4) is mentioned the reality that "the closure of these institutions was a particular challenge for students that were disadvantaged from a socio-economic point of view, and teachers had to adapt quickly from face-to-face teaching to distance teaching, even though not all teachers had the experience, confidence, knowledge, skills and competences to organize and carry out distance teaching activities effectively".

Both in the analyses carried out and, in the recommendations, made regarding "the lessons of the pandemic for the field of education, the main measures target human capital, teaching staff", (2020, p. 3). All support measures are focused on this type of capital, with priority, both during the pandemic caused by COVID-19 and as a perspective, in the post-pandemic period.

2. Methodology

Starting from the considerations regarding the COVID-19 pandemic at the European level in the field of education and training, research carried out between November 2020 and June 2021 in Romanian pre-university education aimed to collect data related to the teaching process during the pandemic.

The name of the research was *Online school and its challenges during the pandemic* and the questionnaire was applied through the Google Forms platform, it

included 12 items: the first 9 verify the announced problem, the last 3 are socio-demographic items.

The research aims to validate the following hypothesis: There are significant differences in the *teaching process during the COVID-19 pandemic* depending on the environment in which the school is located, the didactic degree, the level of education.

In this research there was a number of 522 teachers who participated, of which 298 teach in urban schools and 224 teach in rural schools. Depending on the level of education, 71 teachers teach at the pre-primary level, 128 teach at the primary level, 227 teach at the secondary level and 96 teach at the high school level. Depending on the didactic degree, 33 of the teachers are beginners, 83 of the teachers are permanent, 91 have the didactic degree II and 315 have the didactic degree I.

Dependent variables: *Support materials and suggestions for learning; The platform used; Participation in professional development activities in the digital field before and after the pandemic; How the costs were covered; The challenges encountered in the teaching process.*

Independent variables: *The environment in which the school is located: urban, rural; Didactic degree: beginner, final, degree II, degree I; Education level: pre-primary, primary, secondary, high school.*

2.1. Results Analysis

The statistical analysis of the results was carried out by means of the statistical program SPSS.20. The statistical techniques, which were used according to the purpose of the research and the usefulness of the information, were *Frequency Analysis; t-test for independent samples; Simple ANOVA (One-Way) analysis of variance; Chi-square test of association/independence; The Bonferroni test* (Labăr, 2008, p. 67).

Subjects' responses to items 1, 2 and 9 regarding *the ways of delivering materials and tasks or learning cues to students (item 1) online platforms or other means of communication used in online teaching (item 2)* (Means on a scale of 0-4) and *the challenges that teachers experienced in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic (item 9)* recorded the following median (Table 1):

Table 1. Means of responses to (item 1), (item 2) (Means on scale 0-4) and (item 9) (Means on a scale from 0-5)

	Means
<i>The way materials and tasks or learning cues are delivered to students (item 1) (Means on a scale from 0-4)</i>	
Students are provided with digital materials through digital technologies	3.44
Students are provided printed materials (personally visiting students, sending shipments and using other means of arranging delivery)	1.17
Parents/guardians collect printed materials from the teacher	0.97
<i>The challenges that teachers experienced in organizing the teaching process during the pandemic COVID-19 (item 2) (Means on a scale from 0-5)</i>	
Technical issues (lack of infrastructure in schools)	2.17

Your lack of digital skills	1.34
Students lack of digital skills	2.39
Lack of devices you can use at home	1.87
Lack of devices that students can use at home	2.26

Subjects' responses to the items regarding *participation in professional development activities related to the development of digital skills before the onset of the COVID-19 pandemic* (item 4), *participation in professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic* (item 5), *participation in different types of professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic* (item 6 multiple answers), *bearing the costs for professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic* (item 7) and *aspects of managing your work that were most demanding/stressful* (item 8, multiple answers) are presented in Table 2.

Table 2. Percentages registered for (item 3), (item 4), (item 5, multiple answers), (item 6) and (item 7, multiple answers)

	Percentages
<i>Have you participated in professional development activities related to the development of digital skills before the onset of the COVID-19 pandemic?</i> (item 3)	
Yes	63 %
No	37 %
<i>Have you participated in professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic?</i> (item 4)	
Yes	78.9 %
No	21.1 %
<i>Participation in various types of professional development activities related to the development of digital skills after the emergence of the COVID-19 pandemic</i> (item 5, multiple answers)	
Courses organised and paid by the school	23.4 %
Free courses/tutorials	64.8 %
Courses paid by yourself	24.5 %
Exchange of experience and best practices with colleagues who have digital skills	35.8 %
<i>Were the costs for professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic borne by you?</i> (item 6)	
Yes	50.6 %
No	49.4 %
<i>Aspects of your activity management that were the most demanding/stressful</i> (item 7 multiple answers)	
Planning and organising online teaching	35.1 %
Planning and organising online evaluation	43.7 %

Monitoring the assimilation of knowledge/acquisition of skills by students	57.3 %
Monitoring the implementation of protective measures related to students' health	10.5 %
Communication with parents	7.1 %
Others – Conception of the necessary digital materials.	1 %
Others – Quality of internet access	0.8 %

2.1.1. Comparisons by school environment in regards to the teaching process during the COVID-19 pandemic

To check whether there are differences *depending on the environment* in which the school is located in terms of the teaching process during the COVID-19 pandemic, the independent samples t-test and the chi-square test of independence/association were applied as follows:

In the case of *the delivery of materials and tasks or learning directions to students* (item 1), the results show that there are significant differences depending on the environment in which the school is located in terms of *providing students with digital materials through digital technologies* [$t(520) = 3.954, p < .01$], there are significant differences depending on the environment in which the school is located in terms of *providing students with printed materials* [$t(520) = 8.390, p < .01$], there are significant differences in according to the environment in which the school is located in terms of the extent to which *parents/guardians take printed materials from the teacher* [$t(520) = 3.997, p < .01$].

For the comparison of *participation in different professional development activities related to the development of digital skills after the emergence of the COVID-19 pandemic* (item 6, multiple choices) according to *the environment in which the school is located*, the results show that there are no significant differences regarding *the environment in which the school is located* in the case of participation in *courses organized and paid for by the school* [$\chi^2(1) = 0.018, p > .05$], there are no significant differences depending on *the environment in which the school is located* in the case of participation in *free courses/tutorials* [$\chi^2(1) = 2.216, p > .05$], there are significant differences depending on *the environment in which the school is located* in the case of participation in *personally paid courses* [$\chi^2(1) = 8.195, p < .01$], there are significant differences according to *the environment in which the school is located* in the case of participation in *exchanges of experience and good practices with colleagues who had digital skills* [$\chi^2(1) = 42.253, p < .01$].

In the case of *bearing costs for professional development activities related to the development of digital skills after the emergence of the COVID-19 pandemic* (item 7), the results show that there are significant differences depending on *the environment in which the school is located* [$\chi^2(1) = 5.523, p < .05$].

To compare *the most demanding/stressful aspects of managing one's own activity* (item 8, multiple choices) depending on *the environment in which the school is located*, the results are presented for each criterion separately. There are no significant differences according to *the environment in which the school is located*

in the case of *planning and organizing online teaching* (item 8.1) [$\chi^2(1) = 1.947, p > .05$]. There are significant differences depending on *the environment where the school is located* in the case of *planning and organizing the online assessment* (item 8.2) [$\chi^2(1) = 24.636, p < .01$], there are significant differences depending on *the environment where the school is located* in the case of *monitoring the assimilation of knowledge/acquisition of skills by students* (item 8.3) [$\chi^2(1) = 7.487, p < .01$].

There are no significant differences according to *the environment in which the school is located* in the case of *monitoring the implementation of protective measures related to students' health* (item 8.4) [$\chi^2(1) = 0.162, p > .05$], there are no significant differences according to *the environment in which the school is located* in the case of *communication with parents* (item 8.5) [$\chi^2(1) = 0.983, p > .05$]. There are no significant differences depending on *the environment in which the school is located* in the case of *others: designing the necessary digital materials* (item 8.6) [$\chi^2(1) = 3.795, p > .05$], there are no significant differences depending on *the environment in which the school is located* in the case of *others: the quality of the Internet* (item 8.7) [$\chi^2(1) = 3.030, p > .05$].

In the case of *the challenges that teachers experienced in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic* (item 9), the results show that there are significant differences depending on the environment in which the school is located in terms of *all the listed challenges that teachers experienced them in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic*: technical problems (lack of infrastructure in the school) [$t(520) = 5.900, p < .01$], lack of digital skills of the teacher [$t(520) = 2.309, p < .05$], lack of students' digital skills [$t(520) = 4.405, p < .01$], lack of devices that teachers can use at home [$t(520) = 2.827, p < .05$] and lack of devices that students can use at home [$t(520) = 4.169, p < .01$].

2.1.2. Comparisons by level of education regarding the teaching process during the COVID-19 pandemic

In the case of *the methods of delivery of materials and tasks or directions for learning to students* (item 1), the results show that there are no significant differences according to *the level of education* in terms of *providing students with digital materials through digital technologies* [$F(3, 521) = 2.324, p > .05$]. There are significant differences according to *the level of education* in terms of *providing students with printed materials* [$F(3, 521) = 7.06, p < .01$]. The results to the Bonferroni test show that *providing students with printed materials* is more developed in the case of teachers who teach at the pre-primary, primary and secondary levels, compared to teachers who teach at the high school level, there are significant differences depending on *the level of education* in regarding the extent to which *parents/guardians take printed materials from the teacher* [$F(3, 521) = 8.75, p < .01$]. The situation in which *parents/guardians take printed materials from the teacher* is more developed in the case of teachers who teach at the pre-primary, primary and secondary levels, compared to teachers who teach at the high school level.

2.1.3. Comparisons by teaching grade regarding the teaching process during the COVID-19 pandemic

In order to check if there are differences depending on *the teaching degree* regarding the teaching process during the COVID-19 pandemic (items 1, 2, 4, 5, 7, 9) we applied the simple variance analysis method (One-Way ANOVA) and the chi-square test.

In the case of *the methods of delivery of materials and tasks or indications for learning to students* (item 1), the results show that there are significant differences according to *the didactic degree* in terms of *providing students with digital materials through digital technologies* [$F(3, 521) = 3.03, p < .05$]. The results of the Bonferroni test show that *providing students with digital materials through digital technologies* is more developed in the case of qualified teachers with the second degree, compared to qualified teachers, there are significant differences depending on *the teaching degree* in terms of *providing students with printed materials* [$F(3, 521) = 9.93, p < .01$]. The results of the Bonferroni test show that *providing students with printed materials* is more developed in the case of novice teachers, compared to qualified teachers, qualified teachers with degree II or degree I, and it is also more developed in qualified teachers, compared to qualified teachers with a degree II, there are differences significant according to *the teaching degree* in terms of the extent to which parents/guardians take printed materials from the teacher [$F(3, 521) = 4.41, p < .01$].

In the case of *participation in professional activities related to the development of digital skills before the onset of the COVID-19 pandemic* (item 4), the results show that there are significant differences depending on *the teaching degree* [$\chi^2(3) = 70.280, p < .01$].

In the case of *participation in professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic* (item 5), the results show that there are significant differences depending on *the teaching degree* [$\chi^2(3) = 49.535, p < .01$].

For the comparison of *participation in different professional development activities related to the development of digital skills after the emergence of the COVID-19 pandemic* (item 6, multiple choices) according to *the teaching degree*, the results show that there are no significant differences according to *the teaching degree* in the case of *participation in courses organized and paid for by the school* [$\chi^2(3) = 2.173, p > .05$]. There are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *participation in free courses/tutorials* [$\chi^2(3) = 13.719, p < .01$], there are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *participation in personally paid courses* [$\chi^2(3) = 18.458, p < .01$], there are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *participation in exchanges of experience and good practices with colleagues who had digital skills* [$\chi^2(3) = 16.199, p < .01$], (Table 3).

Table 3. The results of the Chi-square test for the analysis of participation in free courses/tutorials (item 6.2), depending on the didactic degree

<i>Participation in various professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic (item 6.2): free courses/tutorials</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	16 (48.5)	46 (53.7)	53 (58.2)	223 (70.8)
No	17 (51.5)	37 (44.6)	38 (41.8)	92 (29.2)
<i>Participation in various professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic (item 6.3): personally, paid courses</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	2 (6.1)	11 (13.3)	19 (20.9)	96 (30.5)
No	31 (93.9)	72 (86.7)	72 (79.1)	219 (69.5)
<i>Participation in various professional development activities related to the development of digital skills after the emergence of the COVID-19 pandemic (item 6.4): exchange of experience</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	6 (18.2)	19 (22.9)	43 (47.3)	119 (37.8)
No	27 (81.8)	64 (77.1)	48 (52.7)	196 (62.2)
Total	33 (100)	83 (100)	91 (100)	315 (100)

For the comparison of *the most requested/stressful aspects of managing one's own activity* (item 8, multiple choices) depending on *the teaching degree*, the results show that: there are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *planning and organizing online teaching* (item 8.1) [$\chi^2(3) = 7.832, p < .05$], there are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *planning and organizing the online assessment* (item 8.2) [$\chi^2(3) = 12.389, p < .01$], there are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *monitoring the assimilation of knowledge/acquisition of skills by students* (item 8.3) [$\chi^2(3) = 14.342, p < .01$], there are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *monitoring the implementation of protective measures related to students' health* (item 8.4) [$\chi^2(3) = 5.516, p < .05$], there are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *communication with parents* (item 8.5) [$\chi^2(3) = 8.184, p < .05$]. There are no significant differences depending on *the didactic degree* in the case of *others: designing the necessary digital materials* (item 8.6) [$\chi^2(3) = 3.317, p > .05$].

There are significant differences depending on *the teaching degree* in the case of *others: the quality of the Internet* (item 8.7) [$\chi^2(3) = 21.320, p < .01$], (Table 4).

Table 4. The results of the Chi-square test for analysing the planning and organization of online teaching as a demanding/stressful factor (item 8.1), depending on the teaching degree

<i>Aspects of work management that were most demanding/stressful during the COVID-19 pandemic (item 8.1): planning and organizing online teaching</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	10 (30.3)	30 (36.1)	43 (47.3)	100 (31.7)
No	23 (69.7)	53 (63.9)	48 (52.7)	215 (68.3)
<i>Aspects of work management that were most demanding/stressful during the COVID-19 pandemic (item 8.2): planning and organizing the online assessment</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	12 (36.4)	23 (27.7)	40 (44)	153 (48.6)
No	21 (63.6)	60 (72.3)	51 (56)	162 (51.4)
<i>Aspects of activity management that were most demanding/stressful during the COVID-19 pandemic (item 8.3): monitoring students' assimilation of knowledge/acquisition of skills</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	10 (30.3)	41 (49.4)	55 (60.4)	193 (61.3)
No	23 (69.7)	42 (50.6)	36 (39.6)	122 (38.7)
<i>Aspects of work management that were most demanding/stressful during the COVID-19 pandemic (item 8.4): monitoring the implementation of protective measures related to student health</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	1 (3)	10 (12)	3 (3.3)	41 (13)
No	32 (97)	73 (88)	88 (96.7)	274 (87)
<i>Aspects of activity management that were most demanding/stressful during the COVID-19 pandemic (item 8.5): communication with parents</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I
Yes	4 (12.1)	1 (1.2)	4 (4.4)	28 (8.9)
No	29 (87.9)	82 (98.8)	87 (95.6)	287 (91.1)
<i>Aspects of business management that were most demanding/stressful during</i>	Didactic degree, n (%)			
	novice	qualified	grade II	grade I

the COVID-19 pandemic (item 8.7):

Internet quality

Yes	0 (0)	4 (4.8)	0 (0)	0 (0)
No	33 (100)	79 (95.2)	91 (100)	315 (100)
Total	33 (100)	83 (100)	91 (100)	315 (100)

In the case of the *challenges that teachers experienced in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic (item 9)*, the results show that there are no significant differences according to the *teaching degree* in terms of the following *challenges that teachers have experimental in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic: technical problems* (lack of infrastructure in the school) [$F(3,521) = 1.69, p > .05$], lack of digital skills of the teacher [$F(3,521) = 1.62, p > .05$] and students' lack of digital skills [$F(3,521) = 1.67, p > .05$]. However, there are significant differences depending on the *teaching degree* regarding the following *challenges that teachers experience in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic: the lack of devices that teachers can use at home* [$F(3,521) = 3.72, p < .05$] and the lack of devices that students can use at home [$F(3,521) = 2.98, p < .05$].

3. Data interpretation

The interpretation of the collected data revealed the following aspects, depending on the *representative fields, generated by the 3 independent variables* (place of residence, educational level of the school unit, teaching degree), but also by the *dependent variables the consequences (Elements of the teaching process during the COVID-19 pandemic)*.

In the case of the *methods of delivery of materials and tasks or learning indications to students, the provision of digital materials through digital technologies to students* is greater in the urban environment than in the rural environment; *the provision of printed materials to students* is greater in the rural environment than in the urban environment; *the takeover of printed materials by parents/guardians from teachers* is higher in the rural environment than in the urban environment.

In the case of *participation in professional development activities related to the development of digital skills before the onset of the COVID-19 pandemic*, teachers teaching in urban schools participated in *professional development activities related to the development of digital skills before the onset of the COVID-19 pandemic* in a larger measure than teachers teaching in rural schools; *participation in personally paid courses* is higher for teachers teaching in urban schools than for teachers teaching in rural schools.

In the case of *participation in professional development activities related to the development of digital skills after the emergence of the COVID-19 pandemic*, participation in *exchanges of experience and good practices with colleagues who had digital skills* is higher for teachers teaching in urban schools than for teachers who teach in rural schools.

In the case of *bearing the costs of professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic*, teachers teaching in urban schools personally incurred the participation in professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic to a greater extent than teachers teaching in rural schools.

To compare *the most demanding/stressful aspects of managing one's own activity* depending on the environment in which the school is located, there are no significant differences depending on the environment in which the school is located in the case of *planning and organizing online teaching*, while *planning and organizing online assessment* is a more stressful/demanding aspect for teachers teaching in urban schools than for teachers teaching in rural schools and *monitoring the assimilation of knowledge/acquiring skills by students* is a more stressful/demanding aspect for teachers teaching in schools from the urban environment than in the case of teachers who teach in rural schools.

In the case of the *challenges that teachers experienced in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic*, the challenges in *organizing the evaluation process during the COVID-19 pandemic* – technical problems (lack of infrastructure in school), the lack of digital skills of the teacher, students' lack of digital skills, lack of devices that teachers can use at home and lack of devices that students can use at home – were experienced to a greater extent by teachers teaching in rural schools compared to teachers who teach in urban schools.

In the case of the *methods of delivery of materials and tasks or instructions for learning to students, providing students with printed materials* is more developed in the case of teachers who teach at the pre-primary, primary and secondary levels, compared to teachers who teach at the high school level, the situation in which *parents / guardians take printed materials from the teacher* is more developed in the case of teachers who teach at the pre-primary, primary and secondary levels, compared to teachers who teach at the high school level.

In the case of the *methods of delivery of materials and tasks or indications for learning to students*, offering students digital materials through digital technologies is more developed in the case of teachers with a grade II degree, compared to qualified teachers, offering students printed materials is more developed in the case of novice teachers, compared to teachers with a grade II degree or a grade I degree, and it is also more developed among qualified teachers, compared to teachers with a grade II degree, the situation in which *parents/guardians take printed materials from the teacher* is more developed in the case of novice teachers, compared to teachers with a grade II degree.

In the case of *participation in professional development activities related to the development of digital skills before the onset of the COVID-19 pandemic*, teachers with a grade I degree report that they participated in professional development activities related to the development of digital skills **before** the pandemic to a greater extent than those with a grade II degree, qualified teachers or

novice teachers and also those with grade II degree more than those only qualified or novices.

Teachers with a grade I didactic degree report that they participated in *professional development activities related to the development of digital skills after the pandemic* to a greater extent than only qualified teachers or novices.

The comparison of the *participation in different professional development activities related to the development of digital skills after the emergence of the COVID-19 pandemic* according to *the teaching degree* shows that the participation in *free courses/tutorials* is higher in the case of teachers with the a grade I degree, than in the case of novice teachers, the participation in *personally paid courses* is higher in the case of teachers with a grade I degree than in the case of novice or qualified teachers, *participation in exchanges of experience and good practices with colleagues who had digital skills* is higher in the case of teachers with a grade II degree than in the case of novice teachers or qualified teachers.

Planning and organizing online teaching is a more *stressful/demanding* aspect for teachers with a grade II degree than for those with grade I degrees, *planning and organizing online assessment* is a more *stressful/demanding* aspect for teachers having a grade I degree than for qualified teachers, *monitoring the assimilation of knowledge/acquisition of skills by students* is a more *stressful/demanding* aspect in the case of teachers with the grade I degree than in the case of novice teachers, *monitoring the implementation of protective measures related to the health of students* is a more *stressful/demanding* aspect in the case of teachers with the grade I degree than in the case of teachers with grade II, *communication with parents* is a more *stressful/demanding* aspect in the case of teachers with the grade I degree than in the case of teachers that have only qualified, *the quality of the Internet* is a more *stressful/demanding* aspect in the case of qualified teachers than in the case of teachers with a grade I degree.

There are no significant differences according to *the teaching degree* in terms of the following *challenges that teachers experienced in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic*: technical problems (lack of infrastructure in the school), lack of digital skills of the teacher and lack of students' digital skills, there are significant differences by *teaching grade* regarding the following challenges that teachers experienced in *organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic*: lack of devices that teachers can use at home and lack of devices that students can use at home. The *lack of devices that can be used at home* is more developed in novice teachers than in qualified teachers, the *lack of devices that students can use at home* is felt more by novice teachers compared to qualified teachers, or those with a grade II or grade I degree.

4. Discussions

The interpretation of the data collected through the conducted research opens up a number of discussions regarding the human resource in Romanian education, including teachers, school managers, students, and their parents.

In this sense, the research presented provides eloquent and sufficient data (judging by the number of respondents and their representativeness as a sample: two residential environments, four levels of education, four categories of professional development) to generate conclusions with a general value.

In regards to the human capital for the Romanian pre-university educational system, the research looked at the category of teaching staff.

The data presented and interpreted fully validate the hypothesis pursued by the research.

The conclusions can be structured starting from the structure proposed by the presented research: the importance and influence of human capital (teaching staff) for the Romanian pre-university educational system from *the perspective of the didactic process (teaching-evaluation) during the COVID-19 pandemic*.

As the methods of delivering materials and tasks or learning cues to students, providing digital materials through digital technologies to students is greater in urban than rural environments, providing printed materials to students is greater in rural than urban environments, *the takeover of printed materials by parents/guardians from teachers* is higher in rural areas than in urban areas.

Providing students with digital materials through digital technologies is more developed in the case of teachers with the second degree, compared to qualified teachers that do not hold a different didactic degree.

Congruently, the situation in which *parents/guardians take printed materials from the teacher* is more developed in the case of teachers who teach at the pre-primary, primary and secondary levels, compared to teachers who teach at the high school level. These are usually novice teachers.

Teachers with a grade I degree report having participated in *professional development activities related to the development of digital skills* before the pandemic to a greater extent than those with a grade II degree, those who are only qualified or novice teachers, and also teachers with a grade II degree more than the qualified teachers or novice teachers.

Teachers teaching in urban schools and in state-funded schools personally endured participation in *professional development activities related to the development of digital skills after the onset of the COVID-19 pandemic* to a greater extent than teachers teaching in schools in rural areas.

Participation in *free courses/tutorials* and in *personally paid courses* is higher in the case of teachers with a grade I didactic degree than in the case of novice or only qualified teachers.

The participation in *exchanges of experience and good practices with colleagues who had digital skills* is higher in the case of teachers with the grade II didactic degree than in the case of novice teachers or qualified teachers.

Planning and organizing online assessment prove to be more *stressful/demanding* for teachers teaching in urban schools than for teachers teaching in rural schools. *Planning and organizing online teaching* are more *stressful/demanding* for teachers with the grade II degree than for teachers with the grade I degree, and *planning and organizing online assessment* is more

stressful/demanding for the teachers with grade I degree than for fully qualified teachers without a degree, more *stressful/demanding* in the case of teachers with the grade I degree than in the case of novice teachers.

Monitoring the assimilation of knowledge/acquisition of skills by students is a more *stressful/demanding* aspect for teachers who teach in urban schools than for teachers who teach in rural schools, more *stressful/demanding* for teachers with a grade I degree than in the case of novice teachers.

Communication with parents is a more *stressful/demanding* aspect in the case of teachers with the grade I degree than in the case of only qualified teachers, and the *quality of the Internet* is a more *stressful/demanding* aspect in the case of qualified teachers than in the case of teachers with the grade I degree.

The challenges in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic – technical problems (lack of infrastructure in the school), lack of digital skills of the teacher, lack of digital skills of the students, lack of devices that teachers can use at home and lack of devices that students can use at home – were experienced to a greater extent by teachers teaching in rural schools compared to teachers teaching in rural schools.

There are significant differences by *teaching degree* regarding the following *challenges that teachers experienced in organizing the teaching process during the COVID-19 pandemic*: lack of devices that teachers can use at home and lack of devices that students can use at home.

The lack of devices that can be used at home is more developed among *first-time teachers* than among *fully qualified teachers*, and *the lack of devices that students can use at home* is felt more by novice teachers compared to qualified, grade I or grade I teachers.

The aspects presented from the perspective of the realization of the educational process during the pandemic period highlight the importance and influence of teaching staff in the field of Romanian pre-university education.

Teaching staff have an important role in the organization of the school and the implementation of the teaching-evaluation process (not only during the COVID-19 pandemic), by providing clear information on the teaching process, they contribute to the efficiency of the education field, they represent authority for students and their parents (informing them about the teaching process and other relevant aspects related to their education during the COVID-19 pandemic), supports communication with different support materials (either digital materials through digital technologies or printed materials). They have digital skills that they develop by attending specialized courses to compensate for students' lack of digital skills or the lack of devices that students can use at home.

These are evidence of the importance and positive influence enjoyed by the teaching staff understood as human capital in the field of education.

REFERENCES

1. Labăr, A., V. (2008). *SPSS for the Educational Sciences: Data Analysis Methodology in Educational Research*. Iasi: Polirom.
2. AmCham. (2021). *PNRR, between opportunities and challenges for education*. AmCham Analysis, Retrieved at: <https://cursdegovernare.ro/pnrr-intre-opunitati-si-provocari-pentru-educatie-analiza-amcham.html>, [online, 13.05.2023].
3. ***Council of Europe. (2020). *Council conclusions on combating the crisis caused by the COVID-19 pandemic in education and training*. EDUC 248, SOC 393, JEUN, 47. 8317/20. Brussels Retrieved at: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8610-2020-INIT/ro/pdf.>, [online, 13.05.2023].
4. ***European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Retrieved at: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>, [online, 12.05.2023].
5. ***European Commission. Europe 2020. (2020). *A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020, Retrieved at: <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARR-OSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf.>, [online, 10.05.2023].
6. ***European Commission. (2020). *A Europe prepared for the digital age*, Retrieved at: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age_ro, [online, 15.05.2023].
7. ***The General Secretariat of the Government. (GSG). (2020). *The Functional Analysis of Pre-university Teaching Sector*, Retrieved at: <https://sgg.gov.ro/docs/File/UPP/doc/rapoarte-finale-bm/etapa-I/ro-fr-education-output-II-final-report-ro.pdf>, [online, 14.05.2023].

MOBILISATION DES CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DANS LA PRÉPARATION ET LA MISE EN ŒUVRE DES COURS DE MATHÉMATIQUES À TCHINTABARADEN AU NIGER*

Idrissa SANDA¹, Tanimoune DAN SALEY², Modibo COULIBALY³

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.06

Résumé

La réforme curriculaire, initiée au Niger en 2019 dans l'enseignement primaire, appelle des pratiques enseignantes inédites pour certains enseignants non formés à l'enseignement des mathématiques. Notre étude vise à explorer comment les enseignants de mathématiques mobilisent leurs connaissances dans leurs pratiques. L'analyse des entretiens, menés auprès de 30 enseignants, montre que les enseignants suivent les prescriptions du curriculum. Les enseignants formés à l'enseignement des mathématiques s'appuient notamment sur des connaissances acquises en formation initiale, alors que les autres jouent sur leur expérience dans l'enseignement. Les perceptions des enseignants sur l'efficacité des formations reçues jouent un rôle sur les pratiques enseignantes.

Mots-clés : Connaissances professionnelles ; Mathématiques ; Enseignement primaire au Niger.

MOBILIZATION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF MATHEMATICS COURSES IN TCHINTABARADEN, NIGER

Abstract

The curriculum reform, initiated in Niger in 2019 in primary education, calls for new teaching practices for some teachers not trained in mathematics teaching. Our study aims at exploring how mathematics teachers use their knowledge in their

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD student in Education sciences, Abdou Moumouni University, Niamey, Niger, e-mail address: sandadissa1112@gmail.com, corresponding author

² PhD student in Education sciences, Abdou Moumouni University, Niamey, Niger, e-mail address: dansaleytanimoune@yahoo.fr

³ Associate Professor in Education sciences, Abdou Moumouni University, Niamey, Niger, e-mail address: rassalgoul@yahoo.fr

practices. Analysis of interviews, conducted with 30 teachers, shows that teachers follow the curriculum requirements. Teachers trained to teach mathematics rely in particular on knowledge acquired during initial training, while others rely on their teaching experience. Teachers' perceptions of the effectiveness of the training received have a bearing on teaching practices.

Key words: *Professional knowledge; Mathematics; Primary education in Niger.*

1. Introduction

La présente recherche s'effectue dans un contexte de réforme curriculaire. En effet, le Niger a opéré en 2019 une réforme curriculaire au primaire. C'est ainsi qu'un nouveau programme dénommé « programme rénové » est institué par arrêté 000482 MEP/PLN/EC/SG/DL du 23 décembre 2019. Il traite de l'enseignement des mathématiques. Les enseignants chargés d'enseigner cette discipline ont été formés dans les écoles normales d'instituteurs avec une formation de 1 ou 2 ans et d'autres avec une formation de 45 jours ; alors que d'autres ne bénéficient d'aucune formation. La mise en place de cette réforme curriculaire conduit à l'organisation des formations continues pendant la période des vacances. Mais, a priori, cela comporte des risques dans un pays comme le Niger, à cause du recrutement sans cesse d'enseignants (souvent sans formation en enseignement) pour répondre aux exigences du moment. Ainsi, dans un contexte de mise en œuvre de ce nouveau curriculum dans l'enseignement primaire, notre questionnement se formule comme suit : comment les enseignants de l'enseignement primaire franco-arabe nigérien, préparent-ils et enseignent-ils les cours de mathématiques ? Notre réflexion a porté à la fois sur des activités de préparation et sur celles de mise en œuvre d'un cours de mathématiques dans une classe de CM2. Ces activités sont précédées d'une mobilisation de connaissances professionnelles. Les pratiques enseignantes demeurent conceptualisées et celles prévues en classe sont quelquefois instables. Le travail sur la préparation et la mise en œuvre d'un cours permettent d'étudier les liens établis par l'enseignant, entre le curriculum prescrit et le contenu spécifique proposé aux élèves. En d'autres termes, la manière dont les enseignants établissent le compromis entre les prescriptions officielles et le curriculum réalisé demeure une priorité.

Les contenus mathématiques de ce nouveau programme curriculaire sont structurés par niveau. Chaque discipline est planifiée selon ses objectifs, ses orientations générales, son mode d'organisation et sa démarche d'apprentissage. Ils offrent une vision d'ensemble des directives pédagogiques. Dans le cadre de la présente recherche, sur les 240 enseignants de l'Inspection de l'enseignement primaire communale (IEPC) de Tchintabaraden, 87 sont sans formation professionnelle initiale en pédagogie (soit 33,33 %). Le personnel d'accompagnement pédagogique compte un inspecteur et deux conseillers pédagogiques.

Les connaissances professionnelles se construisent lors de la formation initiale et s'approfondissent au cours des formations continues. La formation détermine la qualité des pratiques enseignantes. De plus, le lien établi par l'enseignant, entre les prescriptions officielles et le curriculum réalisé reste déterminant dans le processus d'enseignement.

Le but de la présente recherche est de comprendre la conception des enseignants de la mobilisation des connaissances professionnelles d'une part, et d'autre part l'origine de ces connaissances. Son objectif général est de comprendre, d'une part, la préparation et l'enseignement des cours de mathématiques, et d'autre part, les sources que les enseignants consultent afin d'améliorer les pratiques enseignantes.

2. Problématique

Graeber *et al.* (1989) ont étudié au Canada la mobilisation des connaissances mathématiques et didactiques des futurs enseignants du primaire. Une enquête par questionnaire a concerné 129 futurs enseignants. Les résultats montrent que les conceptions erronées des enseignants se perpétuent inévitablement chez leurs élèves. Ils révèlent en outre les insuffisances de la formation initiale notamment sur le contenu disciplinaire et la didactique des disciplines.

D'autre part, Arsenaault et Voyer (2003) ont conduit une recherche sur les connaissances mathématiques des futurs enseignants du primaire au Canada. Ils administrent un questionnaire à 186 étudiants en formation à l'enseignement. Les résultats révèlent des lacunes majeures dans la maîtrise des concepts mathématiques qu'ils devront enseigner. L'étude montre aussi que les futurs enseignants méconnaissent les implications de leurs lacunes chez les futurs élèves.

L'étude de Ntwari (2018) porte sur les connaissances professionnelles et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum des mathématiques à l'école fondamentale burundaise. 105 enseignants ont répondu à un questionnaire d'attitudes. Les résultats mettent également en exergue, l'incompatibilité du contenu de ces formations avec les besoins réels des enseignants tout comme le niveau des formateurs jugé très bas.

De son côté, Beogo (2014), au Burkina Faso a étudié l'accès à la formation continue des enseignants du primaire. Il a administré un questionnaire à 447 enseignants du primaire. Les résultats montrent que l'attrait exercé par la formation universitaire sur les enseignants du primaire n'est pas anodin. Cependant, des critiques s'élèvent pour mettre en doute la consistance du contenu des formations pour doter les enseignants d'aptitudes professionnelles solides.

Ces travaux présentent des points de similitudes peu nombreux. Par contre, on note l'existence de positions diamétralement opposées sur les résultats, les buts et les attentes des enseignants. Les formations contribuent à la construction des connaissances professionnelles susceptibles d'améliorer les pratiques enseignantes. Ces travaux indiquent les insuffisances des formations initiale et continue pour répondre réellement aux besoins en formation des enseignants du primaire. Ils mettent également en évidence l'existence d'un lien entre la formation des enseignants et la mobilisation des connaissances professionnelles. La présente étude se propose de répondre à la question suivante : comment les enseignants de l'enseignement primaire, préparent-ils et enseignent-ils les cours de mathématiques? Son objectif est d'analyser les pratiques enseignantes des enseignants en termes de préparation et de mise en œuvre des cours de mathématiques au primaire franco-arabe dans la commune urbaine de Tchintabaraden.

3. Cadre théorique

3.1. Orientations curriculaires

Le curriculum qui, dans son acceptation anglo-saxonne, se définit comme : un plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'études, définissant les finalités et éclairant les orientations à donner aux activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en indiquant le matériel didactique et les manuels scolaires à utiliser (Jonnaert, 2011). À la suite de la classification des connaissances initiée par Shulman (1986) dans un contexte de réforme curriculaire, les études sur les connaissances des enseignants se concentrent beaucoup plus sur les pratiques enseignantes que sur les contenus disciplinaires. Intrigué par cet état de fait, Shulman propose ainsi une première classification fondée sur trois bases de connaissances : (a) connaissance sur la discipline d'enseignement, (b) connaissances pédagogiques liées au contenu disciplinaire et (c) connaissances sur le curriculum. Dans son modèle raffiné (1987), Shulman estime que le succès de l'enseignant repose sur sept connaissances : (a) la connaissance du contenu, (b) la connaissance générale pédagogique, (c) la connaissance du curriculum, (d) la connaissance des Connaissances pédagogiques liées au contenu (PCK), (e) la connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques, (f) la connaissance des contextes éducatifs et (g) enfin la connaissance des fins, des buts et des valeurs de l'éducation et de leurs motifs épistémologiques. La catégorisation de Shulman (1986 et 1987) est complétée par d'autres recherches (Abell, 2007, Cochran, King et Deruiter, 1991 ; Smith et Neale, 1989). Mais Grossman (1990) a le mérite d'avoir spécifié la composition des PCK, pendant que d'autres scientifiques précisent celle des catégories précédemment établies (Altet, Perrounoud et Étienne, 2013 ; Calsen 1999, Morine, Dershimer et Kent, 1999).

Pour leur part, Ball, Thames et Phelps (2008) étudient la nature des connaissances professionnelles pour l'enseignement des mathématiques. Ils se focalisent sur les PCK et sur les connaissances du contenu « pur » spécifique au travail de l'enseignement de mathématiques. Ces auteurs indiquent qu'en plus des connaissances susmentionnées, l'enseignant doit avoir aussi des connaissances mathématiques et des compétences sur leur enseignement. Il prévoit et anticipe l'appréhension des élèves sur ce qu'ils trouvent confus, intéressant et motivant. Par ailleurs, pour Clivaz (2011) comme pour Shulman (1987) ; l'enseignant des mathématiques doit avoir une certaine maîtrise des contenus disciplinaires pour enseigner en toute liberté cette discipline.

3.2. Domaines des connaissances des enseignants

La revue de littérature montre une divergence des vues autour des connaissances des enseignants. Quatre grandes tendances se dégagent sur ce que recouvrent ces connaissances : (a) les connaissances sur le contenu, (b) les connaissances pédagogiques, (c) les PCK et (d) les connaissances sur le contexte. De plus, aucune classification ne se démarque pour servir de modèle au détriment des autres. Cependant, celle de Magnusson *et al.* (1999) paraît la plus adaptée au contexte de mise en œuvre d'un curriculum de mathématiques au primaire. Leur modèle met l'accent sur le contexte dans l'enseignement. Les auteurs conceptualisent les PCK par le fait qu'elles représentent un

puissant outil pour comprendre l'enseignement des mathématiques. Le modèle de Magnusson prend en compte la dimension de l'évaluation des apprentissages de tout autre modèle. Il lie le succès de l'enseignement des mathématiques au choix d'un questionnement didactique adéquat. Ils estiment que les PCK sont liées aux capacités de l'enseignant à aider ses propres élèves à comprendre un sujet spécifique. Ainsi, Magnusson *et al.* distinguent quatre grands domaines de connaissances des enseignants : (a) connaissances disciplinaires et des conceptions, (b) connaissances pédagogiques et des conceptions, (c) connaissances pédagogiques liées au contenu disciplinaire-PCK et (d) connaissances et conceptions sur le contexte.

En somme, notre recherche porte sur quatre domaines issus de la classification de Magnusson *et al.* (1999). Elle détaille les types des connaissances de chacun de ces domaines et en identifie les origines.

4. Méthodologie

4.1. Méthode qualitative

Des entretiens semi-directifs sont réalisés avec les enseignants. Pendant 10 minutes en moyenne, chaque enseignant était invité à dire comment il prépare et enseigne ses cours de mathématiques. Ils sont invités à expliquer leurs choix ; notamment les sources qu'ils utilisent pour préparer et dispenser ses cours. Enfin, il leur a été demandé de relater les difficultés rencontrées dans leur contexte.

4.2. Participants

En novembre 2020, l'univers de recherche est composé des 240 enseignants de l'IEPC de Tchintabaraden. À partir du taux de sondage de 1/5, nous n'avons retenu que 30 enseignants sur les 48 correspondant à ce taux ; soit un seuil jugé suffisant pour cette étude. Le choix des participants s'est opéré de manière aléatoire sans tenir compte du statut, de la fonction, de l'ancienneté ou de la durée de formation initiale ou certificative.

4.3. Méthode d'analyse des données

La méthode d'analyse des données se fait selon l'analyse de contenu catégorielle par boîte.

5. Résultats

5.1. Mobilisation des connaissances dans les pratiques enseignantes

5.1.1. Connaissances et conceptions sur le contenu disciplinaire en mathématiques

Sur les 30 enseignants interviewés, 17 ont indiqué qu'« ils n'arrivent pas à finir » le programme de mathématiques. Ainsi les taux les plus bas varient de 30 à 79 % sur l'année scolaire. Cela est illustré par les propos du Sujet 3 qui pense que « il est très difficile de finir le programme des mathématiques, mais chaque année, on fait dans les 70 % ».

Cette situation illustre un tant soit peu des insuffisances dans le curriculum de mathématiques. Lequel doit fixer aux enseignants, des seuils d'exécution du programme sur la durée de l'année scolaire, afin d'éviter toute complaisance de leur part. Cependant, même si des seuils ne sont pas fixés, le guide du maître prévoit une répartition annuelle de toutes les activités à mener durant l'année scolaire. Les résultats des entrevues réalisées sur le terrain témoignent de la nécessité de cette planification, c'est le cas du Sujet 18 : « la planification annuelle permet au maître de bien maîtriser le programme des mathématiques durant l'année scolaire ».

La répartition ou la planification annuelle évite à l'enseignant de tâtonner. Elle est également un moyen efficace pour atteindre les objectifs de l'enseignement des mathématiques.

L'exécution du programme des mathématiques se heurte parfois à des difficultés qui sont liées au contexte dans lequel se mène l'enseignement. Elle influe donc sur les acquis scolaires des élèves à court ou à moyen terme. Le Tableau 1 illustre cette situation.

Tableau 1. Faible taux d'exécution du programme des mathématiques

Réponses	Fréquences absolues	Pourcenta ges %
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 75 %	4	13,33
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 70 %	4	13,33
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 50 %	2	6,66
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 58 %	2	6,66
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 49 %	1	3,33
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 45 %	1	3,33
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 55 %	1	3,33
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 78 %	1	3,33
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 30 %	1	3,33

Le tableau 1 montre des faiblesses dans l'exécution du programme des mathématiques. Cette situation a des conséquences sur les élèves qui accumulent d'énormes retards dans le processus d'apprentissages des mathématiques.

Le tableau 2 montre malgré tout que certains enseignants arrivent à exécuter tout le programme.

Tableau 2. Taux satisfaisant d'exécution du programme des mathématiques

Réponses	Fréquences absolues	Pourcentages %
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 100 %	5	16,66
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 80 %	6	20
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 95 %	1	3,33
selon le guide de l'enseignant, le taux d'achèvement du programme des mathématiques est de 90 %	1	3,33

Par contre, 13 sur 30 enseignants exécutent le même programme dans des proportions satisfaisantes. C'est ce qu'affirme le Sujet 4 : « en année normale, on doit être à mesure de finir le programme à 100 % ».

Le Sujet 7 qui a reçu la même formation que le Sujet 11 affirme s'appuyer aussi sur son expérience pour préparer à sa façon les contenus de ses cours : « C'est le guide et notre expérience qui nous tracent la voie à suivre, donc, ils sont incontournables pour tout enseignant lors de la préparation des leçons de mathématiques ». Pour sa part, le Sujet 4 justifie pourquoi il ne suit pas textuellement ce qui est proposé dans le guide de l'enseignant : « le guide est un outil qui réduit énormément les difficultés de l'enseignant, parce que la préparation nécessite beaucoup de réflexions ; donc le guide nous aide à gagner plus de temps. Parfois, on ajuste le contenu d'enseignement compte tenu du niveau des élèves ».

La perception sur l'importance du guide de l'enseignant a toujours été une préoccupation pour les enseignants. En effet, 15 sur 30 enseignants estiment que le guide reste la principale référence lors de la préparation ; 14 comme un moyen pour surmonter les difficultés et 4 pour suivre les instructions officielles du curriculum. Les résultats indiquent que ce sont surtout les enseignants qui n'ont pas de formation initiale en mathématiques qui disent qu'ils ont des connaissances mathématiques insuffisantes. Le Sujet 26 et le Sujet 3 l'affirment en ces termes : « je me réfère au guide puisque, franchement, je n'ai pas des notions de préparation, comme je n'ai reçu aucune formation. Parfois, il faut que je me serve de cet outil pour préparer mes leçons et les dispenser. » ; « Oui, une préparation sans guide, on pense vraiment que c'est une façon de tâtonner ; si on n'a pas de guide, on ne peut pas faire une bonne préparation. L'ancienneté nous aide aussi ».

Les enseignants qui affirment recourir à des savoirs mathématiques présentés en formation initiale sont ceux qui ont reçu une formation disciplinaire en mathématiques. C'est le cas du Sujet 4 : « l'essentiel de mes connaissances professionnelles, c'est à travers d'abord les formations que j'ai reçues, mes propres lectures, mes recherches. Je demande mes collègues, mes supérieurs ; j'essaie de me documenter dans les bibliothèques pour parfaire mon enseignement ».

Il ressort de ce qui précède que les enseignants formés dans des institutions de formation initiale d'enseignants (écoles normales d'instituteurs) utilisent des connaissances disciplinaires pour préparer leurs leçons et pour enseigner.

La perception de la spécificité de l'enseignement des mathématiques comparativement à d'autres disciplines d'enseignement ressort également. Ainsi 14 sur 30 enseignants estiment que l'enseignement des mathématiques est instructif par rapport aux autres disciplines ; 9 disent qu'il est important dans la vie courante, alors que 5 affirment qu'il est facile, quand 2 autres le trouvent difficile. Beaucoup pensent qu'il y a un enchaînement logique dans l'enseignement des mathématiques, comme l'expriment les Sujets 2 et 28 : « l'enseignement des mathématiques, bien que considéré par beaucoup comme très compliqué, éveille l'esprit des élèves ; il les amène à avoir un esprit de raisonnement et de logique lorsqu'on respecte les étapes de la préparation » ; « l'enseignement des mathématiques est très utile. C'est un enseignement qui apprend aux élèves à compter et à résoudre des problèmes courants. Il cultive leur mémoire. Mais il demande beaucoup de patience et de persévérance ».

La perception que l'enseignant a de la discipline qu'il enseigne peut l'influencer dans sa façon de préparer ses leçons notamment en remplaçant des concepts non familiers aux élèves par des synonymes. Voici ce qu'en pense le Sujet 5 : « L'enseignement des mathématiques est un peu difficile chez les apprenants parce qu'ils ne maîtrisent pas correctement la langue française. C'est pourquoi on essaie d'expliquer en langue les passages qui paraissent difficiles ». Ces enseignants pensent que les mathématiques seraient plus exigeantes que les disciplines littéraires, ce qui les obligerait à prendre du temps pour les préparer. Néanmoins, en comparaison avec d'autres disciplines scientifiques, certains enseignants pensent que les mathématiques seraient plus faciles à enseigner. Le Sujet 29 : « l'enseignement des mathématiques, quand on s'y met, n'est pas si difficile ; c'est amusant, c'est attirant pour les élèves et ça installe une confiance réciproque entre l'enseignant et ses élèves. C'est un enseignement très amusant ».

5.1.2. Connaissances pédagogiques et conceptions sur la gestion d'une classe

Gérer une classe est une activité complexe et difficile : l'enseignant doit s'adapter à une réalité sans cesse changeante (Archambault et Chouinard, 2009). La gestion de la classe dépend de son contexte, comme le souligne le Sujet 2 : « la gestion de classe pendant l'enseignement des mathématiques est compliquée ; lorsque l'enseignant ne maîtrise pas très bien les procédures pédagogiques, ça lui cause énormément de problèmes, parce qu'il y a trop de bruit dans la classe du fait des effectifs pléthoriques. C'est vraiment compliqué ». Cet enseignant lie les difficultés de la gestion de la classe aux grands effectifs.

La formation initiale n'est pas la seule à influencer les pratiques ; le rôle des formations continues est important pour le sujet 4 : « c'est plus que nécessaire, aujourd'hui, le problème, c'est parce qu'il n'y a plus de formations continues, la seule formation, c'est la formation initiale, c'est vraiment important, c'est un renforcement de nos capacités ». Le poids non négligeable des prescriptions du curriculum dans la gestion pédagogique apparaît chez le Sujet 5 : « la formation continue aide beaucoup l'enseignant et je lance un appel à l'État pour qu'il fasse toujours ces formations. Les

encadreurs pédagogiques insistent beaucoup sur l'application des méthodes adoptées lors des CAPED». Nous pensons que ce poids est surtout perceptible quand le curriculum est encore nouveau et que les enseignants essaient avant tout de « respecter » ce qui est prévu au lieu de se des initiatives individuelles qui n'auraient pas encore fait leurs preuves. C'est le cas du curriculum des mathématiques du programme rénové.

5.1.3. Connaissances pédagogiques liées au contenu disciplinaire « PCK »

5.1.3.1. Des connaissances sur le curriculum

L'enseignement des mathématiques est orienté vers un apprentissage direct et explicite des contenus mathématiques que doivent acquérir les élèves. Pour atteindre ce but, les enseignants se doivent de bien maîtriser le contenu d'enseignement.

En effet, ils sont 20 sur 30 (soit 66,66 %) à penser que la maîtrise du contenu d'enseignement est une priorité pour tout enseignant et 10 enseignants jugent la compréhension des mathématiques comme une nécessité absolue.

Les enseignants montrent une certaine maîtrise des connaissances sur le curriculum des mathématiques, à l'image des Sujets 29 « La maîtrise du contenu d'enseignement par l'enseignant est fondamentale ; comment apprendre à quelqu'un quelque chose qu'on ne maîtrise pas soi-même ? ».

Les enseignants mettent en application les indications du curriculum. Mais le fait que nous retrouvons souvent l'expression « maîtrise du contenu d'enseignement » dans les propos des enseignants peut s'expliquer dans le contexte de mise en œuvre d'un nouveau curriculum qui n'a pas encore été suffisamment appliqué ; les formations continues jouent un rôle important concernant les orientations curriculaires, car elles véhiculent également des messages de prescription.

Ces résultats rejoignent ceux de Shulman (1987) qui pense que l'enseignement d'une discipline passe d'abord par sa compréhension. Ainsi la maîtrise du contenu d'enseignement reste une priorité absolue pour tout enseignant de mathématiques.

5.1.3.2. Évaluation des connaissances et de la compréhension des mathématiques par les élèves

9 sur 30 enseignants (soit 30 %) disent qu'une définition claire des objectifs d'apprentissage permet d'atteindre les buts des leçons des mathématiques et 8 autres estiment qu'elle facilite la transmission des connaissances aux apprenants. 4 enseignants pensent qu'elle permet de juger la congruence entre les objectifs et l'évaluation et 3 autres la préparation des cours. Pour le Sujet 27 « la définition des objectifs d'apprentissage est la première tâche à laquelle s'attèle l'enseignant pendant sa préparation. En outre, il doit prévoir en fin de séance, le meilleur procédé pour évaluer ses élèves ». Pour cet enseignant, la dimension pédagogique a une place de choix, la maîtrise des contenus d'enseignement ne suffit pas. L'évaluation des apprentissages est aussi un aspect important à ses yeux.

Certains enseignants demandent aux élèves de donner eux-mêmes des exemples d'application d'une leçon de mathématiques dans la vie courante. C'est le cas du Sujet 4 : « c'est impeccable, c'est intéressant si c'est suivi à bon escient. L'enseignement des mathématiques apprend aux élèves à calculer, à compter, à se débrouiller dans la vie et à résoudre des problèmes de la vie courante ». En outre, ce sont surtout les enseignants

n'ayant pas bénéficié de formation initiale en l'enseignement qui considèrent en général les mathématiques comme une discipline purement scolaire. Le Sujet 6 explique que les élèves constateront plus tard l'importance d'avoir appris les mathématiques : « l'enseignement des mathématiques est très important pour la société en général, mais aussi pour les élèves en particulier, parce que la mathématique constitue l'étape d'initiation à l'apprentissage en matière de dénombrement et de résolution des problèmes ».

L'évaluation formative doit guider l'action éducative des enseignants, pendant la préparation et l'enseignement des cours de mathématiques. Le concept d'évaluation ne doit pas avoir une conception stéréotypée de la part des enseignants qui pensent que le moment idéal pour évaluer les élèves se situe en fin de séance. Elle peut se faire à tout moment de l'enseignement.

Pour l'évaluation des connaissances et la compréhension des mathématiques par les élèves, six items ont été administrés aux 503 élèves en fin de cycle primaire (CM2).

Les quatre premiers items portent sur l'évaluation des connaissances mathématiques et les deux derniers sur la compréhension des mathématiques.

Qu'en est-il des performances des élèves par rapport à l'évaluation des connaissances mathématiques ?

La Figure 1 présente les pourcentages des notes obtenues à l'évaluation des connaissances mathématiques des élèves.

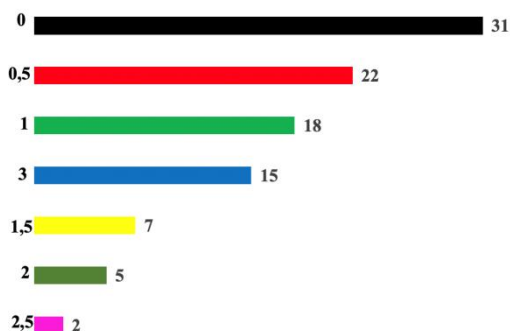


Figure 1. Pourcentages des notes obtenues en mathématiques par les élèves du CM2

La Figure 1 montre que la proportion d'élèves parvenus au seuil de maîtrise souhaité est très faible. Elle s'établit à 15 % pour les 503 élèves soumis au test. Notons que 31 % des élèves testés ont obtenu un score nul, autrement dit aucun n'a réalisé une performance le situant en voie de maîtrise. Par contre la proportion d'élèves en voie de maîtrise est de 18 %.

Quels sont les résultats enregistrés par les élèves par rapport à la compréhension des mathématiques ?

La Figure 2 présente les pourcentages des performances des élèves par rapport à l'évaluation de la compréhension des mathématiques.

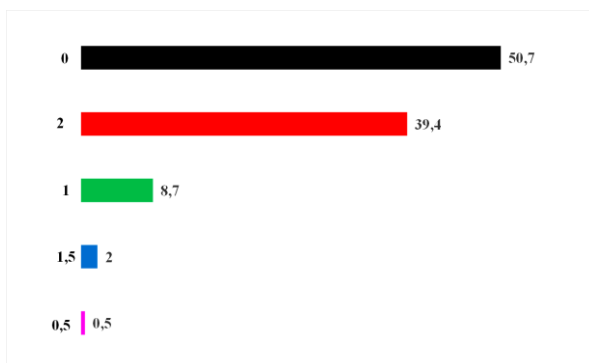


Figure 2. Pourcentages des notes obtenues en mathématiques par les élèves du CM2

La Figure 2 montre que 50,7 % d'élèves ont un score nul, 11,7 % un score variant de 0,5 à 1,5 point et quelque 39,4 % d'élèves ont atteint le seuil désiré.

Les résultats des items montrent que les élèves ont des problèmes en résolution de problèmes et au niveau de la maîtrise des quatre opérations. Ces difficultés s'expliquent par la faiblesse des élèves en langue d'enseignement. À ce niveau, l'évaluation formative pourrait constituer un important outil pour permettre de contrôler, de mesurer, de vérifier les connaissances apprises en classe.

Enfin, 23 sur 30 (76,66 %) enseignants interviewés utilisent le Procédé la Martinière (PLM) pour évaluer les acquisitions antérieures en mathématiques. Ces enseignants trouvent que ce procédé est un moyen rapide et efficace pour contrôler les connaissances des élèves. C'est le cas du sujet 4 : « pour contrôler les connaissances antérieures des élèves, dans l'immédiat, le PLM est un bon outil ».

5.1.4. Connaissances et conceptions sur le contexte

La gestion de classe pendant une séance de mathématique est l'une des fonctions cardinales de l'enseignant. Elle consiste à orienter les élèves à réaliser des tâches d'apprentissage. 20 enseignants pensent que la gestion de la classe doit se faire en respectant le temps imparti à la séance et les étapes de la leçon. C'est le cas du Sujet 27 : « la gestion de classe pendant l'enseignement des mathématiques requiert des connaissances professionnelles. Quand l'enseignant ne maîtrise pas très bien cette gestion, elle lui cause énormément de problèmes, parce qu'il y a trop de bruit dans la classe ». La réussite de classe dépend également de l'utilisation du matériel didactique lors des leçons des mathématiques.

En effet, 6 sur 30 enseignants (soit 20 %) dénoncent entre autres les effectifs élevés dans leurs classes, ce qui rend les évaluations difficiles.

Par ailleurs, si l'effectif d'une classe influence les pratiques pédagogiques, l'origine socio-économique des élèves est aussi prise en compte dans les pratiques enseignantes, c'est l'avis du Sujet 5 : « on se heurte au manque de matériel didactique, de guides et des manuels d'élèves. Comment un enseignant qui n'a pas un salaire conséquent peut-il acheter encore des guides ». Les enseignants essaient de s'adapter au contexte de leur établissement en matière de disponibilités de manuels scolaires, surtout

en milieu rural. Pour les élèves n'ayant pas des livres, les devoirs à domicile sont copiés au tableau ; ce qui oblige l'enseignant à réduire le temps de la leçon comme l'explique le Sujet 29 : « bon, de fois, on est obligé de passer à la stratégie du travail de groupes, surtout quand les effectifs sont pléthoriques et les manuels insuffisants. Ce n'est pas la même chose quand les élèves disposent de leurs propres manuels ».

5.2. Origine des connaissances des enseignants

L'analyse des données montre que le guide de l'enseignant et le manuel des élèves constituent la principale source visitée par les enseignants pour préparer et enseigner les mathématiques comme nous l'illustre le Tableau 3.

Tableau 3. Origine des connaissances mobilisées par les enseignants

Sources de connaissances	Effectifs d'enseignants ayant évoqué la source
Guides du maître, manuels des élèves et bases mathématiques	17
Consulter les collègues	3
Contexte classe	2
Vécu personnel	5
Internet	3
Total enseignants	30

Le Tableau 3 montre que 17 sur 30 enseignants (soit 56,66 %) exploitent le contenu du guide de l'enseignant/manuel des élèves pour préparer et enseigner un cours de mathématiques. Parmi eux, certains choisissent de s'appuyer sur d'autres sources telles les bases mathématiques, le contexte, consulter les collègues ou encore le vécu personnel. Le Sujet 4 explique ce choix : « Parfois on est obligé d'aller sur le terrain ; dans un jardin pour transmettre la notion des aires, des hectares, chez un commerçant pour la notion du kilo, le seul document que j'utilise, sont le guide et les bases mathématiques ». Ainsi, ils peuvent mettre en œuvre des pratiques qui ne sont pas exactement celles préconisées lors des formations continues, comme le cas du Sujet 1 : « en cas d'un manque du matériel pédagogique, on peut confectionner un matériel pédagogique artisanal ; on peut le confectionner localement pour ne pas pénaliser les élèves ».

En plus des formations continues qui apportent une plus-value indéniable pour faciliter les pratiques enseignantes, certains enseignants préconisent la confection du matériel pédagogique quand c'est nécessaire ; comme l'a expliqué le sujet précédent. Certains enseignants soulèvent l'insuffisance des formations initiales et continues. Elles ne représentent pas une panacée pour résoudre les problèmes rencontrés sur le terrain. Néanmoins, elles demeurent nécessaires, malgré la perception globalement négative des enseignants interviewés à ce sujet, et qui souhaitent en bénéficier davantage, à l'image

du Sujet 11 : « C'est surtout par rapport à la maîtrise du contenu, parce que souvent, il y a des enseignants qui ne maîtrisent pas le contenu d'enseignement, y compris ceux issus des écoles normales ».

6. Discussion

Les résultats montrent que les formations continues ne constituent pas une source très enrichissante pour les pratiques en raison de l'incohérence entre besoins et attentes des enseignants (Merle et Sensevy, 2001). Ainsi, il est important d'harmoniser les contenus des formations initiales et continues avec les besoins réels de la société.

Les résultats montrent aussi que l'évaluation formative peut constituer un puissant outil pour évaluer les acquis des élèves en mathématiques. Elle évoque le contrôle, la mesure, la vérification des connaissances scolaires apprises en classe. L'analyse des résultats des exercices fait penser à une mauvaise assimilation des notions mathématiques par les élèves.

L'analyse des données recueillies sur l'origine des connaissances professionnelles met en évidence que la principale source consultée par les enseignants pour préparer et enseigner les mathématiques reste le guide de l'enseignant et le manuel des élèves.

Certaines conditions particulières de l'établissement et/ou de la classe peuvent gêner le travail de l'enseignant. La gestion de classe pendant une séance de mathématique est l'une des fonctions cardinales de l'enseignant. Elle consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage. Cette gestion a pour objet de bien gérer le temps scolaire et le programme d'activités, en veillant aux critères de qualité comme le degré de coopération entre les élèves et leur enseignant.

Les résultats de cette analyse montrent que les enseignants n'ont pas assimilé véritablement les pratiques de classe, encore moins les principes de l'évaluation des acquis scolaires.

C'est pourquoi une analyse préalable des besoins des enseignants en situation de pratique professionnelle paraît une des voies d'amélioration de l'efficacité des formations dispensées au profit des enseignants.

7. Conclusion

L'analyse de contenu des entretiens semi-directifs fait ressortir que les savoirs présentés en formation initiale jouent un rôle important dans la mobilisation des connaissances disciplinaires et pédagogiques en enseignement des mathématiques. Les enseignants non formés en mathématiques et non formés à l'enseignement, mais qui ont une ancienneté de plus de 5 ans, exploitent leur expérience professionnelle dans leurs pratiques. La quasi-totalité des 30 enseignants interviewés, indique suivre les prescriptions du curriculum, peut-être parce qu'ils ne l'ont pas encore adapté en fonction des expériences quotidiennes accumulées. Les formations continues organisées demeurent insuffisantes et non enrichissantes au regard de la durée et des compétences des formateurs. Ces formations ne semblent donc pas rencontrer les attentes des enseignants bénéficiaires. Les connaissances pédagogiques émanent en partie des connaissances acquises en formation initiale, mais pas forcément à l'enseignement des mathématiques ; les cours vus en pédagogie et en méthodologie de l'enseignement les

aident dans la gestion des classes. Ainsi, les résultats de la présente recherche dévoilent que les enseignants se réfèrent aux orientations curriculaires, mais que le suivi de ces dernières dépend de l'appréciation de l'enseignant quant aux caractéristiques particulières de sa propre classe dont il reste spécialiste.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. *Handbook of research on science education*, 1, 1105-1149.
2. Altet, M., Perrounoud, P., Étienne, R. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
3. Archambault, J., Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : de Boeck.
4. Arsenault, C., Voyer, D. (2003). *Une démarche d'auto-formation au service de l'actualisation des savoirs mathématiques dans le cadre de la formation à l'enseignement*. Disponible sur : d'afirse-international.org/wp-content/uploads/2020/04/2003-7-A4-3-1.pdf
5. Ball, D. L., Thames, M. H., Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407. Disponible sur : <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/59/5/389>
6. Beogo, J. (2014). *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*. Thèse de doctorat en sciences sociales, École doctorale cultures et sociétés, Créteil, France.
7. Clivaz, S. (2011). Des mathématiques pour enseigner : analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire. Dans *Des mathématiques pour enseigner : analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. 247–261. ARDM, IREM de Paris 7.
8. Cochran, K. F., King, R. A., De Ruiter, J. A. (1991). Pedagogical content knowledge: A tentative model for teacher preparation. *East Lansing, MI: National Centre for research on Teacher Learning. ERIC Document Reproduction Service*.
9. Graeber, A. O., Tirosh, D., Glover, R. (1989). Brief Report: Preservice teachers' misconceptions in solving verbal problems in multiplication and division. *Journal for Reserch in Mathematics Education*, 20(1), 95-102.
10. Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Columbia: Teachers College Press.
11. Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145.
12. Leroux, M., Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des Loewenberg enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73.

13. Magnusson, S., Krajcik, J., Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. Dans *Examining pedagogical content knowledge*. 95-132. Springer.
14. Merle, P., Sensevy, G. (2001). Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants. Dans *Éducation et sociétés*, 8(2), 27-48.
15. Morine-Dershimer, G., Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. Dans *Examining pedagogical content knowledge*, 21-50.
16. Ntwari, I. (2018). *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4^e cycle de l'École Fondamentale au Burundi (élèves de 12 à 15 ans)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lyon, Lyon, France. Disponible sur : semanticscholar.org/paper/Connaissances-professionnelles-mobilisées-et-des-la-Ntwari/ee5488f1a75ca67a7b042c9e58d5ef198f20f20fd15
17. Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
18. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
19. Smith, D. C., Neale, D. C. (1989). *The construction of subject matter knowledge in primary science teaching*. *Teaching and teacher Education*, 5(1), 1-20.

EFFECTS OF TWO SKILL-BELT MODALITIES ON FRACTION LEARNING FOR 10-YEAR-OLD STUDENTS*

Laëtitia DRAGONE¹, Natacha BUONO², Bruno DE LIEVRE³

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.07

Abstract

Learning fractions is important in mathematics education. However, learners have difficulties with this notion. In an attempt to remedy the difficulties encountered by students, we investigate the effect of the modality of obtaining (individual or cooperative) skill belts on the learning of fractions. To our knowledge, the scientific literature offers little information on this topic. This research targets a public of 4th grade primary school learners in a school located in the French-speaking Belgium.

Key words: Fraction; Skill belts; Learning; Mathematics; Difficulties.

1. Introduction

According to Allal (2002), the notion of competence appeared in educational discourse about 20 years ago. This notion indirectly raises the question of the evaluation of skills, which is a subject of debate in education. The theme of "evaluation by competency" therefore seems to be a relevant research topic in view of current school concerns. However, it is important to realize that the term "competence" raises questions about its polysemic nature and its lack of clear definition. On the other hand, Merle (2012) points out that although assessment is often criticized, it is rooted in the mores and assessment by grading as we know it today has many disadvantages, such as the subjectivity of the correction and the negative effects on students' self-esteem and motivation. These effects can lead to a vicious circle, where a student who is considered to be underachieving can feel a dislike for school and reject it altogether.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD Student and Teaching assistant, University of Mons, Pedagogical Engineering and Digital Education Department, Belgium, e-mail address: laetitia.dragone@umons.ac.be, corresponding author

² Student, University of Mons, Pedagogical Engineering and Digital Education Department, Belgium, e-mail address: natacha.buono@student.umons.ac.be

³ Ordinary professor, University of Mons, Pedagogical Engineering and Digital Education Department, Belgium, e-mail address: bruno.delievre@umons.ac.be

To avoid the negative consequences of evaluation by grade, one possible approach would be to emphasize the student's success and to play down failure. Fernand Oury's institutional pedagogy offers a response to this need. Indeed, this pedagogy sets up competency belts to evaluate student performance (Bertein, 2019). According to this principle, the student can decide, at the time he or she wishes, to pass the corresponding belt after completing one or more learning activities related to an academic skill. Only successful belts are retained, while other skills can be reworked later. This system is based on the respect of the rhythm of each student, on a dynamic of success, on mutual aid and autonomy. Assessment thus becomes a tool at the service of the student, and no longer a stress factor that devalues and demotivates students.

In his book, Khordoc (2021) points out that there is a strong link between skill belts and cooperation among students. Cooperative learning is defined as a learning situation where learners are grouped together and have learning goals that can only be achieved if all students in the group are successful in achieving theirs. Baudrit (2013) even mentions the principle of interdependence which means that a group project could fail if one of the group members does not achieve the learning goal.

Conceptually, cooperative learning can be defined as learning situations where learners are gathered in a group and have learning goals that can only be achieved if all students in the group manage to achieve theirs. Baudrit (2013), moreover, even mentions the principle of interdependence which means that a collective project could fail if one of the members of the group does not achieve the learning goal.

Based on these reflections, it is possible to ask how to administer skill belts to learners in cooperative learning. It might be more effective to offer a belt only if the whole group achieves the required competency. In order to measure the impact of such an arrangement on student performance, fraction learning seems to be the perfect opportunity. Rouche (1998) argues that fractions are one of the first and most important areas where disgust with mathematics develops. Lortie-Forgues *et al.* (2015) also emphasize the importance of fractions for success in mathematics as well as for many professions and add that difficulties with fractions affect children and adults alike. Carette *et al.* (2013) find that learning fractions poses a good number of challenges for students despite its importance in many mathematical areas. Could learning and assessing fraction skills using cooperative or individual skill belts help students reconcile with this subject that can create a distaste for mathematics?

2. Review of the literature

2.1. What is a skill?

The term "competence" is used in many fields without having a precise definition. However, 25 years ago, Perrenoud (1995) proposed a definition that is similar to the one used today. According to him, a competence is a set of high-level skills that require the integration of different cognitive resources to deal with complex situations. Knowledge should not be excluded because it is an essential element in the acquisition of a skill. In 2019, Manach and his colleagues also

proposed a definition close to Perrenoud's, emphasizing that competence focuses on the individual who can act in a relevant way in a specific context using the resources available to him. In his book, Jonnaert (2017) distinguishes between the notions of knowledge and competence, explaining that knowledge constitutes competence and should therefore be assessed. However, it is more important to debate which knowledge is used for which competencies rather than distinguish between these two terms. Despite the different definitions that exist, competencies are generally considered to be a knowledge-action based on the effective use of a set of resources. The belts allow us to question the method of evaluation that would allow students to develop their skills, to progress and to use them in their daily lives.

2.2. Evaluation

Hadji (2015) explains that assessment consists of two basic mechanisms. The first is regulation, which identifies the elements of learning to guide the student toward mastery of the targeted skill or knowledge. This evaluation is based on the collection of information on the student's performance. Regulation thus makes it possible to adjust teaching according to the student's level in order to achieve the desired objective. The author also stresses the importance of clearly stating the teacher's expectations so that he or she can be aware of what has been acquired and what still needs to be worked on.

Institutional pedagogy has developed an evaluation system inspired by judo belts, where the learner can move from one colored belt to another according to the skills validated. This approach allows for different types of assessment. According to Benzakki's (2019) research, formative assessment takes place during training, allowing for belt passing or resumption of training if necessary. On the other hand, the summative evaluation is often considered as a sanction evaluation, which is not the case with skill belts. Indeed, the passage to the next belt validates the acquisition of the previous belt. If the learner fails, he or she can continue to train without losing what he or she has already acquired. Bertain (2019) tested skill belts to measure student engagement and analyze their impact on content retention in long-term memory. This study shows that skill belts increase learner motivation due to the positive idea of progress they engender. Using skill belts to assess provides students with the opportunity to manage their own assessment process through self-assessment. Self-assessment is implemented through self-correcting practice sheets, which ask the student to decide for themselves when they feel able to validate the skill to move on to the next level. This allows for more effective differentiation, as the learner knows his or her strengths and weaknesses, making it easier for the teacher to target learners' difficulties. In addition, faster learners can advance in belts that require a higher level of proficiency. According to Berthou and Natanson (2014), the purpose of skill belts is not to assess, but rather to allow students to have a look at their progress, how they are developing, and what they still need to work on to advance through the belts. Bertain (2019) agrees with these authors and asserts that belt-based assessment provides students with the opportunity to learn at their own pace and be assessed at the time they feel ready. This allows the student to

decide, upon completion of one or more learnings of an academic skill, to take the corresponding belt. Only successful belts are retained. For the others, the student can continue to train to acquire them later. This approach respects each student's pace, encourages success, mutual aid and autonomy, and allows for long-term improvement in knowledge and skills, while increasing each student's commitment to work. Students express that they love using this tool and experience a sense of well-being and desire to learn with the skill belts, according to Benzakki (2019).

2.3. Cooperation

Today's educational institutions must not only teach students how to learn, but also teach them cooperation so that they can apply it to their learning. Cooperative education, of which institutional education is an integral part, focuses on this concern. In this type of education, teachers need to empower students to organize their work and tasks so that their learning takes place in a micro-society where they can share, communicate and resolve conflicts. However, the teacher retains major roles, such as managing the functioning of the classroom and mediating between students (Capitanescu Benetti, 2012).

Skill belts also fit into this cooperative logic, according to Connac (2017), by encouraging mutual aid, expert help, and autonomy. Each student has a role to play based on his or her level in an area, and must acquire the previous skills in order to move to the next belt. Tutoring is also encouraged, where expert students can help others who are struggling in their skill area. This allows the struggling student to have a more accessible explanation and reinforces the learning of the expert student. Thus, belts allow for roles to be assigned to everyone, while allowing students to manage independent practice time themselves. Several researchers have long recognized the benefits of working cooperatively in groups of students (Plante, 2012). They believe that group learning allows students to learn from each other, as opposed to individualistic learning where students learn alone without impacting others. Although Bernardin (2014) emphasizes that the individuation process is necessary for the development of subject autonomy and that personal involvement is essential for the learner's progress, many authors believe that cooperative learning is more effective than individualistic learning because it requires more complex cognitive strategies from students (Toczek-Capelle, 2003). Cooperative learning has positive effects not only on students' achievement, but also on their socialization, motivation, and personal development (Reverdy, 2016). Indeed, this type of learning increases learners' perception of competence and sense of self-efficacy (Plante, 2012; Topping *et al.*, 2011). Both of these are variables that stimulate motivation in the learner and promote engagement and persistence in more complex academic tasks (Bandura, 1999). In cooperative settings, learners also develop higher self-esteem as social relationships among peers are more positive (Bertucci *et al.*, 2010; Roseth *et al.*, 2008).

2.4. The notion of fraction

According to Giroux (2013), the fraction is an essential concept in students' schooling, as it represents an important transition from elementary to middle school. As El-Assadi (2008) states, the fraction is used in many areas of mathematics, such as proportionality, probability, statistics, homothety and trigonometry. However, this notion goes beyond mathematics and is also used in the physical sciences, chemistry and biology. Yet, fractions seem to be an important issue for teachers, as they present many barriers to student learning, as noted by Carette and colleagues (2009). The concept of a fraction can be defined more broadly as a relationship between two quantities and is not limited to the fractional form. In addition, students' difficulty in mastering the concept of a fraction comes from its multiple meanings.

2.5. Difficulties with fractions

Despite the common use of fractions in our daily lives, learning them remains a challenge for elementary school students (Carette *et al.*, 2013). Their research has shown that the "part-whole" fraction is most frequently used in learning and representing fractions in elementary school, which limits students' perception to a stereotypical conception of the fraction. Coquin and Camos (2006) agree with this observation, stating that students fail to view the fraction as a number because their representation of the fraction is limited to the "piece of pie." Thus, the construction of the fraction concept in elementary students must go beyond this simple "slice-and-pie" representation (Mills, 2016). Furthermore, the "natural number bias" represents a major barrier in learning fractions (Ni & Zhou, 2005). This bias highlights the inappropriate use of representations and procedures that have been effective in other situations involving natural numbers. However, natural numbers and rational numbers are mathematically distinct, and these differences can lead learners to make errors (Carette *et al.*, 2009).

3. Background of the research

As a teacher, it is crucial to reflect on the issue of assessing student competencies. Grading, as it is currently practiced, has many drawbacks, including the subjectivity of grading, negative effects on self-esteem and motivation of students. As a result, students who are perceived as underperforming can develop a distaste for school, which can lead them into a vicious cycle (Merle, 2012). In this context, it is essential to seek alternatives to traditional assessment. In addition, it is important to note that fourth grade students' understanding and use of fractions is often problematic. This difficulty was highlighted by the work of Carette *et al.* (2013), who pointed out that although fractions are ubiquitous in our daily lives, they remain a stumbling block for elementary school students. To address both of these issues, we implemented an instructional device to evaluate the effectiveness of a new assessment system for improving students' understanding of fractions: skill belts. By developing mutual aid and cooperation among students (Khordoc, 2021), the skill belts are used in two ways to evaluate their effectiveness and students' feelings about

the mathematical task. One group will face an individual assessment system, while the other group will participate in a cooperative assessment system.

After reviewing the scientific literature and observing the students, we ask the question of whether the modality of obtaining the skill belts (individual or cooperative) has an effect on students' progress in fraction.

Therefore, we formulate the following hypothesis: "Primary 4 students who received the cooperative skill belt attainment modality will record higher progression in fractions than learners who received the individual attainment modality." This hypothesis is based on our scientific research, which shows that cooperative learning promotes student performance by requiring higher-level cognitive strategies. Students assimilate concepts and then exchange them with other group members (Toczek-Capelle, 2003), which improves their fraction skills. Our hypothesis is supported by many authors who acknowledge the benefits of cooperative work for learning, where students learn from each other, as opposed to individualistic learning where students work alone without impacting others (Plante, 2012).

4. Methodology

Our experimental design thus takes into account an independent variable: the modality of obtaining the belts. It is a pre- and post-experimental observation design. Our experimental approach is based on two dependent variables: the individual progression of skills and the individual perception of the mathematical task.

The sample used for this research is described as casual. Our experimental design is composed of two groups of subjects named "group A" and "group B". The sample consists of 44 subjects. Concerning the progression of the subjects, a calculation of the relative gain is necessary to objectify this evolution (D'Hainaut, 1975). Each of the variables is the subject of one or more research questions.

Q1. Does the fraction skills belt assessment have an effect on student progress in this area?

Q2. Does learner progression in fraction differ depending on the skill belt modality (individual or cooperative) implemented?

Q3. Do learners' perceptions of the mathematical task of skill belts differ depending on the skill belt mode (individual or cooperative) implemented?

Q4. Is there a correlation between learners' perceptions of each other, between learners' perceptions and relative gains, and between learners' perceptions and posttest scores?

5. Teaching scenario

5.1. Measuring instruments: pre-test and post-test

Even before the implementation of the pedagogical device, all the subjects are confronted with a test in order to collect metric data on the initial level of each student in fractions. The pre-test consists of 13 questions, each referring to a skill worked on in the framework of the learning progression by skill belts. The teacher does not read the questions with the learners and the learners are not allowed any

tools (no calculator). The post-test is identical to the pre-test. The only difference between the two tests is the order of the questions. The procedures for taking the test are the same as for the pre-test.

Beyond the cognitive processes mobilized by the learner, other factors can influence student learning, such as motivation and emotional state. Indeed, these two factors impact learner performance, activity level, and persistence (Cosnefroy, 2011; Marcoux, 2014). Therefore, to assess whether the skill belt modality affects students' perception of the mathematical task, we decided to administer a perception test to students after the device was administered. This test aims to measure three indicators of student motivation. The first indicator is the feeling of competence, which reflects the student's perception of his or her own ability to accomplish a task. The second indicator is task attractiveness, which is the interest and enjoyment of the task by the student. Finally, the third indicator is fear of failure, which stems from the learner's anxious thoughts and anticipation of the mistakes he or she might make on the task at hand (Marcoux, 2014).

5.2. Educational device

To evaluate the impact of skill belts, whether individual or cooperative, on subjects' individual performance, we built a pedagogical tool consisting of four belt levels: white, yellow, orange and green. Each part is itself divided into 3 key skills to be acquired in order to obtain the corresponding belt. We are really in a progression process where the concepts addressed become more complex from belt to belt. Thus, as Khordoc (2021) explains, the notions acquired in the previous belts are also used in the new belt. This is the richness of the tool: the concepts covered are not forgotten after the assessment but are constantly called upon during the learning process. New learning is therefore built on a solid foundation. For each belt and each skill, a pedagogical device has been created including for each skill: a summary, 3 training sheets (EA, EB, EC), 3 assessments (B1, B2, B3) and for the belts: 2 final validation assessments (EA, EB).





EA	 Ceinture blanche	1. Situer une fraction sur une droite graduée	2. Représenter et utiliser la fraction d'une forme ou d'une collection	3. Lire les fractions de manière correcte
EB	Le / /	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3
EA	 Ceinture jaune	1. Comparer une fraction à l'unité	2. Encadrer la fraction par 2 nombres entiers consécutifs	3. Représenter et utiliser la fractions d'un nombre
EB	Le / /	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3
EA	 Ceinture orange	1. Représenter et utiliser la fraction quotient	2. Comparer des fractions (numérateurs ou dénominateurs communs)	3. Reconnaître et trouver des fractions équivalentes
EB	Le / /	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3
EA	 Ceinture verte	1. Rendre une fraction irréductible	2. Transformer une fraction en nombre décimal	3. Utiliser la fraction pourcentage
EB	Le / /	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3	EA EB EC B1 B2 B3

Figure 1. Belt progression

Pedagogical choices were made to build the tool based on the survey in the scientific literature. The choice to use varied situations involving all representations of the fraction has been advocated by several authors, including Coquin and Camos (2006), Carette *et al.* (2009), Mills (2016), and Houle (2016). Learning begins with the representation of a fraction on a graduated line, which allows for conceptual reorganization so that learners recognize rational numbers as a new category of numbers with their own properties and rules, as Carette *et al.* (2009) point out. The tool also emphasizes manipulation before moving on to other levels of abstraction in discovery lessons, as Picard (2015) argues that these concrete representations are essential for learners to conceptualize fractions. The experimentation is taking place over a period of 8 weeks (February to April 2022). It began on February 1, 2022 with the pretest and ended on March 31, 2022 with the posttest. The discovery lessons, 10 in number, began on February 2, 2022. In order to respect the rhythm of each student, the number of work sessions is not limited. There are periods dedicated solely to skill belt work. However, once a student completes an assignment, he/she can continue to progress through the skill belts. Not all worksheets and assessments need to be completed. If a student feels ready to take the first assessment after one practice sheet and passes the first assessment, then he or she does not have to complete practices B and C or assessments 2 and 3. This is because skill belts allow each student to follow a personalized path (Khordoc, 2021).

6. Results

This part presents the different treatments carried out on the data we have collected. The objective is to answer our research questions formulated previously. We are interested in the influence of the modalities of obtaining the belts on the progress of the learners who took part in our experiment. To this end, we use the values of relative gains and relative losses. Moreover, D'Hainaut (1975) considers that learning has occurred from a relative gain of 30%. All of our analyses have been carried out according to a descriptive component, in addition to an inferential component where we opt for a level of significance, α , admitted to be around 5%. In other words, we will be able to reject the null hypothesis as soon as the probability found on our sample, p , is less than α , i.e., $p \leq 0.05$. To calculate these results, we used the Jasp software. A Mann-Whitney test was performed to ensure that the two groups of subjects were not statistically different ($W=269.5$; $p=0.514$).

6.1. Overall impact of the educational system

We wonder about the overall effect of our device on the subjects' progress. By observing in a descriptive way, we notice a significant difference between the average of the pre-test (4.09) and the average of the post-test (10.47). This variation corresponds to an average gross gain of 64.38%. Since this gain is greater than 30%, we can conclude that there has been a real learning process. A Student's t-test for paired samples indicates that the fraction skills belts have a positive impact on students' performance in this area ($t = -13.15$; $p = <.001$).

Table 1. Descriptive analysis of the overall impact of the system

	Pre-test	Post-test
Average over 14 (m)	4.091	10.48

6.2. Individual learner progress

We proceed to an analysis of the progress of the learners who followed our pedagogical scenario, by measuring the ratio between the real gain (observed progress) and the maximum gain (possible progress) for the two groups of subjects according to the modalities of obtaining the skills belt (individual or cooperative) implemented.

Table 2. Descriptive analysis of individual learner progress

	Individual modality	Cooperative modality
Average relative gain (%)	60.87	63.24

Table 2 shows a slightly higher gain for the cooperative belt group. A Student's t-test for independent samples shows that there is no significant difference between the means of the relative gains of these two groups ($t = -0.300$; $p = 0.766$). We can therefore conclude that the modality of obtaining the skills belt, whether individual or cooperative, does not affect students' progress in fractions.

6.3. Learners' perception of the mathematical task according to the mode of obtaining the skills belt

If we look at the averages obtained for the feeling of competence, we find almost identical averages for the first group ($m=3.028$) and for the second group ($m=2.762$). In fact, these two averages are separated by less than one point. With regard to the fear of failure, we observe a higher average for the group with the cooperative procurement modality ($m=2.909$). The students belonging to the group with the cooperative modality seem to have more fear of failure. Finally, the data obtained from the descriptive analysis of task attractiveness show us almost equivalent means for both groups (respectively, $m=3.176$ and $m=3.364$).

Table 3. Descriptive analysis of the means obtained for each dimension for each group

	Sense of competence		Fear of failure		Attraction to the task	
	Individual modality	Cooperative modality	Individual modality	Cooperative modality	Individual modality	Cooperative modality
Moyenne sur 5 (m)	3.028	2.762	1.931	2.909	3.176	3.364

Inferentially, there was a very highly significant difference in the perceived sense of fear between Group A and Group B ($W = 99.00$; $p < .001$). This difference was also marked on the descriptive level. Thus, we find that the group with the cooperative modality appears to be more afraid of failure than the group with the individual achievement modality (See Table 4).

Table 4. Mann-Whitney test to compare the means of each group for perceptions

	<i>W</i>	<i>p</i>
Sense of competence	300.00	0.173
Fear of failure	99.00	<.001
Attraction to the task	204.5	0.391

6.4. Links between posttest results, progression and perception indicators

For this last part, we will analyze the correlation between posttest scores, differences in students' perceptions of the activity (sense of competence, attraction to the task, and fear of failure), and learning gains for all groups combined.

Table 5. Pearson correlation on posttest scores, relative earnings and perceptions

	<i>r</i>	<i>p</i>
Posttest - Sense of competence	0.506	<.001
Posttest - Fear of failure	-0.310	0.041
Posttest - Attraction to the task	0.534	<.001
Relative gain - Sense of competence	0.552	<.001
Relative gain - Attraction to task	0.427	0.004

Before analysing the correlation values, it is important to specify that only significant results were retained for the above table. The reading of the table allows us to observe a correlation between the posttest results and the three indicators of perception of the mathematical task. There is a positive correlation between the results of the posttest and the feeling of competence ($r=0.506$; $p<.001$) as well as the attraction for the task ($r=0.534$; $p<.001$). This means that the more learners have a sense of competence and attraction to the task, the higher the posttest scores. The correlation between posttest scores and fear of failure is negative ($r=-0.310$; $p=0.041$). Therefore, we can say that the more students are afraid of failure, the lower the posttest scores. Then, concerning the relative gains, a positive correlation exists between these and the feeling of competence ($r=0.552$; $p<.001$) as well as the attractiveness for the task ($r=0.427$; $p=0.004$). This makes it possible to affirm that the more subjects express a feeling of competence and an attraction for the task, the higher their progression.

7. Discussion

Using skill belts for assessment, which allows for both formative and summative assessment, offers an alternative to the negative perception students often have of assessment (Benzakki, 2019). Additionally, it allows learners to monitor their progress, development, and what they still need to work on to advance in the belts (Berthou & Na-tanson, 2014). According to Bertein (2019), this approach can improve knowledge and skills in the long run, as assessment becomes a tool rather than a stressor that devalues and demotivates students. Our study fully supports this position. We found that the pedagogical device had a real effect on learners' progress. Based on our results, it is possible to conclude that the use of skill-belt assessment for fractions has a beneficial effect on student achievement in this subject. In addition to the skill belt assessment, the way fractions are taught may also play an important role in this significant improvement. In designing the tool, we were mindful of the difficulties in learning fractions identified in the scientific literature, as well as the guidance it offers. Therefore, in line with the recommendations of Coquin and Camos (2006), Carette *et al.* (2009), Mills (2016), and Houle (2016), the tool uses a variety of situations involving all fraction representations. This approach allows students to develop a more complete understanding of fractions, one that is no longer limited to the simple notion of parts of a whole, and perhaps gives them a better understanding of the properties of rational numbers.

Skill belts involve another factor that can influence student success: cooperation. This is present in student learning because when a student earns a belt, he or she becomes an expert in the skill area and can help others who encounter difficulties (Connac, 2017). As some authors indicate (Toczek-Capelle, 2003; Windschitl, 1999), this requires students to use higher-level cognitive strategies as they assimilate the concepts in order to share them with others in the group afterwards. Thus, learners are more successful than with a more individualistic approach. We could also relate these observations to the results of our study. The cooperative approach seems to allow for greater progress than individual achievement. However, it was not possible to confirm this observation inferentially.

Students' perception of the mathematical task is divided by Marcoux (2014) into three indicators: sense of competence, attraction to the task, and fear of failure. These are, according to the author, factors that influence students' motivation and thus their level of activity and perseverance. We then wanted to test the influence of the skills belts on these indicators in order to determine whether there was a difference according to the individual and group evaluation modality. A significant difference exists between the two groups for fear of failure. When examining the averages of each group, it is found that the group with the cooperative obtaining of the belts presents a greater fear of failure than the group with the individual obtaining of the belts. Thus, it seems that a negative effect appears in the case of cooperation. This fear of failure may be associated with the responsibility that each student has in the success of the group. Indeed, in the cooperative group, in order to progress to the next belt, all students must have acquired the skills of the previous belt. This responsibility can become a source of stress for learners, meaning that a failure on

their part could also hinder the progress of other students in achieving the skill belts. Skill belts, whether assessed individually or cooperatively, have a positive effect on learners' sense of competence and interest in the task. According to Benzakki (2019), this approach avoids the pejorative image of assessment by validating skill acquisition by moving to the next belt. If a learner fails, he or she has the opportunity to continue practicing before retaking the assessment. This approach leads to a positive perception of progress and increases learner motivation (Bertein, 2019). Although the scientific literature supports the positive effects of cooperative learning on learners' motivation, personal development, perception of competence, and sense of self-efficacy (Reverdy, 2016; Plante, 2012; Topping *et al.*, 2011), no differences were observed in this study between individual and cooperative skill belts.

The results of the analysis indicate that learners with a high sense of competence and high motivation toward the task have higher post-test scores and show greater progression. This observation could be attributed to the skill belt assessment method that allows failed learners to continue practicing without losing motivation (Benzakki, 2019). Furthermore, according to Bertein (2019), the benefits of the skill belt method, such as self-assessment, the positive idea of progress, and learning tailored to each student, increase students' engagement with the task and improve their performance.

REFERENCES

1. Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
2. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154-96. <https://psycnet.apa.org/record/1999-02452-006>
3. Baudrit, A. (2013). Apprentissage coopératif et rapport au savoir. *Cahiers Pédagogiques*, 68(505), 47-48.
4. Benzakki, I. (2019). *Les ceintures de compétences, un outil de gestion de l'hétérogénéité dans les classes ordinaires avec des élèves en inclusion*. [Mémoire, Université Sarbonne Nouvelle]. HAL (archives ouvertes). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02547942>
5. Bernardin, J. (2014, 27 juin). *Favoriser la coopération*. Réseau-école. http://www.gfen.asso.fr/images/documents/cooperer_jaber_2014.pdf
6. Bertein, D. (2019). *Mise en place d'une évaluation par ceinture de compétences en classe de STI2D, afin de mesurer l'engagement au travail des élèves*. [Mémoire, Université de Nantes]. HAL (archives ouvertes). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02513494/document>
7. Berthou, M. & Natanson, D. (2014). *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*. Fabert Eds.
8. Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 256-272. <https://doi.org/10.1080/00221309.2010.484448>

9. Capitanescu Benetti, A. (2002). *Chantiers et enjeux de l'innovation. 1.4, Pédagogies institutionnelles et coopératives, le pouvoir des élèves*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32044>
10. Carette, V., Coché, F., Content, A., Gabriel, F. C., Szucs, D. & Rey, B. (2013). A componential view of children's difficulties in learning fractions. *Frontiers in psychology*, 4, 715. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00715>
11. Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
12. Coquin, D., & Camos, V. (2006). Décimaux et fractions. Dans V. Camos et P. Barrouillet (dir.), *La cognition mathématique chez l'enfant* (pp. 145-154). Bruxelles : De Boeck.
13. Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation: déontologie et identité*. Presses universitaires de Grenoble.
14. D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*. Bruxelles : Labor.
15. El-Assadi, M. (2008). *Étude de la notion de proportionnalité chez des élèves du secondaire de la première nation crie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Library and Archives Canada. <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/services/theses/Pages/item.aspx?idNumber=1032900753>
16. Giroux, J. (2013). *Entretiens didactiques sur la fraction auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage* [Communication]. Groupe de didactique des mathématiques, Québec.
17. Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan
18. Houle, V. (2016). *Fondements didactiques pour une intervention orthopédagogique sur la notion de fraction*. [Thèse de doctorat, Université du Québec]. <https://archipel.uqam.ca/10649/>
19. Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
20. Khordoc, Y. (2021). *Évaluer autrement, c'est possible! Les ceintures de compétences pour faire progresser les élèves*. ESF Sciences Humaines.
21. Lortie-Forgues, H., Tian, J., & Siegler, R. S. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult? *Developmental Review*, 38, 201-221. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.008>
22. Manach, M., Archieri, C., & Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Education Permanente*, 218, 31-41. https://lejourdapres.parlement-ouvert.fr/uploads/decidim/attachment/file/10-0/EP218_MANACH_ET_AL.pdf
23. Marcoux, G. (2014). Résolution de problèmes arithmétiques dans le cadre d'une approche par compétences: ordre des tâches et parts d'influence de quelques facteurs cognitifs et motivationnels. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 67-114. http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/4._marcoux__pp._67_114_.pdf

24. Merle, P. (2012). 14. L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes?. *Regards croisés sur l'économie*, (2), 218-230. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0218>
25. Mills, J. (2016). Developing Conceptual Understanding of Fractions with Year Five and Six Students. *Mathematics Education Research Group of Australasia*. <https://eric.ed.gov/?id=ed572324>
26. Ni, Y., & Zhou, Y. D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational psychologist*, 40(1), 27- 52. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_3
27. Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences?* Communication présentée aux *Actes du 15e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3870/perrenoud_9B71_actes_agpc_19_95.pdf?sequence=1
28. Picard, C. (2015). *Les difficultés liées aux fractions*. Chenelière Éducation.
29. Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.35.4.252.pdf>
30. Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (114), 1-32. <https://hal.archives-ouvertes.fr/ensl-01577290/>
31. Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.134.2.223>
32. Rouche, N. (1998). *Pourquoi ont-ils inventé les fractions?*. Ellipses.
33. Toczec-Capelle, M. C. (2003). La coopération en classe: quels dispositifs. Dans E. Auriac-Peyronnet (Eds.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages* (pp.51-65). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.auria.2003.01.0051>
34. Topping, K. J., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, D., Murray, P., & Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: Intervention in the secondary school. *Research in Science & Technological Education*, 29(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/02635143.2010.539972>
35. Windschitl, M. (1999). Using small-group discussions in science lectures. *College Teaching*, 47(1), 23–27. <https://doi.org/10.1080/87567559909596075>

ATYPICAL DEVELOPMENTAL TRAJECTORIES AND SYMBOLIC ACQUISITION IN CHILDREN WITH ASPERGER SYNDROME. CASE OF CHILDREN AGED 4 TO 8 YEARS IN CAED-CAMEROON*

Estelle MEVO NOMO¹, Adolf MOTE²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.08

Abstract

This contribution repositioned the debate on atypical developmental trajectories and symbolic acquisitions in children with Asperger syndrome. Atypical developmental trajectories are a mode of functioning and structuring governed by attitudes, atypical lines of conduct, gestures and even unconscious reflex movements that are clearly deviated from the developmental stage of the person. In childhood, the awakening of thought and learning in Asperger's syndrome involves a significantly different development. For (Damasio, 1995), individual genetic differences, the effects of age, experience, and especially the emotional factor account for much of the decision making. Data were collected from children with Asperger's Syndrome and their caregivers at the CAED. Analyzed using thematic content analysis, it appears that in ontogenetic development, neurocognitive determinants account for symbolic acquisitions in children with Asperger syndrome. To understand these atypical developmental trajectories, Thomas and Baughman's (2014) neuro-constructivism states that not all cognitive functions are damaged or maladaptive in Asperger syndrome. Furthermore, consideration of the interactive specialization of theories of cognition must be constrained by experimental data. Thus, the developmental atypicalities of children with Asperger's Syndrome are driven by the desire to open up to the world, to solve problems in a timely manner, hence the symbolic acquisition of retro and systemic proactivity.

Key words: *Atypical developmental trajectories; Symbolic acquisition; Child with Asperger's syndrome; Ontogenetic development; Retro and systemic proactivity.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD student in Developmental Psychology, laboratory of Psychopathology and clinical Psychology, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: estellemevo92@gmail.com

² Teacher Assistant, PhD in Psychopathology and Clinical Psychology, laboratory of Psychopathology and clinical Psychology, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: adolfmotus@yahoo.fr, corresponding author

1. Introduction

The symbolic acquisition of children with Asperger's Syndrome is a relevant issue in today's societies because this pervasive developmental disorder, unlike typical autism, is marked by the absence of cognitive and language delays. Although they have a right to life, to be progressively accepted in our families and institutions, and although they have a right to schooling, children and adolescents with high functioning autism or Asperger syndrome still face many obstacles to integrate into society. Difficulties abound not only in the self of the deficient person who repeatedly manifests uncontrolled gestures, rituals and motor and sensory attitudes, but especially in the typical person who unfortunately perceives children with Asperger's Syndrome only from a morbid point of view. In order to overcome these difficulties and to promote the symbolic acquisition of children with Asperger's syndrome, as well as other pervasive developmental disorders and motor or visual disabilities, a set of laws exists both at the international and national levels.

At the international level, and beyond the atypical developmental trajectories of children and adolescents with Asperger's syndrome, the Universal Declaration of Human Rights stipulates that "All men are born free and equal". In order to promote the integration and access to economic, social and political life of people with disabilities or mental disorders, an International Day was proclaimed in 1992 by the United Nations on December 3rd.

To facilitate their integration, which, moreover, faces many obstacles, the public authorities are providing some answers to the situation of people with disabilities through Law No. 2010/002 of April 13, 2010 on the protection and promotion of people with disabilities (who says promotion, betrays the evolution of thought, problem solving in situations and the imaginative flexibility of these people). According to this law, in its article 38 paragraphs (1), (2) and (3) stipulates that:

"Persons with disabilities who have completed a vocational or educational training program benefit from preferential measures, in particular the age exemption when recruiting for public and private jobs compared to able-bodied persons, when the position is compatible with their condition"; "For equal qualifications, priority in recruitment is given to the disabled person. However, they may only be subjected to tests compatible with their condition".

In Cameroon, there is no constitutional definition for persons with functional limitations. However, Law N°83/013 of July 21 1983 and its implementing decree n°90/1 516 of November 26, 1990 on the protection of persons with disabilities fill this void. It should be noted that the 1983 law covers all the categories of disabled people existing in Cameroon, especially the blind, the deaf, the mute, the mentally retarded, the autistic etc. To concretize its position towards people with disabilities, the Government of Cameroon has proceeded in 2011 to the recruitment of 25,000 young people in the civil service among which 52 young people with disabilities. In addition, the Ministry of Social Affairs (MINSa) has signed a partnership agreement with the Ministry of Employment and Vocational Training (MINEVOT) to facilitate the employment and vocational training of people with disabilities.

The person with autism, being a citizen of the State, should also enjoy this privilege, as this right is constitutionally recognized to every man. Article 175 of the same code also states that the employment of disabled persons is regulated by law. Decree 90/1516 of November 26, 1990, which sets the terms of application of Law 83/013 of July 21, 1983, on the protection of disabled persons, provides for a 10% quota for disabled persons in mass recruitment for public and private jobs. The law 2010/002 on the protection and promotion of disabled people went further by simply stating that in case of equal competence (with the able-bodied person of course) the priority of recruitment is given to the disabled person, the same law specifies that the State and the decentralized communities protect some jobs for people with functional limitations.

The Ministry of Social Affairs also created the Yaoundé reception center for children in distress, to be able to protect, accompany and promote the full development of abandoned disabled children. Mbassa (2014) shows that over a period of 10 years, 768 children were received at the Yaoundé reception center for children in distress (abbreviated to CAED), 507 children were abandoned by their parents, or 66, 01% of the total sample.

Among them, two main types of abandonment were distinguished, 285 of which were temporary or emergency abandonments (representing 37.1% of the total sample and 56.2% of the population of abandoned children). The main victims are orphans, children of parents living with HIV, children of parents who have lost their jobs, abused children, street children, children with motor or visual disabilities, children in conflict with the law, children of the mentally ill, and in the case of the research, children with autism, who are commonly referred to by society as "snake children," "vampire children," etc.

According to statistics in Cameroon, people with disabilities and people with Asperger's Syndrome in particular constitute the category with the highest rate of inactivity and unemployment. Indeed, their unemployment rate is 90% compared to 40% on average for the whole population of working age or simply to integrate into society and solve problems.

Thus, the unemployment rate of people with disabilities is twice as high as that of the entire working population. There are several explanations for the symbolic acquisition difficulties of children with Asperger's syndrome. On the one hand, the difficulty in creating attachment links in the family and in society, the low level of qualification of these people (linked to a more difficult school career) which favours the gap between their level of competence and that required by companies and, on the other hand, the repeated and daily manifestation of stereotypies of children and teenagers with Asperger syndrome; Whether in the private sector or in the Public Service, the reading or even the understanding of these atypical developmental trajectories in people with high functioning autism is still a myth in Cameroon.

For Piaget (1967) and Luria (1973), in atypical developmental trajectories, symbolic acquisition in children with Asperger's Syndrome requires that: not all cognitive functions are damaged or maladaptive, as is the case in cognitive and language development. Symbolic acquisition in children with Asperger's syndrome

is also due to the fact that the ideal pro- and retroactive functions in the co-construction of thought are in place. Through this study, we identify subtle deficits in general abilities, which are nevertheless at the origin of differential effects on the phenotypic results observed in different cognitive domains. Indeed, a very slight impairment at an early stage of development can have a considerable impact in: some domains (the so-called "selectively impaired cognitive modules") and a very subtle impact in other domains (the so-called "intact cognitive modules").

It is therefore fundamental to focus not only on areas that demonstrate the severity of deficits in developmental disorders but also to conduct in-depth studies of areas that at first glance appear to be unaffected (Karmiloff-Smith, 1998). To the extent that the brain develops as a whole from embryogenesis onwards, it seems to us highly unlikely that children with genetic disorders will begin with a disparate set of well-segregated cognitive modules, some of which would be deficient while others would be preserved.

The appearance of complex functions in the infant cerebral cortex is attributable to a proliferation of synapse formation, the connections that allow knowledge to be encoded. This early precipitation of synapto-genesis is under genetic control and appears to occur throughout the cortex independent of environmental contributions (Huttenlocher, 2002). However, synapto-genesis creates an excess of connections (far in excess of those that will be retained in the final brain system) and it is the environment that will strengthen the connections that are functionally useful. Unused connections will be progressively weakened or eliminated. This process of elimination continues for several years, until late adolescence for the frontal regions for example, and involves an immense capacity of the environment to shape the mechanisms that genetic processes have put in place (Thomas, 2014).

2. Methodology

2.1. Participants

The research focused on a group of 12 residents with Asperger's Syndrome living at the Yaounde reception center for children in distress, composed of girls and boys between the ages of 4 and 18 years. However, only two (2) children had Asperger's syndrome corresponding to our eligibility criteria. They are in the age range of 4 to 8 years old and are both in the middle section in local schools (Tylou, aged 8, is in the middle section at CESSAM-CRERA located in Ngousso and Lolo, aged 4, is in the middle section at the trilingual school of TIAMA in Ngoa-ekele, Yaounde).

Table 1. Case profiles and framers' profiles

Case	Stereotypes in presence	Framers' profile		Age
		Public servant	Director of the CAED	40 years
				37 years
		Decision-maker	Framer	28 years
The Tylou case (8 years)	<ul style="list-style-type: none"> - Atypical non-verbal communication behaviors used in social interactions; - Atypical in the socio-emotional reciprocity; - Atypicalities in the codes needed to relate to non-autistic people. 	Decision-maker	Framer	36 years
		Caregiver	Nurse	33 years
The Lolo case (4 years)	<ul style="list-style-type: none"> - Atypical non-verbal communication behaviors used in social interactions; - Atypical in the socio-emotional reciprocity; - Atypicalities in the codes needed to relate to non-autistic people. 	Decision-maker	Framer	31 years
<p>Only these two cases in the study met the eligibility criteria of the study, (age, they attend and have been diagnosed with Asperger's syndrome. The other children and adolescents with autism and or Asperger syndrome are older, not attending, and not diagnosed. The MI case (18 years old); The ME case (18 years old); The NO case (15 years old)</p>		Stove	Stove	38 years
	<ul style="list-style-type: none"> - Atypical non-verbal communication behaviors used in social interactions; - Atypical in the socio-emotional reciprocity; - Atypicalities in the codes needed to relate to non-autistic people. 	Intern	Framer	29 years

2.2. Instruments and procedures

The techniques used to collect data from the supervisors of these cases were the focus group and the four-quadrant cognitive task model (verbal sequential and non-verbal sequential on the one hand, verbal simultaneous and non-verbal simultaneous on the other hand). The research took place between September 2020 and June 2022.

2.2.1. Focus group

The focus group was organized on the basis of an interview guide that we tried to make explicit. The themes and sub-themes that we exploited by focusing our attention on information that shed new light and that needed to be explored in greater depth through follow-up and requests for explanations.

2.2.2. Justification of the choice of the focus group as a data collection method

Theoretical analysis has shown that it is impossible to treat the human psyche as if it were cut off from its environment; thus, in the way of managing atypical developmental trajectories, it is necessary to articulate the psychic space with other spaces (Dupré La tour, 2005). It was desirable to use the focus group technique so that the subjects could rediscover a sense of community.

2.2.3. Progress of the focus group

The point of view of each member was required for one hour for the focus group itself and 30 minutes for the synthesis. The group could allow us to distance ourselves from the children with Asperger's Syndrome at the Reception Center for Children in Distress in Yaounde. It could allow the speaker to take some distance, in relation to what affected him/her in the situation he/she exposed. To hear the possible interplay between the word he has put down and the one that could have been put down. The word of the other came to unstick the others of their history, to unstick them of their impulses, their repetitions, their projections and came to put a space of breathing.

2.2.4. Focus group framework

The interview guide in this work was made in order to collect data or information from the respondents. It should be noted here that this instrument was used for individual interviews. This interview starts with a question and, depending on the answer obtained, it can lead to other questions, in other words, it is a semi-directive interview.

3. Ethical considerations

We wanted to reassure the respondents that the anonymity of the personal information collected would be respected. In order to participate in the study, we insisted on obtaining free and informed consent from each participant. The study was approved by the management of the CAED.

4. Results



Figure 1. Introduction to graphic design and colouring

Tylou has difficulty adapting to the unexpected and moving quickly from one task to another, such as doing an assignment with regularly changing instructions or changing colours in the same pattern.

He cannot replace information learned a few seconds ago with important new information. For example, if his mother asks him to bring her bread and butter, but then changes her mind and asks for bread and orange juice, Tyler will still bring her the bread and butter, being unable to replace the old information with the new (butter with orange juice).

However, a coordination and planning of the movements will make it possible to cut a whole in its components, to analyse the form, the colour, the relative position of each element at Tylou.

He is more able to identify colours and geometric shapes and to classify them in the geometric figure chart. He also relies on memorization of the rhythm and sequence of steps required in the execution of a given task.



Figure 2. Verbal sequences: attentive listening recognition and approximate identification of numbers and letters

The case of Lolo (4 years old) does not really have difficulties with his knowledge memory or his semantic memory. He can, for example, recognize and recite the numbers from 1 to 20 and the letters of the alphabet from A to Z. He has difficulty with his episodic memory, because he cannot remember certain events that he has experienced. He tends to opt for mutism. He sometimes fails to complete his activities because of difficulties with his executive functioning, especially with his working memory. Lolo lacks flexibility and agility. However, he is able to overcome his fears and try new activities such as clapping for himself (the reward you get when you succeed brilliantly and quickly in one or more cognitive tasks). He is already able to cope with sitting, standing, pacing, and following the rows according to the time and requirements of the instruction.

These results show that there is a way of thinking, a way of communicating independently of the rules and that instead of a stable and common behavior, we have the autistic way of thinking. The autistic way of thinking can use a completely illogical material to reach its logics. It is a mental reproduction of links (association and link). This ontogenetic evolution of language in children with neurodevelopmental conditions is based on a central idea: the environment, in the broadest sense, influences the child's development. Bronfenbrenner (1996) specifies that the individual develops in interaction with his environment.

5. Conclusion

The research was based on understanding the developmental trajectories that account for the symbolic acquisition abilities of children with Asperger's syndrome. When Asperger's is misunderstood and diagnosed late, the child continually regresses. He or she becomes socially inhibited and opts for speech mutism. These

social cognitive deficits are in clear deviation from the developmental stage of the person. Hence the predominance of dismantling in his psyche. He finds himself, by his nature and without a good support, in the in-between with a cleavage of the object and a fragmented psyche. To make contact, process the context, and solve the puzzle, Thomas and Baughmann (2014) clarify that one must not only go through the progressive maturational development that Piaget (1967) and Luria (1973) suggest. In addition, one must go through the probabilistic epigenesis that Gottlieb (2007) advocates. But, it is also necessary to go through the contextual dependence or the interactive specialization put forward by Mareschal *et al.* (2007). Far from using rigorous and fixed models, flexibility and constant innovation are needed because individual differences, the effects of age, experience, and especially the emotional factor count for a lot in the decision making. To this end, it is necessary to focus on the way in which the child with Asperger's Syndrome understands his or her situation according to his or her knowledge, past experiences and context, but also the way in which he or she manages to change his or her representation in order to cope with situational changes, characterizing according to Clément (2009), cognitive flexibility. From the cognitivist perspective, which focuses on the maturational and progressive development of the cognitive potential of Asperger's children, Piaget shows that the child with Asperger's syndrome gains access to concrete pre-operational thinking. In childhood, the major cognitive task can be seen as the mastery of thought, of one's own thinking process. First, the awakening of symbolic and representational language related to the pre-operational stage is marked by frontal lobe stimulation in the cognitive tasks administered to Asperger's children. Secondly, the linking of the various properties of an object (color, size, shape and name) favors access to the principles of conservation which clearly corresponds to Piaget's (1967) concrete operative stage in the sequential cognitive tasks and verbal and non-verbal simulations of Flessas-Lussier (1995) proposed to children with Asperger's syndrome, hence their symbolic acquisitions.

The results obtained were thus influenced by the choice of analyzing not only what the supervisors said (focus group analysis) about the problematic behaviours displayed by children with Asperger's Syndrome on a daily basis, but also by analyzing the four-quadrant cognitive task model (verbal sequential and non-verbal sequential, verbal simultaneous and non-verbal simultaneous) administered to children with Asperger's Syndrome directly observed at the CAED and delayed in their biological families. In particular, we were able to comment on a possible link between atypical developmental trajectories and symbolic acquisition. Indeed, insofar as all of the participants with autism in our study presented significant qualitative difficulties in oral expression, social interaction, and causal attribution, they used primary and secondary stereotypies to unconsciously compensate for their disorders, their limitations, their gaps, etc. It would thus be relevant to reproduce this work with patients with more severe tetraplegic autism, and to adapt the conditions of the protocol to the severity of the disorders.

REFERENCES

1. Bronfenbrenner, U. (1996). "The process – Person – Context – Time" model in developmental psychology research: principles, applications and implications. In : R. Tessier & G.M. Tarablulsy (Eds.), *The ecological model in the study of child development*, 9-58, Ste- Foy, Qc: Presses de l'UQ.
2. Clément, E. (2009). *La résolution de problème à la découverte de la flexibilité cognitive. Les classiques du fond*. Armand Colin.
3. Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Odile Jacob.
4. Dupré La Tour, M. (2005). *Les crises de couples, leur fonction et leur dépassement*. Couple, famille et métamorphoses. Érès.
5. Flessas-Lussier, J. (1995). The impact of cognitive style on learning. *Association canadienne d'éducation de langue française*. 25(2), 48-63. DOI: 10.7202/1080659ar
6. Huttenlocher, P.R. (2002). *Neural plasticity*. Harvard University press.
7. Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in cognitive sciences*, 1; 2(10), 389-398, DOI: 10.1016/s1364-6613(98)01230-3.
8. Luria, A.R. (1973). *Fundamentals of Neurophysiology*. Working brain, Basic books.
9. Mareschal, M., Sirois, S., Westermann, G., Johnson, M. H. (2007). Neuroconstructivism. *Perspectives and prospects*. Oxford University press. 10(1): 75-83. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2007.00567.x
10. Mbassa. (2014). *Historique du Centre d'accueil des enfants en détresse de Yaoundé. Echellon et évolution des enfants abandonnés*. CAED-Cameroun, MINAS.
11. Piaget, J. (1967). *Psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
12. Ponsot, G. (2011). Les stéréotypies chez l'enfant normal et pathologique. *Mt pédiatrie*. 14(2), 95-101.
13. Thomas, M., Baughman, F. (2014). Neuroconstructivism: understanding typical and atypical developmental trajectories. *Enfance*, 3, (3), pp. 205-236. DOI: 10.3917/enf1.143.0205
- 14.*** Decret n°90/1516 du 26 novembre 1990 fixing the methods of application of the law n°83/13 of 21 july 1983 relating to the protection of handicapped persons. Retrieved at: www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=fr&p_isn=21619
- 15.*** Law n°2010/002 of 13 april 2010 on the protection and promotion of persons with disabilities. Retrieved at: www.Juriafrica.com/lex/loi-2010-002-13-avril-2010-18201.htm
- 16.*** Law n°83/013 of 21 july 1983 relating to the protection of handicapped persons. Retrieved at: www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=fr&p_isn=46755&p_country=CMR&p_count=323

SYSTÈME SCOLAIRE CAMEROUNAIS ET VIOLENCES : CAUSES, INCIDENCES ET EXPÉDIENTS*

Céphanie Mirabelle Gisèle PIEBOP¹

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.09

Résumé

Contrairement aux violences éducatives qui facilitent l'atteinte des objectifs didactiques et pédagogiques et qui demeurent en principe sans danger pour la société, un autre type de violence dont les finalités n'ont rien à voir avec la pédagogie et la didactique gangrène actuellement les établissements scolaires. Cette autre violence cause de sérieux dommages de tous genres dans la société. Raisons pour lesquelles le présent travail en fait sa principale matière d'œuvre. En effet, il ne se passe plus des jours au Cameroun sans que des établissements scolaires ne soient encrassés par des scandales liés aux violences, allant des viols, aux ensorcellements, en passant par des assassinats, des escroqueries, des détournements de fonds et d'enfants, des abus de confiance, des poignards, des rixes et divers autres comportements outrageux. À considérer la vitesse exponentielle à laquelle ces calamités vont et se complexifient, tout porte à croire que la descente aux enfers des acteurs de l'éducation est enclenchée et que si rien n'est fait pour sevrer l'hémorragie, c'est la société tout-entière qui sera embarquée dans cette « aventure ambiguë ». C'est justement pour essayer de renverser la tendance que le présent article se questionne sur la violence en situation scolaire. Pourquoi tant de violences néfastes dans les établissements scolaires ? Comment se manifeste-t-elle ? Que traduisent-elles ? Peut-on les neutraliser ? Si oui, comment ? Telle est la problématique à laquelle l'étude s'attelle à apporter des éclaircis.

Mots-clés : Milieux scolaires ; Violences ; Échecs ; Baisse de niveaux ; Solutions.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Professor PhD, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: piebopg@gmail.com

CAMEROONIAN SCHOOL SYSTEM AND VIOLENCE: CAUSES AND REMEDIES

Abstract

On the contrary of educational violence that facilitates the achievement of didactic and pedagogical objectives, and that remains in principle safe for society in general, schools are increasingly dominated by another type of violence whose aims have nothing to do with pedagogy and didactics. This other violence causes serious human, material, financial, environmental and moral damage to society. Reasons why the present work focuses on violence. Indeed, days go by in Cameroon without schools being clogged by scandals related to violence of all kinds, ranging from rape, bewitchment, assassinations, scams, embezzlement of funds and children, breaches of trust, daggers, brawls and other outrageous behavior of all kinds. Considering the exponential speed at which these calamities are galloping and becoming more complex, everything suggests that the descent into hell of education actors is underway and that if nothing is done to wean the bleeding, it is society as a whole that will be embarked on this "ambiguous adventure". It is precisely to try to reverse the trend that this article questions violence in schools. Why so much harmful violence in schools? How do they manifest themselves? What do they translate? Can they be neutralized? If so, how? This is the problem to which the study seeks to clarify.

Key words: *School milieu; Violence; Failures; Levels dropping; Solutions.*

1. Introduction

L'idéal de Charlemagne, inventeur de l'école, consistait à en faire des institutions dont le but consiste à dispenser des enseignements collectifs généraux ou spécialisés aux enfants d'âge préscolaire et scolaire. Le succès d'un tel projet implique une vie harmonieuse en communauté de tous les acteurs impliqués : à savoir les élèves, les enseignants, l'administration, les parents, la société, etc. Or voilà que dans les faits, le contact permanent entre ces entités se singularise de plus en plus par des rapports verticaux traduits par des conflits et une violence inouïe, qui ont atteint la côte d'alerte. Au Cameroun en particulier, les écoles, ces milieux supposés être de paix, communion, d'intégration et de communication des savoirs, se muent progressivement en véritables terrains de guerre aussi bien psychologique que morale et physique. Des conséquences fâcheuses ne manquent pas de s'en dégager, à travers les dégringolades des niveaux scolaires et les échecs scolaires (PASEC, 2015), les décrochages scolaires, les atteintes aux vies des personnes violentées, ainsi que les nombreux traumatismes subis par celles-ci. Ce qui amène à s'interroger sur l'impact réel de ces violences dans les milieux d'apprentissage que sont les établissements scolaires. Pourquoi tant d'inhumanité dans des endroits où l'atteinte des objectifs est pourtant conditionnée par la paix et concorde ? Comment se manifeste-t-elle ? Comment parvenir à des écoles plus humaines et plus vivables ? Telle est la problématique qui sous-tend la présente étude. Pour résoudre les

préoccupations y afférentes, une démarche méthodologique fondée sur une approche empirique basée sur des observations des campus scolaires et une collecte des données in situ d'une part, et une démarche descriptive d'autre part, permettront d'isoler en expliquant les faits et éléments observés se singularisant par leur caractère violent dans le système et les enceintes scolaires. Ce qui permettra d'entrevoir avec plus de lisibilité des issues de sortie de ces fléaux.

2. Comment appréhender les violences en milieu scolaire

Traitant des violences inhérentes au milieu scolaire, le rapport québécois sur la violence et la santé (2000) considère la violence comme « tout type de comportement non désiré perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité ». Ainsi, la violence met en relief un ensemble de comportements énonciatifs ou physiques, moraux produits en situation scolaire, qui heurtent les différents interactants. Il s'agit en fait des « Face Threatening Acts » ou actes menaçants envers la face, pour parler comme Brown et Levinson (1987), ou Kerbrat-Orecchioni (2005).

Il n'est pas inutile de relever qu'il existe dans les milieux scolaires des violences non négatives, dans la mesure où elles facilitent et assurent la transmission effective des savoirs aux apprenants. On parle alors de « violence éducative » (Avodo, 2010). Celle-ci peut être exercée intentionnellement dans le but de porter atteinte à la personne de l'apprenant pendant le processus de transmission des connaissances. On peut par exemple la retrouver dans les faits discursifs tels que l'interpellation violente, les remarques humiliantes, l'ironie offensante et les jugements dévalorisants. Elle peut aussi être non intentionnelle et dans ce cas, elle fait plus partie intégrante des rôles praxéologiques de l'enseignant que de la violence intentionnelle, étant donné que son unique objectif vise la transmission des savoirs. On l'identifie en général dans l'assèment moral et la supériorité interactionnelle de l'enseignant dans ses séquences interro-informationnelles ; en général lorsqu'il sollicite par ses questions, des réponses ou informations des élèves (Goffman, 1992).

Ces cas classiques violence éducative s'opposent à d'autres types de violences plutôt nocives, qui peuvent être physiques, psychologiques ou sexuelles.

De toutes les variétés de violence, celles physiques, de par leur caractère observable, demeurent les plus courantes. Ces types de violence impliquent en général les contacts physiques, les agressions, les voix de faits, etc. Les violences mentales ou psychologiques quant à elles ne sont pas perceptibles physiquement, mais cognitivement parlant, peuvent entraîner de nombreuses souffrances émotionnelles ou des traumatismes chez les victimes. Pour ce qui est des violences sexuelles, elles impliquent les atteintes à la pudeur et au sexe. Elles se traduisent par des agressions sexuelles, la pornographie forcée, le proxénétisme, la prostitution juvénile ou forcée, le leurre d'enfants, les sévices sexuels, le viol, les relations sexuelles transactionnelles, ou économiquement forcées, le harcèlement, etc. (Feuzeu, 2020 : 2136).

3. État des lieux des violences dans les milieux scolaires

Ces derniers temps, écoles camerounaises sont devenues de véritables rings de combats à la fois physiques et psychologiques et sexuels dans lesquels les élèves semblent prendre désormais le dessus. Ces spectacles désolants de violences font d'ailleurs le bonheur des nombreux médias qui les diffusent en boucle, et qui de ce fait tiennent la population et le monde entier en haleine. C'est ainsi qu'ils n'ont pas manqué de mondialiser le forfait de l'élève de l'Institut Polyvalent Bilingue « La Sophia » à Nkolfoulou qui avait poignardé à mort son camarade de classe le 22 novembre 2018. Le 29 mars 2019 à Douala, c'était au tour d'un ancien élève exclu du lycée bilingue de Deido de poignarder à mort un élève régulier dans cet établissement. Quelques mois plus tard, le 20 septembre 2019 précisément, un militaire en furie s'introduit à l'École Primaire Publique du Garage militaire à Bafoussam et tabasse violemment une enseignante au motif d'avoir méchamment réprimandé sa progéniture. Le 31 septembre 2019, un surveillant de secteur, et un enseignant d'informatique au collège Frantz Fannon à Yaoundé vont administrer jusqu'à ce que mort s'ensuive, une copieuse bastonnade à un élève de la classe de 4^e espagnol. Le 15 janvier 2020, un élève de la classe de 4^e va encore poignarder à mort son enseignant de mathématiques, monsieur Djioni Tchakounté Boris, au lycée de Nkolbisson à Yaoundé. Quelques jours après, le 22 janvier 2020, c'est madame le Sous-préfet d'Ayos qui s'introduit dans une salle de classe et brutalise un enseignant de philosophie évaluant ses élèves au lycée bilingue de la ville. Elle ordonnera que la police l'embarque au commissariat où il passera la nuit, avant d'être relâché le lendemain sur la demande de Monsieur Le Préfet du Nyong et Mfoumou et de Monsieur Le Délégué Régional des Enseignements Secondaires du centre, tous venus s'enquérir de la situation. Dans la même lancée, la vidéo d'une enseignante (surveillante générale) du lycée de Nkol-éton entrain d'être passée à tabac par l'élève Betsogo Stella Geordyninie de la terminale A4 Allemande le 28 mars 2022 pendant l'exercice de ses fonctions n'a cessé de crever les écrans des médias nationaux et internationaux. Quelques jours après, le 06 avril 2022 dans le quartier Nkolbisson de la même ville, c'est un élève du complexe scolaire Yona, qui a poignardé son principal pour lui avoir confisqué son pull-over non conforme à l'uniforme de l'établissement. Plus tard, le 13 septembre 2022, les feux des projecteurs vont s'orienter vers lycée technique d'Ambam dans la région du Sud, où, irrité par les insultes de son élève de première F2, un enseignant (conseiller d'orientation), va lui administrer un violent coup de pied sur le flanc gauche qui va le blesser et aboutir à l'ablation de sa rate. À l'école CEBEC de Njimbam par Foubot dans le département du Noun, le 29 septembre 2022, un élève du CM1 a empoisonné sa maîtresse et environ 12 de ses camarades de classe avec des bonbons qu'il avait été envoyé d'acheter. Le 10 octobre 2022, ce sont toujours les tout petits de l'école primaire d'Olézoa qui ont enchanté ou marabouté leur maîtresse pour qu'elle s'endorme chaque fois qu'elle franchit le seuil de la classe, pour ne se réveiller qu'à 16 heures, heure de sortie des classes. Et entre temps, ils en ont profité pour lui faire des attouchements osés (Cameroon Magazine, 2022). Ce même jour, la toile s'est également enflammée de consternation et d'exécration devant les images de l'acte

crapuleux d'un enseignant, qui aurait violé son élève, une petite élève d'environ 3 ans, au groupe scolaire la Réussite de Yassa à Douala (CamerounWeb, 2022).

Là ne sont que les cas les plus médiatisés de violences en milieux scolaires, à côté de multitude d'autres agissements portant atteinte aux personnalités des actants du processus éducatif. R laissent clairement voir que les violences perpétrées par les apprenants tiennent la palme d'or. Mais il reste que quels que soient les exécutants et les victimes de ces violences, elles entraînent d'énormes dégâts. Elles peuvent conduire les victimes au décrochage (enseignant et apprenant), si ce n'est à la déperdition scolaire, aux irrégularités à l'école, qui à leurs tours sont gage de baisse de niveau et d'échec scolaire assuré (PASEC, 2014). Sur les plans physique et physiologique, ces violences peuvent gravement entamer les corps des victimes. Celles-ci peuvent perdre la vie comme ça a été le cas avec l'enseignant de mathématique monsieur Djioimi Tchakounté Boris (237online.com, 2020), et bien d'autres. Les victimes peuvent également subir des malformations ou des amputations des parties du corps affectées par les violences. Ce qui peut déformer temporairement ou à vie leur anatomie et leur physiologie. Psychologiquement parlant, ces violences peuvent plonger les personnes qui les subissent dans une anxiété et une dépression qui peuvent les rendre asociaux, violents, dépendants des produits narcotiques, etc. Celles-ci peuvent aussi perdre leur estime, leur concentration habituelle ou présenter plusieurs autres séquelles et traumatismes issus de ces violences subies à l'école. Par conséquent, il faudrait de toute urgence agir afin d'arrêter la saignée. Mais pour le faire de façon efficace, il faudrait déjà au préalable en identifier les causes.

4. À quoi sont dues les violences en milieu scolaire ?

Si la violence prend une vitesse vertigineuse dans les établissements (Feuzeu, 2020), c'est sûrement sous l'action d'un certain nombre de facteurs, qui ont évolué, se complexifiant chaque jour un peu plus, sous l'influence des métamorphoses constantes qui découlent de l'évolution du monde. Les responsabilités de cet état de choses sont partagées par tous les constituants de la société assumant quelque responsabilité que ce soit dans le système éducatif.

L'État garant de la politique éducative de chaque pays possède une grande responsabilité dans les violences dans les milieux scolaires. C'est lui qui devrait protéger le peuple qu'il représente. Malheureusement, les emplois qu'il offre aux populations sont insuffisants et ouvrent la voie à un chômage chronique. Lorsque ces emplois existent, les travailleurs sont mal payés en général. Ce qui contraint les parents à délaisser de plus en plus l'éducation de leurs enfants pour courir après leur pitance quotidienne. Aggravant la situation, l'inflation galopante oblige également beaucoup de parents à démissionner de leurs responsabilités envers les enfants, les exposant ainsi à toutes sortes de manœuvres sordides pour obtenir de quoi manger et subvenir à leurs besoins personnels basiques (Piebop, 2018). De même, les traitements réservés aux enseignants (Piebop, 2022) par l'État concourent aussi à les radicaliser et à les exposer à la violence pendant l'exercice de leur fonction. Leur environnement de travail est parfois d'un enclavement déconcertant (Feuzeu, 2021,

2998). Dans l'arrière-pays par exemple, le matériel didactique, lorsqu'il accomplit l'exploit d'exister, demeure obsolète et désuet. Certains travaillent dans la peur et dans l'insécurité, à l'instar de ceux des régions assiégées par les crises sécuritaires anglophones et de Boko-Haram, qui lorsqu'ils ne sont pas tués, sont suspendus de solde (Ambatinda, 2020) par l'État, pour désertion (Actucameroun.Com, 2021). D'autres dépriment en raison de la pression et du volume de travail, sans compter les mauvais traitements de leurs supérieurs hiérarchiques qui ne voient en eux que des subalternes à malmenier. Qui plus est, les effectifs pléthoriques boostent davantage l'indiscipline et la violence dans et en dehors des salles de classe. En effet, rapporte *actucameroun.com*, « il existe dans la plupart des écoles à cycle complet, avec un seul enseignant. Pour certaines écoles disposant de plus d'un enseignant, le directeur est l'un des pires dictateurs, régulièrement absent au travail et qui confisque le matériel de travail ». Des enseignants continuellement sous pressions, méprisés, exploités, martyrisés, traumatisés physiquement et moralement, soumis aux différents chantages de leurs supérieurs hiérarchiques qui menacent de leur faire des affectations disciplinaires ou de suspendre leurs salaires déjà minables, etc. constituent de potentiels vecteurs de la violence (Piebop, 2022, Feuzeu, 2020). Car celle-ci apparaît désormais pour eux comme le principal moyen d'expression et de sublimation des frustrations subies dans l'exercice de leur profession (Piebop, 2022). Dans le même ordre d'idées, tel qu'on peut le constater avec leur récent mouvement d'humeur datant de février 2022 baptisée « OTS= On a trop Supporter ! », les enseignants camerounais sont sans cesse en colère, en grève pour leurs frais de corrections, d'harmonisation, de déplacement et de mission aux examens (Tsapi, 2021) leurs rappels ou arriérés de salaire, de non-logement, leurs avancements d'échelons, la signature de leur statut spécial, l'automatisation de leurs avancements et leurs actes de carrières, etc. Ce sont en réalité des enseignants psychologiquement démotivés, et aigris pour la plupart, pour qui la violence devient en général leur principal mode d'expression (Piebop, 2022).

Par ailleurs, lorsque l'État met en place des administrateurs véreux, autoritaires, tyrans et prêts à tout pour atteindre leurs fins et à se maintenir à leurs postes, les établissements se transforment en des fourre-tout qui prêtent le flanc à toutes sortes de dérapages, à la corruption et à un laisser-aller aussi bien au niveau des enseignements que des comportements déviants. Qui plus est, bon nombre d'établissements sont situés à proximité des maisons closes, des bars, des discothèques, des salles de jeux de hasard et autres lieux de violence..., qui peuvent facilement corrompre et recruter leur clientèle au sein la population scolaire. Tout ceci sous le regard complice de l'État.

La population camerounaise et sa jeunesse surtout, se caractérisent actuellement par sa perte des repères et des valeurs endogènes d'antan (Piebop, 2018, 2021). Ce qui explique la désinvolture, l'incivilité et l'esprit d'indépendance ambiants. Encouragés par la pluralité de média qui les submerge au quotidien, ils deviennent de plus en plus aliénés et idolâtres des civilisations occidentales qu'ils imitent servilement. C'est ainsi qu'animés par l'extravagance, le libertinage, le mépris des aînés que sont les enseignants ; des déviances qui demeurent impropres à

l'éthique identitaire africaine et camerounaise ; certains élèves nantis surtout vont jusqu'à se moquer de leurs « salaires de catéchiste ». D'autres ne se gênent pas pour leur offrir des bières dans les bars environnants ou les corrompre afin d'obtenir de bonnes notes sans avoir fourni le moindre effort en classe. Les filles, devenues très dévergondées profitent des frustrations des enseignants pour leur faire la cour et du chantage, afin d'obtenir des « notes sexuellement transmissibles » ou d'autres services dictés par leurs multiples fantaisies. On pourrait citer à ce sujet la publication sur les réseaux sociaux par des élèves filles du collège Franz Fanon de Yaoundé, leurs ébats sexuels avec leurs enseignants en juin 2022, parce que le second avait rompu la relation et parce que la femme du premier aurait menacé l'élève (kamerbuz.online, 2022).

L'enseignant n'est pas à dédouaner non plus dans cette chaîne des responsabilités dans les violences qui dictent leurs lois dans les écoles. À la vérité, pour diverses raisons, plusieurs enseignants, soient ne maîtrisent pas, soit refusent de respecter les codes d'éthique et déontologie liés à leur profession. Ce faisant, ils ferment davantage la violence dans les établissements scolaires. On en veut pour preuve des enseignants qui, par dédain de la proxémique entre enseignants et apprenants requise par leur profession, entretiennent des relations intimes avec un(e) ou plusieurs de leurs élèves. Ce qui entraîne généralement des bagarres entre ces élèves, et même l'enseignant, ou des scènes de mépris, d'humiliation et de règlement de comptes entre ces acteurs. Les vidéos d'élèves mentionnées plus haut, qui ne s'étaient pas faits priés pour balancer sur la toile les images de leurs ébats amoureux avec leurs professeurs de suites de déception, en disent long. Dans le même ordre d'idées, la formation psycho-pédagogique approximative de certains enseignants contribue aussi à favoriser la violence à l'école. Coslin (1999, p. 528) pointe nommément « l'incapacité des enseignants à tenir compte des dimensions métacognitives des apprentissages et leur manque de performance dans la gestion de l'enseignement ». C'est le cas d'excès de zèle de certains personnels enseignants et administratifs, et disciplinaires dans la résolution de conflits, ou encore leur manque de retenue face aux élèves devenus très impulsifs.

Par ailleurs, le socle familial qui est le premier lieu d'éducation de l'enfant brille actuellement par son relâchement dans l'encadrement de celui-ci. La misère ambiante, accouplée aux exigences accrues des enfants et aux nombreuses autres obligations diverses, amènent les parents à davantage s'absenter de la maison et à abandonner de ce fait l'éducation de leurs enfants aux ménagères, tuteurs, lorsque ces derniers ne sont pas simplement abandonnés à eux-mêmes (Piebop, 2018, p. 353). Qui plus est, de nombreux problèmes familiaux entraînent généralement la dégradation du climat interne. L'inconfort psychologique engendrée par cette situation pourrait muter en délinquance, manque de respect, révolte contre tous et toutes, libertinage, etc. Un enfant qui fait par exemple face à des parents qui, à cause de la misère et du chômage ne parviennent pas à lui offrir le strict minimum vital comme le font les parents d'autres élèves qu'il côtoie à l'école, demeure vulnérable aux violences scolaires telles que la prostitution, la vente des produits interdits, la mauvaise compagnie. Dans les régions camerounaises affectées par des crises

sécuritaires comme la région de l'Extrême-Nord, ainsi que celles anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, nombreux sont des jeunes qui ont été exploités ou alors ont été témoins des atrocités des guerres. Une fois réinsérés dans la société et dans les écoles, ces victimes développent en général des attitudes de révolte qui se manifestent dans la plupart des cas par une prédisposition à la violence et des attitudes perverses. Ils acceptent mal que des lois leur soient imposées et que des corrections leur soient administrées en cas de fautes commises et sont sans cesse sur le qui-vive. Voilà pourquoi ils demeurent prompts à la bagarre à l'école, trainent sur eux des objets dangereux tels des poignards, des lames, etc. Les filles violées quant à elles essaient de sublimer les traumatismes subis à travers de fortes propensions à la prostitution à l'école qu'elles voient désormais non seulement comme un moyen d'obtenir de l'argent pour subvenir à leurs besoins dans un contexte de pauvreté et de misère généralisées, mais surtout comme moyen de domination et de vengeance contre les préjudices subis dans leur amour propre.

5. L'annihilation de la violence en milieu scolaire

Faire face à la violence en milieu scolaire nécessite la mise en place et surtout le suivi et l'évaluation des stratégies plurielles et variées non seulement curatives dans l'immédiat ou dans un avenir proche, mais également préventives. Il est dans l'ensemble question d'opérer de profondes réformes systémiques, économiques et sociales qui auront pour objectifs de protéger et de garantir la sécurité à court et à long terme dans les différents établissements scolaires du pays.

À cet effet, la grande part de responsabilité revient tout naturellement au garant de la politique éducative qu'est l'État. Il devrait entre autres veiller à l'équilibre des affectations dans les établissements scolaires. En effet, pendant que par la majorité d'enseignants usent de leur argent ou de leurs relations pour se faire affecter dans les grandes villes où ils se retrouvent généralement en surnombre, d'autres, moins chanceux, sont affectés dans des zones enclavées où ils se retrouvent parfois seuls, telles des machines fait-tout, à enseigner toutes les disciplines et à accomplir les tâches administratives, sécuritaires, etc., et ce, dans des conditions immondes. Ce qui ne peut que favoriser le désordre, et incidemment la violence au sein de son public apprenant que tout seul, il ne peut maîtriser efficacement.

De même, étant donné les effectifs pléthoriques qui caractérisent les grandes villes, il est d'une grande urgence pour le gouvernement de prendre des dispositions pour y construire suffisamment d'infrastructures d'accueil des élèves et des enseignants, et qu'y soient affectés du personnel (administratif, enseignant, d'appui tel que les surveillants de secteur, les gardiens, les portiers, les vigiles...) en nombre suffisant. Ce qui permettrait d'avoir une meilleure visibilité, et de rendre le travail moins stressant. Cela permettrait aussi de dissuader les tendances violentes des élèves, et de contenir plus efficacement ceux d'entre eux qui persisteraient à les mettre en pratique.

L'amélioration des conditions des enseignants par le gouvernement constitue également un pas de géant dans la maîtrise de la violence en milieu scolaire. Un enseignant qui est vite intégré dans la fonction publique, qui a un salaire consistant

et régulier, qui n'est pas obligé de faire la grève régulièrement pour obtenir ses frais de correction, qui n'a pas besoin d'abandonner son poste de travail dans l'arrière-pays pour aller à Yaoundé suivre ses dossiers ou corrompre des systèmes mafieux soigneusement entretenus par des pontes pour obtenir ses avancements, primes et autres actes de carrière parce que tout est désormais automatisé, par exemple, demeure plus prompt à résister à la corruption des élèves. Avec sa situation salariale à jour, l'enseignant pourrait par exemple assez aisément se payer les services de prostituées professionnelles, ce qui dans bien des cas, le disposerait à ignorer les provocations et les pièges chaque jour un peu plus cyniques et osées des élèves qui l'invitent à entretenir des relations sexuelles avec eux pour plusieurs raisons. Un enseignant épanoui économiquement se respecterait trop pour commercialiser les notes de sa matière, ou pour se faire offrir des bières par des élèves. De la sorte, il conserverait la dignité et le respect qui lui sont dus.

Pour éradiquer, les violences scolaires, il faudrait aussi déjà être à même d'en déceler les causes ; ce qui ne peut se faire efficacement que par des spécialistes en la matière. Ce rôle est généralement assigné aux conseillers d'orientation dans les établissements. Seulement, il convient de reconnaître que ces derniers ne brillent pas toujours par des rendements positifs. Il est ici question de plaider pour que les conseillers d'orientation affectés dans des établissements soient effectivement des spécialistes capables de faire un suivi psychologique adéquat des élèves, qui permettrait d'identifier suffisamment à temps, de comprendre et gérer les tendances et les attitudes violentes et perverses des élèves dans des écoles. Des cellules des affaires sociales, avec à la manœuvre un personnel tout aussi bien aguerri dans le domaine de la psychologie, pourraient alors leur venir en renfort, avec plus d'efficacité (Feuzeu, 2020). Pour davantage rentabiliser le travail de ces équipes qui se veulent professionnelles en la matière, des centres d'éducation et d'insertion sociale pourraient être créés, afin d'y envoyer les enfants à besoins particuliers, nécessitant des accompagnements psychologiques et sociaux.

Par ailleurs, dans les centres d'éducation et d'insertion sociale comme dans les établissements normaux, l'institution d'une matière promouvant l'éducation à la socialisation pourrait grandement contribuer à transformer des délinquants ou potentiels délinquants en des citoyens dignes et responsables. D'après Bowen *et al.* (2018, p. 207) en effet, « il s'agit d'évaluer l'impact de l'environnement scolaire sur la socialisation et le bien-être des jeunes afin de prévenir les comportements violents. L'idée étant que l'environnement socio-éducatif contribue à l'acquisition des aptitudes favorables à une intégration sociale réussie. » Ces tâches seront alors prises en charge par les psychologues et les pédagogues accomplis.

De même, l'État devrait garantir non seulement la formation adéquate de tout le personnel administratif, enseignant et d'appui, mais davantage son recyclage et son arrimage aux données du Nouveau Monde actuel. À ce titre, il devrait par exemple fournir le matériel adéquat pour procéder sans heurter la face des élèves à des fouilles inopinées et régulières devant les portails. Ce matériel pourrait consister en caméras de surveillance, des détecteurs de métaux, des isolements de fouilles pour garçons d'une part et filles d'autre, etc. Ces dispositions permettraient de mieux

humaniser cette mesure nécessaire à la limitation de la violence dans les écoles. Les élèves seront également plus coopératifs en voyant leur intimité ainsi protégée ; ce qui limiterait les scènes de violences qui pourraient surgir du refus des élèves d'exposer leur intimité publiquement.

En outre, une meilleure redéfinition des rôles des protagonistes du système scolaire contribue aussi à faire régresser la violence à l'école. En accordant à chacun une responsabilité dans l'éradication de la violence, les résultats sont plus probants. Se focalisant par exemple sur celles à accorder aux élèves, Autonome de solidarité Laïque (2017) soutient justement dans une solution résumée dans un triptyque que chaque élève doit se sentir impliqué dans cette bataille. En effet, si un point d'honneur est accordé à cette responsabilisation des élèves, qui du reste demeurent les principaux acteurs de ces violences, ceux-ci se sentiraient importants, estimés et respectés, et cela les encouragerait à coopérer en révélant les foyers de violence suffisamment à temps pour que les services compétents et adéquats puissent agir efficacement. Ce type de mesure fonde son efficacité sur l'influence psychocognitive qui est exercée sur les élèves, principaux acteurs de la violence en milieu scolaire, dans la mesure où « il faut créer chez les élèves le sentiment d'appartenance à leur établissement, à leur quartier, à leur localité et assurer une justice réparatrice lorsqu'un élève va trop loin. » (Peiron et François, 2016).

Dans la même lancée, l'insertion de l'éducation juridique dans les établissements contribuerait également à annihiler les vellétés de violence des élèves. De la sorte, ils pourraient très tôt prendre la mesure réelle de la gravité des comportements délinquants qu'ils affichent. Il s'agirait là d'une disposition préventive et dissuasive à la fois, en ceci qu'elle permettrait d'intervenir en amont, avant que l'acte délictuel ne se concrétise. Cette idée d'enseignement de l'éducation juridique à l'école comme socle référentiel de toute éducation civique et citoyenne est d'ailleurs entérinée par Bernard (2020), qui se justifie sur son importance indéniable en expliquant que « Cette discipline consiste à enseigner le droit à l'école afin d'édifier les enfants sur les risques encourus dans la commission de certaines infractions. Enseigner par exemple la définition de « racket » et les sanctions qui le répriment aura plus d'impact sur les vellétés ou potentialités de tel élève sur sa discipline et celle de l'établissement » (Bernard, 2020, p. 22).

En plus, le retour de l'éducation morale telle qu'elle était enseignée jadis, viendrait renforcer l'éducation juridique. Étant donné l'état avancé actuel de corruption des mœurs socioculturelles camerounaises, il est plus que jamais nécessaire de faire renaître les valeurs morales endogènes initiales à travers le système éducatif. C'est pourquoi cet enseignement doit accorder une place privilégiée aux contenus consistants et solidement enracinés dans les mœurs et les cultures identitaires d'origine, ainsi qu'aux causeries éducatives, cadre par excellence de sensibilisation des enfants en milieu scolaire.

Toujours au sujet de la violence, l'institution d'une Journée nationale de sensibilisation sur les violences en milieu scolaire pourrait davantage attirer l'attention de tous les protagonistes de violence en milieu scolaire et les conscientiser sur ses nombreux effets néfastes. Des spécialistes en la matière pourraient en cette

occasion entraîner les acteurs de l'éducation à la compréhension des mécanismes enclenchant et entretenant la violence, tout comme à la gestion de leurs émotions, au développement de l'esprit critique, à la tolérance, etc. (Ville de Huy, 2020).

Beaucoup d'eau a coulé sous les ponts depuis l'organisation des états généraux de l'éducation au Cameroun en 1995. L'environnement scolaire a énormément changé, tout comme de nouveaux défis se sont imposés entre temps. Par conséquent, une nouvelle assise paraît d'une grande nécessité. Elle donnera l'occasion à tous les acteurs de l'éducation, les experts, la société civile et les décideurs... , sélectionnés parmi les plus compétents et non par copinage comme c'est généralement le cas, de se retrouver en vue de réfléchir efficacement sur des orientations nouvelles susceptibles de favoriser non seulement l'épanouissement du système éducatif camerounais, mais plus encore de faciliter son arrimage aux exigences contemporaines très influencées par les crises de repères. D'autres rencontres telles des salons de l'éducation viendraient en renfort à ces états généraux, et donneront l'occasion aux enseignants de se réunir assez souvent, pour valoriser leur profession d'une part, et échanger sur les difficultés et les acquis de l'éducation fortement dominés par la violence ces derniers temps.

C'est un fait que le climat scolaire se trouve en général très pollué par les différentes tensions qui subsistent aussi bien entre les élèves qu'entre les élèves et les enseignants, les enseignants et les administrateurs, etc. Éducation et formation (2015) appréhende le climat social comme la qualité de vie à l'école. À cet effet, son évaluation passe par : la relation entre les personnes, l'environnement scolaire, la valorisation du sentiment d'appartenance à l'école ou à la communauté, les réactions face aux comportements à risque et les attentes portées par l'école à la vie familiale. Un climat scolaire serein est essentiel pour assurer de bonnes conditions de travail. Le climat scolaire se présente non seulement comme une condition non négligeable pour faire face aux violences scolaires, mais également comme un facteur de choix pour la valorisation du bien-être et l'épanouissement des élèves. Pour Follet, valoriser le climat scolaire revient à déployer une ambiance où « la coordination horizontale se substitue à la hiérarchie. » (Cité par Chapon, 1918, p. 34) ; le but étant de promouvoir des interactions humaines propres à relever les indicateurs du climat. Un bon climat scolaire devient donc à coup sûr un facteur avéré de lutte contre les violences en milieu scolaire. C'est un fait que l'administrateur qui traite son personnel avec dédain, qui le brime tout le temps ; ne contribue qu'à féconder la violence au sein de l'établissement dont il a la charge.

L'analyse est pareille pour les enseignants envers les apprenants, les parents envers les enseignants, etc. S'ils sont traités avec respect, cela neutralise d'une certaine façon leurs tendances violentes. Des concepts comme le Gouvernement des enfants à l'école primaire, la coopérative scolaire, les représentants des élèves au sein des différents conseils (conseil d'école et conseil d'établissement, conseil de discipline etc.) le parlement des enfants ont d'ailleurs été à juste titre mis sur pied pour décrier l'atmosphère de déliquescence dans les établissements. Malheureusement, ils demeurent abstraits et très peu efficaces, à cause de la fonction figurative qu'assume à la réalité les élèves lors des rencontres. Autrement dit, une

réelle et meilleure implication des élèves dans la résolution de leurs problèmes est nécessaire pour assurer effectivement l'atteinte des objectifs escomptés. Il en est de même pour l'association des parents d'élèves et enseignants où les voix et les préoccupations des enseignants et des enfants ne sont pas suffisamment prises en compte lors de leurs assises. Et pourtant, avec l'implication volontaire de toutes les parties prenantes dans une coalition et une synergie d'actions et de responsabilités, il est évident que les violences s'en trouveront maîtrisées dans les écoles.

Pour que se dissipent les violences dans les établissements, il est aussi urgent que les pouvoirs publics réorientent la société, en veillant à la régulation des masses média. En effet, c'est un secret de polichinelle que ces derniers sont responsables de la quasi-totalité des comportements déviants et pervers qui s'observent chez les jeunes actuellement. En plus de mener des campagnes de sensibilisation contre l'usage abusif et non contrôlé des médias, la nécessité de criminalisation de la violence virtuelle à travers des lois reste d'urgence. Des sanctions réservées aux délits liés à l'usage irresponsable de réseaux sociaux telles la pratique de la pornographie virtuelle, la diffusion de nouvelles non vérifiées ou fausses, la promotion de la violence, du tribalisme, des discours haineux... pourraient contribuer à contenir la violence dans la société en général, et dans les établissements scolaires précisément.

Dans le Code pénal camerounais, il est prévu des dispositions sanctionnant les atteintes à la pudeur. Malencontreusement, la tolérance en matière de répression encourage de plus en plus les citoyens à outrepasser ces lois. Le spectacle est simplement déconcertant lorsque l'on observe avec quelle indécence les hommes et les femmes s'habillent actuellement. D'autres travers sociaux tels que le harcèlement et les attouchements sexuels, le vagabondage des enfants devient également très florissant. Raisons pour lesquelles ces travers envahissent au jour le jour, les campus des écoles. Il est alors question pour les pouvoirs publics de protéger les citoyens contre ces fléaux en interdisant par exemple l'accès des mineurs dans les débits de boissons, les salles de jeux, la consommation de la cigarette et de l'alcool, des drogues, en imposant des tenues indécentes à l'école, etc. Cette lutte doit s'accompagner de la construction des cellules pour mineurs dans les postes de police judiciaires et la distinction effective des camps pour mineurs et adultes en milieu carcéral. La législation visée doit aussi réglementer le contenu des matières en ligne, les émissions télévisées ainsi que la répression de la pornographie (Feuzeu, 2020). À leur niveau, les parents doivent venir en renfort en contrôlant leur progéniture à la maison en s'efforçant de connaître dans les détails les contenus de leurs sacs et de leurs chambres, leurs effets personnels, les fréquentations de ceux-ci. En plus, ils doivent, autant que faire se peut s'ériger en modèles pour leurs enfants, communiquer régulièrement avec eux, garder un contrôle sur les sites internet et les programmes télévisés visités et regardés par ces derniers. En synergie avec l'administration de l'école, la police, les services sociaux et les enseignants, ils doivent aussi s'informer régulièrement et en temps réels sur ce que font leurs enfants à l'école, afin d'intervenir promptement pour limiter les dégâts en cas de survenance de comportements louches ou violents.

6. Conclusion

L'objectif de la présente étude consistait à passer au crible les différentes formes de violences qui ne cessent de prendre d'assaut les campus des établissements scolaires primaires, secondaires et même supérieurs au Cameroun. Il a été établi qu'en lieu et place de la sérénité, la convivialité, la paix... qui devraient en temps normal y encadrer les activités d'enseignement-apprentissages, se décèlent plutôt des tentions et des mésententes qui engendrent à leur tour des violences à la fois physiques, psychologiques et sexuelles. Situées aux antipodes des violences pédagogiques volontaires et involontaires qui elles, ont pour objectif la transmission du savoir aux apprenants, les violences qui constituent le fil conducteur de l'étude entravent le bon déroulement du processus didactique pédagogique. Les principales conséquences en sont les décrochages scolaires enseignants et apprenants, les baisses de niveau et les échecs scolaires, les pertes humaines, matérielles, financières, etc. Ces violences en milieux scolaires puisent leurs origines dans une pluralité de facteurs impliquant les enseignants, les apprenants, l'administration scolaire, les noyaux nucléaires familiaux, l'État, la société, la politique éducative, etc. Tel qu'il a été donné de le constater, ces violences en milieux scolaires sont devenues tellement récurrentes qu'elles ont atteint leur côte d'alerte. À cet effet, il devient plus qu'urgent de prendre des mesures radicales et efficaces, afin d'arrêter la saignée et d'éradiquer ce fléau qui semble avoir pris ses marques et fait son lit dans les lieux de dispensation de savoir. Et comme si cela ne suffisait, c'est la jeunesse, fer de lance de la nation et espoir de développement de tout peuple, qui semble désormais porter le flambeau de violence à l'école. Ses dérives n'ont plus de limites. On se retrouve en face d'une jeunesse en perte de repères et en proie à une perversion et une aliénation sémioculturelles qui l'amène à fouler au pied toute l'éthique identitaire camerounaise, au profit des pratiques et comportements débridés venus d'ailleurs et davantage enracinés et promus avec l'aide de la mondialisation et des médias qui les harcèlent à longueur de journée. C'est la raison pour laquelle l'étude s'est achevée par un chapelet de suggestions qui pourraient ramener les atmosphères paisibles et enchanteresses des écoles d'antan. Mais pour cela, il faudrait qu'on les applique effectivement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ambatinda, C. (2020). Cameroun : Nord-ouest : 36 enseignants sanctionnés pour abandon de poste. *Le jour*. n° 3718. URL : <https://www.camer.be/79242/11:1/c-ameroun-nord-ouest-36-enseignants-sanctionnes-pour-abandon-de-poste-cameroon.html>
2. *** Autonome de solidarité Laïque (ASL). (2017). *Le nouveau plan de lutte contre les violences à l'école*. URL : <https://www.autonome.de.solidarite.fr>
3. Avodo, J. (2010). De la violence à l'école à l'école de la violence. Essai d'analyse de la pratique pédagogique comme forme de violence. *Sociétés et jeunesses en difficulté*. n°10. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/6813>
4. Bernard, M. M. (2020). L'enfant en danger de délinquance. Les pistes oubliées de la prévention juvénile. *Droit des jeunes*. 9 n° 299, 22-23.

5. Bowen, F. et al. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Montréal : Institut national de santé publique du Québec, 199-229.
6. Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness : Somme universals in language usage*, Cambridge University Press.
7. *** Cameroun actuel. (2022). *Grève des enseignants : le mouvement « OTS » désavoue le gouvernement*. URL : <http://camerounactuel.com/greve-des-enseignants-le-mouvement-ots-desavoue-le-gouvernement/?amp=1>
8. *** Cameroon Magazine. (2022). « Scandale à l'école publique d'Olézoa : Voici comment les élèves maraboutent leur maîtresse et profitent d'elle » URL : <https://cameroonmagazine.com/societe/scandale-a-lecole-publique-dolezoa-voici-comment-les-eleves-maraboutent-leur-maitresse-et-profitent-delle>
9. *** Camerounweb.com (2022). « Tragédie à Douala : un enseignant viole son élève de deux ans et demi dans l'établissement ». URL : <https://mobile.camerounweb.com/CameroonHomePage/NewsArchiveTrag-die-Douala-Un-enseignant-viole-son-l-ve-de-deux-ans-et-demi-dans-l-tablissement-688577>
10. Chapon, E. (1918). Prévention de la violence en milieu scolaire. Une approche socioéconomique. *Revue française de gestion* 2009/5 n°195, 2942.
11. Coslin, P. G. (1999). Enseignants et élèves face à la violence scolaire. *Bulletin de psychologie*. T2 (5). n°443, 523-530.
12. Éducation et formation. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Ecoles, établissements, climat scolaire*. n°88-89.
13. Feuzeu, F. (2020). Les Violences En Milieu Scolaire Au Cameroun. Regard Croisé Sur Un Fléau Aux Conséquences Dramatiques. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*. Vol. 5 Issue 12, 2135-2148. URL : sur www.imjst.org
14. Feuzeu, F. (2021). Les problèmes de l'éducation en zones rurales. Une approche empirique. L'intellection des pesanteurs du système. *Internantional multilingual journal of science and technology (IMJST)*, vol 6, Issue 4, 2993-3007. Disponible sur : www.imjst.org
15. Goffman, E. (1992). *Façons de parler*. Paris : Minit.
16. Happi, C. (2021). *600 enseignants camerounais installés à l'étranger appelés à clarifier leur position*. URL : <http://actucameroun.com/2021/07/03/absenteisme/>
17. Huy, V. (de) (2020). *Action contre les violences en milieu scolaire*, HRL : huy.be
18. Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.
19. Ngon, C. (2020). Violences en milieu scolaire au Cameroun : 10 résolutions à prendre en famille. *AULETCH, Apprendre, enrichir et partager sa culture, WEBZINNE ORTOC* URL : <http://www.auletch.com/violence-en-milieu-scolaire-au-cameroun-10-resolutions-a-prendre-en-famille/>
20. *** PASEC. (2015). *PASEC 2014- Performances des systèmes éducatifs en Afrique Sub-saharienne francophone : compétence et facteurs de réussite au primaire*, CONFEMEN. Dakar.

21. Peiron, D., François, J. B. (2016). *Comment combattre les violences scolaires*. URL : ljourlactu.com
22. Piebop, G. (2018). Langues nationales camerounaises et insécurité linguistique. *L'Insécurité linguistique dans les communautés anglophone et francophone du Cameroun*, Paris : l'Harmattan, 333-356.
23. Piebop, G. (2021). Ressources traditionnelles et religieuses au secours d'une société camerounaise prise dans l'étau de l'aliénation. *Revue Legs et littérature*, no 17, vol 2, 60-88.
24. Piebop, G. (2022). Examens scolaires et traitements réservés aux enseignants au Cameroun. *Annals of the University of Craiova, psychology – pedagogy*, 44 (2), 77-88.
25. Rapport québécois sur la violence et la santé. (2000). *La prévention et la réduction des violences dans les écoles*. URL : inspq.qc.ca
26. Tsapi, R. (2021). *Frais d'examens : le détournement de l'État. Réflexions journalistiques sur la société camerounaise*. URL : <http://www.rolandtsapi.com/frais-dexamens-le-detournement-de-letat>.
27. *** Unesco. (2020). *Un nouveau rapport des Nations Unies montre que certains pays ne protègent pas les enfants contre la violence*. URL : fr.unesco.org.
28. 237online.com. (2020). « Cameroun : un élève poignarde à mort son prof de maths au lycée de Nkolbisson à Yaoundé ». URL : <http://www.237online.com/cameroun-un-eleve-poignarde-a-mort-son-prof-de-maths-au-lycee-de-nkolbisson-a-yaounde>
29. Actucameroun.Com (2021). *Éducation : péril sur l'éducation en milieu rural*. URL : <http://www.actucameroun.com/2021/01/26/education-peril-sur-lecole-en-milieu-rural/amp/>
30. Actucameroun.Com (2021). *Absentéisme : 600 enseignants camerounais installés à l'étranger appelés à clarifier leur position*. URL : <http://actucameroun.com/2021/07/03/absenteisme-600-enseignants-camerounais-installes-a-letranger-appelles-a-clarifier-leur-position/>

CLIMAT SCOLAIRE ET PERFORMANCES ACADÉMIQUES CHEZ L'ÉLÈVE SCOLARISÉ EN SITUATION DE SÉPARATION PARENTALE*

Dorian TCHOUANMOU HENANG¹, Emmanuel BINGONO²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.10

Résumé

La séparation du couple parentale, peut être intentionnelle ou subie, mais dans l'un comme l'autre cas, elle provoque une souffrance psychologique intense aux conséquences potentiellement dommageables pour le développement de l'élève. Les effets de la séparation apparaissent cependant nuancés en fonction des enfants et ce constat interroge sur les facteurs associés à l'adaptation scolaire de l'élève à la séparation parentale. À ce titre, le milieu scolaire apparaît comme l'une des variables protectrices recevant le plus d'appuis empiriques dans la littérature. Cet article évalue la contribution relative de différents types de climats scolaires à l'explication des performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale. Les résultats des analyses de régressions linéaires hiérarchiques effectuées sur un échantillon de 67 élèves montrent une contribution significative du climat éducatif, du climat relationnel et du climat d'appartenance dans l'explication des performances en français et en mathématiques. Aucun effet n'est par contre observé concernant le climat de justice et de sécurité.

Mots-clés: Climat scolaire; Séparation parentale; Performances académiques.

SCHOOL CLIMATE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN SCHOOL CHILDREN IN SITUATION OF PARENTAL SEPARATION

Abstract

The separation of the parental couple can be intentional or suffered, but in either case, this situation causes intense psychological suffering with potentially harmful consequences for the development of the student. However, the effects of

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD Student in Psychology of Education, Faculty Sciences of Education, University Yaounde I, Cameroon, e-mail address: tchouanmoudorian@yahoo.com, corresponding author

² Associate Professor, PhD, Social Psychology, University of Ebolowa, Cameroun, e-mail address: bingonoemma@gmail.com

separation appear to be nuanced depending on the children and this finding raises questions about the factors associated with the pupil's school adaptation to parental separation. As such, the school environment appears to be one of the variables receiving the most empirical support in the literature. This article assesses the relative contribution of different types of school climate to the explanation of academic performance in students in a situation of parental separation. The results of the hierarchical linear regression analyzes carried out on a sample of 67 students show a significant contribution of the educational climate, the relational climate and the climate of belonging in explaining performance in French and mathematics. On the other hand, no effect is observed concerning the climate of justice and security.

Key words: School climate; Parental separation; Academic performance.

1. Introduction

La multiplication des crises sécuritaires au Cameroun a poussé des milliers de familles, parents et enfants sur le chemin des migrations forcées. Les déplacements massifs de populations entraînent toujours une désorganisation profonde des structures et relations sociales de base. Parmi les conséquences les plus dommageables, on énumère les séparations familiales. Lorsque celles-ci cumulent avec la difficulté des communautés d'accueil à fournir les services sociaux de bases telles que l'éducation, il en résulte un double préjudice d'accès et de qualité dont la principale victime est l'enfant scolarisé. À ce sujet, de nombreuses théories ont longtemps postulé un désavantage scolaire des élèves de parents séparés (Hetherington, 1977, 1981 ; Maccoby, 1992 ; Amato, 2010). L'observation des trajectoires scolaires des élèves évoluant en contexte de séparation parentale fait néanmoins ressortir de grandes différences sur le plan des habiletés cognitives. On peut constater d'une part, des élèves adaptés positivement, qui s'illustrent par de brillantes performances et réussissent leurs parcours scolaires et d'un autre côté, des élèves qui cumulent échec après échec et finissent par décrocher. De même au sein de deux classes d'étude à l'intérieur d'un Établissement, ou entre deux Établissements scolaires, pour une cohorte considérée d'enfants du divorce, ces différences se font remarquer. Ce constat n'a cependant poussé que très peu de chercheurs et praticiens à s'interroger sur les facteurs impliqués dans les performances scolaires chez l'élève en situation de séparation parentale (Spector-Dunsky, 1984).

Tchouanmou (2020) dans une précédente étude sur les enfants du divorce comparait les performances scolaires de 165 élèves, 85 évoluant en situation de séparation parentale, et 80 provenant de familles intactes et biparentales. Deux principaux résultats émergeaient de cette enquête :

Parmi les élèves en situation de séparation parentale, 61% étaient en situation d'échec contre 39% ayant une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ; les élèves scolarisés dans l'enseignement privé performaient mieux que ceux du public indépendamment de la situation familiale.

Ces résultats, en même temps qu'ils interrogent sur les facteurs impliqués dans les différences de performances entre les élèves en situation de séparation parentale, mettent en exergue l'existence d'un effet associé au type d'Établissement scolaire fréquenté.

En effet, pour Claes et Comeau, (1996), la somme des influences individuelles et familiales compte pour environ 70% dans l'explication des résultats scolaires obtenus par les élèves tant dans les familles intactes que séparées. Suite au contrôle des variables individuelles et familiales, il reste 30% de variance des résultats scolaires qui peut s'expliquer par d'autres facteurs notamment ceux liés à l'Établissement d'enseignement (Brunet, 1993 ; Bressoux, 1995).

De nombreuses autres études documentent l'influence du climat scolaire sur les performances académiques des élèves en situation d'adversité ou non. Il existe néanmoins une diversité de typologie de climat en fonction des auteurs et des caractéristiques que ceux-ci retiennent. À notre connaissance, très peu d'études ont évaluées la contribution relative de chaque type de climat dans l'explication des performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale. Il est possible que les différents types de climats n'aient la même valence ou qu'ils influencent différemment l'apprentissage scolaire pris ensemble ou considéré indépendamment. À ce titre, ils peuvent agir ainsi comme facteurs de risques ou de protections associés à la séparation parentale. Notre objectif est donc d'évaluer la contribution de chaque type de climat scolaire sur les performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale.

2. Les effets de la séparation parentale sur l'élève au plan scolaire

Quels sont les effets de la séparation sur l'élève? Ces élèves risquent-ils plus que d'autres de manifester des difficultés d'adaptation psychologique ou scolaire? Cette interrogation a suscité une abondante littérature scientifique. En général, la plupart des études rapportent que la séparation entraîne diverses conséquences négatives sur l'enfant et qu'elle soit associée a davantage de difficultés scolaires et d'adaptation sociale (Hetherington, 1981 ; Jenkins, 2000 ; Gutmann & Lazar, 1998). Pour Cloutier (1998, p. 29): « *la liste des désavantages de la séparation pour l'enfant au regard de ses opportunités futures est plus longue que celle des avantages* ».

Dans le même sens, Archambault (1998, p. 215) rapporte que : « *la dissociation intentionnelle (hors décès) du couple parental avant 18 ans est systématiquement un facteur de réduction des chances scolaires et de la durée des études* ».

D'autres résultats de recherche (Gardner, 1978 ; Hetherington, Cox & Cox, 1985 ; Hetherington, 1981), aussi bien que les observations cliniques (Tsala Tsala, 1989 ; Nguimfack & Kombou, 2019) s'accordent pour considérer la séparation comme une crise du système familial.

« *L'influence de la structure familiale est sensible à presque tous les niveaux de la hiérarchie de cette pyramide de la sélection et de la réussite scolaire. Pour chaque strate de diplômés, le pouvoir explicatif de la structure familiale est*

pratiquement toujours important nonobstant les effets des autres facteurs d'explication que l'on a pris soin de neutraliser. »(Archambault, 1998, p. 222).

Wallerstein et Kelly (1980) dans une étude portant sur des enfants du divorce ont retracé le déroulement des réactions dans le temps. Leur étude comprenait 60 familles et 136 enfants âgés de 01 à 22 ans. Parmi les 136 enfants étudiés, deux tiers, soit 87, ont manifesté des changements de comportement à l'école suite à la séparation. Les problèmes le plus souvent rapportés sont les suivants:

- baisse du rendement académique ;
- manifestations d'anxiété et d'agitation psychomotrice ;
- difficultés de concentration ;
- augmentation des rêveries ;
- signes de tristesse et de dépression ;
- recherche de marque d'attention du professeur.

Un an plus tard, les auteurs observent que 55% des enfants manifestent un progrès sur le plan des performances académiques, tandis que pour 25% des enfants on note une détérioration. Cinq ans plus tard, le fonctionnement académique de ce groupe ne le distingue plus du groupe total: environ 60% ont un rendement au-dessus de la moyenne, 25% au-dessous et 16% fonctionne mal.

Ces résultats montrent la complexité des réponses de l'enfant à la séparation parentale ou aux situations d'adversité en général, la constellation de variables qu'il faut prendre en compte et appellent au final à considérer avec prudence certaines hypothèses explicatives avancées (Carobène et Cyr, 2007).

2.1. Le climat scolaire : essai d'opérationnalisation

Les organisations possèdent, tout comme les êtres humains, une personnalité unique, nommée communément climat organisationnel (Moos, 1979 ; Anderson, 1982). L'établissement scolaire, en tant qu'organisation sociale, peut s'inscrire dans cette dynamique. Les organisations, tout comme les écoles, se distingueraient alors les unes des autres par cette atmosphère particulière. Chaque école possède donc un climat distinct qui se perçoit très rapidement dès qu'on y entre.

Deux modèles sont généralement mis en avant dans la littérature, pour appréhender la notion de climat scolaire : le modèle du climat social de Moos (1979) et celui de Janosz et ses collaborateurs (1998). Pour (Moos, 1979), le climat scolaire renvoie au climat social au sein de l'école. Il est déterminé par les composantes physiques de l'environnement, par les facteurs organisationnels et par l'agrégation des caractéristiques individuelles des membres de l'organisation. Il se caractérise par trois grands domaines, chacun étant mesuré à partir de dimensions particulières.

La dimension des relations interpersonnelles renvoie à la participation des élèves au sein de la classe, aux interactions entre eux ainsi qu'à celles avec l'enseignant (Moos, 1980 ; Trickett & Moos, 1973). La dimension du développement personnel renvoie à l'orientation vers l'accomplissement de tâches scolaires et la performance des élèves (Moos, 1980 ; Trickett & Moos, 1973). La dimension de la gestion du système et de ses changements renvoie à la clarté et à la cohérence des stratégies utilisées pour le maintien de l'ordre dans la classe ainsi

qu'au niveau de variété et de nouveauté dans la classe (Moos, 1980 ; Trickett & Moos, 1973).

Janosz, Georges et Parent (1998), pour leur part suggère cinq climats scolaires, soit le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Le climat relationnel vise à récolter les perceptions des individus sur trois types de relations, soit les relations entre les enseignants, les relations entre les élèves et les relations entre les élèves et les enseignants. Ici, les indicateurs abordent les thèmes du support, du respect et de la chaleur des contacts.

Ensuite, le climat éducatif sert à déterminer la valeur de la mission éducative de l'école (Georges, 1999), notamment en collectant les perceptions sur la qualité de la formation et des apprentissages. Le climat de sécurité vise à déterminer si les individus se sentent en sûreté et en confiance à l'intérieur et dans les limites de l'école. Le climat de justice renvoie aux attitudes et aux comportements des adultes envers les élèves. Cela permet d'évaluer si les jeunes perçoivent de la constance et de la cohérence dans la façon dont ils sont traités.

Finalement, le climat d'appartenance fait le lien entre tous les climats précédents, puisqu'il vise à indiquer jusqu'à quel point les individus sont fiers et engagés dans leur milieu. Cette manière de mesurer le climat est différente de celle de Moos (1979), puisqu'elle fait clairement la distinction entre le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes de l'école. Ainsi, seuls les sentiments, les valeurs et les attitudes envers le milieu sont inclus dans la mesure du climat (Janosz *et al.*, 1998). Si ces deux modèles sont le plus utilisés dans les recherches sur le climat scolaire parce que leurs instruments de mesure intègrent les points de vue des différents acteurs du milieu scolaire, tandis que les autres se limitent uniquement aux enseignants ou aux personnels de direction, les élèves étant exclus, c'est en définitive celui de Janosz *et al.* (1998) que nous retenons dans le cadre de notre étude.

2.2. Climat scolaire et performances académiques des élèves

Si l'on compare les élèves de deux écoles, il va nécessairement exister des différences que ce soit dans les taux de réussite, ou les difficultés de comportements. En effet, la relation entre le climat scolaire et le comportement des élèves a été bien établie internationalement, autant sur le plan affectif que social et cognitif. Cousin (1996, p. 404) souligne l'importance et l'utilité du climat en affirmant: « *cette notion est intéressante parce qu'elle suppose que la vie de l'établissement est susceptible d'influencer les résultats des élèves* ». A cet effet, les chercheurs s'accordent pour affirmer que le climat scolaire possède bien une relation significative autant avec les sphères non cognitives qu'avec les résultats scolaires des élèves.

Plusieurs études rendent compte de la relation entre le climat scolaire et le rendement académique, mesurée par les résultats scolaires des élèves. Deux études américaines (Hoy & Hannum, 1997 ; Hoy, Hannum & Tschannen Moran, 1998) ont été menées sur le même échantillon d'écoles secondaires. À l'aide d'une analyse de régression multiple, les auteurs ont cherché à voir quels types de climats influençaient les résultats officiels en mathématiques, en lecture et en écriture des élèves de 8^e année. Les deux études arrivent à des résultats similaires.

Les conclusions de ces recherches font ressortir que 71% de la variance totale des résultats en mathématiques est expliquée par la combinaison du statut socioéconomique (SSE) avec deux variables de climat scolaire : la pression de l'environnement et la pression académique (Hoy *et al.*, 1998). En y ajoutant le professionnalisme des enseignants, Hoy et Hannum (1997) réussissent à expliquer jusqu'à 75% de cette variance. En lecture, 68% de la variance des notes des élèves s'explique par la combinaison du statut socioéconomique et de trois variables de climat: la pression de l'environnement, la collégialité du leadership et la pression académique (Hoy *et al.*, 1998). Ici aussi, l'ajout de la dimension professionnalisme des enseignants permet d'augmenter la proportion de variance expliquée, qui atteint dans ce cas-ci 71% (Hoy & Hannum, 1997).

Du côté des résultats scolaires en écriture, 62% de la variance des notes des élèves est expliquée par la combinaison du statut socioéconomique et de deux variables de climat : la pression de l'environnement et le professionnalisme des enseignants (Hoy & Hannum, 1997). En ajoutant la pression académique, les auteurs ont réussi à en expliquer 66% (Hoy *et al.*, 1998). Les recherches ont été reprises deux ans plus tard et sont arrivées aux mêmes résultats pour les mathématiques et la lecture (*Idem*, 1998). Seuls les résultats en écriture ont changé : deux ans plus tard, 57% de variance des résultats est expliquée par la combinaison du statut socioéconomique avec deux variables de climat: la pression de l'environnement et la pression académique.

Ces recherches font ressortir que près du 2/3 de la variance des résultats des élèves est associé à une combinaison du statut socioéconomique et de divers facteurs de climat scolaire, plus précisément ce sont le climat éducatif (*pression académique*), le climat relationnel entre les enseignants (*professionnalisme des enseignants*) et la pression de l'environnement qui sont les types de climats les plus importants dans l'explication des résultats scolaires des élèves.

Malheureusement, ces études ne mentionnent pas l'apport des climats scolaires sans les variables socioéconomiques, ce qui rend impossible de connaître l'apport seul des climats scolaires et c'est ce que se propose notre étude. Malgré ces limites, on peut tout de même observer l'association existant entre le climat et les résultats scolaires des élèves.

2.3. Le modèle théorique de la résilience scolaire (Kumpfer, 1999 ; Anaut, 2006)

Le rapport entre le climat scolaire et les performances académiques chez l'enfant en situation de séparation parentale peut être abordé sous le prisme des théories de la résilience scolaire. En effet, l'investissement dans la scolarité est longtemps apparu comme un paradoxe chez les enfants évoluant dans les conditions d'adversité. Les recherches récentes sur les réussites scolaires paradoxales mettent en évidence le fait que l'école peut constituer un étayage puissant pour l'élève carencé. Ainsi, Anaut (2006) appréhende l'école comme un milieu protecteur pour les élèves à différents niveaux. Lorsque l'enfant est négligé dans le domaine familial, l'école peut avoir une fonction de suppléance face aux dysfonctionnements

familiaux en permettant le développement des expériences relationnelles structurantes avec les camarades, les enseignants et les éducateurs qui interviennent auprès de lui. Ainsi, dans le jeu des interrelations multiples du contexte scolaire, l'enfant peut compenser ses frustrations en vivant de nouvelles relations affectives et sociales qui sont autant d'expériences resocialisantes.

L'apprentissage scolaire se construirait donc dans le jeu des transactions entre l'élève et l'environnement scolaire, les éléments du milieu scolaire agissant comme des facteurs de risque ou de protection (Masten, 1989 ; Werner, 2000). Les facteurs de risque augmentent l'influence de l'adversité sur le développement de l'individu et prédisent un niveau plus élevé d'effets indésirables alors que les facteurs de protection, de leur côté, atténuent l'influence du risque et favorisent ainsi la résilience.

Masten (1989) décrit trois mécanismes par lesquels les facteurs de protection favorisent l'adaptation: en diminuant la probabilité qu'un facteur de risque apparaisse, en augmentant la disponibilité des ressources compensatoires ou en réduisant l'influence de l'adversité.

Kumpfer (1999), sur cette base propose un modèle pour rendre compte des facteurs et des processus permettant de prédire les réactions d'individus à risque de développer des difficultés. Dans son modèle, il identifie six construits majeurs : Quatre représentent des domaines d'influence et deux sont des points transactionnels entre deux domaines. Les domaines d'influence sont : l'adversité, le contexte environnemental, les caractéristiques personnelles de l'individu et l'adaptation. Les points transactionnels sont : la relation entre l'individu et l'environnement ; et la relation entre l'individu et le type d'adaptation.

Au début du modèle on a l'apparition de l'adversité. Celui-ci renvoie à un stimulus activant le processus de résilience en créant un déséquilibre ou une rupture de l'homéostasie chez l'individu ou le milieu étudié. Vient ensuite le contexte environnemental de l'individu. Celui-ci réfère à l'équilibre et à l'interaction entre les facteurs et les mécanismes de risque et de protection des domaines d'influence importants faisant partie de l'environnement externe de l'individu, comme la famille, les amis, l'école ou la communauté. Puis, les processus interactionnels entre l'environnement et l'individu, soit le prochain domaine d'influence, apparaissent. Ceux-ci renvoient à la passivité ou à l'action de l'individu pour percevoir, interpréter et surmonter la menace afin de construire un environnement plus protecteur. Le processus d'interaction entre l'individu et le type d'adaptation réfère aux processus de résilience. Enfin, l'adaptation ou la mésadaptation de l'individu résulte de ce processus.

Dans notre contexte d'étude, la séparation parentale représente le contexte d'adversité. Le contexte environnemental est caractérisé par le climat scolaire dans lequel l'élève évolue. L'adaptation réfère ici aux performances académiques. L'adaptation peut être positive dans ce cas l'élève aura de bonnes performances scolaires, malgré le contexte d'adversité. L'adaptation peut aussi être négative, dans ce cas l'élève aura de mauvaises performances scolaires. Les processus interactionnels entre l'environnement et l'individu, représente les perceptions, les représentations, les processus évaluatifs, les stratégies actives de coping que l'élève

met en œuvre dans son interaction avec les éléments du milieu familial ou du contexte scolaire.

3. Méthodologie

Notre échantillon est constitué de 40 filles et 27 garçons soit un total de 67 élèves. La moyenne d'âge est de 10.54 ans. Les élèves participants à notre étude sont issus de 04 écoles primaires, de la ville d'Ebolowa. Les critères arrêtés pour constituer l'échantillon sont repris de l'étude de Lachance (2018) :

- Les familles doivent être intactes avant la naissance de l'enfant ;
- La séparation est résidentielle et de vie ;
- Les deux parents sont encore en vie.

Les données ont été récoltées à travers trois principaux instruments. Un questionnaire sociodémographique a été utilisé afin de recueillir l'information sur les diverses caractéristiques des enquêtés (l'âge, le sexe, la durée de la séparation, le niveau d'étude des parents, la situation de résidence avec les parents, le revenu familial). Le climat scolaire a été mesuré à travers l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (Bennacer *et al.*, 2006) et les performances académiques à partir des notes scolaires en français et en mathématiques.

Pour répondre à notre objectif de recherche, une régression linéaire hiérarchique des dimensions du climat scolaire sur les performances en français et en mathématique est réalisée avec entrée progressive. Cette méthode permet de déterminer l'ordre d'entrée des variables dans le modèle à l'aide de la création des blocs de variables qui seront entrés de manière hiérarchisée dans le modèle. Ceci permet d'observer plus en détail comment se comporte le modèle. Les résultats indiquent l'apport de chaque bloc en termes de pourcentage de variance expliquée (R).

4. Résultats

Avant de procéder à l'analyse de régression, une analyse de corrélation entre les dimensions du climat scolaire et les performances en mathématiques et en français sont réalisées. Le climat éducatif, le climat d'appartenance et le climat relationnel sont corrélés avec les performances en français et en mathématiques. Deux autres dimensions du climat scolaire à savoir le climat de justice et le climat de sécurité n'ont pas de lien de corrélation avec les performances scolaires.

Tableau 1. Corrélation entre les dimensions du climat scolaire et les performances académiques

			Performances en français	Performances en maths
climat éducatif	Corrélation de Pearson	de	,798**	,764**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N		67	67
	Corrélation de Pearson	de	,049	-,077

	Sig. (bilatérale)		,692	,534
	N		67	67
climat de sécurité	Corrélation de Pearson		,113	,070
	Sig. (bilatérale)		,364	,575
	N		67	67
climat d'appartenance	Corrélation de Pearson		,421**	,486**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N		67	67
climat relationnel élève	Corrélation de Pearson		,618**	,713**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N		67	67

4.1. Régression des performances en français sur les dimensions du climat scolaire

L'analyse des régressions des dimensions du climat scolaire sur les performances en français montre que le climat éducatif contribue à 63% dans l'explication des performances, le climat relationnel à 14,7%, le climat d'appartenance à 5%. L'ensemble du modèle final constitué du climat éducatif, climat relationnel et climat d'appartenance contribue pour 83 % dans l'explication des performances scolaires chez l'élève en situation de séparation parentale.

Tableau 2. Régression des performances en français sur les dimensions du climat scolaire

					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,798 ^a	,637	,631	1,65102	,637	113,950	1	65	,000
2	,881 ^b	,777	,770	1,30508	,140	40,026	1	64	,000
3	,911 ^c	,830	,822	1,14734	,053	19,807	1	63	,000

a. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif

b. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève

c. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève, climat d'appartenance

Tableau 3. Apport du climat scolaire à l'explication des résultats en français, chez l'élève scolarisé en situation de séparation parentale.

Performances en français (pourcentage de variance expliquée)	Variables indépendantes significatives
63, 7%	Climat éducatif
14%	Climat relationnel
05, 3%	Climat appartenance
Modèle final	Variables indépendantes significatives

(pourcentage de variance expliquée par le modèle)

83%

Climat éducatif
Climat relationnel
Climat d'appartenance

4.2. Régression des performances en mathématiques sur les dimensions du climat scolaire

L'analyse des régressions des dimensions du climat scolaire sur les performances en mathématiques indique que le climat éducatif contribue à 58,3% dans l'explication des performances en français, le climat relationnel à 23,7%, et le climat d'appartenance à 08,6%. L'ensemble du modèle final constitué du climat éducatif, climat relationnel et climat d'appartenance contribue pour 90,6% dans l'explication des performances scolaires chez l'élève en situation de séparation parentale.

Tableau 4. Régression des performances en mathématiques sur les dimensions du climat scolaire

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de de	R-Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. de F
1	,764 ^a	,583	,577	1,85088	,583	90,930	1	65	,000
2	,906 ^b	,821	,815	1,22379	,237	84,682	1	64	,000
3	,952 ^c	,906	,902	,89083	,086	57,783	1	63	,000

a. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif

b. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève

c. Prédicteurs: (Constante), climat éducatif, climat relationnel élève-élève, climat d'appartenance

Tableau 5. Apport du climat scolaire à l'explication des résultats en mathématiques, chez l'élève scolarisé en situation de séparation parentale

Performances en mathématiques (pourcentage de variance expliquée)	Variables indépendantes significatives
58,3%	Climat éducatif
23,7%	Climat relationnel
08,7%	Climat appartenance
Modèle final (pourcentage de variance expliquée par le modèle)	Variables indépendantes significatives
90,7%	Climat éducatif Climat relationnel Climat d'appartenance

5. Discussion

L'objectif de cette recherche était d'évaluer la contribution relative de différents types de climats scolaires à l'explication des performances académiques chez l'élève en situation de séparation parentale. Les résultats de notre étude confirment l'existence d'un lien entre trois types de climats scolaires et les performances académiques. Ce lien a été mis en évidence par de nombreuses études antérieures (Brookover *et al.*, 1979 ; Anderson, 1982 ; Hoy & Hannum, 1997 ; Hoy *et al.*, 1998 ; Sweetland & Hoy, 2000 ; Brunet, 2001). Mais contrairement à l'essentiel de ces études où l'effet du climat scolaire est appréhendé en combinaison avec plusieurs autres variables, notre étude a permis d'isoler la contribution relative des différents types de climat dans l'explication des performances académiques. Le climat éducatif, le climat relationnel et le climat d'appartenance sont ceux qui contribuent à l'explication des performances en français et en mathématiques avec des pourcentages de variance expliquée différentes en fonction des disciplines. Le climat de justice et de sécurité par contre n'est pas en lien avec les performances académiques.

Le pourcentage de variance expliqué par le climat éducatif est de 58% en mathématique et 63% en français, il est suivi du climat relationnel, 24% en mathématiques et 14% en français, et enfin le climat d'appartenance, 9% en mathématiques, 5% en français. Les deux modèles de régression permettent d'expliquer 90,7% de variance des performances en mathématiques et 83% en français. Ces données vont dans le même sens que les résultats de Hoy et Hannum (1997) et Hoy *et al.* (1998).

Le climat éducatif est celui qui fournit le plus grand pourcentage de variance expliquée lorsqu'on considère les deux disciplines. Ce constat fait l'unanimité chez les chercheurs, puisqu'il est le plus fréquemment mentionné pour son impact sur le rendement. En effet, les performances des élèves et l'efficacité scolaire sont associées positivement avec le fait que tous les membres de l'école accordent une importance élevée à l'aspect académique, en mettant l'accent sur la réussite scolaire (Norton, 1984 ; Hoy *et al.*, 1998 ; Rutter & Maughan, 2002).

De même les pairs, les enseignants et les personnels de l'établissement peuvent constituer pour l'enfant en détresse des pôles d'étayage, des « *tuteurs de développement* », qui vont l'aider à surmonter les difficultés qu'il rencontre, soit directement en l'encourageant et l'aidant, soit en tant que support identificatoire (Anaut, 2006). L'importance du climat relationnel comme support d'étayage prend donc tout son sens dans le contexte de construction des apprentissages scolaires en situation d'adversité. Au plan théorique, ces résultats apportent un soutien aux théories de la résilience scolaire (Kumpfer, 1999 ; Anaut, 2006). Le milieu scolaire peut agir comme facteur de protection chez l'élève en souffrance en réduisant les effets aversifs de la séparation parentale. Ces éléments fournissent des leviers d'interventions aux acteurs et intervenants éducatifs et renforcent les convictions dans le pouvoir thérapeutique des investissements épistémophiles chez les individus. Les connaissances ici, les projets qui les supportent et les dynamiques

psychosociales qu'elles créent ont plus de forces que les structures matérielles qui les encadrent.

Si les types de climats propices ont été clairement identifiés, leurs mécanismes d'action dans le jeu interactionnel entre avec l'adversité et l'élève reste par contre mal connu. Ces lacunes appellent certainement à mettre en parole les acteurs dans des devis plus qualitatifs.

6. Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'évaluer la contribution relative de chaque type de climat scolaire dans l'explication des performances en mathématiques et en français chez l'élève en situation de séparation parentale. Cet objectif reposait sur la question théorique des facteurs impliqués dans l'adaptation scolaire de l'élève à la séparation parentale ou de façon plus générale à l'adversité. Des régressions linéaires hiérarchiques ont été effectuées sur les données récoltées. Les résultats montrent que les différents types de climat n'ont pas le même poids explicatif en fonction des disciplines. Le climat éducatif fournit le plus fort pourcentage de variance expliqué, suivi du climat relationnel et du climat d'appartenance. Le climat de justice et de sécurité par contre n'ont aucun lien avec les performances académiques. Notre étude a permis d'isoler la contribution relative de chaque type de climat scolaire, mais si cette contribution est novatrice, elle présente néanmoins une limite, car un comportement est rarement expliqué par une seule variable. Cette limite peut constituer néanmoins une voie potentielle de recherche, par exemple par la mise à l'épreuve empirique des sept hypothèses recensées par Carobène et Cyr (2007) dans des modèles de régression linéaire simple ou multiples.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63(3), 30-39. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>
2. Anderson. C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.2307/1170423>
3. Amato, P. R., & Dorius, C. (2010). Fathers, children and divorce. *The role of the father in child development*. New Jersey: Cambridge, 177-200.
4. Archambault, P. (1998). Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées. *Espace, populations, sociétés*. 2, 211-225. <https://doi.org/10.3406/ESPOS.1998.1836>.
5. Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36 (2), 273-294. <https://doi.org/10.2307/3322249>
6. Brunet, L., & Corriveau, L. (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 483-499. <https://doi.org/10.7202/031643ar>
7. Carobène, G., & Cyr, F. (2007). L'adaptation de l'enfant à la séparation de ses parents: sept hypothèses pour une compréhension approfondie. *Psychologie canadienne*, 47(4), 300-315. <https://doi.org/10.1037/cp2006020>

8. Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes ? *Lien Social et Politique*, (35), 75-85. <https://doi.org/10.7202/005075ar>
9. Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet-établissement: le travail des collèves. *Revue française de pédagogie*, (115), 59-75. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1201>
10. Gardner, R. (1978). *Le divorce expliqué aux filles et aux garçons*. Montréal: Éditions Sélect.
11. Jenkins, L. (2000). Marital conflict and children's emotions: The development of an anger organization. *Journal of Marriage and the Family*, (62), 723-736. <https://doi.org/10.1111/J.1741-3737.2000.00723.x>
12. Hetherington, M. E., Cox, M., & Cox, R. (1977). *Beyond father absence: conceptualization of effects of divorce in Contemporary readings*. New-York: Mc Graw Hill.
13. Hetherington, M. E. (1981). *Children and Divorce*. New-York: Academic Press.
14. Hetherington, M. E., Cox, M., & Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 518-530. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60052-2](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60052-2)
15. Hoy, W.K., Hannum, J. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, (33), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
16. Hoy, W.K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M., (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, (8), 336-359. <https://doi.org/10.1177/105268469800800401>.
17. Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 2(27), 285-306.
18. Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (dir.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
19. Guttman, J., & Lazar, A. (1998). Mother's or father's Custody: does it matter for Social adjustment? *Educational Psychology*, 18(2), 225-234. <https://doi.org/10.1080/0144341980180207>
20. Maccoby, E. E., & Mnookin, R. H. (1992). *Dividing the child: Social and legal dilemmas of custody*. Cambridge, MA: Harvard University.
21. Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti (dir.), *The Emergence of a Discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, WA: Jossey-Bass.
23. Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90-027-9](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90-027-9)

24. Nguimfack, L., & Kombou, G. A. R. (2019). Dans l'arène des familles déconstituées: coparentalité et structuration des liens d'attachement parents-enfants en contexte de séparation parentale. *Sud/Nord*, 1(28), 59-78. doi.org/10.3917/sn.028.0059
25. Spector-Dunsky, L. (1984). L'enfant et le divorce dans une perspective scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 569-578. https://doi.org/10.7202/900472ar
26. Tchouanmou, H. D. (2020). *Coparentalité et développement des apprentissages scolaires chez l'élève Camerounais de 08 à 12 ans scolarisé en situation de séparation parentale*. Mémoire de Master en Psychologie de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1.
27. Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102. https://doi.org/10.1037/h0034823
28. Tsala Tsala, P-P. (1989). De la demande thérapeutique au Cameroun. *Revue de Médecine Psychosomatique*. *Médecine, psychanalyse, anthropologie*, 19, 109-124.
29. Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1980). *Surviving the break up: how parents and children cope with divorce*. New-York: Basicbook.

LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE MAROCAINE : UNE RÉALITÉ À L'ÉPREUVE DE LA PRATIQUE*

Rajaa NADIFI¹, Hind SABOUR EL ALAOUI²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.11

Résumé

Cet article traite la question de la diversité à l'école et se penche en particulier sur la réalité de l'école marocaine. L'objectif de cette étude est d'analyser les perceptions des élèves et des enseignant-e-s de la mixité du genre et de la diversité ethnique dans le milieu scolaire. Une enquête qualitative réalisée dans un collège marocain du secteur public permet d'entrevoir le processus d'éducation et d'altérité dans une école caractérisée par la diversité. Nous nous interrogeons sur les mécanismes de la diversité à l'école afin de vérifier si la diversité à l'école est inclusive et contribue à l'égalité entre les élèves.

Mots-clés : *Diversité ; Éducation ; Genre ; Ethnicité ; Égalité.*

DIVERSITY IN MOROCCAN SCHOOLS: A REALITY PUT TO THE TEST BY PRACTICE

Abstract

This article deals with the issue of diversity at school and looks in particular at the reality of the Moroccan school. The objective of this study is to analyze the perceptions of students and teachers of diversity, gender and ethnic diversity in the school environment. A qualitative survey carried out in a Moroccan college in the public sector provides insight into the process of education and otherness in a school characterized by diversity. We question the mechanisms of diversity at school in order to verify whether diversity at school is inclusive and contributes to equality between students.

Key words: *Diversity; Education; Gender; Ethnicity; Equality.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹PhD, Vice Dean in charge of Research and Cooperation, Director of the Gender, Education, Literature, Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco, e-mail address: r.nadifi@gmail.com

² PhD student at the Gender, Education, Literature and Media Laboratory (GELM), Faculty of Letters and Human Sciences (I), Hassan II University, Casablanca, Morocco, e-mail address: hindsabouralaoui12@gmail.com, corresponding author

1. Introduction

L'école est l'une des principales instances d'intégration sociale qui a pour but d'offrir un enseignement à tous les individus, quelle que soit leur origine sociale et culturelle. Elle est l'un des agents de socialisation les plus importants à l'extérieur de la famille. L'école adjoint à sa mission traditionnelle d'enseignement et de formation, celle d'éducation et de protection :

« (...) c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde, et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde » (Arendt, 1972, p. 242).

Elle est caractérisée par la mixité et la pluralité des publics qu'elle accueille. *L'école peut se comparer à une fenêtre à travers laquelle on peut découvrir d'autres expériences identitaires que la sienne propre.* Ces caractéristiques contribuent à sa diversité. Dans cette optique, le climat scolaire où évoluent les élèves est régi par cette diversité, qui impacte leur processus d'éducation. En outre, elle a pour mission d'assurer les bases de la pérennité de la société démocratique, et de ce fait est en charge de l'éducation civique (Loircerie, 2003).

Ce processus a un effet sur les mécanismes d'altérité et les perceptions construites dans le milieu scolaire. En revanche, comme tous les espaces sociaux, l'école pourrait être le siège de tensions et de discriminations ethniques et de genre. Sans compter que les enjeux socio-économiques et politiques impactent la diversité à l'école :

« La diversité est une célébration de ce que nous sommes et s'appréhende généralement à travers huit marqueurs : l'âge, la couleur de peau, la culture d'appartenance, l'orientation sexuelle, le genre, la religion, le handicap et le statut socio-économique. » (lewebpedagogique.com).

Répondant aux nombreuses recommandations internationales, le Maroc n'a cessé de prendre des mesures et d'entreprendre des actions allant dans le sens de l'élimination des écarts fondés sur l'ethnicité et le genre en matière de scolarisation. En exergue, la Vision stratégique 2015-2030, qui a pour finalité d'asseoir une école nouvelle marocaine, souligne l'importance d'une structure éducative fondée sur l'égalité. Cette vision a pour objectif une école d'équité, de qualité et de promotion et inscrit dans ses fondamentaux et en priorité le principe de la diversité : *« L'identité marocaine unifiée, à dimension plurielle, riche de ses diverses composantes, ouverte sur le monde et fondée sur les principes de la modération, de la tolérance et du dialogue entre les cultures et les civilisations. Une identité fondée aussi sur l'enracinement des valeurs et le renforcement du sentiment d'appartenance » (Vision stratégique, 2015-2030, p. 11).*

Et ce par le : *« (...) renforcement de l'éducation aux valeurs démocratiques, à la citoyenneté, à la promotion de l'égalité des genres et à la lutte contre toute la discrimination, les stéréotypes et les représentations négatives des femmes dans les programmes et manuels scolaires » (Idem, p. 68).*

L'État marocain a intégré depuis longtemps dans sa législation le fait que le savoir, l'ouverture culturelle et le progrès souhaités passent inéluctablement par une

école de qualité et d'égalité. La question de l'école publique a été au cœur du débat politico-sociétal du Maroc contemporain (<https://www.arabnews.fr/nod-e/153521/mosaïque>).

L'école marocaine est soucieuse de construire une image homogène de l'identité nationale transcendant la diversité ethnique qui la caractérise. Ce souci transparait autour de la question des origines. Les Arabes, les Amazigh-e-s, les Rifain-e-s et les Sahraoui-e ont-ils/elles fini par constituer, grâce au brassage des ethnies, un peuple métissé, entraînant un brassage ethnique et une influence réciproque. L'adhésion de l'élève aux valeurs véhiculées par l'école, c'est aussi l'adhésion à ce que la société tient pour l'image de ses valeurs collectives.

Cependant, et selon la dernière livraison, de l'enquête triennale PISA (*Programme for Student Assessment*, 2018), sous la férule de l'OCDE, le Maroc fait figure de « cancre » en matière de qualité de son enseignement et de creusement des inégalités dans son système scolaire et les résultats sont considérés comme « calamiteux ». Il se classe dans la 76^{ème} place soit en bas de classement de 79 pays qui ont contribué à cette édition dont les tests ont été menés en avril 2018 (<https://ledesk.ma/2019/12/03/pisa-2018-le-maroc-classe-parmi-les-derniers-de-la-classe/>).

Le Maroc souffre depuis plusieurs années déjà du statut de « dernier de la classe » en matière d'éducation. C'est ce qui ressort de diverses enquêtes et études réalisées sur le sujet. Selon le *Mémoire économique* de 2017 de la *Banque Mondiale* sur le Maroc, le système éducatif marocain serait des plus inégalitaires au monde (<https://www.lavieeco.com/lavieeco-pdf/lve-5081/1/files/basic-html/page19.htm>). Le Rapport mondial de suivi de l'éducation publié par l'UNESCO au début de l'année 2014 établit un classement qui situe le Maroc à la 143^{ème} place sur 164 pays (<https://arabsthink.com/2014/05/14/le-systeme-educatif-marocain-histoire-dun-echec>). Le système éducatif marocain doit faire face à de très fortes inégalités et de toute évidence, il produit suffisamment de statistiques pour que les réalités, même les plus douloureuses, affleurent.

Dès lors, et dans ce cadre, notre problématique est formulée comme suit : Dans quelle mesure le milieu scolaire marocain prend-il en considération la diversité ethnique et de genre des élèves ? Quel est l'impact de cette diversité sur les perceptions des différent-e-s intervenant-e-s dans le milieu scolaire ? Contribue-t-elle à l'aspect inégalitaire du système éducatif marocain et son classement reculé ?

Notre travail sera organisé en quatre parties. À l'issue de la présentation d'ordre méthodologique adopté pour la réalisation de cette étude, les résultats recueillis lors de notre enquête seront formulés. Puis, nous procéderons à l'analyse des résultats recueillis qui seront justifiés par des travaux de recherches scientifiques, selon les items présentés. Et enfin, une discussion des résultats proposera une synthèse qui se rapporte à notre thématique : la diversité à l'école.

2. Méthodologie

2.1. Analyse qualitative

Notre étude repose sur une enquête auprès des élèves des deux sexes et des enseignant-e-s d'un collège public situé dans une zone périphérique, la commune rurale Majjatia Oulad Taleb, province de Médiouna, à Casablanca (Maroc). À l'instar des établissements scolaires publics, le collège *Mohamed Joudar* a plusieurs structures qui assurent son fonctionnement. Toutes ces structures sont mixtes, sauf les toilettes et les vestiaires.

Nous avons obtenu une autorisation officielle de la part de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines Ain chock, Casablanca et la Direction provinciale Médiouna où se situe l'établissement scolaire, afin de réaliser notre enquête.

Les enquêté-e-s ont répondu à deux questionnaires : l'un est adressé aux élèves et l'autre aux enseignant-e-s. Il s'agit d'une enquête réalisée en deux temps et dans le même établissement scolaire. Une pré-enquête réalisée en 2021 a concerné à la fois la mixité de genre et la diversité ethnique des élèves. Et une enquête réalisée en 2022 a porté sur la mixité de genre.

L'analyse qualitative a visé à donner du sens à cette enquête (Paillé & Mucchielli, 2016). Notre objectif à travers l'analyse qualitative est d'analyser et comprendre le phénomène étudié qui porte sur la diversité à l'école et d'obtenir des données de fond à travers notre enquête (<https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative>). Nous avons pris en considération le fait que la durée du questionnement doit être adaptée à la population cible.

2.2. Portrait des enquêté-e-s

Il s'agit au total de seize élèves des deux sexes de la deuxième année et la troisième année du collège, âgé-e-s de 15 ans en moyenne. Nous avons huit élèves interviewés-e-s lors de l'enquête de 2022. Quatre filles et quatre garçons. Et lors de la pré-enquête en 2021, nous avons interrogé quatre filles et quatre garçons aussi. Leur rendement scolaire est différent et ils/elles sont issu-e-s en général du même milieu social caractérisé par sa précarité.

En ce qui concerne les enseignant-e-s, nous avons enquêté quatre enseignant-e-s en 2022 : deux hommes et deux femmes. En 2021, nous avons interviewé quatre enseignant-e-s aussi : deux hommes et deux femmes. Ce sont des enseignant-e-s de plusieurs disciplines : Mathématiques, Arabe, Physique et Chimie, Éducation physique et sportive, Sciences de la Vie et la Terre et Histoire/Géographie, âgé-e-s de 40 ans en moyenne. Les prénoms présentés sont les vrais prénoms des enquêté-e-s.

3. Résultats

Nous présentons ici les propos recueillis auprès des élèves et des enseignant-e-s à propos de leurs perceptions sur la mixité du genre et la diversité ethnique qui régissent l'école marocaine. À travers leurs réponses, nous allons voir le processus de ces diversités au sein de l'école. Notre objectif est de savoir si l'interaction des filles et garçons lors de l'apprentissage est régie par une mixité de principe ou une

mixité formelle d'une part ; d'autre part, prendre la mesure de la contribution de la diversité ethnique à l'égalité entre les élèves. Nous estimons que ces aspects ont des retombées sur la vie scolaire en général.

3.1. Travail de groupe sexué

Nous avons interrogé les élèves sur leur préférence d'un travail de groupe mixte ou non-mixte. Nabila (Fille, 15 ans) déclare être gênée par la mixité et préfère travailler en groupe uniquement avec des filles ; elle explique : « *Les filles, avec elles, tu parles de quelque chose sur les études, bénéfique pour toi et elles. Les garçons non, ils sortent de l'établissement, ils jouent, ils ne se retrouvent pas dans la cour.* » Kamal (Garçon, 17 ans) affirme sans hésitation sa préférence : « *Les garçons oui, les filles non.* » Il rejette catégoriquement tout échange, tout rapport de genre et toute mixité.

3.2. Rendement scolaire sexué des élèves

Les enseignant-e-s questionné-e-s sur le travail des élèves, selon le sexe, en classe, considèrent que le rendement scolaire des filles nettement meilleur que celui des garçons. Dans ce sens, Fatema (Femme, 42 ans) affirme cette primauté des filles dans le travail : « *Pour moi les filles sont meilleures, je ne sais pas pourquoi. Dans tous les niveaux.* » Siham, une autre enseignante, (Femme, 31 ans) conforte cette opinion et confirme que : « *Cela dépend de la classe, elles travaillent mieux que les garçons.* » L'éducation physique et sportive en tant que discipline fait l'exception ; selon l'enseignant Mohceine (Homme, 31 ans) : « *En sport : les garçons sont plus actifs que les filles, car habitués à jouer dans la rue.* »

3.3. Comportement régi par le sexe

En ce qui concerne la discipline, les enseignant-e-s apportent des réponses différentes. Pour Abdelmoula (Homme, 26 ans) : « *Non, l'indiscipline chez la fille ne dépasse pas la parole. Par contre le garçon peut arriver jusqu'à la violence physique avec ses camarades et même son professeur.* » Siham (Femme, 31 ans) renvoie à une nette différence comportementale entre les filles et les garçons : « *La plupart du temps, les garçons sont indisciplinés. Je ne sais pas pourquoi. La fille comme en société a plus de retenue ; le garçon en tant que tel considère qu'il a tous les droits : il sort à sa guise, ... Son comportement en classe est identique à celui inculqué dans/ par la famille.* »

3.4. Mixité et égalité : quelle contribution ?

En ce qui concerne la question de savoir si la mixité contribue à l'égalité entre les filles et les garçons, l'enseignant Mohceine (Homme, 31 ans) répond qu'il est pleinement favorable à la mixité : « *Bien sûr, oui, aucune différence entre les élèves, pas de barrière, de la communication.* » Sa collègue Siham (Femme, 31 ans) va plus loin : « *L'égalité oui, parce que non-mixité produit l'inégalité.* » Abdelmoula (Homme, 26 ans) confirme : « *Oui, la mixité contribue à l'égalité, les élèves voient concrètement que les droits sont les mêmes entre les sexes.* » Saida (Femme, 29 ans)

met en doute l'efficacité de la mixité et de l'égalité en l'absence de justice sociale : *« Je ne crois pas à l'égalité : si la justice n'est pas réalisée, la mixité ne pourra pas la réaliser. »*

3.5. Attitudes interethniques des élèves

Aux questions qui ont porté sur le ressenti face à la diversité ethnique, Jamal (Garçon, 17 ans) pense qu'il peut étudier auprès des élèves de toutes les ethnies : *« Pour moi, c'est pareil. »*. Nabila (Fille, 15 ans) formule le même avis : *« C'est la même chose, je travaille avec tout le monde, je ne fais aucune différence. »* En fait, ils/elles confirment leur ignorance de l'origine ethnique de leurs camarades. Nabila (Fille, 15 ans) ne connaît pas l'origine et le milieu social de ses camarades : *« Non, je ne sais d'où ils viennent. »* À la différence de Dounia (Fille, 14 ans) qui a une idée claire de la diversité ethnique des élèves mais n'en fait pas cas : *« Arabes, amazighs, sahraouis. »*

Ils/elles confirment aussi que leurs ethnies n'ont pas impact sur leur scolarité et entre camarades aucune considération d'ordre ethnique ne semble intervenir : *« Aucun impact. »* confirme Nabila (Fille, 15 ans). Samir (Garçon, 14 ans) perçoit cette diversité comme plutôt positive : *« Non, au contraire, c'est une bonne chose. »*

3.6. Domination d'une ethnicité sur les autres ?

De leur part, les enseignant-e-s affirment que dans les programmes scolaires, une culture relative à une certaine ethnicité est dominante, contrairement aux autres ethnicités qui ne sont pas prises en considération. D'après Abdellah (Homme, 49 ans), certaines discriminations existent : *« Probablement dans les matières littéraires, mais non dans les matières scientifiques. »*. Et Meryem (Femme, 27 ans) convient que : *« Des fois le racisme se dégage de quelques textes : racisme qu'il faut dénoncer. »*

3.7. Diversité ethnique et égalité

A notre item relatif à la contribution de la diversité ethnique à l'égalité entre les élèves, les enseignant-e-s avaient presque tout-e-s les mêmes réponses : *« Oui, il y a une égalité par rapport à la diversité. »* assure Abdellah (Homme, 48 ans). Mohceine (Homme, 31 ans) précise et justifie cette tolérance du fait du partage de la même religion et des mêmes pratiques (absence quasi totale d'autres communautés religieuses) : *« Oui, il y a égalité car il y a la même communauté religieuse. »* Et Siham (Femme, 33 ans) met en avant également des inégalités liées au bilinguisme : *« L'égalité existe, sauf, peut-être au niveau de la langue. lorsque l'élève s'exprime dans une langue maternelle différente de l'arabe (amazigh, sahraouie...) que l'enseignant pourrait ne pas le comprendre. »*

4. Analyse des résultats

A l'instar des résultats retenus, nous présentons l'analyse de ces résultats appuyée par des travaux de recherche.

4.1. Mixité et dichotomie sexuelle

Même si les élèves sont regroupé-e-s dans des classes mixtes, les filles et les garçons n'ont pas les mêmes perceptions des relations de genre, au sein de l'école. Les filles à l'instar des garçons, préfèrent travailler et jouer entre elles/eux, se sentant plus à l'aise. Ceci est confirmée par maintes études :

« *L'influence du genre des élèves pourrait agir comme une prophétie autoréalisante sur les interactions et les évaluations menées en contexte scolaire, et même se refléter dans les croyances genrées adoptées par les élèves eux-mêmes (Charron et autres, 2016 ; Leaper et Brown, 2014) » (Levasseur, Tilly-Dion, 2018).*

Ansi, les élèves sont impacté-e-s fortement par leur sexe. En exergue, les filles et les garçons vivent différemment leur scolarité, bien qu'ils-elles soient dans des écoles mixtes : « (...) pour favoriser l'égalité des chances à l'école, il s'agit non seulement de s'intéresser à l'origine sociale des élèves, mais aussi d'analyser les inégalités qui apparaissent selon le sexe » (Navarre, Ubbiali, 2017).

4.2. Rendement scolaire et conduite régis par le genre

Les enseignant-e-s confirment dans notre enquête que les filles travaillent mieux que les garçons : « (...) les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons » (Bodiou *et al.*, 2017).

Cependant, il est prouvé scientifiquement que le sexe de l'élève n'a aucun impact sur son rendement scolaire. En effet, les différences cognitives liées au sexe apparaissent progressivement selon le processus de socialisation qui diffère chez les femmes et les hommes : « (...) le genre exerce une action sur notre cerveau » (Joel, Vikhanski, 2020).

Et par conséquent : « (...) le corps est une fiction, un ensemble de représentations mentales, une image inconsciente qui s'élabore, se dissout, se reconstruit au fil de l'histoire du sujet, sous la médiation des discours sociaux et des systèmes symboliques » (Corbin *et al.*, 2005). Par ailleurs, les enseignant-e-s confirment que les garçons sont plus indisciplinés que les filles : « Les filles sont moins fréquemment étiquetées et repérées comme « transgressives » de l'ordre scolaire que les garçons » (*Idem*, p. 176). Les filles et les garçons ne suivent pas le même processus éducatif.

4.3. Neutralité de la diversité ethnique dans le milieu scolaire

Nous avons retenu que la question de la diversité ethnique ne présente pas un souci chez les élèves et les enseignant-e-s enquêté-e-s. Les relations de camaraderie et le travail de groupe ne sont pas impactés par l'ethnicité. Les enseignant-e-s savent que les élèves sont issus de plusieurs origines (sahraoui-e-s, amazighs, arabes), constatent que les interactions ne sont pas régies par la diversité ethnique des élèves et affirment se comporter de la même manière avec tous et toutes les élèves.

À la différence de la mixité du genre, la diversité ethnique n'a pas un effet apparent sur les interactions entre les élèves. La question sur l'ethnicité a suscité une forme d'étonnement chez la plupart des élèves et également des enseignant.e.s car elle fait partie probablement de leur crédo :

« (...) ils font connaître aux élèves l'histoire de l'enracinement d'un peuple dans un territoire devenu patrie par attachement et par sacrifice. Ils incitent, indirectement, les élèves à se reconnaître dans un espace légué par leurs ancêtres et à en faire un objet de culte. Objet de culte, et non objet de lutte » (Hassani-Idrissi, 2015, p. 5).

4.4. Quelle contribution de la diversité à l'égalité ?

Les enseignant-e-s sont convaincu-e-s que la mixité du genre contribue à l'égalité entre les filles et les garçons. Cependant, le vécu en classe prouve le contraire : « En réalité ces « rôles de sexe » ne sont pas symétriques : garçons et filles ne se développent pas indépendamment les uns des autres, mais au sein d'un rapport social inégalitaire » (Bereni *et al.*, 2008). En ce qui concerne la diversité ethnique, ils/elles pensent qu'elle peut contribuer à l'égalité entre les élèves. Ils/elles expliquent que les élèves sont traité-e-s d'une manière égalitaire, en dépit de leur origine ethnique.

5. Discussion

5.1. Diversité du genre régie par le système patriarcal

Notre enquête a montré que la mixité du genre n'aboutit pas nécessairement à la neutralité éducative dans le milieu scolaire. Elle est pourtant l'une des caractéristiques majeures du système éducatif au Maroc. Cependant, il s'avère que le processus de socialisation effectué au sein de l'école mixte est sous-tendu par le genre. Les études de genre permettent de constater que l'école est l'un des lieux qui favorisent la reproduction du genre. Cette constatation est bien expliquée par la sociologue Christine Détéz :

« Les façons d'accueillir l'enfant selon qu'il ou elle est un garçon ou une fille, en crèche, à l'école, varient, et les mots ne sont pas les mêmes : les remarques sur la tenue et l'apparence sont plus souvent adressées aux filles, leur suggérant ainsi qu'il s'agit, pour elles, de quelque chose d'essentiel. Lors des activités, on fait attendre davantage la fille, on répond plus vite au garçon, entretenant ainsi le cercle vicieux de la fille « patiente » et « sage » (Détéz, 2015, p. 5).

Cela explique clairement le traitement régi par le genre envers les filles et les garçons dans l'espace scolaire depuis leur jeune âge. Ce comportement contribue fortement à un processus de socialisation dichotomique envers les deux sexes. Cependant, le passage à la mixité du genre abolit la différence entre sexes en termes de dénégation. Le mélange supprime les sexes différenciés depuis des siècles pour les remplacer par un être unique, indifférencié :

« Cette opération alchimique [la mixité] qui, par le mélange, tendrait, en supprimant les deux sexes différenciés, à obtenir une seule substance, un être complexe (bisexe ?), celui que précisément le monde scolaire désignerait par ces termes neutres, indifférenciés d'« élève » et de « professeur » ? En somme tout se passerait comme si le système scolaire ne cherchait pas tant, dans la relation pédagogique, à éduquer qu'à conjurer la sexualité » (Mosconi, 1989, p. 38).

5.2. Homogénéisation ethnique à l'école marocaine

Notre enquête montre que l'école marocaine est concernée par la diversité ethnique, puisqu'elle est un cadre social autonome doté de règles propres, généralement bien repérées par ses acteurs et actrices, qu'il s'agisse des enseignant-e-s ou des élèves. Ces protagonistes de l'école sont également des membres de la société. Cette société caractérisée par une structure fondée sur des catégories ethniques qui vivent ensemble. L'école relaie ces influences et les incorpore dans ses propres fonctionnements. Nous pouvons parler d'une coexistence ethnique dans le milieu scolaire marocain.

En effet, le Maroc se constitue d'une majorité musulmane homogène. L'engagement social musulman exige donc de l'individu l'utilisation d'un registre culturel et linguistique commun. Il ressort que les Marocain-e-s puisent dans ce registre religieux de traditions, de codes et de symboles pour pouvoir maintenir des alliances qui contribuent à une communauté homogène.

Par ailleurs, la critique la plus courante reproche aux sociologues l'emploi du terme d'ethnicité comme synonyme d'enfermement différentialiste. Ils/elles participeraient ainsi, sans le vouloir, au discours du racisme "différentialiste" et "mixophobe" (Taguieff, 1988). Chacun-e a le droit à la différence et à "être chez soi" sans se mêler à d'autres cultures. Une autre critique est à l'inverse une homogénéisation excessive qui oublie à quel point les populations désignées en termes ethniques sont clivées et diverses. D'un côté trop de différences, et de l'autre, pas assez. Notre enquête révèle cette homogénéisation excessive au sein de l'école marocaine qui peut aboutir à l'effacement des autres cultures.

Cette procédure consistant à accueillir le discours de la diversité est censée prouver son efficacité. Pourtant, il semble que les autorités éducatives soient parfois réticentes à donner, à cette diversité culturelle et/ou genrée, la place qui devrait lui revenir. En effet, *promouvoir la diversité à l'école contribue à créer un climat scolaire plus positif, plus soutenant pour les élèves. Cela aboutirait à une réelle égalité entre les élèves*, l'école occupant une place réelle et symbolique très importante.

5.3. Diversité est-elle synonyme d'égalité ?

La fracture scolaire persiste au Maroc. L'école tend encore à reproduire les inégalités. La diversité n'a pas contribué à réaliser une totale égalité entre les élèves au sein de l'école. Cependant, l'État marocain se veut contributif à la mobilisation et à l'engagement pour une école moderne et renforce l'intégration et la cohésion sociales, promeut les valeurs de la démocratie, de la liberté et de l'égalité entre les hommes et les femmes (CNDH, n. d). Néanmoins, si au sein de l'école, les élèves reçoivent le même contenu didactique, du point de vue du genre, la mixité n'est nullement garantie d'égalité entre les élèves (Ernest, 2003).

À la différence de la mixité du genre, la diversité ethnique paraît plus contributive à l'égalité entre les élèves dans l'école marocaine puisque l'école viendrait fournir aux apprenant-e-s un ensemble de connaissances et de valeurs communes, à partir desquelles, l'élève serait en mesure de s'approprier une identité unique, immuable, qu'ils/ elles devraient adopter en bloc. Néanmoins, il apparaît

important de remettre en question cette vision uniformisante de l'éducation, dont le but serait de « gommer » les différences ou les spécificités de certains élèves, de « lisser » les aspérités résultant de la diversité des origines et des vécus culturels, de créer des rapports asymétriques entre les filles et les garçons, afin de pouvoir couler chacun-e d'entre eux-elles dans un moule identitaire unique.

5.4. La diversité à l'école : un enjeu sociopolitique

En effet, la diversité socioculturelle et du genre régie par des intérêts politiques contribue à la diversité à l'école. Dans ce cas, l'enjeu de l'école est de gérer cette diversité à travers le processus d'éducation et les représentations véhiculées à travers les curriculums formel et informel adoptés. Cela a pour but d'abolir les formes d'inégalités et de discriminations au sein de l'école et dans la société en général.

Dans cette optique, l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs et actrices individuels, mais un espace politique, car l'institution scolaire est investie par l'État dans une option stratégique qui vise l'orientation ou la transformation de son fonctionnement. L'analyse de ces politiques et visées étatiques conduit au processus de leur institutionnalisation ou leur rejet (Duru-Bellat, 2012). Ainsi les effets qu'ils produisent à court et à long terme, sont des dimensions essentielles d'une sociologie de scolarisation et la recherche de revalorisation identitaire qui s'accompagnera alors d'une posture de revendications globales contre une situation source d'inégalités futures. L'impact des orientations politiques et socio-économiques de l'État sur l'instruction est une thématique traitée auparavant par Michel Foucault et perçue comme une binarité « pouvoir-savoir » :

« Il faut plutôt admettre que le pouvoir produit du savoir (et pas simplement en le favorisant parce qu'il le sert ou en l'appliquant parce qu'il est utile) ; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre ; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. » (Foucault, 2004, p. 32).

Nous constatons que l'école est une institution structurée en fonction des enjeux sociopolitiques. Elle n'est pas limitée à des objectifs pédagogiques, mais elle a aussi des fins idéologiques. Sa contribution détermine fortement les orientations de la société.

6. Conclusion

En dernier lieu, notre recherche sur les perceptions de la diversité à l'école a dessiné des situations complexes où les codes culturels sont évoqués pour justifier le fonctionnement de l'école marocaine. Nous avons constaté que les ségrégations sont plus liées au sexe qu'à l'origine dans le milieu scolaire marocain, posant ainsi la question du genre par rapport aux droits humains et à l'égalité entre les sexes. Autrement dit, il est constaté que la différence et l'inégalité entre les deux sexes durent et persistent, dans une éducation inégalitaire en milieu scolaire, avec le « leurre de la neutralité éducative ».

En outre, la diversité ethnique paraît plus fluide et n'entrave pas l'égalité entre les élèves à l'école marocaine. Mais cela nous pousse à nous interroger sur l'homogénéisation excessive de toutes les cultures dans le système scolaire. La notion d'égalité quant à elle interpelle toute une réflexion sur la diversité culturelle et le genre.

Promouvoir la diversité s'appuie sur une conception plus équitable qu'égalitaire de la vie en société : nous sommes tous différent-e-s, et c'est en respectant ces différences que nous pouvons construire un espace commun où chacun-e se sent à égalité avec l'autre. Et l'école est l'un des grands espaces civils où se déploient les processus relevant du paradigme de l'ethnicité et du genre.

Nous avons tenté de définir à travers l'enquête modeste que nous avons réalisée quelques caractéristiques du système éducatif marocain à savoir sa diversité. L'enseignement est le seul moyen pour éduquer à l'égalité qu'elle soit ethnique ou de genre. Il est temps de mettre en place de nouvelles réformes éducatives qui mettent en exergue des changements cruciaux et qui touchent tous les aspects de la vie scolaire marocaine. Une école qui contribue à la ségrégation ne peut être égalitaire et démocratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
2. Assemblée générale des Nations unies (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*.
3. Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies : Manuel des études sur le genre*, 99.
4. Bodiou, L., Marlaine Cacouault-Bitaud, M., & Ludovic Gaussot, L. (2013). *Le Genre entre Transmission et Transgression*, 173.
5. Charron A., Raby C. (2016) , *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant 2e éd*, Montréal : CEC
6. *** CNDH, (n. d), *Pour un droit égal et équitable à l'éducation et à la formation*, Série contribution au débat public - N°6.
7. *** Constitution de 2011, Article 168, Maroc.
8. Corbin, A., Jean-Jacques Courtine, J-J., Georges Vigarello, G. (2005). Histoire du corps, *De la révolution à la Grande Guerre*, 9.
9. Cousin O., Felouzis G. (2002), *Devenir collégien*, Issy-Les-Moulineaux : ESF.
10. Détrez, C. (2015). *Quel genre ?*, Paris : Thierry Magnier.
11. Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
12. Ernest, S. (2003). *Femmes et école : une mixité inaccomplie*. Paris : INRP.
13. Foucault, M. (2004). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, (Original publié en 1975).
14. Hassani-Idrissi, M. (2015). Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc, *Revue internationale d'éducation de Sèvres, Pourquoi enseigner l'histoire ?*, 5.
15. Joel, D., Vikhanski, L. (2020). *Le cerveau a-t-il un sexe ? Pour en finir avec les clichés*. Paris : Albin Michel.

16. Levasseur, C., de Tilly-Dion, L. (2018). *La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves*. Disponible sur : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/2018-09-mixite-de-genre.pdf>
17. Leaper, C., Brown Christia, S. (2014). *Le sexisme à l'école*, Cambridge : Bigler
18. Loircerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : INRP.
19. Mosconi, M. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.
20. *** OPTIGEDE. (2022). *Construire une question et élaborer un questionnaire ?* Fiche méthode n° 3.
21. Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 4^{ème} édition.
22. Taguieff, P.-A. (1988). *La Force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La Découverte
23. *** *Vision stratégique 2015-2030*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Maroc.
24. *** *Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse* (scribbr.fr). Publié le 22 octobre 2019 par Gaspard Claude. Disponible sur : <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/>. Consulté le : 17 octobre 2021.
25. *** *Le Matin – Éducation : Le gouvernement s'engage à instaurer une école de l'égalité des chances*. Publié le 13 octobre 2021 par Mounia Senhaji. Disponible sur : <https://www.arabnews.fr/node/153521/mosaique>. Consulté le : 17 octobre 2021.
26. *** *Le système éducatif marocain : histoire d'un échec*. ArabsThink.com . Publié le 14 mai 2014 par Ismael Zniber. Disponible sur : <https://arabstthink.com/2014/05/14/le-systeme-educatif-marocain-histoire-dun-echec/>. Consulté le : 17 octobre 2021.
27. *** *Les défis du système éducatif marocain face aux inégalités sociales – La Vie éco* (lavieeco.com). Publié le : 12 mars 2021 par Malika Alami. Disponible sur : <https://www.lavieeco.com/lavieeco-pdf/lve-5081/1/files/basic-html/page19.html>. Consulté le : 10 octobre 2021.
28. *** *PISA 2018 : Le Maroc classé parmi les derniers de la classe – Le Desk*. Publié le : 03 décembre 2019 par la rédaction. Disponible sur : <https://ledesk.ma/2019/12/03/pisa-2018-le-maroc-classe-parmi-les-derniers-de-la-classe/> Consulté le : 26 octobre 2021.
29. *** *Qu'est-ce que la diversité à l'école ? Conseil et accompagnement scolaire* (lewebpedagogique.com). Publié le : 14 octobre 2013 par Nathalie Anton. Disponible sur : <https://lewebpedagogique.com/accompagnement-scolaire/2013/10/quest-ce-que-la-diversite-a-lecole/>. Consulté le : 08 juin 2021.

THE DIDACTIC APPROACH TO THE INTERCULTURAL DIMENSIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS*

Elena-Cristina ANDREI¹, Oprea-Valentin BUȘU²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.12

Abstract

Intercultural education is a relatively new concept in Romania and complex that encompasses a series of psychological, anthropological, linguistic, geopolitical, religious aspects. Also, carrying out the pedagogical activity in a multicultural setting requires special rigor in terms of respecting some principles and values: respecting human rights, the absence of discriminatory phenomena (all students are treated and respected equally regardless of gender, race, ethnicity, social class, religion, etc.), encouraging the expression of points of view, respect for different cultural values, capitalizing on cultural empathy.

Intercultural psychology is the basis of understanding the way of action of an individual according to the influence on him of culture, customs, traditions. The heterogeneity of the student group requires a special approach from the teaching staff. He must have at least basic, usual information about ethnic and national diversities, elementary notions of the anthropology of peoples. In the absence of these notions, a difficulty can be noted in the implementation of the study discipline with everything it includes, the transmission of information, the evaluation of the accumulated knowledge, and the obtaining of feedback.

Key words: *Intercultural education; Psychology; Intercultural pedagogy; Cultural diversity; Communication.*

1. Introduction

Intercultural education aims at the smooth development of teaching activities in a group of students or even teachers of different nationalities. In this situation, it is mainly called for tolerance, understanding towards the individuals with whom you collaborate, with whom you study or work. Every people is unique in its culture, traditions and customs, and these peculiarities require respect and tolerance

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD, University of Medicine and Pharmacy of Craiova, Faculty of Dentistry, Romania, e-mail address: andreicristina2201@gmail.com

² Senior Lecturer, PhD, University of Craiova, Teacher Training Department, Romania, e-mail address: valentin_busu@yahoo.com, corresponding author

especially in the academic environment. Cultural diversity has the role of enriching the educational sector through the knowledge of different notions related to culture, folklore, technological progress (Dasen, 1999).

Cooperation between members of different nations intensified in Romania with the accession of our country to the European Union (2007). The educational sector has proven to be a promoter of multiculturalism through active involvement over time in experience exchange programs such as Erasmus (Strungă, 2022). It is particularly important for a teacher to have the ability to interact with other colleagues from other partner countries in educational projects, to be good at foreign languages and to be open to traveling for the purpose of exchanging experience in the educational field (*Ibidem*).

A teacher who practices intercultural pedagogy will be excited by the presence of pupils/students from other cultural backgrounds, because it gives him the opportunity to engage other students in valuing his own culture, but also to educate them in order to avoid stereotypes, prejudices (Dasen, 1999). The mobility of the teaching staff is imperative in order to accumulate a substantial supply of both theoretical and practical knowledge in the educational sphere. The possibility of accessing the intercultural exchange program gives the teacher the chance to know how other educational institutions function, to know other types of school curricula, ways of conducting study hours, but also of extracurricular activities, analyzing the interrelationship between the degree of economic development and the efficiency of the academic environment (Erasmus).

The Erasmus program was founded 36 years ago with the aim of giving students and teachers the opportunity to study, but also to live in another country on the European continent (Erasmus). This chance to be able to carry out your teaching activity in a state has a number of advantages: access to new information regarding the way of organizing the educational sphere of other civilizations, knowledge of the socio-cultural and economic level in other countries and the way in which it exerts influence on the national educational system, improving the ability to relate to other teaching staff and students. We observe that the majority of students and teachers who apply for the Erasmus program are from the field of economics and business, followed by those from engineering and architecture, literature, medicine and psychology, sciences, education/pedagogy, arts, communication, agriculture and veterinary medicine, tourism (Erasmus).

Intercultural didactic communication is a subject of great interest. We make this statement because intercultural communication is a difficult process that requires knowledge regarding the use of a foreign language, preferably an international circuit language such as English. Also, the interlocutors do not have the same cultural references and obstacles may arise that make communication and interrelationship difficult. Good communication between two or more parties of different nationalities may be possible under the following circumstances: similar or close professional status, knowledge of an international language on both sides, degree of involvement in joint activities, motivation, adaptability of individuals (Cozma, 2001).

Intercultural education is still, in Romania, a new concept, insufficiently addressed and facing a series of gaps. In order to obtain some basic principles of this type of education (Banks, 1997) proposes the following perspectives:

- education should be based on the anti-racial principle, any pupil/student regardless of race, sex, ethnicity, religion, etc. to be able to benefit equally and fairly from the opportunity for education;
- the introduction of some annexes or amendments into the education law in which the right of pupils/students to equal opportunities for education is clearly stated;
- stimulating equity and encouraging school performance.

2. The adaptation of mental processes in the context of the teaching-learning act in a foreign language

Memory

Memory is defined as a mental process that takes place at the level of the cerebral cortex with the objective of creating nerve connections. Also, also at the level of the cerebral cortex, the previously accumulated information is stabilized, to be processed cognitively. Memory is a higher cognitive process that can be influenced by a number of factors. Factors that produce changes in memory can be subjective or objective (Gherguț, 2016).

The subjective factors are those that strictly relate to the attitude of the subject, the degree of his involvement in the activity he wants to carry out, his purpose, previous experiences and their effects on a psychic level. Changes in the state of health that interfere with the normal performance of daily activities are also included in the category of subjective factors. Currently, there is a significant increase in burn-out cases in most fields, especially in the medical and health sector, IT, but also educational. The phenomenon of burn-out is characterized by exhaustion on both a mental and physical level, thus affecting the individual's memory to a greater or lesser extent depending on the stage of exhaustion (Bauer *et al.*, 2003).

The objective factors that can produce memory disturbances are represented by the mode/atmosphere in which the activity is carried out, the degree of difficulty of the activity, the way in which the matter is organized, the volume is often an important obstacle for many individuals (Gherguț, 2016).

The efficiency of the memory can be diminished during the course hours due to errors in pedagogical practice such as: asking the teaching staff to the students to reproduce certain notions strictly mechanically, being a frequent mistake that leads in most cases to the assimilation of information for a short period of time. Information must be analyzed and understood if we want it to stick for a significant length of time. Another mistake is represented by the transmission of knowledge in an alert manner, without proper systematization and without resorting to the notion of feedback from the student.

Feedback still remains a poorly understood notion in the Romanian pedagogical sphere. By means of the feedback, the teaching staff manages to evaluate the efficiency of the transmission and acquisition of the concepts taught.

Thus, the teacher becomes aware of the quality of the supported educational act, being at the same time a guarantor of the expression of the opinion regarding the way of carrying out the didactic activities. Feedback has the great advantage of guiding the teacher in terms of the continuity of a certain teaching style or, on the contrary, its modification in order to achieve the expected results.

Attention

Attention is a higher mental process that has the role of optimizing the development of cognitive processes, but also of other processes that aim to achieve a goal. Both memory and attention increase their efficiency through exercise. Following numerous training exercises, attention has the potential to become a skill. Regarding the classification of attention, it can be according to the nature of the regulation voluntary or involuntary. Voluntary attention requires making an effort, as well as maintaining it throughout the activity (Gherguț, 2016).

Voluntary attention is strongly influenced by the motivation of the individual, by his aspirations. The disadvantage of this type of attention is represented mainly by the installation of the state of fatigue, which leads to deconcentration and the progressive reduction of the state of attention (Gherguț, 2016; Maslow, 2007).

Involuntary attention is also known as spontaneous attention and is characterized by focusing attention unintentionally and without requiring effort. It is initiated by stimuli from the external environment or internal stimuli. Not every stimulus can trigger involuntary attention. These stimuli require a series of characteristics such as: intensity, complexity, degree of innovation, rhythm of appearance (stimuli that appear suddenly, spontaneously often capture attention) (Gherguț, 2016; Maslow, 2007).

At the same time, we emphasize the fact that both types of attention are interconnected, sometimes one can notice the transition from one type of attention to another in a very short time interval or this transition can be done so quickly that it is imperceptible (Gherguț, 2016).

Another type of attention is postvoluntary attention. This form of attention is strengthened over time and requires numerous exercises of voluntary attention. Through repeated exercises, postvoluntary attention comes to be established by itself in certain individuals (*Ibidem*).

Keeping students' attention throughout the lesson is often a challenge for teachers. In most situations, attention is captured at the beginning of the lesson, the students being even more rested, and gradually decreases towards the end of the lesson. One of the most effective methods of maintaining attention is the active involvement of students during the course. Their involvement can be achieved through reflection topics, argumentative discussions based on the choice of a topic, developing a case study, carrying out various tasks with the help of student groups, encouraging students to express their point of view, making a PowerPoint presentation on a certain theme.

Imagination and creativity

From a psychological point of view, imagination represents a superior cognitive process that, through the associations and connections of mental images with reality, new plans can be formed. The main functions of imagination are:

- the ability to plan future actions, to design plans;
- transforming the verbal description into dynamic, lively mental scenes;
- contributes to the development of the game, especially during childhood;
- stimulation of empathy (we imagine that we are in the place of another individual and we think about how he feels or how we would act if we were in his situation) (Comrie, 2022).

Types of Imagination (Ibidem):

a. *Productive imagination* – it is complex and involves the mental creation of an innovative object/event. Examples are the student's elaboration of a story/fairy tale, the mental design of an innovative device that brings many benefits.

b. *Reproductive imagination* – requires the existence of previous descriptions, both verbal and visual, which merge and lead to the conception of a new product in an imaginary plane. The most eloquent example is that of the literary approach. When a student reads a text, he has the ability to imagine the picture described in words.

Creativity

Creativity and intelligence are two mental processes whose interdependence cannot be neglected regardless of context. Creativity represents a fundamental psychic construction without which the human species would be much poorer in many ways through the difficulties of the evolutionary process that affect all fields from art to exact sciences (Corraza, Lubart, 2020).

Although most authors in the psychological field support the strong interdependence between the two processes, there are also authors who believe that intelligence is necessary for the creative process, but not sufficient (Karwowski *et al.*, 2016). Creativity develops and evolves due to the presence of the following factors: openness and flexibility in thinking, the allocation of the time necessary to be involved in a certain creative activity, human and material resources that support improvement and the possibility of knowing new opportunities for the development of creativity, the existence an environment that allows for creative evolution. Also, there are authors who state that not every new idea or object can be defined as a product of creativity. They claim that an innovative object is one that, in addition to the element of novelty, possesses the ability to be applicable and to make the field in which it is launched more efficient (*Ibidem*).

The measurement of creative ability is best achieved by applying creativity tests. This type of test focuses on divergent thinking. The disadvantage of these tests is that they do not assess deductive and inductive thinking, which are an integral part of creative ability (Barton, 1997). Another particularly important element and again not evaluated by this type of tests is represented by the pupil/student's ability to propose innovative solutions to solve problems, as well as the development of new strategies (Finke, Ward, Smith, 1992).

Cognitive and metacognitive ability

The fast-paced evolution of the entire society has made the change in the educational plan indispensable both in the pre-university and in the university. If during the communist period the authoritarian style of the teaching staff prevailed, and the conduct of classes required a certain rigid, inflexible conduct that did not offer the pupil/student the freedom to fully express their opinions, we notice that in the post-December era an atmosphere was established friendlier, more understanding of the student's needs and allowing the free expression of opinions.

One of the essential cognitive skills for a good educational act is represented by critical thinking. The concept of critical thinking entered the pedagogical sphere in Romania rather late, and even today it is not fully understood (Ștefan, 2014). Critical thinking is not about making accusations about people or facts. According to Bernat (2003), "Critical thinking is thinking that has the ability to self-analyze while elaborating reasonings starting from the evaluation of alternatives, in order to issue justifiable opinions and act.". Thus, through critical thinking, the student learns to form an opinion about a certain debated topic and to support it with appropriate arguments.

A teacher engaged in the performance of his students promotes the stimulation of critical thinking and helps to implement it by:

- creating contextual situations that allow practicing critical thinking;
- supporting the affirmation of ideas, opinions during class hours;
- active involvement of students during class hours; the passive style discourages critical thinking, because in this case the receiver (the student) takes the information transmitted by the transmitter (the teacher) without passing it through an own filter of thought, without being subjected to a judgment; strict mechanical memorization reduces the value of accumulated information;
- students are instructed to respect the opinions of other colleagues even if they are not consistent with theirs;
- also, the student must be constantly encouraged to have confidence in his own strength;
- it is particularly important for the student to understand that the opinions expressed must be argued, and the arguments used must be chosen with great care, having a scientific, objective basis (Ștefan, 2014).

Critical thinking is not only addressed to students, but also to teachers (Ștefan, 2014). Each teacher is obliged to ask questions about the quality of the educational act provided. Probably most teachers have asked themselves questions like: "How useful is this information" "Is this idea/concept worth exploiting?" "How does this activity help me?". As characteristics of critical thinking, we mention: it helps the individual to acquire autonomy, encourages the issuing of own judgments, but at the same time makes the student responsible for using arguments correctly adapted to the situation presented, encourages students to develop skills (Ștefan, 2014).

The concept of metacognition is indispensable to the educational act. Through metacognition the pupil/student "learns how to learn". Joița (2002) defines the metacognitive process as a "tutor" of learning (Joița, 2002). Through this mental

process, the student engages all his intellectual resources in order to achieve school performance. The transition from high school to university academia is often very difficult, as new students are forced to accumulate a large amount of information in a relatively short time. Thus, the student will make an effort to establish the learning style that characterizes him (visual, auditory, kinetic style), he will constantly monitor his activity and note his strengths and weaknesses, he educates himself in terms of capitalizing on the time given to individual study, he will want to improve himself in the field studied, to study a certain topic in depth. Also, the student periodically self-evaluates and tries to understand where he went wrong and how to correct (Ștefan, 2014).

Effective metacognitive strategies that can be applied by students:

- establishing clear objectives;
- self-monitoring of learning;
- periodic self-assessment and self-adjustment of errors/obstacles;
- the need to get constant feedback;
- the use of an agenda in which the progress made is noted;
- time management given to individual study (Ștefan, 2014).

3. Intercultural education – comparative study

Australia

Australia has been known since ancient times as a society where multiculturalism prevails, being recognized as a preferred area for many emigrants. Australians have always emphasized both assimilation and effective integration of emigrants. A characteristic element of Australian society is its ability to maintain its democracy despite the overwhelming cultural diversity that can lead to the outbreak of numerous conflicts (Nedelcu, 2008).

The integration of multiculturalism in the educational field was achieved by the introduction in various school subjects, especially in literature, history and religion, of some authors, events and facts of major interest of some outstanding international personalities who managed to change the course of society. However, this attitude promoting ethnic and cultural diversity in the Australian educational sphere took shape only in the early 1980s, until then there was an affinity towards the British sphere of influence (Cushner, 1998).

Another problem was that of minorities. Teaching in a minority language gave rise to heated discussions and required an approach that requires a lot of tolerance, respect, but also the implementation of strategies that can make this teaching possible in a legal way and without affecting the majority. Thus, on the Australian territory there are well-defined communities that benefit from studies in the mother tongue (minority), but which also manage to be integrated in the national and international context by cultivating the notions of general culture, history of peoples, history of religions (Nedelcu, 2008).

United Kingdom

Following the accelerated development of the European continent, Great Britain also faced an explosion of emigrants. If at the beginning, most emigrants came from Indians and Africans, after the Second World War, emigrants from Turkey, Greece, Italy, but also other Eastern European countries appeared (Nedelcu, 2008).

The first reactions vis a vis minorities in the British educational environment were tense, marked by conflicts and protests. We remember the protest of the majority of parents in 1963 when they chanted against the possibility of immigrants learning in the same schools as their children. The first step taken following this protest was the implementation of the English Language for Immigrants project by the Ministry of Education. However, in the documents related to the project, the Ministry of Education tends to characterize immigrants as a problem for the British education system, a fact that increases the feeling of dissatisfaction on the part of immigrants (*Ibidem*).

Acts of discrimination continued after the 1980s when the Home Office report sounded the alarm about the significantly increased risk of stigmatization of pupils of Asian origin, stigmatization becoming more pronounced even compared to those of African origin. In the year 1986, the hatred directed against Asian students reached its highest level and resulted in a deeply unfortunate event, more precisely the death of an Asian male child. Even in the 1990s there was an extremely serious event that resulted in the death of six young men (of Asian and black descent). This event was produced following the escalation of interracial conflicts that also led to an increase in acts of violence in society (Gillborn, Gipps, 1996).

Although the education reform law of 1988 focuses on the promotion of multiculturalism and evokes anti-racial, non-discriminatory principles, their implementation proved to be extremely difficult and required a long time to be understood by the majority of citizens. This law registered a number of benefits:

- promoting the concept of learning through cooperation, an extended concept for teachers as well, not just for pupils and students;
- modification of the school curriculum in order to actively involve ethnic groups marginalized in the past;
- religious discipline to provide for the transmission of correct, unbiased information about several religious cults and not to promote discrimination based on religious orientation;
- the creation of a guide in which the sanctions are provided for those who commit acts of discrimination;
- the introduction of minority languages into the educational curriculum as distinct subjects and intended for certain communities (Nedelcu, 2008).

Canada

Like Great Britain, Canada is recognized for its ethnic, cultural, linguistic diversity. A particularly important aspect of the Canadian state is that the issue of immigrants falls to the central structures of the state, and the educational sector is

placed in the care of the provinces. Therefore, Canada does not benefit from a Ministry of Education, but only has a Council of Ministers of Education in the territory (Nedelcu, 2008).

In Canada there are several terms denoting different categories of national minorities:

Official minorities made up of citizens of Quebec, as well as other citizens of French nationality from other provinces. The main problem of these groups is represented by the language of teaching in schools. There are areas like New Brunswick where both English and French are accepted, but in most provinces the language of instruction is determined by the majority of students who speak that language (*Ibidem*).

The unofficial minorities made up mainly of citizens of Ukrainian, Croatian, German origin pose great difficulties to the educational system and more, due to the fact that they do not speak English or French. The first reactions consisted in the adoption of the assimilationist model. Then, a series of reactions followed, especially during periods of economic crisis, which promoted nativism. After the end of the socio-economic crises, the federal law banned nativism and provided the opportunity for immigrants to study and develop in the Canadian state (*Ibidem*).

The native population is characterized by the small number of members in contradiction with the cultural and linguistic diversity. Within this population there are many customs and traditions, as well as a multitude of dialects, which makes it difficult to implement an educational curriculum (Nedelcu, 2008).

4. Pedagogical communication

The social behavior of students is closely related to the cultural dimension of their origin. There are highly dependent (collectivist) societies and weakly dependent (individualistic) societies. Collectivist societies are characterized by the desire to join a social group, thus reducing the importance of the self in psycho-social development. Belonging to a group develops the interdependent self that leads the individual to value the opinions of those around him, sometimes even to his disadvantage, to relate to other members much of the time, while emphasizing collective ownership.

In the case of weakly dependent societies, a strong inclination towards individualism is observed. Individuals in this type of society promote self-cultivation, focus on individual motivations and aspirations, encourage autonomy, and emphasize private property.

There are studies that support the fact that societies where individualism prevails are more economically developed. Also, the idea emerges that the improvement of the quality of life is directly proportional to the emphasis of individualism. Practically, the individual has easy access to numerous resources, a fact that causes him to be more independent and to focus on his own person (Gavreliuc, 2011).

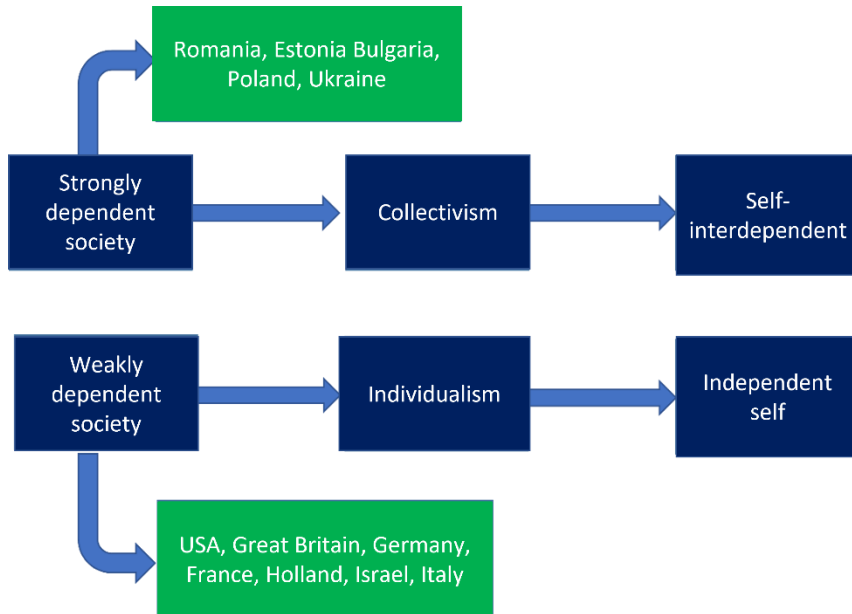


Figure 1. Differences between highly dependent and weakly dependent states

Social influence is present in all areas of activity, a fact for which the educational sphere is not omitted either. The communication process carried out in the educational environment is of particular importance, because it requires well-developed communication skills, intelligible and assertive communication. However, the social behavior of both teachers and students can be influenced by a number of factors such as:

- previous experience;
- the degree of training and professional training;
- personal motivations, aspirations;
- the influence of the external environment (Dumitru, 1998).

Effective didactic communication involves the ability to convince the interlocutor, to make him reflect on the topic you are addressing, to convey the information clearly without leaving room for erroneous interpretations, to arouse his interest, curiosity and to make him research the topic addressed (*Ibidem*). Communication within a classroom brings about changes in thinking for both the student and the teacher. The exchange of ideas is beneficial, having as its objective the stimulation of creativity, the improvement of harmful behaviors, the co-sharing of new information. Didactic communication can be of several types: group communication when the teacher addresses the entire class/group of students, interpersonal communication that takes place between the teacher and a nominated student, and intrapersonal communication defined by self-questioning (the teacher asks himself if the students understood what he taught them or if there are students who did not pay attention to the explanations) (Cosmovici, Iacob, 2008).

The psychopedagogical implications of didactic communication:

- recent studies emphasize the fact that the effectiveness of didactic communication is not limited to the ability to master verbal communication, but requires a good knowledge of non-verbal and para-verbal communication (*Ibidem*);
- non-verbal communication within a group of students requires the ability of the teaching staff to decode certain messages by interpreting the gestures and facial expressions of the students. This ability brings the teacher a number of advantages: the possibility of identifying students who seem to have lost interest in the course topic, identifying emotional students who hesitate to express their point of view in relation to a certain topic addressed (Jar, 2022).

REFERENCES

1. Banks, J.A., & Banks, C. (1997). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn & Bacon, Boston.
2. Bauer, J., Häfner, S., Kächele, H., Wirsching, M., & Dahlbender, R. W. (2003). Burn-out und Wiedergewinnung seelischer Gesundheit am Arbeitsplatz [The burn-out syndrome and restoring mental health at the working place]. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 53(5), 213–222. <https://doi.org/10.1055/s-2003-38865>
3. Bernat, S.E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj Napoca: Cluj University Press Publishing House.
4. Comrie, A. E., Frank, L. M., & Kay, K. (2022). Imagination as a fundamental function of the hippocampus. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 377(1866), 20210336. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0336>
5. Corazza, G. E., & Lubart, T. (2020). Intelligence and Creativity: Mapping Constructs on the Space-Time Continuum. *Journal of Intelligence*, 9(1), 1. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9010001>
6. Cozma, T. (2001). *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iasi: Polirom Publishing House.
7. Cosmovici, A., Iacob L. (2008). *Psihologie școlară*. Iasi: Polirom Publishing House.
8. Cushner, K. (1998). *International Perspectives on Intercultural Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
9. Dasen, P. (1999). *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iasi: Publishing House Polirom.
10. Dumitru, G. (1998). *Comunicare și învățare*. Bucharest: Didactic and pedagogical Publishing House.
11. Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. The MIT Press.
12. Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iasi: Polirom Publishing House.
13. Gillborn, D., Gipps, C. (1996). *Recent research on the achievements of ethnic minority pupils*. HMSO London.

14. Gavreliuc, A. (2011). *Psihologie interculturală. Repere teoretice și diagnoze românești*. Iasi: Polirom Publishing House.
15. Jar, N. (2022). *Comunicarea nonverbală. Limbajul de dincolo de cuvinte*. Bucharest: Litera Publishing House.
16. Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iasi: Polirom Publishing House.
17. Karwowski, M., Dul, J., Gralewski, J., Jauk, E., Jankowska, D. M., Gajda, A., Chruszczewski, M. H., & Benedek, M. (2016). Is creativity without intelligence possible? A Necessary Condition Analysis. *Intelligence*, 57, 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.04.006>
18. Maslow, A.H. (2007). *Motivație și personalitate*. Bucharest: Trei Publishing House.
19. Nedelcu, A. (2008). *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Iasi: Polirom Publishing House.
20. Strungă, A. (2022). *Statutul profesional al cadrelor didactice*. Bucharest: University Publishing House.
21. Ștefan, M.A. (2014). *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*. Craiova: Sitech Publishing House, 89-96.
22. ****Erasmus, a European hit affected by inequality - VoxEurop*. (n.d.). <https://Voxeurop.eu/En/>. <https://voxeurop.eu/en/erasmus-inequality-affects-the-exchange-scheme-designed-to-unite-europe/>

EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS AN EDUCATIONAL ALTERNATIVE FOR THE TRAINING OF TRANSVERSAL COMPETENCIES*

Florentina MOGONEA¹

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.13

Abstract

The present study aims to address the importance of extracurricular activities in the training/ development of transversal competencies, approaching the issue in the context of the initial training of future teachers and from the perspective of this dimension of their competency profile. The approach we carried out presents this kind of activities as an alternative to the curricular ones, a complementary choice, intended to support the achievement of the educational goals. The research method used was a group interview, conducted with 12 students during the Psycho-Pedagogical Training Program, level II of advanced studies. The conclusions drawn from the conversation with the 12 participants allowed the identification of some aspects regarding the implications of extracurricular activities in the formation of transversal competencies, regarding the methods of accomplishment, possible themes for reaching this type of activities.

Key words: *Curricular activities; Extracurricular activities; Co-curricular activities; Educational alternative; Transversal competencies.*

1. Introduction. Curricular, extracurricular and co-curricular activities

Any education system is focused on achieving some well-defined educational goals that are regulated through official curriculum documents, in accordance with the social requirements and demands of that particular period. The transversal competencies represent a separate category of educational goals, tangible through the completion of several subjects that students study in school and which, once mastered, later allow students to deal with complex concrete life situations. Achieving these competencies can be reached not only in a curricular context, but also through extracurricular activities.

The main distinction to be made is that between extracurricular and curricular. According to Mogonea (2014), we can consider that, the curricular activities are

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Associate Professor PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: mogoneaf@yahoo.com

those carried out in the institutional framework (most often in schools), being designed, organized, carried out and evaluated rigorously, and the extracurricular activities are those that are not mandatory anymore, going beyond the scope of the educated individual, but with the goal of completing them, compensating for them.

The concept of extracurricular activities does not have a generally accepted definition in the specialized literature. According to a definition by UNESCO (2021, apud European Commission, 2021, p. 3) they represent "a range of activities organised outside of the regular school day, curriculum or course intended to meet learners' interests".

The authors of the Praxiological Dictionary of Pedagogy (Bocoş, coord. 2016, p. 37) define the extracurricular educational activity as "a component of a system/set of artistic, sports, etc. school activities, which are organized at the level of the educational institutions or outside them (but under their tutelage or through their collaboration with other institutions), carried out in addition to the compulsory curriculum and the curriculum at the school's decision".

The specialized literature uses both the phrase *extracurricular activities* and *co-curricular activities*. Conceptually, a differentiation is made between the two categories of activities, in the sense that co-curricular activities "are an extension of the formal learning experiences in a course or academic program", while extracurricular activities "may be offered or coordinated by a school, but may not be explicitly connected to academic learning" (The Glossary of Education Reform, <https://www.edglossary.org/co-curricular/>).

We also mention the definition that El Haggag, Mezhoudi, Alrawjih (2019, p. 981) give to co-curricular activities which are considered "as learning experiences, events, and/or programs outside the classroom that complement those inside the classroom without having any allowance of grades or specific examinations". The authors also believe that curricular activities are not the same as extracurricular activities.

However, according to The Glossary of Education Reform, we believe that this distinction is extremely unclear in practice, and the terms are often used interchangeably. In addition, extracurricular activities are also curricular activities, but based on different curricular approaches than the mandatory ones (Mogonea, 2014).

In principle, extracurricular activities have the following characteristics (Bartkus, Nemelka, Nemelka, Gardner, 2012, p. 698):

- are outside the classroom or regular curriculum;
- are conducted under the auspices of the school;
- do not provide a grade or academic credit;
- are academic as well as non-academic;
- are voluntary or optional.

Based on these characteristics, the previously cited authors propose the following definition of extracurricular activities: "Extracurricular activities are defined as academic or non-academic activities that are conducted under the auspices of the school but occur outside of normal classroom time and are not part of the

curriculum. Additionally, extracurricular activities do not involve a grade or academic credit and participation is optional on the part of the student". Nawal, Aaishah, Siti, Nur, Nurul (2020, pp. 4-7) believe that the acquisitions obtained within the co-curricular activities help the pupils/ students pass their exams well, but they are also useful in their daily life. Participation in co-curricular activities gives students the opportunity to develop soft-skills such as (Nawal, Aaishah, Siti, Nur, Nurul, 2020, pp. 4-7):

- leadership, which "is fundamental to the organizational survival and plays the key factors to its success";
- personality development – the co-curricular activities contribute to the development of certain traits such as self-confidence, honesty, adaptation, sociability, sympathetic attitude, social obligation and sense of responsibility;
- communication skill, which "is divided into three elements, namely interpersonal communication skills, intrapersonal communication skills and non-verbal communication skills";
- team skill, which "refers to the ability and willingness of a group of people to work together in a cooperative environment to accomplish a common goal";
- critical thinking and problem-solving skill, which "includes the component skills of analyzing arguments, making inferences using inductive or deductive reasoning, judging or evaluating, and making decisions or solving problems".

There are several types of extracurricular activities (Eccles *et al.*, 2002, apud European Commission, 2021, p. 3):

- prosocial activities (volunteer and community service types of activities);
- performance activities (e.g. school band, drama, dance);
- sports;
- school involvement (e.g. student government, school newspaper);
- academic clubs (e.g. mathematics or chess clubs, science fair or tutoring in academic subjects).

A summary of the different classifications of the types of extracurricular activities is presented in table 1 (Bartkus, Nemelka, Nemelka, Gardner, 2012, p. 697).

Table 1. Classifications of the types of extracurricular activities

Source: Bartkus, Nemelka, Nemelka, Gardner, 2012, p. 697

Authors	Operational Categories
Ahadiat, Nasrollah & Kenneth J. Smith (1994)	Hobbies, participation in sports, marital status, and participation in company-sponsored events.
Barnett (2007)	Dance and cheerleading
Brown & Campion (1994)	Professional society, Elected office, Varsity athletics captain, Recreational sport, Community activities, College clubs, Social fraternity
Campion (1978)	Membership/leadership in college clubs or committees or other professional organizations besides a fraternity or sorority

Chia (2005)	Leadership appointments such as Chairperson of students' society or association
Clotfeldler (2001)	In addition to activities such as publications, government, and cheerleading, also includes resident advisor, ROTC, and volunteering.
Cole, Rubin, Feild, & Giles (2007)	Member of professional societies, member of college clubs, has held elected offices, member of social fraternity or sorority, volunteered for community activities
Kerr & Colangelo (1988)	Membership in instrumental music, vocal music, student government, publications, debate, department clubs, drama/theater, religious organizations, ethnic organizations, intramural sports, varsity sports, political organizations, Radio/TV. Fraternity/sorority, special interest groups, service organizations.
Kinicki & Lockwood (1985)	Number of memberships in social fraternities or sororities, amount of volunteer experience, frequency of participation in college athletics, number of memberships in organizations (excluding social fraternity or sororities), number of offices held in organizations, assessed an interviewee's level of involvement or accomplishment in these activities.
Mahoney, Cairns, & Farmer (2003)	School-sponsored extracurricular activities
Marsh (1992)	Varsity athletic teams, Other athletic teams—in or out of school, Cheerleading, Cheerleaders, pep club, majorettes, Drama/debate, Debating or drama, Music, Band or orchestra, Dance/chorus, Chorus or dance, Hobby clubs, Hobby clubs such as photography, model building, hot rod, electronics, craft, School subject clubs, School subject matter clubs such as science, history, languages, business, art, Vocational education clubs, Vocational education clubs such as Future Homemakers, Teachers, Farmers of America, DECA, FBLA, or VICA, Community youth clubs, Youth organizations in the community such as scouts, Y, Church activities, Church activities including youth groups, Junior achievement, Junior achievement Publications, School newspaper, magazine, yearbook annual, Student government, Student council, student government, political club, Service clubs, Service clubs or other community service activities, Honor societies, Honorary clubs, such as Beta Club or National Honor Society, Fraternity/sorority.
Marsh & Kleitman (2002)	Sports- Baseball or softball, Basketball, Football, Soccer, Swim team, Other team sport, Other individual sport, Team sport, Individual sport, Cheerleading, Pom-pom, Performing arts, Band or orchestra, Drama club, Academic activities, Science fairs, Academic clubs, Academic honors society, Newspaper/yearbook, Student newspaper/yearbook, Student service/government, Student council, Service clubs (AFS, Key Club), Vocational clubs (FTA, FHA, FFA, or other vocational education or professional club), Hobby clubs (photography e.g.)

McGaha & Fitzpatrick (2010)	The extracurricular activities assessed in this study were: (a) read papers/magazines; (b) read books; (c) use computer at home; (d) use internet for information; (e) watch TV news; (f) engage in physical fitness; (g) go to public library; (h) attend plays/concerts; (i) engage in organized religion; (j) participate in sports; (k) volunteer at youth center; and (l) participate in political campaign
Nemanick & Clark (2002)	Membership/leadership in organizations/clubs
Paguro (2011)	Based on the student's involvement with two forms of extracurricular activities offered by the school: academic (i.e., band, orchestra, chorus, or choir; school play or musical; student government; achievement-related honor society; or school yearbook, newspaper, or literary magazine) and interscholastic sports (i.e., baseball, softball, basketball, football, soccer, cheerleading/drill team, or other team or individual sport).
Raymond, Carlson, & Hopkins (2006)	Clubs and organizations along with offices held.
Rubin, Bommer, & Baldwin (2002)	Member of a club, organization, fraternity, sorority, or sports team. Also, if the student was an officer or captain in any of these groups it was mentioned

Figure 1 summarizes the benefits of extracurricular activities for children, presented in a study of the European Commission, cited previously (2021, p. 6):

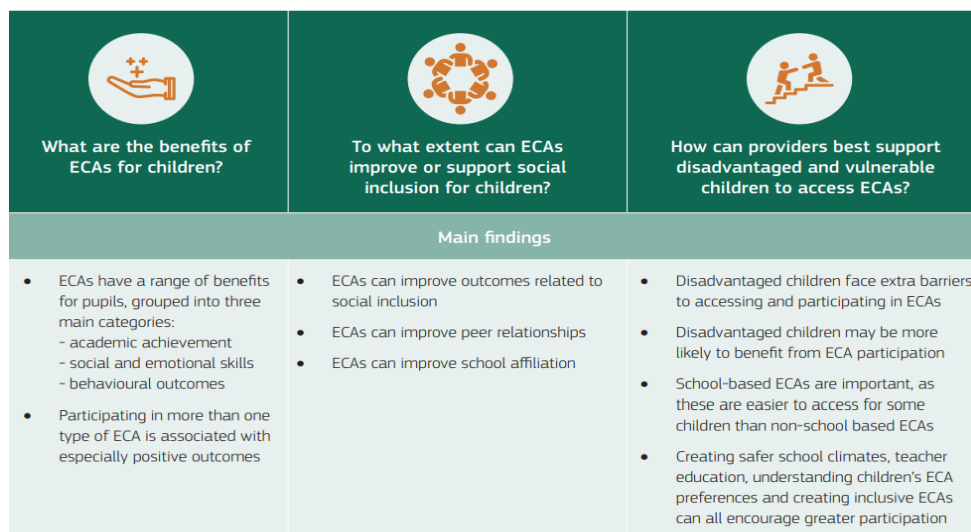


Figure 1. Advantages of extracurricular activities for children

Source: European Commission, 2021, p. 6

2. Transversal skills from the perspective of the possibility of their development in extracurricular activities

Transversal competencies are a finality of any current educational system, which occupy an important place in the training profile of any graduate. They direct the goals of education towards the holistic development of the personality and are a key factor in the development of other competencies (Tzankov, 2017).

Transversal competencies are "essential skills, values, and attitudes that contribute to the learners' holistic development by making them capable of adapting according to the needs and changing demands in different situations and conditions" (Devika *et al.*, 2020, p. 350).

Langa considers transversal competencies as "skills that go beyond a certain area and strengthen professional competence" (2015, p. 329).

Transversal competencies are described by UNESCO, being organized into 5 domains (UNESCO, 2015, apud Craşovan, 2016, p. 175):

- critical and innovative thinking (creativity, entrepreneurship, resourcefulness, application skills, reflective thinking, reasoned decision-making);
- interpersonal skills (communication skills, organizational skills, teamwork, collaboration, sociability, collegiality, empathy, compassion);
- intrapersonal skills (self-discipline, the ability to learn independently, flexibility and adaptability, self-awareness, perseverance, self-motivation, compassion, integrity, risk-taking, self-respect);
- global citizenship (awareness, tolerance, openness, responsibility, respect for diversity, ethical understanding, intercultural understanding, ability to resolve conflicts, democratic participation, conflict resolution, respect for the environment, rationale identity, sense of belonging);
- media and information literacy (the ability to locate and access information through ICT, media, libraries and archives, to express and communicate ideas through ICT, use media and ICT to participate in democratic process, ability to analyze and evaluate media content).

Figure 2 (Nurilloevna, 2023, p. 330) summarizes the categories of transversal competencies.

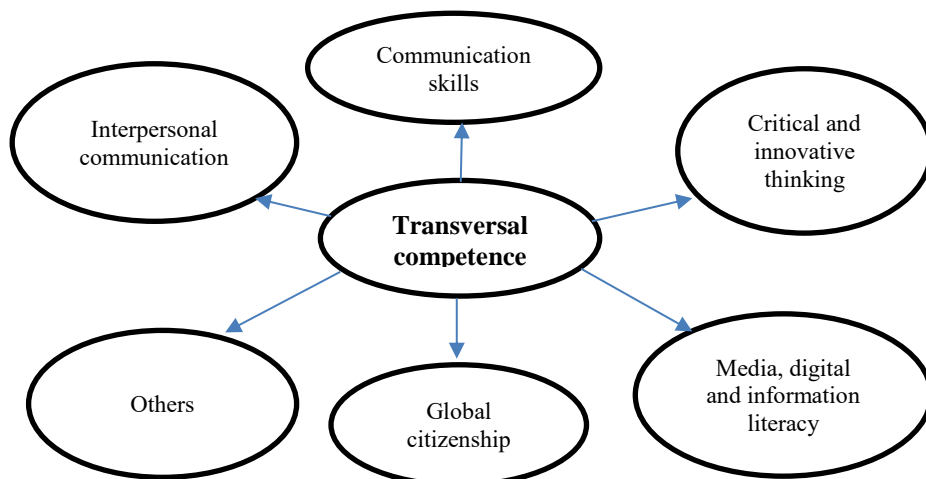


Figure 2. Categories of transversal competencies

Source: Nurilloevna, 2023, p. 330

According to the Assessment and Teaching of 21st century skills, the key competencies of the 21st century are grouped into four categories, shown in figure no. 3:



Figure 3. ATC21s (Assessment and Teaching of 21st century skills)

Source: <https://resources.ats2020.eu/resource-details/LITR/ATC21s>

Considered from the perspective of the constructivist theory, transversal competencies involve the fact that (Ivanov, 2004, apud Tzankov, 2017, pp. 140-141):

- students should be encouraged to ask questions, make hypotheses and check their correctness;

- students' ideas and experience should be challenged to induce an inner cognitive conflict or hesitation;
- students' mistakes should be seen as positive opportunities for provoking thinking and understanding;
- the environment should provide sufficient opportunities for dialogue, activity and reflection

From the teacher's perspective, they are meant to:

- engage the students in acquiring experience which contradicts their prior concepts and knowledge;
- allow for students' answers, initiatives and interests to determine the course of the class;
- encourage questions, reasoning and discussion;
- use cognitive terminology of the type "classify", "analyze", "design" when setting tasks;
- stimulate and accept students' autonomy and initiative without losing control of the situation;
- use raw data and primary sources, along with the didactic (interactive, adapted) materials;
- stimulate the use of alternative sources of information;
- encourage students to look for a cause-and-effect explanation of situations and to predict their outcome;
- stimulate self-analysis, argumentation and development (change) of opinions and ideas;
- stimulate learning outside the classroom and the school and help students identify with the problems they solve.

3. Research Methodology

The investigation we proposed aimed to know the students' opinion regarding the role of extracurricular activities in the training/development of transversal competencies.

We started from the premise that extracurricular activities represent an effective alternative for training transversal competencies, as they can be considered complementary to the curricular ones.

The research carried out was of an ascertainable type, during which the interview method was used, organized online, through Google Meet, with 12 students who were in the course of their Psycho-Pedagogical Training Program Level 1.

The interview guide included 5 questions, which aimed to find out the participants' opinion regarding the importance of extracurricular activities, the ways to implement them, regarding the types of transversal competencies they can develop or the topics that can be proposed for the realization of this type of activities.

4. Results and discussions

Next, we are presenting, in summary, the answers of the subjects to the questions asked, which sought to outline a perspective regarding the extent to which extracurricular activities can contribute to the development of transversal competencies, the concrete possibilities of achievement, the advantages of such types of activities.

Here are the questions that were included in the interview guide:

1. What types of extracurricular activities could you do with the students?
2. Mention possible topics for carrying out extracurricular activities!
3. What titles would you give these activities?
4. What advantages do you think would this type of organized activities have with the students?
5. What transversal competencies do you think extracurricular activities develop in students?

The interviewed students mentioned several important categories of extracurricular activities that they could carry out with the students: visits, trips, school camps, celebrations, contests, literary circles or workshops, dramatizations, performances, debate activities, training, personal development activities, counseling. The proposed activity categories are related to the majors studied by the students who were interviewed.

As there can be seen from the interview guide, two of the questions asked to the students sought to mention a possible topic of interest for carrying out an extracurricular activity with the students and its title. Table 2 mentions some of these.

Table 2. Topics and possible titles of extracurricular activities

Activity topic	Activity title
The influence of drugs and addiction among students	Be above the influence! Say NO to drugs!
The importance of reading in the education and training of students	Halt in the world of reading
Promoting a healthy lifestyle	Health - the most valuable asset
The personal and vocational development of high school students	Step by step through adolescence
Communication and public speaking	I get involved, I want to be heard!
Developing motivation for literature, through film and games	Reality and fiction in literature, film and video games
Developing emotional intelligence	Emotions in action: developing empathy and emotional intelligence
Creating a positive attitude towards poetry	Poetry - food for the soul
The role of theater in educating students	Literature through theater and film
Developing creativity through drama	Dressed as a dramatist
Developing the competence of understanding literary texts	Literature through the eyes of students
Developing the artistic skills	Literary and musical folklore

The students participating in the interview mentioned a number of advantages of this kind of activities. One of the advantages can be derived from the exemplification of transversal competencies that these activities form in students. We are selecting some of these, which were frequently found in the subjects' answers: personal and emotional development, development of motivation for learning, interest in different scientific or artistic fields, development of special skills, a correct attitude towards learning, towards the intellectual activity, of scientific knowledge, fighting stress, violence, bullying.

Students mentioned another advantage of extracurricular activities, the fact that they allow addressing interdisciplinary problems, located on the border of several disciplines, which could be more difficult to achieve within curricular activities. One of the most important advantages of these activities, mentioned by the majority of the students, was the freedom of the teachers to identify topics of interest to the students, to integrate their preferences into these activities, so that the students get happily involved in and not perceive them as obligatory activities.

5. Conclusions

Transversal competencies represent a category of essential purposes for any education system, because they can be capitalized by those who internalize them in contexts that are not only related to school ones, but especially to the extracurricular ones, to those that life entails daily. We support the importance of their training also by the fact that the professional, everyday situations that a graduate will later face require a global, holistic approach, not a narrow one, limited to a single field or a single discipline.

It is indisputable that the formation of these competencies can be achieved through curricular activities, mainly carried out in school, but also outside it. We believe, however, that extracurricular activities have a special role, which, due to their specificity, can more easily enter the area of students' preferences.

The study carried out demonstrates the usefulness of these activities and lists possible ways of accomplishing them, from the perspective of the students during their initial psycho-pedagogical training. The interview conducted with a group of 12 students made it possible to highlight the advantages of this type of activity in the development of transversal competencies, which the students also exemplified. The topics proposed by them can become possible topics for extracurricular activity projects, which they could implement later, from the perspective of the teacher. The Romanian education system recognizes the importance of these activities in shaping the training profile of its graduates in numerous contexts, one of the arguments being the introduction, not long ago, in the structure of the school year, of two weeks named "The Alternative Education Week" and "The Green Week", both intended for the organization of activities that are "different" than the school, curricular ones.

REFERENCES

1. Bartkus, K.R., Nemelka, B., Nemelka, M., Gardner, P. (2012). Clarifying The Meaning Of Extracurricular Activity: A Literature Review Of Definitions. *American Journal Of Business Education*, 5(6), 693-704. Retrieved at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056363.pdf>
2. Bocoş, M. (coord.). *Dicţionar praxiologic de pedagogie*, 1st volume, A-D. Pitesti: Paralela 45 Publishing House.
3. Craşovan, M. (2016). Transversal Competences or How to Learn Differently. *Trivent Publishing*, 171-178. Retrieved at: <https://trivent-publishing.eu/books/philosophy/communicationtoday/17.%20Mariana%20Crasovan.pdf>
4. Devika, S. *et al.* (2020). Development of the Transversal Competencies in Learning Factories. *Procedia Manufacturing*, 45, 349–354. DOI:10.1016/j.promfg.2020.04.031
5. El Haggag, N., Mezhoudi, N., Alrawjih, F. (2019). The Impact of Co-curricular Activities Supported by Generic Skills on Students' Performance at University Level. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 8(12), 10.35940/ijitee.K1290.1081219.
6. Langa, C. (2015). The contribution of transversal competences to the training of the educational sciences specialists. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 180, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.077>
7. Mogonea, F.R. (2014). *Dezvoltarea personalităţii umane, în context curricular şi extracurricular*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană Publishing House.
8. Nawal, B.S., Aaishah, R.J., Siti, M.J., Nur L.Z., Nurul, A.M.S., (2020). Benefits of co-curricular activities amongst students. *Jurnal Teknikal&Kajian Sosial (JUTEKS)*, 20(2). Retrieved at: <https://space.utm.my/wp-content/uploads/2022/01/1.-BENEFITS-OF-CO-CURRICULAR-ACTIVITIES-AMONGST-STUDENTS-Nawal-binti-Shaharuddin.pdf>
9. Nurilloevna, M.O. (2023). The importance of transversal competencies in the training of future teachers. *Science and Innovation International Scientific Journal*, 2(3), 328-332. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7751163>
10. Tzankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (A didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 5(2), 129-144. doi:10.5937/IJCRSEE1702129T
11. ***European Commission. (2021). *Benefits of extracurricular activities for children. A focus on social inclusion and children from disadvantaged and vulnerable backgrounds*. Retrieved at: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7529_d_BeneficiosActividadesExtraescolares.pdf
12. <https://www.edglossary.org/co-curricular/>

EMOTIONAL AGILITY – AN ESSENTIAL PREREQUISITE IN OPTIMIZING LEARNING*

Mihaela Aurelia ȘTEFAN¹, Vali ILIE²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.14

Abstract

Success in academic learning depends not only on the level of cognitive development, but also on the level of development of emotional intelligence, on the extent to which the student manages to be flexible in thoughts and emotions, in order to optimally adapt to situations. No matter how creative or intelligent we are, regardless of our personality type, emotional agility, that is, how we manage our inner world - thoughts, feelings, self-image, is what ultimately determines how successful we will be. The study aims to emphasize the importance of the intrapersonal dimension in the learning process. Starting from the premise that emotions are the binder between thought and action, the proposed experimental program aimed at carrying out personal development activities that would determine the awareness of limitative thoughts and beliefs, of the importance of changing the way of perceiving a situation an event (positive interpretation of situations). The data of the research have shown that although negative thoughts and emotions appear, they can be shaped, restructured, so as to allow an optimal and balanced adaptation to various situations.

Key words: *Emotional agility; Socio-emotional intelligence; Self-image; Limitative thoughts; Positive interpretation of situations.*

1. Introduction

Man's cognitive system consists of two subsystems: one sensory, the other complex, logical, specific only to man, which includes thinking, language, memory, imagination and intelligence. Thinking is the most important component of the human intellect because it itself reaches high levels of manifestation on the one hand, and on the other hand, it significantly influences the other components. Under its influence, memory becomes logical, imagination reaches superior results, language

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: stefan.mihaela25@yahoo.com, corresponding author

² Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: brainstorming71@yahoo.com

increases its role in communication, and for intelligence, thinking is the central component. Thinking allows solving the theoretical and practical problems faced by the student, allowing him to discover the connections between what is known and what is required to be solved.

Memory is a complex cognitive process that conditions the development of other psychic processes and is the basis of various human activities. It allows the imprinting in the mind of knowledge, keeping it and then updating it in the form of recognition and reproduction.

Imagination is the complex cognitive process that puts the student in touch with the future, the possible, the probable and thus the behaviors are also regulated according to the anticipated requirements. Imagination transforms the data of previous experience and reaches new, original, ingenious mental products. Imagination is the most important component of creativity through which the educated produces remarkable changes in the environment.

Learning methods based solely on the transmission of knowledge are no longer enough. The requirements of today's society request learners and graduates to cope with the multitude of requests and responsibilities, to be able to adapt to any situation. Therefore, education specialists are meant to take measures that determine the optimal adaptation and management of emotions and stress.

In the framework of learning, it is required that the students discover, imagine, build and redefine the meanings, filtering them through the prism of their own personality and requesting superior psychic processes of thought and creation. The active learner is "his own initiator and organiser" of learning experiences, able to permanently reorganise and restructure his own acquisitions, in systemic vision. By developing this type of learning, teachers stimulate students to become able to develop personalised learning projects, to take responsibility for learning, becoming aware, applying, (self)evaluating, managing and progressively gaining autonomy in their own training (Bocoş, 2002, p. 63).

The teacher must promote responsible, participatory and creative learning, must motivate the involvement of students in their own training, develop various competences (effective learning, communication, evaluation, digital, etc.), thus reducing academic abandonment or failure.

Success in learning depends not only on the level of cognitive development, but also on the level of development of emotional intelligence, on the extent to which the student manages to adequately monitor his feelings, emotions in relation to himself, to others or to a particular situation in which he is involved.

Fernández-Abascal showed that the idea of emotional regulation is not new (Clouston, used it since 1884), and regulation involves "learned natural processes, through which we can exert an influence on our emotions, especially on the time, manner and the duration of their expression and manifestation", while "dysregulation" is seen as a lack of control which leads to hyperactivity, to very intense emotions, which destabilize us (Fernandez-Abascal, 2022, p. 125).

Affective control means the awareness of emotions, of affective states and their management. In order to finalize emotional control, self-motivation is necessary, which helps in overcoming obstacles, failures, and frustrations.

Emotional control involves effective strategies for regulating temper, anger and irritation in the face of frustrations (OECD, 2020, p. 8).

The frequency of learning difficulties decreases to a considerable extent, in relation to the increase in the level of emotional intelligence, expressed behaviorally, through assemblies of competences: communication, adaptation, decision-making, problem solving, conflict situations, tension, self-regulation, self-management. Emotional agility, in this context, is an essential condition in the process of (self)development and achieving academic success.

2. Positive interpretation of situations and focus on well-being – the first step in emotional agility

Research shows (David, 2016, p. 12) that emotional rigidity – attachment to thoughts, emotions and behaviors that are no longer helpful to us – is associated with a number of psychological disorders, such as depression and anxiety. Instead, *emotional agility – being flexible in thoughts and emotions*, in order to respond optimally to everyday situations – is essential to feel good and be successful. Emotional agility involves, says the author, relaxing, calming down and living with more intention.

It is not what happens to us that determines how we feel emotionally, but the meaning that we assign to those events. Even if negative thoughts and emotions arise, we can immediately spot them and analyse how unrealistic and useless they are (Wilding, 2018, p. 95). When negative thoughts arise, it is recommended to ask ourselves: *Is it really so? Can situations be viewed differently?*

Here are some examples of interpretation of some situations:

**Table 1. Interpretation of situations
(adapted from Hasson, 2016, p. 19)**

Situation	Negative thought, useless	Positive thought, useful
I watch my students play in a play.	I feel like crying, I have to master myself.	I'm proud. It's an emotional moment, it's normal to shed a few tears.
I am congratulated by a colleague for the success of an activity.	Everyone in the office has heard, I feel embarrassed. It is best to be modest and reject the compliment.	I find it nice on the part of my colleague to congratulate me.
I have to tell a student that he failed the exam.	The student is ready to cry, I feel embarrassed and try to get him to stop.	It is understandable that he is angry, although he has learned, he has not been able to pass the exam.

As teachers, in order to develop social-emotional competences in students, we believe that we must ourselves focus on well-being. Well-being, the ability to be happy is influenced by a number of factors (Stein, Book, 2003, p. 207): - *Reality testing* (environmental assessment, positive/negative reporting on everything that happens); - *Self-respect*; - *Self-fulfillment*; - *Expectations, desires* (by testing reality we can change our goals to make them easier to achieve and more appropriate).

How can we achieve well-being? Here are some suggestions:

- To be active, to keep fit physically and mentally;
- To have close family and friends (social contacts help to have a state of well-being, to be happy);
- Let's set realistic goals (pay attention to the claims to oneself !);
- Let's enjoy what we do, to avoid the thought that we always have to achieve more;
- Let's try to be satisfied with the life we have and not envy others.

3. From emotional agility to a positive self-image

In our development and in achieving success, the relationship with ourselves is the first, essential stage. Traditional intelligence (high IQ) is not enough for success in life "(...) Socio-emotionally intelligent individuals are able to recognize what they feel and intentionally generate other states of mind to achieve their goals" (Yeung, 2018, p. 13).

Emotional intelligence defined as "the ability to make healthy decisions, based on accurate identification, understanding and managing well both one's own feelings and those around him" (Cope, Bradley, 2019, p. 21), came as a criticism of the classical concept of intelligence, which was considered as a "univocal characteristic by which the individual was born with a genetically predetermined potential and limits, difficult to modify and easy to evaluate by classical intelligence tests" (Fernández-Berrocal, 2021, p. 17).

Emotional intelligence is not necessarily a characteristic with which we are born, it can be appropriated and developed. The development of emotional intelligence is a process that never ends. Through the development of emotional intelligence we understand ourselves and increase our self-control, we understand the emotions, thoughts and motivations of others, we build harmonious relationships with ourselves, but also with the people around us, we form a positive self-image. Greenberg *et al.* (2003) promoted the idea of integrating social-emotional development programs into the school curriculum, the students being involved in activities both in the classroom and outside them.

The concept of self-image is three-dimensional, encompassing: self-concept, self-appreciation and self-presentation (Stan, 2001, p. 47). The interrelationship, interconditioning of the three elements in the formation of the self-image is shown in Figure 1.

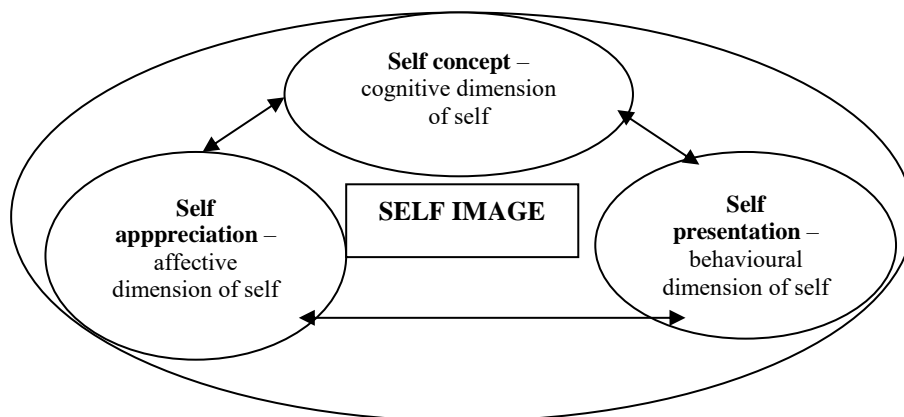


Figure 1. The Elements of Self-Image
(Brehm, Kassin, *apud* Stan, 2001, p. 47)

Self-image tells us how good we feel about ourselves, it reflects the personal level of self-acceptance, with good and bad (Hughes, Terrell, 2013, p. 45). The self-image (the self) comprises several dimensions (Băban, 2001): *the real self(s)*, *the future self(s)*, *the ideal self(s)*. In turn, the real or actual self comprises several sides:

- *The physical self* refers to the image that the individual has of his own corporeality, to the way he perceives himself from a physical point of view and to the way he imagines that he is perceived by others;
- *The cognitive self* involves the way in which the self perceives and organises its information about its own person or about those around it; the most objective, realistic, without exaggeration of evaluations (both positive and negative) contributes to maintaining an adequate mental tone and to the formation and maintenance of a self-image as close as possible to the real one;
- *The emotional self (intimate self or private self)* refers to the set of affective experiences, emotions, feelings towards oneself, towards those around;
- *The social (interpersonal) self* requires that side of the personality, that "face" of each person, which they want to show, to reveal to others;
- *The spiritual self* brings together the axiological system of each person, the set of values, principles, norms that direct personal existence;
- *The future self (possible)* refers to how each individual imagines his own evolution, based on the possibilities he believes he has;
- *The ideal self*, unlike the future self, assumes the desired, dreamed personality model, to which everyone tends, aspires, even though they are aware of the fact that they do not have the necessary potential to achieve it.

The appearance of the self-image, its consolidation along the evolution of the individual represents a complex and complicated process, determined and influenced by a multitude of factors and conditions. We believe that a positive self-image is

essential in making our thoughts and emotions flexible, in order to optimally adapt to the situations we face.

4. Research methodology

The purpose of the present study was to emphasise the importance of emotional agility in optimising learning. Students can be taught to think positively, to replace the state of stress determined by certain thoughts, limiting beliefs, with more useful ones.

In the research undertaken, I outlined the following **general hypothesis**: *If the teacher creates and trains students in experiences of changing the optics/meaning they attribute to certain events, then progress can be registered at the level of managing emotions (overcoming limiting thoughts and beliefs, well-being/balance, self-confidence).*

The micro-research was carried out within the University of Craiova, and **the sample** included a number of 68 students, enrolled in the psycho-pedagogical module.

Starting from the question *How does the way of thinking influence our emotional state?*, the experimental program designed aimed at carrying out activities with an emphasis on the use of reflection: the students had the task of identifying the thoughts outlined at the time of training in a learning task. The objectives of the experimental program were: awareness of limiting beliefs, changing the way of perceiving a situation/event, developing a positive self-image.

The activities with the students took place both synchronously and asynchronously, on 2 digital platforms: Google Classroom and Zoom. Student groups participated online in video conferences focused on optimising the learning process and developing socio-emotional skills and benefited from various theoretical and applied materials, some shared during the video conferences, others posted/uploaded on Classroom: PowerPoint presentations, quizzes, tests, applications, reflection tasks, examples with lessons/lessons/formative-educational conclusions, etc.

Other research methods we used in this research were: observation, questionnaire, through which I sought to obtain answers to the following questions: *Do students give importance to personal development activities? Does the experimental program meet student expectations? Do the collected written reflections reveal changes in the way of relating to a situation (thoughts, emotional state, meaning attributed to the context)? Are there improvements in self-image?*

5. Results and discussions

In the following, we will present some of the results recorded as a result of the experimental program.

Most students questioned, respectively 93% appreciate that it is necessary to carry out personal development activities in the faculty. 2% of the students considered that these activities were not necessary, and 5% did not answer this question (Table 2 and Figure 2).

Table 2. Students' opinion regarding the necessity of personal development activities

Is it necessary to conduct personal development activities for students?	Percentage
a) YES	93%
b) NO	3%
c) I don't know/I don't answer	4%

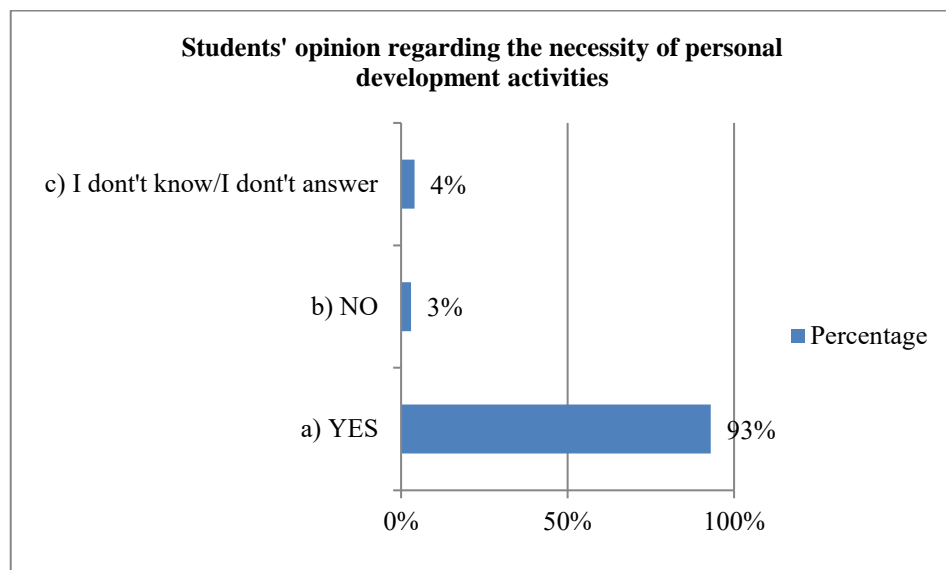


Figure 2. The need given by students to personal development activities

Regarding *the changes identified by the students following the experimental program* (Table 3, Figure 3), 29% identify changes in the level of the emotional state, in the sense of decreasing the tension felt; 25% state that they have fewer negative thoughts; 22% appreciate an increase in the level of self-esteem; 21% realise a greater openness to the new.

Table 3. Changes identified by students following the experimental program

Changes identified by students following the experimental program	Percentage
a) at the level of the emotional state (tension/strain decreases)	29%
b) at the level of thoughts (fewer negative thoughts)	25%
c) at the level of self-esteem (increase)	22%
d) at the level of general attitude (greater openness to new things)	21%
f) I don't know/I don't answer	3%

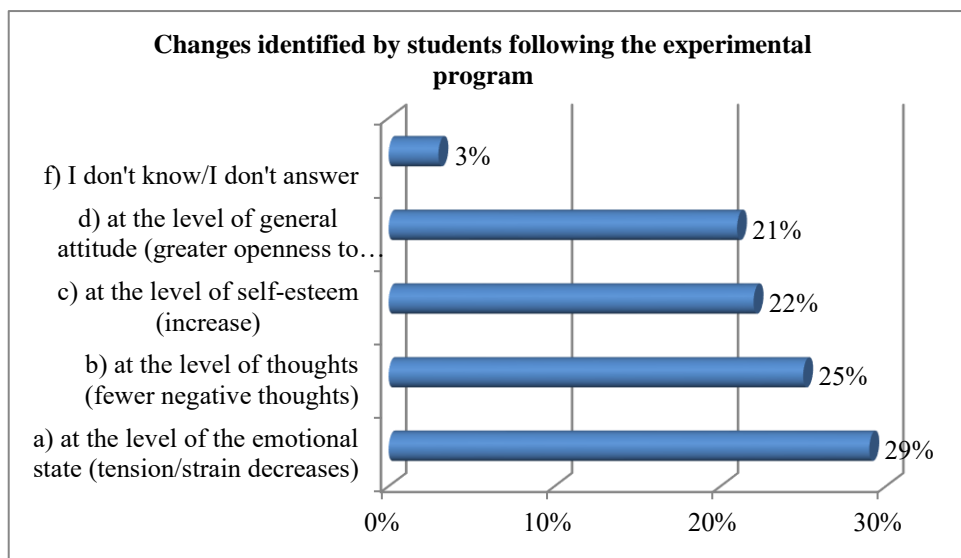


Figure 3. Changes identified by students following the experimental program

The measure of the importance of personal development activities in changing the way of relating to a situation is shown in Table 4 and Figure 4: 41% of the students rated them to be largely important, 31% of the students rated them to be extremely largely important, 20% to some extent. But there is also a percentage of 2% who consider these activities to be of minor importance and also, 2% to a very small extent.

Table 4. Measure of the importance of personal development activities in changing the way of relating to a situation

To what extent have personal development activities positively changed the way you relate to a situation?	Percentage
a) To a very small extent	2%
b) To a small extent	2%
c) To some extent	20%
d) To a large extent	41%
e) To a very large extent	31%
f) I don't know/I don't answer	4%

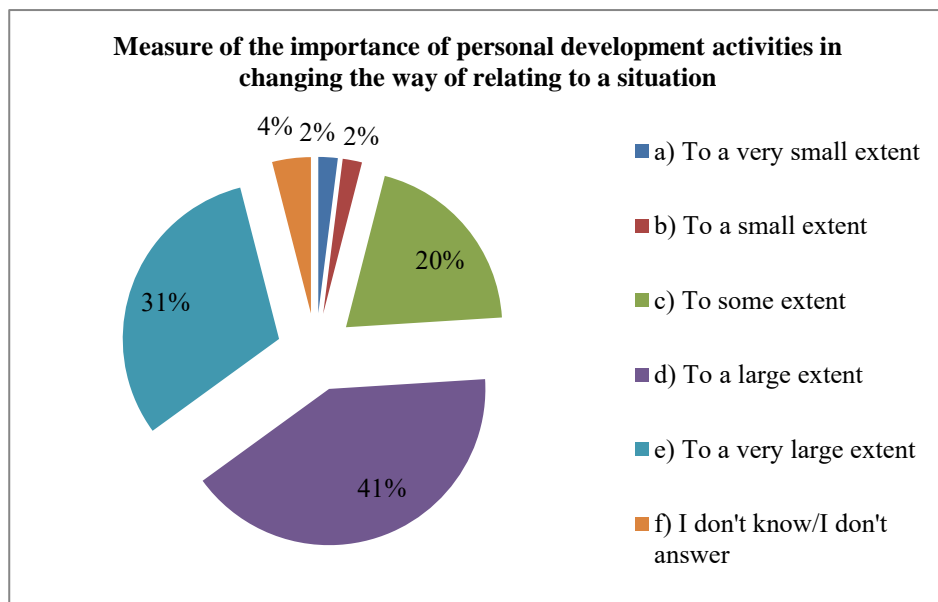


Figure 4. The measure of importance given by students to the activities of personal development

Those who have emotional agility better manage stress and mistakes, know how to adapt, put their actions in line with personal values, make small but significant changes that will optimize their learning. The measure of stress reduction felt by the sample subjects in the learning process is shown in Table 5 and Figure 5.

Table 5. Measure of stress reduction felt in the learning process

To what extent have personal development activities diminished the stress felt in the learning process?	Percentage
a) To a very small extent	1%
b) To a small extent	2%
c) To some extent	20%
d) To a large extent	32%
e) To a very large extent	44%
f) I don't know/I don't answer	1%

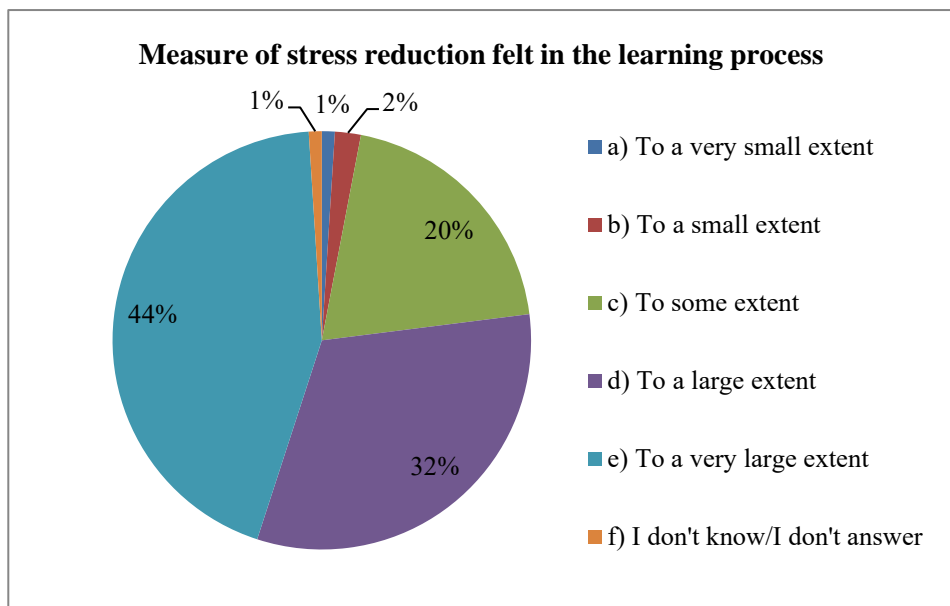


Figure 5. Measure of stress reduction felt in the learning process

6. Conclusions

School learning involves the permanent overcoming of obstacles, cognitive conflicts, involves active involvement, integration and accommodation of cognitive, affective-attitudinal and actional structures. The emotional, affective-motivational dimension is as important as the (meta)cognitive one. The range of affective experiences is essential both in teaching and in personal activities. After running the experimental program, we found that:

- **At the cognitive level** – thinking and metacognition, the ability to self-assess/monitor progress through reflection and reflexivity was practiced. Following the collection, analysis and interpretation of the students' reflections, it was found: the modification of the students' attitude towards the required task, that of reflecting; self-centeredness, on one's own cognitive approach (expressing one's own opinion, manifesting a reflexive attitude towards a theory, an idea, developing metacognitive capacity); Below there is a list of students' questions that have been extracted from their reflections: *What are my thoughts when I learn? How do I have to change my way of looking at the situation, if my thoughts are negative? How to identify the optimal ways to positively interpret a context? Do I know myself enough? What are the values that guide me? What difficulties did I encounter in learning and how did I overcome them?etc.*

All these questions, raised by the students, do not reflect anything other than the training, development, affirmation of (meta)cognition, show the awareness by students of the importance of thoughts in carrying out actions.

• **On an emotional level** – the students have become aware and verbalised their own emotions, affective states, have even confessed that they have reflected on their own strengths and weaknesses and that they have been able to effectively manage difficult emotional situations. The students understood that the change of thoughts causes the change of the emotional state and implicitly, a better management of the stress felt.

• **At the level of self-image** – they became aware and verbalised the limits of personal fulfillment; failures, successes, aptitudes, desires have been related to one's own image; when the opinion about oneself is positive, the student is active, open, flexible, safe and bold; when it is negative, the student becomes anxious, complexed, suspicious, passive.

As such, we appreciate that, by participating in the activities carried out, the students have made cognitive and socio-emotional progress. It is important that social-emotional development programs contribute to the development of skills to cope with stress. We support Kaslow's *et al.* view (2020), that stress management programs must support management and responses to stressors caused by the situation, determine the finding of resources for emotional support interventions and healthy behavior.

REFERENCES

1. Băban, A. (2001). *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: ASCR Publishing House.
2. Bocoș, M. (2002). *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană Publishing House.
3. Cope, A., Bradley, A. (2019). *Scurt ghid de inteligență emoțională. Cum să ai succes într-o lume nebună*. Bucharest: Litera Publishing House.
4. David, S. (2016). *Emotional Agility: Get Unstuck, Embrace Change, and Thrive in Work and Life*. New-York: Avery Publishing House.
5. Fernández-Abascal, E.G. (2022). *Emoțiile. Cum putem avea o viață mai afectuoasă*. Bucharest: Litera Publishing House.
6. Fernández-Berrocal, P. (2021). *Inteligența emoțională. Cum să învățăm să gestionăm emoțiile*. Bucharest: Litera Publishing House.
7. Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., Utne O'Brian, M., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, *Emotional, and Academic Learning*. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474, Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/5261862_Enhancing_School-Based_Prevention_and_Youth_Development_Through_Coordinated_Social_Emoional_and_Academic_Learning [online, 18.04.2023].
8. Hasson, G. (2016). *Inteligența emoțională*. Bucharest: Meteor Publishing House.
9. Hughes, M., Terrell, J. B. (2013). *Emotional Intelligence in Action. Training and Coaching Activities for Leaders, Managers, and Teams*. Bucharest: Curtea Veche Publishing House.

10. Kaslow, N. J., Friis-Healy, E. A., Cattie, J. E., Cook, S. C., Crowell, A. L., Cullum, K. A., Del Rio, C., Marshall-Lee, E. D., LoPilato, A. M., VanderBroek-Stice, L., Ward, M. C., White, D. T., Farber, E. W. Flattening the emotional distress curve: A behavioral health pandemic response strategy for COVID-19. *American Psychologist*. Advance online publication. Retrieved at: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/?lang=pt&q=au:%22Kaslow,%20Nadine%20J%22> [online, 18.04.2023].
11. Stan, C. (2001). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj_Napoca: Presa Universitară Clujeană Publishing House.
12. Stein, S. J., Book, H. E. (2003). *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. Bucharest: Allfa Publishing House.
13. Wilding, C. (2018). *Schimbă-ți viața cu ajutorul inteligenței emoționale*. Bucharest: Litera Publishing House.
14. Yeung, R. (2018). *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. Bucharest: Meteor Press Publishing House.
- 15.*** OECD. (2020). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Retrieved at: [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) [online, 02.05.2023].

UNIVERSITY STUDENTS' OPINION ON THEIR INSTRUCTIONAL MOTIVATION*

Carmen Maria ȚÎRU¹, Maria LUNGU²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.15

Abstract

Instructional motivation is relevant for student academic success and the improvement of teaching strategies. Many factors contribute to the growth of student's motivation to learn. The scientific literature investigated this issue and its different dimensions related to specific components of the educational process at the university level. This study investigates the opinion of university students on their level of instructional motivation, after a semester of using the ARCS model in the teaching process. The students' responses showed a percentage over 50% for instructional motivation with high frequencies of manifestation in the specific dimension of ARCS model. Knowing the opinion of the students about their instructional motivation, teachers could use it in the teaching process and improve their teaching strategies. Also, by adapting the teaching model to students' instructional motivation, the results could be an educational context supporting students who are not so well motivated for the instructional learning process.

Key words: *Students motivation; Instructional motivation; ARCS model.*

1. Introduction

In many educational contexts, understanding how learning affects students' behavior is intimately related to understanding what motivates them. This statement draws attention to the awareness of the learner's personal level of motivational involvement in the task. But the lack of motivation for learning can be a difficulty faced more and more frequently, a barrier to the success of the educational process and sustainable learning. It is very important that students engage their motivation in the university learning process. Evaluating their motivational level refers to identifying the level of attention, interest, curiosity, and persistence in tasks through periodic observations, monitoring, and optimization if necessary. Many educational

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD, Lecturer, Teacher Training Department at West University of Timisoara, Romania, corresponding author, e-mail address: carmen.tiru@e-uvt.ro, corresponding author

² PhD, Lecturer, Teacher Training Department at West University of Timisoara, Romania, e-mail address: maria.lungu@e-uvt.ro

contexts use different modalities to develop these specific dimensions of student motivation. Students must reflect on their motivation to learn to improve specific nonfunctional aspects.

Without motivation, the learning task is difficult to complete. Motivation is a relevant contributor to student success and retention in higher education, and one needs to pay more attention to it.

2. Theoretical background

Many researchers investigated the role of motivation in sustaining the quality of the teaching or learning processes in the university. Students' motivation sustained their progress and performance in the university learning process. Different elements of students' instructional motivation sustain their academic performance, as evidence of their learning process efficiency. Dohnal (2016) emphasized the important role of motivation in teaching and learning, and a decrease in students' motivation to achieve excellent results. Afzal, Khan & Hamid (2010) mentioned that students' motivation (extrinsic or intrinsic) sustains their academic success and performance. Stoeber *et al.* (2011) pointed out that it is a strong relationship between harmonious and obsessive passion for study, academic engagement, and academic burnout. Drugaș (2008) investigated the role of self-determination of the students in the university environment. Hasan (2010) discussed the influence of students' motivation on their academic performance, in different universities in Pakistan. The study indicates that student motivation positively impacts students' academic performance. Crumpton & Gregory (2011) studied the effects of academic relevance on task engagement and achievement. Buzdar *et al.* (2017) mentioned a significant correlation between intrinsic and extrinsic motivation and students' academic performance. Muhammad *et al.* (2015) demonstrated a strong relationship between students' motivation and academic performance, promoting the necessity to increase it. Na, Petsangsri & Tasir (2020); Amrai *et al.* (2011); Eymur & Geban (2011) stressed the positive relationship between motivation and students' academic achievement. However, Bakar *et al.* (2010) showed that students' academic achievement is not determined only by their motivation.

On the other hand, students' high motivation for learning determines a qualitative teaching process. So, teachers must provide an educational context that sustains students' instructional motivation. In this respect, some authors developed different models for academic motivation and studied their impact on the learning process. Keller (1987a; 1987b; Keller & Keller, 1989) developed the ARCS Model (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction), using specific strategies that produce improvement in students' instructional motivation. Izmirli & Izmirli (2015) investigated students' motivation in the online educational process using items correlated with the ARCS model. Alhazbi (2015) showed the effect of using the ARCS motivational model in computer programming courses on students' learning performance. Li & Keller (2018) mentioned the different contexts in which was used the ARCS model and evidence (from design and appliance) on the impact of it on students learning or some personal characteristics. Ucar & Kumtepe (2020) studied

how ARCS model strategies impacted the motivation, interest in the course, volition, and performance levels of distance learning students. Ma & Lee (2021) investigated the ARCS model's effectiveness, comparing blended learning with face-to-face and pure online learning. Other models were developed in different fields to prove the importance of academic motivation for learning. Jones (2009) developed the MUSIC model of academic motivation to provide teachers with a guide to helping them make decisions about course design for increased learner engagement. Also, Efklides (2011), using the MASRL model revealed the relationship between metacognition, motivation, and self-regulated learning.

Knowing students' opinions on what is the mobile that supports their motivation to learn is very important to sustain the growth of their performance in the educational process. Some authors developed instruments to measure their motivation to learn and continue their studies. For example, The Academic Motivational Scale pointed out that intrinsic, extrinsic, and amotivation are dimensions of students' motivation (Vallerand *et al.*, 1992). Keaveney & Young (1997) used The student satisfaction and retention model for established students' level of satisfaction and retention in higher education. The Student Opinion Scale (Sundre & Moore, 2002; Thelk *et al.*, 2009) estimated the test-taker motivation of the students. Smirnova *et al.* (2020) identified, using questionnaires the main motives which sustain junior and senior students to continue the next level of their education.

3. Research methodology

The research objective was to identify the opinion of students on their instructional motivation, after using the ARCS model in teaching. The study is descriptive quantitative research.

The participants were 117 second-year students in Pedagogy II discipline, 2022-2023 year of study, first semester, at Teacher Training Department from The West University from Timisoara, Romania. 83 respondents were female and 34 were male. 114 respondents were between 19-25 years old and 3 respondents were between 26-47 years old.

The questionnaire has 31 items (see Appendix 1) based on Keller's (1987a; 1987b; Keller & Keller, 1989) ARCS Model. On each axis are formulated items that indicate students' motivation indicators correlated with specific strategies suggested by this model.

The teaching and assessment techniques were used according to the ARCS motivation model of Keller, during a semester. The Attention Axis - the student's reporting to the content and the activity carried out within the training process- was maintained and improved by using methods that sustain the students' curiosity, interest, and enthusiasm. The Relevance axis-the relationship that the learner established between the contents used in teaching and their relevance for the activity they carry out, both within the course and in another context- was ensured by the correspondence of the operational-pragmatic objectives with the training needs and the students' level of knowledge. The Trust Axis - the expectations of the students

regarding the course, in general, and the teaching in particular, and is the next determining aspect of improving the motivation for the course- was achieved by ensuring an environment based on facilitative learning and permanent feedback provided by the trainer on the personal progress of the students. The Satisfaction axis - the satisfaction of the students' achievement of the initial expectations (the goals set at the beginning of the course)- was achieved by providing feedback (from the teacher or colleagues) with the role of clarifying the level reached by the students, but also optimizing their learning activity.

The questionnaire was completed online on Google Forms, using the following scale from 1 to 5 (1-never; 2-for a few times; 3-sometimes; 4-for many times; 5-always). The method of scoring used was the arithmetic average of the answers.

4. Results

The means on each item and each axis were presented in the following table:

Table 1. Students' opinion on their instructional motivation

Items	1-Never	2-for a few times	3-sometimes	4-for many times	5-always
Attention Axis					
I1.	0,9%	2,6%	35,9%	55%	7,7%
I2.		4,9%	13,7%	70,9%	11,1%
I3.			19,7%	50,4%	29,9%
I4.	0,9%	1,7%	15,45	48,7%	33,3%
I5.		3,4%	26,5%	43,6%	26,5%
I6.		5,1%	17,9%	47,9%	29,1%
I7.	4,3%	12,8%	37,6%	34,2%	11,1%
Relevance Axis					
I8.		2,6%	12,8%	42,7%	41,9%
I9.		0,9%	14,5%	39,3%	45,3%
I10.		6,8%	41%	43,6%	8,5%
I11.		3,4%	9,4%	41%	46,2%
I12.		1,7%	27,4%	48,7%	14,5%
I13.	1,7%	13,7%	44%	36,8%	3,4%
I14.	12%	19,7%	27,4%	23,1%	17,9%
I15.	0,9%	0,9%	7,7%	44,4%	46,2%
I16.		2,6%	20,5%	43,6%	33,3%
Trust Axis					
I17.	1,7%	12,8%	35,9%	32,5%	17,1%
I18.	0,9%	3,4%	17,9%	44,4%	33,3%
I19.	3,4%	21,4%	37,6%	21,4%	16,2%
I20.	2,6%	5,1%	23,1%	42,7%	26,5%
I21.	2,6%	5,1%	22,2%	35,9%	34,2%
I22.		3,4%	17,9%	51,3%	27,4%
I23.	3,4%	12,8%	20,5%	35,9%	27,4%

I24.	0,9%	3,4%	14,5%	43,6%	37,6%
Satisfaction Axis					
I25.	1,7%	17,9%	32,5%	29,1%	18,8%
I26.	1,7%	9,4%	23,1%	44,4%	21,4%
I27.	17,1%	19,7%	29,9%	22,2%	11,1%
I28.		2,6%	13,7%	61,5%	22,2%
I29.		3,4%	17,1%	55,6%	23,9%
I30.		2,6%	11,1%	35%	51,3%
I31.		24,8%	6%		69,2%

On the Attention axis (the positive responses), the highest mean was obtained by I2 “I focus on the content I am learning” 70,9% (many times), and I1 “I get excited when I study new content” 55% (many times). Regarding the negative responses, the highest mean was obtained by I7 “I enjoy learning challenging content”- 12,8% (a few times) and 4,3% (never).

On the Relevance Axis (the positive responses), the highest mean was obtained by I12 “I clearly establish my level of knowledge in the field”- 48,7% (many times), I11 “I enjoy learning content that meets my personal needs” and I15 “I study to achieve my proposed goals”- 46,2% (always), I9 “I like to put into practice what I have learned” - 45,3% (always). Regarding the negative responses, the highest mean was obtained by I14 “I like to learn together with other people” – 19,7% never and 12% (a few times) and I13 “I choose the knowledge that is slightly above my level of knowledge”- 13,7% (a few times).

On Trust Axis (the positive responses), the highest mean was obtained by I22 “I take into account the opinions of my colleagues and the teacher when I solve a learning task”- 51,3% (many times) and 27,4% (always), I18 “I am a person inclined toward achieving success”- 44,4% (many times) and 33,3% (always), and I24 “I am convinced that every colleague in the workgroup is capable of succeeding in learning”- 43,6% (many times) and 37,6 % (always). Regarding the negative responses, the highest mean was obtained by I19 “I am aware that whether I succeed or not does not always depend only on me”- 21,4 % (few times).

On Satisfaction Axis (the positive responses), the highest mean was obtained by I28 “I take into account the teacher's assessment and continue to apply his advice”- 61,5% (many times) and 22,2% (always) and I29 “I compare my results with the goals I set for myself” – 55,65 (many times) and 23,9% (always). Also, I31 “I feel satisfaction when I achieve my goals in the learning activity” obtained the highest level on means – 69,2% (always) and 24,8 % on negative answers (few times).

5. Discussions

What is the possible relation of these responses with the application of the ARCS model? The constructed items were correlated with the specific situations and contexts created through the ARCS model, during a semester. Students were prepared to use at a high level their instructional motivation through the assessment tasks (oral group presentation, individual design for a lesson, and final assessment – different

types of subject). In this respect, we observed that a large part of items obtained an average of over 50% of responses summing the “many times” and “always” levels that confirm the high level of instructional motivation (in their opinion).

In the case of I7 “I enjoy learning challenging content” the sum of the averages of the positive responses was under 50% means students enjoy learning new content, but not automatically challenging ones (37,6%-sometimes). One solution presented in the literature was to grow student exposure to different types of content (Ditta *et al.*, 2020).

Also, in the case of I13 “I choose the knowledge that is slightly above my level of knowledge” the average was under 50% summing the “many times” and “always” means of the responses. However, students said (44%) sometimes like to learn content above their level of knowledge. A high level of responses on I.11 revealed that students enjoy learning content that meets their personal needs (41% many times and 42,6% always). To activate this factor, teachers could prepare academic content knowledge that contributes to students’ learning and achievement (Gess-Newsome, 2019).

Studies demonstrate that cooperative learning determines a high level of student motivation to learn (Tran, 2019), so this factor could be an important one in motivating students for learning. Even our respondents are not considered so relevant for their motivation to learn: I14 “I like to learn together with other people” obtained under 50% on the positive levels of the scale, the students declare that feel satisfaction if we succeed as a team up to 50% (I.30). Students’ responses revealed that sometimes (29,9%- the highest score for this item) are not comparing their results with those of colleagues.

So, for many respondents (see the negative scale percentages), it is not the most relevant factor that offers satisfaction in the learning process. The results obtained on the Satisfaction axis show that teachers’ assessment and feedback are very motivating factors for assuring students’ motivation to learn (Johnson, 2017) and students’ responses sustain this affirmation.

Also, by approaching a learning goal orientation in their learning processes, students/s obtain a higher performance (Lunenburg, 2011). Students mentioned that attending to their goals in the learning process gives satisfaction and sustains their motivation and performance (69,2%-always).

6. Conclusions

This research does not compare the results between axis. This is one of the limitations of the study. Another one is not comparing students’ answers at the beginning of the educational process and at the end. Could be future research to identify the impact of the ARCS model application on each motivational dimension developed through this motivational model. Also, it could be identified in the future correlations between students’ motivation on each axis and students’ performance.

This research does not have a goal to classify the characteristics of the student’s instructional motivation after using the ARCS model in teaching. The results showed only students’ opinions about their instructional motivation, after the

teacher used ARCS instructional model and highlighted the importance of specific factors in motivating them to learn, such as content that meets their personal needs, attending to their personal learning goals, cooperative learning, and teachers' feedback on their learning. The fact that students are aware only sometimes (37,6%) of the multitude of factors that influence academic success indicates that teachers must support them in each educational context to realize that achievement of learning objectives is the result of several factors.

Each proposed dimension of the questionnaire could be considered an important factor to promote the development of some specific instruments for applying the ARCS model in the educational process. Observing what are characteristic of the student's instructional motivation, teachers could use it in the teaching process and improve their teaching strategies. Also, by adapting the teaching model to students' instructional motivation, the results could be an educational context supporting those who are not so well motivated for the instructional learning process.

AUTHORS NOTE: *The authors have equal contributions to this article.*

APPENDIX: Questionnaire on the opinion of university students about their instructional motivation.

Please, offer your support in answering questions referring to how are you motivated to learn after this semester. Completing the questionnaire takes approximately 10 minutes. The 31 items have 5 possible answers, using a scale from 1 to 5 (1-never; 2-for a few times; 3-sometimes; 4-for many times; 5-always). It is assured the confidentiality of the data provided.

Attention axis

1. I get excited when I study new content
2. I focus on the content I am learning
3. I find it interesting to acquire new contents
4. I relate the new content to what I already know
5. I am curious to learn as much new information as possible
6. What is interesting and surprising about new content attracts me
7. I enjoy learning challenging content

Relevance axis

8. I enjoy learning content that will be useful to me
9. I like to put into practice what I have learned
10. I am actively involved in learning
11. I enjoy learning content that meets my personal needs
12. I clearly establish my level of knowledge in the field
13. I choose the knowledge that is slightly above my level of knowledge
14. I like to learn together with other people
15. I study to achieve my proposed goals
16. I want to benefit from the assimilated knowledge even after the course

Trust Axis

17. When I get involved in an activity, I am confident in my own strength
18. I am a person inclined toward achieving success
19. I am aware that whether I succeed or not does not always depend only on me
20. I am relaxed in my relationship with colleagues in the workgroup
21. I am convinced that if I study, I will succeed
22. I take into account the opinions of my colleagues and the teacher when I solve a learning task
23. I do not change my principles to obtain benefits within the course
24. I am convinced that every colleague in the workgroup is capable of succeeding in learning

Satisfaction axis

25. I learn only what gives me satisfaction
26. I set myself high standards when I study
27. I like to compare my results with those of my colleagues
28. I take into account the teacher's assessment and continue to apply his advice
29. I compare my results with the goals I set for myself
30. I feel satisfaction if we succeed as a team
31. I feel satisfaction when I achieve my goals in the learning activity

REFERENCES

1. Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M., Hamid, K. (2010). *A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance*. Available at SSRN 2899435.
2. Alhazbi, S. (2015). ARCS-based tactics to improve students' motivation in computer programming course. *2015 10th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)*, 317-321. IEEE.
3. Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
4. Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., Luan, W. S., Ayub, A. F. M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4906-4910.
5. Buzdar, M. A., Mohsin, M. N., Akbar, R., Mohammad, N. (2017). Students' academic performance and its relationship with their intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Educational Research*, 20(1), 74.
6. Crumpton, H. E., Gregory, A. (2011). "I'm not learning": The role of academic relevancy for low-achieving students. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 42-53.
7. Ditta, A. S., Strickland-Hughes, C. M., Cheung, C., Wu, R. (2020). Exposure to information increases motivation to learn more. *Learning and Motivation*, 72, 101668.

8. Dohnal, J.(2016), Students' motivation at the university level (an essay based on the experience of foreign language teaching), *Historical and social-educational ideas*, 8(2/1),109-113
9. Drugaș, M. (2008). Supporting Self-Determination in the University Environment. *Romanian Journal of School Psychology*, 1(2), 98-110.
10. Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46(1), 6-25.
11. Eymur, G., Geban, Ö. (2011). An Investigation of the Relationship between Motivation and Academic Achievement of Pre-service Chemistry Teachers. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36(161).
12. Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., Stuhlsatz, M. A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944-963.
13. Hasan, A., (2010), A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance, *International Journal of Business and Management*, 5(4).
14. Izmirli, S., Izmirli, O. S. (2015). Factors motivating preservice teachers for online learning within the context of ARCS motivation model, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 56-68.
15. Johnson, D. (2017). The Role of Teachers in Motivating Students to Learn. *BU Journal of Graduate studies in education*, 9(1), 46-49.
16. Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: the MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.
17. Keaveney, S., Young, C., (1997). *The student satisfaction and retention model (SSRM). Working Paper*. University of Colorado at Denver. Denver, CO.
18. Keller, J. M. (1987a). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7.
19. Keller, J. M. (1987b). *IMMS: Instructional materials motivation survey*, Florida State University.
20. Keller, J.M., Keller, B.H. (1989). *Motivational delivery checklist*, Florida State University.
21. Li, K., Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54-62.
22. Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
23. Ma, L., Lee, C. S. (2021). Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Journal of computer assisted learning*, 37(5), 1397-1408.
24. Muhammad, A. S., Bakar, N. A., Mijinyawa, S. I., Halabi, K. A. (2015). *Impact of Motivation on Students'academic Performance: A Case Study of University Sultan Zainal Abidin Students*. 1(6), 222-227.

25. Na, K. S., Petsangsri, S., Tasir, Z. (2020). The relationship between academic performance and motivation level in e-learning among Thailand university students. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(3), 184.
26. Smirnova, O., Blazhevich, L., Nikitina, K. A., Rodionova, O. (2020). Students motivation in higher vocational education system: Petrozavodsk State University. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(12), 119-129.
27. Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology*, 31(4), 513-528.
28. Sundre, D. L., Moore, D. L. (2002). The Student Opinion Scale: A measure of examinee motivation. *Assessment Update*, 14(1), 8-9.
29. Thelk, A. D., Sundre, D. L., Horst, S. J., Finney, S. J. (2009). Motivation matters: Using the Student Opinion Scale to make valid inferences about student performance. *The Journal of General Education*, 58(3), 129-151.
30. Tran, V. D. (2019). Does Cooperative Learning Increase Students' Motivation in Learning?. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 12-20.
31. Ucar, H., Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335-349.
32. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

PROCESSUS D'ORIENTATION ET CAPACITÉ D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS DE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL*

Edith Faure MEFEUTO¹, Vandelin MGBWA²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.16

Résumé

Cet article analyse l'impact des facteurs inhérents aux modalités d'orientation sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi. Bien que les institutions universitaires estiment doter les jeunes diplômés d'une formation adéquate pour qu'ils soient compétitifs sur le marché de l'emploi, il appert que ceux-ci éprouvent encore des difficultés à pouvoir s'insérer sur le marché du travail. Or, la formation universitaire est élaborée sans tenir compte les processus d'orientation tel que les intérêts personnels du diplômé. Ce qui a comme conséquence le chômage. L'étude s'inscrit dans une approche explicative dossé d'un devis mixte. Elle a été réalisée auprès de 200 diplômés des départements d'Art et Archéologie de la Falsh, Tourisme et Hôtellerie. Le questionnaire et les entretiens semi-dirigés de types individuels ont permis de recueillir des informations auprès de 200 participants et 5 autres pour l'entretien, respectivement. Les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement $r(200) = .355, P < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$. Il y'a lieu d'observer que les politiques d'orientation et de formation universitaire ne suffisent pas si le jeune diplômé ne se sent pas concerné par le processus. L'étude suggère l'implication des acteurs de l'orientation dans les programmes de formations; d'axer ces formations sur les débouchés existants sur le marché de travail.

Mots-clés : Orientation ; Insertion professionnelle ; Marché du travail ; Jeune diplômé.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD student in Sciences of Orientations, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: emefeuto@gmail.com, corresponding author

² Associate Professor, PhD, psychopathologist and educational clinician, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: mgbwavandelin@yahoo.fr

ORIENTATION PROCESS AND PROFESSIONAL INSERTION CAPACITY OF YOUNG GRADUATES ON THE LABOR MARKET

Abstract

This article analyzes the impact of factors inherent to the orientation modalities on the professional insertion of young graduates in the job market. Although university institutions believe that they are providing young graduates with adequate training so that they can be competitive on the job market, it appears that they still have difficulty entering the job market. However, university training is developed without taking into account the orientation processes such as the personal interests of the graduate. This results in unemployment. The study is part of an explanatory approach based on a mixed design. It was carried out among 200 graduates of the departments of Art and Archaeology of the Falsh, Tourism and Hospitality. The questionnaire and the semi-structured interviews of individual types collected information from 200 participants and another 5 for the interview, respectively. The results show positive correlations between professional interest and access to employment $r(200) = .353, p < .001$; commitment $r(200) = .355, P < .001$; job retention $r(200) = .293, p < .001$; and finally professional insertion $r(200) = .405, p < .001$. It should be noted that orientation and university training policies are not sufficient if the young graduate does not feel involved in the process. The study suggests the involvement of guidance actors in the training programs; to focus these trainings on the existing opportunities on the labor market.

Key words: Orientation; Professional insertion; Labor market; Young graduates.

1. Introduction

L'évolution rapide de la technologie, des formes de travail et des relations d'emploi requiert une adaptation constante aux nouvelles conditions du marché du travail pour régler les problèmes d'inadéquation des compétences et de qualification. De nombreux métiers naissent, certains régressent ou se transforment, d'autres disparaissent. Endrizzi (2009, p. 9) reprenant les propos de Rey dit à cet effet que « *les savoirs traditionnels, transmis par l'école sont estimés insuffisants, et la notion de compétence, originaire des milieux professionnels, entre depuis maintenant une dizaine d'années dans les milieux de la formation initiale* ». Par conséquent, les individus sont de plus en plus frappés par une menace : le chômage ujqui est la situation d'une personne sans emploi et à la recherche d'un emploi. Ainsi, former les individus aptes à compétir sur le marché de l'emploi nécessite une formation moins centrée sur la culture des « *têtes bien pleines* », mais plutôt sur celle des « *têtes bien faites* ». Cette mutation impose l'amélioration des capacités à agir, à réagir et à s'adapter. Ce qui permet de faciliter et de favoriser l'obtention d'un emploi.

Le Cameroun n'est pas en reste face à ce fléau de manque d'emplois qui conduit au chômage, car, dans le contexte actuel, le Cameroun est caractérisé par un chômage accru des jeunes diplômés. La loi n°005 du 16 avril 2001 portant

orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, définit la mission générale de l'éducation dans son article 2 : « *L'État assigne à l'enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité* ». Il en ressort ici que la finalité de l'école n'est pas une simple accumulation des savoirs, mais l'école doit pouvoir assurer le plein épanouissement de l'individu dans sa globalité en l'insérant dans la société et dans le monde du travail.

Le Document de Stratégie pour le Secteur de l'Éducation (DSSEF, 2013), révèle que la crise de l'emploi et la forte augmentation du chômage rendent l'avenir incertain. Au regard du flux annuel des sortants et du nombre d'emplois créés correspondant au niveau éducatif, le bilan formation-emploi de manière globale se présente comme suit : 19% des sortants du primaire entrent dans la vie active sans qualification, au niveau du secondaire, 23500 emplois qualifiés sont disponibles pour 99000 sortants et au supérieur, 27500 emplois sont créés pour 67000 sortants (DSSEF, 2013).

Il y a lieu de se référer au rapport de l'Institut National de la Statistique (INS, 2012, p. 25) sur la situation du travail des jeunes diplômés qui montre que « *le taux de chômage croît avec le niveau d'instruction. En effet, il est en dessous de 9 % pour individu ayant atteint au plus le niveau secondaire et de 13 % pour ceux de l'enseignement supérieur* ». Le Ministre de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP) en 2012 déclarait déjà qu'en 2007, près de 3 000 000 jeunes camerounais sont en situation d'emploi inadéquat, donc 1 000 000 au chômage et 2 000 000 en sous-emploi. 5 ans plus tard, on estime à 100 000 le nombre moyen de jeunes qui arrivent sur le marché de l'emploi chaque année contre 75 400 en 2001. Parmi eux, plus de 70 % n'ont pas de métiers. Parallèlement, 90 % d'actifs exercent dans le secteur informel de l'économie nationale parmi lesquels 62,9 % souffrent du sous-emploi dont 78,5 % de femmes. Pour une population dont les jeunes de 15 à 35 ans représentent 41,4 % qui sont aujourd'hui encore les plus affectés.

La loi N 98/004 du 14 avril 1998, portant orientation de l'éducation dans son article 5, alinéas 7, stipule que l'une des missions du conseiller d'orientation est de développer chez l'élève « *la créativité, le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise* ». À ce titre, le gouvernement du Cameroun a mis sur pied un ensemble d'actions permettant de rendre encore plus professionnels le métier de conseillers d'orientation, ceci à partir de leur formation qui se fait avec un peu plus de sérieux et donc le recrutement constitue un élément clé dans les écoles normales jusqu'à leur déploiement sur le terrain dans le but de résoudre le problème de déperdition scolaire des jeunes.

Au Cameroun, les systèmes d'orientation ne sont pas conçus en fonction de ses besoins et de ses réalités et par conséquent la formation reçue n'est pas assez consistante pour que le jeune diplômé au terme de son parcours scolaire soit compétitif sur le marché de l'emploi. En effet, le Cameroun est l'héritier d'un passé colonial particulier qui explique les Cameroun est l'héritier d'un passé colonial particulier qui explique les fondements de l'école au Cameroun. Au lendemain des

indépendances, selon Mvéso (2005), le système éducatif camerounais est largement tributaire du modèle des années soixante, c'est-à-dire, un ensemble de structures scolaires léguées directement par les puissances coloniales, en l'occurrence l'Angleterre et la France.

Pour Mvogo (2014), le premier problème de l'orientation au Cameroun est la formation. Par formation, il faut distinguer les pratiques pédagogiques et les types de formations. Les types sont assez diversifiés selon qu'on soit dans une école de formation ou dans une université, et les pratiques pédagogiques sont pratiquement absentes. L'approche systémique de la pédagogie permet de remarquer que le résultat obtenu à l'issue de l'éducation d'un sujet est le résultat d'un construit de plusieurs éléments qui se tiennent et se complètent l'un comme l'autre. Bregger (2004), dira que les stratégies de l'éducation, les méthodes, les moyens, les modalités d'organisation aussi bien que le climat dans lequel se situe l'activité, les types d'objectifs, leur priorité et leur hiérarchisation font partie prenante. L'objectif de cette étude est d'examiner l'impact de la mise en œuvre des modalités d'orientation sur l'insertion de ces jeunes diplômés.

2. Méthode

2.1. Participants et site de l'étude

Pour recruter les participants à la recherche, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage aléatoire à choix raisonné typique encore appelé technique d'échantillonnage intentionnel (Fortin, Gagnon, 2016) qui consiste à sélectionner les individus dont on pense être détenteurs d'informations cruciales pour l'étude et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Nous avons pu retenir dans le cadre de l'étude, des critères spécifiques devant être remplis par ces participants. Le choix raisonné visait à faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu. En effet, ce mode s'est fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance. L'objectif était de recueillir des renseignements sur les membres de la population ayant ces caractéristiques.

L'étude à choix raisonnée typique, cherche à comprendre les difficultés que rencontre les jeunes diplômés au moment de leur insertion sur le marché du travail. Cette étude s'est adressée à des étudiants régulièrement inscrits dans les départements d'archéologies, de tourisme et d'hôtellerie de l'université de Yaoundé I. Ces départements sont choisis parce qu'ils font partie des départements où la formation est professionnalisante d'une part, et d'autre part parce que les diplômés sont professionnels. Face aux difficultés d'insertion professionnelle dont rencontrent les jeunes à la fin de leur cursus scolaire, plusieurs étudiants décident de s'inscrire dans ces départements dits professionnels dans le but d'avoir une lueur d'espoir pour le futur.

La sélection des participants a été faite en fonction de la disponibilité de ceux-ci et des critères d'admissibilités sont :

- être étudiant régulièrement inscrit au département d'art Plastique ou au département de tourisme et hôtellerie ;

- être étudiant ayant au moins le niveau licence ou admis au cycle de Master ;
- être étudiant en quête d'un emploi ;
- être étudiant ayant postulé à un emploi dans les douze derniers mois et n'ayant pas été retenu.

De ce fait, 200 participants ont été recrutés : soit 210 au département d'archéologie, 79 au département de tourisme et 18 au département d'hôtellerie suivant le tableau ci-dessous :

Tableau 1. Population de l'étude

Filière	Effectifs	Pourcentage (%)
Art plastique	210	60,5
Tourisme	79	35,5
Hôtellerie	18	05
Total	307	100

Source : Enquête de terrain

L'observation du tableau 1 laisse voir que le pourcentage le plus élevé soit 60,5 est le pourcentage se référant au département d'archéologie. Ensuite, vient l'effectif du département de tourisme avec un pourcentage de 35,5. Enfin, le tableau révèle que le département d'hôtellerie vient en dernière position avec 05%.

2.2. Outil de collecte

La technique utilisée pour collecter les données est le questionnaire et l'entretien individuel semi-directif qui ont permis de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. La collecte des données s'est faite sur la base d'une échelle permettant de retracer les modalités d'insertion professionnelle du jeune diplômé en quête d'emploi et les difficultés auxquelles ils font face.

2.3. Procédure

Le questionnaire a servi essentiellement à la collecte des données de la phase quantitative de l'enquête. Les études portant sur l'évaluation de l'auto-efficacité s'en servent généralement, de même que celles portant sur l'évaluation ou l'auto-évaluation des qualités entrepreneuriales. D'après Quivy et Campenhoudt (1995), l'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants, le plus représentatifs de l'univers de l'enquête (...) relative à leur situation sociale, professionnelle (...) ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur.

Les entretiens quant à eux, ont eu lieu dans la salle de service des conseillers d'orientation des différents établissements. Chaque entretien durait en moyenne 45 minutes et se faisait le mercredi dans l'après-midi. Chaque participant était informé du but de l'étude (contribuer à la gestion des rythmes scolaires, les rythmes et du temps

socioprofessionnel). Les entretiens étaient transcrits sur papier et enregistrés grâce au dictaphone et son utilisation était signalée à l'avance aux participants. La recherche avait pour outil de collecte des données un guide d'entretien semi-structuré.

Le guide définissait la stratégie que nous avons adoptée. Il déterminait également la façon dont il conduisait la directivité et la non directivité faisant percevoir davantage l'impact de l'orientation sur les jeunes diplômés en quête d'emploi.

2.4. Outils statistiques d'analyse

Après la collecte des données, nous avons mis sur pied une procédure de traitement statistique. Dans le cadre de cette étude, notre choix s'est porté sur l'analyse des corrélations car elle permet de vérifier le lien entre deux variables quantitatives. Ces corrélations ont été suivies des régressions. Ce traitement statistique des données s'est fait par l'entremise du logiciel SPSS version 22. Dans cette étude, nous avons utilisés l'analyse de la variance ; et l'analyse de régression. Nous avons choisi ces tests parce que nos données correspondent à une échelle numérique.

2.5. Elaboration du questionnaire

L'instrument de collecte des données utilisé dans la présente recherche est le questionnaire sur les diplômés de l'enseignement supérieur (conçu pour les besoins spécifiques de la recherche). Il est composé d'une échelle d'évaluation des modalités d'auto-orientation (Variable indépendante) et d'une échelle d'évaluation des capacités d'insertion professionnelle (Variable dépendante). La première échelle étant composée de 26 items (de l'item 1 à l'item 21), est constituée de trois sous-échelles à savoir : La sous-échelle d'intérêts professionnels (de l'item 1 à l'item 10), évaluant l'efficacité personnelle du sujet, sa compétence professionnelle, sa capacité à anticiper sur les incertitudes et son environnement social ; la sous-échelle de choix professionnel (de l'item 11 à l'item 20), évaluant les processus stables du sujet, sa provenance, son atteinte des buts et ses expériences postérieures ; la sous-échelle d'autodétermination à la réussite (de l'item 21 à l'item 26), évaluant l'engagement du sujet, son degré de fixation et d'atteinte des objectifs. La deuxième échelle étant composée de 13 items (de l'item 27 à l'item 39), est constituée de trois facettes à savoir : la sous-échelle d'accès à l'emploi (de l'item 27 à l'item 32), évaluant la formation, l'obtention d'un diplôme et l'entrée dans la vie active ; la sous-échelle de conservation d'emploi (de l'item 33 à l'item 36), évaluant les capacités individuelles, les positions stables et l'expérience acquise du sujet ; la sous-échelle des processus d'insertion (de l'item 37 à l'item 39), évaluant l'intégration du sujet sur le marché du travail.

3. Résultats

L'analyse des données collectées auprès des deux cents participants et de 5 participants à partir des entretiens individuels a permis d'organiser les résultats en fonction de deux objectifs visés par cet article à savoir : vérifier l'impact qu'a les

modalités d'orientation sur l'insertion professionnelle des diplômés sur le marché du travail.

3.1. Tests de dépendance entre les variables des hypothèses de recherche

Il s'agit dans cette section de faire pour chaque hypothèse de recherche, une analyse statistique sur fond de test de dépendance entre les différentes modalités d'auto-orientation notamment, l'intérêt professionnel, le choix professionnel et l'autodétermination à la réussite et chacune des capacités d'insertion professionnelle notamment, l'accès à l'emploi, la conservation d'emploi et l'intégration des processus d'insertion.

Tableau 2. Statistiques descriptives, corrélation entre intérêts professionnels et insertion professionnelle

	Moyenne	Écart type	1.	2.	3.	4.	5.
1. Intérêt professionnel	4,7095	,82879	---				
2. Accès à l'emploi	4,1508	,96600	.353**	---			
3. Engagement	4,5200	1,09629	.355**	.521**	---		
4. Conservation de l'emploi	4,5917	1,18120	.293**	.370**	.619**	---	
5. Insertion professionnelle	4,4208	,88710	.405**	.742**	.876**	.833	---

Note. ** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse des résultats sur la relation entre l'intérêt professionnel et l'insertion professionnelle (Tableau 2) montre d'abord que les étudiants ont un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{\text{intérêt professionnel}} = 4.71$). Cela veut dire que les participants ont des connaissances en termes d'aptitudes, anticipent sur l'incertitude en cherchant de l'aide auprès des spécialistes en matière d'orientation. Ces résultats montrent ensuite que les étudiants ont également un score élevé d'insertion professionnelle en général ($M_{\text{insertion professionnelle}} = 3.28$) et spécifiquement aussi, au palier 1 ($M_{\text{accès à l'emploi}} = 3.28$), au palier 2 ($M_{\text{engagement}} = 3.28$) et au palier 3 ($M_{\text{conservation de l'emploi}} = 3.28$).

C'est-à-dire les participants ont la capacité à se mouvoir de façon autonome sur le marché de l'emploi malgré la difficulté à trouver de l'emploi ; ont la capacité à signer un contrat de travail au cas où l'occasion se présente ; capacité à créer des emplois avec l'aide financière de l'université ; et sont capables de réaliser parfaitement les tâches professionnelles. Enfin, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi (accès à l'emploi) $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .355, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$. Autrement dit, les étudiants qui peaufinent leurs compétences, face à la recherche d'emploi sont aussi ceux qui ont la capacité à trouver un emploi ; qui s'engagent facilement tout en étant capable de percevoir la

relation d'échange employé/employeur, signer un contrat de travail enfin qui sont capables de résoudre des problèmes professionnels inattendus et s'adaptent mieux en termes d'insertion professionnelle.

3.2. Régression linéaire entre Intérêt professionnel et capacité d'insertion professionnelle

Tableau 3. Régression linéaire entre Intérêt professionnel et capacité d'insertion professionnelle

VD	VI	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>R</i>	<i>r</i> ² ajusté	<i>F</i>
Palier 1	Intérêt professionnel	.35	5.31**	.35	.12	28.21**
Palier 2		.35	5.35**	.35	.12	28.60**
Palier 3		.29	4.31**	.29	.08	18.61**
Insertion professionnelle		.41	6.23**	.41	.16	38.77**

Note. ** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse de régression confirme et précise l'effet de l'intérêt professionnel et l'insertion professionnelle. En effet, elle montre que l'intérêt professionnel est un signe précurseur pertinent de l'accès à l'emploi, du niveau d'engagement de la conservation de l'emploi et de l'insertion professionnelle. Plus précisément, l'intérêt professionnel explique respectivement 12% ($F(1.198) = 28.21$, $p < .001$) de la capacité à établir des relations entre les informations sur soi et le monde du travail, de la capacité à trouver un emploi satisfaisant ; 12% ($F(1.198) = 28.60$, $p < .001$) de la capacité à négocier un contrat de travail ; 8% ($F(1.198) = 18.61$, $p < .001$) de la capacité à conserver un emploi (palier 3) ; et enfin 16% ($F(1.198) = 38.77$, $p < .001$) de la capacité à résoudre les problèmes professionnels inattendus. Une augmentation d'un degré sur l'intérêt professionnel augmente le niveau d'accès à l'emploi de 35% ($\beta = .35$, $t(118) = 5.31$, $p < .001$), à créer un emploi (palier 2) de 35% ($\beta = .35$, $t(118) = 5.35$, $p < .001$), de la capacité à s'adapter aux exigences de la situation de travail (du palier 3). De 29% ($\beta = .29$, $t(118) = 4.31$, $p < .001$) et de la capacité à pouvoir s'insérer sur le marché de l'emploi de 41% ($\beta = .41$, $t(118) = 6.23$, $p < .001$). Au final, le degré d'intérêt professionnel prédit le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi. Cet intérêt apparaît ici comme une source de motivation, ou un indicateur de vocation du sujet pour ledit métier.

Ceci parce que l'intérêt suscite l'enthousiasme pour l'acquisition des savoir-faire et le goût d'innover ou de créer des entreprises pour mettre en pratique ces

compétences acquises tout au long de la formation. L'intérêt par ailleurs suscite la confiance en soi comme le fait remarquer ce diplômé.

« Je crois fortement en moi et en mes potentialités. Car, allant dans ce sens je m'applique beaucoup dans mon travail. Également, je prends les conseils et le travail que je dois effectuer au sérieux. Je peux vous dire avec conviction que je dois réussir. J'ai une licence classique et cela ne m'aide pas. Car, lorsque tu arrives quelque part on demande si tu t'y connais dans le domaine de la gestion ».

Conrad nous fait montre qu'il se connaît assez, il a une maîtrise parfaite de lui, il sait qui il est, ce qu'il vaut ou non, ce qui a ses yeux a du sens ou non ce qui est futile ou secondaire et de ce qui lui convient. Siller va dans le même sens et précise : *« je peux affirmer que je dois réussir c'est certain »*. Ainsi, le développement chez l'individu des aptitudes et les intérêts susceptibles de booster en lui un projet professionnel ne peut se faire si l'apprenant à un moment de sa vie ne se connaît lui-même, ou s'il se pose des questions en rapport avec lui et son devenir.

4. Discussion

Selon Lent (2008), le processus d'intérêt professionnel se définir traditionnellement définis comme des tendances ou dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné. Le modèle des intérêts explique comment le fait d'être exposé à certaines activités au cours de la vie influencera le développement des intérêts des individus l'idée est d'amener graduellement l'élève à se découvrir et à découvrir son environnement, à s'ouvrir aux réalités du monde du travail et à s'habiliter à prendre des décisions concernant sa carrière à partir de son expérience à l'école. Eu égard de l'analyse des données de l'enquête menée auprès de l'université de Yaoundé I, on se rend compte que c'est le processus d'intérêt professionnel qui sert à motiver l'élève, à lui démontrer l'utilité de la matière, à intégrer des apprentissages et à établir des références au monde du travail. D'où la validation de l'hypothèse de recherche à savoir : l'intérêt professionnel influe sur la capacité d'insertion professionnelle des diplômés sur le marché du travail de façon significative chez les diplômés sur le marché du travail, on s'aperçoit que les données mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement $r(200) = .355, P < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$.

Les résultats y afférents montrent que plus un individu s'auto-oriente dans une filière d'étude à cause de l'intérêt qu'il porte pour le métier auquel elle le destine, plus il est facile pour lui qu'après sa formation, il accède à un travail dans le domaine, qu'il le conserve et qu'il s'y insère. Autrement dire les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi (accès à l'emploi). Cet intérêt apparaît ici comme une source de motivation, ou un indicateur de vocation du sujet pour ledit métier. Une fois identifié, il devrait catalyser l'orientation du sujet vers une formation capable de l'aider à déployer au maximum

son potentiel sans avoir nécessairement besoin d'être employé par une tierce personne. En termes d'auto emploi Lidia clame :

« Je ne conçois pas ma vie sans entreprise. Chaque matin je dois entreprendre, je crois qu'il faut pouvoir. Il faudra être rentable. Nous pensons souvent que la rentabilité c'est seulement au niveau de la vente. Or, il y'a tout un processus. Et ailleurs sur d'autres cieux le processus a déjà porté un certain nombre de fruits. C'est ce processus-là qui m'intéresse. Maintenant il faudrait que l'on construise cela dans la durée ».

Grâce à l'exposition continue aux activités, les individus peaufinent leurs compétences, créent des normes de performance personnelle, acquièrent la notion de leur propre Efficacité relative à certaines tâches et nourrissent des attentes concernant les résultats de leur participation à ces activités. De ce fait, au fur et à mesure que les individus s'intéressent à une activité, ils sont susceptibles de se fixer des objectifs afin de continuer à la pratiquer ou d'augmenter leur participation à celle-ci. Plus la participation est élevée, plus l'individu maîtrise l'activité ou échoue, ce qui lui permet de réviser son sentiment d'auto-efficacité, ses attentes par rapport aux résultats et en fin de compte, ses champs d'intérêt. En effet, les auteurs expliquent que pour que les gens s'intéressent à des activités pour lesquelles ils sont doués, leur environnement doit les exposer aux types d'expériences directes, vicariantes et persuasives qui peuvent entraîner des croyances solides en l'auto-efficacité. Il est important de préciser que ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel (Brown & Lent, 2006, p. 68).

Ces résultats épousent la logique des travaux de (Cosnefroy, 2004, p. 123) qui démontre que les intérêts sont des indicateurs de la motivation, dans la mesure où ils permettent à l'individu de déterminer la direction et la persévérance de ses efforts et de ses activités, ils sont une traduction de la motivation en termes de comportement (Viau, 2000). Ils indiquent la direction dans laquelle le sujet va orienter ses activités, mais ils ne peuvent pas indiquer grand-chose sur son efficacité dans l'activité qu'il effectue (Huteau, 2005).

Cet auteur poursuit en faisant la distinction entre l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel : « Le premier désigne une préférence relativement durable pour certains domaines ou certaines activités ; le second est temporaire et déclenché par les caractéristiques de l'environnement, en particulier les propriétés du texte à étudier et les consignes données aux élèves » (Cosnefroy, 2004, p. 123). Il soutient la thèse selon laquelle les intérêts professionnels ou motivation professionnelle sont stables. Pourtant pour Guichard et Huteau (2005), les intérêts se stabilisent progressivement jusqu'à la fin de l'adolescence, de façon à ce que la stabilité soit satisfaisante. Dans ce sens les intérêts déterminent la satisfaction de la personne face à une activité ou alors du diplômé face à la quête de l'emploi ou sur le marché du travail.

Par ailleurs, Holland (1996) partage le même point de vue que Cosnefroy (2004), lorsque les intérêts professionnels sont pris en considération, spécifiquement cela pousse les personnes à préférer les problèmes concrets plutôt qu'abstraites dans leur travail ou dans d'autres situations de l'importance aux caractéristiques personnelles tangibles telles que le pouvoir et le statut.

Nous retenons de cette intervention que l'orientation est d'autant moins aisée que le fonctionnement de l'université aujourd'hui n'aide pas les étudiants à se déterminer précisément. L'université est une institution peu structurante, « faible » pour les étudiants : elle « propose un contexte d'action où l'interdépendance entre les membres est très faible, et/ou l'incertitude concerne autant les objectifs et les moyens d'y parvenir, que l'appartenance même à un collectif ou un ensemble cohérent » (Guichard, 2005). L'université doit se mobiliser pour révolutionner tout le système éducatif en général et l'orientation en particulier dans le but de rendre le jeune diplômé en quête d'emploi plus outillé, plus déterminé et rassuré dans ses choix en vue de son insertion socioprofessionnelle future.

Or, l'orientation vise l'amélioration des systèmes éducatifs et celle des rapports entre éducation et vie professionnelle. À travers le développement de l'efficacité cognitive personnelle à fixer des objectifs qui le conduiront à l'accomplissement de leur but. Dans la mesure où, en se fixant des buts, le jeune diplômé est susceptible d'améliorer son sentiment de confiance. Car la confiance en soi aide l'apprenant d'aborder différentes étapes sans trop se soucier du résultat final. Se fixer des objectifs aide le chercheur d'emploi à vérifier le chemin parcouru. Il permet également d'avoir une image plus précise des actions à entreprendre face au marché de l'emploi. De même, on note une absence de projet professionnel qui donnera des pistes pour pouvoir se mouvoir sur le marché de l'emploi. Autrement dit, le projet professionnel correspond aux attentes que nourrit une personne quant à sa vie ou devenir professionnel. Écoutons cet étudiant :

« Déjà le métier que je souhaiterais faire on n'y a pas cette formation ici. C'est pour cela que je fais tout ça pour avoir de la matière ; je souhaiterais avoir une occasion de me former en Europe. Mais dans le but de rentrer après ma formation par la suite ».

Le spécialiste en orientation doit pouvoir aider le jeune en situation de recherche d'emploi au travers des exercices à avoir une forte estime de soi tout en reconnaissant leur capacité à réussir, aussi il doit fixer des critères scolaires stimulants et de temps à autre, le spécialiste doit pouvoir trouver des stratégies de récompense des comportements favorables au développement intellectuel. Cela aidera l'apprenant à mieux avoir confiance en ses capacités et à pouvoir oser chaque fois qu'il aura l'occasion d'être face à une demande d'offre d'emploi. Aussi, le spécialiste en conseil, doit travailler de telle sorte que les attentes des apprenants à travers l'attention qu'ils leur portent, la manière de les regarder et de leur parler, la façon de les regrouper, la difficulté des tâches qu'ils leur assignent, le degré d'autonomie qu'ils leur accordent, etc. Il doit mettre l'apprenant dans un climat de confiance tout en aidant l'apprenant à acquérir de par ses compétences et un bon suivi, la certitude qu'en faisant preuve d'application et de présence, il peut exercer un meilleur contrôle sur la tâche lorsqu'il se trouvera sur le marché de l'emploi.

Il ressort de cette analyse qu'il sera nécessaire pour une mise en œuvre du processus d'intérêt professionnel du jeune en quête d'emploi de concilier l'intérêt de l'individu et l'intérêt du marché du travail puisque chacun d'eux a besoin de l'autre. Dans le cadre scolaire et professionnel, l'apprenant poursuit essentiellement des buts

utilitaires et fonctionnels. C'est par ce biais qu'il accorde de la valeur aux activités. À travers ce processus qui s'intègre dans les activités pédagogiques qui sont en interaction avec le monde du travail et qui permettra aux jeunes diplômés de se connaître, de découvrir son milieu, de faire des choix afin de mieux s'insérer sur le marché de l'emploi. Ainsi, le jeune diplômé sera en même de faire un choix qui suppose la possession d'un certain nombre d'informations sur soi et sur l'environnement.

5. Conclusion

L'objectif de cette étude consistait à examiner la pertinence des facteurs inhérents aux modalités d'orientation qui influencent la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Nous avons observé que malgré les formations reçues en milieu universitaire les diplômés aux sorties ou pendant leur cursus ne parviennent pas à s'insérer sur le marché de l'emploi. Face au nouveau marché du travail, plus instable et plus compétitif, on constate que les jeunes diplômés ne sont pas assez préparés pour répondre aux besoins du marché du travail. Dans nos universités cette réalité semble plus évidente, puisque les jeunes diplômés ne parviennent pas à établir un lien entre la formation reçue et l'offre sur le marché de l'emploi. Le modèle adéquationniste de l'emploi fondé essentiellement sur l'obtention d'un emploi stable en relation avec la formation, appelle un profil de travailleur défini par sa correspondance substantielle au poste, au métier ou à la fonction, postule qu'une bonne correspondance entre, formations initiales et emploi correspondrait à un optimum, vers lequel mènerait une conduite rationnelle des agents (jeunes employeurs).

Les modalités d'orientation ne s'ajoutent pas aux objectifs de l'école ou de l'université, mais elle s'intègre dans les activités régulières. Ainsi, la première mission, qui est d'instruire, peut se traduire par l'intervention d'un spécialiste en conseil qui fait référence à des métiers ou à des professions à l'intérieur de son programme disciplinaire pour contextualiser des apprentissages, intensifier leur portée ou faciliter leur intégration par l'apprenant. La deuxième mission, qui est de socialiser, peut concerner un élève qui s'engage dans des activités parascolaires lui permettant d'établir des contacts avec des personnes issues du monde du travail. La troisième mission, qui est de qualifier les jeunes à l'emploi, est plus étroitement reliée aux modalités d'orientation. Elle peut s'effectuer par des activités ou des services qui visent la connaissance de soi, l'estime de soi et le développement vocationnel.

Nous avons donc souligné que ce fait résulte de l'inadéquation entre formations reçues et l'offre sur le marché de l'emploi. Cette situation peut être due au fait de la défaillance de l'application des modalités de l'orientation tel que perçu par Lent. Pour Lent (2008), l'essentiel de l'orientation ne porte pas exclusivement sur les élèves qui rencontrent des difficultés, mais bien sur l'ensemble de la population. L'orientation ainsi définir implique qu'il faille travailler ensemble (dans et à l'extérieur de l'école), collaborer, pour permettre à l'élève, de construire un projet personnel et professionnel cohérent. « *L'orientation consiste essentiellement*

à faire se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles » (Lent, 2008, p. 81). Ainsi, une conception intégrée de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle dans la formation des élèves contribue à la mobilisation de leurs compétences disciplinaires et transversales ainsi qu'à celles relatives à leur développement de carrière. De ce fait, les modalités d'orientation visent le développement de jeunes diplômés en quête d'emploi dans toutes les dimensions à travers trois phases que sont les intérêts professionnels, le choix professionnel, l'autodétermination de l'apprenant. Une telle démarche favorisera les apprentissages des élèves et leur permettra de mieux se connaître et de mieux connaître leur environnement.

Par ailleurs, malgré l'urgence sociale que représente la mise en place d'une réforme des procédures d'orientation qui intègre en son sein les modalités d'orientation telles que l'intérêt professionnel, le choix professionnel et l'autodétermination à la réussite. Il est nécessaire qu'un projet de ce type soit testé à petite échelle à l'Université de Yaoundé 1 en particulier et dans nos universités au Cameroun en général. Qu'avant de l'envisager pour tout le pays. Il conviendrait alors, d'une part, d'observer le fonctionnement effectif de cette nouvelle procédure (afin de remédier aux problèmes qui pourraient surgir) et, d'autre part, de vérifier si les changements qui s'y esquissent vont bien dans le sens d'une bonne amélioration de l'orientation en vue de la qualification des individus sur le marché de l'emploi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bregger, J. E. (2004). *Tendances de l'emploi en Afrique*. Bureau International du Travail, 87.
2. Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 107-128.
3. *** DSSEF. (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation*. Yaoundé, République du Cameroun.
4. Endrizzi, L. (2009). Emploi bousculée par l'orientation. *Dossier d'actualité de la VST*. N°47 ; septembre 2009. Institut Nationale de Recherche Pédagogique. (INRP).
5. Fortin, M.F., Gagnon, J. (2016). *Fondement et étape des processus de recherche. Méthodes qualitatives et quantitatives*. Cheneliere Education.
6. Guichard, J., Huteau, M., (2005) *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
7. Institut National de la Statistique. (2012). *Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au cameroun. Rapport final phase 1 et 2*. Yaoundé.
8. Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et Professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. doi :10.4000/osp.1597
9. Lent, R.W., Brown, S.D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*. 14, 12-35.
- 10.***Loi N°98/004 du 04 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

11. Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun*. Presses universitaires de Yaoundé.
12. Mvogo, D. (2014). *Réflexion sur le fondement de l'université camerounais*. Presses universitaires de Yaoundé. Les éditions clé.
13. Quivy, R., Campenhoudt, L. (1995). *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
14. Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, numéro 115.

JUSTICE ORGANISATIONNELLE ET IMPLICATION AU TRAVAIL CHEZ LES INSTITUTEURS CONTRACTUALISÉS*

Lilly Berthe KOUEMO SOPDOM¹, Edouard Adrien MVESSOMBA²

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.17

Résumé

L'implication au travail est une préoccupation pour les chercheurs qui proposent des stratégies permettant de fidéliser les salariés et les motiver à travailler continuellement. Cette problématique a fait l'objet de nombreuses recherches dans les contextes américains et européens. Malgré la multiplicité de ces recherches, une infirme partie a mis en relation la justice organisationnelle et l'implication au travail dans le contexte africain en général et camerounais en particulier. La présente recherche se propose d'étudier la relation entre la justice organisationnelle et l'implication au travail. À cet effet, un questionnaire composé des échelles de la justice organisationnelle de Roy et de l'implication au travail de Allen et Meyer, précédé d'un test d'amorçage et des items mesurant les caractéristiques sociodémographiques a été élaboré et administré à trois sous-échantillons ($n = 25 \times 3$, $N=75$) d'instituteurs contractualisés de la ville de Yaoundé. Le logiciel GraphPad PRISM^R 5 a permis de faire le test de l'ANOVA. Il ressort des résultats que : la justice distributive influence l'implication au travail ($F(2)72 = 28,15$ et $p. < 0,0001$), la justice procédurale influence l'implication au travail ($F(2)72 = 30,24$; $p. < 0,0001$) et la justice interactionnelle influence l'implication au travail ($F(2)72 = 26,102$; $p. < 0,0001$). Ces résultats peuvent constituer un support susceptible d'aider l'État, les partenaires de l'éducation et les chefs d'établissements qui réfléchissent au quotidien sur les stratégies à mettre en œuvre pour stimuler l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés.

Mots-clés : Justice organisationnelle ; Implication au travail ; Instituteurs contractualisés.

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Assistant Teacher, PhD in Social Psychology, University of Ngaoundere, Cameroon, e-mail address: kouemo17@gmail.com, corresponding author

² Professor PhD in Social Psychology, University of Yaounde, Cameroon, e-mail address: emvesso@gmx.fr

ORGANIZATIONAL JUSTICE AND INVOLVEMENT AT WORK AMONG CONTRACT TEACHERS

Abstract

Involvement at work is a concern for researchers who propose strategies to retain employees and motivate them to work continuously. This issue has been the subject of much research in the American and European contexts. Despite the multiplicity of this research, one part has linked organizational justice and involvement at work in the African context in general and Cameroon in particular. This research aims to investigate the relationship between organizational justice and workplace involvement. To this end, a questionnaire composed of the organizational justice scales of Roy and the involvement at work scales of Allen and Meyer, preceded by a priming test and items measuring sociodemographic characteristics, was developed and administered to three subsamples ($n = 25 \times 3$, $N = 75$) of contract teachers in the city of Yaoundé. The GraphPad PRISMR 5 software was used to test ANOVA. The results show that: distributive justice influences involvement at work ($F(2)72 = 28.15$; $p < 0.0001$), procedural justice influences involvement at work ($F(2)72 = 30.24$; $p < 0.0001$) and interactional justice influences involvement at work ($F(2)72 = 26.102$; $p < 0.0001$). These results can be a support likely to help the State, education partners and school heads who reflect on a daily basis on the strategies to be implemented to stimulate involvement at work among contract teachers.

Key words: *Organizational justice; Involvement at work; Contract teachers.*

1. Introduction

L'implication au travail a fait l'objet de plusieurs investigations (Allen & Meyer, 1990 ; Lacroux, 2008 ; Lévy-Leboyer, 2006 ; Louche, 2007 ; Neveu & Thévenet, 2002 ; Paillé, 2006) en psychologie du travail et des organisations. Elle est généralement définie comme une attitude qui décrit le comportement d'un salarié au travail (Saleh & Hoseck, 1976). C'est également un état psychologique qui caractérise le rapport de l'employé à l'organisation et qui a une incidence sur la décision de demeurer au sein de l'organisation (Meyer & Allen, 1991).

De nombreux facteurs étudiés en psychologie du travail et des organisations se sont révélés d'importants prédicteurs de l'implication au travail. Parmi ceux-ci, l'on a entre autres, le stress professionnel (Gamassou, 2004), le climat organisationnel (Brangier, Lancry & Louche, 2004), les comportements de citoyenneté organisationnelle (Paillé, 2006), l'emploi atypique (Lacroux, 2008) et la justice organisationnelle (Cameran, Cropanzano & Vandenberghe, 2007 ; De Gilder, 2003 ; Colquitt *et al.* 2001 ; Cohen-Charash & Spector, 2001 ; Tyler & Lind, 1992).

Au Cameroun en 2012 l'on observe 315 départs volontaires et 200 absences au poste (Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale [MINTSS], 2012). Sur 500 fonctionnaires, 63,6 % d'absences et 36,2 % de retard au travail (Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, 2014). Particulièrement, chez les instituteurs contractualisés l'on constate en 2007, 50 % d'absences au travail (Kom,

2007). 54,2 % d'absences en 2013 : soit 10 % pour les maîtres de parents, 13 % pour les enseignants fonctionnaires et 25,2 % pour les enseignants contractualisés (MINEDUB, 2013). En 2015, 57 % d'absences, 25 % de retard et 15 % de départ (MINEDUB, 2015).

1.1. Justice organisationnelle

La justice organisationnelle est définie comme étant l'équité perçue des échanges prenant place dans une organisation, qu'ils soient sociaux ou économiques et impliquant l'individu dans sa relation avec ses supérieurs, ses subordonnés, ses collègues et avec l'organisation prise comme un système (Beugré, 1998). Folger et Cropanzano (1998) la définissent en référence aux règles et aux normes sociales qui régissent l'entreprise sur le plan de la distribution des ressources et des avantages, des processus et des procédures conditionnant cette distribution, et des relations interpersonnelles qui sont associées à ces procédures et distributions. Au regard des définitions précédentes, il apparaît que la justice organisationnelle est un construit multidimensionnel généralement définie par rapport aux dimensions qui la composent. Plusieurs auteurs (Bies & Moag, 1986; Beugré, 1998; Folger & Cropanzano, 1998; Lind, 2001; Bies, 2001; Byrne & Cropanzano, 2001) s'accordent sur l'existence de trois dimensions de la justice organisationnelle : La justice distributive, la justice procédurale et la justice interactionnelle.

La justice distributive renvoie aux perceptions et aux réactions quant aux rétributions obtenues, au regard à la fois de ce que les employés croient mériter et leur comparaison à autrui (Deutsch, 1975). Elle s'appréhende à une égalité entre contribution/rétribution. La justice procédurale concerne la perception de justice des procédures liée à la distribution des ressources (Thibaut & Walker, 1975).

Pour El Akremi, Nasr et Camerman (2006), la justice procédurale est considérée comme étant l'évaluation des règles et procédures formelles mises en application pour atteindre les résultats d'allocation. Thibaut et Walker (1975) affirment que la condition pour atteindre une justice procédurale est la distribution optimale du contrôle. Cette condition consiste à respecter deux critères : le contrôle processuel (considéré comme une évaluation des procédures menant à la distribution des ressources) et le contrôle décisionnel (se rapportant à la possibilité des individus d'exercer un pouvoir à chaque étape du processus décisionnel).

La justice interactionnelle quant à elle renvoie à la perception de justice par rapport à la qualité du traitement interpersonnel que les individus reçoivent durant l'application des procédures (Bies & Moag, 1986). Greenberg (1993) scinde la justice interactionnelle en deux dimensions : la justice informationnelle (c'est la qualité et à la quantité des explications fournies à l'égard des procédures) et la justice interpersonnelle (c'est la qualité de l'échange interpersonnel entre individus et plus particulièrement entre le supérieur hiérarchique et son collaborateur).

1.2. L'implication au travail

Selon Saleh et Hoseck (1976), l'implication au travail est définie comme une attitude qui décrit le comportement d'un salarié au travail. Dans ce cadre, l'implication au travail fait référence au degré d'identification d'une personne à son travail, au fait qu'elle se montre professionnellement active et qu'elle considère que sa participation active est importante pour l'atteinte des objectifs de l'organisation. Meyer et Allen (1991) distinguent trois dimensions de l'implication : affective, calculée et normative.

L'implication affective c'est le fait pour un individu de s'identifier aux buts et aux valeurs de l'entité d'implication (exemple : son organisation, sa profession ou son syndicat) (Daoud & Masmoudi, 2011). Elle comporte trois dimensions : l'identification aux valeurs de l'organisation, l'engagement vers la réalisation de ses objectifs et l'attachement affectif à son égard. En dehors de la dimension affective, il existe également une dimension calculée.

L'implication calculée ou cognitive, dite aussi à continuer, voire instrumentale, est inspirée des travaux de March et Simon (1958) et ceux de Becker (1960). Selon ces auteurs, les expériences passées sont à l'origine de ce qui fait qu'un individu reste membre d'une organisation. Par exemple, les avantages reçus après chaque mission ou encore les primes de travail favorisent le désir de rester membre d'une organisation. Elle comprend deux dimensions : les investissements (c'est la comparaison entre les avantages retirés et les sacrifices consentis) et le manque d'alternatives (c'est le fait pour un salarié de ne pas pouvoir être recruté dans une autre organisation ou de ne pas trouver un autre emploi plus bénéfique). Si certains salariés s'impliquent au travail par amour, avantages, d'autres par contre le font par loyauté.

L'implication normative c'est l'ensemble des pressions normatives internalisées qui poussent un individu à agir dans le sens des objectifs et des intérêts de l'organisation et à le faire, non pas pour en tirer profit, mais parce qu'il est bon et moral d'agir ainsi (Wiener & Vardi, 1980). Pour Allen et Meyer (1990), l'implication normative est une attitude de loyauté vis-à-vis de l'entreprise, dépendant d'un sentiment d'obligation morale à son égard. L'implication normative se réfère donc à des valeurs d'éthique au travail et traduit la décision des employés de rester dans l'organisation comme un devoir.

2. Méthodologie

Une étude a été réalisée auprès de 75 instituteurs contractualisés, comprise dans la tranche d'âge de [20-45]ans. Les deux sexes sont inégalement répartis dans un échantillon de 37,33 % d'hommes (n= 28), contre 62,67 % de femmes (n= 47). Le travailleur le moins âgé en termes d'ancienneté au poste est d'un an contre sept ans pour le plus âgé. Tous sélectionnés à partir de la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Elle s'est déroulée le 13 mai 2015 dans une salle aménagée de l'Université de Yaoundé 1. Les participants ayant répondu 'présent' à cette étude, ont été répartis dans trois groupes indépendants de 25 participants chacun. Nous avons procédé à une administration directe (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Seuls les instituteurs contractualisés ayant lu, accepté et signé le consentement

éclairé ont pris part à cette recherche. L'étude a reçu l'assentiment du département de psychologie de l'université de Yaoundé I.

Un questionnaire a permis de collecter les données de manière directe auprès des instituteurs contractuels de la ville de Yaoundé. Ce questionnaire était présenté comme suit :

- un texte d'activation pour le premier groupe ou groupe expérimental 1 permettait d'activer la justice organisationnelle. Ici le texte d'amorçage était libellé comme suit : « *Vous êtes instituteur dans un établissement scolaire et on décide d'attribuer une prime à chacun d'entre vous. Vous jugez que vos efforts et performances dans l'exécution des tâches sont supérieurs à ceux de vos collègues et la prime qui vous est attribuée est supérieure à celle de vos collègues. Bien plus en cas d'absence, de différends ou de litiges votre point de vue est plus considéré par rapport à celui de vos collègues. Mieux encore, certains dossiers jugés importants vous sont cotés. Vous avez ainsi le sentiment d'être considéré à votre juste valeur* ». Alors pour le deuxième groupe ou groupe expérimental 2, l'injustice organisationnelle a été activée. Le texte d'amorçage était libellé comme suit : « *Vous êtes instituteur dans un établissement scolaire et on décide d'attribuer une prime à chacun d'entre vous. Vous jugez que vos efforts et performances dans l'exécution des tâches sont supérieurs à ceux de vos collègues et la prime qui vous est attribuée est égale à celle de vos collègues. Bien plus en cas d'absence, de différends ou de litiges vos supérieurs hiérarchiques prennent très souvent parti pour vos collègues. Pire encore, certains dossiers jugés importants ne vous sont jamais cotés. Vous avez ainsi le sentiment de ne pas être considéré à votre juste valeur* ». Dans le groupe contrôle, les participants ne sont soumis à aucun test d'amorçage.

- l'échelle de Roy (2010) pour la justice organisationnelle a été adaptée au contexte camerounais et à notre étude. Les participants étaient ainsi invités à évaluer leurs perceptions de justice organisationnelle à l'aide de 19 énoncés, évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». La justice distributive (4 items, ex. : « je trouve que le système de rémunération de cet établissement scolaire est globalement juste »), la justice procédurale (11 items, ex. : « les décisions nous concernant et prises par nos responsables respectent les règles et les procédures cohérentes »). La justice interactionnelle (4 items, ex. : « de manière générale, nos responsables nous traitent avec respect »).

- l'échelle d'implication au travail de Allen et Meyer (1990), traduit par Fabre (1997) et utilisé par Lacroux (2008) a permis de mesurer les trois dimensions de l'implication au travail. Cette échelle est constituée de 18 items. L'implication affective (6 items, ex. : « je serais très heureux de finir ma carrière dans cet établissement scolaire »), l'implication calculée (6 items, ex. : « rester dans cet établissement scolaire est autant une affaire de nécessité que de désir », l'implication normative (6 items, ex. : « cet établissement scolaire mérite bien ma loyauté »).

- Et enfin, les facteurs sociodémographiques interactionnels (4 items, ex. : « de manière générale, nos responsables nous traitent avec respect »).

Pour vérifier l'applicabilité et la compréhension du questionnaire, nous avons eu recours à un prétest. Il a été réalisé le 15 mars 2015, auprès de vingt (20) instituteurs contractualisés de l'École Primaire d'Application de Mvog Betsi groupe 1 et 2 et de l'École Publique de la Garde Présidentielle de la ville de Yaoundé. La validation du questionnaire a été assurée à travers le calcul de l'alpha de Cronbach. Ce calcul s'est effectué à partir du logiciel SPSS version 18. Toutes les échelles ont présenté une bonne fiabilité de cohérence interne avec des alphas de Cronbach tous supérieurs à 0.70. Les données collectées ont été traitées par analyse de variance (ANOVA) et le post hoc de Dunnett à partir du logiciel GraphPad PRISM^R version 5, p était significatif à 0,05.

3. Résultats

3.1. Analyse descriptive des variables

Cette rubrique présente les moyennes de l'implication au travail en fonction des différentes caractéristiques sociodémographiques (le genre, l'âge et l'ancienneté au poste) des participants ainsi des moyennes de l'implication au travail en fonction de la justice distributive, procédurale et interactionnelle.

• Genre et implication au travail

Tableau 1. Répartition des participants en fonction du genre et de l'implication au travail

		Genre		
		Masculin	Féminin	P
Implication au travail	Moyennes générales implication affective (moy.impl.IA)	2,15	3,18	0,05
	Moyennes générales implication calculée (moy.impl.IC)	2,31	3,19	0,05
	Moyennes générales implication normative (moy.impl.IN)	2,12	2,98	0,05
	Moyennes générales implication au travail	2,19	3,12	0,05

Le tableau 1 répartit les participants en fonction du genre et de l'implication au travail. On observe que les institutrices de manière globale sont disposées à plus s'impliquer à la formation des écoliers que les instituteurs (MF= 3,12 ; MH= 2,19 ; $p. =0,05$). Cette implication est perceptible dans les trois dimensions de l'implication au travail : affective (MF = 3,18 ; MH= 2,15 ; $p. =0,05$), calculée (MF = 3,19 ; MH = 2,31 ; $p. =0,05$) et normative (MF = 2,98 ; MH = 2,12 ; $p. =0,05$).

• Age et implication au travail

Tableau 2. Répartitions des participants en fonction de l'âge et de l'implication au travail

		Age					P
		[20-25]	[26-30]	[31-35]	[36-40]	[41-45]	
Implication au travail	Moyennes générales implication affective	2,53	2,55	2,83	2,87	3,16	0,05
	Moyennes générales implication calculée	2,54	2,51	2,81	2,85	3,33	0,05
	Moyennes générales implication normative	2,54	2,52	2,83	2,85	3,13	0,05
	Moyennes générales implication au travail	2,54	2,53	2,82	2,85	3,21	0,05

Le tableau 2 répartit les participants en fonction de l'âge et de l'implication au travail. On observe que les instituteurs les plus âgés de manière globale sont disposés à plus s'impliquer au travail que les moins âgés (M [41-45]=3,21 ; M [20-25]= 2,54 ; p. =0 ,05) et cela à travers les trois dimensions de l'implication au travail : affective (M [41-45]=3,16 ; M [20-25]= 2,53 ; p. =0 ,05) ; calculée (M [41-45]=3,33 ; M [20-25]= 2,54 ; p. =0 ,05) et normative (M [41-45]=3,13 ; M [20-25]= 2,54 ; p. =0 ,05).

• Ancienneté et implication au travail

Tableau 3. Répartition des participants en fonction de l'ancienneté au poste et de l'implication au travail

		Ancienneté au poste							P
		1an	2ans	3ans	4ans	5ans	6ans	7ans	
Implication au travail	Moyennes générales implication affective	2,43	2,56	2,58	2,71	2,81	2,93	3,23	0,05
	Moyennes générales implication calculée	2,58	2,51	2,62	2,74	2,85	2,9	3,2	0,05
	Moyennes générales implication normative	2,37	2,52	2,65	2,71	2,81	2,9	3	0,05
	Moyennes générales implication au travail	2,46	2,53	2,62	2,72	2,82	2,91	3,14	0,05

Le tableau 3 répartit les participants en fonction de l'ancienneté au poste et de l'implication au travail. On observe que les plus anciens, de manière globale, sont disposés à plus s'impliquer à la formation des écoliers que les nouvelles recrues (M=

2,46 ; $M = 3,14$; $p = 0,05$). Ils sont plus impliqués sur le plan affectif ($M.7\text{ans} = 3,23$; $M.1\text{ans} = 2,43$; $p = 0,05$) et sur le plan normatif ($M.7\text{ans} = 3$; $M.1\text{ans} = 2,37$; $p = 0,05$) tel n'est pas le cas pour l'implication calculée où il n'y a pas de différence entre les deux groupes (anciens et nouveaux) ($M.7\text{ans} = 3,2$; $M.1\text{ans} = 2,58$; $p = 0,05$). Les résultats issus de l'analyse des facteurs sociodémographiques et l'implication au travail ont montré que, de manière globale, les plus disposés à s'impliquer à la formation des écoliers sont les femmes (comparativement aux hommes : $MF = 3,12$; $MH = 2,19$; $p = 0,05$), les plus âgés (comparativement aux jeunes : $M = 2,46$; $M = 3,14$; $p = 0,05$) et les plus anciens (comparativement aux nouvelles recrues : $M = 2,46$; $M = 3,14$; $p = 0,05$) et cela dans deux principales dimensions (affective et normative). Ces résultats de l'analyse des facteurs secondaires bien que pertinents ne peuvent pas nous permettre de statuer sur nos hypothèses spécifiques.

Tableau 4. Comparaison des moyennes de l'implication au travail des participants en fonction de la justice distributive, de la justice procédurale et de la justice interactionnelle

		Justice distributive			
		Moy	Moy	Moy	P
		GEXPI	GC	GEXP2	
	Moyenne générale	3,48	3,32	1,74	0,0001
		Justice procédurale			
Implication au travail	Moyenne générale	3,38	2,51	2,03	0,0001
			Justice interactionnelle		
	Moyenne générale	3,6	2,15	1,94	0,0001

Légende : Moy.GEXPI (moyennes des participants dans le groupe expérimental 1 : situation de justice distributive, procédurale et interactionnelle), Moy.GEXP2 (moyennes des participants dans le groupe expérimental 2 : situation d'injustice distributive, procédurale et interactionnelle), Moy. GC (moyennes des participants dans le groupe contrôle : situation normale), P : probabilité.

Des comparaisons ont été effectuées entre les moyennes de l'implication au travail des participants en fonction de la justice distributive, de la justice procédurale et de la justice interactionnelle. Il en ressort respectivement que : l'implication au travail, de manière globale, est élevée dans le groupe expérimental 1 (activation de la justice distributive) que dans le groupe contrôle (aucune activation) et davantage que dans le groupe expérimental 2 (activation de l'injustice distributive) : ($M.GEXPI = 3,48$; $M.GC = 3,32$; $M.GEXP2 = 1,74$; $p < 0,0001$). L'implication au travail, de manière globale, est élevée dans le groupe expérimental 1 (activation de la justice procédurale) que dans le groupe contrôle (aucune activation) et davantage que dans le groupe expérimental 2 (activation de l'injustice procédurale) : ($M.GEXPI = 3,38$; $M.GC = 2,51$; $M.GEXP2 = 2,03$; $p < 0,0001$). L'implication au travail, de manière globale, est élevée dans le groupe expérimental 1 (activation de la justice interactionnelle) que dans le groupe contrôle (aucune activation) et davantage que

dans le groupe expérimental 2 (activation de l'injustice interactionnelle) : ($M.GEXP1 = 3,61$; $M.GC = 2,15$; $M.GEXP2 = 1,94$; $p < 0,0001$).

3.2. Analyse des facteurs principaux

L'analyse de la variance à travers le test de l'ANOVA, appliquée à la justice organisationnelle et l'implication au travail sont présentés dans la rubrique suivante.

• Justice distributive et implication au travail

Tableau 5. Résultat de l'analyse de la variance appliquée à la justice distributive et l'implication au travail

Table de l'ANOVA	SC	ddl	CM	F	P
Variance de l'implication au travail expliquée par la justice distributive	51.23	2	25.6 13		
Variance de l'implication au travail expliquée par le hasard (Résidu)	65.5	72	.910	28.2	0,0001
Total	116.72	74			

SC : sommes des carrés, ddl : degré de liberté, CM : carrés moyens.

Les résultats montrent que la moyenne de l'implication au travail des instituteurs contractualisés affectés dans le groupe expérimental 1 (activation de la justice distributive) est supérieure à celle de ceux affectés dans le groupe contrôle (aucune activation) et plus encore que celles de ceux affectés dans le groupe expérimental 2 (activation de l'injustice distributive) ($F = 28,15$; avec $\alpha = 0,05$, $ddl = (2)72$; $p < 0,0001$). Pour ce qui est de la comparaison entre la moyenne, les résultats montrent une différence significative (DM : Moy. Impl. GC. JD vs Moy. Impl. GEXP2JD = $1,59722$, $p < 0,0001$). De ce fait, nous pouvons affirmer avec moins de 5 % de chance de nous tromper que les participants affectés dans le groupe contrôle sont plus impliqués au travail que ceux affectés dans le groupe expérimental 2 où l'injustice distributive a été activée.

S'agissant de la comparaison entre la moyenne de l'implication au travail des instituteurs contractualisés affectés dans le groupe contrôle et celle de ceux affectés dans le groupe expérimental 1, les résultats ne montrent pas de différence significative (DM : Moy. Impl GC JD vs Moy. Impl GEXP1 JD = $-0,12897$, $p > 0,0001$). Les résultats qui précèdent nous amènent à confirmer que la justice distributive influence l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés. Autrement dit, les instituteurs contractualisés affectés dans le groupe activation de la justice distributive seront plus impliqués au travail que ceux des deux autres groupes.

• Justice procédurale et implication au travail

Tableau 6 : Résultat de l'analyse de la variance appliquée à la justice procédurale et l'implication au travail

Table de l'ANOVA	SC	ddl	CM	F	p
Variance de l'implication au travail expliquée par la justice procédurale	34,19	2	34,19		
Variance de l'implication au travail expliquée par le hasard (Résidu)	82,54	72	1,13	30,24	0,0001
Total	116,72	74			

SC : sommes des carrés, ddl : degré de liberté, CM : carrés moyens.

Les résultats montrent que la moyenne de l'implication au travail des instituteurs contractualisés affectés dans le groupe expérimental 1 (activation de la justice procédurale) est supérieure à celle de ceux affectés dans le groupe contrôle (aucune activation) et plus encore que celle de ceux affectés dans le groupe expérimental 2 (activation de l'injustice procédurale) ($F=30,236$; avec $\alpha=0,05$, $ddl=(2)72$; $p < 0,0001$). Pour ce qui est de la comparaison entre les moyennes, les résultats montrent une différence significative entre les moyennes (DM : Moy.Impl. GC. JP vs Moy.Impl.GEXP2JP = $1,59722$, $p < 0,0001$). De ce fait, nous pouvons affirmer avec moins de 5 % de chance de nous tromper que les instituteurs contractualisés affectés dans le groupe contrôle sont plus impliqués au travail que ceux affectés dans le groupe expérimental 2 où l'injustice procédurale a été activée. S'agissant de la comparaison entre les moyennes de l'implication au travail des instituteurs contractualisés affectés dans le groupe contrôle et celles de ceux affectés dans le groupe expérimental 1, les résultats ne montrent pas une différence significative entre les moyennes (DM : Moy.Impl GC JP vs Moy.Impl GEXP1 JP = $-0,12897$, $p > 0,0001$). Il ressort des résultats que la justice procédurale influence l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés. En d'autres termes, les instituteurs contractualisés affectés dans le groupe activation de la justice procédurale seront plus impliqués au travail que ceux des deux autres groupes.

• Justice interactionnelle et implication au travail

Tableau 7 : Résultat de l'analyse de la variance appliquée à la justice interactionnelle et l'implication au travail

Table de l'ANOVA	SC	ddl	CM	F	p
Variance de l'implication au travail expliquée par la justice interactionnelle	49,06	2	24,53		
Variance de l'implication au travail expliquée par le hasard (Résidu)	67,66	72	0,94	26,10	0,0001
Total	116,72	74			

SC : sommes des carrés, ddl : degré de liberté, CM : carrés moyens.

Les résultats montrent que la moyenne de l'implication au travail des instituteurs contractualisés affectés dans le groupe expérimental 1 est supérieure à celle de ceux affectés dans le groupe contrôle et plus encore que celle de ceux affectés dans le groupe expérimental 2 ($F= 26,102$; avec $\alpha=0,05$, $ddl= (2)72$; $p < 0,0001$). Pour ce qui est de la comparaison entre les moyennes, les résultats ne montrent pas une différence significative entre les moyennes (DM : Moy.Impl GC JI vs Moy.ImplGEXP2JI = $0,21807$, $p > 0,0001$).

Ainsi nous ne pouvons pas affirmer que tel groupe est plus impliqué que l'autre. Pour la comparaison entre les moyennes de l'implication au travail des instituteurs contractualisés affectés dans le groupe contrôle et celles de ceux affectés dans le groupe expérimental 1, le résultat permet d'observer une différence significative entre les moyennes (DM : Moy.Impl GC JI vs Moy.Impl GEXP1JI = $-1,45609$, $p < 0,0001$). L'analyse des résultats de cette étude montre que *la justice interactionnelle influence l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés*. C'est-à-dire que les instituteurs contractualisés affectés dans le groupe activation de la justice interactionnelle seront plus impliqués au travail que ceux des deux autres groupes.

4. Discussion

L'objectif de cette étude était d'étudier la relation entre la justice organisationnelle et l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés. Nos résultats ont montré que la justice distributive influence l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés. Ces résultats s'expliquent par le fait que les instituteurs contractualisés affectés dans le groupe activation de la justice distributive perçoivent une équité entre leurs contributions et leurs rétributions ce qui les amène à s'impliquer au travail. Par contre, les instituteurs contractualisés affectés dans le groupe activation de l'injustice distributive perçoivent une iniquité entre leurs contributions et leurs rétributions. Cette iniquité est à l'origine du sentiment d'injustice qu'éprouvent les instituteurs contractualisés et génère des comportements négatifs (s'absenter, arriver en retard voire démissionner) qui tendent à punir l'autorité et la hiérarchie (Thevenet, 1992). Cet état de choses est confirmé par les travaux d'Adam (1965), qui expliquent que l'individu tend à évaluer ses performances, son niveau de formation, son ancienneté et ses efforts avec son salaire, sa reconnaissance et ses promotions. Le sentiment éprouvé déterminera le comportement futur de l'individu. S'il perçoit une inégalité, il pourra par exemple modifier ses contributions dans son emploi, quitter l'entreprise, demander une mutation, une promotion, une augmentation. Lorsque l'implication est forte, l'individu investit plus de ressources, fait plus de sacrifices ; s'il n'en reçoit pas les bénéfices attendus, il aura tendance à moins s'impliquer, à se sentir exploité. Dans une étude sur l'absentéisme, l'âge et le manque d'implication au travail des jeunes éboueurs, Bouville (2006) a observé que la concurrence pour la promotion interne, un mode de gestion du personnel autoritaire, un manque de reconnaissance sociale et une logique de l'honneur déficiente influencent l'implication au travail.

Ensuit nos résultats ont montré que *la justice procédurale influence l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés*. Nos résultats pourraient se justifier par le fait que les décisions prises sans consultations des instituteurs contractualisés et le manque d'explication et de justification entraîneraient des comportements d'absences, de retards et de départs (manque d'implication au travail). Tsafak (1998), quant à lui montre que la participation des enseignants à la prise de décision est un devoir pour les autorités éducatives et un droit pour les enseignants. Colquitt *et al.* (2001) constatent une forte corrélation entre l'implication organisationnelle, appréhendée à travers l'implication affective et la justice procédurale. Ainsi, des procédures justes sont perçues comme des mécanismes qui renforcent la cohésion sociale et qui témoignent que les employés sont considérés comme des membres à part entière de l'organisation (Tremblay *et al.*, 2000). Un fort sentiment de justice à l'égard des procédures devrait se traduire par un attachement affectif plus fort à l'égard de l'organisation. Il est également possible que ces employés, ayant moins de responsabilités dans l'entreprise, parfois en dépit de leur souhait de s'engager, soient exclus des processus de décision ; de ce fait, ils seront moins impliqués (Regnault, 2009).

Enfin nos résultats ont montré que la justice interactionnelle influence l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés. Nos résultats peuvent s'expliquer par le fait que, lorsque les salariés dans une organisation sont traités de manière irrespectueuse et sans dignité, ils ont tendance à réduire leur implication au travail contrairement aux salariés qui sont traités avec respect et dignité par leur supérieur hiérarchique. C'est en soutenant cette idée que Bies et Moag (1986) montrent que la figure d'autorité intervient dans le ressenti de justice des salariés et est corrélée à l'implication au travail. Ainsi, un traitement favorable de la part des représentants de l'autorité envers leurs salariés impliquant le respect, la sincérité et la sensibilité concoure à une justice interactionnelle et peut permettre à ces derniers de s'impliquer au travail. Dès lors, lorsque la hiérarchie fait preuve de politesse, d'honnêteté, de respect, il y a justice interactionnelle. Au contraire, les comportements inverses suscitent un sentiment d'injustice interactionnelle et provoqueront des réactions négatives (Cohen, Charash & Spector, 2001).

5. Conclusion

Ce travail a permis non seulement d'identifier les causes du manque d'implication au travail, mais aussi de circonscrire les contours essentiels pour améliorer la situation. Plus précisément, les résultats de la présente recherche invitent à tenir compte de la justice organisationnelle ; c'est-à-dire à amener les administrateurs des écoles à être plus équitables dans leur travail, à conscientiser les instituteurs contractualisés et à mettre en place des stratégies permettant de stimuler l'implication au travail chez ces derniers. L'implication des instituteurs contractualisés au travail pourrait permettre une réduction du taux d'analphabétisme, de redoublement, de déperdition scolaire et d'échec scolaire afin d'atteindre 100 % de taux de scolarisation, de réussite scolaire et d'achèvement comme voulu par les partenaires éducatifs. Cette implication au travail permettrait également la réduction

des gaspillages des ressources financières de l'État et des parents en termes d'investissements dans l'éducation. Cette étude montre également que les comportements qu'adoptent les administrateurs à l'égard de leurs employés et l'objectivité des procédures d'évaluation des performances mise en place influencent l'implication au travail. Il conviendra donc pour tout administrateur de rester non seulement vigilant à sa propre relation avec ses collaborateurs, mais aussi de veiller à ce que les procédures d'évaluation des performances soient le plus objectives possibles s'il veut impliquer ses salariés au travail. Nos résultats constituent ainsi de très bons supports d'aide à des prises de décisions, si l'on veut mettre en place des pratiques managériales visant à impliquer les salariés au travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
2. Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, (66), 32-42.
3. Beugré, C. (1998). *Managing fairness in organizations*. London : Quorum Books.
4. Bies, R.J. (2001). *Interactional (in) justice : The sacred and the profane*. Mahwah: LEA Publishers.
5. Bies, R.J., & Moag, J.S. (1986). Interactional justice: communication criteria for fairness. In B. Sheppard (Ed). *Research on negotiation in organizations* (pp. 43-55). Greenwich, CT : JAI Press.
6. Bouville, G. (2006). *Absentéisme, âge et manque d'implication au travail : l'exemple des éboueurs*. Document présenté au XVII^e Congrès de l'AGRH sur le travail au cœur de la GRH IAE de Lille et Reims. Management School à l'Université de Rennes 1, Paris.
7. Brangier, E., Lancry, A., & Louche, C. (2004). *Les dimensions humaines du travail : Théories et pratiques en psychologie du travail et des organisations*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
8. Byrne, Z., & Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: the founders speak. In R. Cropanzano (Ed). *Justice in the workplace: From Theory to Practice* (pp.3-26). Mahwah: LEA Publishers.
9. Camerman, J., Cropanzano, R., & Vandenberghe, C. (2007). The Benefits of Justice for Temporary Workers Group. *Organization Management*, 32 (2), 176-207.
10. Cohen-Charash, Y., & Spector, P.E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 278-321.
11. Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Yee, Ng. K. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied Psychology*, 86, 425-445.

12. Daoud, S.B.A., & Masmoudi, S.M. (2011). L'implication organisationnelle : levier pour la performance financière? *Revue Libanaise de Gestion et d'Économie*, 6 (2), 50-86.
13. De Gilder, D. (2003). Commitment, trust and work behavior, the case of contingent workers. *Personnel Review*, 32 (5), 588-604.
14. Deutsch, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
15. El Akremi, A., Nasr, M.I., & Camerman, J. (2006). Justice organisationnelle : Un modèle intégrateur des antécédents et des conséquences. In A. El Akremi, S. Guerrero, J. P. Neveu (Eds). *Comportement Organisationnel* (pp. 47-90). Toulouse cedex : Deboeck.
16. Fabre, C. (1997). *L'implication des salariés restant après un plan social*. (Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Montpellier II, Sciences et Techniques du Languedoc).
17. Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational Justice and Human Resource Management*. Beverly Hills, CA : Sage.
18. Gamassou, C.E. (2004). Prévenir le stress et promouvoir l'implication au travail, un enjeu de gestion des ressources humaines. *Les Cahiers du CERGOR*, 1 (4), 1-64.
19. Greenberg, J. (1993). Stealing in the name of justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 81-103.
20. Kom, D. (2007). *Valorisation des enseignants du primaire au Cameroun*. Yaoundé : Hachette.
21. Lacroux, A. (2008). *Implication au travail et relation d'emploi atypique : le cas des salariés intérimaires* (Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Paul Cezanne - Aix Marseille III, Aix Marseille).
22. Levy-Leboyer, C. (2006). *Motivation au travail : modèles et stratégies*. Paris : Éditions d'Organisation.
23. Lind, E. A. (2001). Fairness Heuristic Theory: Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds). *Advances in organizational justice* (pp. 56-88). Stanford, CA : Stanford University Press.
24. Louche, C. (2007). *Introduction à la psychologie du travail et des organisations : concepts de base et applications*. Paris : Armand colin.
25. March, J.G., & Simon, A.S. (1958). *Organization*. New York : Wiley.
26. Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- 27.*** MINEDUB (2013). *Pour que cesse l'absentéisme. Guide à l'usage des acteurs de la communauté éducative*. Yaoundé : MINEDUB.
- 28.*** MINEDUB (2015). *Pour que cesse l'absentéisme. Guide à l'usage des acteurs de la communauté éducative*. Yaoundé : MINEDUB.
- 29.*** MINTSS (2012). *Rapport d'évaluation des démissions et absences au poste des salariés*. Yaoundé : MINTSS.
30. Neveu, J. P., & Thévenet, M. (2002). *L'implication au travail*. Paris : Vuibert.

31. Paillé, P. (2006). Les relations entre l'implication au travail, les comportements de citoyenneté organisationnelle et l'intention de retrait. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 56, 139-149.
32. Quivy, R., & Van Campenhoutd, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
33. Regnault, G. (2009). *Les mal-aimés en entreprise : jeunes et seniors*. Paris : l'Harmattan.
34. Saleh, S. D., & Hosek, J. (1976). Job involvement : concepts and measurements. *Academy of Management Journal*, 19, 213–224.
35. Thibault, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaumassociates.
36. Tremblay, M., Guay, P., & Simard, G., (2000). L'engagement organisationnel et les comportements discrétionnaires : l'influence des pratiques de gestion des ressources humaines. *Centre Universitaire de Recherche en Analyse des Organisations*, 2, 1-24.
37. Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Presses Universitaires d'Afrique.
38. Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A Relational Model of Authority in Groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115-191.
39. Weiner, Y., & Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes-an integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26(1), 81-96.

LES LOGIQUES DE FORMATION ET LES MÉCANISMES D'INSERTION DES DIPLOMÉS DES UNIVERSITÉS CAMEROUNAISES*

Martial EKO'OLA¹, Edith Faure MEFEUTO², Vandelin MGBWA³

DOI: 10.52846/AUCPP.2023.1.18

Résumé

La présente étude répond à la question de savoir comment les logiques de formations universitaires rendent compte de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur au Cameroun. Sous cet aspect, une recherche qualitative a été réalisée afin d'analyser les logiques de formation universitaire et l'insertion des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun. Pour comprendre les logiques de formation universitaire au Cameroun, la recherche s'est adressée à un groupe de jeunes diplômés bien précis de cinq (05) étudiants sélectionnés en appliquant la technique d'échantillonnage typique. Les données collectées auprès de cinq (05) participants de l'Université de Yaoundé I et traitées au moyen de l'analyse de contenu ont laissé apparaître qu'il existe, d'une part, une absence d'information au sein des universités d'Etat; et, d'autre part, une légèreté au niveau de la structuration des programmes de formation et de leur évaluation. Les résultats font également état de ce que, l'encouragement des jeunes diplômés à l'auto-emploi par les formateurs est presque absent. Cette étude, qui se situe dans un contexte de formation professionnelle, se propose d'adopter les mesures d'accompagnement dans une dynamique sociale visant à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés des universités encore en contraste avec la segmentation du marché du travail.

Mots clés : *Logique de formation ; Insertion des diplômés ; Professionnalisation ; Marché du travail employabilité.*

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ PhD student in Education Management, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: ekoolamartial@gmail.com, corresponding author

² PhD student in Sciences of Orientations, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: emefeuto@gmail.com

³ Associate Professor, PhD, psychopathologist and clinician, University of Yaounde I, Cameroon, e-mail address: mgbwavandelin@yahoo.fr

TRAINING LOGICS AND PROFESSIONAL INTEGRATION MECHANISMS OF GRADUATES OF CAMEROONIAN UNIVERSITIES

Abstract

This study answers the question of how university training logic accounts for the professional insertion of young higher education graduates in Cameroon. In this respect, qualitative research was carried out to analyze the logic of university training and the insertion of young higher education graduates in Cameroon. To understand the logic of university education in Cameroon, the research was addressed to a specific group of five (05) young graduates selected by applying the typical sampling technique. The data collected from five (05) participants from the University of Yaoundé I and processed using content analysis revealed that there is, on the one hand, a lack of information within the state universities; and, on the other hand, a lack of structuring of training programs and their evaluation. The results also show that trainers' encouragement of self-employment among young graduates is almost absent. This study, which is situated in a vocational training context, proposes to adopt accompanying measures in a social dynamic aimed at favoring the professional integration of university graduates, still in contrast with the segmentation of the labor market.

Key words: *Training logic; Insertion of graduates; Professionalization; Labor market support.*

1. Introduction

Au Cameroun, l'étude de la stratégie nationale de développement (SND30, 2020) met en évidence l'inadéquation entre la formation et l'emploi, qui mène à l'aggravation du chômage des jeunes diplômés des Facultés. La plupart de ces jeunes sont victimes du manque de projets professionnels pertinents, de sous-emploi et d'absence d'initiation à l'employabilité. Ils font montre d'une méconnaissance notoire de leur environnement socioéconomique, des réalités du monde du travail, des opportunités d'emplois offerts, des secteurs porteurs de l'activité économique ou des nouvelles niches d'emplois. Leurs situations se compliquent par l'opacité du marché de l'emploi, la recrudescence des mutations technologiques incessantes. Les efforts réalisés par le gouvernement à travers le recrutement de plusieurs milliers de jeunes à la fonction publique, et par un grand nombre d'initiatives en faveur de l'emploi des jeunes telles que le Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PAN EJ), le Projet Intégré d'Appui aux Acteurs du Secteur Informel (PIAASI), le Programme d'Appui à la Jeunesse Rurale et Urbaine (PAJER-U) et bien d'autres, concernent des solutions contextuelles et précaires, car, malgré tout, le chômage et le sous-emploi des jeunes diplômés persistent. Les données du SND30 (2020) révèlent que le taux de sous-emploi au Cameroun s'est aggravé passant de 75,8% en 2005 à 77% en 2014.

Or malgré toutes ses initiatives entreprises par le gouvernement pour apporter les solutions au problème de chômage des jeunes diplômés, la difficulté d'intégrer le marché de l'emploi reste persistante pour ces derniers. D'où l'intérêt de cette étude dont le problème porte sur la pertinence des logiques de formation et du capital humain. Il se trouve qu'au Cameroun beaucoup de jeunes reçoivent des formations qui ne leur permettent pas d'acquérir les compétences nécessaires pour leur insertion professionnelle. Il se pose alors le problème de l'adéquation formation-emploi qui devient une nécessité pouvant faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur. Cette adéquation formation-emploi se construit, et se négocie entre divers acteurs institutionnels. Au vu des mutations technologiques, les entreprises ont de plus en plus besoin d'un personnel qualifié et compétent à la pointe de la technologie.

Au regard de ce qui précède, il est nécessaire de s'interroger sur les logiques de formation et les possibilités d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun. Autrement dit, les logiques finalisées et contextualisées au sens de Charlot (1990) rendent-elles compte de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés des Universités d'Etat du Cameroun ?

2. Cadre théorique

D'après Charlot, former qui est un mot issu de « formare » signifie donner forme. Cependant, aujourd'hui, le terme « formation » tend à renvoyer à « formation professionnelle ». Pour cet auteur, l'idée de formation fait référence à l'individu que l'on doit doter de certaines compétences qui sont en réalité des habilités, des savoirs et des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier, permettant également l'accès à un emploi. Le contenu et la nature même de ces compétences (les siennes et éventuellement celles des autres) peuvent varier selon le type de formation et le moment historique. D'après Charlot (1990), les entreprises des années 90 ont mis l'accent sur la transférabilité, l'adaptabilité, la flexibilité de la pensée et des comportements. Ces compétences font toujours référence à des situations et à des pratiques. A cet effet, l'individu, qui se situe dans un contexte de formation, doit être capable de mobiliser mais encore de transférer les moyens et les compétences nécessaires pour atteindre une fin déterminée dans une situation donnée. Il s'agit donc de capaciter l'apprenant à la mobilisation des pratiques pertinentes dans une situation, définie étroitement (lié au poste de travail) ou largement (par rapport à un collectif de travail). Charlot (1990), précise à juste titre que la logique de formation est celle de pratiques finalisées et contextualisées.

Au surplus, Charlot souligne que la pratique dans un contexte de formation est dite finalisée lorsqu'elle établit un rapport entre moyens et fins. Dans ce sens, la pratique répond à un objectif, une fin et une visée. Former, c'est donc préparer à l'exercice de pratiques finalisées dans lequel le savoir ne prend sens que par référence à la fin poursuivie. Une pratique finalisée est également séquentielle, voire organisée par session.

Par ailleurs, une pratique est dite contextualisée lorsqu'elle peut maîtriser la variation ; non pas celle qui est prévisible, normée, mais d'avantage la variation vue

comme mini-variation, comme écart à la norme, comme aléa, comme expression de l'instabilité foncière et irréductible de toute situation. Ainsi, une pratique contextualisée est soumise à des évaluations qui ne peuvent pas être réduites à des distinctions conceptuelles. Former pour Charlot revient donc à préparer à l'exercice de pratiques finalisées et contextualisées, dans lesquelles le savoir ne prend sens que par référence à la fin poursuivie (Charlot, 1990). A cet effet, l'école est désormais entièrement finalisée par la formation professionnelle.

Pour Maingari, « *L'absence de correspondance entre l'offre de formation et la demande par le marché de l'emploi entraîne de graves phénomènes d'abandons et de déclassement dans les aspirations sociales et professionnelles. Pour les diplômés du supérieur, le rétrécissement du marché de l'emploi, l'absence de recrutement et paradoxalement l'arrivée de nouveaux licenciés et docteurs sur le marché de l'emploi à la fin de chaque année académique suscite chez eux découragement et remises en question diverses* » (Maingari, 1997, p. 99).

Ainsi, pour apporter des propositions de solutions au problème d'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun, plusieurs mesures ont été prises par le gouvernement. Parmi ces mesures, il y a lieu de souligner le cas de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998 qui stipule que l'éducation « *a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux* ». La loi du 11 juin 2018 régissant la formation professionnelle au Cameroun, quant à elle stipule en son article 1^{er} alinéa 2 que le champ de la formation professionnelle vise à donner aux apprenants et aux apprentis, des habilités, des savoirs et des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier et/ou permettant l'accès à un emploi. Dans son article 2 alinéa 1 de la même loi, l'Etat accorde à la formation professionnelle un caractère de priorité nationale. Autrement dit, le système éducatif doit former les citoyens autonomes, compétents, responsables, culturellement enracinés et capables de s'insérer dans leur milieu, ouverts au monde extérieur, aptes à participer au développement durable de la société et d'apprendre tout au long de la vie.

Cette nouvelle vision de l'éducation rompt avec l'ancienne éducation. Comme la relève Maingari (1997) : « *l'éducation à l'ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation de l'enseignement et à son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles de leur univers de production* ». (Maingari, 1997, p. 98). Le système éducatif véhicule désormais un souci de professionnalisation. Les formations offertes par système éducatif doivent être orientées vers la professionnalisation des enseignements. La théorie du capital humain est à l'origine de la politique de démocratisation de l'école. Elle liait le développement à la qualité des ressources humaine, et a eu pour conséquence la généralisation du diplôme et malheureusement, sa déqualification en termes d'emploi et de revenu. Avoir un diplôme ne garantit plus l'accès immédiat à un emploi lucratif (Maingari, 1997). Vu

sous cet angle, il y a lieu de se poser la question de savoir quelles sont les mécanismes de l'insertion professionnelle qui rendent compte des logiques de formation.

Altet (1994), Tardif et Lessard (1999) soulignent que la professionnalisation est un enjeu majeur du développement professionnel et de l'efficacité des formés. C'est dans ce sens que Le Boterf (2008), dans ses travaux souligne également que l'objectif de la formation est de doter l'apprenant des compétences pertinentes qui lui seront nécessaires pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes. Dans le but de répondre aux mutations actuelles que connaît l'environnement socioéconomique en général et socioprofessionnel en particulier, les programmes de formation ou d'enseignement devraient relever le défi qui est celui de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

Selon la théorie du capital humain, la formation est un investissement qui doit permettre d'accroître la productivité des jeunes. Au regard de toutes ces mesures, le problème de la non-effectivité de l'insertion professionnelle des jeunes, reste d'actualité ainsi que l'inadéquation formation-emploi qui fait penser à un manque de professionnalisation dans la formation offerte aux jeunes. Le niveau d'éducation constitue selon la théorie du capital humain l'une des clés essentielles de positionnement dans la file d'attente de l'accès à l'emploi. Mais faudrait-il que cette éducation ait une bonne connotation professionnelle. Pour Bourdoncle (1994), il n'est pas possible d'analyser la formation sans mentionner la notion de savoirs professionnels ou les modalités de la socialisation mise en action, ni évoquer la progression de l'activité de formation sans toucher aux mutations du groupe professionnel. Pour Wittorski (2014), une formation est dite professionnelle lorsque son objectif est de fournir au marché de l'emploi des individus possédant un savoir-faire. Tsafack (1989, p. 30), souligne à juste titre que « *les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux-être toujours amélioré. La conception de l'école à la fois sur le plan des contenus et ses programmes, de son organisation, de son fonctionnement et de ses méthodes pédagogiques peut permettre de faire davantage des hommes actifs, des créateurs plutôt que des demandeurs d'emplois.* ». La théorie de la structuration développée par Giddens (1984), présente le lien étroit qui existe entre l'organisation en tant que structure et l'individu comme acteur à part entière de l'organisation. Elle repose sur un effet boomerang en ce sens que ce sont les individus qui sont à l'origine des systèmes sociaux et qui en retour définissent leurs comportements vis-à-vis de la société à laquelle ils appartiennent. Il existe donc une interdépendance entre les deux entités (structure et acteur). La structuration traite de la globalité de l'organisation dans la mesure où elle a l'intention de vouloir rendre compte des facteurs de bon fonctionnement d'une organisation. La théorie de la Structuration prône en même temps la domination de l'individu en tant qu'acteur, et les structures sociales. Pour Giddens (1976, 1984), la structuration analyse l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans un cadre spatio-temporel, et ce de façon globale. Il est question d'analyser l'expérience de l'acteur et de l'ensemble sociétal. Pour l'auteur, l'individu et la structure sont interdépendants, l'un n'existe pas sans l'autre d'où le concept de « *relation dialectique* ».

3. Méthode

3.1. Public visé et champ de l'étude

Pour recruter le public visé à la recherche, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage aléatoire à choix raisonné typique encore appelée technique d'échantillonnage intentionnel (Fortin & Gagnon, 2016) qui consiste à sélectionner les individus, qui peuvent être détenteurs d'informations cruciales pour l'étude et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Nous avons pu retenir dans le cadre de l'étude, des critères spécifiques, qui doivent être remplis par ces participants. Le choix raisonné visait à faire une sélection préalable au sein d'un groupe répondant aux critères de l'étude. En effet, ce mode s'est fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance telles que :

- être étudiant (e) à l'université de Ngoa-Ekelle ;
- être étudiant (e) dans une filières professionnelle de l'université de Ngoa -Ekelle ;
- avoir des difficultés à trouver un emploi en rapport avec la formation suivie.

L'objectif était de recueillir des renseignements sur les membres de la population ayant ces caractéristiques. La présente recherche, qui souhaite répondre aux questions émises à la problématique, s'inscrit dans le paradigme compréhensif. L'approche compréhensive consiste en des constructions objectives des idées reçues sur le phénomène d'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés.

L'étude s'adresse à une population bien spécifique : les diplômés de l'Université de Yaoundé 1, et plus précisément aux départements d'Anthropologie, et de Tourisme. Cinq répondant ont permis d'avoir les données de cette recherche. La recherche en a identifié au départ dix dont le profil correspondait aux objectifs de l'étude. Mais, du fait de la mobilité des sujets, l'étude a porté jusqu'au bout avec cinq sujets. La méthode d'échantillonnage appliquée est celle du choix raisonné ou typique, technique se fondant sur un choix respectant des critères prédéfinis par le chercheur (Depelteau, 2003).

Tableau 1. Participants à l'étude

Identification	Département/filière	Niveau d'étude	Sexe	Age
Luc	Art plastique	Master 1	Masculin	27 ans
Fabien	Tourisme et Hôtellerie	Master 1	Masculin	25 ans
Madeleine	Tourisme et Hôtellerie	Master 2	Féminin	29 ans
Ally	Art plastique	Master 2	Masculin	30 ans
Magalie	Tourisme et Hôtellerie	Master 2	Féminin	36 ans

3.2. Outil de collecte

Pour collecter les données, la recherche a fait usage prioritairement des entretiens semi directifs, ce qui a permis de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2004). La collecte de ce type de données a requis des instruments tels que le guide d'entretien thématique et une grille d'observation.

3.3. Procédure

Les entretiens ont eu lieu dans la bibliothèque de l'université. Chaque entretien durait en moyenne 45 minutes et se faisait le lundi et le jeudi entre 8 heures et 11 heures avant le début des cours. Chaque participant était informé du but de l'étude (comprendre les difficultés à intégrer le marché du travail post formation). Les entretiens étaient transcrits sur papier et enregistrés grâce au dictaphone et son utilisation était signalée à l'avance aux participants. La recherche avait pour outil de collecte des données un guide d'entretien. Le déroulement des entretiens semi-directifs était axé sur les thèmes de la recherche à savoir :

- thème 1 : logiques de formation ;
- thème 2 : marché de l'emploi.

Le guide définissait la stratégie que nous avons adoptée. Il déterminait également la façon dont il conduisait la directivité et la non-directivité faisant percevoir davantage les effets des frustrations des apprenants.

3.4. Technique d'analyse

Les données collectées ont été analysées à travers la technique d'analyse thématique de contenu séquencée (Paillé, Mucchielli, 2012, p. 56). L'analyse de contenu séquencée permet de recueillir les informations à travers les messages émis par les interviewés et de développer de manière approfondie les difficultés que rencontrent les étudiants des universités du Cameroun à intégrer le marché du travail après leur formation. Situation qui entraîne globalement des conséquences sur le système éducatif.

Tableau 2. Grille d'analyse

Thème	Code	Sous-thèmes	Code	Observations		
				+	-	+
Absence d'objectivité	A	Absence d'information	a1			
		Méconnaissance de soi	a2			
		Absence d'engagement	a3			
Difficulté d'emploi	B	Marché du travail étroit	b1			
		Inadéquation entre formation l'emploi	b2			
		Absence d'accompagnement	b3			

Légende : (+) : effectif ; (-) : pas effectif ; (+/-) : plus ou moins effectif

4. Résultats

Ce travail d'adaptation, dû à l'exigence des logiques de formation et de l'insertion des jeunes diplômés, est complexifié par la diversification du public en termes de niveau d'études ou d'expérience professionnelle entre autres.

4.1. L'inadéquation des formations universitaires et les attentes du marché de l'emploi (Le manque d'objectivité des formations universitaires)

Selon Charlot (1990), une formation est pertinente lorsqu'il existe un rapport entre moyens et fins. De l'examen des données empiriques rendant compte de l'effectivité d'une cohérence entre formation et emploi sollicité par les étudiants de l'université de Yaoundé 1, il en ressort que le manque d'adéquation entre la formation suivie et les attentes du marché de l'emploi justifie à une proportion très élevée les difficultés que rencontrent les jeunes diplômés des universités camerounaises dans leur quête d'insertion professionnelle. A ce propos, Magalie qui est une étudiante en tourisme et hôtellerie, et par ailleurs formatrice dans un centre de formation de la place, reconnaît avoir été mal orientée après l'obtention de son diplôme de Baccalauréat. En effet, Magalie est en situation de reconversion après l'obtention d'un diplôme de Licence en Géographie. Elle affirme que :

« De manière générale je n'ai aucune idée si l'orientation est appliquée dans les autres départements ou pas. En somme je dirais simplement que l'orientation à l'université est présente mais pas encore effective pas du tout et je ne sais vraiment pas si une cellule destinée à l'orientation existe dans l'enceinte de l'université. Car, je trouve le plus souvent des personnes qui affirment qu'ils ont choisi leur filière par pure imitation ou au hasard, juste par rapport à la beauté du nom. En bref, j'ai juste fait mon propre choix selon mes aspirations personnelles. Malgré le tâtonnement en ce qui concerne mon choix de filière je pense que je suis sur la bonne voie plus le temps passe plus j'aime ce que je fais. Le tourisme c'est ma passion » (Etudiante en Guide touristique, Master 1). Magalie continue en soulignant que : *« J'ai eu à faire des stages académiques dans certaines structures dont l'objectif a très souvent été de combiner les enseignements reçus en amphî et la pratique qui est la réalité du monde professionnel. A ma grande surprise et contre toute attente, les réalités du monde professionnel n'ont parfois rien à voir avec ce que nous faisons à l'école, et pour moi j'ai le sentiment que c'est un manque de sérieux de la part de nos gouvernants dans un pays qui se veut émergent d'ici 2035. Laisse-moi te dire ma sœur que ce phénomène fait en sorte que mes encadreurs professionnels dans le cadre de ces stages ont du mépris pour les universitaires, car d'après eux, les universitaires sont des théoriciens, des bavards qui ne maîtrisent rien du monde professionnel. Voilà la réalité ! »*.

Madeleine également pense que les formations professionnelles dispensées à l'université de Ngoa Ekele ne sont pas en adéquation avec les réalités du milieu professionnel. En effet, Madeleine est une étudiante de la filière Hôtellerie, âgée de 29 ans, niveau master 2. Issue d'une famille biparentale, elle est la benjamine d'une fratrie de 8 enfants. Elle précise que les programmes d'enseignement ne sont pas assez développés dans la mesure où l'apprenant à la fin de sa formation se sent peu outillé pour s'intégrer dans le marché de l'emploi.

« En majorité les personnes qui viennent dans ce département sortent des instituts de formation depuis le niveau secondaire comme celui de Mbalmayo. Ils ont eu une formation de plasticiens même avant de venir ici. Même comme plasticien tu ne peux dépasser celui qui s'est formé en amont dans une école de formation

professionnelle avant d'arrivée dans ce département. D'où l'importance de pratiquer en dehors de l'école même de façon personnelle. As-tu vu un atelier ici avec des instruments adéquats ? Pas du tout ! Raison pour laquelle j'affirme que malgré nos formations dites professionnalisantes nous restons encore dans l'abstrait ».

De ces deux récits, il en découle que l'insertion professionnelle des jeunes diplômés des universités d'Etats du Cameroun reste difficile. Nombreux sont les diplômés qui aspiraient avoir un emploi après l'obtention de leur diplôme. Mais la réalité est toute autre dans la mesure où le marché du travail étant segmenté, les jeunes rencontrent de plus en plus des difficultés afin de pouvoir s'y insérer.

Ainsi, l'inadéquation entre les formations universitaires et le marché de l'emploi est un obstacle à l'insertion des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun. On observe donc que les universités camerounaises visent plutôt à éduquer les étudiants plutôt qu'à cultiver leurs compétences qui faciliteront leur insertion professionnelle dans le marché de l'emploi.

4.2. Les entraves à la recherche d'emploi par les jeunes diplômés des universités

D'après Kirk Patrick (1959), l'évaluation de la formation est une étape importante dans un processus de formation visant à développer des compétences professionnelles. L'évaluation permet de vérifier dans le cadre d'une formation si les objectifs définis au départ ont été atteints. Dans le cadre de notre étude, on note une légèreté de programmes de formation qui ne respectent pas l'aspect de l'évaluation de l'efficacité de la formation. Luc est un étudiant de master 1 à la faculté des arts, lettres et sciences sociales, filière Art plastique. Il a par ailleurs obtenu une licence en droit à l'université de Soa. Il vient d'une famille monoparentale et est premier né d'une fratrie de sept enfants. Il dit avoir été orienté par imitation à son arrivée à l'université de Ngoa Ekelé. Luc déclare que :

« Ma sœur, le master que je fais actuellement ici à l'université est un master qui nous forme au métier de plasticien. Ça veut dire que notre formation doit être plus pratique, mais ce n'est pas le cas. Chez nous ici on nous forme comme les étudiants de filières littéraires sans véritable pratique. Tu comprends avec moi que nous ne pouvons pas être compétitifs sur le marché de l'emploi avec les étudiants sortis par exemple des écoles professionnelles. L'autre chose c'est que les évaluations ici sont faites comme si les enseignants voulaient seulement se débarrasser de nous sans toutefois se rassurer que nous ayons compris et maîtriser les objectifs de notre formation. Il n'y a pas un véritable encadrement dans nos universités à écouter mes amis qui sont dans des universités autres que celle-ci. ».

Fabien quant à lui, ayant obtenu une licence en droit à l'université de Soa, décide de s'orienter vers une formation professionnelle. Etant issu d'une famille monoparentale dont il est le premier né dans une fratrie de sept enfants, va donc s'orienter vers l'université de Ngoa Ekelé qui offre des formations dites professionnelles. Il précise tout de même que ce choix a été influencé par les informations reçues de ses camarades de lycée déjà en formation dans le dit

établissement universitaire. Fabien souligne qu'il a fait des formations par des stages en entreprise qui lui ont permis d'être autonome. Le participant à l'étude reconnaît d'ailleurs avoir des difficultés à mettre en application les enseignements reçus lorsqu'il se trouve sur le terrain. Il pense qu'en réalité la formation qu'il reçoit est beaucoup plus théorique que pratique. Il dit que les enseignants semblent s'attarder beaucoup plus sur la théorie que la pratique. Il affirme à ce propos que :

« Parfois les formations que nous recevons nous sont transmises par des personnes non compétentes qui n'ont aucune information et même aucune expérience du terrain. C'est à dire des personnes qui n'ont reçus aucune connaissance pratique du domaine dans lequel ils exercent. En effet, nous nous retrouvons en situations d'apprentissage avec les enseignants qui selon moi n'ont aucune formation dans la spécialité qui nous ai propre, et sans aucune expérience professionnelle bien qu'étant diplômés ».

Ally est un étudiant inscrit en master 2 au département d'Art plastique, ayant une première formation en sociologie. Issu d'une famille polygamique où il est le premier né d'une fratrie de 10 enfants. Il est informé de la filière Art plastique par son voisin de chambre à la cité universitaire. Lorsqu'il est arrivé à l'université il dit n'avoir trouvé personne pour l'orienter. Les conséquences qui surviennent sont le choix de la filière histoire de l'art à laquelle il a adhéré non par conviction mais par contrainte. Il affirme enfin qu'il y a un manque d'information. L'accès à l'information vivante aide, guide, et accompagne dans son action d'insertion professionnelle. Il s'exprime en ces termes :

Je n'ai jamais eu à postuler pour un quelconque emploi dans la mesure où j'ai rêvé d'être mon propre patron. Mon vœu le plus cher est de m'auto employer après la formation que je suis déjà. Je voudrais avoir le bagage requis pour me lancer et ne plus m'arrêter. Le plus essentiel c'est d'avoir la connaissance, ensuite le diplôme et la réussite suivra. Je pense que si les choses changent dans notre pays, la clé de la réussite de l'insertion professionnelle réside dans l'auto emploi.

Ainsi, afin d'assurer une formation efficace qui aidera le jeune diplômé en quête d'emploi à pouvoir s'insérer plus facilement, l'apprenant est amené à développer davantage une posture réflexive pour décrier cette formation inadéquate qu'il reçoit dans le but d'aider le système éducatif à analyser sa pratique pédagogique et surtout ses répercussions sur le système.

5. Conclusion

L'article appréhende les logiques de formation et la professionnalisation des enseignements comme un moyen pertinent visant à équiper les étudiants des compétences solides pour une meilleure insertion professionnelle. Elles ont également pour objectif de rendre compte de la compétitivité des apprenants sur le marché du travail qui se veut de plus en plus étroit et rigoureux. Les théories sur la professionnalisation des enseignements et celles sur la relation formation-emploi expliquent la nécessité de posséder un savoir-faire substantiel voire important et utile, afin de rendre les diplômés compétents dans leur quête de l'emploi ou même capables de conserver un emploi ou d'en créer. Mais pour que des stratégies liées

aux logiques de formation efficace aident le sujet à y parvenir, il a besoin d'un environnement qui lui soit ouvert, et qui lui donne la possibilité d'acquérir plusieurs expériences. La place du formateur dans l'innovation pédagogique semble étroite puisque, désormais, son travail implique davantage la poursuite, plutôt stricte, « *des étapes "pré pensées" par une ingénierie de la formation* » (Masson, Orly, 2016, pp. 9-22).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
2. Balzani, B., Beraud M., Boulayoune, A., Divay, S., Eydoux A., Gouzien, A. (2008). *L'accompagnement vers l'emploi : acteurs pratiques, dynamiques*, Rapport final pour la Dares, halshs-00377437. Accessible sur : <https://shs.hal.science/halshs-00377437/document>. Consulté le 12 mai 2023.
3. Berthet, T. (2007). La formation professionnelle continue en France. Une ingénierie de marges entre territoire et management public. Dans Vinokur A. (dir.) *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?* Paris : L'Harmattan. 131-154.
4. Bonaiti, C., Fleuret A., Pommier, P., Zamora, P. (2006). *Pourquoi les moins qualifiés se forment-ils moins ? Document d'études*. Dares. Accessible sur : <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publications/pourquoi-les-moins-qualifies-se-forment-ils-moins>. Consulté le 12 mai 2023.
5. Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants, La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 84, 73-92.
6. Bourdoncle, R. (1994). La professionnalisation des enseignants. Problématique d'un séminaire européen. *European Journal of Teacher Education*. XVII (1-2), 13-23.
7. Bourdoncle, R., Mathey. (1994). Autour des mots 'Recherche et développement professionnel, *Recherche et Formation*, 17, 141-154.
8. Charlot, B. (1990). Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques, *Recherche et Formation*, 8, 5-17.
9. Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. PUL.
10. Fortin, M.F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec, Canada: Chenelière-Education.
11. Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. Berkeley. University of California Press, 234.
12. Giddens, A. (1998). *La constitution de la société : Eléments de la théorie de la structuration*, PUF, Collection Sociologies, Paris, 474.
13. Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for Evaluating Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, (12), 21-26.
14. Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: éditions d'Organisation.
15. Maingari, D. (1994 a). *Les problèmes liés à l'Université africaine. Histoire et Anthropologie*, 9, 51 -56.

16. Maingari, D. (1994 b). *Les résistances au changement de pédagogie à l'Université*, Thèse de doctorat, Se. de l'éd. Rouen.
17. Masson, L. V., Olry, P. (2016). Étude de la conception d'une séquence de formation dans une filière secondaire agricole. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 59, 9-22.
18. Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
19. Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 123-150.
20. Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Bœck Université.
21. Tsafack, G. (1989). *La crise du développement et les systèmes éducatifs africains*, dans col. Afrique Unie, 1, 53-75.
22. Wittorski, R. (2014). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
23. Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse, *Savoirs*, 17, 11-39.
- 24.*** Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (2020). *SND30 : Stratégie Nationale de Développement 2020-2023. Pour la transformation structurelle et le développement inclusif*. 1e éd.

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:**
auc.pp.dppd@gmail.com

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
3. Margins:
 - up: 2 cm
 - down: 2 cm
 - left: 2 cm
 - right: 2 cm
4. Spacing: single
5. Alignment:
 - the body text: to the left and to the right;
 - the title of the article: alignment to the middle.
 - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
6. Characters:
 - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
 - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 12 NORMAL and below the title;
 - position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author - TIMES NEW ROMAN 10 as Footnote;
 - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 11 BOLD;
 - the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words, separated by semicolons): in ITALICS 11 and below the name(s);
 - the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
 - Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6th edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to Ph.D. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

For more information, please see the journal's web page: <http://aucpp.ro/>

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

• Themes

- ✓ *The pre-service and in-service teacher training*
- ✓ *The development and innovation of the curriculum*
- ✓ *The theory and practice of training*
- ✓ *The theory and practice of the assessment*
- ✓ *Management and educational leadership*
- ✓ *The management of the educational programs*
- ✓ *The sociology of education*
- ✓ *The psychology of education*
- ✓ *University pedagogy*
- ✓ *Adult pedagogy*
- ✓ *The history of pedagogy and alternative pedagogies*
- ✓ *Comparative pedagogy*
- ✓ *Pedagogy of primary and pre-primary education*
- ✓ *Early education*
- ✓ *The education of children with special educational needs*
- ✓ *Inclusive education*
- ✓ *Educational counselling*
- ✓ *The psycho-pedagogy of learning*
- ✓ *Special didactics*

• Categories of studies

- ✓ *Theoretical papers*
- ✓ *Basic research papers*
- ✓ *Applied research papers*
- ✓ *Essays*
- ✓ *Reviews*
- ✓ *Interviews*

Pentru comenzi și informații, contactați:

Editura Universitaria

Departamentul vânzări

Str. A.I. Cuza, nr. 13, cod poștal 200585

Tel. 0251598054, 0746088836

Email: editurauniversitaria@yahoo.com

marian.manolea@gmail.com

Magazin virtual: www.editurauniversitaria.ro