Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXII, 2023, no 45, Issue 2

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

Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XXII, 2023, no 45, Issue 2

Editura Universitaria Craiova

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 2

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 Pauand 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 NEACŞU, 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 ŞTEFAN, Răzvan Alexandru CĂLIN, Oprea-Valentin BUŞU, Amalia Raluca STEPAN

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

EDITORIAL SECRETARY: Florentina MOGONEA

This volume was approved by CNCSIS 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..... 5

Naoual AOUALI, Hamida DOULATE SEROURI
Les pratiques évaluatives à l'ère du numérique en contexte universitaire algérien……. 7

Leila BELKAIM
ChatGPT à l'université : ami ou ennemi ?..... 22

Vali ILIE, Ecaterina Sarah FRĂSINEANU
The perception of future teachers on the competencies and roles of teachers……. 31

Jacques Balthasar GEORGES
Et si la question des redoublements se posait autrement ?..... 46

Jacques Serge KOUADJOVI KALEDJE II, Patrick MBENGUE ZE
Formation initiale des apprenants du premier cycle de la filière histoire à L'école Normale Supérieure de BERTOUA (Cameroun)..... 58

Răzvan Alexandru CĂLIN
About kindness as a character trait. An exploratory study..... 70

Eustache BANZA NSOMWE -A-NFUNKWA, Jonathan ENGUTA MWENZI
Attitude des élèves de Kinshasa face à la violence éducative …… 80

Panagiotis GIAVRIMIS
Intellectually disabled students. Education inclusive practices in Greece….. 92

Patrick MBENGUE ZE, Jacques Serge KOUADJOVI KALEDJE II
SARS-CoV-2 en Afrique, institutions de recherche en sciences sociales et *Brain Boom*…….. 105

Hanse Gilbert MBENG DANG, Nadège Thamar BILOUNGA NTOMBA, Jeannette Lohr ELANGA THOMBA
Les réponses à la question de la scolarisation des refugiés dans la commune de Mandjou : modalités et évaluation de 2013 à 2023..... 119

Mohamed Fouzi IMESSAOUDENE, Cherif TOUADI
L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de français langue étrangère : réalité du terrain et perspectives …… 134

Shuaib Abolakale MUHAMMED, Mohammed Mustapha LAWAL
Undergraduate students' depression risk variables in University of Ilorin, Nigeria…….. 144

Jonathan ENGUTA MWENZ, Eustache BANZA NSOMWE -A-NFUNKWA, Léon MBADU KHONDE
Intelligence émotionnelle et créativité des élèves des Écoles Secondaires de Kinshasa…….. 156

Jeanne EPOTO IBON NDOME, Jean-Pierre MBAME
Migration forcée, déperdition scolaire et gouvernance des réfugiés : une analyse empirique de la situation des enfants réfugiés au Cameroun…..... 169

Marina SLAVINSKI, Svetlana TOLSTAIA
Development and validation of the questionnaire "Peculiarities of sexuality of people 60+……... 183

Abdelli KANDSI, Sid Ahmed KHELLADI
Représentations sociolinguistiques du FLE chez les étudiants de 2eme année licence de français à l'Université d'Adrar……..……... 196

Joséphine Pascale ADA MANGA, Armand Didier MBOG DJOM, Jean-Pierre MBAME
Quels sont les déterminants directs et indirects de l'épuisemen émotionnel entre la dissonance émotionnelle et les stratégies de coping aupre des travailleurs camerounais……. 211

Viorel BOCANCEA, Alexandra PĂTRAȘCU

Applying learning models in developing geography-specific competencies..... 225

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS 241

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE..... 242

INTRODUCTION / INTRODUCTION

This volume is dedicated to number 45(2) for the year 2023 of the journal *Annals of the University of Craiova, Psychology – Pedagogy series*, edited under the aegis of the Teacher Training Department, respectively of the Centre for Psycho-Pedagogical Research, which works within this department.

The current number integrates into the theme of the journal, which approaches topics from the field of educational sciences, psychology, social sciences, special didactics, in an inter-, multi- and transdisciplinary manner.

Similar to the previous numbers, this volume represents a "meeting" place for researchers and specialists who propose topics of interest and topical issues for education, school and contemporary society, from the perspective of the efficiency of the functioning mechanisms: aspects regarding the usage of digital technology in the teaching and evaluating activity; multiple and various perspectives of initial teacher training; conditions for the development of emotional intelligence; coping strategies; creativity; specific skills in different fields, by using modern patterns; promoting intercultural education; using the ChatGPT in higher education; Brain Boom and Covid-19 pandemic.

Other studies deal with topics related to intellectual disabilities; violence in school; the risk variables of depression, for which solutions and opportunities are sought.

Issues such as forced migration, school dropout, refugee education are realities that some societies have to face and which are covered in this number of the journal. What is more, following the principle of lifelong learning, the category of people over 60 is not forgotten either.

Regardless of the topics approached, the studies offer a glimpse of certain contemporary social and educational realities, offering the chance to share models of good practice, to carry out analyses and interpretations of the aspects discussed.

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), SCIPIO 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

LES PRATIQUES ÉVALUATIVES À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN*

Naoual AOUALI[1], Hamida DOULATE SEROURI[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.01

Résumé

Le présent article a pour but de montrer les circonstances de l'évaluation effectuée à distance à l'université algérienne durant la période du confinement et même après la pandémie de la Covid-19. L'objectif est de préciser les critères d'une évaluation à distance crédible qui jugent l'efficacité de l'enseignement dispensé. Pour y parvenir, nous avons mené un entretien semi-directif auprès des enseignants de différentes universités algériennes et de différentes disciplines. Nous avons adopté la démarche quantitative/qualitative. De même, nous nous sommes focalisées sur les caractéristiques (matérielle et intellectuelle) tirées des travaux de Clark pour pouvoir qualifier l'évaluation faite à distance. Nous avons aussi mis au point le modèle CIPP de Stufflebeam pour l'analyse du processus de l'évaluation.

Les résultats de notre étude montrent que les enseignants se réfèrent à différents types d'évaluation à distance. Ils peuvent évaluer les étudiants à travers des exercices sous forme de quiz. Ils impliquent aussi les étudiants dans des forums de discussion en ligne. Cependant, une évaluation à distance de qualité est conditionnée par la disponibilité des moyens technologiques et un travail cohérent et structuré de l'enseignant.

***Mots-clés** : Évaluation à distance ; Qualité ; Types d'évaluation ; Université ; Enseignants.*

EVALUATIVE PRACTICES IN THE DIGITAL AGE IN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT

Abstract

This article aims to show the circumstances of the evaluation carried out remotely at the Algerian university during the period of confinement and even after

* 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 « B», Department of French, Faculty of Literature and Languages, University Ibn Khaldoun of Tiaret, Algeria, e-mail address: naoual.aouali@univ-tiaret.dz, corresponding author.

[2] Associate Professor PhD « A », Department of French, Faculty of Literature and Languages, University Ibn Khaldoun of Tiaret, Algeria, e-mail address: serourihamida.doulate@univ-tiaret.dz

the Covid-19 pandemic. The objective is to specify the criteria for a credible distance evaluation which judges the effectiveness of the teaching provided. To achieve this, we conducted a semi-structured interview with teachers from different Algerian universities and different disciplines. We adopted the quantitative/qualitative approach. Likewise, we focused on the characteristics (material and intellectual) drawn from Clark's work to be able to qualify the evaluation carried out remotely. We also developed the Stufflebeam CIPP model for analyzing the evaluation process.

The results of our study show that teachers refer to different types of remote assessment. They can assess students through quiz-style exercises. They also involve students in online discussion forums. However, a quality remote assessment is achieved through the availability of technological means and coherent and structured work by the teacher.

Key words: *Remote assessment; Quality; Types of assessment; University; Teachers.*

1. Introduction

L'insertion du numérique à l'enseignement universitaire s'est effectuée depuis des années (Bates, 2019), mais son application effective en Algérie s'est faite suite à des obligations imposées par l'institution durant la pandémie Covid-19. Avant l'an 2019, l'enseignement se faisait en présentiel, mais le passage d'un enseignement en présentiel à un enseignement à distance s'est effectué durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2019/2020. Il s'agissait de la diffusion de ressources via la plateforme universitaire Moodle, les contenus sont mis à la disposition des étudiants pour être consultés préalablement aux cours faits en présentiel ; des capsules vidéo sont mises après les cours pour être téléchargées par les étudiants qui étaient absents ou même par ceux qui étaient présents et veulent revoir le cours.

Le nombre élevé des étudiants exige la mobilisation des enseignants et des professionnels en informatique pour prendre en charge cette nouvelle modalité d'enseignement et assurer conjointement la réussite de la formation. La mise en œuvre des pratiques d'un enseignement en ligne nécessite un réel changement autant chez les étudiants que chez les enseignants (Sokrane & Legros, 2021). L'apprenant doit avoir des compétences en informatique pour le suivi des cours de visioconférence qui se font en ligne et l'interaction via les forums et les wikis et aussi pour la réalisation des activités demandées en mode synchrone ou asynchrone. Pour sa part, l'enseignant est amené à scénariser des cours, à préparer des activités pédagogiques et à dispenser son enseignement selon les exigences de cette situation notamment en ce qui concerne l'évaluation qui constitue un réel problème en ce qui a trait aux enjeux liés à la distance.

Plusieurs recherches ont été réalisées dans le but de montrer les circonstances de l'évaluation via le numérique (Hewson, 2012 ; Barras, 2020 ; Jung, 2020). Certains chercheurs évoquent l'inquiétude des enseignants vis-à-vis des actions inappropriées des étudiants comme le plagiat et la tricherie (Kier, 2014). Il convient de rappeler que l'évaluation des apprentissages peut se faire de façon individuelle ou

en groupe. Les étudiants réalisent des tâches et échangent à distance. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur les pratiques évaluatives mises en œuvre par les enseignants universitaires et les difficultés liées à la distance. Comment évaluer efficacement les apprentissages dans un enseignement à distance ? Et quels facteurs déterminent-ils une évaluation de qualité ?

Pour répondre à notre questionnement, nous présenterons d'abord un cadre théorique où l'on définit l'évaluation des apprentissages et en particulier l'évaluation à distance (types, méthodes et outils). Ensuite, nous présenterons l'outil méthodologique auquel nous nous sommes référées pour effectuer l'étude sur le terrain. Et enfin, nous présenterons les résultats de la recherche.

2. Cadre théorique

2.1. L'évaluation des apprentissages

L'évaluation est un moyen de contrôle au quotidien, des capacités des étudiants, selon des critères préétablis. Elle sert à déterminer si l'enseignement/apprentissage était bien dispensé (Baker, 1991), autrement dit, elle informe les enseignants sur le développement des compétences de leurs apprenants afin de prendre des décisions par rapport à la planification des remédiations et l'organisation de la progression des enseignements.

L'évaluation traditionnelle a différentes fonctions (diagnostique ou initiale, formative et sommative) qui répondent à des besoins distincts et correspondent à des moments différents de l'enseignement/apprentissage en présentiel. Cependant, tous ces types d'évaluation visent à apprécier le travail des apprenants et se font en trois phases successives et complémentaires :

1. Une phase d'observation qui consiste à recueillir des informations sur le degré d'atteinte des objectifs assignés.
2. Une phase d'interprétation qui consiste à apprécier le travail de l'apprenant par rapport aux critères de réussite préalablement établis.
3. Une phase d'exploitation des données qui consiste à planifier sur la base des résultats obtenus les remédiations nécessaires et les enseignements ultérieurs.

De manière générale, l'évaluation a pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement en choisissant des décisions relatives à l'enseignement/ apprentissage, tout en prenant en compte les circonstances et les conditions situationnelles, les acquis, les lacunes et le niveau des apprenants ainsi que les moyens disponibles. Ces éléments qui s'avèrent très importants quant à la planification de l'évaluation, le choix du type d'évaluation, les protocoles évaluatifs à mettre en œuvre et la programmation des remédiations.

Par ailleurs, l'évaluation évolue sans cesse, de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences, (Tardif, 2006 ; Beaupied, 2009) et avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication, elle subit des changements (Albero, Linard & Robin, 2008 ; Bédard, 2009).

2.2. L'évaluation à distance

L'évaluation à distance dans l'enseignement est devenue de plus en plus répandue. Dans la pratique en ligne, l'enseignant se trouve confronté à faire un travail totalement différent de la pratique traditionnelle de l'évaluation, il scénarise des cours, les mets en ligne, il gère des forums et des salons de discussion pour entrer en contact avec tous les étudiants et éviter leur isolement, il élabore et planifie l'évaluation selon les exigences de la situation qui s'impose.

L'enseignant corrige les travaux réalisés à distance à différents moments, il y a des travaux qui relèvent de l'évaluation continue comme les quiz, les tests de fin de chapitre, d'autres devoirs sont à réaliser en fin de chaque mois et à rendre ou à déposer sous forme de fichiers numériques dans leur espace web spécifique. Par ailleurs, l'évaluation sommative se fait en fin de semestre et elle est faite en présentiel ou à distance.

2.2.1. Les types d'évaluation à distance

Il existe différents types d'évaluation à distance qui offrent une variété d'approches pour évaluer les compétences des étudiants, chacune adaptée à différents types de matières, d'objectifs pédagogiques et de besoins d'évaluation. Le tableau 1 ci-dessous montre les types les plus courants de l'évaluation à distance avec les modalités de leur réalisation.

Tableau 1. Les types d'évaluation à distance

	Types d'évaluation à distance	Sous-types	Modalité de réalisation
1	**Évaluations écrites**	Devoirs en ligne	Les apprenants soumettent des devoirs écrits ou des réponses à des questions via des plateformes en ligne
		Quiz en ligne	Des évaluations sous forme de quiz ou de tests sont réalisées en ligne
2	**Examens en ligne**	Examens surveillés	Utilisation de logiciels de surveillance ou de « proctoring » pour surveiller les examens en direct ou en différé.
		Examens asynchrones	Évaluations programmées que les étudiants complètent dans un délai défini sans surveillance directe.
3	**Évaluations collaboratives**	Projets de groupe	La collaboration permet de découper le travail en tâches individuelles, d'engager une coopération avec des discussions entre collègues pour favoriser l'échange et l'interaction autour de l'activité demandée dans un espace qui leur est dédié et enfin pouvoir réaliser un travail de qualité.
		Présentations virtuelles	Les étudiants réalisent des présentations en ligne devant un auditoire virtuel, ce type de présentations offre une méthode dynamique et

			interactive pour partager l'information et démontrer les compétences acquises.
4	**Évaluations orales**	Entretien en ligne	Évaluation (individuelle ou de groupe) via des entretiens vidéo.
		Débats ou discussions	Ce sont des évaluations orales prenant le format de débat ou de discussion en ligne.
5	**Auto-évaluation**	Auto-évaluation en ligne	Les étudiants évaluent leurs propres compétences via des outils en ligne et sont souvent accompagnés de leurs enseignants.
6	**Le portfolio**	Les étudiants présentent leurs travaux, projets ou réalisations dans des portfolios numériques pour évaluation, ces travaux sont volumineux et nécessitent un travail approfondi.	
7	**Évaluations pratiques**	Simulations	Des outils éducatifs interactifs qui recréent des situations réalistes pour permettre aux apprenants de pratiquer des compétences dans un environnement virtuel.
8	**Évaluations continues**	Feed-back continu	Suivi régulier des progrès des étudiants via des interactions en ligne pour ajuster l'enseignement.

2.2.2. Les méthodes d'évaluation à distance

Cette pratique d'évaluation en ligne présente plusieurs aspects et méthodes. Elle peut être réalisée de deux manières distinctes : synchrone et asynchrone. D'abord, les évaluations synchrones se déroulent en temps réel, telles que les examens en ligne surveillés en direct via des outils de visioconférence. Ensuite, les évaluations asynchrones sont effectuées indépendamment du temps et de l'emplacement, telles que les devoirs en ligne, les quiz ou les examens où les étudiants peuvent répondre à distance.

2.2.3. Les outils d'évaluation à distance

Dans le contexte de l'évaluation à distance, plusieurs logiciels et plateformes sont couramment utilisés pour faciliter la création, la distribution, la passation et l'évaluation des épreuves. Le tableau 2 ci-dessous présente quelques types de logiciels les plus utilisés.

Tableau 2. Les outils d'évaluation à distance

Les outils d'évaluation		Types	Fonctionnalités
1	**Plateformes d'apprentissage en ligne**	Moodle, Black board, Canvas	Ces plateformes offrent des fonctionnalités pour créer des évaluations, distribuer des devoirs et suivre les progrès des étudiants.
2	**Logiciels de visioconférence**	Zoom, Microsoft Teams, Google Meet	Ces outils sont utilisés pour mener des examens synchrones ou des discussions en direct.
3	**Applications**	Kahoot !, Socrative, Quizlet	Ces applications permettent de créer des quiz interactifs pour évaluer les connaissances.

2.2.4. Les outils de surveillance des examens à distance

L'évaluation des examens officiels à distance nécessite des outils spécifiques plus performants, permettant une meilleure fiabilité des résultats et garantissant une évaluation précise, équitable et sécurisée. Ces outils visent à réduire la tricherie et à assurer l'intégrité des examens en ligne. Le tableau 3 présente quelques logiciels couramment utilisés à cette fin.

Tableau 3. Les logiciels de surveillance des examens

	Les logiciels de surveillance des examens à distance	Fonctionnalités
1	**Proctorio**	C'est un logiciel de surveillance qui intègre des fonctionnalités de vérification d'identité, de surveillance vidéo en temps réel, de détection de mouvement, de verrouillage de navigation et d'enregistrement audio.
2	**ProctorU**	C'est un logiciel qui offre des services de surveillance en ligne qui incluent la vérification d'identité, la surveillance vidéo en direct, l'observation des écrans et la détection de comportements suspects.
3	**Respondus Lock Down Browser**	Ce logiciel verrouille le navigateur de l'étudiant pour empêcher l'accès à d'autres sites pendant un examen en ligne. Il peut être utilisé en conjonction avec une webcam pour surveiller les mouvements de l'étudiant.
4	**Exam Soft**	Ce logiciel propose une plateforme d'évaluation sécurisée avec des fonctionnalités de surveillance telles que le verrouillage de navigation, la surveillance vidéo, et la possibilité d'analyser les modèles de réponse.
5	**Honorlock**	Ce logiciel propose des outils de surveillance en ligne, y compris la vérification d'identité, la surveillance de l'environnement de test via la webcam, la détection de la tricherie et l'analyse des comportements suspects.
6	**Proctor Free**	Ce logiciel offre des services de surveillance gratuits pour les établissements d'enseignement. Il utilise des fonctionnalités telles que l'enregistrement vidéo, le suivi de la souris, et des analyses automatisées pour détecter les comportements suspects.
7	**Inspera Assessment**	Ce logiciel propose une solution de surveillance pendant les examens. Bien qu'il ait une version gratuite, les fonctionnalités de surveillance peuvent être limitées par rapport à la version payante.
8	**RProctor**	Ce logiciel de surveillance d'examens en ligne offre une version gratuite. Il inclut des fonctionnalités de vérification d'identité, d'enregistrement vidéo, et de détection de la fraude.
9	**Proctortrack**	Ce logiciel offre des fonctionnalités telles que la vérification d'identité, la surveillance de la webcam et la détection des comportements suspects.

3. Méthodologie

Dans cette recherche, nous avons porté notre attention sur l'évaluation des apprentissages faite par des enseignants appartenant à différentes universités en Algérie durant la période de confinement à cause de la Covid-19. Pour ce faire, nous avons réalisé un entretien semi-directif que nous avons mené à distance avec 53 enseignants de différentes disciplines (génie civil, génie mécanique, mathématiques, biologie, médecine et langues), comme il est indiqué dans le tableau 4 ci-dessous :

Tableau 4. Les spécialités des enseignants questionnés

Spécialité des enseignants	Nombre	Pourcentage
Génie civil	1	1,89 %
Génie mécanique	5	9,43 %
Mathématiques	3	5,66 %
Biologie	3	5,66 %
médecine	2	3,78 %
Langue arabe	7	13,20 %
Langue française	24	45,28 %
Langue anglaise	8	15,10 %
Total	**53**	**100 %**

L'entretien réalisé se compose de 7 questions qui varient entre les questions fermées et les questions ouvertes. Il nous a permis de récolter des informations sur l'évaluation des apprentissages à distance et d'avoir des données à la fois quantitatives et qualitatives.

Pour analyser ces données, nous nous sommes appuyées, d'abord, sur les critères d'évaluation tirés des travaux de Clark (1994). Ces critères concernent les caractéristiques : matérielle et intellectuelle qui influencent la transmission et la réception de l'évaluation. En outre, nous avons fait référence au modèle CIPP (Contexte, Input, Processus, Produit) de Stufflebeam (1971). Ce modèle convient à notre étude, car il prend en compte le contexte et nous permet de juger la qualité de l'évaluation faite par les enseignants en prenant en considération le produit final réalisé par les étudiants.

4. Résultats et discussion

4.1. Le changement des pratiques évaluatives au Supérieur

Tableau 5. Différence entre la formation à distance et la formation en présentiel

Question 1 Existe-t-il une différence entre la formation à distance et la formation en présentiel ?	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	51	96, 23 %
Non	2	03,77 %
Total	**53**	**100 %**

En interrogeant les enseignants sur la différence entre la formation dispensée à distance et celle faite en présentiel, la totalité des enseignants soit (96,23 %) trouve qu'il existe une différence notable entre la formation dispensée à distance et celle réalisée en présentiel. La différence concerne surtout l'expérience des étudiants et les méthodes utilisées. La formation en présentiel permet une interaction directe et les échanges se font dans un environnement physique, ce qui renforce l'engagement des étudiants. Par contre, la formation à distance a des limites, elle réduit l'interaction entre l'enseignant et les étudiants. Par ailleurs, un taux égal à (3,77 %) seulement des enseignants qui confirment que l'enseignement à distance permet de former des étudiants autonomes, capables d'apprendre seuls et capables de s'adapter à des situations de crise comme la période du confinement.

Tableau 6. L'évaluation à distance des enseignements

Question 2 Est-ce que tous les enseignements dispensés peuvent être évalués à distance ?	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	41	78 %
Non	12	22 %
Total	**53**	**100 %**

D'après les résultats présents dans le tableau 6 supra, la majorité des enseignants questionnés soit (78%) confirment que les enseignements peuvent être évalués à distance. Les réponses varient en fonction de la spécialité de l'enseignant questionné, c'est-à-dire, pour les matières basées sur la théorie, la compréhension de concepts, la mémorisation de l'information, l'évaluation peut être faite à distance via des examens écrits, des quiz en ligne, etc. De même, les domaines de recherche et écriture (demandeurs de recherches, rédaction d'essais, rapports ou projets) peuvent aussi être évalués à distance via la soumission de travaux écrits.

Cependant (22%) d'enseignants qui assurent des matières se basant sur des compétences pratiques ou techniques telles que la médecine, l'ingénierie et l'art, trouvent qu'il est difficile de procéder à l'évaluation à distance à cause du nombre élevé des étudiants et faute de moyens technologiques. En fait, ces types d'enseignements ne peuvent pas être évalués avec fiabilité à distance.

Ainsi, la possibilité d'évaluer un enseignement à distance dépend largement de la nature du contenu et des objectifs d'apprentissage. Bien que de nombreux types d'enseignement puissent être évalués à distance, certains domaines ou compétences peuvent présenter des défis particuliers pour une évaluation à distance efficace.

Tableau 7. Type d'évaluation à distance adopté

Question 3 Quel(s) type(s) d'évaluation à distance avez-vous adopté(s) pendant le confinement ?	**Nombre**	**Pourcentage**
Évaluations écrites en ligne	53	100 %
Évaluations collaboratives en ligne	21	39.62 %

Évaluations orales en ligne	6	11.62 %
Évaluations pratiques	11	20.75 %
Auto-évaluation en ligne	9	16.98 %

Pour **la question 3** : « Quel(s) type(s) d'évaluation à distance avez-vous adopté(s) pendant le confinement ? », il est à préciser que les enseignants varient les protocoles évaluatifs, ils utilisent différents types pour une évaluation plus holistique des compétences des étudiants. Cela favorise une compréhension plus approfondie de leurs capacités, au-delà des évaluations traditionnelles orientées uniquement sur les examens écrits.

Les résultats qui figurent sur le tableau 7 ci-dessus indiquent clairement que tous les enseignants interrogés soit (100%) procèdent à l'évaluation à distance même ceux qui ne maîtrisent pas l'outil informatique en se faisant aidé par leurs pairs ou en effectuant des recherches sur internet.

Chacun adopte les systèmes d'évaluation qui conviennent à son enseignement. Ils utilisent la plateforme Moodle dédiée pour créer et administrer des examens en ligne, des devoirs et des quiz.

Pour les évaluations collaboratives en ligne, nous avons obtenu 21 réponses soit (39,62 %). Il s'agit d'évaluer les travaux à réaliser en groupes en se basant sur des grilles ou des critères préétablis. Ces travaux sont soumis par voie électronique.

Quant aux évaluations pratiques, nous avons obtenu 11 réponses, soit (20,75%). Dans ce type, les enseignants confirment qu'ils utilisent de simulateurs ou d'environnements virtuels pour l'évaluation des compétences pratiques.

Cependant, les enseignants ont recours rarement aux évaluations orales en ligne. À cet effet, nous avons obtenu 6 réponses soit (11,62 %). Pour ce faire, ils utilisent les applications Google meet et Zoom pour faire des visioconférences, des présentations ou des entretiens en temps réel. Ils impliquent les étudiants dans des forums de discussion ou des débats en ligne.

Enfin, l'auto-évaluation en ligne est peu pratiquée par les étudiants, nous avons obtenu 9 réponses soit (16,98 %) d'enseignants qui demandent à leurs étudiants d'évaluer leur propre travail.

En somme, ces méthodes peuvent varier en fonction des domaines d'étude, des objectifs pédagogiques et des moyens technologiques disponibles pour chaque établissement ou programme d'enseignement. Généralement pour le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'évaluation se fait à travers des tests, des quiz, des comptes rendus et des dissertations sous forme de devoirs à rendre ou à déposer en ligne, mais l'examen final se fait en présentiel.

Tableau 8. Appréciation de l'évaluation à distance

Question 4 Comment qualifiez-vous votre évaluation ?	**Nombre**	**Pourcentage**
Évaluation de qualité	46	86,80 %
Évaluation insatisfaisante	7	13,20 %
Total	**53**	**100 %**

Les résultats du tableau 8 ci-dessus indiquent que la majorité des enseignants questionnés soit (86,80 %) affirment que tous les tests et les travaux demandés sont réalisés par les étudiants avec une bonne exploitation des documents et des ressources électroniques mis à leur disposition. L'évaluation leur a permis de progresser et ils la qualifient de qualité. Elle permet de former l'étudiant et l'aide à construire ses connaissances et développer ses compétences.

Par ailleurs, (13, 20 %) d'enseignants pensent que la formation à distance ne permet pas une évaluation de qualité. Pour eux, une évaluation à distance est de qualité si elle prend en compte toutes les considérations essentielles à sa mise en place. Ils ajoutent que beaucoup d'efforts sont investis pour élaborer et corriger les travaux réalisés par un grand nombre d'étudiants, c'est une tâche ardue. Ajoutant à cela la planification des enseignements qui prend comme appuie les résultats de l'évaluation. L'enseignant programme aussi des travaux à réaliser en groupe et procède à leur évaluation.

Tableau 9. Évaluation des apprentissages en période de post-Covid

Question 5 Évaluez-vous les apprentissages à distance en période de post-Covid ?	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	39	73,59 %
Non	14	26,41 %
Total	**53**	**100 %**

Les résultats du tableau 9 supra montrent que la majorité des enseignants soit (73,59 %) n'évaluent pas les apprentissages à distance en période de post-Covid. Ils trouvent que le mode présentiel permet une meilleure évaluation et un bon contrôle dans les conditions actuelles et avec les moyens disponibles. Les enseignants expliquent que les travaux faits à distance représentent un taux de réussite très élevé et ne reflètent pas le niveau réel des étudiants. Par contre, seulement (26,41 %) qui confirment qu'ils continuent à évaluer à distance les travaux des étudiants, vu les exigences de la tutelle notamment les unités d'enseignement de découverte (UED) qui s'enseignent à distance.

Quant à **la question 6**, « Selon vous, quels sont les critères d'une évaluation à distance de qualité ? », il a été demandé aux enseignants de citer les critères qui permettent d'évaluer de manière satisfaisante les produits des étudiants. Nous présenterons ci-après les réponses des enseignants que nous avons regroupées selon 5 axes :

1. Adaptation avec la situation d'enseignement à distance

- Former des enseignants et des étudiants au numérique. Certes, l'université algérienne engage actuellement une formation en technologies de l'information et de la communication faite au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés, mais les anciens enseignants ont majoritairement des difficultés à travailler avec le numérique.

- Réduire le nombre d'étudiants.

2. Disponibilité des moyens

- Pour une bonne évaluation à distance, tout un équipement technologique est à implanter et à mettre en place (avec utilisation des logiciels permettant de gérer et de contrôler l'évaluation en ligne).
- Assurer des conditions équitables pour tous les étudiants lors de l'évaluation, indépendamment de leur situation géographique ou de leurs capacités technologiques, l'enseignant doit tenir compte des besoins individuels des étudiants dans l'évaluation.

3. Communication claire

- Les critères d'évaluation doivent être clairs, alignés sur les objectifs d'apprentissage et bien communiqués aux étudiants, l'enseignant doit fournir des instructions précises sur le résultat des évaluations pour éviter toute confusion.
- L'évaluation doit mesurer les compétences ou les connaissances de manière fiable et cohérente.
- Variation des méthodes (travaux pratiques, projets, examens, présentations orales, etc.) pour évaluer les diverses compétences des étudiants.
- Créer des évaluations qui encouragent la réflexion et la pensée critique chez les étudiants.
- Offrir des opportunités pour que les étudiants améliorent leurs travaux après l'évaluation initiale, favorisant ainsi l'apprentissage continu.

4. Feedback constructif

- Offrir des retours et des commentaires détaillés pour guider les étudiants dans leur progression.
- Les évaluations devraient être stimulantes, motivantes et susciter l'engagement des étudiants.
- Accompagnement régulier des étudiants.

5. Prévention de la tricherie

- Mettre en place des mesures pour éviter la tricherie tout en maintenant l'intégrité des évaluations.

Enfin, lorsque ces critères sont respectés, les évaluations ont plus de chances de favoriser une production finale satisfaisante chez les étudiants en encourageant leur apprentissage, en leur fournissant des retours pertinents et en leur permettant de démontrer leurs compétences de manière significative.

En ce qui concerne **la question 7** : « Quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'évaluation à distance ? », nous avons eu différents avis que nous citerons dans les éléments suivants :

- Pour beaucoup d'enseignants, la préparation des tests et des activités d'évaluation dans un moment de crise sans formation ni préparation préalable constitue une grande difficulté.

- Absence d'implication de beaucoup d'étudiants. Ils restent indifférents et ne respectent pas les délais pour la réalisation des activités.
- Certains étudiants ne participent pas dans la réalisation des travaux demandés et restent passifs.
- Il est difficile d'éviter le plagiat et la tricherie, car beaucoup de travaux réalisés sont similaires et comportent les mêmes erreurs.
- Nombreux sont les étudiants qui ne possèdent pas des compétences techniques nécessaires pour réaliser les tâches demandées. Certains habitent dans des zones rurales où il n'y a pas d'internet. De même, l'enseignant ne peut ne pas faire face aux aléas de la connexion au moment d'une visioconférence.
- En ce qui concerne les logiciels et les applications à utiliser, les plus fiables sont payants et ceux qui sont gratuits ne permettent pas une bonne surveillance et même si l'enseignant possède l'équipement et les outils nécessaires, beaucoup d'étudiants se trouvent en difficulté.
- Le nombre élevé des étudiants engendre ce qui suit :
  a) Il ne permet pas à l'enseignant de gérer l'interaction qui se fait durant le cours.
  b) Les étudiants se plaignent des coupures de la connexion internet qui les empêchent à rejoindre le cours.
  c) L'enseignant ne peut pas donner une rétroaction rapide aux travaux réalisés notamment les comptes rendus et les dissertations.
- Avec le temps, peu d'étudiants participent aux visioconférences et aux salons de discussion.
- Pour les tests réalisés, une majorité d'étudiants répond seulement aux questions faciles et laisse les questions de réflexion et de synthèse sans réponse.

4.2. La mise au point du modèle de Clark

Une évaluation à distance de qualité ne peut se faire sans les deux composantes : matérielle et intellectuelle, proposées par Clark (1994) :

- La caractéristique matérielle est en relation avec la disponibilité des moyens technologiques nécessaires à l'appropriation des informations et l'interaction entre pairs.
- La caractéristique intellectuelle implique le travail des enseignants dans l'évaluation à distance et pour cela il existe plusieurs considérations à savoir :
  a) La conception des évaluations adaptées : les enseignants doivent adapter leurs évaluations pour qu'elles soient réalisables à distance tout en tenant compte des conditions des étudiants et de leurs compétences techniques.
  b) Choix des méthodes d'évaluation : sélection des méthodes et des outils d'évaluation les plus appropriés pour évaluer les compétences des étudiants dans un environnement en ligne.
  d) Développement de critères d'évaluation : Élaboration de critères d'évaluation clairs et cohérents pour évaluer le travail des étudiants de manière équitable et précise.

e) **Adaptation pédagogique** : Ajustement des pratiques pédagogiques pour créer un environnement d'apprentissage en ligne propice à une évaluation efficace.
f) **Surveillance et intégrité** : Réflexion sur la manière de surveiller les examens en ligne tout en maintenant l'intégrité des évaluations.
g) **Communication et feedback** : Fourniture de feedback précis et constructif pour guider les étudiants dans leur progression et les aider à s'améliorer.
h) **Développement technologique** : Acquérir des compétences pour utiliser efficacement les plateformes et les outils en ligne pour administrer et évaluer les travaux des étudiants.

Ainsi, l'évaluation à distance nécessite une adaptation des méthodes d'enseignement et d'évaluation traditionnelles, ce qui exige aux enseignants un travail intellectuel important pour maintenir la qualité et la pertinence des évaluations tout en garantissant une évaluation équitable et fiable des compétences des étudiants.

4.3. Analyse des résultats selon le modèle CIPP de Stufflebeam

Le modèle CIPP (Contexte, Input, Processus, Produit) de Daniel L. Stufflebeam est un cadre d'évaluation complet, nous procédons à l'analyse selon ses composantes :

a) **Contexte** : c'est un contexte de confinement ; l'évaluation faite à distance est un défi. Plusieurs problèmes sont difficiles à gérer notamment : l'effectif important des étudiants, l'indisponibilité des moyens, le débit faible de la connexion internet, la difficulté liée à la non maîtrise de beaucoup de techniques en relation avec les plateformes et les logiciels.
b) **Input (Entrées) :** Concerne la conception, la planification et le développement des ressources. L'enseignant doit identifier les ressources nécessaires pour les mettre à la disponibilité des étudiants en amont des enseignements, il doit planifier son programme et aider l'étudiant à avoir une vue globale et détaillée sur ce qu'il va étudier et comment il va l'étudier. Beaucoup d'enseignants ne possèdent pas les outils nécessaires et se trouvent face à des difficultés insurmontables, d'autres se trouvent face à la difficulté d'utiliser tel ou tel logiciel et les applications convenables pour évaluer un certain type d'enseignement. Certes, les enseignants des spécialités techniques s'en sortent très bien, mais une majorité rencontre des obstacles en rapport avec la manipulation technique.
c) **Processus** : C'est la mise en œuvre de l'évaluation, l'application des méthodes et des protocoles évaluatives permettant une progression et un aboutissement des enseignements. Pour cela, l'évaluation doit être continuelle et doit faire l'objet d'un ajustement continuel selon les besoins des étudiants et leurs conditions d'apprentissage. La mise en application des évaluations, pour beaucoup d'enseignants, était faite selon les exigences et les conditions du contexte, en faisant recours aux pairs, en variant les protocoles pour viser plusieurs compétences et pour cibler plusieurs apprentissages. Cependant, elle

reste difficile à mener avec les problèmes de coupure d'internet, de l'indisponibilité des moyens et du nombre élevé des étudiants.

d) Produit : c'est faire une analyse des productions réalisées par les étudiants. Les réponses des enseignants montrent que beaucoup de productions sont similaires et que les comportements inappropriés des étudiants sont très répondues et permettent de confirmer que le produit final n'est pas toujours personnel et il est souvent copié.

Ce cheminement illustre le parcours linéaire de l'évaluation, commençant par l'analyse du contexte, suivie de la phase de planification (input), de la mise en œuvre (processus) et enfin, l'aboutissant aux résultats (produit). Chaque phase renseigne sur un coté de l'évaluation faîte et tous ces éléments permettent de confirmer que l'évaluation est loin d'être fiable et de qualité.

5. Conclusion

Au terme de cette recherche, nous pouvons dire qu'en contexte d'urgence, les pratiques pédagogiques changent en un moment très court. C'est pourquoi, il est difficile, pour certains enseignants, de s'adapter et de prendre en charge leurs enseignements. D'où « *plusieurs universités dans le monde ont vitement offert un appui pédagogique au corps enseignant* » (Kozanitis, 2022). Ce qui devrait se faire dans toutes les universités pour éviter les échecs et pour faire face aux difficultés d'un nouveau mode d'enseignement.

La formation s'impose même en dehors des périodes de crise (Taylor et Bédard, 2010). En effet, l'usage du potentiel numérique en classe est en faveur d'un enseignement de qualité. L'enseignant universitaire est amené à posséder des compétences techniques pour augmenter sa professionnalisation et pour pouvoir innover et profiter des opportunités de tous les logiciels et les applications disponibles.

En outre, l'évaluation à travers le numérique s'avère très délicate et nécessite une préparation minutieuse des travaux et des tests pour les mettre à la disposition des étudiants. Il faut mentionner que lors de cette transition, une aide de personnes expertes en formation à distance est indispensable pour former les enseignants et les aider à s'adapter et à varier les protocoles d'évaluation. Un travail de collaboration entre enseignants doit aussi se faire, les enseignants doivent considérer la formation universitaire des étudiants comme un seul parcours où toutes les disciplines entretiennent une relation de complémentarité entre elles sans qu'il y ait un morcellement (Tardif, 2019). Enfin, nous pouvons dire qu'il reste beaucoup de chemins à parcourir pour faire une évaluation à distance de qualité à cause des conditions et du contexte actuels. Le défi se situe au niveau des deux composantes : matérielle et intellectuelle, il faut créer un environnement d'apprentissage en ligne efficace et stimulant en tenant compte de tous les éléments du modèle CIPP. Il est nécessaire de faire une adaptation des méthodes pédagogiques traditionnelles pour répondre aux besoins des étudiants et garantir la qualité de l'enseignement dispensé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers.* Paris : Le Harmattan.
2. Baker, E. L. (1991). Technology assessment: Policy and methodological issues for training. Eds: *Intelligent Tutoring Systems*, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
3. Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age*. Disponible sur le site http://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/...
4. Barras, H. (2020). Évaluer dans l'urgence : en repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. *Journal international de recherche en éducation et formation, (hors-série no 1*), 17-24. Disponible sur le site http://journal.admee.org/.
5. Beaupied, A. (2009). *L'évaluation par les compétences.* Disponible sur le site : https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2009-1-page-71.htm
6. Clark R. E. (1994). Assessment of Distance Learning Technology. Eds: *Technology Assessment*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
7. Hewson, C. (2012). *Can online course-based assessment methods be fair and equitable. Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments*. Disponible sur le site https://doi.org/10.1-111/j.1365-2729.2011.00473.x
8. Jung, D. (2020). *Examens à distance : des universités québécoises tentées par la télésurveillance. Radio-Canada*. Disponible sur le site http://ici.radio-canada.ca/...
9. Kier, C. A. (2014). How well do Canadian distance education students understand plagiarism? *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 15(*1), 227-248. Disponible sur le site https://doi.org/10.191-73/irrodl.v15i1.1684
10. Kozanitis, A (2022). *Évaluation des apprentissages en formation à distance : les situations authentiques à la rescousse*. Disponible sur le site : URI : https://id.erudit.org/iderudit/1080769ar DOI : https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-24.
11. Sokrane, F.Z. & Legros, D. (2021). *Retour d'expérience post pandémie suite à la généralisation de l'enseignement/apprentissage à distance. Un moyen de penser la formation des enseignants et le fonctionnement de l'université de demain*. Disponible sur le site : https://journals.openedition.org/multilinguales/7832
12. Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences - documenter le parcours de développement.* Montréal : Chenelière Education.
13. Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration & Éducation*, (N° 161), p. 49-54. DOI : 10.3917/admed.161.0049. URL : https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-49.htm
14. Taylor, N. & Bédard, D. (2010). Faculty development in Canadian universities. Dans A. Saroyan et M. Frenay (dir.), *Building teaching capacities in universities: A comprehensive international model*, 23-42. Sterling, VA: Stylus.

CHATGPT À L'UNIVERSITÉ : AMI OU ENNEMI ?*

Leila BELKAIM[1]

10.52846/AUCPP.2023.2.02

Réssumé

Dans cet article, nous mettons en exergue l'outil clé appelé « ChatGPT ». À l'ère de l'intelligence artificielle et la digitalisation de l'enseignement, l'enseignant universitaire doit innover ses pratiques pédagogiques devant le ChatGPT qui fait trop parler de lui. Et ce, pour donner à ses étudiants des pratiques enseignantes de qualité et s'adapter aux exigences du logiciel. De ce fait, la prise en main de l'outil ChatGPT a un impact important sur le développement des compétences numérique des enseignants. Ceci leur permet de prendre en charge leur propre enseignement en matière de besoins, d'engagement et de rythme professionnel. Cependant, l'outil ChatGPT constitue à l'heure une sublimation et un rejet voire une commotion pour l'enseignant universitaire et le reste du monde. Dans le secteur de l'enseignement le débat est partagé entre éthique et anéthique, donc, l'enseignant est-il capable de détecter plagiat et similitude dans les réponses de ses étudiants ?

Par souci d'intégrité académique, les enseignants devraient trouver des solutions intelligentes et rationnelles en matière d'évaluation des apprentissages pour bloquer toutes possibilités de plagiat avec ChatGPT. Notre objectif est de montrer comment se fait l'évaluation des travaux à l'enseignement supérieur sous l'effet du défi ChatGPT. La mobilisation des méthodes quantitatives et qualitatives dans notre recherche se chargera à nous apporter des réponses conclusives à la question des nouveaux enjeux de la correction des évaluations des étudiants dans le contexte du ChatGPT.

Mots clés: *ChatGPT ; L'intelligence artificielle ; Enseignement/ apprentissage ; Éthique ; Anéthique.*

UNIVERSITY CHATGPT: FRIEND OR FOE?

Abstract

In this article, we highlight the key tool called "ChatGPT". In the era of artificial intelligence and the digitalization of education, the university teacher must innovate his teaching practices in front of the GPT Chat which is talked about too

* 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] Lecturer class "A" HDR, in language sciences, Faculty of Letters and Foreign Languages, Ibn Khaldoun Tiaret University, Algeria, e-mail address: belkaimleila@gmail.com

much. And this, to give its students quality teaching practices and adapt to the requirements of the software. As a result, getting started with the ChatGPT tool has a significant impact on the development of teachers' digital skills. This allows them to take charge of their own teaching in terms of needs, commitment and professional rhythm. However, the ChatGPT tool is currently a sublimation and a rejection or even a commotion for the university teacher and the rest of the world.

In the teaching sector the debate is divided between ethics and anethics, therefore, is the teacher able to detect plagiarism and similarity in the answers of his students? For the sake of academic integrity, teachers should find smart and rational learning assessment solutions to block all possibilities of plagiarism with ChatGPT. Our objective is to show how the evaluation of work in higher education is done under the effect of the ChatGPT challenge. The mobilization of quantitative and qualitative methods in our research will provide us with conclusive answers to the question of the new challenges of correcting student evaluations in the context of ChatGPT.

Key words: *GPT chat; Artificial intelligence; Teaching/learning; Ethics; Anethical.*

1. Introduction

ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) s'avère un agent conversationnel d'intelligence artificielle (IA), « *L'intelligence artificielle est un défi absolument considérable pour notre pays et notre époque »* (Villani, 2018). C'est une avancée pertinente dans la technologie de langage, son invention suscite de parler de lui dans le monde entier par sa capacité à générer des réponses à divers types de questions sur une multitude de thèmes en utilisant un langage simple, mais complet, dans un style naturel. Le ChatGPT peut résumer ou synthétiser un article, ou le chapitre d'un livre, écrire des lignes de code, synthétiser et critiquer le contenu d'un guide, produire une banque de questions sur un sujet, effectuer une revue de littérature, écrire une étude de cas d'un sujet précis, générer des réponses à divers types de questions, générer des calculs statistiques, etc. C'est un logiciel qui a été entrainé à faire la rédaction des réponses à partir d'une immense base de données textuelles qui proviennent de différentes sources telles que : pages web, forums, livres numériques, articles. Cependant, si cet outil n'est pas mis à jour, toute la base de données serait stagnée voire figée et engendre des réponses non récentes. Il peut aussi induire en erreur son utilisateur en lui donnant des réponses inexactes ou de fausses informations. Quand le ChatGPT génère fortuitement des réponses, inventés de manière plausible ce cas est surnommé « *l'hallucination »,* qui veut dire « *toutes les informations données sont inexactes » (enseigner. ulaval.ca).*

Dans cet article, nous mettons en exergue l'outil clé appelé *«* ChatGP *»*. À l'ère de l'intelligence artificielle et la digitalisation de l'enseignement, l'enseignant universitaire doit innover ses pratiques pédagogiques devant le ChatGPT qui fait trop parler de lui. Et ce, pour donner à ses étudiants des pratiques enseignantes de qualité et s'adapter aux exigences du logiciel, *« la circulation de l'information sur le numérique est le gage d'une évolution des pratiques »* (Karsenti, 2019, p. 4). De

ce fait, la prise en main de l'outil ChatGPT a un impact important sur le développement des compétences numérique des enseignants. Ceci leur permet de prendre en charge leur propre enseignement en matière de besoins, d'engagement et de rythme professionnel.

Cependant, l'outil ChatGPT constitue à l'heure une sublimation et un rejet voire une commotion pour l'enseignant universitaire et le reste du monde. Dans le secteur de l'enseignement, les étudiants n'ont pas perdu de temps pour engager cette IA pour faire leurs devoirs, dissertations, mémoire de master, et doctorat à leur place. Dans le cadre du plagiat, jusqu'où les étudiants peuvent aller avec cette intelligence artificielle (IA) ?

Ainsi, le débat est partagé entre éthique et anéthique, donc, l'enseignant est-il capable de détecter plagiat et similitude dans les réponses de ses étudiants ?

Notre hypothèse est qu'un outil IA tel que ChatGPT resterait un moyen très performant que les étudiants devraient maitriser entre bon sens et conscience.

Devant ce phénomène qui bouleverse les pratiques d'enseignement traditionnelles, les enseignants devraient prendre des décisions d'arrêter de réduire les réponses aux questions d'examen à un simple test d'intelligence humaine. Car ce n'est plus le cas, il faut au contraire s'adapter à cette nouvelle IA abstraite qui d'ailleurs n'est point intelligente, mais seulement une machine qui fonctionne par le traitement de flux informationnel. C'est pourquoi il est impératif de faire appel aux logiciels « 0 ChatGPT » pour bloquer toutes possibilités de plagiat et la rationalité de l'usage de ce pouvoir numérique.

2. La revue de littérature

a. Qu'est-ce que le ChatGPT ?

Selon Julien Cadot et Audry Arouche, la réponse a été donnée par l'outil lui-même, il a été laissé s'exprimer seul sur ce qu'il est : « *Le nom « ChatGPT » vient de la combinaison des termes « chat » et « GPT », qui signifient respectivement « conversation » et « modèle de transduction de langage prédictif* » (Julien Cadot et Audry Arouche. *Mis en ligne le* 14/03/2023 numerama.com).

ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) est un prototype d'agent conversationnel usant de l'intelligence artificielle (IA), développée par OpenAl sa spécificité demeure dans le dialogue. Cet outil est rendu public depuis décembre 2022, il se présente sous une forme de chatbots. *« Les chatbots ou assistants virtuels sont des technologies basées sur l'intelligence artificielle qui peuvent communiquer avec les utilisateurs via des interfaces conversationnelles. » (Julie Mleczko.Mis en ligne le14/02/2023 studyrama).* Son but est *« de concevoir des systèmes capables de reproduire le comportement de l'humain dans ses activités de raisonnement. » (À .Aimeur. ca/~aimeur/cours)*

b. Qui est le fondateur du ChatGPT ?

Il est fondé en 2015 par le biais de nombreux co-fondateurs, dont « *Elon Musk et Sam Altman. Des investisseurs bien connus sont entrés dans le capital de la firme comme Reid Hoffman, fondateur de LinkedIn ou encore Microsoft qui a investi*

quelques milliards dans OpenAI et qui intègre ChatGPT à Bing et la suite office. » (Hamza Timera. Mis en ligne le 28/02/2023 leclaireur.fnac). Son siège est à San Francisco, le but de cette coopération est de faire avancer l'humanité en faisant usage de l'intelligence artificielle (IA), ce qui laisse dire que d'ici quelques années cette (IA) prendra une place prépondérante de notre vie.

c. C'est quoi le ChatGPT ?

C'est un programme informatique basé sur la technologie, élaboré à partir de l'intelligence artificielle (IA), il a été entrainé automatiquement à effectuer une quantité surprenante de tâches. Il repose sur une suite d'échange et du dialogue (agent conversationnel) avec son interlocuteur sous forme de message écrit, cet outil doué est rédactionnel est capable de traiter un texte de qualité à la façon d'un humain, dans le sens de l'analyse et la génération à partir d'une simple consigne écrite appelée « prompt ». Le ChatGPT peut être utilisé dans le traitement automatique du langage comme la traduction, la compréhension d'une langue naturelle, la classification de texte ainsi que sa capacité à répondre à toute question saisie dans une zone de texte dédié.

d. Comment utiliser le ChatGPT ?

À l'heure actuelle l'outil ChatGPT est toujours gratuit. Pour s'en servir il faut s'inscrire sur le site chat. Openai. com, afin d'avoir un compte. À l'ouverture de votre compte OpenAI créé et la boîte de discussion ChatGPT ouverte, saisissez une question dans la zone discussion en bas pour commencer, tapez votre texte et appuyez sur Entrée. Sélectionnez New chat en haut à gauche à tout moment pour commencer une nouvelle conversation. Si une réponse vous déplait, vous pouvez mettre un pouce vers le bas. L'inverse est valable avec le pouce vers le haut si une réponse vous semble correcte. Dans tous les cas, vous pourrez mettre un commentaire pour améliorer le chatbot ou assistant virtuel.

e. Les limites du ChatGPT ?

Le ChatGPT n'est pas absout de faire des erreurs et de plagier. L'exactitude de certaines réponses de cet outil a également plusieurs fois été remise en question par des usagers. Certaines réponses sont plausibles, d'autres sont spectaculaires, mais certaines restent incorrectes, voire le responsable de cet outil (AI) ne cache d'ailleurs pas ses craintes au sujet des dérives possibles des chatbots. Il craint notamment que l'intelligence artificielle soit exploitée par des régimes totalitaires et à des fins de désinformation absurdes. Chose qui nécessite constamment la vérification et le contrôle des réponses. Ce qui attire l'attention c'est surtout le fait que ChatGPT pose des préoccupations éthiques et morales plus profondes. Même s'il est formé à ne pas répondre aux demandes inappropriées et qu'il restera toujours « lisse » dans ses réponses, ChatGPT peut être inconsciemment offensant. Il peut également se montrer sexiste, raciste, etc. Le cas de la question c'est quoi une femme ? Il peut parler de toutes les réflexions modernistes liées au genre sauf de l'espèce.

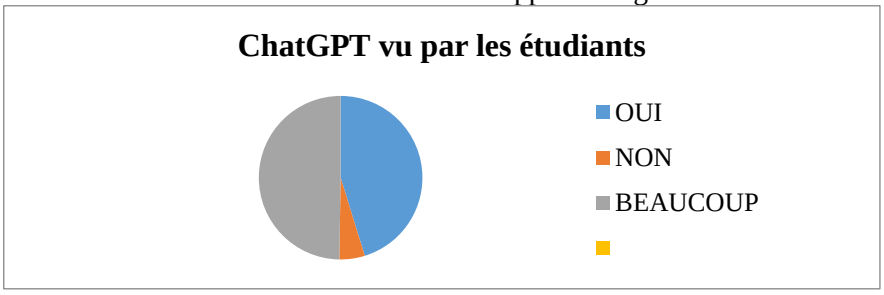
3. Cadre méthodologique

Pour réaliser ce travail nous avons opté pour une analyse qui combine des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives (Silverman & Marvasti, 2008), au sein de l'université Inb Khaldoun Tiaret. Des données ont été recueillies auprès de deux publics : les étudiants, qui se sont exprimés sur leurs propres usages du ChatGPT et les enseignants qui ont exprimé leurs représentations des dangers et menaces de cet outil dans le processus d'apprentissage des étudiants. Le corpus est constitué sous l'angle de l'étique et l'anétique de l'utilisation du ChatGPT, passant par l'analyse de questionnaires et d'entretiens collectifs et d'interviews individuelles avec les étudiants à propos de l'utilisation du ChatGPT, de ses services dans la réalisation des recherches universitaires, pendant les examens, préparation ses masters ou doctorats, des examens en ligne. Le groupe était homogène, car constitué à partir des membres de la même promotion (troisième année licence, année universitaire 2022/2023). Il est formé de vingt étudiants de sexe confondu, dont l'âge varie entre 19 et 35, et la participation était volontaire. Les données consistent aussi d'une série d'entretiens conduits avec des enseignants. Enfin, les données quantitatives ont été soumises à une analyse statistique en utilisant le logiciel Excel.

4. Résultats de l'enquête

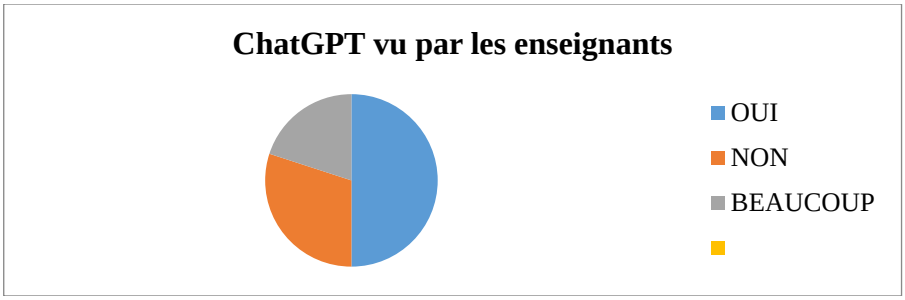
4.1. Données quantitatives

Nous avons réalisé la collecte de données par *« des entretiens individuels »* (Baribeau & Germain, 2009). Le cheminement de notre recherche se présente comme suit: d'abord nous avons abordé le groupe sur le ChatGPT dans le but de savoir comment chaque étudiant perçoit la venue de l'intelligence artificielle (IA) dans le processus de son apprentissage puis nous avons exploré comment il envisage ce changement radical dans son parcours. Le protocole de l'entretien individuel a permis d'élargir la recherche. Puis nous sommes passés aux rencontres essentiellement collectives, afin de confronter les différents points de vue et avis sur l'utilisation de l'application très récente du « ChatGPT » dans les recherches et examens universitaires. L'entretien était de type mixte, abordé par des questions ouvertes avec comme consignes de départ : "vous êtes invité à me dire si vous appréciez la venue du « ChatGPT » dans votre apprentissage ?»



Graphe 1. Le « ChatGPT » vu par les étudiants

Le constat frappant qu'engendre ce graphe est le regard positif des étudiants sur le « ChatGPT ». Cet outil est sollicité en grande partie pour eux dans un projet de cours: la triche.



Graphe 2. Le « ChatGPT » vu par les enseignants

La vue globale de ces graphes montre que le ChatGPT suscite l'intérêt des étudiants universitaires par sa capacité à générer des réponses à des questions sur un grand nombre de sujets.

Quant aux enseignants interrogés, cet outil soulève beaucoup de préoccupations en matière d'évaluation des apprentissages.

4.2. Données qualitatives

Tableau 1. Avis des étudiants sur l'usage de ChatGPT dans leur apprentissage

Remarques	Précisions
Le ChatGPT fournit beaucoup d'aide.	Il nous fait gagner du temps.
Le ChatGPT est source de confort moral.	On fournit moins d'effort, moins de réflexion.
Le ChatGPT apporte une aide personnalisée.	Il améliore notre compréhension, il apporte à chaque étudiant une réponse personnalisée à sa question posée.
Le ChatGPT aide à comprendre plus vite.	On met moins de temps à acquérir les compétences.
Le ChatGPT est un projet de cours efficace.	On l'utilise pour réaliser toutes les activités rédactionnelles. Il fait à notre place nos examens et nos mémoires de Master.
Le ChatGPT transforme en positif notre apprentissage.	Il transforme notre expérience d'apprentissage en plusieurs façons agréables.
Le ChatGPT : un chabot ultra performant.	On peut se passer de l'enseignant lui-même.

Tableau 2. Avis des enseignants sur l'usage de ChatGPT dans l'apprentissage de leurs étudiants

Remarques	Précisions
Le ChatGPT est un danger pour l'enseignement supérieur.	La triche est le plus grand danger auquel nous devrons faire face.
Le ChatGPT est un outil qui peut générer des textes réalistes.	Mais l'étudiant peut l'utiliser de manière malveillante.
Le ChatGPT fournit aux étudiants du Copier/Coller.	Ceci amènerait les étudiants à moins réfléchir, à chercher des réponses instantanées. Ce qui bloque leur développement intellectuel.
Le ChatGPT est aussi un avantage pour l'enseignant.	Il aide les enseignants à créer des présentations pour des cours sur n'importe quel sujet.
Le ChatGPT aide à préparer dans un temps court une fiche de cours.	Il peut générer en quelques instants une structure de cours ou un questionnaire adapté au programme.
Le ChatGPT est efficace.	Il peut réduire le temps passé sur une tâche.
Le ChatGPT ne remplacera jamais l'enseignant.	Il peut faire des tâches en tant que l'enseignant, mais ce sont des expériences que l'outil ne possède pas. L'enseignant mélange dans ses cours théories et pratiques en racontant anecdotes de son métier et vie personnelle. L'enseignant assure la supervision et l'édition de cette (IA).

5. Discussion

Les résultats de l'enquête ci-dessus indiquent que ChatGPT est un outil qu'enseignants et étudiants doivent utiliser, mais le souci majeur reste comment ? Les étudiants férus se disent très réconfortés par la venue de l'intelligence artificielle (IA). Il est à noter qu'ils jugent à l'unanimité la nécessité et l'efficacité de cet outil performant. On observe chez eux un sentiment de satisfaction absolue où le lourd fardeau des recherches et des rédactions scientifiques a été débarrassé de leur dos ! Ils confirment le gain de temps, la réponse personnalisée, le moindre effort pour la réflexion, un projet de cours efficace, le ChatGPT est un chatbot ultra performant qui peut remplacer l'enseignant lui-même.

Mais est ce que ChatGPT peut se penser sans contrainte ? Est-ce que l'étudiant est à l'abri de tout soupçon de son utilisation dans ses recherches ou rédaction, autrement dit, est-ce que l'enseignant peut savoir si son étudiant à utilisé ChatGPT ? Comment ? À l'heure actuelle ces questions semblent tourmenter et préoccuper un public aussi large d'étudiants.

Quant aux enseignants trouvent le ChatGPT passionnant par la variété des sujets qu'il traite, mais il est synonyme de la triche, le grand danger qui guette l'enseignement supérieur. Pour leur part cet outil a des avantages et fournit de l'aide à l'étudiant, toutefois l'étudiant peut l'utiliser de manière malveillante et douteuse. Ce qui augmente la peur des enseignants est l'évaluation des apprentissages. Ils

affirment qu'avec ChatGPT certaines méthodes d'évaluation et contextes d'évaluation notamment en ligne sont davantage propices à des possibilités de plagiat. Les étudiants trichent lorsqu'il s'agit de production écrite/compréhension écrite, examen et quiz en ligne, la compétence linguistique, étude d'une nouvelle langue, résoudre des problèmes mathématiques, rédaction de résumes ou synthèse, réaliser une banque de données sur un sujet donné, etc. Une autre peur est également observable chez les enseignants, le développement intellectuel des étudiants peut être ralenti, voire même arrêté si on ne trouve pas en urgence des solutions appropriées à cette menace.

La détection de l'utilisation de ChatGPT s'est affirmée possible, certes pas tout le temps, mais dans ce cas l'enseignant doit s'habituer à lire minutieusement les réponses produites par les chobots afin de trouver la différence de style d'écriture entre l'humain et la robotique.

Devant cette révolution naissante, il est indispensable pour l'enseignant universitaire lors d'une activité d'évaluation d'authentifier les réponses de ses étudiants, de vérifier avec précision toutes les tâches de production écrites, d'identifier les contextes ou cet outil est impliqué dans les apprentissages, de procéder par une sensibilisation chez l'étudiant afin de le mettre en garde d'une carence intellectuelle à cause d'un usage abusif de ChatGPT, lui expliquer l'importance de l'activité intellectuelle pour les apprentissages, lui demander un contrôle permanent des informations et des contenus générés par ChatGPT en matière de qualité, pertinence et validité et que les étudiants doivent être très rigoureux sur les droits d'auteurs et de référencements.

6. Conclusion

Par rapport à notre problématique, nous avons trouvé de nouveaux enjeux et des préoccupations concernant l'intelligence artificielle (IA), ChatGPT dans l'enseignement supérieur, ce qui nous a permis de conclure que les services offerts par cet outil représentent danger et menace pour cet enseignement. Il est temps de reconsidérer les défis de l'application ChatGPT, en particulier tenir compte de son usage aveugle par les étudiants. Dans cet esprit de plagiat et triche l'université est obligée d'envisager des méthodes rénovatrices pour lutter contre l'anétique et explorer les possibilités inédites anti plagiat dans le cadre des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Cette étude a également montré que l'enseignant doit favoriser sans attendre les pratiques de fouille de plagiat dans la correction des évaluations des réponses de ses étudiants ce qui va booster une dynamique de censure et de tri. Pour toutes ces raisons, il est indispensable de créer une plateforme de mise en valeur des chercheurs de technopédagogie innovante pour former des talents et utilisateurs intègres. Repenser à inciter tout le public universitaire (enseignants/étudiants) à vivre cette mutation technologique dans l'harmonie. À travers la synergie et la conjugaison des efforts, l'intelligence artificielle (IA) deviendra un projet d'étude profitable pour les deux pôles, au service de la pédagogie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Baribeau, C. (2009). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données. *L'analyse qualitative des données*. Québec : Presses de l'Université, 133-148.
2. Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation : Pour développer des compétences*. éd., La presse de l'Université du Québec.
3. Villani, C. (2018). *Donner un sens à l'intelligence artificielle.* Pour mission nationale une stratégie et européenne. Mission confiée par le Premier Ministre Édouard Philippe Mission parlementaire du 8 septembre 2017 au 8 mars 2018.

Sitographie

1) https://gps-st-ismier.org/IMG/pdf/l_intelligence_artificielle-nl_jd.pdf consulté le é27/03/2023
2) https:// www.iro.umontreal. ca/~aimeur/cours/ift6261/Ch1 - Intro- IA-IFT6261-H-11. pdf consulté le 20/03/2023
3) https:// www.enseigner. ulaval.ca/ressources - pédagogiques/chatgpt consulté 12/12/2022
4) https://www.studyrama.com/formations/ orientation-reorientation/chat-gpt-une-menace-pour - les-enseignants-interview-edusign consulté le 12/12/2022
5) https://www.numerama.com/sciences/1200230-cest-quoi-chatgpt-on-a-laisse-chatgpt-repondre-a-la-question.htmlConsulté le 01/04/2023
6) https://leclaireur.fnac.com/article/cp58685-chatgpt-cest-quoi-et-comment-lut-iliser/consulté le 02/04/2023

THE PERCEPTION OF FUTURE TEACHERS ON THE COMPETENCIES AND ROLES OF TEACHERS*

Vali ILIE[1], Ecaterina Sarah FRĂSINEANU[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.03

Abstract

This research analyzes the students' perception of teachers' competencies and their roles in the educational activity. The study examines the issue starting from the theoretical and practical aspects offered by the specialized literature on this subject, based on the answers given by future teachers in the final year of their bachelor's degree about the characteristics of the 21st century teacher. The purpose of the research was to identify the main qualities of teachers (perceived by students), objectified in categories of professional competencies and roles. For this, we resorted to the content analysis (of some essays the students developed at the end of their first level of psychopedagogical training).

The collection of the quantitative and qualitative results indicated a higher frequency of emotional and social competencies as well as that of the manager and counselor roles. The results showed that while some participants emphasized the educational support and others the role of socialization, most of them considered the emotional development to be first. Also, from the responses of the research participants, the critical areas that need to be developed in their professional training also emerge.

Key words: *Competencies; Roles; Perception; Students.*

1. Introduction

The way students perceive the learning, teaching and assessment processes profoundly affect how they think, feel and behave in their academic pursuits. The studies that are examining the students' perceptions are not new and have an important impact on learning, but also on the way the educational process is organized and carried out or on how the competency profile is established. The perception of students training to become teachers on the qualities of teacher

* 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: Brainstorming71@yahoo.com, corresponding author.

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

performance and the characteristics of the teaching profession can play a significant role in developing the competencies that a good teacher demonstrates. We are starting from the premise that professional roles and competencies can represent a reference point for judgments on teacher training. This work is a necessary approach to obtain an overview of the professional competencies and roles considered to be important by the future teachers.

Some authors have focused their attention on the students' perceptions of their teachers' personality, teaching strategies and assessment techniques, as well as on how they approach the curriculum contents (Bhargava & Pathy, 2011, Gao, 2020; Leggett *et al.*, 2004). Other authors have explored the students' perceptions based on their previous experience in education as a first step in developing their identity as teachers (Bergmark *et al*., 2018) or they illustrated how the students, who are going to become teachers, perceive their success in applying 21st century competencies in schools (Niu *et al.*, 2021).

Previous findings related to teacher competencies have identified a relation between a teacher's competency and the viable learning outcomes (Allen & Fraser, 2007). D. Blazer (2015) claims that there is a significant relationship between the effectiveness of the teacher and the teaching competency, these being two interdependent aspects. There is a growing need for quality in teachers, because a teacher is a critical determinant of the students' achievement (Harris *et al*., 2018). In addition, "while the new forms of relations established in the 21st century have completely reconstructed education, the teachers are also evaluated according to the competency standards formulated as 21st century skills" (Gümüș, 2022, p. 244).

Taking inventory of the studies on the 21st century teacher competencies (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2008; Geijsel *et al.*, 2009; González & Wagenaar, 2005; Hagger & McIntyre; 2006; Kelly & Grenfell, 2004; Krauss *et al.*, 2008; Mishra & Koehler, 2006; Tican & Deniz, 2019; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008), A. Gümüș (2022) mentioned that an important aspect in competencies is the increasing employability of people in the economic structure of this century. Major social changes and the acceleration of social and economic development are generating new expectations for the competency profile of teachers (e.g. mobility, adaptability, dynamism, digitisation). In addition, the specifics of education in the post-Covid period has introduced new requirements into the education system, which has affected the activities of the instructional-educational process.

In this context, education has the task of preparing for a future globalized world, where being unique and endowed with socio-emotional intelligence are distinct human qualities (Zhao, 2018) that machines do not have (yet). That is why the teacher's competencies are essential and represent a condition for achieving quality education.

2. Approaching the teacher's competencies and roles in the specialized literature

2.1. Teacher competencies

Competency is a basic trait of a person that makes it possible to achieve high results in a particular job, role or situation. Competency always needs a context of use that mobilizes resources. J. Welch and M. Hodge (2018) conceptualized competency as a group of knowledge, skills, behaviors, capabilities, or attitudes that lead to outstanding performance.

In the specialized literature, the definitions of competency vary from classic approaches (a) to new meanings (b), from focusing on narrow skills to more holistic (or integrated/ relational) conceptions:

a) There are two sets of qualities that characterize a successful teacher: professional characteristics and professional competencies (Whitty, 1996, pp. 89-90). The professional characteristics include professional values, personal and professional development, communication and relationships, as well as synthesis and application. The professional competencies include the knowledge and understanding of children and their learning, the knowledge of the subjects, the curriculum, the education system and the role of the teacher.

b) Being complex structures with instrumental value, competencies are diverse: some are general (or transferable) and others are specific; some are centered on knowledge (savoir), others on attitudes (savoir-être) or skills (savoir-faire). There are both cognitive and emotional competencies, personal and social competencies, strictly necessary competencies, necessary and desirable competencies, core (basic, minimum, essential) and integration competencies, input competencies (e.g. self-confidence) and output competencies (e.g. the ability to present) etc. In this century, transversal competencies turn out to be important. "Transversal skills and competencies (TSCs) are learned and proven abilities which are commonly seen as necessary or valuable for effective action in virtually any kind of work, learning or life activity. They are 'transversal' because they are not exclusively related to any particular context (job, occupation, academic discipline, civic or community engagement, occupational sector, group of occupational sectors, etc.)" (Hart *et al.*, 2021, p. 4).

The competency profile of the 21st century teacher is based on aspects specific to the new requirements, which encourage critical thinking, communication and negotiation, socio-emotional skills, creativity, intercultural skills. The OECD 2030 document defines these competencies as key to meeting the challenges of a volatile, uncertain, complex and ambiguous world, harnessing digital tools and artificial intelligence (European Council, 2018; OECD, 2018). Therefore, teachers have the privilege, rather than the mere task, of producing trained and qualified professionals who are proficient in technical skills, social skills, interdisciplinary thinking, as well as problem-solving techniques for a technology-based world of work, virtualized and highly globalized (Brown-Martin, 2018). In many situations, "students evaluate their teachers informally, and the amount of trust they place in them depends largely on their perceived level of their competency" (Ababio, 2013, p. 37). S. Shukla (2014)

reported that professional commitment and teaching competency have a positive correlation. Also, attitudes towards reflection and continuous professional development, as well as practice analysis, innovation and collaboration play a decisive role in the competencies of teachers (Caena, 2011).

Schools are important platforms for building knowledge and values (O'Flaherty & Beal, 2018), but it is increasingly important for teachers to be competent in technical skills, social abilities, interdisciplinary thinking, as well as problem-solving techniques specific to technological activities, in an extremely globalized world of work. In this context, it is necessary to identify the categories of competencies that students expect from their teachers, in the sense that they are appropriate and specific to the 21st century.

Research on the subject highlights a number of dimensions of teacher competency. A study conducted in Serbia found four areas of teacher competencies: values and child-rearing; understanding of the education system and contribution to its development; subject knowledge, pedagogy and curriculum; and self-evaluation and professional development (Pantić & Wubbels, 2010). K. Selvi identifies the following categories of competencies: Field Competencies, Research Competencies, Curriculum Competencies, Lifelong Learning Competencies, Social-Cultural Competencies, Emotional Competencies, Communication Competencies, Information and Communication Technologies (ICT) Competencies and Environmental Competencies (2010, pp. 168-169).

Referring to the competencies of the teacher, C. Dervenis, P. Fitsilis and O. Iatrellis decided to synthesize the previous research in order to identify the competencies of the teaching staff in the university environment. They conducted a review of the research on teacher competencies in higher education and derived the teaching staff competencies from the roles and tasks assigned to university professors. Thus, they identify the following dimensions of the university teacher competency: Personality, Professionalism, Educational, Sciencificity, Communication, Digitality (Dervenis *et al.*, 2022, pp. 206-207).

As an argument for the present study, we support the hypothesis of the research carried out by I. K. R. Hatlevik, according to whom "the perceived professional competency of newly qualified teachers acts as a mediator between the perceived competency of future teachers, on the one hand, and that of experienced teachers, on the other hand" (2017, p. 814). We consider it necessary to take into account the perception of students in their final year on the didactic mission and the roles that a teacher must exercise in the training of trainers. Moreover, it is found that "perceived theoretical understanding and confidence in their role as a teacher, as a prospective schoolteacher, is of major importance for subsequent perceptions of professional competency as a schoolteacher" (Hatlevik, 2017, p. 824).

2.2. The roles of the teacher

The roles played by the teacher are also important. In his capacity as a mentor, he can act as a role model and be an advisor, evaluator, teaching expert, supporter, facilitator, planner of teaching experiences, counselor, reflective professional. To

improve the quality of teacher education programs and to bridge the gap between theory and practice, teacher educators can help prospective teacher students identify the gap between expected and lived experiences and connect theory to practice. We note that "teachers are called on to be activators of meaningful learning, not just facilitators, being creative in choosing from a wide palette of strategies to be mixed and adjusted to context and learner" (Caena & Redecker, 2019, p. 357).

The roles that derive directly from the status of the teacher are joined by the social ones. We believe that "the interpersonal skills of the teachers are crucial in creating a positive atmosphere because they determine the engagement and performance of the students and contribute to the development of appropriate peer behavior patterns" (Barr, 2016). It is stated that "today, the task of the teacher is no longer to be an agent of knowledge – that is, teaching is no longer limited to transmitting information in the hope that it will be understood by the students" (Ababio, 2013, p. 47). Moreover, the role of the teacher is also understood from the perspective of the ethos and language of the market, that is, of those elements that constitute the entrepreneurial perspective.

The differences between teachers reveal a variety of types. In any case, in order to be positively perceived by the students, the teachers should improve their communication and teamwork skills, create a favorable atmosphere that is able to lead to greater engagement, and teach attractive courses. It is desirable for the teachers to be productive in their performance and, because master-centrism and/ or pedocentrism are no longer the dominant orientations, they must value their relationship with the students. As a facilitator, the teacher should be more supportive of diversity, cultivate tolerance and freedom, develop creative potential and give more importance to social-emotional skills. Rather, a teacher is, in a way, like a coach who is as good as a parent. It is obvious that the roles, expectations and behaviors of teachers are quite similar in most countries of the world: "Teachers may differ considerably from one country to another in matters such as status, salary, workload and resources, but the basic nature of the teaching role remains very similar" (Saha, 2009, p. 76). However, "unfortunately, for many teachers, information technology and digital literacy in general are still considered secondary to the educational process and not a central element of the educational mission" (Dervenis *et al.*, 2022, p. 205).

As we gain more and more digital skills, we do better in the virtual world and, unfortunately, relate more superficially in the classrooms. We believe that teacher training needs to focus more on preparing teachers to be humane educators who care more about the individual students, and this aspect invites for the reconfiguration of the specific roles.

3. Elements of pedagogical research

3.1. Organizational issues

Our research is of a constative type and took place between February 15th, 2022 and June 15th, 2022. The students were asked to write an essay about how they view the teaching profession and the qualities of a teacher.

A content analysis of the responses was conducted in order to examine the students' expectations and preferences regarding the quality of work, traits, skills, behavior, attitudes, and values of a good teacher, that are able to meet the demands of the 21st century. Content analysis is a research method used to study and/ or retrieve meaningful information by determining the occurrence of certain words or concepts in texts or sets of texts.

The present study focuses on the perception of future teachers about the essential competencies they want to find in a teacher and about the roles played by him/ her. The participants who solved this didactic task in writing are third-year undergraduate students, and this requirement was part of presenting the final assessment portfolio.

The essays were generally one to two pages long and were handed in during the final exam of the 3rd year. The data were analyzed, individually and collectively, to classify them according to significance, regularities, similarities and contradictory elements. Based on them, we established the benchmarks in the analysis of the content of the essays: nodal points, explanatory elements, connecting chains, the position/ role of the subject).

The sample includes 92 students of the Faculty of Sciences of the University of Craiova, who are attending the Psychopedagogical Training Module.

Table 1. The distribution of the students participating in the study

Chemistry		*Physics*		*Geography*		*Informatics*		*Mathematics*	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8	8.70	17	18.48	21	22.82	27	29.35	19	20.65

3.2. The purpose and objectives of the research

The main purpose of this research is related to the relevance of the professional identity that future teachers build in relation to the roles and competencies specific to the teaching profession. We were interested in finding out the answer to the question "How do future teachers relate to the professional skills and roles?". Thus, the study aimed to describe the perceptions of the students attending the psychopedagogical module on the competencies needed in the teaching career and on the roles played by the teachers.

The purpose of the research was to identify the main qualities of teachers (perceived by the students), objectified into categories of competencies and sets of professional roles. We focused on obtaining relevant information that can be used in initial teacher training programs.

The objectives of the research are the following:

O_1: Specifying the conceptual framework necessary to support theoretical ideas about the qualities of the 21st century teacher;

O_2: Outlining the teacher's competency profile and identifying his main roles;

O_3: Analysing the answers of the students who are participating in the study in order to place them in the main categories of competencies and to identify the dominant roles;

O_4: Formulating conclusions about the perception that students have in relation to the elements of the competency profile and the roles played by the teacher.

The stated objectives refer to the purpose proposed in this research and support its achievement.

3.3. Methodological considerations

Based on the content analysis, we recorded the answers given by the students, centralized the obtained information and grouped the competency elements into several specific categories (the frequency analysis is the classic process of content analysis). From the exploratory factor analysis, seven categories we referred to were obtained.

In the analysis of the students' essays, we identified the reference points for each category of competencies:

1) Cultural competencies:

- Nodal points: values (cognitive, moral, aesthetic, etc.)
- Explanatory elements: cultural, respect for the values of other cultures, tolerance towards people from different cultures
- Connecting chains: information abundance, openness to new information, interdisciplinarity
- The position of the subject: man of culture, model, guide, agent of knowledge, monitor

2) Psychological, pedagogical and methodical competencies:

- Nodal points: teaching, learning, assessment
- Explanatory elements: knowledge of the specialized field, the use of modern strategies, the ability to evaluate rhythmically and objectively, etc.
- Connecting chains: keeping to the students' pace, adaptation to various situations, complying with the students' particularities, responsibility, moderate demand
- The position of the subject: learning facilitator, planner of didactic experiences, teaching expert, evaluator

3) Emotional competencies:

- Nodal points: emotions, feelings
- Explanatory elements: emotional self-control, emotional regulation, empathy, resilience, managing one's emotions
- Connecting chains: understanding, trust, optimism, kindness, compassion
- The position of the subject: emotional support, friend, motivational factor, therapist

4) Social, relational competencies:

- Nodal points: society, community, group
- Explanatory elements: positive character traits, open, bi/ multidirectional communication, facilitation of self-knowledge and mutual knowledge
- Connecting chains: social interaction, respect (for the students, parents), tolerance, prevention of bullying

- The position of the subject: communicator, advisor, support, negotiator, binder

5) Managerial competencies:

- Nodal points: management, leadership, school discipline
- Explanatory elements: knowledge of the managerial activities, the ability to find a balance between exigency and indulgence
- Connecting chains: solving tensions, solving crises, adapting the leadership style
- The position of the subject: class manager, leader, decision maker

6) Digital competencies:

- Nodal points: computer, digital environment, digital networks, technology
- Explanatory elements: the use of information technology, knowledge of the digital resources, the ability to create knowledge-based online communities
- Connecting chains: openness to technology, curiosity, technological skills, handling technical problems
- The position of the subject: creator of digital resources, user of educational tools and platforms, provider of educational software

7) Scientific research competencies:

- Nodal points: science, innovation, reflective practice
- Explanatory elements: searching for the truth, conducting ascertainment and ameliorative research, testing new applications
- Connecting chains: the capacity for continuous improvement, interest in discovering the new
- The position of the subject: reflective professional, researcher, innovator, reformer.

In addition to making sure that category grids did not overlap (mutual exclusivity criterion), we allowed for a wide range of competency types to be covered (exhaustiveness criterion). Of course, we also encountered qualities/ characteristics that can be classified into two categories of competencies. For example, the management of conflicts by the teacher involves a series of knowledge, skills and attitudes that belong to the emotional as well as the managerial or psychopedagogical sphere. In order to respect the criterion of independence (not fitting the same characteristic in two different categories), we considered that although some aspects intersect or can be included in the category of transversal competencies (e.g. creativity, problem solving, responsibility, innovation), the context that prevails is the one the students addressed in their answers.

For example:

"I appreciate in a teacher the ability to solve conflicts that often arise in a class of students. Solving conflicts is a specific aspect of the teacher's role as a manager, and knowing the stages and following them in the problem-solving approach is a sign of good managerial training" (F. M., Mathematics, year III).

"A teacher is a being endowed with reason and emotion, and I believe that, in addition to his/ her intellectual qualities (logical thinking, cognitive flexibility, good

analysis, etc.), the ability to solve problems or conflicts is equally important" (L. C, Physics, year III).

In the first example, the placement of the quality related to solving conflicts between students in the sphere of student class management is evident. In the second, the ability to solve conflicts can be classified either as cognitive conflicts (because it is presented immediately after the other cognitive qualities), or as emotional or social conflicts (if we refer to the first part of the idea presented by the student). In such situations we placed the information in the larger context of the presented text and took into account the connecting chains in the content.

Regarding the quantitative analysis, the distribution of the answers given by the students looks like this:

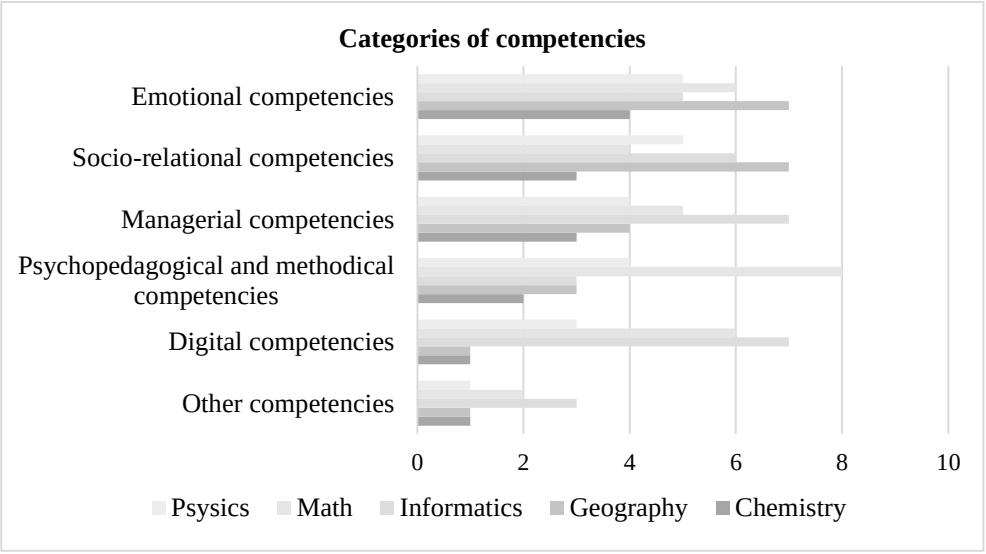


Figure 1. The distribution of the categories of competencies targeted by the students

Figure 1 shows the categories of competencies most frequently chosen by the students. The first positions are occupied by emotional competencies (29.35 %) and socio-relational competencies (27.17%), followed by managerial competencies (25%), psychopedagogical and methodical competencies (21.74%), respectively digital skills (19.57%).

We specify that in 8 essays there was no reference to the roles of the teacher, so that we centralized the answers mentioned by the other 84 students. We were interested in the frequency of the roles they noted in their essays, and from this point of view they are configured as follows:

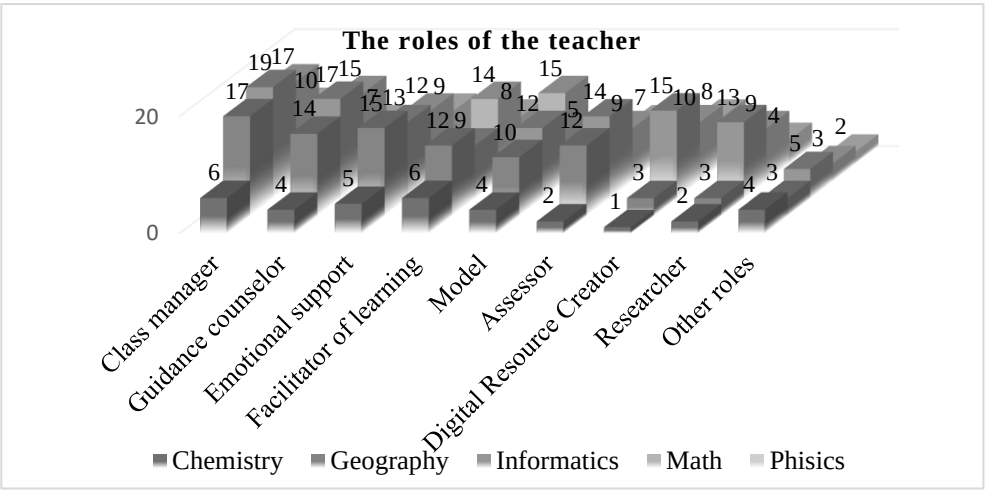


Figure 2. The teacher's roles in the students' perception

This figure shows the main roles played by teachers according to the participating students: class manager (82.14%), counselor (67.86%), emotional support (64.28%), learning facilitator (58.33%), model (54.76%), evaluator (52.38%), creator of digital resources (44.04%), researcher (36.90%).

4. Discussions

The content analysis highlighted the elements specific to the nodal points that correspond to the competencies pursued by the students. There were many situations (over 45%) when the students did not clearly name the type of competency, but insisted on the connecting chains (for example, instead of explicitly stating that they refer to the pedagogic competencies, they emphasized the importance of respecting the didactic principles, using some active-participatory methods, the appeal to modern educational means).

Regarding the interpretation of the quantitative data, according to Figure 1, the following can be observed:

a) Most of the options of the students participating in the research were related to the emotional (29.37%) and socio-relational competencies (27.17%), followed by the managerial ones (25%).

b) The psychopedagogical competencies were chosen by 21.73%, most choices being made by students from the Department of Mathematics.

c) The digital skills are present in the students' choices, being specified in a higher proportion among the students of the Department of Informatics (7.61%) and the Department of Mathematics (6.52%).

d) Other categories of competencies were also named, but they have a very low frequency. For example, the cultural competencies registered a percentage of 4.34%, and the entrepreneurial ones a percentage of 2.17%.

As related to these findings, the qualitative analysis highlights the following aspects:

- The role of the socio-emotional competencies has increased in the post-pandemic period, this aspect being also confirmed by other research. For example, recent research points out that "teaching involves daily 'emotional labour' (Day and Hong, 2016) as teachers work hard to take care of their own emotional needs as well as their students' and their colleagues' within some complex and multifaceted ecological systems (Carroll *et al*., 2020; Hong *et al.*, 2018)" (Sheridan *et al.*, 2022, p. 2).

- No student specified the importance of intercultural competency. This shows the need for a better training of the future teachers from an intercultural point of view. Taking into account globalization, the widespread use of information and communication technology, and the convergence of cultures in Europe, we were expecting students to include intercultural competency in the grid of teachers' competencies. However, the present research suggested its absence, and we therefore recommend exposing prospective teachers to diverse intercultural situations.

- Because professional competencies can "represent a marker or reference point for judgments about the training of the beginner teachers" (Swabey, Castleton, & Penny, 2010, p. 31), we consider it important to inventory them and identify the gaps in the initial teacher training.

The students presented different ways of perceiving the conditions of the teaching profession. They described different experiences – both positive and negative – that shaped their view of the teaching profession and their reasons for becoming a teacher. In their essays, the students adopted an individual perspective rather than a collective one, and some reasons are expressed more frequently by the students with certain majors (e.g. digital skills were more often cited by the students majoring in computer science).

As for the way the students perceive the roles played by the teacher, according to the quantitative data presented in Figure 2, we mention the following:

a) The role of manager of the class of students played by the teacher occupies the best position in the options of the students from all specializations (100% – Chemistry, 95.24% – Geography, 81.48% – Computer Science, 100% – Mathematics, 88.23% – Physics).

b) The roles of adviser (67.86%) and emotional support (64.29%) also have high frequencies.

c) The role of digital resource creator has a good percentage (44.05%), higher than the role of researcher (36.90%).

d) Other roles specified by the students include the quality of leader, friend, man of culture, respectively agent of knowledge, but these do not have high frequencies in relation to the other roles mentioned.

The qualitative analysis of these findings leads to the following ideas:

a) The fact that the students chose the role of teacher manager in large numbers could be the effect of their participation in the "Classroom Management" course. The task was assigned at the end of year III, after the end of this course, which is part of the Curriculum of the Psychopedagogical Training Module. This

aspect serves the idea that prior beliefs and knowledge are filters through which prospective teachers experience their professional training.

b) Among the teacher's qualities (and, therefore, his roles) there is the ability to support, help, advise, provide emotional support. Moreover, another important aspect is the teacher's ability to encourage the students in the learning process by promoting intrinsic motivation, self-regulation of learning and the development of some deeper approaches to learning.

c) There have been situations where roles have been presented in a 'competing values' framework – they can convey conflicting messages (e.g. providing information or encouraging independent learning; supporting students or examining their competencies).

d) The fact that 58.33% of the students specified the role of facilitator confirms their psychopedagogical training based on the constructivist paradigm. The role of facilitator requires a range of competencies that are specific to both cognitive and social constructivism. From the perspective of a unified pedagogical practice, there is a need for both facilitation and mediation. It is appreciated that "teachers as facilitators should be able to work on learning resources that are useful and can support the achievement of goals and teaching and learning process, whether in the form of resource persons, textbooks, magazines, or newspapers. (…) As a mediator the teacher must have sufficient knowledge and understanding of educational media in various forms and types, both nonmaterial and material media" (Putri *et al*., 2019, p. 7).

Considering the results of the quantitative and qualitative analysis, we argue that teacher training must reflect a realistic and not an idealized image of the teaching profession, consequently creating the conditions for useful competencies needed in everyday teaching practice. We also consider that, although the roles of the teacher are numerous, they express the professional identity and are configured according to various factors (e.g. the age of the students, the needs of the communities of practice, the specifics of society).

5. Limitations

In general, smaller recording units (in our case category grids) can be coded more faithfully than larger recording units, because they have less information. Although they are not very many, the competency categories can also be grouped differently, according to different criteria (better systematizing the knowledge, capacities or abilities, attitudes, respectively the targeted values).

The value of such competencies is often confirmed by needs and circumstances (Dervenis *et al*., 2022, p. 214). We did not classify them according to these criteria, nor did we group them into main and secondary competencies. We started from the premise that all the targeted categories help the teacher to face the professional challenges they face. Future research is required to answer questions such as: "Which of these categories of competencies contribute more to the achievement of higher performances by future teachers?", "Is the focus on digital competencies sufficient in the context of the digitization of education?", "To what extent do the personal characteristics, the human quality of the teacher matter?".

6. Conclusions

As a rule, regardless of whether there were many or few, most often competencies were grouped into three main areas. These areas were similar for all participants: knowledge (what teachers need to know), skills (what teachers are able to do) and attitudes (how they relate to the specifics of the teaching profession). However, incorporating the competencies that are most current, most appealing to the students, or most effective does not suggest that the new teachers will automatically grasp them and instantly feel ready for the job. Indeed, extensive support is needed throughout initial teacher education so that future teacher students not only 'know' the skills, but also 'know how' to put them into practice. Emotional and social competencies cannot be missing from the competency profile of teachers. They need to be trained and developed, and this is already seen in the practice of training trainers and is reflected in the themes of many vocational training programs in different countries.

The results of this research show that future teachers in the final year of their undergraduate studies perceive the roles of teachers according to several factors (e.g. personal expectations and needs, their personality traits, the degree of awareness of the behaviors resulting from the status of a teacher, etc.). Understanding the students' perceptions of the teacher's roles could be a starting point in the design and implementation of the educational programs aimed at initial teacher training. By referring to the requirements of the 21st century, teachers need a new educational approach, more critical and more ingenious, in order to develop authentic interpersonal relationships and creative projects that ensure the quality of the educational act.

REFERENCES

1. Ababio, B. T. (2013). Nature of Teaching: What Teachers Need to Know and Do. *International Journal for Innovation Education and Research, 1*(03). https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/handle/123456789/5426
2. Allen, D., Fraser, B. (2007). Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environments Research, 10*(1), 67-82. https://doi.org/10.1007/s10984-007-9018-z
3. Barr, J. J. (2016). *Developing a positive classroom climate*. IDEA Center, Inc.
4. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education, 41*(3). 266-281. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2018.1448784
5. Bhargava, A., Pathy, M. (2011). Perception of Student Teachers about Teaching Competencies. *American International Journal of Contemporary Research, 1*(1). https://aijcrnet.com/journals/Vol._1_No.1_July_2011/10.pdf
6. Blazer, D. (2015). Attending to General and Content-Specific Dimensions of Teaching: Exploring Factors across Two Observation Instruments. *Working Paper*. Cambridge, MA: National Centre for Teacher Effectiveness.

7. Brown-Martin, G. (2018). *Education and the Fourth Industrial Revolution*. https://medium.com/learning-reimagined/education-and-the-fourth-industrial-revolutioncd6bcd7256a3
8. Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. *European Commission Thematic Working Group Professional Development of Teachers*. Brussels: European Commission.
9. Caena, F., Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators *(DIGCOMPEDU). European Journal of Education, 54* (3), 356-369. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ejed.12345
10. Dervenis, C., Fitsilis, P., Iatrellis, O. (2022). A review of research on teacher competencies in higher education. *Quality Assurance in Education, 30*(2), 199-220. https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0126
11. European Council. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for LifeLong Learning, 2018/C 189/01*. Brussels, Belgium: European Council.
12. Gao, X. (2020). Australian Students' Perceptions of the Challenges and Strategies for Learning Chinese Characters in Emergency Online Teaching. *International Journal of Chinese Language Teaching, 1*(1) 83-98 https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.04
13. Gümüş, A. (2022). Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training. In Y. Alpaydın and C. Demirli (Eds.), *Educational Theory in the 21st Century Science, Technology, Society and Education*, 243-247. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4
14. Harris, A., Jones, M., Huffman, J. B. (2018). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*, Routledge, London, UK.
15. Hart, J., Noack, M., Plaimauer, C., Bjørnåvold, J. (2021). *Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences*. https://esco.ec.europa.eu/en/publication/towards-structured-and-consistent-terminology-transversal-skills-and-competences
16. Hatlevik, I. K. R. (2017). The impact of prospective teachers' perceived competence on subsequent perceptions as schoolteachers. *Teacher and Teaching, 23*(7), 810-828. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1322056
17. Leggett, M., Kinnear, A., Boyce, A., Bennett, I. (2004). Student and staff perceptions of the importance of generic skills in science. *Higher Education Research & Development, 23*(3), 295-312**.** https://doi.org/10.1080/07-29436042000235418
18. Niu, S. J., Niemi, H., Harju, V., Pehkonen, L. (2021). Finnish student teachers' perceptions of their development of 21st-century competencies. *Journal of Education for Teaching, 47*(5), 638-653. https://www.tandfonline.com/doi/cit-edby/10.1080/02607476.2021.1951602?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=cit

19. O'Flaherty, J, Beal, E. M. (2018). Core competencies and high leverage practices of the beginning teacher: A synthesis of the literature. *Journal of Education for Teaching, 44*(4), 461-478. http://doi.org/10.1080/02-607476.218.1450826
20. Pantić, N., Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694-703. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005
21. Putri, A. F., Rofiah, S. K., Andriningrum, H., Gunawan, I. (2019). Teacher Function in Class: A Literature Review. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 382.*
22. Saha, L. J. (2009). The Dissemination of Knowledge about Research on Teachers, to the Teachers. In L. J. Saha and D. W Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer Science + Business Media.
23. Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, 7*(1). https://www.pdcnet.org/cultura/c-ontent/cultura_2010_0007_0001_0167_0175
24. Sheridan, L., Andersen, P., Patulny, R., McKenzie, J., Kinghorn, G., Middleton, R. (2022). Early career teachers' adaptability and resilience in the socio-relational context of Australian schools. *International Journal of Educational Research, 115*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102051
25. Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-A study of primary school teachers. *IOSR Journal of Research and Method in Education, 4*(3), 44-64.
26. Swabey, K., G. Castleton, D. Penny. (2010). Meeting the Standards? Exploring Preparedness for Teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(8), 29-46. https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1483&context=ajte
27. Welch, J., Hodge, M. (2018). Assessing impact: The role of leadership competency models in developing effective school leaders. *School Leadership and Management, 38*(4), 355-377. http://doi:10.1080/13632434.2017.1411900
28. Whitty, G. (1996). Professional competences and professional characteristics: the Northern Ireland approach to the reform of teacher education. In D. Hustler and D. McIntyre (Eds.), *Developing Competent Teachers: Approaches to Professional Competence in Teacher Education*, London: David Fulton.
29. Zhao, Y. (2018). *Reach for Greatness: Personalizable Education for All Children*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
30. ***OECD. (2018). *Future of education and skills. Education 2030. The future we want*. http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Pos.

ET SI LA QUESTION DES REDOUBLEMENTS SE POSAIT AUTREMENT ?*

Jacques Balthasar GEORGES[1]

10.52846/AUCPP.2023.2.04

Résumé

Le redoublement, au cœur de nombreuses discussions entre professionnels de l'éducation, apparait aujourd'hui utile à certains, inutile à d'autres. Il questionne l'organisation des activités pour certains, il se présente comme un ennemi à abattre pour d'autres. Mais les consonantes et les dissonantes qui apparaissent suite aux disputes, par papiers interposés, entre pédagogues et sociologues de l'éducation ne perturbent-elles pas la quiétude nécessaire à la compréhension de ce phénomène ? L'étude exploratoire présentée ci-dessous tente, modestement, de déplacer la réflexion en mettant en évidence quelques éléments profitables à une nouvelle problématisation de ce phénomène si particulier.

Mots-clés: *Redoublement ; Utilité ; Analyse interprétative phénoménologique.*

IF THE QUESTION OF REPETITION WERE TO ARISE OTHERWISE?

Abstract

Repetition, at the heart of many discussions between education professionals, now appears useful to some, useless to others. He questions the organization of activities for some, he presents himself as an enemy to be defeated for others. But do not the consonants and dissonants that appear following the disputes, through papers, between pedagogues and sociologists of education disturb the tranquility necessary for the understanding of this phenomenon? The exploratory study presented below attempts, modestly, to highlight some elements beneficial to a new problematization of this particular phenomenon.

Key words: *Repetition; Useful; Interpretative phenomenological analysis.*

1. Contexte de la recherche : une polémique

Les entretiens menés peuvent se comprendre sur fond de polémique autour de la question centrale des redoublements en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet,

* 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] Docteur en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Liège, Belgique, Courriel : jacquesbgeorges@gmail.com.

par articles interposés, pédagogues et sociologues de l'éducation s'interrogent encore sur la manière d'aborder ce phénomène de manière rationnelle.

D'un côté, certains auteurs comme Draelants (2019), indiquent qu'il est tout simplement faux d'affirmer que le redoublement serait *a minima* inutile. Pour l'auteur, assurer avec force que le redoublement ne serait pas une pratique efficace et positive pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves relève d'une erreur méthodologique.

Hugues Draelants remarque, en substance, que la plupart des expériences menées en lien avec le redoublement souffrent d'une évidente fragilité méthodologique. Pour ce faire, il nous renvoie à l'un de ses articles (Draelants, 2018) où il reprend point par point les résultats d'analyses menées sur la question à partir de 1975.

Lors de cette analyse, Hugues Draelants met particulièrement en évidence les résultats de Jackson (1975 in Draelants, 2018) qui indiquent que trois dispositifs méthodologiques regroupent, en synthèse, le travail mené par les chercheurs ayant voulu mesurer les effets des redoublements.

Le premier dispositif consiste à comparer des résultats d'élèves. L'étude de Jackson (in Draelants, 2018) montre alors que les recherches restent non pertinentes pour se prononcer sur les effets des redoublements, car elles ne proposent pas de groupes contrôles qui permettent d'affirmer sérieusement que les facteurs visés sont bien responsables des effets attendus.

Le second dispositif consiste à procéder par expérimentation en comparant les réactions des différents sujets à ceux d'un groupe contrôle. L'auteur de l'article nous rappelle que le problème avec cette méthode expérimentale, c'est que sa concrétisation est rare, les problèmes éthiques soulevés étant nombreux. Il est à noter que dans les quelques expériences quand même menées (Cook, Klene et Branson, Farley, 1941 ; 1929 ; 1936, cités dans Draelants, 2018), l'idée que le redoublement n'est pas plus productif que la promotion automatique semble néanmoins dominer.

Le troisième dispositif consiste à opérer un appariement. Les performances d'élèves ayant redoublé ont été comparées à celles d'élèves promus. Sur base de ces études, le redoublement n'apparaît pas plus efficace que la promotion automatique. Ce serait même l'inverse. Néanmoins, le problème de cette approche tient, d'après l'auteur, au fait qu'il est impossible de contrôler tous les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans les différences constatées entre doubleurs et élèves promus. De plus, la méconnaissance du contexte, indique-t-il, ne permet pas d'assurer que les groupes comparés soient équivalents.

La conclusion qui s'impose à la lecture de cet article de Draelants (2018) est qu'étant donné l'impossibilité d'isoler la cause de ce que l'on cherche à étudier, il est impérieux de continuer à mettre en place des recherches approfondies et d'une plus grande qualité que celles menées par le passé.

D'un autre côté, et en réaction à cette approche, certains auteurs comme Galand, Lafontaine, Baye, Dachet et Monseur (2019) indiquent que le redoublement « aurait des effets délétères sur le fonctionnement psychosocial des élèves, le décrochage scolaire et les apprentissages cognitifs ». Pour argumenter cette prise de

position, les auteurs présentent une synthèse d'enquêtes internationales et indiquent que les expériences citées s'opèrent en milieu naturel et portent sur des contextes diversifiés. Les auteurs font, de plus, preuve d'une grande prudence lorsqu'ils signalent qu'il est « difficile d'isoler l'effet du redoublement d'autres modalités de gestion de parcours des élèves auxquelles ce dernier est fréquemment associé comme l'orientation vers des filières distinctes » (op. cit.).

Les études sélectionnées, avec soin, lient de manière complémentaire des approches quasi expérimentale et comparative. Elles tendent, dans un premier temps, à montrer que le phénomène du redoublement est loin d'être universel. Partant d'un constat indéniable, les auteurs introduisent une conclusion qui mérite d'être relevée : « Puisque d'autres systèmes ne pratiquent pas le redoublement, il ne devrait pas être difficile de s'en priver » (op. cit.).

Dans un second temps, ils nous rappellent notre mauvais classement aux différents tests internationaux et signalent, au passage, que les systèmes où les taux de retard excèdent 20% constituent l'exception et non la règle (op. cit.). Ils indiquent ensuite que la Fédération Wallonie-Bruxelles compte le taux d'élèves de quinze ans en retard le plus important (46% en 2015) (op. cit.).

Galand *et al.* (2019) indiquent ensuite que les systèmes qui pratiquent davantage le redoublement, tant au primaire que dans le secondaire, montrent des inégalités liées à l'origine socioculturelle de l'élève plus marquées.

Puis, les auteurs attirent notre attention sur le fait que « le niveau de performance d'une école à l'autre varie nettement plus quand les taux de retard sont élevés » (Galand *et al*., 2019, p. 4.). Par la suite, les auteurs indiquent que le redoublement ne crée pas les différences, « mais qu'il participe d'une logique de séparation ou de tri à l'origine des différences entre écoles » (Galand *et al*., 2019, p. 4).

Les auteurs indiquent également qu'en optant « pour une politique visant à réduire le taux de redoublement, les inégalités scolaires liées à l'origine sociale et la ségrégation scolaire et sociale pourraient diminuer à la condition que ces réductions s'accompagnent d'un véritable changement de logique ou de politique dans la gestion des difficultés des apprentissages et pas par une réduction mécanique du taux de redoublement » (op. cit.).

En réaction à cet article collectif, Hugues Draelants publie « le redoublement n'est pas un médicament » en mai 2019. Dans ce cahier du Girsef, il propose de nombreuses pistes de réflexion afin d'approcher de manière modérée et réflexive l'usage des redoublements.

Tout d'abord, Draelants (2019) insiste sur la nécessité de comprendre les différences épistémologiques qui opposent, sur le fond, ses recherches à celles menées par Galand *et al*. (2019). D'après lui, leurs recherches s'inscrivent dans une approche épistémologique positiviste et réaliste, et se basent sur le courant de pensée de « l'évidence based », qui « véhicule une vision spécifique du lien entre savoir scientifique et différents domaines de pratique et d'action publique, dont l'efficacité doit toujours être fondées sur des preuves scientifiques » (op. cit.).

A contrario, Hugues Draelants (2019, p. 10) nous indique s'inscrire dans une perspective de type constructiviste et nominaliste. L'auteur part du constat que « les

sciences sociales sont différentes des sciences de la nature dans laquelle les preuves produites dépendent toujours du contexte singulier de la mesure ».

Ensuite, en insistant sur l'importance de mener des études de terrain mais également sur l'incomplétude de la revue de littérature menée par Galand *et al*. (2019) dans leur article, Draelants (2019) montre que les contenus défendus sont très loin des résultats mis en avant par d'autres recherches sérieuses. Il insiste, par exemple, sur le fait qu'affirmer que « dans le meilleur des cas, le redoublement serait inutile et dans le pire des cas, dangereux » n'a aucune validité scientifique (Draelants, 2019, p. 10). En outre, indique l'auteur : « Les critères que Galand *et al.* (2019) posent (ainsi qu'une grande partie de la littérature quantitative sur le sujet) pour juger de l'effet d'un redoublement sont tellement restrictifs qu'il semble quasiment impossible qu'ils soient jugés autrement que négativement » (Draelants, 2019, p. 11).

Par la suite, l'auteur accentue encore un peu plus sa critique en indiquant que « les politiques de lutte contre le redoublement qui ont maintenant vingt-cinq ans d'âge (puisqu'elles datent du milieu des années 1990) n'ont pas drastiquement fait diminuer les taux de redoublement » et qu'il « n'existe {toujours} pas de preuves scientifiques démontrant de manière incontestable l'inefficacité ou le caractère nuisible du redoublement » (op. cit., p. 11).

Après cette succession de constats documentés par une revue de littérature plus qu'approfondie, l'auteur en vient au point d'orgue de son article, l'attaque, en bonne et due forme, du choix de l'analogie malheureuse employée par Galand (Galand *et al*., 2019). D'après lui, « un élève ne peut pas être assimilé à un patient, car l'éducation ne relève pas de la simple interaction physique mais est toujours une interaction symbolique » (Draelants, 2019, p. 19).

En insistant sur le fait que « l'action dans le domaine social peut, au mieux, devenir intelligente, jamais probante » (op. cit. p. 19), il défend l'idée que l'analogie médicale choisie ne peut être appliquée à la question du redoublement. Il attire, de plus, l'attention sur le fait que ce choix amène à « des conséquences méthodologiques et théoriques très concrètes qui influencent profondément les recherches menées sans même que les chercheurs ne s'en rendent compte » (op. cit., p. 19).

Comme Hugues Draelants (2019) le souligne, il reste capital de continuer les recherches en lien avec ce phénomène pour tenter de le comprendre en profondeur.

2. Méthodologie

2.1. Sujets

Pour débuter l'exploration en profondeur du phénomène des redoublements, quatre cas sont analysés.

Pour le premier cas, il s'agit de deux parents d'élèves interrogés à propos du parcours de leur enfant entre la sixième primaire et la première année du secondaire. L'entretien a lieu alors que l'enfant est en première différenciée depuis quelques mois. Les informations rassemblées doivent donc se comprendre comme un entremêlement d'expériences autour de la manière dont les parents avaient imaginé

le passage dans cette classe et des informations issues des expériences vécues suite à celui-ci.

Pour le deuxième cas, il s'agit d'un entretien réalisé avec une ancienne enseignante du primaire qui occupe maintenant la place de professionnelle de l'intégration dans une école secondaire. Son travail consiste essentiellement à accompagner des enfants qui « passent » de la sixième primaire à la première secondaire en différenciée et qui ont quelques particularités (dyslexie, dyscalculie…). Elle pratique depuis quelques années et possède une expérience certaine dans le domaine. Elle propose aux parents le redoublement comme un choix judicieux pour le sain développement de l'enfant.

Pour le troisième cas, il s'agit d'un entretien réalisé avec une enseignante exerçant dans le maternel. Elle s'occupe de groupes d'élèves qui se dirigent vers la première primaire. Elle signale, comme préalable, et avec insistance, qu'elle n'est pas, à proprement parler, favorable au redoublement. Elle insiste sur le fait que, dans le contexte qui est le sien, où elle accompagne des enfants qui « passent » de la troisième maternelle à la première primaire, c'est malheureusement le seul outil efficace dont elle dispose.

Pour le quatrième cas, il s'agit d'un entretien réalisé avec un professeur qui enseigne en troisième et quatrième année du secondaire technique, option électricité. Son importante charge horaire l'oblige à passer beaucoup de temps avec les élèves de son option. Cet état de fait lui donne un statut particulier lors des conseils de classe vis-à-vis des collègues qui passent moins de temps avec « ses élèves ». Son avis est donc sollicité prioritairement pour toute demande de redoublement à effectuer avec les élèves de son option. Il pratique son métier avec plaisir depuis de longues années et possède une expérience certaine dans le domaine.

2.2. Déroulement/instrumentation

Les enquêtes sont menées dans un athénée de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le profil de l'école est de classe onze. Il est utile de rappeler que les établissements qui ont un score entre un et cinq sont considérés comme relevant de l'enseignement différencié et bénéficient d'une enveloppe additionnelle alors que les écoles qui obtiennent les meilleures notes, entre seize et vingt se doivent de contribuer afin d'aider au financement des plus pauvres. De manière plus précise, il s'agit d'une école de la campagne luxembourgeoise qui compte une centaine d'étudiants. L'ambiance générale est plutôt familiale. Les professeurs connaissent bien les élèves, car ils ne sont pas nombreux. L'école assure les cours de la maternelle à la quatrième année secondaire.

La majorité des entretiens dure entre une heure et une heure trente. Ils sont réalisés sur le site même de l'école. Chacun des entretiens est enregistré à l'aide d'une caméra. Chaque participant donne son consentement quant à la participation à la recherche (ceux-ci apparaissent à chaque début d'enregistrement). Les entretiens orientent sur la relation entretenue entre la personne interviewée et le phénomène à l'étude. Notons que pour faciliter l'émergence de contenus oraux, je me suis aidé de

la mosaïque de Georges (Georges, 2021) dont j'ai légèrement déplacé la finalité première.

Il est utile de signaler que je travaille dans cet établissement au moment des entretiens. Du coup, ma position de praticien/chercheur (au sens d'Albarello, 2003) me permet de préciser ma compréhension du phénomène à l'étude. En effet, en étant sur le terrain, j'ai pu m'assurer, à la manière d'un ethnométhodologue, que les expériences partagées reflétaient bien une réalité vécue par les intervenants et que les entretiens menés n'étaient pas trop perturbées par les effets classiquement observés en situation d'entretien dans un contexte différent (désirabilité sociale).

2.3. Méthode d'analyse de données

C'est l'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA) telle que l'ont imaginée Smith, Flowers et Larkin (2009) qui a été privilégiée comme méthode d'analyse des données. Elle se compose de trois éléments clés. L'approche phénoménologique, l'herméneutique et l'approche idiographique (Smith *et al*., 2009).

L'approche phénoménologique, de manière simple, s'apparente à une étude descriptive de la succession des phénomènes et/ou d'un ensemble de phénomènes (dictionnaire Larousse 2019). Le phénomène, dans son sens global, ressemble à un fait observable dans son déroulement, une manifestation de quelque chose d'autre (op. cit.). Approcher les phénomènes de manière phénoménologique facilite donc l'exploration, en profondeur, de différents univers subjectifs en construction qui constituent la réalité à l'étude. L'approche phénoménologique amène donc, *de facto,* le chercheur à s'intéresser à « la manière dont les personnes donnent sens à leur expérience, à leur monde vécu » (Antoine & Smith, 2016). Du coup, comme le rappelle également Antoine (op. cit.), c'est la dimension subjective qui prime sur les tentatives d'objectivation de la pensée ou du discours d'une personne. Cette approche, basée notamment sur les travaux de Husserl, indique que toute expérience ou vision du monde est indissociable de l'individu ainsi que de sa subjectivité (Smith *et al*., 2009).

Comment les objets observés apparaissent-ils à la conscience de l'individu, comment ces phénomènes se constituent-ils, restent autant de questions que peut se poser celui qui pratique l'approche phénoménologique.

En effet, puisque celle-ci est liée à la construction des sens (significations) qui gravitent autour des réalités observées (analysées, vécues), elle conduit, inévitablement, à un voyage à travers ces différentes intersubjectivités. Celles-ci, « qui se réfèrent à la nature partagée et relationnelle de notre engagement dans le monde (…) car la relation au monde est une partie fondamentale de notre constitution » (Smith *et al*., 2009, p. 17) doivent être envisagées sans tabou, sans hiérarchie et avec un intérêt prononcé pour la recherche des significations.

Selon Smith & Osborne (2003), l'analyse interprétative phénoménologique s'inscrit également dans une perspective herméneutique ou, plus précisément, dans une double herméneutique. De manière très simple, cela signifie qu'elle tente d'expliquer dans le détail, de rendre compte du fait que le chercheur et le participant sont amenés à s'engager ensemble pour comprendre l'expérience de ce dernier.

Smith (2009) parle de double herméneutique, car cet aspect s'envisage en deux temps. Le premier est celui du chercheur qui procède à une description très précise du phénomène à l'étude telle qu'elle est révélée par le participant. Ensuite, une deuxième lecture interprétative « dépasse le contenu descriptif pour tendre vers une lecture plus conceptuelle et abstraite de la façon dont les individus tentent de construire le sens de leur expérience » (Smith *et al*., 2009, p. 18).

La démarche herméneutique consiste en effet à éclairer la coconstruction des sens que le chercheur et le participant tentent de faire émerger. Au cours du processus, leurs voix, leurs savoirs se trouvent mêlés et valorisés. De cette manière, le partage progressif des expériences devient source d'apprentissages très riches et, au passage, la rencontre entre le chercheur et le participant (compris comme l'expert de l'objet étudié) permet une compréhension en profondeur du phénomène observé dans son contexte interactionnel.

En ce qui concerne l'aspect idiographique de la méthode, autre manière, finalement, d'insister sur une proximité singulière avec l'étude de cas, elle consiste juste à décrire les cas singuliers de manière très précise. Considérer ces cas de manière isolée par rapport aux autres sans toutefois les isoler de leur contexte reste en effet prioritaire.

Antoine & Smith (2016) nous rappelle néanmoins qu'en plus de décrire des cas singuliers, l'IPA mène à la conceptualisation de convergences et de divergences situées, par des individus singuliers, dans un contexte donné. Cette démarche idiographique anime donc l'analyse interprétative phénoménologique d'un état d'esprit particulier car elle n'exclut pas, à terme, l'apparition d'invariants communs, hypothétiquement, à d'autres cas.

2.4. Analyse des données

À l'issue des entretiens, les *verbatim* issus des rencontres avec les différents participants ont été intégralement retranscrits afin de permettre la reproductibilité des résultats. Ces propos, relativement libres, quoique balisés par les questionnaires semi-directifs, ont ensuite été analysés en suivant le protocole proposé par la méthode d'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA).

Au sens strict, ce protocole IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique et au cas par cas, une transcription d'entretien à la fois (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Toutefois, Pietkiewicz et Smith (2014) rappellent que l'utilisation des étapes est flexible et adaptative : celles-ci sont un chemin possible, mais ne doivent en rien brimer la créativité de la pensée du chercheur.

La première étape s'appelle «Reading and rereading» (Smith *et al*., 2009) et consiste à lire et relire ses retranscriptions d'entretiens voire à réécouter ceux-ci plusieurs fois afin de s'immerger dans le contenu, d'atteindre une forme d'imprégnation.

La deuxième étape s'appelle « l'Initial noting » (op. cit.) et consiste à rédiger les premières notes. Gélin, Simon et Hendrick (2015) expliquent que le contenu sémantique ainsi que l'utilisation du langage sont étudiés dans cette phase exploratoire : « Il s'agit d'une étape proche de l'analyse de texte libre qui vise à noter

des commentaires descriptifs qui ont un accent phénoménologique clair et restent proches du sens explicite donné par le participant, des commentaires linguistiques qui explorent l'utilisation spécifique du langage par le participant et des commentaires conceptuels et interprétatifs qui s'engagent à un niveau plus interrogatif et ouvre l'étendue des significations provisoires » (Gélin, Simon & Hendrick, 2015, p. 137).

La troisième étape s'appelle «Developing emergent themes» (op. cit.). Développer des thèmes émergents consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester attentif au fait que la partie doit être comprise en lien avec le tout. Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. De plus, le chercheur doit rester conscient que les thèmes qui émergeront ne reflèteront pas seulement les mots et les pensées originales du participant, mais également son interprétation. Les thèmes émergents pourront donc être compris comme le reflet d'un processus synergique de description et d'interprétation des apports du participant en lien avec les connaissances du chercheur.

La quatrième étape s'appelle le «Searching for connections across emergent themes» (op. cit.). Cette étape de recherche de liens qui existent entre les thèmes émergents consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie de la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en termes d'organisation de l'analyse.

La cinquième étape s'appelle «Moving to the next case» (op. cit.). Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de «bracketing» est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à mettre les « préconceptions possibles » (traduction de «fore-structures») issues du premier entretien de côté. Le choix de l'activité qui permet cette mise à distance est évidemment laissé au chercheur.

La sixième étape s'appelle «Looking for patterns across cases» (op. cit.). Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des « thèmes de thèmes ». Normalement, cette dernière étape va conduire à une reconfiguration voire à un réétiquetage des thèmes.

3. Résultats

Super ordinate themes 1 : **Redoubler dans le but de permettre aux parents ou aux professeurs de se garantir le droit de s'assurer le contrôle de la scolarité de son enfant, de son élève**.

Lorsque l'on rassemble les thèmes issus des entretiens : « les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils veulent éviter les conditions d'apprentissages en 1er commune perçues comme destructrices ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il préfère que les élèves au parcours difficile évitent les conditions d'apprentissages de la 1er commune ; l'institutrice maternelle privilégie le redoublement à l'orientation vers le spécialisé ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car l'élève a fait le choix d'aller en troisième professionnelle ; les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils souhaitent bénéficier des conditions d'apprentissages du différencié ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il préfère favoriser l'accès à la première différenciée comprise comme une classe idéale ; l'enseignant interrogé propose le redoublement car il lui permet de sélectionner les élèves, de contrôler leur parcours ; et l'enseignant interrogé nous indique que le redoublement permet d'éviter l'orientation des élèves vers la section professionnelle », on ne peut s'empêcher de constater que les redoublements, dans ce cas, consistent bien, en toile de fond, à s'assurer un certain contrôle sur la suite de la scolarité des enfants, des élèves.

Super ordinate themes 2 : **Redoubler dans le but de permettre aux élèves, aux professeurs, de fuir des frustrations, des stress, d'éviter la confrontation, finalement, à une réalité perçue comme traumatique**.

Lorsque l'on rassemble les thèmes issus des entretiens : « les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils constatent une amélioration des conditions de leur vie familiale quotidienne ; les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils veulent lutter contre l'arrivée d'une pression liée au passage du test ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il veut éviter les conséquences liées au feedback rendu par le CEB ; le professionnel présente le redoublement préférentiellement à la réussite car il lui permet d'éviter de développer une maladie professionnelle ; le professionnel préfère le redoublement à la réussite car il évite l'apparition de conflits entre les collègues », on ne peut s'empêcher de constater, en substance, que les redoublements, dans ce cas, se présentent comme une stratégie efficace d'évitement de réalités potentiellement problématiques.

Super ordinate themes 3 : **Redoubler dans le but de proposer « un remède » aux problèmes rencontrés, dans le but de s'accommoder à un système perçu comme défaillant.**

Lorsque l'on rassemble les thèmes observés : « l'institutrice maternelle propose le redoublement aux parents car il permet à l'élève de profiter des divers avantages que celui-ci implique ; l'institutrice maternelle préfère le redoublement à la réussite car il permet de retravailler les compétences qui ne sont pas encore acquises ; les parents préfèrent le redoublement à la réussite car ils tentent de

modifier la construction des représentations que l'enfant a de lui-même ; l'enseignant préfère le redoublement car il permet de modifier en profondeur les représentations, les comportements déviants qui ont conduit à l'échec de l'élève », on comprend les redoublements comme une sorte d'outils d'accommodation à la scolarité en cours.

4. Discussion des résultats

4.1. Les redoublements sont-ils utiles ?

D'après le dictionnaire Larousse (2022), l'utilité est une aptitude (réelle ou supposée) qui consiste à satisfaire un besoin ou à créer les conditions favorables à la satisfaction de ce besoin. Cette définition de l'utilité implique, ainsi, la notion d'intérêt, le caractère de ce qui est avantageux. L'utilité se comprend donc comme un moyen au service d'une fin jugée bonne. Elle s'envisage en lien avec son adéquation à la fin visée plutôt que relativement à la valeur de cette fin elle-même (op. cit.).

Pour Métayer (2008, p. 68), une action est utile en ce sens qu'elle « a pour conséquence avantageuse de nous rendre heureux ». Pour la mesurer, il nous propose alors de réaliser un « calcul rationnel d'utilité » (op. cit.) qui consiste à « évaluer et comparer les différentes quantités de plaisirs et de peines, de satisfactions et d'insatisfactions que peuvent produire les diverses possibilités d'actions qui s'offrent à nous » (op. cit., p. 69).

En ce sens, on comprend immédiatement la difficulté à laquelle on serait confronté si l'on voulait examiner de manière exhaustive les quantités de plaisirs et de peines comme conséquences possibles des redoublements. Métayer attire, par exemple, notre attention sur cinq éléments qui mettent en évidence les limites pratiques de cet utilitarisme.

Métayer (2008, pp. 73-74) cite l'incertitude des prévisions (prévoir les plaisirs et incertitudes de toutes les personnes reste, en effet, très hasardeux et subjectifs), le manque de ressources et de temps (le calcul d'utilité requiert un temps et des ressources qui paraissent démesurées), l'irréalisme quant à la sphère privée (mettre en balance nos projets de vie personnels contre le bonheur du plus grand nombre paraît quelque peu irréaliste), l'incommensurabilité des plaisirs (les expériences humaines ne partagent pas une essence commune qui permettrait de les comparer ou de les classer quantitativement), et l'inégalité qualitative des plaisirs (tous les plaisirs ne sont pas égaux en qualité).

Néanmoins, en attirant notre attention sur ce qu'il nomme « une norme fondamentale d'égalité et d'impartialité au cœur de l'utilitarisme » (op. cit.), il indique que nous pourrions viser un bonheur global *a minima* qui ne serait pas seulement le bonheur égoïste de celui qui agit mais l'idée du plus grand bonheur du plus grand nombre de personnes possibles, même si cela reste complexe.

En effet, il n'est pas simple de poser la question du bien-être collectif (ou commun) comme étant la valeur suprême. Se questionner sur les redoublements comme potentiels vecteurs de bonheur du plus grand nombre de personnes possibles

en tenant compte, notamment, de l'aspect qualitatif de ce bonheur semble, dans cet ordre d'idées, un pari osé.

Quoiqu'il en soit, et dans le cadre très circonscrit de ce travail exploratoire, la difficulté d'évoquer une utilité potentielle des redoublements m'oblige à aborder cette réalité conceptuelle sous un autre prisme, plus simple à évaluer, celui de son inutilité telle que définie dans le dictionnaire Larousse (2006). Est inutile ce qui ne sert à rien.

En posant la question : « les redoublements sont-ils inutiles ? », il apparaît ainsi beaucoup plus évident d'apporter une réponse adaptée.

4.2. Les redoublements sont-ils inutiles comme l'indiquent Galand *et al*. ?

Une lecture un peu rapide des propos précédents pourrait inviter à considérer qu'il s'agit d'une manière délicate de botter en touche et de fuir la difficulté face à laquelle on se trouve lorsque l'on aborde la question de l'utilité d'un phénomène.

Ce n'est pas le cas. Il s'agit plutôt de s'entendre sur le fait que s'il est impossible de définir de manière rationnelle le bonheur du plus grand nombre, et si le calcul d'utilité consiste à rechercher le bonheur du plus grand nombre, alors le calcul d'utilité tend à rechercher quelque chose d'impossible à définir. Ce qui, dans l'absolu, et d'un point de vue logique, reste un pari compliqué.

Dans une perspective sociologique, par contre, lorsque l'on considère des cas réels qui s'inscrivent dans des situations particulières en développement continuel, la validité logique des raisonnements peut être temporairement écartée de la réflexion. Il est donc tout à fait possible, pour le sociologue, de mettre en évidence quelques incongruités et incohérences puisque les réalités observées s'inscrivent dans des configurations sociologiques différentes.

De fait, à la question de l'inutilité des redoublements, traduite en « cela ne sert-il à rien de redoubler ? », de nombreuses réponses ont déjà été apportées par la recherche sociologique. Le détail des fonctions manifestes et latentes des redoublements (Draelants, 2018), par exemple, illustre parfaitement le résultat de ces réflexions.

5. Conclusion

À la suite des observations menées, on peut, sans trop prendre de risques, ajouter que les redoublements ne sont pas inutiles puisqu'ils permettent à un certain nombre d'acteurs, de garder le contrôle, de s'accommoder à un système perçu comme défaillant, voire à fuir des frustrations, des stress afin d'éviter la confrontation, finalement, à une réalité scolaire généralement perçue comme problématique. Chose paradoxale, on peut néanmoins indiquer que les redoublements ne sont pas, non plus, utiles, puisqu'il reste impossible de définir complètement l'utilité d'un phénomène.

D'une certaine manière, il apparait donc que les redoublements ne sont ni utiles ni inutiles.

En conséquence, il me paraît nécessaire d'inviter les chercheurs en sciences de l'éducation et les sociologues de l'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles à

questionner autrement ce phénomène, après avoir, évidemment, pris le temps de calmer le jeu.

Mes observations personnelles de praticien/chercheur m'invitent à penser que les redoublements pourraient s'envisager dans leurs aspects totaux ou partiels (doit-on recommencer toute une année ou juste le/les cours échoué(s)). Cela nous permettrait ainsi de nous interroger sur les améliorations structurelles à mettre en place pour optimiser les multiples outils de progression scolaire (du plus grand nombre d'élèves possible) déjà mis en place dans l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Comment optimiser les structures éducatives actuelles pour faciliter des progressions différenciées évaluées à leur juste valeur (donc de manière différenciée), sans créer les conditions de l'exclusion de certains élèves, me paraît, en effet, être une manière plus intéressante de problématiser un phénomène qui reste, quoi que l'on en pense, éminemment pluriel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Antoine, P. & Smith, J.A. (2016). *Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthode qualitative en psychologie*. Psychologie Française, ISSN 0033-2984.
2. Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur* (pp. 13-14). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
3. Draelants, H. (2018). *Comment l'école reste inégalitaire.* Comprendre pour mieux réformer. Presses universitaires de Louvain.
4. Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament : réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage. *Les cahiers du Girsef, 115,* 1-30. Retrieved from: https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/photo-colloque- giresef/Cahier_115 _ Draelants_ corr2. pdf
5. Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Les cahiers des sciences de l'éducation, 38,* 1-22. Retrieved from: https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/234067/1/cahiers_aSPe_redoublement.pdf
6. Gelin, Z., Simon, Y., & Hendrick, S. (2015). Comment donnons-nous sens à notre vécu d'événements significatifs de vie : Illustration de la méthode IPA appliquée à l'analyse des processus de changement dans le cadre d'une thérapie multifamiliale. *Thérapie Familiale, 36*(1), 133-147.
7. Georges, J. (2021). *La mosaïque de Georges : un mécanisme qui simplifie les interactions entre le formateur et ses étudiants*. Action Didactique, [En ligne], 8, 01-20. http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/Georges.pdf
8. Métayer, M. (2008). *La philosophie éthique : enjeux et débats actuels*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
9. Smith, J-A., Osborne, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis: A practical guide to research methods.* London: Sage, J.A. Smith.
10. Smith, J., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and research*. London: Sage Publication.qsx

FORMATION INITIALE DES APPRENANTS DU PREMIER CYCLE DE LA FILIÈRE HISTOIRE À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE BERTOUA (CAMEROUN)*

Jacques Serge KOUADJOVI KALEDJE II[1], Patrick MBENGUE ZE[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.05

Résumé

Le système universitaire du Cameroun est bâti sur deux grands piliers de formation : les établissements facultaires classiques et les grandes écoles. Parmi ces dernières, les Écoles Normales Supérieures (ENS) figurent parmi les plus en vue. Le Cameroun dispose de nos jours quatre Écoles Normales Supérieures ; la dernière-née étant l'École Normale Supérieure de Bertoua. En son sein, le département d'Histoire fait partie des premiers que compte cette institution. Sa mission est de former les futurs enseignants d'Histoire et de Géographie des lycées et collèges du Cameroun, en leur dotant des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cette formation à vocation professionnelle est axée sur une double compétence théorique et pratique. Celle-ci a pour finalité, une meilleure insertion des apprenants dans l'enseignement secondaire général.

***Mots clés** : Bertoua ; Formation ; Enseignant ; Premier cycle ; Écoles Normales Supérieures.*

INITIAL TRAINING FOR LEARNERS OF HISTORY FIRST CYCLE AT THE HIGHER TEACHER TRAINING SCHOOL OF BERTOUA (CAMEROON)

Abstract

The university system in Cameroon is based on two main pillars of training: the classic faculty establishments and the higher school. Among them, the Higher Teacher Training College are the most prominent. Cameroon now has four types of these training college; the latest being the Higher Teacher Training College of Bertoua. History Department is one of the first in this institution. Its mission is to train future teachers of History and Geography for high schools and colleges in Cameroon, by providing them knowledge, know-how and life skills. This vocational

* 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 PhD, University of Douala and University of Bertoua, Cameroon, e-mail address: sergekouadjovi@gmail.com.

[2] General secondary school teacher, PhD student at The University of Ngaoundéré, Cameroon, e-mail address: mbengueze4@gmail.com, corresponding author.

training is based on a dual theoretical and practical skill. The purpose of this is to improve the integration of learners into general secondary education.

***Key words**: Bertoua; Training; Teacher, Undergraduate; Higher Teacher Training College.*

1. Introduction

Conformément aux orientations de la nouvelle gouvernance universitaire, le Président de la République a initié un programme visant l'intensification de l'offre de formation académique et professionnelle. La matérialisation de cette vision du Chef de l'État s'est traduite par la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur au rang desquels figure en bonne place l'École Normale Supérieure (ENS) de Bertoua. Créée par décret n° 2018/005 du 8 janvier 2018 du Président de la République, cette école de formation est un établissement d'abord rattaché à l'Université de Ngaoundéré, puis depuis janvier 2022 à l'Université de Bertoua. Ses principales missions sont de former les enseignants généralistes du secondaire dans l'optique d'accroitre l'offre en personnel enseignant au sein des établissements d'enseignement secondaire général sur l'ensemble du territoire national. À cela, s'ajoutent la recherche et l'appui au développement qui constituent les missions que l'État a assignées à l'Université. Le système universitaire du Cameroun est bâti sur deux grands piliers de formation. Il s'agit des établissements facultaires classiques et des grandes écoles. Parmi ces dernières, les Écoles Normales Supérieures (ENS) figurent parmi les plus en vue. Le Cameroun dispose de nos jours quatre Écoles Normales Supérieures. La dernière-née, et pas la moindre desdits établissements, est l'École Normale Supérieure de Bertoua.

Parmi les départements d'études qui sont opérationnels, figure en bonne place le département d'Histoire. Ce dernier est composé de deux cycles de formation dont les conditions d'accès sont fixées par le gouvernement. Parallèlement, la dynamique de la formation initiale des apprenants du premier cycle de la filière Histoire obéit à l'harmonisation des programmes des filières normales qui a été élaborée afin d'asseoir un minimum commun des programmes de la formation normale afin d'avoir les mêmes curricula de formation sur toute l'étendue du territoire. L'objectif de cet article est de présenter les conditions d'accès au premier cycle de la filière Histoire, et d'analyser la dynamique de la formation initiale théorique et pratique sur le plan académique, psychopédagogique et professionnel. Cet objectif pourra servir plus tard, d'objet de comparaison avec d'autres écoles de formations des enseignants du continent africain et européen.

Cette analyse est ainsi bâtie sur une approche qualitative. Elle est issue d'abord d'une expérience empirique en tant qu'Enseignant à l'ENS de Bertoua, et ensuite d'une exploitation minutieuse des documents administratifs et académiques multiformes. Le traitement des données s'est fait par la confrontation des écrits administratifs par rapport aux réalités du terrain d'une part, et la confrontation des données issues des entretiens effectués avec les enseignants concernés par cette formation. Il s'agit donc d'épiloguer respectivement sur les conditions d'admission au

premier cycle du département d'Histoire de l'ENS de Bertoua d'une part ; et analyser le *Cursus studorium* sur l'aspect académique, psychopédagogique et opérationnel.

2. Conditions de sélection/admission au premier cycle du département d'Histoire de l'ENS de Bertoua

L'admission au département d'Histoire de l'ENS de Bertoua se fait selon les conditions fixées par le gouvernement, sous la houlette des services du Premier Ministre. Les services techniques tels que le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MIINSUP) d'une part et le Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative (MINFOPRA) d'autre part, exécutent en aval les orientations du Chef gouvernement relatives à l'admission dans les écoles nationales de formation et au recrutement dans la fonction publique (Circulaire n°004/CAB/PM, 2000). Lesdites conditions dépendent selon que l'on soit candidat au premier cycle ou au second cycle.

Les modalités d'admission au premier cycle de la filière « Histoire » à l'ENS de Bertoua diffèrent selon que l'on soit candidat régulier, c'est-à-dire pris en charge par l'État du Cameroun ; ou auditeur libre, c'est-à-dire pas pris en charge par l'État du Cameroun.

2.1. De l'admission des candidats réguliers du premier cycle

L'admission au premier cycle de la filière Histoire de l'ENS de Bertoua est conditionnée par un arrêté du ministre de l'Enseignement supérieur qui fixe les séries ouvertes et le nombre de places disponibles. Dans le même arrêté, un article précise le nombre de sessions, la nationalité et le sexe, l'âge et les diplômes exigés aux postulants. À titre illustratif, il est mentionné que « le concours est ouvert en une seule session aux camerounais des deux sexes, âgés de 28 ans au plus au 1er janvier 2021 et titulaires du Baccalauréat ou du GCE A/L exigé pour chaque série sollicitée » (Arrêté n° 21-00353/MINSUP, 2021). Pour la filière Histoire, le diplôme exigé est le Baccalauréat et/ou le *General Certificate of Education* - GCE A/L (Arts)- toutes séries confondues. Parallèlement, les diplômes étrangers (non camerounais) sont acceptés à condition que les propriétaires présentent soit l'arrêté d'équivalence, soit le récépissé de dépôt de la demande d'équivalence, délivrés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINSUP). Toutefois, l'admission à l'École Normale Supérieure de Bertoua ne peut être prononcée qu'à la suite de la présentation de l'acte par lequel le Ministre de l'Enseignement Supérieur accorde l'équivalence sollicitée (Ibid., p. 4). Cela pose le problème de la fiabilité de la coopération culturelle entre les institutions universitaires du Cameroun et celles d'autres pays étrangers.

Les candidats étrangers et les fonctionnaires ne sont pas exclus de ce concours, car, les premiers peuvent être admis à concourir dans les mêmes conditions académiques et dans la limite des places disponibles, conformément à la réglementation en vigueur. Tandis que les fonctionnaires ne peuvent postuler en qualité de candidas externes (Arrêté n° 21-00353/MINSUP, 2021).

Parallèlement, dans le dossier de candidature, certaines conditions non moins négligeables sont prises en compte. Il s'agit des conditions sanitaires d'une part et

juridiques d'autre part. En effet, quant aux conditions sanitaires il est exigé à chaque candidat un certificat médical délivré par un médecin de l'administration publique, attestant que le candidat est physiquement et médicalement apte à l'exercice de la fonction d'enseignant. Le postulant doit être indemne des carences physiologiques notoires au niveau de l'élocution, de l'audition, de la vue ou de la motricité. Il faut tout de même noter que cette description officielle n'élague pas le débat qu'il pourrait y avoir autour de la qualité voire la fiabilité du certificat médical délivré par les services publics. Quant aux conditions juridiques, un extrait de casier judiciaire (bulletin n°3) datant de moins de trois mois est exigé à chaque impétrant.

La phase opérationnelle de l'admission au premier cycle de la filière « Histoire », est le concours proprement dit. Ledit concours est partitionné en deux parties, toutes déterminantes. D'une part nous avons la validation des épreuves écrites, et d'autre part l'étude de dossier. Dans la *praxis*, les épreuves écrites sont classifiées en « épreuve majeure » et « épreuve mineure ». Pour la filière Histoire, il s'agit de l' « Histoire » comme épreuve majeure et de la « Géographie » comme épreuve mineure. Cette étape compte pour 70% dans l'évaluation totale du candidat.

Quant à la note de l'étude de dossier, elle est établie en fonction de plusieurs critères bien définis. Il s'agit respectivement de :

- conformité du profil du candidat ;
- l'âge du candidat ;
- nombre d'années passées dans le cursus secondaire ;
- notes obtenues au Probatoire ou GCE O/L et au Baccalauréat ou GCE A/L.

Ces différents critères de l'étude de dossier comptent pour 30% dans l'évaluation totale. Toutefois, ce pourcentage est pris en compte seulement au terme des épreuves écrites dans le cadre des admissions définitives. Si les modalités d'admission des candidats réguliers peuvent être qualifiées de lourdes, les modalités relatives à l'admission des auditeurs libres sont plus allégées.

2.2. De l'admission des auditeurs libres du premier cycle

L'admission des auditeurs libres au premier cycle de la filière « Histoire » de l'ENS de Bertoua est conditionnée par une circulaire du recteur de l'Université de Ngaoundéré qui fixe les séries ouvertes et le nombre de places disponibles. Ici, les conditions liées à la nationalité sont éludées. Le dossier de candidature est placé, voire conditionné par une lettre de recommandation, sous pli fermé, du responsable de l'établissement ou de l'entreprise privée employant le candidat. Cette lettre est adressée au directeur de l'ENS de Bertoua. Il est ainsi loisible de constater que cette option est mise sur pied afin de consolider le partenariat public privé dans le domaine de l'éducation.

En termes de similitudes avec les conditions d'admission des candidats réguliers, les préalables sanitaires et juridiques sus-évoqués sont semblables. Ici, seule l'étude de dossier permet de donner une admission au postulant. La phase évaluation écrite n'existe pas et les conditions d'âge sont plus favorables que celles des candidats réguliers. Malgré le fait qu'il n'est pas aisé d'établir un lien objectif entre les conditions d'accès et la formation en elle-même, après la validation de tous

ces détails administratifs, l'apprenant fait face à une formation initiale ayant une durée de trois ans.

3. Les étapes du *Cursus studorium* : formation académique, psychopédagogique et mise en condition opérationnelle

3.1. Assimilation des unités d'enseignement académiques et professionnelles : une mise en condition théorique déterminante

Le premier cycle du cursus de formation est constitué des niveaux 1, 2 et 3. Il s'agit pour les apprenants de faire obligatoirement deux semestres par niveau d'étude. Pour mieux appréhender la dynamique de la formation initiale à l'échelle académique et psychopédagogique et professionnelle, il est non moins important de présenter le contenu des enseignements et leurs objectifs par niveau d'étude.

Au premier cycle de formation, les apprenants suivent un programme d'enseignement composé des Unités d'Enseignement (UE) majeurs, mineurs et des Unités d'Enseignement transversales et professionnelles. Ces différentes unités sont-elles même divisées en Éléments Constitutifs (EC).

Les tableaux ci-dessous permettent de mieux appréhender les Unités d'Enseignement dispensées de manière théorique durant les trois années de formation, soit deux semestres par année, pour un total de six semestres d'assimilation théorique pour le premier cycle.

Tableau 1. Éléments de formation initiale en 1ère année de la filière Histoire

Semestre 1	
Unités d'Enseignement majeures	Éléments Constitutifs (EC)
1. Initiation à l'Histoire	EC1 : Initiation à l'Histoire
	EC2 : L'Histoire et les sciences connexes
	EC3 : Le métier d'historien et de professeur d'histoire
2. Initiation à la dissertation, au commentaire des documents et à l'explication de texte en histoire	EC1 : La Dissertation historique
	EC2 : Commentaire de documents et l'Explication de texte en histoire
3. L'Afrique et le Cameroun ancien	EC1 : L'Afrique ancienne
	EC2 : Le Cameroun ancien
Unités d'Enseignement mineures	
1. Géographie du Cameroun : Étude du milieu physique, humain et économique ;	
2. Initiation à la Géographie physique (Éléments de géomorphologie, d'hydrologie, de biogéographie et de climatologie.	
Unités d'Enseignement transversales et professionnelles	
1. Introduction à la philosophie, sociologie et histoire de l'éducation	
2. Introduction à la psychologie générale	
3. Initiation à l'enseignement de l'histoire	
Semestre 2	
Unités d'Enseignement majeures	Éléments Constitutifs (EC)

1.	Royaumes et Empires africains	EC1 : Royaumes et empires du Soudan Central et Occidental
		EC2 : Royaumes et empires de l'Afrique Équatoriale, Australe et Orientale
2.	Étude des civilisations précolombienne et asiatique	
3.	Grèce et Rome antiques : pouvoirs et sociétés	
Unités d'Enseignement mineures		
1.	Initiation à la cartographie	
2.	Initiation à la statistique descriptive appliquée à la géographie	
Unités d'Enseignement transversales et professionnelles		
1.	Introduction à la pédagogie générale	
2.	Introduction à la psychologie du développement	
3.	TICE à l'Enseignement de l'histoire et de la géographie (I)	
4.	Éducation à la citoyenneté : État, Nation et Patrie	
5.	Anglais/Français pour Historiens	

Source : MINESUP, PRO-ATCP) –a -, 2016.

Le tableau N°1 ci-dessus présente les Unités d'Enseignements majeurs, mineurs, transversaux et professionnelle de la première année de formation. Les objectifs à atteindre sont pluriels. Pour les unités méthodologiques, il s'agit de permettre aux apprenants de maîtriser les principes de base et les méthodes de la science historique, relever la contribution des autres sciences à l'histoire ; bref, initier les apprenants au métier d'historien. En dehors de cela, les apprenants doivent être initiés aux techniques de la rédaction d'une dissertation et d'exploitation des documents historiques, en rapport avec l'identification des sujets, la formulation d'une problématique, l'élaboration du plan, la construction du développement et les formes d'écriture.

Les unités inhérentes à l'histoire du Cameroun et de l'Afrique ancienne, doivent amener les apprenants à caractériser les modes de vie des populations précoloniales et le peuplement, à partir des sources archéologiques et des documents écrits. Cela doit être fait en établissant la chronologie de l'occupation et des modes d'organisations de la préhistoire (âge du fer), puis du XVe au début du XIXe siècle. Il s'agit parallèlement de présenter les traits essentiels de l'histoire et de la civilisation égyptienne tout en dégageant l'intérêt de leur connaissance pour les Africains.

L'étude de la géographie dans différentes Unités d'Enseignements vise, en ce qui concerne le cas spécifique du Cameroun, l'acquisition des connaissances sur le relief, la végétation, l'hydrographie, le climat, la population et l'économie, soit une maîtrise du Cameroun régional. De manière générale, ce cours a aussi pour objet de permettre aux futurs enseignants d'acquérir les notions de bases en géographie physique et en environnement.

Les Unités d'Enseignements transversale et professionnelle donnent une introduction aux champs fondamentaux en science de l'éducation. Il s'agit de doter l'étudiant des outils conceptuels pouvant lui permettre de mieux différencier les domaines des sciences de l'éducation. Cela se fait par une introduction aux théories

philosophiques, sociologiques, historiques ayant impacté l'éducation. De manière spécifique, les objectifs visent à conduire l'étudiant vers une analyse des problèmes éducatifs actuels à la lumière des théories et des pratiques philosophiques, sociologiques et historiques. Quant à la psychologie, le but poursuivi est d'introduire l'élève professeur dans le vaste champ de la psychologie générale pour l'initier à la meilleure compréhension des comportements afin de mieux le préparer à son emploi d'enseignant. De même, l'application des principes et des méthodes de la psychologie générale à la compréhension des conduites des apprenants et à l'optimisation de l'interaction enseignant-apprenant est essentielle.

Après l'assimilation de ces objectifs et le développement des compétences y relatives, l'apprenant peut être autorisé à passer en deuxième année de formation. Le tableau ci-dessous détaille les éléments de formation de cette année.

Tableau 2. Éléments de formation initiale en 2e année de la filière Histoire

Semestre 3	
Unités d'Enseignement majeures	Éléments Constitutifs (EC)
1. Les transformations de l'Europe et l'impérialisme en Afrique	EC1 : L'Europe médiévale - système féodal
	EC2 : L'Europe moderne
	EC3 : Impérialisme européen : origines et manifestations (cas de l'Afrique)
2. Esclavage, traite et diasporas noires	EC1 : Esclavage et traites négrières
	EC2 : Les diasporas noires
3. Le Cameroun, sous-protectorat allemand	EC1 : Conquêtes, résistances locales et mise en place du protectorat
	EC2 : Système d'administration et legs
Unités d'Enseignement mineures	
1. Environnement et développement durable en milieu tropical	
2. Climatologie et Hydrologie	
Unités d'Enseignement transversales et professionnelles	
1. Psychologie de l'apprentissage	
2. Mesure, Évaluation et docimologie	
3. Éducation à la citoyenneté : la constitution du Cameroun	
Semestre 4	
Unités d'Enseignement majeures	Éléments Constitutifs (EC)
1. Christianisme et Islam : origines, expansion et mutations en Afrique et au Cameroun	EC1 : le Christianisme : origines, expansion et impact en Afrique et au Cameroun
	EC2 : l'Islam : origines, expansion et impact en Afrique et au Cameroun
2. L'Afrique sous système colonial	EC1 : L'Afrique sous système colonial
3. Le Cameroun sous mandat et sous-tutelle	EC1 : Le Cameroun sous mandat
	EC2 : Le Cameroun sous tutelle
Unités d'Enseignement mineurs	
1. Initiation à la géographie humaine et économique	

2.	Dynamique et organisation des espaces ruraux et urbains (le développement rural au Cameroun et en Afrique ; urbanisation et organisation de l'espace au Cameroun et en Afrique)
	Unités d'Enseignement transversales et professionnelles
1.	Introduction à la didactique générale
2.	Didactique des disciplines
3.	Intégration pédagogique des TIC à l'enseignement/apprentissage de l'histoire et de la géographie (II)
4.	Pratiques de classe : préparation, conduite et évaluation d'une leçon d'histoire et de géographie
5.	Formation bilingue (Anglais/Français pour Historiens)

Source : MINESUP -(PRO-ATCP), -a- 2016.

Le tableau N°2 ci-dessus présente le curriculum de formation théorique des apprenants en histoire en deuxième année de formation.

Les Unités d'Enseignements inhérentes à l'Afrique, visent plusieurs objectifs au premier rang desquels, l'étude les périodes sombres de l'impérialisme en Afrique, notamment les révolutions qui ont précipité les Européens dans cette voie, ainsi que les modalités de domination et de gestion de l'Afrique, de l'Amérique latine et de l'Asie par les européens, et leurs répercussions. Il s'agit également d'étudier les phénomènes d'esclavages et de traite négrière, leurs déploiements et les conséquences identitaires et culturelles des traites esclavagistes ; analyser les problèmes d'intégration des Africains dans les différentes terres d'exil, la place et le rôle de la diaspora noire dans ses rapports avec la terre d'origine de ses ancêtres ; présenter quelques figures africaines de la diaspora. Enfin, l'apprenant ayant acquis les ressources devra être capable de présenter les origines du Christianisme et de l'Islam, leurs modes d'expansion ou de diffusion en Afrique et au Cameroun et leurs impacts sur la dynamique sociale et culturelle.

La géographie enseignée à ce niveau de formation (deuxième année) a pour objectif l'acquisition et la maîtrise des concepts et des approches fondamentaux de la géographie économique et du développement, en plus de l'étude du climat et son impact, du cycle hydrologique et de la gestion de l'eau.

Les Unités d'Enseignements transversaux et professionnelles de ce niveau de formation, permettent en gros à l'étudiant d'être conscient de la complexité de la notion d'apprentissage (identification des activités et des différents facteurs de l'apprentissage). Elles donnent également les ressources aux élèves professeurs de comprendre les mécanismes de l'apprentissage comme activité cognitive.

Pour le cas spécifique de la didactique, l'apprenant doit être initié à la lecture, à la compréhension, à la pratique et à l'analyse de la situation enseignement-apprentissage pour une meilleure efficacité de l'action didactique. Afin de facilement atteindre cet objectif, il doit pouvoir définir les différents concepts en didactique en relation avec les divers champs de sciences de l'éducation ; comprendre le processus enseignement apprentissage et les différentes formes de travail didactique ; analyser les composantes du processus enseignement-apprentissage à partir d'une approche

systémique de la situation pédagogique et enfin énumérer les paramètres d'une conduite et d'une animation de groupe classe.

Autant d'éléments, de ressources à acquérir et à développer qui permettent à l'apprenant d'aller vers la dernière année de son cursus de formation, où il sera contraint de braver un stage pratique dans un établissement scolaire dûment choisi. Pour finir avec cette présentation des curricula de formation, le tableau ci-dessous, présente les différentes Unités d'Enseignement de la troisième et dernière année de formation en Histoire au premier cycle de l'ENS de Bertoua.

Tableau 3. Éléments de formation initiale en 3e année de la filière Histoire

Semestre 5	
Unités d'Enseignement majeures	Éléments Constitutifs (EC)
1. L'Explication des documents historiques	
2. Décolonisation et problèmes postcoloniaux de l'Afrique et du Cameroun	
Unités d'Enseignement mineures	
1. Géographie régionale de l'Afrique : le cas de la CEMAC	
Unités d'Enseignement transversales et professionnelles	
1. Intégration pédagogique TIC à l'enseignement/apprentissage de l'histoire et de la géographie (III)	
2. Introduction à l'administration, législation scolaires, éthique et déontologie	
3. Éthique et déontologie de l'éducation	
4. Formation bilingue	
5. Éducation à la citoyenneté : Fondements et pratique de la démocratie	

Source : MINESUP -(PRO-ATCP), -a- 2016.

Le programme de formation illustré dans le tableau ci-dessus est souple par rapport aux autre parce que, en troisième année de formation, l'apprenant est, comme susmentionné, appelé à effectuer un stage pratique d'une durée de trois mois sur le terrain. Ce qui lui donne droit à un seul semestre de cous théoriques.

À l'analyse, il est non moins important de noter que ces curricula de formation sont issue des phases d'élaboration des programmes harmonisés de la filière normale coordonné par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, qui ont suivi le triptyque ci-après :

- les séminaires ateliers préparatoires des 15-16 avril 2015 qui se sont adossés sur le *Guide des métiers et des compétences dans les domaines stratégiques de l'économie et du développement de l'Afrique centrale*, publié en avril 2009 par le Programme d'Appui à la Composante Technologique et Professionnelle de l'Enseignement Supérieur (PRO-ACTP) et qui ont permis aux experts, sur la base des programmes des trois filières des différents Établissements agréés, de jeter les bases du cadrage minimum commun, nécessaire pour une harmonisation acceptée par tous ;
- les travaux préparatoires des 28-30 avril 2015 qui ont affiné les programmes de chaque filière, par niveau et par semestre ;

enfin des comités restreints, par filière, qui ont formalisé la version finale des différents programmes, prêts à être appropriés par chaque Établissement qui utilisera ainsi sa propre codification des Unités d'Enseignement, les Objectifs, les contenus des enseignements. Mais les compétences visées étant les mêmes pour tous (MINESUP-PRO-ATCP, -b- 2016).

3.2. La mise en condition opérationnelle des apprenants durant les stages pratiques

Durant les trois années de formation au premier cycle de la filière Histoire de l'École Normale Supérieure de Bertoua, il est prévu une mise en condition opérationnelle des apprenants. Cela s'effectue durant les stages pratiques obligatoires qui sont partie intégrante du curriculum de formation. Sur trois années de formation, soit six semestres, l'apprenant est confronté aux réalités du terrain à deux reprises.

Le premier stage intervient en deuxième année de la formation. Qualifié de stage d'observation, son objectif est de permettre à l'apprenant d'intégrer les réalités des établissements scolaires et de se familiariser avec l'environnement de travail. Ce stage d'observation de deux semaines intervient au début de la deuxième année de formation. L'apprenant est libre de choisir l'établissement secondaire dans lequel il passe son stage.

Le deuxième stage quant à lui intervient en troisième ou dernière année de formation. Il s'étend sur une durée de trois mois. Il consiste premièrement à initier et développer les compétences de l'apprenant sur la manipulation des fiches pédagogiques ; deuxièmement en l'application avec précision des différentes phases liées à la méthodologie ; troisièmement l'évaluation des qualités personnelles et enfin l'appréciation générale du stage pratique. L'évaluation de fin de stage consiste ainsi à l'appréciation des critères inhérents aux deux pôles pédagogique et méthodologique suscités.

C'est donc au cours de ce stage pratique que se pose le principal schisme. Il s'agit du déphasage structurel et contextuel entre les cours reçus et les cours à dispenser. L'apprenant fait donc face à cette réalité et essaye de la surpasser en mobilisant d'autres moyens cognitifs.

L'observation empirique permet de constater que les leçons relatives aux unités d'enseignement transversales et professionnelles et les différentes théories y relatives, n'interviennent pratiquement pas dans les phases de préparation et de dispensation des leçons par les apprenants en stage sur le terrain. Cela répond donc à un pan de la problématique sus-formulée sur le déphasage entre la formation initiale et la réalité du terrain.

En réalité, sur la base de nos expériences professionnelles en tant que formateur et tuteur académique des apprenants, les unités d'enseignement transversales et professionnelles (psychologie générale ; psychologie du développement ; introduction à la didactique générale ; didactique des disciplines ; intégration pédagogique des TIC à l'enseignement/apprentissage de l'histoire et de la géographie), sont moins affectionnées par les apprenants. Dans certains cas, elles

constituent la cause principale des cas présumés de fraude (tricherie pendant les examens) voire de leur échec.

L'on peut se poser la question du pourquoi sur ces deux observations. En guise de réponse, nous pouvons évoquer plusieurs griefs qui concourent à cela :

- les quotas horaires réduits par rapport à l'ensemble des unités d'enseignement majeures et mineures ;
- le phénomène des « troncs communs » qui consistent à rassembler plusieurs filières dans une même salle à l'effet de leur dispenser la même leçon. Dans ces conditions, l'atmosphère n'est pas toujours propice à la dispensation et l'assimilation des explications par les apprenants ;
- quelque fois, les enseignants (formateurs) n'ont pas le vécu et les compétences pédagogiques nécessaires pour dispenser ces enseignements essentiellement professionnels.

La grille d'évaluation de l'examen pratique, adossée sur l'Approche par Compétences (APC), est structurée en rubriques facilement identifiables. Ainsi, la fiche pédagogique s'apprécie par rapport à sa structure, la contextualisation de la leçon, le plan et la cohérence des différentes parties de la leçon. La méthodologie, plus étendue, est centrée sur la prise en main de la classe ; le rappel des connaissances antérieures et la transition vers la leçon du jour ; la mise en œuvre de la contextualisation de la leçon ; les activités d'enseignement-apprentissage ; le contenu et l'évaluation formative. Les qualités personnelles renvoient à la voix porteuse, la qualité et le niveau de la langue, la tenue vestimentaire et la personnalité. Enfin, les critères d'appréciation du stage pratique sont respectivement, la ponctualité, la disponibilité, la préparation des cours, les notes des carrefours pédagogiques et la tenue du cahier de stage (MINESEC, 2012).

Ce dispositif psychopédagogique, méthodologique et professionnel, permet qu'au terme du premier cycle de formation, l'élève-professeur devrait avoir acquis des compétences académiques fondamentales et des compétences techniques nécessaires pour l'exercice efficace du métier d'enseignant dans les collèges d'enseignement secondaire général. Toutefois, l'on peut décrier l'absence d'une rubrique inhérente à la prise en compte des nouveaux aspects de la déperdition scolaire et la délinquance juvénile, qui s'imposent avec acuité, dans le biotope l'enseignement secondaire au Cameroun.

4. Conclusion

La formation initiale au premier cycle de la filière histoire à l'ENS de Bertoua est adossée sur des directives institutionnelles. Cette forme de diktat aiguille l'ensemble du processus d'admission/sélection, curricula de formation, dans la triple dimension académique, psychopédagogique et opérationnelle. Toutefois, lesdites directives qui encadrent cette formation initiale ne tiennent pas compte des nouveaux défis psychologiques à caractère disciplinaire, d'encadrement et de sanctions, qui s'imposent dans l'environnement scolaire secondaire au Cameroun depuis près de cinq ans. En plus de cela, avec la diminution progressive des effectifs dans l'admission/sélection des candidats dans les ENS du Cameroun, le gouvernement

devrait remanier les curricula de formation de manière à permettre aux lauréats de s'auto-employer, sans attendre l'intégration dans la fonction publique nationale. De même, cette refonte des programmes que nous souhaitons de tous vœux, doit accorder la priorité aux Unités d'Enseignements qui sont aujourd'hui reléguées au plan « transversales ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ***Arrêté n° 21-00353/MINSUP du 08 juin 2021, portant ouverture du concours d'entrée e 1ère année du 1er cycle de l'École Normale Supérieure de Bertoua et fixant le nombre de places offertes au titre de l'année académique 2021/2022.
2. ***Circulaire n°004/CAB/PM du 10 février 2000 relative à l'admission dans les écoles nationales de formation et au recrutement dans la fonction publique.
3. ***MINESEC. (2000). *Grille d'évaluation de l'examen pratique de l'ENS (PPO)*.
4. ***MINESEC. (2012). *Grille d'évaluation de l'examen pratique de l'ENS (APC)*.
5. ***MINESUP -(PRO-ATCP) -a - (2016). *Programmes harmonisés. Filière Histoire*, juin.
6. ***MINESUP -(PRO-ATCP) -b - (2016). *Programmes harmonisés. Filière Lettre Modernes Françaises*, juin.
7. ***PRO-ACTP. (2009). *Guide des métiers et des compétences dans les domaines stratégiques de l'économie et du développement de l'Afrique centrale*, avril, MINESUP.

ABOUT KINDNESS AS A CHARACTER TRAIT. AN EXPLORATORY STUDY*

Răzvan-Alexandru CĂLIN[1]

10.52846/AUCPP.2023.2.06

Motto: "One of life's great thanks is to know yourself a good man"
Ioan Slavici

Abstract

Kindness is a subject of study that is equally concerned with psychology, religion, philosophy, or pedagogy.

Seen through the prism of the significantly different explanations and meanings associated with these sciences, the debate over its innate or acquired character and the research conducted on the benefits of practicing kindness, represent as many points of departure for our scientific approach, which seeks to identify the defining components of kindness, such as are they currently felt by young people in Romania.

To achieve this objective, following an exploratory study, there were identified a series of attributes/behaviors of a good person, and organized in the form of a list of qualities, as they were detected after interviewing several 545 young people, students at several faculties of the University of Craiova.

The conclusions regarding the possibility of acquiring these qualities through training, our vision regarding the referred subject as well as the openings to future interesting areas of exploration regarding kindness as a character trait, conclude this non-exhaustive material, which, however, aimed to reflect a current reality regarding the researched subject.

Key words: *Kindness; Character trait; Moral value; Humanism.*

1. About kindness

The conceptualization of kindness is not an approach likely to lead to universally valid generalizations. It is precisely for this reason that it is so fascinating and has piqued the interest of so many disciplines.

*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]Senior Lecturer, PhD, Teaching Training Department, University of Craiova, Romania, e-mail address: calinrazvanalexandru@yahoo.com

Probably the first approaches come from the direction of religion. In the Bible, kindness is one of the central subjects, approached predominantly not from a religious perspective, but from that of a human key value. We thus find it mentioned that ”a good man will rejoice, and an evil man will suffer” (Proverbs 11:17), but also the fact that ”the fruit of the Spirit contains love, peace, patience, kindness, goodwill, and trust” (Galatians 5:22). In turn, the Qur'an teaches us that ”Allah enjoins justice, and the doing of good to others” (Qur'an 16:19), but also that ”the reward for kindness is nothing but kindness” (Qur'an 55:61) (Miller, 2019).

Kindness is a universal value, accepted and promoted as such by most cultures and religions that put man at the center of their concerns. It can take on significantly different meanings from one person to another. It can mean altruism, generosity, compassion, empathy, unconditional love, or all of them. However, a conceptual delimitation is important to serve our next endeavor.

Dexonline defines kindness as "the disposition to be good, the inclination to do good; gentleness, mercy, indulgence; kindness, benevolence” (Dexonline, n.d.).

Other authors define it as a type of behavior marked by acts of generosity, consideration, or concern for others without expecting praise or rewards (Wikipedia, n.d.).

For Tudor Alexandru Dumitrescu, kindness is a character trait, an attitude that is manifested by the inclination to do good (Dumitrescu, 2014).

We can also understand kindness as "a human quality that reflects the tendency to do good and empathize with others" (Tikaboo, 2020, p. 2).

Finally, The Psychology Dictionary online defines kindness as "a benevolent and helpful action intentionally directed towards another person, it is motivated by the desire to help another and not to gain explicit reward or to avoid explicit punishment" (Sam, 2023, p. 1).

A remarkable synthesis with kindness as its central subject is offered to us by Kori D. Miller, who in their material manages to provide a very good overview of current approaches to this topic (Miller, 2019).

Many other authors explain the concept of kindness and emphasize the importance and benefits of its practice, felt as such on all levels of life, whether we are talking about physical and mental health, social integration, climate, and professional performance or management and leadership (Aknina, Dunn, Whillans, Grant, & Norton, 2013; Brown, Hoye, & Nicholson, 2012; Jenkinson *et al*., 2013; Huy *et al*., 2020; Kerr, O`Donnovan, & Pepping, 2014; Nelson, Layous, Cole, & Lyubomirsky, 2016; Nelson-Coffey, Fritz, Lyubomirsky, & Cole, 2017; Oteke, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui, & Fredrickson, 2006; Piellemer, Fuller-Rowell, Reid, & Wells, 2010; Post, 2014; Ballamudi, 2022).

Without a doubt, all these ways of looking at and understanding kindness are correct, but, in our opinion, incomplete.

If we extend the attempt to understand the concept to the several types of kindness identified in several previous studies, we see that exhaustive coverage is practically unattainable. Nelson-Coffey, Bohlmeijer and Schotanus-Dijkstra identify two main types of kindness: *self-centered kindness and other-centered kindness* and

demonstrate that incorporating both types into our lifestyle benefits both mental and physical health (Nelson-Coffey, Bohlmajiet, & Schotanus-Dijkstra, 2021).

Curry, Rowland, Van Lissa and their collaborators divide kindness into *kin kindness*, or being kind to your family; *mutualism*, or being kind to members of your community; *reciprocal altruism*, or being kind to those you will meet again; and *competitive altruism*: being kind to others when it enhances your status (Curry, Rowland, Van Lisa *et al*., 2018).

The presented classifications are important, but they do not satisfy us from the perspective of the objectives we pursue in this research.

The importance of kindness in today's social context is obvious, a fact confirmed by the impressive number of prestigious universities, institutions, and organizations that have turned their attention to this topic. We list in this regard only: The Center for the Study of Kindness of the University of Berkeley, the Bedari Kindness Institute of the University of California at Los Angeles (UCLA), The Sussex Center for Research on Kindness of the University of Sussex (with its Kindness Test, https://www.sussex.ac.uk/research/centres/kindness/) or The Kindness Institute (TKI) within the Research for the Prime Minister's Mental Health Project (New Zealand, https://thekindnessinstitute.com/).

2. Methodology

2.1. Objectives

In the light of all these premises and arguments, the present exploratory study aims to identify what, in the opinion of young people in Romania, are the main qualities of a good person, so that they can then be extrapolated in the form of the defining attributes of kindness, as a trait of character.

We also aim to offer to all those interested in the early development of kindness in children, an inventory of these attributes circumscribed by the concept, with the necessary nuances and explanations, accompanied by our perspective on the types of kindness, useful both in the training activity but, equally, in the context of a possible self-education and understanding of kindness as an experience and a way of life.

2.2. Participants

A group of 545 students (281 boys and 264 girls) from the University of Craiova, in their first year of study, aged between 18 and 22, participated in the research.

Also, 24 students, Master's students from different faculties within the same university, were involved in the scientific process of validating the indicators-attributes, constituted in the form of the group of experts, who contributed to the definition and ranking of the attributes associated with the concept of kindness.

2.3. Instruments and procedure

Conducted in the form of exploratory research, the investigative approach undertaken was based on what Flanagan named, in 1954, the Critical Incident Technique (The Critical Incident Technique). This technique was corroborated with

the Behavioral Anchored Rating Scale of Smith and Kendall (1963), the aim being, as I stated, obtaining an inventory of the attributes circumscribed to kindness as a character trait, organized and ranked from the perspective of the importance perceived by the study participants, the students.

Thus, at the beginning of the research, the 545 students were invited to participate in watching a movie full of emotion, which reflects behaviors full of generosity, sensitivity, and humanism. Its choice was made by compiling an individual list containing 15 films known to have this subject, with the most favorable quotes on specialized websites.[2].

They were asked to rank these films in order of individual preference, according to the "most impressive film" criterion. They were then asked to remove the last 10 films from the list, and the resulting individual lists (containing the names of 5 films each) were combined and the name of the film with the highest frequency of mention and position in the hierarchy of options was retained. This whole process was aimed at making a selection as objective and representative as possible for the study participants. The film with the most votes received was Seven Pounds[3].

The reason behind watching such a film in advance is represented by the fact that we strongly believe that to approach a subject like kindness in an involved and personal way, it is necessary to first enter "*in State*", to be connected with *State*, and what can be better to achieve this than watching a well-chosen movie.

Next, the exploratory approach undertaken presented four steps:

Step I: In the first phase, the students who participated in the study were asked to answer the question "*what, in your opinion, is being a good person*?".

Later, all these lists containing the descriptions/enumerations of the qualities that define the kindness of a man were collected, and centralized, those with similar meanings were brought together and only the first 20, whose frequency of appearance was the most, were retained in a single list. The attributes thus chosen were collated, the redundant, non-serious, or banal ones were eliminated, and the resulting list was again subjected to an evaluative analysis in which it was requested to elaborate explanatory definitions for each dimension (the duration of this activity varied between thirty and sixty minutes).

Step II: The list of qualities/attributes, together with their explanations/definitions, was distributed to several 10 expert professors, with the task of thinking of one or two examples to describe the presence of the reference criterion. After collecting the examples, they were synthesized on a unique list, the repetitive and banal ones being eliminated.

Step III: At this stage of the research the group of 24 Master's students, as experts, were given a list of dimensions and their definitions and another list of examples from the previous action, ordered in a purely random manner. The given task was to assign each example to the category or dimension for which it was

[2] www.cinemagia.ro, www.IMDB.com

[3] https://www.cinemagia.ro/filme/seven-pounds-sapte-suflete-22687/
https://www.imdb.com/find/?q=seven%20pounds&ref_=nv_sr_sm

written. Called the retroversion operation, it aims to see if the examples match qualitatively.

Step IV: Finally, among the items present in this final list, the experts were asked to choose the first 10 qualities/attributes they consider the most important for a person to be considered a "good person". The options were gathered, the ones with the best rank and frequency being retained, the final results being those presented in Table 1.

At the same time, we specify that only those qualities associated with a good person were retained that presented a percentage score higher than 20% of the opinions expressed.

3. Results and discussion

Table 1. Inventory and ranking of behaviors associated with the phrase "to be a good man"

Description of conduct (To be a good person means...)	*Percentage of opinions (%)*	*Rank*
... to care	75	**1**
... to be empathetic	65	**2**
... to be supportive	57	**3**
... to be kind	52	**4**
... to be understanding	43	**5**
... to be generous	36	**6**
... to be affectionate	33	**7**
... to be patient	27	**8**
... to be positive	23	**9**
... to be kind	20	**10**

Certainly, we cannot expect our study to be exhaustive. Obviously, it contains a dose of subjectivism, unavoidable in research based on the opinions of some subjects. However, the results nuance and clarify the conclusions of other studies regarding the way in which kindness is understood and experienced, reflecting, through the representativeness of the sample, the current perspective of young people in Romania regarding the subject.

1. From a philosophical perspective, kindness itself is a central value for what is meant by humanism. Like any human value, it is associated with a character component. In this context, we appreciate as relevant the character architecture made by the VIA Institute on Character based in Cincinnati, Ohio, which identifies 24 essential character traits including kindness, which it places, along with love and social intelligence, among those subsumed under the category of humanism, the most important in terms of relating to others (VIA, 2023). *Kindness, therefore, implies valuing man and nature and everything that surrounds you as realities with which you develop together, to become.*

2. We are born with the premise of becoming good people. Significant experiences and patterns in life sometimes lead us away from this path. The fact that we understand kindness as a character trait (which we know is built throughout life as a result of the individual's interactions with the environment and education), leads us to support the findings of studies that attest to this fact. *The formation of kindness in children, from the perspective of the future adult characterized as a "good person", thus becomes a future project with multiple individual and social benefits.* It can constitute a priority of any education system that assumes the responsibility it has in building a future society whose values include humanism and human kindness.

3. The kindness we show in everyday life adds a dose of respect and sensitivity to interpersonal relationships (Iliescu, 2018).

The results obtained during our study (Table 1), their interpretation, correlation, and corroboration with the discussions that accompanied our investigative approach, allow many conclusions or findings to be drawn. Equally, however, they create opportunities for new questions and openings.

The main qualities, without which kindness would not be complete and real, are compassion and empathy. Both reflect an involvement, a desire to know and to do. We can better understand this if we properly understand the meaning of these concepts.

In general, empathy means "putting yourself in the other person's shoes", thinking in the paradigm of "what you would feel and what you would do if you were in the other person's place". But it is more than that, it is to seek to feel what the other feels, in the internal and external conditions that they experience, to feel and understand them, without judging them. It's about them, not you!

Kindness presupposes *compassion*, being concerned with how someone feels in the various situations they experience and how it would be optimal to respond behaviorally in that context. But to know, to truly understand what the other person feels, you often need to have felt it, to have had similar experiences.

For any person, to become a good or a better person, to be able to experience and then authentically live kindness, it is necessary that in the history of their life, there should be a series of significant personal experiences, sometimes traumatic, which they have outgrown, they accepted them as part of his own life, as a past that can no longer be changed, and concluded with a potential generator of growth - "they made peace with them". Often, *these revelatory experiences are crowned with a salient (trigger) experience capable of triggering, and then fueling and maintaining, lifelong, the mood for kindness.*

This is the way.

When it is not found or not chosen there have been changes and erroneous constructions of reasonings, significant or traumatic events (sometimes perceived as such only at the individual level) have led to erroneous beliefs, sometimes transmitted trans-generationally, premises for the construction of characters lacking kindness (Săvulescu, 2017).

4. There is sometimes a need to nurture our self-esteem, to revalue ourselves in our own eyes, most of the time when we are going through a busy, stressful, or

difficult period. And to overcome the moment, we are inclined to resort to benevolent behavior. And we want it to be noticed and appreciated by others. Sometimes we forget what it's like to be happy, and then doing an act of kindness helps us get closer to the well-being of happiness. All these possible situations led us to search for an answer to the following question: *"Can we talk about levels/stages of the development of kindness?"*

The undirected exploratory interviews conducted with the students participating in the present study allowed us to identify and describe 4 levels of depth at which kindness is manifested (Table 2):

Table 2. Depth levels of kindness

	Emotional involvement (in the state of doing good)	***Emotional non-involvement (in the state of doing good)***
Conscious (voluntary)	*I am good as a result of a rational decision and I engage sincerely, with all my being (with all my soul), in the act of kindness that I do*	*I am good as a result of a rational decision, but I do not get involved emotionally, acting from reasons related to reciprocity, obligation, interest, formalism, social rules*
Unconscious (involuntary)	*I act with kindness without thinking about it, most of the time automatically, because that's how I am and feel, and I sincerely involve myself, with my whole being (with my whole soul), in the act of kindness that I do*	*The act denoting kindness is purely accidental, random, conjunctural and not internalized or perceived by the person performing it*

5. Can happy people be bad people? They can, but with incomparably more effort than those who are not happy. A happy person is more prone to acts of kindness than an unhappy person (Miller, 2019; Oteke, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui, & Fredrickson, 2006; Post, 2014).

Being happy is therefore a good prerequisite for being better. And most of the time, being happy is a matter of choice, of personal perspective on the reality you live. *The more we learn to be happier, the more likely we are to become better.*

6. We all have life topics that constitute what David Rock, through the SCARF[4] model, called "*emotional buttons*", potentially triggering reactions that escape the rational, control being taken over by instincts and emotions (Rock, 2009). They are very personal, and knowing them is a big step in properly managing the

[4] The acronym SCARF comes from 5 emotional buttons that, when pressed (voluntarily or involuntarily), subconsciously influence our behavior in various social situations:
Status – our relative importance to others
Certainty – our ability to predict the future
Autonomy – the feeling of control over the things that happen to us
Relatedness (Familiarity) – the feeling that we are in a familiar environment
Fairness – how fair we think the exchanges between people are

associated behaviors. The triggering of these emotional buttons sometimes causes even a good person to act out of character, especially if their level of emotional intelligence has not reached a level of development that allows them excellent self-awareness and self-control. of emotions.

7. *Fatigue, overwork, and depressive/anxious states* are other factors that contribute to diminishing what we could call "generative energies of availability towards kindness".

8. An act of kindness generates the return of the act, reciprocity, but this fact is not a valid indicator of increasing the presence of kindness (it is not necessarily a sincere return of the act, but it may very well be a form of courtesy, an obligation customary, a form of reciprocity). A better prediction is the situation in which the person who is the recipient of an act of kindness later turns to another person or social context with kindness.

We cannot but bring up here a special category of kind, nice, polite people, who could easily be mistaken for good people, but who are deeply insincere, wearing only a mask of kindness.

It is the false, insincere politeness frequently displayed by those of today's Western culture. It is a form of toxic kindness, formalized, displayed but not lived. *At the root of these manifestations is an education for politeness and formal kindness, and not an education that teaches you to live honestly and fully experience the kindness.*

9. Oscar Wilde said that "to be good is to be in harmony with yourself".

We totally agree with the opinion expressed by Karlin and Ozawa-DeSilva, according to which "To have a fully formed capacity for kindness, one must first learn to be kind to oneself and practice self-compassion. When we are not emotionally aware or are unkind towards ourselves, it is very difficult to be kind to another. Learning to have greater self-compassion can put us in the right physiological, emotional, and mental state to be kind to others" (Karlin & Ozawa-DeSilva, 2023).

In our view, to be good you must:

- to wish
- to understand
- to get involved with your whole being in a living
- to practice
- to self-observe, self-evaluate and correct yourself, if and where appropriate.

We can only wish that, in a world where we are surrounded by more and more evil, we choose to remain good.

REFERENCES

1. Aknina, L., Dunn, E., Whillans, A., Grant, A., & Norton, M. (2013). Making a difference matters: Impact unlocks the emotionel benefits of prosocial spending. *Journal of Economic Behavior&Organization, 88*, 90-95.
2. Ballamudi, B. (2022, Nov 8). *The science behind kindness and how it's good for your health.* Retrieved Feb 14, 2023, from www.ssmhealth.com:

https://www.ssmhealth.com/blogs/ssm-health-matters/november-2022/the-science-behind-kindness

3. Brown, K., Hoye, R., & Nicholson, M. (2012). Self-Efficacy and Social Connectedness as Mediators of the Relationship Between Volunteering and Well-Being. *Journal of Social Service Research, 38*(4), 468-483.
4. Curry, O., Rowland, L., Van Lisa, C. *et.al.* (2018). Happy to Help? A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effects of Performing Ats of Kindness on the Well-Being of the Actor. *Journal of Experimental Social Psychlogy*.
5. Dumitrescu, A.T. (2014, Nov 26). *www.rador.ro*. Retrieved Feb 14, 2023, from Rador: https://www.rador.ro/2014/11/26/tudor-alexandru-dumitrescu-bunatatea-este-o-trasatura-de-caracter/
6. Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin, 51*(4), 327-358.
7. Huy, B. *et al.* (2020). Rewards of kindness? A meta-analysis of the lik between prosociality and well-being. *American Psychological Association*.
8. Iliescu, A. (2018, Jul 2018). *Bunătatea: o modalitate de a-ți îngriji creierul.* Retrieved Feb 14, 2023, from www.psihoinsight.ro: http://psihoinsight.ro/bun-atatea-o-modalitate-de-ti-ingriji-creierul/
9. Jenkinson, C., Dickens, A., Jones, K., Thompson-Coon, J., Taylor, R., Rogers, M. *et al.* (2013). Is volunteering a public health intervention? A systematic review and meta-analysis of the health and survival of volunteers. *BMC Public Health, 13*(1).
10. Karlin, M., & Ozawa-DeSilva, B. (2023, Feb 14). *The Sciece, Theory and Practice of Kindness: A Brief Overview.* Retrieved from www.mgiep.unesco.org: https://mgiep.unesco.org/article/the-science-theory-and-practice-of-kindness-a-brief-overview
11. Kerr, S., O`Donnovan, A., & Pepping, C. (2014). can Gratitude and Kindness Interventions Enhance Well-Being in a Clinical Sample? *Journal of Happiness Studies, 16*(1), 17-36.
12. Miller, K. D. (2019, May 21). *www.Positivepsychology.com.* Retrieved from What is Kindness in Psychology: https://positivepsychology.com/character-strength-kindness/
13. Nelson, S., Layous, K., Cole, S., & Lyubomirsky, S. (2016). Do Unto Others or Treat Yourself? The Effect of Prosocial and Self-Focused behavior on Psychological Flourishing. *Emotion, 16*(6), 850-861.
14. Nelson-Coffey, S., Bohlmajiet, E., & Schotanus-Dijkstra, M. (2021). Practicing Other-Focused Kindness and Self-Focused Kindness Among Those at Risk for Mental Illness: Results of a Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*.
15. Nelson-Coffey, S., Fritz, M., Lyubomirsky, S., & Cole, S. (2017). Kindness in the blood: A randomized controlled trial of the gene regulatory impact of prosocial behavior. *Psychoneuroendocrinology, 81*.

16. Oteke, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindnesses intervention. *Joural of Happiness Studies, 7*(3), 361-375.
17. Piellemer, K., Fuller-Rowell, T., Reid, M., & Wells, N. (2010). Environmental volunteering and health outcomes over a 20-year period. *Gerontologist, 50*(5), 594-602.
18. Post, S. (2014). It`s Good to be Good - Biennial Scientific Raport on Health, Happiness, Longevity and Helping Others. *International Journal of Person Centered Medicine*.
19. Rock, D. (2009). *Your Brain at Work.* New York: Collins Business.
20. Sam, M.S., (2013) ”Kindness” in *PsychologyDictionary.org,* May 11, 2013, https://psychologydictionary.org/kindness/ (accesed November 5, 2023).
21. Săvulescu, A. (2017, Apr 19). *www.andreeasavulescu.ro.* Retrieved Feb 14, 2023, from Bunătatea e în fiecare dintre noi, trebuie doar să ne contectăm la ea: https://andreeasavulescu.ro/bunatatea-e-fiecare-dintre-noi-trebuie-doar-sa-ne-conectam-la-ea/
22. Smith, P.C., & Kendall, L.M. (1963). Retranslation of expectations:an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. *Journal of Applied Psychology, 47*(2), 149-155.
23. Tikaboo. (2020, Dec 28). *www.tikaboo.ro*. Retrieved Feb 14, 2023, from https://tikaboo.ro/6-modalitati-prin-care-sa-incurajam-bunatatea-copiilor/
24. VIA, I. o. (2023). *www.viacharacter.org*. Retrieved from https://www.viacharacter.org/character-strengths/kindness
25. ***Dexonline. (n.d.). *www.dexonline.ro*. Retrieved Feb 14, 2023, from https://dexonline.ro/definitie/bun%C4%83tate
26. ***Wikipedia. (n.d.). *www.Wikipedia.org*. Retrieved Feb 14, 2023, from https://ro.wikipedia.org/wiki/Bun%C4%83tate

ATTITUDE DES ÉLÈVES DE KINSHASA FACE À LA VIOLENCE ÉDUCATIVE*

Eustache BANZA NSOMWE -A-NFUNKWA[1], Jonathan ENGUTA MWENZI [2]

10.52846/AUCPP.2023.2.07

Résumé

Cette étude avait pour objectif d'évaluer les attitudes des élèves des écoles secondaires de Kinshasa face à la violence éducative. En plus, elle a eu pour objectif spécifique d'étudier les effets des variables sociodémographiques sur les attitudes des élèves face à cette violence. Pour ce faire, une échelle d'attitude face à la violence éducative a été administrée à un échantillon de 309 élèves du niveau secondaire de trois écoles de Kinshasa (Institut Technique et Pédagogique Mokengeli, Complexe Scolaire Cardinal Mosengwo et Complexe Scolaire les Bâtisseurs). Les résultats obtenus ont révélé que 278 élèves (soit 89,9 %) ont été victimes des violences éducatives durant leur parcours scolaire.

Les résultats ont révélé aussi une tendance à la normalisation des actes de violence physique. Cependant, les actes de violence verbale et psychologique ne sont pas tolérés par les sujets enquêtés. Face à ces actes, les enquêtés recourent à des attitudes passives (la tristesse, la résignation, l'indifférence et le sentiment d'injustice). Deux variables sur les cinq de l'étude ont influencé les attitudes des sujets face à la violence éducative (école et expérience de violence éducative).

***Mots-clés** : Attitude ; Violence éducative ; Écoles secondaires ; Violence psychologique ; Violence physique.*

KINSHASA PUPILS' ATTITUDE TO EDUCATIONAL VIOLENCE

Abstract

The aim of this study was to assess the attitudes of secondary school pupils in Kinshasa towards educational violence. In addition, it had the specific aim 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] Professeur Ordinaire, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kinshasa ; Secrétaire Général Académique de l'Université de Kinshasa (University of Kinshasa), République Démocratique du Congo (Democratic Republic of Congo), Courriel : eustachebanza01@gmail.com, auteur correspondant.

[2] Professeur Associé, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Université de Kinshasa (University of Kinshasa), République Démocratique du Congo (Democratic Republic of Congo), Courriel : psyjonathenguta@gmail.com

studying the effects of sociodemographic variables on pupils' attitudes to such violence. To this end, a scale of attitudes to educational violence was administered to a sample of 309 secondary school pupils from three Kinshasa schools (Institut Technique et Pédagogique Mokengeli, Complexe Scolaire Cardinal Mosengwo and Complexe Scolaire les Bâtisseurs). The results revealed that 278 pupils (89.9%) had been victims of educational violence during their school career. The results also revealed a trend towards the normalization of acts of physical violence. However, acts of verbal and psychological violence were not tolerated by the subjects surveyed. In the face of such acts, respondents resort to passive attitudes (sadness, resignation, indifference and a sense of injustice). Two of the five variables in the study influenced subjects' attitudes to educational violence (school and experience of educational violence).

Key words: *Attitude; Educational violence; Secondary schools; Psychological violence; Physical violence.*

1. Introduction

De nos jours, la violence des élèves en milieu scolaire est interdite sous toutes ses formes par les textes légaux tant internationaux que nationaux portant protection de l'enfant (Convention Internationale Relative aux Droits de l'Enfant, 1989 ; Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 1990 ; loi congolaise portant protection de l'enfant, 2009). En dépit de cette interdiction, la pratique éducative révèle quelques cas d'enseignants congolais qui recourent de manière prioritaire, et depuis toujours, à des sanctions négatives pouvant porter atteinte à la santé tant physique que mentale de l'enfant (Banza, 2013 ; Bonzeke, 2021). Ainsi, il n'est pas étonnant de trouver parmi des enseignants congolais ceux qui donnent un coup de fouet, une baffe, une chiquenaude à un élève qui bavarde ou qui a mal répondu à une question. Les châtiments des enseignants sur les élèves vont jusqu'à les mettre à genoux sur le sol, à les frapper d'une latte sur les bouts des doigts, à les mettre dans une position des jambes en l'air, à l'exposition au soleil… A ce sujet, l'étude menée par l'ONG Planète Junior, amis de la paix (2011) a révélé qu'environ 80 % d'élèves de la province de Sud-Ubangi, quel que soit le régime de gestion de leurs écoles, sont victimes de punitions corporelles.

Ce constat de la présence des actes de violence éducative n'est pas seulement spécifique à la République Démocratique du Congo (RDC). Il est aussi dans plusieurs pays du monde, et cela en dépit du fait que la convention relative aux Droits de l'Enfant (1989) interdit toute forme de torture chez les enfants. En France, les statistiques révèlent que 14 % d'élèves français affirment avoir été victimes de différentes formes de violence éducative (Enfant Bleu, 2015). Au Maroc, il a été constaté que 72 % d'élèves sont victimes des punitions corporelles (Journal Libération Casablanca, 2002). En Corée du Sud, les châtiments corporels constituent une mesure éducative qualifiée de « Spanking of love » (la fessée d'amour). Dans ce pays, 74 % de parents pensent que l'on doit permettre aux enseignants de frapper les enfants dans un but éducatif (Maurel, 2004). Au Togo, les statistiques révèlent que

100 % d'enseignants dans une enquête reconnaissent recourir aux punitions corporelles pour instaurer la discipline. Dans la liste de ces punitions, on trouve : les fessées, les mises à genoux, les coups sur la tête, les étirements et pincements d'oreilles et les frappes dans les mains (Mbanzoulou, 2008). En Tunisie, il a été démontré dans une enquête que 80 % de parents ont été victimes des punitions corporelles à l'école. D'ailleurs, 64 % d'entre eux pensent que ces punitions étaient très importantes pour leur éducation (Maurel, 2004).

Bien que ce problème de la violence éducative se pose partout, en RDC, les enseignants qui y recourent vantent les vertus pédagogiques du fouet. Pour ces derniers, les élèves se comportent bien en classe parce qu'ils ont peur d'être punis. Ainsi, si on ne punit pas les élèves, ces derniers n'auraient pas une bonne conduite en classe. Cette perception des enseignants est très inquiétante, car la loi portant protection de l'enfant (2009) stipule dans son Article 9 qu'aucun enfant ne peut être soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants. Face à ces tortures, la loi prévoit dans son article 151 une peine un à cinq ans de servitude pénale principale avec une amende allant de cinq cent mille à un million de francs congolais.

Si à une époque, les punitions étaient considérées un moyen pour assurer l'éducation des enfants à l'école, actuellement avec les droits de l'homme et les droits des enfants, elles sont interdites. L'interdiction des punitions corporelles trouve son fondement même dans la psychologie des enfants. En effet, des études ont démontré que chaque violence subie par un enfant à l'école a des effets néfastes sur son développement et sa santé physique et psychologique (faible estime de soi, addictions, troubles alimentaires, dépression, comportements violents…) (Caroline, 2017). Bien qu'interdites, certains parents congolais, comme ceux d'autres pays, vantent les vertus pédagogiques des punitions corporelles. Ce qui fait qu'un bon nombre des parents ont du mal à dénoncer la violence éducative dont leurs enfants sont victimes à l'école (Atatama, 2013). Si les parents ont du mal à le faire, quelle serait alors la situation des enfants victimes de ces violences ? C'est à cette préoccupation que la présente étude se propose de répondre en donnant lieu à trois questions centrales : (1) Quelle est l'attitude des élèves des écoles secondaires de Kinshasa face à la violence éducative dont ils sont victimes ? ; (2) Quelle est la réaction de ces élèves face à la violence éducative ? ; (3) Les attitudes de ces élèves face à la violence éducative varient-elles en fonction de certaines variables sociodémographiques (école, sexe, âge, classe et expérience de violence éducative…) ?

2. Cadre méthodologique

2.1. Hypothèses de l'étude

Face aux questions de l'étude, trois hypothèses ont été émises : (1) les élèves des écoles secondaires de Kinshasa auraient une attitude négative face à la violence éducative. Cette attitude négative se manifesterait par un désaveu et une condamnation de ladite violence ; (2) la réaction de ces élèves serait marquée par la colère, la tristesse, la résignation, l'indifférence et le sentiment d'injustice… (3) les attitudes de ces élèves face à la violence éducative varieraient en fonction de

certaines variables sociodémographiques (école, sexe, âge, classe, expérience de violence éducative…).

2.2. Cadre physique de l'étude

Le cadre physique de cette étude est constitué de la ville de Kinshasa à travers ses différentes écoles secondaires. Trois écoles secondaires de cette ville ont été tirées au sort dans cette étude : (1) Institut Pédagogique et Technique Mokengeli, (2) Complexe Scolaire Cardinal Mosengwo et (3) Complexe Scolaire les Bâtisseurs.

2.3. Participants à l'étude

La population de l'étude est constituée de tous les élèves du niveau secondaire général des écoles susmentionnées. De cette population, un échantillon non-probabiliste de commodité de 309 élèves a été tiré. Cet échantillon varie en fonction des variables sociodémographiques suivantes : (1) l'école, (2) le sexe, (3) l'âge, (4) la classe et (5) l'expérience de violence éducative. Au niveau de l'école, notre échantillon est constitué de 138 sujets de l'Institut Technique et Pédagogique Mokengeli, 103 du Complexe Scolaire Cardinal Mosengwo et 68 du Complexe Scolaire les Bâtisseurs. S'agissant du sexe, notre échantillon est constitué de 161 garçons contre 148 filles. En ce qui concerne l'âge, on a 197 sujets âgés de 11-13 ans contre 112 âgés de 14-16 ans. Au niveau de la classe, on a 185 sujets inscrits en 7ème année secondaire contre 124 en 8ème année secondaire. Enfin, s'agissant de l'expérience de la violence éducative, on retrouve 278 sujets victimes de la violence éducative contre 31 sujets n'ayant pas subi de violence en milieu scolaire.

2.4. Instrument de récolte des données

L'échelle d'évaluation des attitudes des élèves face à la violence éducative utilisée dans cette étude a été conçue par nous en nous inspirant de l'échelle de la perception du niveau de violence à l'école de Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin (2018). L'échelle de ces auteurs répertorie une série d'actes violents et demande aux sujets de spécifier leur fréquence d'apparition dans leur école. Contrairement à Galan et al (2018), notre échelle évalue la perception de la violence éducative dont les élèves sont victimes de la part de leurs enseignants. La dimension de violence inter-élève a été écartée. Outre les comportements violents de l'enseignant, notre échelle cible aussi les réactions des élèves face à ces actes violents. Cette échelle est constituée de 20 questions évaluant l'attitude des élèves face à la violence éducative à partir de quatre modalités d'appréciation : (1) Totalement en Désaccord (T.D.), (2) en Désaccord (D), (3) en Accord (A) et (4) Totalement en Accord (T.A.). Ces différents items sont regroupés en quatre thèmes : (1) violences physiques, (2) violences verbales, (3) violences psychologiques et (4) attitudes ou réactions face à la violence. L'étude de la consistance interne de l'échelle a démontré une bonne homogénéité interne, car les différentes valeurs alphas relatives à chaque thème étaient supérieures au seuil d'acceptabilité de .70 (violences physiques .72 ; violences verbales .73 ; violences psychologiques .75, réactions face à la violence .75).

3. Résultats de l'étude

Les résultats de l'étude sont présentés en fonction de deux axes : (1) les résultats globaux et (2) l'analyse différentielle des résultats de l'étude.

3.1. Résultats globaux

Les réactions des sujets enquêtés aux différents items de l'échelle d'attitude sont présentées dans les tableaux suivants en tenant compte des dimensions évaluées dans l'étude.

Tableau 1. Résultats liés aux violences physiques

Questions	Réactions				
	TD	D	A	TA	Total
1. Je pense qu'il est bon qu'un enseignant gifle ou tape son élève lorsqu'il se comporte mal en classe.	58 (18,8 %)	21 (6,8 %)	105 (34 %)	125 (40,4 %)	309 (100 %)
2. L'enseignant a le droit de pincer et de tirer les oreilles d'un élève qui dérange.	62 (20,1 %)	40 (12,9 %)	83 (26,8 %)	124 (40,2 %)	309 (100 %)
3. Quand un élève se comporte mal en classe, l'enseignant doit lui donner des coups de pied.	253 (81,9 %)	27 (8,7 %)	6 (1,9 %)	23 (7,5 %)	309 (100 %)
4. L'enseignant peut bousculer ou pousser un élève qui se méconduit en classe.	222 (71,8 %)	43 (13,9 %)	12 (3,9 %)	32 (10,4 %)	309 (100 %)
5. Quand un élève dérange, l'enseignant doit le mettre à genoux.	34 (11 %)	18 (5,8 %)	64 (20,7 %)	193 (62,5 %)	309 (100 %)

Légende : TD : Totalement en désaccord, D : En désaccord, A : En accord et TA : Totalement en Accord

La lecture du tableau n° 1 révèle que les sujets enquêtés ont tendance à normaliser les comportements de la violence physique de leurs enseignants en leur encontre. En effet, trois actes de violence physique sur les cinq sont considérés comme normaux par les sujets de l'étude. Précisément, 74,4 % de sujets, à des degrés différents, approuvent le fait qu'il est bon pour un enseignant de gifler un élève qui se comporte mal contre 25,6 % de sujets qui ont un point de vue contraire. Dans cette même optique, 67 % de sujets tolèrent, à des degrés différents, le pincement des oreilles des élèves qui dérangent en classe contre 33 % de sujets qui ont un point de vue différent. Enfin, 83,2 % de sujets, à des degrés différents, pensent que le fait de mettre à genoux un enfant qui dérange est un acte normal et à encourager contre 16,8 % de sujets qui ont un point de vue différent. Signalons que seuls deux actes violents ne sont pas tolérés par les sujets enquêtés. Il s'agit de la tendance à donner un coup de pied à un enfant qui se comporte mal (90,6 % de désapprobation) et de la bousculade d'un enfant indiscipliné (85,7 % de désapprobation).

Tableau 2. Résultats liés aux violences verbales

Questions	Réactions				
	TD	D	A	TA	Total
6. Un enseignant doit crier sur un élève qui se méconduit en classe.	81 (26,2 %)	145 (46,9 %)	58 (18,8 %)	25 (8,1 %)	309 (100 %)
7. Les élèves qui dérangent dans ma classe sont insultés ou injuriés par nos enseignants.	188 (60,8 %)	31 (10,0 %)	22 (7,1 %)	68 (22,1 %)	309 (100 %)
8. Un enseignant doit dénigrer ou se moquer verbalement d'un élève qui se comporte mal en classe.	163 (52,7 %)	33 (10,7 %)	45 (14,5 %)	68 (22,1 %)	309 (100 %)
9. Un élève qui se comporte mal en classe doit être menacé verbalement par l'enseignant.	159 (51,5 %)	45 (14,6 %)	45 (14,6 %)	60 (22,0 %)	309 (100 %)
10. Un enseignant doit toujours donner des ordres aux élèves qui se méconduisent en classe.	58 (18,8 %)	18 (5,8 %)	91 (29,4 %)	142 (46 %)	309 (100 %)

Du tableau n° 2, il ressort que les sujets enquêtés désapprouvent les actes de violence verbale de leurs enseignants en leur encontre. En effet, quatre actes de violence verbale sur les cinq ne sont pas tolérés par les sujets de l'étude. Il s'agit de (s) : (1) la tendance à crier sur un élève qui se méconduit (73,1 % de désapprobation) ; (2) insultes ou injures (70,8 % de désapprobation) ; (3) dénigrement verbal (62 % de désapprobation) et (4) menaces verbales (66,1 % de désapprobation). Un seul acte de violence verbale est toléré chez les sujets de l'étude. Il s'agit des ordres que l'enseignant doit donner aux élèves qui se comportent mal (75,4 % d'approbation).

Tableau 3. Résultats liés aux violences psychologiques

Questions	Réactions				
	TD	D	A	TA	Total
11. Quand un élève dérange en classe, l'enseignant peut l'humilier ou le rabaisser.	154 (49,8 %)	37 (12,0 %)	27 (8,7 %)	91 (29,5 %)	309 (100 %)
12. Un enseignant peut terroriser (faire peur) un élève qui dérange en classe.	83 (26,9 %)	95 (30,7 %)	63 (20,3 %)	68 (22,1 %)	309 (100 %)
13. Quand un élève dérange en classe, l'enseignant peut l'isoler de la classe psychologiquement.	131 (42,4 %)	36 (11,7 %)	50 (16,2 %)	92 (29,7 %)	309 (100 %)

14. Un enseignant doit ne plus attirer son attention à un élève qui dérange.	145 (46,9 %)	36 (11,7 %)	45 (14,6 %)	83 (26,8 %)	309 (100 %)
15. Quand un élève dérange, l'enseignant peut demander à la classe de se moquer de lui.	163 (52,8 %)	36 (11,7 %)	27 (8,7 %)	83 (26,8 %)	309 (100 %)

Il ressort du tableau n° 3 que les sujets enquêtés désapprouvent les actes de violence psychologique de leurs enseignants en leur encontre. En effet, tous les actes de violence psychologique ne sont pas tolérés par les élèves. Il s'agit de : (1) l'humiliation des élèves indisciplinés (61,8 % de désapprobation) ; (2) la tendance à terroriser ou à faire peur les élèves indisciplinés (57,6 % de désapprobation) ; (3) l'isolement psychologique (54,1 % de désapprobation) : (4) la tendance à ne plus attirer l'attention des élèves indisciplinés (58,6 % de désapprobation) et (5) des moqueries des élèves indisciplinés par les autres élèves (64,5 % de désapprobation).

Tableau 4. Résultats liés aux réactions face à la violence éducative

Questions	Réactions				
Quand je suis victime de la violence de la part de mes enseignants…	TD	D	A	TA	Total
16. je me mets en colère et j'ai tendance à être agressif	166 (53,7 %)	40 (12,9 %)	55 (17,8 %)	48 (15,6 %)	309 (100 %)
17. je me sens triste.	23 (7,4 %)	9 (2,9 %)	89 (28,8 %)	188 (60,9 %)	309 (100 %)
18. je me sens résigné et je leur donne raison.	71 (23,0 %)	40 (12,9 %)	77 (24,9 %)	121 (39,2 %)	309 (100 %)
19. je me montre indifférent.	68 (22,0 %)	86 (27,8 %)	52 (16,8 %)	103 (33,4 %)	309 (100 %)
20. je ressens un sentiment d'injustice.	83 (26,9 %)	31 (10,0 %)	61 (19,7 %)	134 (43,4 %)	309 (100 %)

De la lecture du tableau n° 4, il ressort que les sujets enquêtés utilisent de manière préférentielle quatre réactions face à la violence éducative dont ils sont victimes à l'école, et cela, à des degrés différents. Il s'agit : (1) de la tristesse (89,7 %), (2) de la résignation (64,1 %), (3) de l'indifférence (50,2 %) et (4) du sentiment d'injustice (63,1 %). La colère et l'agressivité ne sont utilisées que par 33,4 % de sujets face à la violence en milieu scolaire.

3.2. Analyse différentielle des résultats

Il est question, à ce niveau, de vérifier si les attitudes des sujets enquêtés face à la violence en milieu scolaire varient en fonction des variables sociodémographiques (école, sexe, tranche d'âge, classe et expérience de violence éducative). Nous avons ainsi choisi une question pour chacun de trois thèmes de

l'échelle se rapportant aux attitudes face à la violence. Il s'agit des questions 1, 6 et 11 respectivement pour les thèmes 1,2 et 3 de l'échelle (violence physique, verbale et psychologique). Pour tester l'influence de ces variables, nous avons recouru au test chi-carré ($\chi 2$) obtenu grâce au logiciel statistique IBM SPSS version 20.

Tableau 5. Analyse différentielle des résultats

Variables	Violence	Questions	$\chi 2$	Sig.	Décision
École	Physique	1	19,20	0,004	Significative
	Verbale	6	18,14	0,006	Significative
	Psychologique	11	19,10	0,03	Significative
Sexe	Physique	1	5,72	0,20	Non-significative
	Verbale	6	3,77	0,28	Non-significative
	Psychologique	11	5,58	0,47	Non-significative
Âge	Physique	1	7,88	0,12	Non-significative
	Verbale	6	0,28	0,96	Non-significative
	Psychologique	11	10,37	0,11	Non-significative
Classe	Physique	1	14,55	0,27	Non-significative
	Verbale	6	2,69	0,44	Non-significative
	Psychologique	11	4,22	0,64	Non-significative
Expérience de violence éducative	Physique	1	20,62	0,02	Significative
	Verbale	6	21,94	0,003	Significative
	Psychologique	11	22,10	0,003	Significative

Du tableau n° 5, il ressort que seules les variables école et expérience de violence éducative ont influencé de manière significative les attitudes des élèves face à la violence en milieu éducative ($p<0,05$).

4. Discussion des résultats

Les résultats révèlent que les sujets enquêtés ont tendance à normaliser les comportements de la violence physique de leurs enseignants en leur encontre. En effet, trois actes de violence physique sur les cinq sont considérés comme normaux par les sujets de l'étude. Il s'agit : (1) des gifles, (2) du pincement des oreilles et (3) de la mise à genoux. En ce qui concerne les actes de violence verbale, quatre actes de violence verbale sur les cinq ne sont pas tolérés par les sujets de l'étude. Il s'agit des : (1) cris sur les élèves, (2) insultes, (3) dénigrement verbal et (4) menaces verbales. Seule l'intimation des ordres est tolérée par les sujets de l'étude.

S'agissant des actes de violence psychologique, tous ces actes sont désapprouvés par les sujets de l'étude. Il s'agit de l'humiliation, de la tendance à terroriser, de l'isolement psychologique, de l'absence d'attention et des moqueries psychologiques. Étant donné que deux types sur les trois types de violence éducative sont désapprouvés par les sujets de l'étude, on peut conclure que les sujets n'approuvent pas le recours à la violence éducative dans ses dimensions verbale et psychologique. Cette attitude négative peut se justifier par les conséquences physiques et psychologiques combien néfastes des violences sur le bien-être des

élèves. En effet, plusieurs études (Fleming & Jacobsen, 2009 ; Owusu, 2011 ; Perren, 2010) ont révélé que la violence éducative a des répercussions tant sur les enfants qui en sont victimes, mais aussi sur ceux qui en sont les auteurs. Dans la plupart des cas, les enfants et les adolescents qui font l'expérience du harcèlement (en tant que victime le plus souvent, mais aussi en tant qu'auteur) tendent à souffrir de dépression, de solitude, d'anxiété, d'une faible estime de soi et d'autres formes de difficultés. Dans un tel contexte, il est tout à fait logique que les sujets de l'étude puissent avoir une attitude négative de la violence, car les études en psychologie ont démontré que l'homme est attiré par le plaisir et s'éloigne de tout ce qui fait mal (Enguta, 2017).

Ainsi, nous confirmons notre première hypothèse selon laquelle les élèves de Kinshasa auraient une attitude négative face à la violence éducative qui se manifesterait par un désaveu et une condamnation de ladite violence. Ces résultats vont de pair avec ceux de plusieurs études (Liang, 2007 ; Fleming & Jacobsen, 2009 ; Lacey & Cornell, 2013) où il a été constaté que les élèves à travers le monde avaient une perception négative de la violence éducative. Ces résultats semblent être normaux et se justifient par la forte médiatisation des textes consacrant les droits des enfants (Convention Internationale Relative aux Droits de l'enfant, 1989 ; loi portant protection de l'enfant en RDC, 2009) où les actes de violence à l'égard des enfants sont condamnés. D'ailleurs, plusieurs modules des cours de civisme condamnent les actes de violence à l'égard des enfants et invitent les parents et la communauté à ne pas y recourir. Dans un tel contexte, il est tout à fait normal que les sujets enquêtés aient une attitude négative face à la violence éducative. En plus, plusieurs campagnes de sensibilisation réalisées par l'Unicef sur les droits de l'enfant invitent ces derniers à dénoncer toute tentative de violence éducative.

C'est dans ce contexte que dans le règlement d'ordre intérieur des écoles ciblées dans l'étude toutes les sanctions prévues face à certains manquements sont positives et ne donnent lieu à aucune atteinte physique, verbale et psychologique de l'élève. Face à toute tentative de violence éducative, les sujets de notre étude affichent des attitudes passives face à la violence éducative. Il s'agit de la tristesse, de la résignation, de l'indifférence et du sentiment d'injustice. Dans cette même optique, il sied de signaler que les sujets de l'étude ne recourent pas à la colère et à la réaction physique que l'on peut qualifier d'attitude active. Ces résultats réconfortent ceux de quelques études (Girard, Laliberté, & Dompierre, 2003 ; Fleming & Jacobsen, 2009 ; Owusu, 2011 ; Perren, 2010) où il a été constaté que les enfants et les adolescents qui font l'expérience du harcèlement (en tant que victime le plus souvent, mais aussi en tant qu'auteur) tendent à souffrir de la dépression, de la solitude, de l'anxiété et d'autres formes de difficultés. En plus, la conclusion de Fleming et Jacobsen (2009) affirmant que les niveaux déclarés de tristesse, de désespoir et d'autres symptômes de dépression tendent à augmenter avec la fréquence de la violence est confirmée dans notre étude.

Ces réactions de nos sujets remettent en question la théorie de la frustration-agression de Dollars (citée par Ngub'usim, 2014) qui stipule que toute frustration engendre nécessairement une agression. Si tel était le cas, on devrait observer une

forte tendance de nos sujets à la colère et à la réaction physique. Ces résultats de notre étude peuvent se justifier aussi par l'éducation africaine des sujets de l'étude. Chez les Africains, il est admis que l'enfant ne peut en aucun cas réagir face à un adulte quand bien même celui-ci se comporte mal en son égard. Il doit dans toute situation garder son silence.

Si ces résultats semblent remettre en question la théorie de la frustration agression, ils peuvent nous permettre de déduire la présence d'une forte violence entre les élèves qui peut être interprétée comme réaction à la violence de l'enseignant conformément à la théorie du bouc émissaire de Girard (1982). En effet, selon cette théorie l'individu frustré par une autorité a tendance à réagir de manière agressive face à un bouc émissaire (une autre personne qui présente les mêmes caractéristiques que l'agresseur). Le bouc émissaire pourrait être dans ce cas le groupe de pairs ou le groupe de plus petits. Étant donné que quatre de cinq réactions de notre hypothèse sont observées chez nos sujets d'étude, nous confirmons partiellement notre deuxième hypothèse selon laquelle la réaction de ces élèves serait marquée par la colère, la tristesse, la résignation, l'indifférence et le sentiment d'injustice…

L'analyse différentielle des résultats a révélé que deux variables sur les cinq (école et expérience de la violence éducative) ont influencé les attitudes des sujets face à la violence en milieu scolaire. Les variables sexe, âge et classe n'ont pas affecté les réactions des sujets face à la violence en milieu scolaire. La non-influence du sexe semble remettre en question la pensée population selon laquelle les garçons étant marqués par des qualités de brutalité et de virulence ont une attitude positive de la violence éducative comparativement aux filles qui sont caractérisées par la douceur, la tendresse et la fragilité. La non-influence de l'âge et de la classe remet aussi en question la conception populaire selon laquelle plus on avance en âge et en niveau de scolarité plus les attitudes face à la violence deviennent très négatives. En effet, pour cette conception populaire, les moins âgés considèrent la violence éducative comme une des stratégies de l'éducation, et à ce titre, affichent des attitudes positives. Cette conception populaire attribue cette attitude négative à l'opposition qui caractérise la psychologie des grands adolescents.

L'influence de l'école sur les attitudes face à la violence traduit le degré de non-tolérance de la violence en milieu scolaire. En effet, les résultats ont indiqué que les sujets du Complexe Scolaire Cardinal Mosengwo ont une attitude très négative face à la violence éducative comparativement à ceux de Mokengeli et Batisseurs. Cette forte désapprobation des actes de violence chez les élèves de Mosengwo se justifie par le caractère plus confessionnel de leur école où le respect des valeurs sacrées et morales est plus central et saillant. En effet, le Complexe Scolaire Cardinal Mosengwo est une école privée catholique, et à ce titre, il fait du respect des valeurs sociales et religieuses son cheval de bataille. L'effet de l'expérience de la violence éducative révèle que les victimes des violences éducatives ont une attitude très négative de la violence que les autres sujets. Cette forte attitude négative peut se justifier par le fait que ces derniers ont déjà subi les conséquences liées aux violences éducatives. Ainsi, comme ils connaissent les méfaits de la violence, ils ne tendent en aucun à les tolérer comparativement à ceux qui n'ont jamais été victimes. Ces

résultats nous permettent d'infirmer partiellement notre troisième hypothèse de recherche selon laquelle les attitudes de ces élèves face à la violence éducative varieraient en fonction de certaines variables sociodémographiques (école, sexe, âge, classe et expérience de violence éducative…).

5. Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer les attitudes des élèves des écoles secondaires de Kinshasa face à la violence éducative. Pour ce faire, une échelle d'attitudes face à la violence éducative a été conçue et administrée à un échantillon non probabiliste de 309 élèves du niveau secondaire de trois écoles de Kinshasa (Institut Pédagogique et Technique Mokengeli, Complexe Scolaire Cardinal Mosengwo et Complexe Scolaire les Batisseurs). Les résultats de l'étude révèlent que 278 sujets (soit 89,9 %) ont affirmé avoir été victime des violences éducatives au cours de leur parcours scolaire. Les résultats de l'étude ont révélé une normalisation de trois actes de violence physique sur les cinq : (1) des gifles, (2) du pincement des oreilles et (3) de la mise à genoux. En plus, les résultats ont attesté une intolérance des actes de violence verbale et psychologique.

Face à ces différents actes de violence, les réactions des sujets sont marquées par des attitudes passives ci-après : (1) la tristesse, (2) la résignation, (3) l'indifférence et (4) le sentiment d'injustice. Ils ne recourent pas, dans leur majorité, à la colère et à l'agressivité. Au regard des résultats de l'étude, il y a lieu de suggérer aux autorités de l'Enseignement de continuer à sensibiliser les enseignants sur les violences en milieu éducatif afin d'atteindre le niveau de zéro violence dans les écoles secondaires congolaises. Aux élèves, il nous parait important de les sensibiliser sur les conséquences des violences physiques sur leur santé mentale. Cette sensibilisation pourra ainsi éliminer leur forte tolérance des actes de violence physique en milieu scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Atatama, G. (2013). *Kinshasa : les enseignants de l'école primaire continuent de fouetter les élèves*. En ligne sur le site : www.speakjhr.com. Consulté le 22 avril 2022.
2. Banza Nsomwe-A - Nfunkwa, E. (2013). Violences à l'école en République Démocratique du Congo. Stratégies pour des solutions durables. *Psychologie et Société Nouvelle*, *4*(4), 33-45.
3. Bonzeke Nshole, D. (2021). *Opinions des enseignants des écoles primaires et secondaires de la cité de Mbanza-Ngungu sur les punitions scolaires*. Mémoire d'études Supérieures en Psychologie. Université de Kinshasa. Kinshasa.
4. Caroline, G. (2017). *7 minutes pour comprendre la violence éducative ordinaire et ses effets*. En ligne sur le site apprendre à éduquer : www.apprendreaeduquer.fr/consulté le 22 avril 2022.
5. Enguta Mwenzi, J. (2017). *Développement de l'enfant et gestion de la discipline en classe.* Conférence animée au Complexe scolaire Cardinal Malula (du 23 au 24 aout 2017) à l'intention des enseignants du niveau primaire.

6. Fleming, L. C. & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students. *Journal of School Health*. *79*(3), 130-137.
7. Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. & Buidin, G. (2004). Régards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), 465-486.
8. Girard, R. (1982). *La théorie du « bouc émissaire »*. Paris : Grasset.
9. Girard, S.-A., Laliberté, D. & Dompierre, J. (2003). *Prévention de la violence en milieu de travail : outil de sensibilisation.* Québec : Direction de santé publique de Québec.
10. Journal Libération Casablanca. (2002). *Châtiments corporels à l'école.* En ligne sur le site : www.fr.allafrica.com/consulté le 10 avril 2022 à 19 heures 30.
11. Lacey, A. & Cornell, D. (2013). The Impact of Teasing and Bullying on Schoolwide Academic Performance. *Journal of Applied School Psychology, 29*(3), 262-283.
12. Liang, H. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, *31*, 161-171.
13. Maurel, O. (2004). *La fessée : Questions sur la violence éducative.* Paris : Éditions La Plage.
14. Mbanzoulou, P. (2008). *Les enseignants face à la violence scolaire. Journal du droit des jeunes.* Paris : Edition Association jeunesse et droit.
15. Ngub'usim Mpey-Nka, R. (2014). *Psychologie sociale.* Kinshasa : U-Psycom.
16. Owusu, A. (2011). The Association Between Bullying and Psychological Health Among Senior High School Students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, *81*(5), 231-38.
17. Perren, S. (2010). Bullying in School and Cyberspace: Associations with Depressive Symptoms in Swiss and Australian Adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *4*(28), 34-43.
18. *** (2009). Loi n°09/001 du 10 janvier 2009 portant protection de l'enfant (RDC).
19. ***Organisation des Nations Unies New York. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*.
20. ***Organisation de l'Unité Africaine (1990). *Charte Africaine des Droits et de bien-être de l'enfant.* Addis-Abeba.
21. ***Planète Junior (2011). Situations des châtiments corporels en République Démocratique du Congo (Province de l'Équateur) : 80 % d'enfants victimes de punitions corporelles au Sud-Ubangi. En ligne sur le site : www. radiookapi.net. consulté le 22 avril 2023.

INTELLECTUALLY DISABLED STUDENTS. EDUCATION INCLUSIVE PRACTICES IN GREECE*

Panagiotis GIAVRIMIS[1]

10.52846/AUCPP.2023.2.08

Abstract

Inclusive education can be an effective policy reform to tackle educational underachievement and address societal and pedagogical exclusion. Inclusive education encompasses supporting individuals to experience a sense of belonging in the educational community; promotes the reduction of exclusion, discrimination, and learning barriers; and encourages the inclusion and transformation of culture, education policies, and school practices to respond equitably to the diversity of the student population. The present paper focuses on the views of secondary school teachers on the inclusion of students with intellectual disabilities. Twenty-five secondary school teachers participated in the study, and semi-structured interviews were conducted. The research results showed that our study's teachers were ambivalent about inclusive education for students with intellectual disabilities. Firstly, the manifestations of their learning or social exclusion are not rare since the Greek education sector with its facilities (material and technological resources, teachers' education and training, information, etc.) is incapable of responding to their growing demands and, secondly, some educators and parents of typical students maintain a negative approach towards disabled students' inclusion in the mainstream school system. It is imperative to develop a democratic education, an education for all which deconstructs the dominant norms of ableism and able-bodyism, supports the training and qualification of teachers and forms a culture of solidarity, mutual respect, and empathy for students with disabilities.

Key words: *Teachers; Intellectual disability; Greece; Co-education.*

1. Introduction

Severe limitations in cognitive functioning and adaptive behaviour in the environment characterise intellectual disability. It is related to limitations in mental, behavioural, and functional skills before age eighteen (AAIDD, 2018). Emphasis is placed on the interaction of individuals with their social context and the ability 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] Associate Professor PhD, Department of Sociology, University of the Aegean, Mytilene, Greece, e-mail address: giavrimis@soc.aegean.gr, https://orcid.org/0000-0001-7368-3533

the environment to adapt to their challenges (Schroeder *et al*., 2002; W.H.O., 2011). The earlier medical-biological approaches are instrumentalised by transferring responsibility to the individual and ideologised by perpetuating dominant social patterns and policies that govern and manipulate the social experience of disabled persons. The critique of the previous approaches highlighted the theoretical framework of the social model of disability as the dominant approach of reference (Oliver, 1990; 2009). In the social model paradigm, intellectual disability is conceptualised as a social construct, providing an alternative way for these individuals to approach their social interaction and coexistence (Logeswaran *et al.*, 2019; Rapley, 2004). The social exclusion of disabled persons is not the outcome of their disability but rather the result of mainstream social constructions of disability (Barnes & Sheldon, 2010; Oliver, 2009). In the context of the theoretical studies beyond the Social Model, several theoretical approaches were developed that emphasised different aspects of the delimitations and interpretations of disability and the accessibility of disabled people to social resources. The mismatched relationship between person and environment and the relativisation of the conceptualisation of disability (Relational Model of Disability), the focus on human diversity as opposed to the emphasis on the distinction between ability and disability (Diversity Model of Disability), and the treatment of disability as a globalised and human phenomenon rather than as a minority issue, as well as the emphasis on the rights of disabled people, especially concerning the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, in the application of institutional arrangements to everyday life and policy decisions (Human Rights Model of Disability) were among the most essential theoretical conceptualisations of disability issues (Jackson, 2018; Lawson & Beckett, 2021; Levitt, 2017).

Inclusive education is developed through epistemological conceptualisations, the movement actions and the demands of people with disabilities for equal accessibility to social resources (Lidiya, 2016; Shume, 2023). Inclusive education can be an effective policy reform to tackle educational underachievement and address societal and pedagogical exclusion (Slee, 2011). Inclusive education encompasses supporting individuals to experience a sense of belonging in the educational community; promotes the reduction of exclusion, discrimination, and learning barriers; and encourages the inclusion and transformation of culture, education policies, and school practices to respond equitably to the diversity of the student population (Booth & Ainscow, 2011; Gavish, & Shimoni, 2013). Similarly, the 2017 Guide to Ensuring Equity in Education approaches inclusive education as a process for overcoming barriers and constraints to ensure that all learners can participate in school success (UNESCO, 2017, p. 7).

Democracy in pedagogical and teaching reality finds its actual application in inclusive education. In the school context, learning concerns all students, who are included as equal actors (Mullins, 2019). Inclusive education forms a framework for transforming and deconstructing the cultural superiority of the non-disabled and the objective reality and promotes social equity and acceptance of diversity (Ballard, 1997). Inclusive education fields of reference are radical reconsiderations of

educational policies, ideologies, pedagogical methods and curricula (Skidmore, 2004). Inclusive education does not remain in the simple approach of "normalising" divergences but goes in-depth into the reasons behind the decisions and the practices imposed. It is a transformation of 'normality', a subversion of established social patterns of the dominant ideology of elites, the superiority of competence, and the illusion of meritocracy. It concerns a dynamic deconstruction process of the positivist-biological model of education approach (Slee, 2011).

2. Educational Policy for the Inclusion of Persons with intellectual disabilities in Contemporary Greece

Policy fragmentation for including people with disabilities characterised the legislative and implementing regulations in the last century. Private actors, institutions (e.g., the church), and state structures formed a network of inadequate and circumstantial policies toward people with intellectual disabilities. Law 4397/1929 established schools for intellectually disabled children, and in 1937, Law 453 set up in Athens the first special needs school (Stasinos, 1991). The Medical-Biological model dominates, and terms such as 'normality', 'deviation', 'retardation', and 'abnormality' are part of the public discourse and reflect social representations of disability (Andreou, 1998). In 1981, the first Law concerning special needs education was enacted (1143/1981). Early in the 20th century, Law 2817 made several reforms regarding disabled students' learning and inclusion in formal schools. Central to this is the recognition by the state of the mandatory education of these students by the mainstream education model (Article 2, par. 1). Moreover, the Pedagogical Institute created curricula for students with severe, moderate or mild intellectual disabilities in 2004. Law 3699/2008 addresses shortcomings in the national educational policy for persons with disabilities. It prepared society to accept them so they could be included smoothly and contribute actively.

During the 2009-2010 school year in Greece, 9272 students with intellectual disabilities were enrolled in special needs education. However, official data on intellectual disability is lacking in the national population, making assessing Greece's present condition challenging (Anagnostopoulos & Soumaki, 2011). Despite this, the implemented policy in education is often fragmented and ambivalent and, on many occasions, lacks the will to enact legislation or enforce the right to equal education for persons with disabilities in everyday school practice by the laws and regulations. The Greek Ombudsman (2015) stresses that the challenges of Special Needs Education are profound short staffing, insufficient instructional support for disabled students and poor material and technical facilities. Those mentioned above exacerbate social disparities, stigma, social segregation, social class distinction and the physicalisation of disabled persons' social traits (Chronopoulou-Pantazi, 2011). The superficial recognition of the rights of people with disabilities characterises the Greek policy. There is a difference between the rights expressed in laws and those applied in the educational practice of school reality. Democratic and equal accessibility in education is shaped through a hidden discourse based on ableism and the shifting of responsibility in many situations to

the individuals themselves and their families. Disability is not perceived as a diversity of human existence but as a minority issue or a non-normative form. The conceptualisations of professionals and institutional actors shape even more barriers to their accessibility to education (Giavrimis, 2020; Sakellariou *et al.*, 2019; Stergiadou, 2022; Samsari *et al*., 2022).

3. Greek teachers' attitudes towards inclusive education

Studies of teachers' attitudes towards the co-education of people with disabilities in mainstream schools in Greece indicate that teachers have a generally positive attitude (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), with mainstream education teachers being more reluctant than special needs education teachers and disagreeing with the latter about their responsibilities in implementing parallel support (Stefanidis & Strogilos, 2015). Teachers appear to have more positive attitudes regarding co-education for mild cases of people with disabilities. At the same time, they have a negative opinion regarding inclusive education for people with severe disabilities, primarily if inclusion is related to their classroom. The student's functioning facilitates teachers' positive attitudes towards a student with a disability (Avramidis & Norwich, 2002), class size (Kourkoutas *et al.*, 2017), and the presence of supporting staff. Moreover, it is revealed that an essential role in forming teachers' attitudes toward co-education is played by their experience of contact with special education and people with disabilities (Coutsocostas & Alborz, 2010). Teachers with positive attitudes may be the ones who have had pleasant experiences with people with disabilities, whereas those with negative attitudes may have had unpleasant experiences (Koutrouba *et al.*, 2008). In addition, a) younger teachers are more favourable than older teachers (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014); b) teachers with fewer years of experience had more positive attitudes (Kourkoutas *et al.*, 2015); c) primary teachers were more positive than secondary teachers; and d) teacher self-efficacy, stress, and coping strategies have an important role in teacher attitudes towards co-education (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

In addition, teachers in mainstream education have repeatedly expressed their need to gain more knowledge about children with disabilities. While it is evident from research that teachers' professional training does not help them to cope with such situations (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Furthermore, due to inadequate training, most teachers cannot cope with cases of people with disabilities in a teaching pedagogical way (Koutrouba *et al.*, 2006).

This study explores secondary school teachers' conceptualisations regarding teachers' attitudes towards inclusive education of people with intellectual disabilities and Greek educational policy. The research questions were the attitudes of the educational community towards the educational integration of people with intellectual disabilities and the characteristics of the Greek educational policy.

4. Method

Qualitative research was considered the most appropriate for this study, as the focus on individuals' views and interpretations was essential. Qualitative analysis

allows for an in-depth study of social phenomena, aiming at analytical observation and reflection. The main aim is to understand human behaviour and lived experiences by acquiring and analysing non-numerical data (Creswell, 2009). Qualitative research involves a range of interpretive practices that make the realm discernible (Denzin & Lincoln, 2005).

4.1. Participants

Twenty-five secondary school teachers were selected from Lesvos Island. The research was necessary because there is insufficient research on inclusive education on Lesvos Island. Teachers' conceptualisations of disability mediate social representations of disability in the school context and the inclusion of disabled students. Also, teachers in secondary education need to gain pedagogical qualifications and are only educated in their discipline. Therefore, issues concerning the pedagogical approaches to instruction or dealing with diversity in schools are separate from their universities' curricula. At the same time, their in-service training does not cover special needs education (Giavrimis, 2018). The participants were also selected based on their speciality and work in Lesvos (Greece) in schools with different characteristics (urban-non-urban, large schools-small schools). Also, the demographic variety of the participants was considered, such as their age and years of service (Flick, 2017). Ten of them were male, and fifteen were female.

Table 1. Demographic of participants

Years of service		*Age*		*Secondary Education category*	
5-10 years	4	30-40 years old	10	PE02 (philologist)	11
11-20 years	8	40-50 years old	11	PE11 ((sport teacher)	2
16-25 years	7	50 years and over	4	PE03 (mathematician)	3
26 years and over	6			PE04 (physics teacher)	2
				PE06 (English teacher)	3
Area					
Urban	16				
Countryside	9				

4.2. Means of data collection

Qualitative research was considered the most appropriate for this study, as the focus on individuals' views and interpretations was essential. The semi-structured interview was used as the research instrument since it provided the necessary flexibility to the researcher to conduct the research and the analyses of various aspects of the phenomenon. During the research process, the ethical issues (anonymity, consent protocol, right of withdrawal, notification of results) of the research implementation were respected (BERA, 2011). The interviews had an average duration of 38 min. The interview guide was constructed based on theoretical models of disability (Oliver, 1990; 2009; Slee, 2011), the research on intellectual disabilities (e.g., Malki & Einat, 2018), the globalised context of

education (Green, 2010), and the organisation of the special needs education in Greece (Avramidis & Norwich, 2002; Chronopoulou-Pantazi, 2011; Kourkoutas *et al.*, 2017; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). The interview guide included thematic areas related to the concept of disability, policies for the inclusion of disabled people, the attitudes of teachers, students and parents and the difficulties of inclusion of intellectually disabled students. In particular, the interview guide focused on four thematic axes: a) the conceptualisation of disability, b) educational policies for inclusive education, c) teachers' attitudes towards including people with intellectual disabilities in the mainstream education system and d) barriers and difficulties of inclusive education. Qualitative research focuses on forming categories and subcategories through the discourse of the subjects so that, in a dialectical way, we can deepen our understanding of social reality (Tsiolis, 2014).

4.3. Research procedure

After contacting the interviewees, interviews were conducted during the 2021-2022 school year. Ethical issues were addressed during the interview (e.g., consent to participate, anonymity, accurate recording of what was mentioned, and no bartering) (Kyriazi, 2010). In this study, the thematic analysis method was chosen, meaning patterns were identified, and codes of analysis, subcategories and categories of in-depth understanding of the research data were highlighted.

The limitations of the research related to the lack of generalisability of the findings and the location of the study on the island of Lesbos. Another limitation is the focus of the research on secondary school teachers. Further research on students or parents would also help to achieve a comparative study between the groups.

5. Findings

5.1. Attitudes towards inclusive education

According to our findings, teachers are ambivalent about including students with intellectual disabilities in general education. Moreover, several teachers argue more strongly against a mainstreaming strategy for intellectually disabled persons. These emerge through their discourse, and their opinions vary from favourable and democratically oriented to adverse and contradictory:

> *"I am very, very positive! I think it gives a lot to the children, especially those struggling and having particular difficulties." (E8)*
>
> *"I find intellectual disability more difficult than any other disability, er, because the person has a real problem in communicating and taking in what is being taught....". (E11)*

Most of the teachers in our research said that many students with intellectual disabilities are excluded. They mentioned that intellectually disabled students excluded or not participating in education represent over one-half of their total population. Levels of the severity of the intellectual disability appear to be a determining factor in this: *"... pupils with moderate and above disabilities and severe mental retardation should attend special schools as the mainstream school does not benefit them". (E14)*

It is clear from the research data available in Greece that many disabled people are excluded from education either because they do not participate in it or do not receive appropriate education when included in it (Giavrimis, 2018; OLME, 2008). Furthermore, the teachers in our research stated that intellectually disabled students have difficulties within the educational system several times due to discrimination and prejudice (e.g., parents of typical students):

> *"Well, for example, in the case of the child I was working with, the other children were very supportive; they knew him from previous classes and had "embraced" him, let us put it that way. However, on the other hand, there are, of course, many cases of children who act out to be made fun of; it is something diverse from them, so I think it is more or less the family that plays a role in each child and how they deal with a child who is diverse from them." (E21)*
>
> *"..... parents are also important in the way they teach their children to treat people with disabilities ... they believe that they will affect their children's achievement." (E2)*

Also, significant others within the educational setting frequently need more supportive social capital. Their ambivalence and negativity often impede the learning-disabled students' transition to social inclusion.

5.2. Education policy on inclusive education

Teachers mentioned the shortcomings of official services in providing relevant information on including persons with disabilities. They stressed the need for various social agencies to provide more information to the public about the skills of an intellectually disabled person. However, they felt that increased awareness of intellectual disability from various stakeholders had occurred in recent years. Nevertheless, teachers stated that their knowledge and the training they have received need to be completed or have significant shortcomings. They felt their training was essential for the inclusive education of intellectually disabled students.

> *"I think that the state does not have a clear position. Basically, yes, the institution of parallel support has been introduced, the institution of inclusion has been introduced, things that in our years, that is, twenty years ago, thirty years ago, did not exist, so this effort has been made, but the appropriate information has not been provided, i.e., some teachers have several years of experience who do not know these institutions and cannot use them in their classroom." (E14)*
>
> *"... some small efforts have been made, but valuable information is unavailable, there is no proper organisation, and the school's plan is unclear. So, if we want to be formally correct, we have a long way to go." (E20)*

Insufficient training is a barrier and a source of teachers' anxiety and uncertainty: *"As I have mentioned, I think that there is a lack of training for mainstream teachers and that there should be ongoing and mandatory training…". (E4)*

Teachers point out the shortcomings and existing conditions regarding infrastructure, organisational issues, curricula and contemporary instruction methods that hinder the inclusion of intellectually disabled students in the mainstream education system:

> *"I think that at least the curricula that existed until now, because they are now being renewed as far as I know, were not so supportive of these children; there is no provision for individualised teaching and differentiated teaching... because, in general, you can set these kinds of conditions, but the ones that the Ministry of Education is demanding at the moment are not corresponding to what is happening in the actual classroom, nor are the facilities available in some schools..." (E3)*

6. Discussion

This study explores secondary school teachers' conceptualisations regarding teachers' attitudes towards inclusive education of people with intellectual disabilities and Greek educational policy.

The findings of our research highlight that a) teachers are ambivalent about including students with intellectual disabilities in general education, b) most of the teachers in our research said that many students with intellectual disabilities are excluded, and c) according to teachers views intellectually disabled students have difficulties within the educational system several times due to discrimination and prejudice (e.g., parents of typical students). Teachers' discourse in our research reflects the contradictory situation where rhetoric about inclusive education is found in institutional or public discourse but needs to be implemented in educational praxis. Disabled people's societal and pedagogical exclusion derives from the way existing institutional and cultural frameworks and dominant social constructs function (Barnes & Sheldon, 2010).

Also, teachers stated that: a) shortcomings of official services in providing relevant information on including persons with disabilities, b) their knowledge and the training they have received need to be completed or have significant shortcomings, c) insufficient training is a barrier and a source of teachers' anxiety and uncertainty and d) there are the shortcomings and existing conditions regarding infrastructure, organisational issues, curricula and contemporary instruction methods that hinder the inclusion of intellectually disabled students in the mainstream education system. From Greek and international data, it appears that disabled people are faced, in various fields of social life and especially in education, with the reflections of the dominant discourse in social representations and the derived perceptions and stereotypes about their ability. These often contribute to their educational culture (Genova, 2015; Mavropalias *et al.*, 2019; Oliver, 1990). Inadequate management, along with the weak organisational structure of education administration (Genova, 2015; Mavropalias *et al.*, 2019), as well as the continuous educational policy reform efforts that follow governmental and political changes (Grolios *et al.*, 2021), further intensify the existing challenges faced by students with intellectual disabilities (Greek Ombudsman, 2015). Thus, the logistical

infrastructure and teacher training do not add value to teachers' actions and conceptualisations (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Hence, the issue of inclusive education is separate from their discourse or their movement demands. Furthermore, pedagogical and instructional methods and the attitudes of mainstream schoolteachers maintain the segregation of the historical past ("mainstream education - special needs education"). Therefore, education for all projects or democratisation of education favouring the underprivileged is not feasible. On the contrary, education is crucial for perpetuating social stratification and learning marginalisation in this context (Bourdieu & Passeron, 1977).

Teachers approached the inclusion of students with intellectual disabilities due to their lived experience in a normalised system of evaluation criteria for typical student behaviour. However, globalised norms, the symbolic violence of arbitrary categorisations imposed by the pressure of ableism, and the idealisation of ability objectives school reality by excluding different interpretations. Accountability and efficiency, the new principles of national policies, form risky and alienating settings for educators (Green, 2010). At the same time, the educational unreadiness of teachers facing such cases of poor training and qualification facilitates and perpetuates, regardless of laws, the medical-biological model (Slee, 2011). Moreover, separating teachers into qualified and non-qualified teachers evokes the latter's fear and insecurity about their pedagogical and teaching competence (Slee, 2003).

The responsibility for the shortcomings and the failure to address the issues raised in the contemporary educational context is shifted to the disabled person, who has to cope with their difficulties independently (Fyssa *et al.*, 2014). However, the welfare state cannot protect those individuals in greatest need and takes fragmentary measures (e.g., allowances, parallel support, the right to participate in mainstream education restricted cases) while denying teachers and other members of the educational community the flexibility to adopt instructional or pedagogical decisions that would challenge mainstream patterns of daily educational praxis.

In conclusion, our study's teachers were ambivalent about inclusive education for students with intellectual disabilities. Firstly, the manifestations of their learning or social exclusion are not rare since the Greek education sector with its facilities (material and technological resources, teachers' education and training, information, etc.) is incapable of responding to their growing demands and, secondly, some educators and parents of typical students maintain a negative approach towards disabled students' inclusion in the mainstream school system. The teachers' perspective shifts the responsibility of the difficulties of the persons with intellectual disabilities to the disabled persons and indirectly to their families, providing a false image of their social presence. The stigmatisation that accompanies the conceptualisation of disability further legitimises society's attitude. Intellectual disability is an example of anomie, a contradiction with the dominant social structure that should be corrected to be functional and adaptive (Koutantos, 2000). The individual is marginalised from the social environment and is distanced from social reality. This model's individual-centred and causative approach fails to produce an "intra-social" interpretation of disability. The de-legitimization of the 'reification' of

the responsibility of intellectually disabled persons and the highlighting of the obligations and adaptation of the structural features of the social context in which the disabled person is placed are some of the most prominent premises of contemporary education (Giavrimis, 2018; Oliver, 1990; 2009). Therefore, it is imperative to develop a democratic education, an education for all, which deconstructs the dominant norms of ableism and able-bodyism, supports the training and qualification of teachers and forms a culture of solidarity, mutual respect, and empathy for students with disabilities (Mullins, 2019). At the same time, to implement an inclusive education policy, awareness of the population regarding acceptability and equitable coexistence with diversity is required.

REFERENCES

1. Anagnostopoulos, D. C., & Soumaki, E. (2011). Perspectives of intellectual disability in Greece. *Current Opinion in Psychiatry, 24*(5), 425–430. https://doi.org/10.1097/yco.0b013e3283486cd3
2. Andreou, E. (1998). "School-age students" attitudes towards praise, rewards, punishments, and reprimands. *Pedagogical Review, 27,* 161–179 (in Greek).
3. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210-129056
4. Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education, 1*(3), 243–256. https://doi.org/10.1080/1360311970010302
5. Barnes, C., & Sheldon, A. (2010). Disability, politics and poverty in a majority world context. *Disability & Society, 25*(7), 771–782. https://doi.org/10.10-80/09687599.2010.520889
6. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion* (3rd ed). Centre for Studies on Inclusive Education.
7. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture, and society* (Trans. R. Nice). Sage.
8. Chronopoulou-Pantazi, H. (2011). *Rosa Imvrioti. Life and school*. Empeiria (in Greek).
9. Coutsocostas, G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 149–164. https://doi.org/10.1080/08856251003-658686
10. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
11. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage.
12. Flick, U. (Ed.). (2017). *The Sage handbook of qualitative data collection*. Sage.

13. Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, *22*(2), 223–237. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309
14. Gavish, B., & Shimoni, S. (2013). Elementary School Teachers' Desired Model for the Inclusion of Students with Disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, *16*(2), 114–128. https://doi.org/10.9782/2159-4341-16.2.114
15. Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, *30*(7), 1042–1054.https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1075867
16. Giavrimis, P. (2018). Social Inequalities and Educational Inclusion for Children with Disabilities in Greece. In J. Price & C. Blanc (Eds), *Social Integration and Inclusion: Predictors, Practices and Obstacles* (pp. 1-46). Nova Science Publishers, Inc.
17. Giavrimis, P. (2020). Greek secondary education teachers' views on inclusive education of people with intellectual disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, *31*(4), 7-25.
18. Green, A. (2010). *Education and state formation.* Gutenberg. (in Greek).
19. Grolios, G., & Liampas, T. (2021). The current educational policy of the New Democracy. *Critical Education*. http://195.134.90.67/index.php/kritekp/article/view/2304 (in Greek).
20. Jackson, M. A. (2018). Models of disability and human rights: Informing the improvement of built environment accessibility for people with disability at neighbourhood scale? *Laws*, *7*(1), 1–21.
21. Kourkoutas E., Stavrou, P.-D & Loizidou, N. (2017). Exploring teachers' views on including children with special educational needs in Greece: implication for inclusive counselling. *American Journal of Educational Research*, *5*(2), 124-130.
22. Koutantos, D. (2000). Disabled people or disabled society? An alternative, holistic, ecological approach. *Pedagogical Review*, *30*, 65–85 (in Greek).
23. Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(4), 413–421. https://doi.org/10.1080/08856250802387422
24. Kyriazi, N. (2010). *Sociological research, Critical review of methods and techniques*. Ellinika Grammata (in Greek).
25. Lampropoulou, V. (2004). *Report on the project "Mapping Special Education."* Pedagogical Institute (in Greek).
26. Lawson, A., & Beckett, A. E. (2021). The social and human rights models of disability: Towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, *25*(2), 348–379. https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533
27. Levitt, J. M. (2017). Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people. *Disability & Society*, *32*(5), 735-747. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1324764

28. Lidiya, A. (2016). Methodological bases of inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon. *Modern European Researches, 2016*(3), 7–11.
29. Logeswaran, S., Hollett, M., Zala, S., Richardson, L., & Scior, K. (2019). How do people with intellectual disabilities construct their social identity? A review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *32*(3), 533–542. https://doi.org/10.1111/jar.12566
30. Malki, S., & Einat, T. (2017). To include or not to include—This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward including pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, *13*(1), 65–80. https://doi.org/10.1177/1746197917705138
31. Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-education? *Teaching and Teacher Education*, *60*, 224–233. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014
32. Mavropalias, T., Alevriadou, A. & Rechalioti, E. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, *67*(6), 397–405. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429
33. Mullins, R. (2019). Using Dewey's Conception of Democracy to Problematize the Notion of Disability in Public Education. *Journal of Culture and Values in Education*, *2*(1), 1–17. https://www.learntechlib.org/p/210570/
34. Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
35. Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. https://doi.org/10.1007/978-1-137-05492-0
36. Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge University Press.
37. Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2019). Aspects of Greek Teachers Concerning Teaching within Co-Educational Classes: An Exploratory Approach to Elementary School. Open *Journal for Educational Research*, *3*(2), 109–122. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0302.06109s
38. Samsari, E. P., Nikolaou, G., & Palaiologou, N. (2022). Multicultural Diversity and Special needs education: Small steps towards a successful inclusive environment in Greece. In A. Hodkinson, & Z. Williams-Brown (Eds) *International Issues in SEND and Inclusion: Perspectives Across Six Continents* (pp. 95-106). Routledge.
39. Schroeder, S. R., Gertz, G., & Velazquez, F. (2002). *Final project report: Usage of the term 'mental retardation': Language, image and public education*. University of Kansas, Center on Developmental Disabilities.
40. Shume, T. J. (2023). Conceptualising disability: A critical discourse analysis of a teacher education textbook. *International Journal of Inclusive Education, 27*(3), 257–272. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1839796
41. Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development: The Dynamic of School Development*. McGraw-Hill Education.

42. Slee, R. (2003). Teacher Education, Government and Inclusive Schooling: The politics of the Faustian waltz. In J. Allan (ed.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose?* Kluwer.
43. Slee, R., (2011). *The irregular school: Exclusion schooling and inclusive education*. Routledge.
44. Stasinos, D. (1991). *Special education in Greece. Perceptions, institutions, and practices. State and private initiative (1906-1989).* Gutenberg (in Greek).
45. Stergiadou, A. (2022, May 18). The Inclusion Paradigm in Greek Schools: does just also mean justified? *Epistēmēs Metron Logos*, *7*, 11–18. https://doi.org/10.12681/eml.30330
46. Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-education efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education, 47*, 218–229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008
47. Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research, 2*(4), 208–218. https://doi.org/10.12691/education-2-4-6
48. Tsiolis, G. (2014). *Methods and Techniques of Analysis in Qualitative Social Research*. Kritiki (in Greek).
49. ***AAIDD (2018). *Definition of Intellectual Disability*. https://aaidd.org/intellectual-disability/definition
50. ***BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. British Educational Research Association.
51. ***Greek Federation of Secondary State School Teachers (OLME) (2008). *OLME's positions and proposals for special needs education*. http://www.m-lagoudakis.com/content/view/462/46/ (in Greek).
52. ***Greek Ombudsman (2015). *Problems in implementing the right to education of children with disabilities and special educational needs*. Greek Citizen's Advocate (in Greek).
53. ***UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf
54. ***World Health Organization (W.H.O.) (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/53067/retrieve

SARS-CoV-2 EN AFRIQUE, INSTITUTIONS DE RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET *BRAIN BOOM**

Patrick MBENGUE ZE[1], Jacques Serge KOUADJOVI KALEDJE II[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.09

Résumé

La grippe à Coronavirus occasionne en Afrique la mobilisation des institutions de recherche en sciences sociales et aboutie à une maïeutique sans précédent. Lesdites institutions, de façon coordonnée ou non, entreprennent des réflexions convergentes vers les enjeux manifestes et souterrains du SARS-CoV-2. Cette dernière contraint les sectes scientifiques à se réinventer à l'effet de répondre au duo pourquoi/comment de cette épi-pandémie, et de tirer les leçons nécessaires. Le sursaut stimulé par des études ultrapessimistes sur l'Afrique, abouti au Brain Boom en sciences sociales. Ce résultat, par une approche qualitative, contribue à construire des passerelles interdisciplinaires, des études aréales et des plates-formes d'échange, autour de l'enjeu de la sauvegarde de l'humanité.

***Mots clés** : Brain boom ; Sciences sociales ; COVID-19 ; SARS-CoV-2 ; Afrique.*

SARS-CoV-2 IN AFRICA, SOCIAL SCIENCE RESEARCH INSTITUTIONS AND BRAIN BOOM

Abstract

The Coronavirus flu is causing the mobilization of social science research institutions in Africa and leading to unprecedented maieutics. These institutions, in a coordinated way or not, are undertaking convergent reflections on the issues of SARS-CoV-2. This pandemic leads scientific sects to reinvent themselves in order to answer to the why/how ? of this epi-pandemic, and to draw the necessary lessons. The burst stimulated by ultra-pessimistic studies on Africa, led to Brain Boom in social sciences. This result through a qualitative approach, contributes to building interdisciplinary bridges, areal studies and exchange platforms, around the issue of safeguarding humanity.

***Key words**: Brain boom; Social Sciences; COVID-19; SARS-CoV-2; Africa.*

*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] General secondary school teacher, PhD student at The University of Ngaoundéré, Cameroon, e-mail address: mbengueze4@gmail.com, corresponding author.

[2] Assistant PhD, University of Douala and University of Bertoua, Cameroon, e-mail address: sergekouadjovi@gmail.com

1. Introduction

En l'espace de quelques mois, la pandémie de *Coronavirus infection disease 2019* (COVID-19) draine des effets néfastes sur l'activité économique en Afrique. Face à la vitesse de propagation du virus, des mesures rigoureuses sont prises ; la plus en vue étant l'imposition le confinement comme solution radicale et primordiale au *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2). Malgré cela, les implications sont nombreuses et s'expriment de manière holistique. Dans le secteur de l'enseignement en général, l'impact a pris de formes diverses sur les apprenants, les enseignants, les canaux de diffusion des savoirs, le tutorat scolaire et parental. Cette grippe occasionne en Afrique la mobilisation des institutions de recherche en sciences sociales et aboutie à une maïeutique sans précédent. Ces institutions, de façon coordonnée ou non, entreprennent des réflexions convergentes vers les jeux et enjeux manifestes et souterrains du SARS-CoV-2. Cette dernière contraint les sectes scientifiques à se réinventer à l'effet de donner une ardeur décisive au duo pourquoi/comment de cette épi-pandémie, et de tirer les leçons nécessaires. Le sursaut collectif ou individuel, stimulé par des études ultrapessimistes sur l'Afrique, incite au *Brain Boom* des sciences sociales.

Plusieurs promoteurs des centres de recherche et responsables d'université se lancent, selon les sensibilités scientifiques, dans la compréhension des multiples facettes imposées par La COVID-19. Le constat effectué par Russel Ponty Zambo (2021) et Salerno (2020), selon lequel **«** depuis le début de l'année 2020, l'actualité mondiale est dominée par une intensification générale des publications due à la pandémie à coronavirus, encore appelée COVID-19 (Coronavirus infection disease 2019) », est donc plausible. Par ailleurs, toute la chaîne éducative (responsables, employés, enseignants, apprenants et parents) se retrouve face à une situation délectable et imprévue. Dès lors, il faut problématiser, analyser et répondre au degré d'urgence de ce contexte épidémiologique de grande envergure qui menace l'Afrique malgré la grande résilience observée depuis le début. De même, l'on note un déploiement des études aréales pluridisciplinaires face au déploiement du SARS-CoV-2 en Afrique. Les études aréales induites recouvrent ainsi un spectre empirique large et hétérogène. C'est le cas de la pluralité des axes thématiques inhérents aux enjeux, défis, opportunités et impact multiformes du COVID-19 dans la société africaine.

Le *Brain Boom* ainsi induit est une sorte d'(e) (ré)action contre les prédictions qui faisaient état d'une hécatombe sanitaire sans précédent en Afrique au regard de la vulnérabilité des systèmes nationaux de santé publique et la pauvreté endémique où, selon *l'Institut Brookings*, un individu sur trois vit en dessous du seuil de pauvreté. Cette vision archiviste de l'Afrique est mise au-devant de la scène, en oubliant l'agonie dont plusieurs pays européens (très développés) sont déjà victime pendant la mise sous presse de l'Afrique-agonie. Plusieurs auteurs relèvent toutefois cette nuance, car une surmortalité et des cas d'hospitalisation qui mettent les systèmes de soins et/ou de santé des pays dits du nord sous tension sont constatés. Le moins qu'on puisse dire est que la crise du coronavirus évolue rapidement à travers les continents ; instaurant des régimes d'exception qui dérogent aux ordres

constitutionnels habituels (Bavarez, 2020) ; bouleversant la quotidienneté (Bantman, 2020), obligeant à « *masquer le monde* » (Hermesse, 2020) ; alternant des épicentres et occasionnant des ravages en Chine, Italie, France, Espagne, États-Unis… etc.

La confrontation des données sur la production scientifique inhérente au contexte du SARS-CoV-2 en Afrique et l'apparition des données kakistocratiques sur le sort de l'Afrique permette de poser la problématique suivante : le *brain boom* des sciences sociales inhérent à la survenue du SARS-CoV-2 en Afrique est-il la conséquence d'une activité intellectuelle structurelle émanant des études aréales sur l'Afrique, ou au contraire une sorte de réaction à la rémanence du courant afro-pessimiste développé par certaines organisations extra-africaines ? En effet, l'analyse menée par Gountiéni D. Lankoandé (2020) au sujet de la thèse du catastrophisme du COVID-19 en Afrique s'appuie sur une enquête ciblant les articles de presse reportant des prévisions scientifiques et/ou des opinions sur l'évolution de cette pandémie. Les résultats de cette analyse amènent à conclure à l'existence d'une certaine géographie des prévisions catastrophistes surtout orientées vers le continent africain, une sorte de thèse du catastrophisme.

2. Méthodologie

La perspective méthodologique mise en œuvre est qualitative. Elle permet d'appréhender notre objet à partir d'un matériau secondaire d'exploitation. Ainsi les informations ont été collectées à partir de l'investigation documentaire. Le domaine visé tourne autour des disciplines des sciences humaines et sociales (histoire, géographie, sociologie, anthropologie, communication, tourisme, philosophie). Les appels à communication et à proposition choisis sont initiés par des instituts universitaires de recherche publique ou privée, nationaux et internationaux, sous la houlette des enseignants-chercheurs. Le dénominateur commun recherché gravite autour des implications multiformes du SARS-CoV-2 en Afrique. Au total, sept pays sont retenus dans cette réflexion dont cinq en Afrique et deux hors de ce continent. Il s'agit du Cameroun (Université de Ngaoundéré et Université de Douala), le Burkina-Faso (Université Joseph KI-ZERBO), le Sénégal (Université Cheik Anta Diop), le Maroc (Université HASSAN II et Université International d'Agadir) et l'Algérie (Université Frère Mentouri Constantine I). En plus, deux instituts de recherche ont retenu notre attention en France (Université Grenoble Alpes-France) et au Canada (Université de Montréal et du Monde). Ces appels ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu, basée sur le classement des thématiques par domaine de recherche : en fonction de leur type, leur convergence en lien avec le cadre analytique des appels à contribution/proposition. Ces derniers pris comme exemple ne sont que des échantillons sélectionnés sur la base de l'étendue des axes de recherches d'une part, et de la spécialisation de ceux-ci d'autre part. Les appels à projets ont été volontairement ignorés, car, cette réflexion veut montrer l'impact du Covid-19 dans la production scientifique en sciences humaines et sociales en/sur l'Afrique. Globalement, le matériau récolté est constitué de différents appels à contribution et à communication inhérents au SARS-CoV-2 en Afrique. De même,

une recension des documents sur l'afro-pessimisme ante COVID-19 est effectuée. Il ne s'agit point de plonger dans l'amnésie de l'inventeur apanage du *dilaceratio scientiarum*, mais d'une véritable *pansofia* ou pédagogie de l'unité pour dissiper les doutes et rendre discutable le primat de la reconstruction/destruction de l'image d'un peuple par la science. À cet égard, nous avons orienté notre réflexion sur la multiplicité des échanges scientifiques Afro-objectives comme réponses aux prévisions Afro-chaos de la communauté internationale, et sur la recherche des perceptions scientifiques globales des effets induits.

3. Discussion

3.1. SARS-CoV-2 : des prévisions Afro-chaos de la communauté internationale à la multiplicité des échanges scientifiques Afro-objectives

3.1.1. Virus SARS-CoV-2 : rémanence des clichés de l'Afro-pessimisme par les institutions internationales vs *brainstorming* optimiste africain

Au-delà des incertitudes et des bouleversements dans lesquels la pandémie a plongé nos sociétés, la crise liée au SARS-CoV-2 agit comme un révélateur. Elle vient en particulier mettre en lumière la fragilité de nos équilibres, psychiques, sociaux, politiques, économiques et sociétaux. Elle réveille et exacerbe la vulnérabilité historique et psycho-sociale comme une donnée intrinsèque au vivant et nécessite de ce fait d'être questionnée à partir de champs disciplinaires représentatifs des sciences humaines et sociales.

Le contexte planétaire de la pandémie toujours à l'œuvre nous amène ainsi à faire l'expérience du trouble, de l'hébétude du monde scientifique et de l'imprévisibilité et la rémanence des clichés péjoratifs et du regard porté sur l'Afrique par l'extérieur. Il constitue à cet égard une véritable mise à l'épreuve de nos représentations, notre rapport au monde et le rapport du monde envers l'Afrique, nous rappelant que l'Afrique n'est pas épargnée par les vagues d'idées et de vision afro-pessimiste. Le monde n'est plus seulement complexe, il se révèle incertain voire inquiétant et ne permet plus aux individus, quelle que soit l'échelle considérée, de se projeter à l'identique dans un avenir proche et familier.

Dès les débuts de la propagation vertigineuse du virus SARS-CoV-2, tous les regards se sont tournés vers l'Afrique. Cette Afrique de la traite négrière, de l'esclavage, de la colonisation. L'Afrique-mythe perçue par Hegel (1945), Victor Hugo (Elikia M'Bokolo, 2009, 11-12), Lévy-Bruhl (1951), Gusdorf (1954), Hugh Trevor-Hoper (Fage, 1990 : 51-52), Nicolas Sarkozy (Elikia M'Bokolo, 2009) …etc. Les prédictions d'hécatombe sanitaire, économique, sociale et politique ont constitué le catalogue littéraire de plusieurs acteurs et institutions extra-africaines qui, même étant eux-mêmes asphyxiés par la propagation du virus dans leur espace géographique, ont montré qu'ils n'ont jamais cru aux capacités de résilience du berceau de l'humanité : l'Afrique.

Robert Kpwang Kpwang et Dominique Meva'a Abomo (2020) ont fait une revue de cette littérature pessimiste internationale inhérente au *Lucy-land* et *Toumaï-land* considéré à tort comme un *Never-land* :

« Les prédictions faisaient état d'une hécatombe sanitaire sans précédent en Afrique au regard de la vulnérabilité des systèmes nationaux de santé publique et la pauvreté endémique où, selon l'Institut Brookings, un individu sur trois vit en dessous du seuil de pauvreté, soit environ 422 millions de personnes. Une recherche prédictive de la London School of Hygiene and Tropical Medicine, signalait en début Avril 2020, que l'Afrique pourrait enregistrer plus de 450 000 cas d'infection un mois plus tard. La Commission des Nations unies pour l'Afrique (CEA) projetait, en la date du 17 Avril, que le continent enregistrerait jusqu'à 300 000 décès de suite de la COVID-19 qui entrainerait plus 29 millions d'Africains dans l'extrême pauvreté. À l'OMS d'en rajouter dans la même période en soulignant de manière alarmante que l'Afrique pourrait enregistrer jusqu'à 10 millions de cas de Covid-19 dans les six prochains mois… D'après la Commission Économique des Nations Unies pour l'Afrique (CEA), le continent aurait besoin d'un surplus de 10,6 milliards de dollars pour des dépenses de santé imprévues afin de lutter contre la pandémie.

Sur le plan socio-économique, le PNUD envisageait des pertes de revenus pouvant dépasser les 220 milliards de dollars, accompagnée d'une perte de près de la moitié des emplois dans le continent. Cette perte était projetée à plus de 60 % dans le secteur agricole qui représente environ 23 % du PIB de l'Afrique subsaharienne. D'après la CEA, la pandémie pourrait causer une chute vertigineuse des recettes d'exportation de combustibles du continent d'environ 101 milliards de dollars en 2020. Une récession de la croissance économique globale allant de 3,2 % à 1,8 % était attendue à cause des effets d'entrainement lié, selon la secrétaire exécutive de la CEA, Vera Songwe, à l'interconnexion du continent avec les économies affectées de l'Union européenne, de la Chine et des États-Unis… La Banque mondiale se veut plus alarmante le 8 Avril 2020 en prédisant une chute brutale de la croissance de +2,4 % en 2019 à une fourchette comprise entre -2,1 et -5,1 % en 2020. Un rapport de l'Union africaine (UA) publié le 6 Avril de la même année envisageait une baisse des importations et exportations du continent de 35 %, soit d'environ 270 millions de dollars. La puissante crise sociale qui en découlerait menacerait plus de 20 millions d'emplois tant formels qu'informels. En définitive, toutes les prédictions faisaient de l'Afrique le continent de tous les pires ».

Si la pertinence des impacts sanitaires et socio-économiques est indéniable, il faut cependant reconnaitre la débâcle des prédictions catastrophistes de tous les pires en Afrique. Mieux encore, la pandémie du COVID-19 constitue ainsi une opportunité d'accroissement des publications scientifiques, de la focalisation sur un ennemi commun aux africains ; une circonstance d'auto-redécouverte et de réaffirmation de soi ; un levier de consolidation d'une solidarité et de récupération des cerveaux en fuite, voire une opportunité d'étude aréale multidisciplinaire.

3.1.2. De la prise de conscience à la circonscription géographique opérationnelle des centres de recherche

Les multiples appels à contribution inhérents au Covid-19 lancés par les laboratoires d'étude répondent aux nécessités de la zone géographique, à l'intérêt et à l'impact opérationnel recherché par les promoteurs. Le brainstorming des ressources intellectuelles se focalise sur les études soit en Afrique en générale ou

dans l'une de ses différentes sous-régions en particulier. Les thématiques étudiées ou analysées sont diverses en fonction de la spécialisation de tel ou tel centre de recherche. Ainsi, plusieurs thématiques inhérentes au continent africain ont été recensées. Elles proviennent des organismes basés en Afrique, soit dans le monde extra-africain.

De manière non-exhaustive nous avons sélectionné plusieurs appels à communication/proposition dans différentes boites de recherche. Les différentes thématiques suivantes ont été analysées :

Afrique centrale

- Les enjeux économiques et managériaux du COVID-19 (*Appel à contribution de la Revue Économie et Gestion des Organisations (REGO), volume 6, numéro 2, de la Faculté de Sciences Économiques et de Gestion de l'Université de Ngaoundéré-Cameroun*) ;
- COVID-19 et renaissance africaine (COVID-19/RA) : défis et enjeux d'un nouveau départ pour l'émergence en 2063 (*Appel à Communication/Colloque international, Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH), Université de Douala-Cameroun : http://www.ss-cad.org/index.php/fr/covid19-ra*).

Afrique de l'Ouest

- Défis et perspectives de la pandémie de la COVID-19 en Afrique de l'Ouest : contribution des sciences humaines et sociales (*Appel à propositions pour un ouvrage collectif, Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP) et Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Université Joseph KI-ZERBO-Burkina Faso*).
- Évaluation d'impact de la Covid-19 en Afrique subsaharienne (*Appel à communication/Colloque international, école Doctorale des sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion, Laboratoire de Recherche sur les Institutions et la Croissance (LINC), Université Cheik Anta Diop de Dakar*).

Laboratoires/institutions africains et extra-africains

- Médias, réseaux socio-numériques et Covid-19 en Afrique (*Appel à contribution, Groupe de recherche sur les enjeux de la communication (GRESEC), Université Grenoble Alpes-France*) : https://calenda.org/793296;
- Les pays francophones face à la COVID-19 : Impacts socio-économiques, politiques de riposte et stratégies de sortie de crise et de résilience économique (*Appel de propositions pour un ouvrage collectif, Observatoire de la Francophonie Économique, Université de Montréal et du Monde-Canada*) : https://www.auf.org/nouvelles/appels-a-candidatures/appel-a-propositions-ouvrage-collectif-limpact-economique-de-covid-19/ ;
- Impact du COVID-19 sur les économies africaines (*Appel à contribution-numéro spécial, Revue africaine de développement/Banque Africaine de Développement*) : https://calenda.org/799336.

Afrique du Nord

- Impact psycho-socioéconomiques de la pandémie Covid-19 et du confinement en Afrique (*Appel à Communication/Colloque international – Webinaire, Faculté*

des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales (FSJES) Ain Chock, Université HASSAN II de Casablanca-Maroc) : https://calenda.org/830221?lang=de ;

- Le tourisme post-covid 19 : réinventer ou périr. Comment surmonter les pandémies ? (*Appel à articles, Revue Internationale de Management, Entrepreneuriat et Communication (RIMEC), Université International d'Agadir-Maroc*) : https://calenda.org/786886 ;
- COVID-19 : de la crise vers la créativité dans l'enseignement supérieur (*Colloque international en ligne, Université Frère Mentouri Constantine I, Algérie*) : http://www.colloque-mentuniv.com/.

3.1.3. Spécificités des domaines d'étude, passerelles interdisciplinaires, convergence des idées

- **Le *brain boom* sur l'impact multiforme du COVID-19 en Afrique**

La COVID-19 a impacté négativement plusieurs secteurs d'activités en Afrique. Les secteurs tels que l'économie, l'emploi, l'éducation et autres subissent de plein fouet les méfaits de la pandémie malgré les efforts consentis par les gouvernements. Les argumentaires des thématiques traitant de l'impact multiforme de cette maladie se proposent de brosser un portrait à jour de l'impact de la pandémie du coronavirus sur les économies de l'espace francophone en général et africain en particulier, d'évaluer les mesures prises par les gouvernements pour soutenir leurs économies et leur efficacité, et de proposer des stratégies favorisant la reprise et la résilience aux chocs similaires à la COVID-19 dans une perspective post-crise (Brahim Boudarbat, Ben Omar Ndiaye, 2020).

Par ailleurs, aujourd'hui, la question de l'impact de la crise sanitaire COVID-19 s'avère cruciale aussi bien dans les discours politiques, les travaux scientifiques que dans le vécu quotidien. Abdelatif Komat et Chaabita (2021) affirment par exemple que face à cette crise sanitaire, leur appel à contribution se propose de jeter la lumière sur les conséquences de cette crise sanitaire, mais surtout, d'identifier et d'étudier l'impact du COVID-19 sur les aspects multiformes psycho-socio-économique sur la population africaine.

Le *Brain boom* suscité par les centres d'étude a pour objectif entre autres de créer un espace d'échange entre les différents intervenants et contribuer à construire des passerelles interdisciplinaires et des plates-formes d'échange pluridisciplinaire, des partages d'expérience et des propositions fortes pour l'intérêt du grand public. Il s'agit de rassembler et susciter des collaborations entre chercheurs, experts, décideurs publics, société civile et spécialistes pour répondre aux interrogations des Africains s'intéressant à la question de l'impact psycho-socio-économique de la crise du COVID-19 (enseignants-chercheurs, doctorant, médecins, politiciens, associatifs…). L'enjeu étant la sauvegarde de l'humanité à l'ère post-moderne. Les appels à contribution sur « l*'impact psycho-socio-économiques de la pandémie COVID-19 et du confinement en Afrique* et, *les pays francophones face à la COVID-19 : Impacts socio-économiques, politiques de riposte et stratégies de sortie de crise et de résilience économique »,* suscités contribuent à la matérialisation de cette vision.

- **Le *brain boom* sur les enjeux du COVID-19 en Afrique**

La crise du Covid-19 contraint l'Afrique à se réinventer afin de donner une impulsion décisive à son développement économique et industriel. Elle impose une prise de conscience individuelle et collective qui ouvre la voie à de nouvelles initiatives, à de nouveaux courants de pensée en matière de gouvernance et de développement. Cette manière de poser le problème attend des résultats et propositions concrètes des appels à contribution portant sur *les enjeux économiques et managériaux du COVID-19* et *COVID-19 et renaissance africaine (COVID-19/RA) : défis et enjeux d'un nouveau départ pour l'émergence en 2063,* suscités.

Les différents appels à proposition ont pour but de contribuer à la pensée stratégique d'un nouveau départ pour l'émergence de l'Afrique à l'horizon 2063, telle que projetée par l'Union Africaine (UA), en s'appuyant sur l'expérience endogène de résilience face à la pandémie du COVID-19 et les opportunités émanant de ce contexte pandémique. En même temps, d'une manière générale, le remue-méninge sur les enjeux de cette pandémie en Afrique ambitionne amener l'intelligentsia mondiale à construire un corpus de savoirs et de connaissances scientifiques sur le fait COVID-19 en Afrique, en insistant sur les nouvelles perspectives d'émergence du continent à l'horizon 2063, inhérentes au nouveau contexte d'alter-post-modernité tributaire dudit fait (Kpwang, Meva'a Abomo, 2020).

- **Le *brain boom* sur les défis et opportunités du COVID-19 en Afrique**

Si la pandémie de la COVID-19 a et aura plusieurs impacts au plan social, démographique et économique aussi bien à court, moyen et long termes, elle a été à juste titre, une opportunité à bien des égards pour le continent africain : en effet, on a pu constater comment la fermeture des frontières a amené chaque pays à se retourner vers sa production nationale, comme l'exemple de la production locale des cache-nez, des lave-mains, des gels hydro-alcooliques (Kobiané, Biney, 2020) …etc. Il est donc impératif de démontrer par la production scientifique que cette crise est une opportunité pour le continent de transformer définitivement ses économies pour les rendre moins extraverties et dépendantes de l'extérieur. La fermeture des écoles et universités a aussi révélé, une fois encore, la nécessité impérieuse d'investir dans les technologies de l'enseignement et de la formation à distance. Afin d'y arriver, les thématiques sur « *COVID-19 et renaissance africaine (COVID-19/RA) : défis et enjeux d'un nouveau départ pour l'émergence en 2063* et, *défis et perspectives de la pandémie de la COVID-19 en Afrique de l'Ouest : contribution des sciences humaines et sociales* suscitées », constituent des lieux d'éclosion de la pensée et de la production scientifique inhérente au continent africain.

- **Le *brain boom* sur les thématiques spécifiques et transversales du COVID-19 en Afrique : tourisme et médias**

Les thématiques spécifiques et transversales invitent à réfléchir de manière singulière sur chaque élément. Le rapport entre médias, réseaux socio-numériques et COVID-19 analyse le traitement médiatique de l'information sanitaire au sujet du Coronavirus et réactualise les questionnements relatifs à la spécialisation journalistique notamment en Afrique. La réflexion tourne autour des enjeux et opportunités qu'offrent les technologies de l'information et de la communication

dans la sensibilisation et la gestion de la COVID-19 dans le contexte africain, et analyse les pratiques d'accès des publics à l'information de santé autour du Coronavirus (Ngono, Cabedoche, 2020). Quant au tourisme, la pandémie de COVID-19 a totalement changé la donne en plongeant ce secteur dans une crise grave et sans précédent. Selon une enquête du groupe d'experts de l'Organisation Mondiale du Tourisme (OMT), l'érosion du tourisme international met en danger des millions de foyers dont les moyens de subsistance dépendent du tourisme et menacent de réduire à néant les progrès réalisés dans la poursuite des objectifs de développement durable (Faouzi, Achmit, 2020).

4. Résultats

4.1. SARS-CoV-2 : vers la recherche de la perception scientifique globale des effets induits

4.1.1. Construction des études aréales autour du SARS-CoV-2 : cas de l'Afrique

Les situations de pandémie constituent potentiellement, un analyseur pertinent pour réfléchir de manière transversale aux études consacrées aux différentes aires – Afrique-, alors que celles-ci sont fort souvent cloisonnées. Les études aréales recouvrent par ailleurs un spectre empirique large et hétérogène. C'est le cas de la pluralité des axes thématiques inhérents aux enjeux, défis, opportunités et impact multiformes du COVID-19 dans la société africaine. Aspirant à être un « savoir total » pour paraphraser Robert Hall (1948) sur un espace (prenant en compte toutes ses dimensions et articulant pour ce faire des apports disciplinaires divers), les études aréales impliquant le SARS-CoV-2 en Afrique sont heuristiquement examinées au prisme d'une diversité de thématiques et de disciplines qui pourraient les impacter.

Ainsi, dans toute l'étendue du continent africain, on assiste à une montée en puissance des transformations des espaces académiques consistant à légitimer et développer les approches aréales ; une sorte de *Brain boom*. Celles-ci sont inhérentes à l'appréhension holistique des tenants et aboutissants du SARS-CoV-2 en Afrique. Parallèlement, ce *Brain boom* induit fait apparaître les (dés)articulations et les (dés)équilibres entre des savoirs produits respectivement sur, à partir, et à l'intérieur d'une aire géographique (Afrique), en particulier ainsi qu'entre des productions, dispositifs institutionnels et démarches des chercheurs qui sont respectivement extérieurs à la société qu'ils étudient ; autochtones ou insérés dans des réseaux diasporiques, adepte des clichés historiques sur le continent africain, adepte de la prééminence et/ou de la christicité de la prétendue race « supérieure ».

4.1.2. Pluralité des axes thématiques relatifs aux enjeux, défis et opportunités du COVID-19 dans la société africaine

Cette sous-partie présente différentes thématiques classées selon l'intérêt recherché par les promoteurs et les différents axes/champs thématiques proposés aux chercheurs. Le but étant d'aborder la question d'étude de manière autant holistique que possible. La diversité des thématiques étudiées renseigne sur l'étendue de la

production scientifique que le continent africain est entrain de connaitre en l'espace d'une seule année.

Champ thématique : causalité covidienne : épidémiogénèse, épidémisation et pandémisation

- *Société Savante Cheik Anta Diop (SS-CAD) et Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala*

- facteurs de déportation de l'infection dans le continent noir ;
- déterminants de la propagation de l'infection à l'intérieur du continent ;
- historiographie des endémo-épidémies et des pandémies.

Champ thématique : Riposte africaine face à la pandémie du COVID-19

- *Revue Économie et Gestion des Organisation (REGO), Université de Ngaoundéré*

- COVID-19 et les aspects culturels africains.

- *Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Burkina Faso*

- ampleur et évolution de la pandémie de la COVID-19 (y compris les explications de la spécificité africaine) ;
- réponses du système de santé et leur efficacité.
- gouvernance africaine de la pandémie ;
- systèmes de santé et prise en charge conventionnelle des malades de la COVID-19 ;
- médecine traditionnelle et solution thérapeutique endogène.

Champ thématique : défis et opportunités de l'Afrique face à la pandémie du COVID-19

- *Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Burkina Faso*

- systèmes éducatifs à l'épreuve de la pandémie : défis et opportunités ;
- résistances et résiliences des populations face à la pandémie et aux mesures restrictives ;
- pandémie de la COVID-19 : une opportunité de transformation fondamentale des systèmes de production dans la sous-région ;
- innovations technologiques à l'aune de la pandémie de la COVID-19 ;
- rôle des leaders d'opinion (politiques, religieux…) dans la lutte contre la pandémie de la COVID-19.

Champ thématique : flexibilité de l'économie face à la pandémie du COVID-19

- *Revue Économie et Gestion des Organisation (REGO), Université de Ngaoundéré*

- mobilité et télétravail en situation de crise sanitaire ;
- stratégies marketing en situation de crise sanitaire ;
- entrepreneuriat en situation de crise sanitaire ;
- économie numérique et la pandémie du COVID-19 ;
- stratégies de riposte et de relance économique face à la pandémie du COVID-19 ;
- microfinance face à la pandémie du COVID-19 ;

- COVID-19 et l'éducation ;
- COVID-19 et gouvernance ;
- fiscalité et COVID-19.

4.1.3. Pluralité des axes thématiques relatifs à la communication et à l'impact multiforme du Covid-19 dans la société africaine

La crise liée à la pandémie du coronavirus a impacté sévèrement le niveau de vie des populations à travers la perte de revenu. Des mesures d'aide financière pour les particuliers et les entreprises ont été mises en place dès les premiers jours de la crise, plongeant les pays africains dans des déficits budgétaires sans précédent. Les dettes publiques, qui étaient déjà très importantes avant la crise, sont en train d'être accrues. La capacité des gouvernements à poursuivre leur intervention dans l'économie est incertaine. Brahim et Mohamed (2020) arguent que, les faiblesses structurelles et institutionnelles auxquelles font face des pays – notamment en Afrique – affectent l'efficacité des programmes d'aide aux populations vulnérables, de sorte que les groupes cibles ne sont pas, ou sont faiblement impactés. Dès lors, une combinaison de contributions théoriques et empiriques inspirées des stratégies communicationnelles en particulier et sur l'impact multiforme de la pandémie en Afrique, sont partitionnées en plusieurs thématiques.

Champ thématique : impacts de la crise de la COVID-19 en Afrique

- *Société Savante Cheik Anta Diop (SS-CAD) et Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala*

- impacts socio-sanitaires ;
- impacts économiques, sociaux et culturels ;
- gestion des déchets COVID-iens et Impacts écologiques ;
- l'Afrique saisira-t-elle l'opportunité d'un nouveau départ pour 2063 offerte par la pandémie ?

- *Laboratoire de Recherche Actuariat, Criminalité Financière, Migration Internationale (A.C.F.I.M.I) et Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales AIN CHOCK, Université Hassan II de Casablanca*

- impact psychologique de la crise COVID-19 sur la population africaine ;
- impact socio-économique sur les individus et sur les économies africaines ;
- COVID-19 et le télétravail en Afrique : défis et perspectives ;
- enseignement distanciel en Afrique : difficultés pédagogiques et techniques.

- *Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Burkina Faso*

- leçons à tirer par les systèmes de santé pour faire face à de futures pandémies ;
- instauration de mesures barrières contre la COVID-19 : efficacité et conséquences sociales et économiques à court terme ;
- les conséquences sociales, démographiques et économiques de la pandémie et des mesures restrictives à moyen et long terme.

- *Laboratoire de Recherche sur les Institutions et la Croissance (LINC) et École Doctorale des Sciences Juridiques, Politiques, Économiques et de Gestion (Université Cheik Anta Diop de Dakar)*

Crise covid-19 et
- marché du travail ;
- distribution des revenus ;
- éducation ;
- inégalités de genre ;
- secteur financier ;
- tourisme ;
- commerce international ;
- qualité des institutions.

- *Revue africaine de développement*/Banque Africaine de Développement

- politiques économiques accommodantes et effets potentiels ;
- Afrique et perturbations dans les chaînes d'approvisionnement mondiales ;
- faillites d'entreprises : les gagnants et les perdants ;
- Covid-19 et les problématiques liées au genre ;
- réflexions sur la viabilité de la dette ;
- connaissances comportementales dans les politiques publiques ;
- nouvelles opportunités ;
- contraintes capacitaires des gouvernements dans les contextes de pays fragiles ;
- impacts sur la santé et possibilités de renforcement du secteur de la santé publique ;
- défis du développement humain à l'heure des pandémies ;
- résilience économique nationale en réponse à la pandémie ;
- impacts socio-économiques du nouveau coronavirus.

Champ thématique : Stratégie de communication sur la crise de la COVID-19 en Afrique

- *Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Burkina Faso*

- communication autour de la pandémie : stratégies de prévention, analyses critiques, les sorties médiatiques des scientifiques et des hommes politiques.

- *Groupe de recherche sur les enjeux de la communication (GRESEC), Université Grenoble Alpes, France*

- médias et COVID-19 ;
- réseaux socio-numériques et COVID-19 ;
- pratiques d'accès des publics à l'information de santé autour du COVID-19.

5. Conclusion

Tout compte fait, la période pandémique a apporté des changements sociaux mondiaux majeurs, a déclenché divers mécanismes de résistance, de défense, de successions de pratiques, de mentalités, d'habitudes, de préjugés, de stratégies

spécifiques, de moyens et d'outils pour surmonter la situation de crise. Parmi les réponses que l'Afrique apporte à cette crise sanitaire, il faut noter l'action des cercles scientifiques à se réinventer afin de donner une impulsion décisive à la trilogie pourquoi - comment- en conséquence, que cette épi-pandémie engendre en Afrique. La prise de conscience collective, impulsée par des études prospectives ultrapessimistes sur l'Afrique, a ouvert la voie à de nouvelles initiatives de publication, à de nouveaux courants de pensée en matière de défis, enjeux, résilience, gouvernance et impact multiforme de ce phénomène. L'école, considérée comme la principale institution d'enseignement et de formation, a subi des modifications importantes, tant au niveau institutionnel, managérial qu'au niveau du processus instructif-éducatif, des activités d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation, de l'interaction enseignant-élève, de la collaboration avec les autres institutions partenaires, avec la communauté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdelatif, K., Chaabita R. *et al*. (Dir) (2021). *Impact psycho-socioéconomiques de la pandémie Covid-19 et du confinement en Afrique*. Appel à Communication/Colloque international – Webinaire. Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales (FSJES) Ain Chock, Université HASSAN II de Casablanca, Maroc.
2. Anyanwu, J-C. (Dir) (2020). Impact du COVID-19 sur les économies africaines. Appel à contribution-numéro spécial, *Revue africaine de développement*/Banque Africaine de Développement.
3. Bantman, P. (2020). Quelles conséquences du Covid-19 sur notre vie psychique ? Métamorphose et transformations liées au coronavirus. *L'information psychiatrique*, *5*(96), 317-319. https://doi.org/10.168-4/ipe.2020.2105
4. Bavarez, N. (2020). Les libertés au temps du coronavirus. *Commentaires*, *170*(2), 265-270. https://doi.org/10.3917/comm.170.0265.
5. Boilley, P. (2008). Les visions françaises de l'Afrique et des Africains, In : Ba Konaré A. (Dir), *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*. Paris : Éditions La Découverte, 113-124.
6. Boudarbat, B. et Ben Omar Ndiaye, M. (Dir) (2020). *Les pays francophones face à la COVID-19 : impacts socioéconomiques, politiques de riposte et stratégies de sortie de crise et de résilience économique. A*ppel de propositions pour un ouvrage collectif, Université de Montréal et du Monde : Observatoire de la Francophonie économique, 21 septembre.
7. Bruhl, L. (1951). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris : P.U.F. 9e édition.
8. Fage, J.D. (1990). *L'évolution de l'historiographie de l'Afrique*, In : Ki-Zerbo J. (Dir), *Histoire générale de l'Afrique. Tome I. Méthodologie et préhistoire africaine*. Paris : UNESCO, 45-63.
9. Faouzi H. et El Achmit J. (Dir). (2020). Le tourisme post-covid 19 : réinventer ou périr. Comment surmonter les pandémies ? Appel à articles, *Revue*

Internationale de Management, Entrepreneuriat et Communication (RIMEC), Université International d'Agadir, Maroc, 25 septembre.

10. Gountiéni D. Lankoandé (2020). Thèse du catastrophisme du COVID-19 en Afrique : ressentiment des africains ou réalité ? *Groupe de Recherche et d'Analyses Appliquées pour le Développement* (GRAAD), *Working Paper* n°003, 1-31. https://www.graadburkina.org/wp-content/uploads/2020/08/These_du_catastrophisme_du_COVID_19-1.pdf
11. Gusdorf, G. (1954). *Vers une métaphysique*. Tome 1. Paris : CDU.
12. Hall, R. (1948). *Area Studies: With Special Reference to Their Implications for Research in the Social Sciences*. New York: Committee on World Area Research Program, Social Science Research Council.
13. Hegel. (1954). *Leçons sur l'histoire de la philosophie*. Traduction de J. Gibelin. Paris : Vrin.
14. Hermesse, J. *et al*. (2020). *Masquer le monde. Pensées d'anthropologues sur la pandémie*. Louvain-la-Neuve : Academia, L'Harmattan.
15. Kobiané, J-F., Biney Adriana *et al.* (Dir). (2020). *Défis et perspectives de la pandémie de la COVID-19 en Afrique de l'Ouest : contribution des sciences humaines et sociales*. Appel à propositions pour un ouvrage collectif, Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP) et Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso, 3 août.
16. Kpwang, Kpwang, R., Meva'a Abomo, D. *et al.* (Dir). (2020). COVID-19 et renaissance africaine (COVID-19/RA) : défis et enjeux d'un nouveau départ pour l'émergence en 2063. *Appel à Communication/Colloque international*, Société Savante Cheik Anta Diop (SS-CAD), Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH), Université de Douala, Cameroun, 27-29 avril 2021.
17. M'Bokolo, E. (2008). *Ce que sont ces étranges « amis de l'Afrique…»*, In : Ba Konaré A. (Dir), *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*. Paris : Éditions La Découverte, 9-19.
18. Maouchi, A. (Dir). (2020). *COVID-19 : de la crise vers la créativité dans l'enseignement supérieur*. Colloque international en ligne, Université Frère Mentouri Constantine I, Algérie.
19. Ngono, S. et Cabedoche, B. (Dir). (2020). *Médias, réseaux socio-numériques et Covid-19 en Afrique.* Appel à contribution pour ouvrage collectif, GRESEC, Université Grenoble Alpes, France, 31 janvier.
20. Salerno, S. (2020). *Analyse des processus d'apprentissage dans une situation de tutorat à distance*, In : Gamba F., Nardone M., Ricciardi T. & Cattacin S. (Dir), *Covid-19 : le regard des sciences sociales.* Genève : Seismo, pp. 45-57.
21. Towa, M. (2000). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Yaoundé : CLE.
22. Zambo, Ponty R. (2021). Les axes socio-décisionnels de la reprise des classes post-confinement en temps de COVID-19 au Cameroun : entre éducation prioritaire et inégalité éducative. *Annals of the University of Craiova, Psychology – Pedagogy*, *43*(1), 75-94.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXII, 2023, no 45, Issue 2

LES RÉPONSES À LA QUESTION DE LA SCOLARISATION DES REFUGIÉS DANS LA COMMUNE DE MANDJOU : MODALITÉS ET ÉVALUATION DE 2013 À 2023*

Hanse Gilbert MBENG DANG[1], Nadège Thamar BILOUNGA NTOMBA[2] , Jeannette Lohr ELANGA THOMBA[3]

10.52846/AUCPP.2023.2.10

Résumé

Ce n'est pas un truisme de le reconnaître que nombre d'enfants réfugiés centrafricains ne vont pas à l'école dans un monde où l'éducation, droit fondamental, est la base de tout développement. Plusieurs centaines de ces enfants sont victimes de sous scolarisation et autre déperdition scolaire. Lorsqu'ils sont inscrits dans des écoles camerounaises en général et dans la commune de Mandjou en particulier, ils en ressortent précocement en dépit d'énormes ressources mobilisées par les pouvoirs publics et les partenaires au développement. À la vérité, l'objectif numéro 3 des OMD qui était « une éducation pour tous en 2015 » n'a pas été atteint. La présente étude s'est alors proposée d'évaluer dans une approche systémique et critiques les différentes mesures ou politiques relatives à la prise en charge scolaire des réfugiés dans la commune de Mandjou, dans la région de l'Est-Cameroun dans un contexte où l'éducation inclusive entend donner plus d'opportunités d'insertion aux couches les plus vulnérables. Elle s'achève par une série de recommandations qui pourraient aider le gouvernement et les organismes humanitaires. Pour y parvenir, la démarche hypothético-déductive a été privilégiée et s'est appuyée sur la collecte des données de diverses sources, en particulier des entretiens auprès des personnes-ressources, puis des enquêtes menées.

Mots clés : *Réfugiés ; Scolarisation ; Centrafricains ; Est-Cameroun ; Modalités.*

*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 et Habilitation à Diriger des Recherche (HDR), Université de Ebolowa, Cameroun, Courriel : hansegilbert@yahoo.fr ; mbengdangh@gmail.com, auteur correspondant.

[2] Doctorante en Histoire, Université de Ngaoundéré, Cameroun, Courriel : nadegebilounga39@yahoo.com

[3] Professeur d'Enseignement Général (PLEG). Elle s'intéresse aux questions de prise en charge des enfants réfugiées. Courriel : biloungantombanadegethamar@gmail.com

REPONSES TO THE QUESTION OF THE SCHOOLING OF REFUGEES IN THE COMMUNE OF MANDJOU: MODALITIES AND EVALUATION FROM 2013 TO 2023

Abstract

It's no truism to admit that many Central African refugee children don't go to school in a world where education, a fundamental right, is the basis of all development. Several hundred of these children are victims of under-schooling and other school wastage. When they are enrolled in Cameroonian schools in general, and in the commune of Mandjou in particular, they leave early, despite the enormous resources mobilized by public authorities and development partners. The truth is that MDG goal number 3, "education for all by 2015", has not been achieved. The aim of this study is to take a systemic and critical approach to assessing the various measures and policies relating to the schooling of refugees in the Mandjou commune, in the East Cameroon region, in a context where inclusive education is intended to give the most vulnerable groups greater opportunities for integration. It concludes with a series of recommendations that could help the government and humanitarian organizations. To achieve this, a hypothetico-deductive approach was favored, based on the collection of data from various sources, in particular interviews with resource persons, followed by surveys.

Key words: *Refugees; Schooling; Central Africans; East Cameroon; Modalities.*

1. Introduction

Le droit à l'éducation reste un réel défi pour les enfants dans la Région de l'Est-Cameroun. Une situation rendue plus complexe avec l'arrivée des réfugiés centrafricains. Depuis près de deux décennies, le Cameroun accueille des milliers de réfugiés dont la région de l'Est est le principal point de chute. Plusieurs enfants réfugiés se retrouvent encore non scolarisables dans cette zone or, le Cameroun est un pays où l'éducation est un droit fondamental pour tous et la base de tout développement. Dans la localité de Mandjou comme ailleurs, l'éducation vise à donner plus d'ouvertures pour un avenir promoteur. Elle sert également à préparer les enfants d'une manière générale et les réfugiés en particulier au vécu quotidien, à l'emploi, car, leur situation, anormale et temporaire nécessite une bonne gestion pour leur intégration dans le pays hôte. Ainsi, plusieurs Êtas font montre de générosité en adoptant des mesures adéquates pour la scolarisation et le suivi des enfants réfugiés. Compte tenu des besoins généraux et spécifiques de ces populations vulnérables, de nombreux organismes à l'instar du HCR, l'Unicef, l'UNESCO, plan Cameroun, JRS, etc., se mobilisent également pour leur accompagnement.

Il y a donc lieu de s'interroger sur les modalités ou les politiques de prise en charge dans un pays comme le Cameroun et précisément dans la région de l'Est ; d'autant plus que cette partie du pays elle-même n'est pas à l'abri de la vulnérabilité. Le présent article ambitionne donc d'analyser les réponses à la question de la scolarisation des réfugiés dans la commune de Mandjou, apportées par ces différents

acteurs nationaux et internationaux. Ainsi, il est question de s'appesantir sur les différentes mesures relatives à la prise en charge scolaire des réfugiés dans la commune de Mandjou ; ensuite nous porterons une attention particulière sur l'évaluation desdites mesures.

2. Les différentes mesures ou politiques relatives à la prise en charge scolaire des réfugiés dans la commune de Mandjou

Le caractère à la fois multidimensionnel et complexe des problèmes que pose l'afflux des réfugiés centrafricains à l'Est-Cameroun commande une mobilisation conséquente. Aussi, plusieurs acteurs humanitaires contribuent de diverses manières à l'intégration des réfugiés au Cameroun. Ils sont entre autres des acteurs nationaux et internationaux.

2.1. Le gouvernement camerounais et la prise en charge scolaire des réfugiés dans la commune de Mandjou

Le cadre institutionnel

En tant que pays hôte des réfugiés, le gouvernement camerounais reste l'un des partenaires opérationnels dans leur accompagnement humanitaire sur toute l'étendue du territoire national. Face à l'afflux des réfugiés centrafricains à l'Est-Cameroun, le gouvernement camerounais n'est pas resté indifférent. En ce qui concerne notamment leur prise en charge dans la région de l'Est, il y intervient à travers maintes institutions étatiques et leurs démembrements régionaux. Selon l'arrêté Régional N° 010/AR/B/SDG/CAB du 20 mars 2014, il est créé un sous-comité régional chargé de l'encadrement des réfugiés dans la région de l'Est. Il est chargé : d'examiner les défis humanitaires, socio-économiques, sanitaires et sécuritaires découlant de la présence massive des réfugiés dans la région de l'Est, à l'effet de proposer au gouvernement des mesures appropriées pour y faire face ; de servir de cadre de concertation entre le gouverneur et les différents membres pour une gestion harmonieuse de la situation des réfugiés, tenant dûment compte des préoccupations légitimes des communautés locales d'accueil ; de proposer toutes autres mesures utiles dans le cadre de la gestion des réfugiés dans la région de l'Est (Otto Kwo, 2018).

Pour atteindre ces différents objectifs, une répartition des acteurs a été faite en fonction de leur domaine d'intervention. Zé Aye a ainsi identifié six commissions parmi lesquelles, la commission socio-éducation (Zé Aye, 2021, p. 172).

Cette dernière est chargée de créer un cadre favorable à l'insertion ou à l'intégration des réfugiés dans les domaines éducatifs, professionnels et sociaux. La commission socio-éducative est constituée du délégué régional de la jeunesse et de l'éducation civique, du délégué régional de l'emploi et de la formation professionnelle, du délégué régional du travail et de la sécurité sociale, du délégué régional de l'éducation de base, du délégué régional des enseignements secondaires, du délégué régional de la promotion de la femme et de la famille, du délégué régional des affaires sociales et du représentant régional de l'UNICEF (Zé Aye, 2021, pp. 172-173).

La stratégie de remise à niveau pour une éducation inclusive

La situation de scolarisation des réfugiés s'annonçait d'ores et déjà complexe dès leur arrivée : certains d'entre eux n'avaient encore jamais été scolarisés faute de moyens, tandis que d'autres avaient brutalement été déscolarisés du fait de l'immigration consécutive aux troubles politiques dans leur pays d'origine. En vue de réduire leur retard scolaire et de les arrimer aux programmes d'enseignement camerounais, le gouvernement a adopté une stratégie de remise à niveau. Ce modèle d'intégration a consisté à faire un accompagnement psychosocial d'une durée d'un an au sein des espaces temporaires d'apprentissage et de protection, avant l'enrôlement dans le système éducatif camerounais au sein des écoles normales.

Cette politique s'inscrivait dans la cadre du programme camerounais de réalisation d'une éducation inclusive (Zé Aye, 2021, pp. 172-173). Ce programme impliquait un même système éducatif pour tous, c'est-à-dire : des programmes, du matériel et supports d'instruction appropriés ; des enseignants formés à répondre à la diversité des apprenants ; toute la communauté éducative impliquée et un système d'évaluation tenant compte de la diversité des apprenants**.**

Il est clair ici que dans l'implémentation de cette politique, les délégations régionales des Ministère de l'Éducation de base et du Ministère des Enseignements secondaires, principaux ministères s'occupant des questions de scolarisation vont jouer un rôle important. À Mandjou particulièrement, cette mission au niveau de l'éducation de base est du ressort de l'Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base (IAEB) de Mandjou (Elanga Thomba, 2023, pp. 42-43). En effet, la création de l'arrondissement de Mandjou s'est accompagnée de la mise en place de plusieurs structures publiques parmi lesquelles l'Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base. Il s'agit du troisième niveau de déconcentration du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB). Placée sous l'autorité d'un Inspecteur d'Arrondissement animant la coordination de l'éducation de base dans son territoire de compétence, elle est en contact direct avec les établissements scolaires. L'Inspecteur d'arrondissement est assisté de quatre chefs de bureau s'occupant successivement des affaires pédagogiques et examens, des affaires générales, de l'orientation-conseil et statistiques, et enfin de la santé et des activités post et périscolaires.

2.2. Synergies d'actions pour l'accompagnement scolaire des réfugiés : État et partenaires de développement « main dans la main »

L'octroi d'actes de naissance aux enfants réfugiés

Le processus d'établissement des actes naissances des enfants réfugiés à Mandjou, comme partout ailleurs, constitue un préalable à l'accès à l'école. La convention dans son article 7 reconnaît que chaque enfant a le droit d'avoir un acte de naissance par les autorités du pays où il est né. Le Cameroun a décidé de prendre au sérieux la question de l'état civil. Il est soucieux d'ouvrir ses registres d'état civil aux enfants en général, mais davantage aux enfants réfugiés. Accompagné de ses nombreux partenaires au rang desquels l'UNICEF et surtout le HCR, ils ont pris à bras le corps, la question d'accès des actes de naissance aux enfants réfugiés centrafricains (UNICEF, 2013).

Ceci, en parfaite conformité aux lois nationales et internationales (Zé Aye, 2021, p. 205). L'octroi par l'État du Cameroun et son partenaire central qu'est l'UNHCR des actes de naissance aux enfants réfugiés constitue des actes majeurs à l'égard de ces populations vulnérables.

Il s'agit de manière générale d'un partenariat entre les États hôtes et le UNHCR qui vise à promouvoir et à accélérer le déploiement sur le terrain humanitaire, par la garantie de façon globale des normes internationales et en veillant à ce que la protection des réfugiés soit respectée. C'est à ce titre que nous a clairement laissé entendre Madame Melvis Kimbi Lu lorsqu'interrogée sur l'objectif visé par le HCR dans le processus d'accès des actes de naissance aux enfants réfugiés : « notre objectif dans ce que nous faisons ici sur le terrain s'inscrit en droite ligne avec les attentes universelles du HCR. Ce n'est donc pas une exclusivité seulement centrafricaine au Cameroun. Il est question pour nous d'offrir une protection, mais aussi contribuer au respect des droits civils des enfants en facilitant leur obtention des actes de naissance avec l'appui du Cameroun » (Loubiere, 2019, pp. 45-47).

Depuis l'arrivée des premiers réfugiés, les pouvoirs publics camerounais et ses partenaires octroient une assistance humanitaire qui intègre à la fois les besoins alimentaires, nutritionnelle et sanitaire. Mais aussi, et surtout le HCR s'efforce à garantir un avenir aux enfants réfugiés, en établissant les actes de naissance. Il faut relever que l'apatridie est un phénomène dramatique, qui touche au moins dix millions de personnes dans le monde, dont un tiers d'enfants qui, faute d'acte de naissance ou de papiers, sont souvent privés de tout : accès à l'éducation, aux soins, à la santé, à la propriété ou encore au mariage. Pour lutter contre ce risque, le HCR apporte son soutien aux autorités camerounaises afin de faciliter l'établissement des actes d'état civil aux réfugiés, en mettant notamment à la disposition de l'administration des registres d'actes de naissance : un travail coûteux et de longue haleine rendu possible grâce aux bailleurs de fonds.

Les stratégies mobilisées par les pouvoirs publics camerounais et UNHCR afin de venir à bout du déficit d'enregistrement des naissances au sein des enfants réfugiés dans la ville de Mandjou se sont articulées principalement autour de la sensibilisation. Aussi : « Plus de 8 152 personnes ont été touchées, dont 3 052 femmes, 1 296 hommes et 3 804 enfants soit plus de 4 053 à Mandjou1 et 2 (environ 1503 femmes, 512 hommes et 2 038 enfants), 1 033 personnes à Ndong Mbome, (507 femmes, 205 hommes et 321 enfants), plus de 1535 personnes à Kandara (358 femmes, 116 hommes et 1 011 enfants) et plus de 1 531 personnes à Toungou (environ 712 femmes, 412 hommes et 407 enfants) ». À la question de savoir pourquoi certains quartiers ou villages n'ont pas été comptabilisés, il nous a été répondu que « la sensibilisation visait les quartiers à forte concentration des réfugiés centrafricains » (Elanga Thomba, 2023, p. 47).

Au total, 23 écoles ont effectivement accueilli les élèves bénéficiaires du projet. Ce procédé a l'avantage d'être plus efficace et efficient, car, comme nous l'explique un enquêté, « beaucoup de parents trouvent d'abord inutiles toutes les actions qui visent aux procédures administratives. N'ayant pas cette culture, c'est un réel perd temps pour eux à consacrer du temps pour l'établissement des actes de

naissances de leurs enfants. Ils sont plutôt motivés à amener avec eux leurs enfants dans les savanes pour nourrir leur bétail » (HCR, 2014).

Dans le but de réaliser une délivrance des documents d'identités, mais également des actes d'états civils qui constituent un besoin fondamental pour les populations réfugiées centrafricaines au Cameroun, y compris l'enregistrement biométrique systématique de tous les réfugiés, l'UNHCR s'est vite rendu compte qu'il était impensable de faire face à cela individuellement. D'autant plus que les chiffres sans cesse croissants des réfugiés centrafricains en terre Camerounaise en général, et spécifiquement dans la ville de Mandjou, ont contraint lesdites populations à trouver des logements hors des sites prévus par l'UNHCR. Cette démarche s'est accrue par la fourniture de matériels afin qu'ils puissent gérer eux-mêmes, à terme, la base de données des réfugiés (HCR, 2014).

Il a été dénombré « une acquisition, remplissage et certification de 2000 attestations de non-existence de souche d'acte de naissance ; une acquisition, remplissage et certification de 2000 certificats médicaux d'âge apparent et une acquisition et remplissage de 2000 jugements supplétifs ». Dans la ville de Mandjou, les autorités publiques et humanitaires n'ont eu de cesse de travailler en synergie pour des résultats importants. On peut ainsi dénombrer un stock important de jugements supplétifs. C'est-à-dire une forme d'autorisation sur base juridique qui donne ainsi la possibilité aux agents publics d'attribuer une date de naissance aux enfants. D'autant plus que même les parents ne maitrisent plus avec certitude les vraies dates de naissance (HCR, 2014).

Après les remplissages des formulaires des actes de naissance la distribution de ceux-ci a été effectuée aux enfants réfugiés centrafricains. Cette étape cruciale permet de chiffrer les nombres des récipiendaires sur le terrain et entrevoir éventuellement le degré des besoins restant. Et comme à l'entame de présentation des outils et stratégies mises sur le terrain par les pouvoirs publics et les HCR, notamment par le repérage des écoles abritant en grand nombre les enfants réfugiés centrafricains, la distribution se déploie, elle aussi, suivant cette approche. Voici ci-dessous, les chiffres communiqués dans un rapport d'activité du HCR dans la ville de Mandjou :

- 1 053 actes de naissance distribués dans la localité de Mandjou 1 et 2 ;
- 468 actes de naissance distribués dans la localité de Kandara ;
- 373 actes de naissance distribués dans la localité de Toungou ;
- 106 actes de naissance distribués dans la localité de Ndembo.

Ainsi, 2000 actes de naissance ont été distribués dans la localité de Mandjou**,** non sans difficulté, car comme l'affirme un enquêté, « on a malgré tout noté un faible engagement de certains parents à encourager leurs enfants à aller à l'école » (HCR, 2014).

De ce qui précède, il n'y a point de doute que le Cameroun et UNHCR sont en parfaite cohérence avec les objectifs internationaux et nationaux se rattachant à l'accès des enfants réfugiés dans l'établissement des actes de naissance.

3. La prise en charge scolaire proprement dite des élèves réfugiés à Mandjou : un accompagnement multiforme

L'État hôte et les Organisations humanitaires œuvrent à l'encadrement des réfugiés. Ces derniers agissent dans la protection internationale qui vise à promouvoir et à défendre les droits des réfugiés et à travers l'assistance matérielle qui consiste à aider les gouvernements des pays d'asile à faire en sorte que les réfugiés puissent le plus rapidement possible assurer leur bien-être (Essama, 2020, p. 37). Ces institutions internationales créent donc des conditions favorables à l'épanouissement des enfants réfugiés centrafricains en appuyant l'action gouvernementale, notamment dans le domaine de l'éducation. Dans ce cadre, ils travaillent avec le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) entre autres. Mais cette intervention n'est pas prompte et vient de ce fait compléter les efforts fournis par l'État du Cameroun (Essama, 2020, pp. 37-38). Les Organisations humanitaires agissent par l'aide d'urgence pour les couches vulnérables où sont classés les enfants réfugiés centrafricains (Otto Kwo, 2018). Cette phase prend en compte l'enseignement primaire, domaine qui incombe souvent en premier lieu aux autorités du Cameroun. L'éducation des enfants fait partie des programmes d'urgence d'où le partenariat entre le MINEDUB et le HCR, où le HCR apporte un appui au Cameroun. Dans le cadre du Lom et Djerem plus de cinq écoles primaires sont concernées (Essama, 2020, pp. 37-38). C'est un appui multiforme et varié, consistant en la création de blocs de salles de classe, comme ce fut le cas en 2007 (Elanga Thomba, 2023, pp. 42-43).

3.1. La prise en charge des élèves et des enseignants par les organismes internationaux et autres structures

À la vérité, l'État et les Organisations humanitaires facilitent l'encadrement des réfugiés par la création des écoles : maternelles, primaires et secondaires. C'est dans ces établissements scolaires que les élèves réfugiés qui semblaient avoir perdu espoir dans leur éducation, et partant, dans leur avenir, retrouvent le sourire et font des rencontres. Ils accompagnent également ces enfants en leur octroyant des dons en fournitures scolaires et habillement (Essama, 2020, p. 38).

Afin d'être outillé à la reprise des classes lors de la rentrée scolaire de 2014-2015, le UNHCR, en collaboration avec les pouvoirs publics, a offert le matériel scolaire aux élèves scolarisés de IAEB de Mandjou (Elanga Thomba, 2023, pp. 42-43). La présence des enfants réfugiés dans les écoles a permis aux organismes de construire, de viabiliser, et réhabiliter les infrastructures scolaires. Des tables bancs, des fournitures scolaires sont offertes par ces derniers. Ces multiples dotations profitent aussi aux enfants réfugiés (Kamdem, 2016).

Au total, comme le relève Essama, la prise en charge des élèves et des enseignants par les organismes internationaux et autres structures est effective. C'est le cas de l'octroi des bourses pour le secondaire à certains élèves réfugiés centrafricains méritants, des dons en fournitures et bien d'autres dons (Essama, 2020, p. 45). Cette méthode suscite l'émulation de certains réticents. C'est pourquoi le nombre de réfugiés qui s'intéressent à l'école va grandissant. Par exemple dans

l'Arrondissement de Mandjou les registres de l'Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base (IAEB), font apparaître une scolarisation de 97 % d'enfants dans les Écoles Publique locales (EPL). Ils indiquent aussi que 2 % sont scolarisés à Bertoua et 1 % seulement se trouve dans les écoles privées. Dans cette même optique, ces localités accueillent 98 % d'élèves réfugiés dans les EPP et 2 % dans les écoles privées (Essama, 2020, pp. 45-47). L'accès à ces écoles des enfants réfugiés est facilité par les ONG précitées qui généralement prennent en charge les frais d'assurance scolaire (100F par enfant) et les frais liés à l'APEE fixés par enfants en fonction de chaque établissement scolaire (2500F à 5000F) (Essama, 2020, p. 45). Les réfugiés bénéficient des mêmes droits que les nationaux ; par conséquent, ils ne sont pas exempts des frais de cotisation de l'Association des Parents d'Élèves et Enseignants (APEE). C'est le HCR et ses partenaires qui s'acquittent de ces frais (Elanga Thomba, 2023, p. 44).

Le 8 septembre 2019 à Mandjou, le HCR a commémoré la journée internationale de l'alphabétisation sous le thème : « investir dans l'éducation des enfants c'est investir dans l'avenir » (Zé Aye, 2021, p. 300).

3.2. La mise en œuvre de la politique de prise en charge scolaire des réfugiés dans la commune de Mandjou : évaluation et recommandations

Au début de cette recherche, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif camerounais en général et celui des enfants réfugiées dans la commune de Mandjou dans le département du Lom et Djérem en particulier a permis de fournir une assistance éducative à ces enfants. Cependant, à notre avis il y a énormément de faiblesses dans sa mise en œuvre ; ce qui constitue un réel obstacle à la pleine réalisation du droit à l'éducation des enfants réfugiés.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons effectué une recherche de terrain. Les résultats de cette recherche sont exposés dans cette seconde partie, avec pour objectif de vérifier que la mise en œuvre de la politique d'intégration des enfants réfugiés dans les écoles de la commune de Mandjou correspond ou au moins se rapproche des standards internationaux en matière d'accès des enfants à l'éducation.

Le rapport sur les résultats obtenus

Avant tout développement, il convient de noter que les informations qui sont transmises dans cette section sont basées essentiellement sur les données recueillies au cours des différentes interviews. Par ailleurs, elles ne portent que sur la situation scolaire des enfants réfugiés urbains, plus spécifiquement à l'école publique de Bassama, Mandjou I et Mandjou II au Lycée technique, et au lycée de Mandjou et au CES de Letta.

Les résultats en termes d'accessibilité

Le bilan de la politique d'intégration des enfants réfugiés, notamment dans la commune de Mandjou, dans le système éducatif camerounais est satisfaisant. Les données recueillies dans le cadre de la recherche de terrain permettent en effet d'affirmer qu'un grand nombre d'enfants réfugiés centrafricains ont eu non seulement accès aux écoles locales, mais y évoluent de façon satisfaisante.

L'évaluation est axée sur les données de 2013 à nos jours, soit vingt années ; ce qui nous permet d'analyser, d'une part, le taux de scolarisation des enfants réfugiés, au regard du nombre d'enfants réfugiés centrafricains qui ont l'âge d'aller à l'école et, d'autre part, la prise en charge des enfants en situation de risque. Le taux de scolarisation est évalué en rapport avec le pourcentage global d'enfants réfugiés en âge scolaire. Combien d'enfants réfugiés ont l'âge d'aller à l'école et parmi eux, combien ont effectivement été scolarisés ?

Tableau 1. Statistique des élèves refugiés école publique Mandjou I : 2022-2023

ÉTABLISSEMENT	CLASSE	GARÇONS	FILLES	TOTAL
ÉCOLE PUBLIQUE MANDJOU I	SIL	124	126	250
	CP	37	19	95
	CEI	13	17	30
	CE2	12	17	29
	CMI	08	10	18
	CM II	06	04	10
	SIL II	30	12	42

Source : Synthèses des données de terrain par N. T. Bilounga Ntomba et J. L. Elanga Ntomba

Tableau 2. Statistique des élèves réfugiés école publique Mandjou II 2016 à 2023

Établissement	Année	Garçons	Filles	Total	Table bancs	Total salle de classe
ÉCOLE PUBLIQUE MANDJOU II	2016/ 2017	63	38	101	287	07
	2018/ 2019	70	56	126		
	2020/ 2021	75	50	125		
	2021/ 2022	49	59	108		
	2022/ 2023	61	49	110		

Source : Synthèses des documents administratifs de Mme Ndel Uguette, Directrice École Publique Mandjou Groupe II A

Les données recueillies au cours de la recherche de terrain font état de ce qu'au cours de la période allant de 2015 à 2020, au total 2 952 enfants réfugiés d'âge scolarisable ont été recensés. Cet effectif tient compte des enfants dont l'âge est compris entre 6 et 18 ans ; ce qui couvre toute la scolarité primaire et secondaire. Le

tableau ci-après permet d'avoir une vue d'ensemble du nombre d'enfants réfugiés de la commune de Mandjou concernés par la politique éducative d'intégration.

Tableau 3. Nombre d'enfants réfugiés en âge scolaire à l'école publique de Bassama, de Mandjou I et de Mandjou II : 2015 – 2020

Années	Âge	Filles	Garçons	Total
2015	6-18	150	16	166
2016		154	158	312
2017		144	159	303
2018		401	501	902
2019		537	585	1122
2020		446	506	972
	Totaux	1 852	1 925	3 777

Sources : Synthèses des données de terrain par N. T. Bilounga Ntomba et J. L. Elanga Ntomba

Au cours de ces 5 dernières années, la moyenne d'âge scolarisable a considérablement chuté depuis 2016, soit environ 70 % de moins par rapport à 2020. Sur 2 952 enfants réfugiés urbains recensés au cours des cinq (5) dernières années, ce sont quelques 1 538 enfants réfugiés qui ont effectivement été inscrits, du moins ont eu recours au Projet d'assistance à l'éducation, soit un taux de 52,1 %.

Tableau 4. Enfants réfugiés bénéficiaires de l'aide à l'éducation à l'école publique de Bassama, de Mandjou I, de Mandjou 2, lycée de Mandjou et lycée Technique : 2016 - 2020

Années	Primaire	Secondaire	Total
2016	173	153	326
2017	113	92	205
2018	185	100	285
2019	259	105	364
2020	233	125	358
Total	963	575	1328

Sources : Synthèses des données de terrain de l'école publique de Bassama, de Mandjou I, de Mandjou 2, lycée de Mandjou et lycée Technique par J. L. Elanga Ntomba

En considérant ces chiffres, on pourrait déduire que le taux de scolarisation des enfants réfugiés est supérieur à la moyenne, soit 67 % au cours des 5 dernières années (ci-après : Tableau des taux de scolarisation des enfants réfugiés dans la commune de Mandjou).

Tableau 5. Taux de scolarisation des enfants réfugiés dans la commune de Mandjou de 2016 à 2020

Années	Enfants scolarisables	Enfants scolarisés	Enfants non assistés	Taux (%)
2016	313	326	(+) 13	104 %

2017	312	205	(-) 107	65 %
2018	303	285	(-) 18	94 %
2019	902	364	(-) 538	40 %
2020	1 122	1 122	(-) 764	31 %
Total	2952	1538	(-) 1 414	67 %

Sources : Synthèses des données de terrain par J. L. Elanga Ntomba

À l'exception de 2020 (31 %) et 2011 (40 %), le taux d'inscription est très élevé en 2016 (94 % de la population estimée d'âge scolarisable), en 2013 (65 % de la population estimée d'âge scolarisable) et en 2014 (104 % de la population estimée d'âge scolarisable).

Cependant, une autre lecture pourrait relever qu'il n'y a pas de grands changements enregistrés au niveau du nombre d'enfants scolarisés bénéficiant de l'assistance à l'éducation. Le vrai changement réside au niveau de la population réfugiée d'âge scolaire ; sur un total de 1 122 en 2020, on est passé à seulement 313 enfants recensés en 2016.

La difficulté majeure au niveau des données recueillies réside surtout dans le fait que tous les réfugiés, dans l'espace urbain, n'ont pas recours au programme d'assistance pour la scolarisation de leurs enfants.

Les résultats en termes d'adaptabilité

Analyser les résultats scolaires sous l'angle de l'adaptabilité, renvoie à analyser dans une certaine mesure l'efficacité de la politique éducative. Nous partons de l'idée que la politique est efficace dans la mesure où les résultats scolaires des bénéficiaires sont satisfaisants. Mais, le taux élevé d'échec mérite qu'on y prête une attention particulière.

Des résultats scolaires satisfaisants

Les tableaux précédents ont montré que 1 459 enfants réfugiés urbains ont pu, grâce à l'assistance à l'éducation octroyée dans le cadre du projet « soins et entretien des réfugiés urbains », avoir accès aux écoles camerounaises en général, celles de la région de l'Est-Cameroun en particulier, limitrophe à la RCA ; et cela est une note positive dans la lutte contre l'exclusion des enfants du système éducation. Tout de même, au-delà de l'accessibilité, la politique d'intégration des enfants réfugiés n'aura tenu toutes ses promesses que dans la mesure où ces derniers s'épanouissent dans le système éducatif camerounais.

Les facteurs explicatifs du taux élevé d'échec scolaire des enfants réfugiés

« L'échec scolaire... la "faute" à qui... et que faire ? » tel est le cri d'alerte de Gérard De Vecchi. Selon lui, « ce n'est pas en recherchant la culpabilité de chacun que nous règlerons le problème de l'échec scolaire » (De Vecchi, 2008, p. 16). Outre la barrière linguistique, de nombreux autres facteurs justifient l'échec scolaire des élèves réfugiés.

Du point de vue des parents réfugiés : l'aide à l'éducation octroyée dans le cadre de l'assistance à l'éducation est minimale, elle permet juste l'inscription de l'enfant, il n'y a aucun soutien didactique ; cela ne permet pas une prise en charge

totale des besoins éducatifs des enfants réfugiés, notamment l'encadrement de l'enfant à domicile.

Du point de vue des structures impliquées : l'assistance financière à l'éducation est une contribution forfaitaire que le HCR octroie aux réfugiés pour soutenir les parents en situation de vulnérabilité et les enfants en situation de risque. Cette aide ne se substitue pas à la responsabilité des parents. À ce niveau, un exemple concret nous permettra d'illustrer le rôle que les parents peuvent jouer dans la réussite scolaire de leurs enfants. Il s'agit d'une maman de 5 enfants, dont un inscrit au niveau secondaire et 3 à l'école primaire. Le dernier n'a pas encore l'âge d'aller à l'école. Cette femme vit avec son mari et ses 5 enfants dans un logement d'une seule pièce, qui n'est pas adaptée pour faire les devoirs à la maison. Elle bénéficie de l'aide à l'éducation pour ces 4 enfants scolarisés ; cette aide selon elle ne permet pas de couvrir toutes les dépenses liées à la scolarisation de ses enfants, notamment l'encadrement à domicile. Pour compenser ce manque, elle-même se charge du suivi scolaire de ses enfants et les encadre lorsqu'ils sont à la maison.

Rapport sur les points à améliorer et recommandations

Les écoles de réfugiés dans l'arrondissement de Mandjou ont montré leurs limites ; coûteuses et offrant peu de possibilités, elles étaient donc inadaptées à la situation prolongée de réfugiés. La préférence pour une politique d'intégration avait pour objectif de corriger les erreurs passées et trouver aux problèmes éducatifs des enfants réfugiés la solution la mieux adaptée et la plus durable. Bien que les résultats jusque-là obtenus soient satisfaisants, cette politique a elle aussi révélé des insuffisances ; elle reste à parfaire à cause des nombreuses faiblesses matérielles et structurelles qu'elle continue de présenter.

Les faiblesses matérielles

Les faiblesses matérielles dans le cadre de cette recherche incluent, d'une part, l'insuffisance des moyens financiers et, d'autre part, l'insuffisance des moyens humains pour l'exécution du projet « soins et entretien des réfugiés urbains » en faveur des réfugiés urbains dans le cadre de la mise en œuvre de la politique d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif camerounais. L'insuffisance des moyens financiers sera analysée sous deux approches qui se complètent, l'insuffisance dans le financement de l'éducation au droit à l'éducation et la gestion qui en est faite.

3.3. L'insuffisance dans le financement du droit à l'éducation des enfants réfugiés

Partons du principe que le HCR est la principale source de financement. Or, les projets du HCR sont très largement financés par des contributions volontaires. Autrement dit, le droit à l'éducation des enfants réfugiés est comme toutes les activités du HCR, tributaire des contributions, donc varie en fonction de l'importance des ressources disponibles. Ce qui semble le plus évident, c'est que l'éducation n'apparaît pas comme une priorité en situation d'urgence et les donateurs du HCR ne semblent pas convaincus de son utilité en situation d'urgence. *Cream Wright* est du même avis lorsqu'il affirme que « les donateurs [sont] prompts à fournir du

financement pour les urgences, mais pas nécessairement pour l'éducation en situation d'urgence ».

L'insuffisance des ressources disponibles du HCR pour l'assistance à l'éducation est synonyme de l'insuffisance de l'aide qui est par la suite octroyée aux réfugiés urbains. Quoi qu'il en soit, pour soutenir la politique éducative d'intégration, une assistance financière est accordée aux réfugiés. Pour une meilleure compréhension, il convient avant toute analyse de cerner la philosophie qui sous-tend l'assistance éducative, avant de nous intéresser aux difficultés réelles qu'elle implique.

La gestion du budget alloué à l'éducation

De prime à bord, il convient de retenir que l'assistance n'est pas un droit et dépend fortement des moyens financiers mis à disposition du HCR. De même, l'insuffisance du budget dont dispose le HCR ne permet pas une assistance systématique de tous les enfants réfugiés dans le domaine de l'éducation. De la sorte, c'est un nombre restreint d'enfants en âge scolaire et, qui sont dans une situation d'extrême vulnérabilité (HCR, 2014), qui sont visés au début de chaque année par l'assistance à l'éducation. Les enfants à assister sont détectés sur la base d'une liste de critères d'attribution prédéfinis par le HCR et le partenaire d'exécution ; il s'agit notamment d'enfants qui ont des conditions de vie difficiles et qui courent le risque de ne pas être scolarisés (les enfants de parents qui vivent dans une pauvreté extrême, les mineurs non accompagnés, les enfants présentant un handicap psychomoteur, etc.). Dans cette situation, la priorité est accordée au niveau de l'enseignement primaire à Bassama, Mandjou I et Mandjou 2.

Tout au long de la recherche sur le terrain, les différentes personnes rencontrées ont souligné l'insuffisance des moyens financiers ; que ce soit les structures impliquées, pour justifier l'impossibilité à assister tous les enfants réfugiés en âge scolaire ou les réfugiés eux-mêmes, pour dénoncer le fait que l'assistance octroyée ne permet pas de couvrir l'ensemble des besoins éducatifs.

4. Recommandations

Les améliorations possibles concernent à la fois les acteurs/décideurs de la politique à mener au profit des réfugiés, mais aussi les principaux bénéficiaires, c'est-à-dire les réfugiés eux-mêmes. Ils doivent tous agir en ayant à l'esprit une seule motivation ; le bien-être de l'enfant réfugié centrafricain dans la commune de Mandjou.

Le gouvernement : il s'agit d'actions qui doivent être menées par le pays d'accueil, c'est-à-dire par le Cameroun, lui-même. En effet, il ne saurait être question que le pays hôte se repose uniquement sur les aides extérieures ou ne se contente de la délivrance de cartes de réfugié. C'est pourquoi il serait bon que le Cameroun adopte un arsenal législatif servant de cadre à toutes les actions à mener en faveur des réfugiés.

De plus, le gouvernement camerounais doit davantage s'impliquer dans la politique d'éducation et d'intégration des réfugiés. Il s'agit d'abord de mener des

campagnes de sensibilisation de masse et de proximité afin de s'assurer que les réfugiés ne soient pas considérés comme de simples étrangers.

À cela s'ajoute des mesures très concrètes comme celle de veiller à ce que la gratuité de l'enseignement primaire soit effectivement accordée à tous les élèves réfugiés en y incluant les étudiants qui atteignent l'enseignement supérieur. Un mécanisme de contrôle peut être développé au niveau urbain en premier et étendu par la suite à l'ensemble du territoire.

Le partenaire d'exécution : partenaire local doit élaborer des stratégies pour aller au - delà de ce que le HCR apporte, notamment rechercher d'autres partenariats, ce qui lui permettrait de s'autofinancer.

Les bénéficiaires : Il appartient aux réfugiés eux-mêmes de s'impliquer davantage dans tout l'arsenal des mesures prises en leur faveur ; à une certaine forme d'assistanat qui atteint vite ses limites, doit se substituer un véritable partenariat ainsi qu'une véritable appropriation, par les réfugiés, de l'amélioration de leur sort.

Relativement à la coordination : Il convient d'abord et avant tout de s'assurer de la meilleure coordination possible entre les différentes organisations supranationales. D'une manière générale, ce sont elles qui regroupent les fonds qui permettront de mener à bien les politiques concernées dans cette recherche. Par coordination s'entend, si nécessaire, la création d'un comité de suivi et de contrôle chargé de s'assurer en temps réel de la bonne utilisation et de la bonne répartition du budget récupéré. Le Comité doit être composé d'au moins un représentant de chacun des principaux acteurs, y compris des réfugiés. Sans cette fonction contrôle et sans ce comité à créer, il est clair que les énergies se disperseront sans parler d'une "évaporation" possible des fonds.

Relativement à l'assistance financière : Les allocations distribuées aux familles de réfugiés sont attribuées de façon égalitaire et leur montant ne varie plus dans le temps. Or, des interviews menées sur le terrain, il apparaît que ce système présente des limites et qu'il mériterait d'être revu dans son application.

5. Conclusion

Il était question d'analyser les différents mécanismes de prise en charge scolaire des réfugiés centrafricains dans la commune de Mandjou. On peut retenir que l'État du Cameroun en partenariat avec de nombreuses organisations humanitaires dont le HCR, œuvrent depuis de nombreuses années à cette fin. De l'octroi des actes de naissance aux réfugiés (qui constitue par ailleurs un préalable dans le processus de scolarisation), à l'adoption de mesures visant leur intégration scolaire, la construction des écoles, l'octroi des dons matériels dont les fournitures scolaires et l'assistance financière des familles réfugiées, tous les moyens disponibles sont mobilisés pour redonner le sourire à cette population vulnérable. Cependant, il convient de relever que l'insuffisance des ressources dont disposent ces organisations humanitaires ne permet pas toujours une assistance systématique de tous les enfants réfugiés dans le domaine de l'éducation. Par conséquent, des enfants en âge scolaire demeurent encore dans une situation de vulnérabilité dans la commune de Mandjou.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Damme Wim, V. (1999). « Les réfugiés du Liberia et de Sierra Leone en Guinée forestière (1990-1996) » *in* V. Lassailly-Jacob, J.Y. Marchal, A. Quesnel (dir.), *Déplacés et réfugiés La mobilité sous contraint*, Paris, IRD éditions, 343-381.
2. Elanga Thomba, J. L. (2023) « La prise en charge scolaire des réfugiés centrafricains dans l'Est-Cameroun : cas de la commune de Mandjou de 2013 à 2023 », *Mémoire de DIPES II en Histoire*, Université de Bertoua, ENS de Bertoua.
3. Essama, A. G. (2020). « La prise en charge des enfants réfugiés centrafricains dans le Lom et Djerem de 2003 à nos jours », *Mémoire DIPESII en Histoire*, ENS de Bertoua.
4. Kamdem, P. (2017). « Scolarisation et vulnérabilité : les enfants réfugiés centrafricains dans la région de l'Est-Cameroun », *Espace populations sociétés*, 2016, Online since 31 January 2017, connection on 13 September 2023. URL: http://journals.openedition.org/eps/7019; DOI: https://doi.org/10.4000/eps.7019.
5. Mbeng Dang, H. G., Mbengue Zé, P. (2018). *L'État Camerounais et la question du sous- développement à l'Est-Cameroun*, Éditions Cheihk Anta Diop.
6. Otto Kwo Penuel, C. (2018). « Acteurs internationaux et nationaux de prise en charge des refugiés centrafricains à l'Est-Cameroun : 1965-2014 », *Mémoire de Master II en Histoire*, Douala.
7. Zé Aye, C. (2021). *Les Organisations Non Gouvernementales (ONG) et Intergouvernementales (OIG) à l'Est Cameroun : Aperçu historique et état des lieux de 1963 à 2019*, Thèse en Histoire, Université de Yaoundé I.
8. ***Fonds des Nations Unies. (2013). pour l'Enfance, *Un droit à sa naissance, inégalités et tendances dans l'enregistrement des naissances*, UNICEF. New York.
9. ***HCR. (2014). « L'intervention du UNHCR dans l'élaboration des actes de naissance des enfants réfugiés centrafricains ».
10. ***UNHCR. (2016). *Rapport enquête sens, réfugiés centrafricains hors site, région de l'Est, Adamaoua et Nord du Cameroun*, août -septembre.

L'INTERCULTUREL DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : RÉALITÉ DU TERRAIN ET PERSPECTIVES*

Mohamed Fouzi IMESSAOUDENE[1], Cherif TOUADI[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.11

Résumé

Cet article, inscrit dans le cadre de la Didactique des Langues-Cultures, se centre sur l'identification de la place accordée à la dimension interculturelle au Département des Lettres et des Langues étrangères à l'Université de TISSEMSILT – Algérie. Pour ce faire, nous allons procéder à une enquête de terrain, en réalisant des entretiens semi-directifs avec les enseignants de langue française afin de déceler leurs perceptions quant au recours à l'approche interculturelle en classe, suivie d'une analyse des pratiques de classe où il est question de faire ressortir les différentes stratégies adoptées par ces enseignants pour traiter de l'interculturel.

Mots clés : *Approche interculturelle ; Stratégie d'enseignement ; Université ; Français Langue étrangère.*

INTERCULTURAL TEACHING STRATEGIES IN THE DEPARTMENT OF LETTERS AND FOREIGN LANGUAGES OF THE UNIVERSITY OF TISSEMSILT - ALGERIA: REALITY FIELD AND PERSPECTIVES

Abstract

This article, part of the Didactics of Languages-Cultures, focuses on the analysis of the strategies adopted by French language teachers working in the Department of Letters and Foreign Languages at the University of TISSEMSILT - Algeria, and this, in order to identify their perceptions regarding the use of the intercultural approach in the classroom. To this end, we will resort to a field survey through the realization of semi-structured interviews followed by an analysis of classroom practices.

*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] Enseignant chercheur, Maitre de conférences, Classe « A » - Habilité à Diriger des Recherches, Université d'Ahmed Benyahiya El Wancharissi de TISSEMSILT – Algérie, Courriel : faouzi.imessaoudene@univ-tissemsilt.dz, auteur correspondant.

[2] Enseignant chercheur, Maitre-assistant, Classe « A », Université d'Ahmed Benyahiya El Wancharissi – de TISSEMSILT – Algérie, Courriel : touadi.cherif@univ-tissemsilt.dz

Key words: *Intercultural approach; Teaching strategy; University; French as a Foreign Language.*

1. Introduction

Le concept de l'interculturalité a été introduit dès les années 70, avec l'avènement de l'approche communicative :

« *Historiquement, l'approche interculturelle s'est constituée par rapport à la situation sociale de référence de l'approche communicative, celle qui a été prise en compte par les auteurs des Niveaux Seuil du début des années 1970* » (Puren, 2013, p. 06).

Elle a pris, au fur et à mesure, une place prépondérante en didactique du français langue étrangère, et ce, à travers toute la littérature qui lui a été dédiée. En effet, elle suscite toujours plusieurs interrogations quant à son intégration en classe. C'est à partir de là que nous nous efforçons d'examiner dans cet article la nature et les degrés d'application de l'approche interculturelle en classe de FLE dans un contexte où le français fait, à la fois, objet et moyen d'étude. Dans des termes plus précis, l'investigation se focalise sur les différentes stratégies adoptées par les enseignants, lors de la transmission des savoirs disciplinaires, pour voir si la dimension interculturelle est réellement prise en considération dans ce contexte universitaire. Cette expertise cible les enseignants exerçant au Département des Lettres et des Langues étrangères à l'Université de Tissemsilt – Algérie où la formation offerte est de type Licence – Master – Doctorat (LMD). En effet, les étudiants suivent un cursus universitaire de Licence, d'une durée de trois années en langue française, suivi d'une spécialisation de deux années en Master, *Didactique des Langues étrangères* ou *Littérature et Civilisation françaises*. Il est important de noter que, grâce à ces formations, de nombreux diplômés s'orientent essentiellement vers le secteur éducatif pour enseigner le français.

Notre objectif est de justifier la pertinence et l'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, de façon globale, et dans l'enseignement du français, de façon précise. Nous voulons dresser un bilan sur l'intérêt accordé au volet interculturel dans ce contexte universitaire du fait de son importance cruciale dans les nouvelles politiques de formation linguistique, que ce soit à l'échelle nationale ou internationale.

De ce fait, l'objet de l'investigation portera sur les interrogations principales suivantes :

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans les pratiques enseignantes dans ce contexte universitaire en Algérie ? A quelles stratégies d'enseignement recourent les enseignants pour aborder les éléments (inter)culturels ?

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle nous postulons que l'approche interculturelle ne serait pas prise en compte, soit parce qu'on ne lui donne pas assez d'importance, même si les discours officiels préconisent son utilisation et son utilité ; soit, parce que les enseignants éprouvent une réticence vis-à-vis de son application, et ce, en raison du contexte social conservateur de certaines régions caractérisé par

des représentations négatives envers la langue-culture française (Imessaoudene, 2020). Pour vérifier notre hypothèse, nous avons réalisé une enquête de terrain auprès des enseignants du Département des Lettres et des Langues étrangères, en recourant à la technique de l'entretien semi-directif et une exploration des pratiques de classe pour pouvoir, comme évoqué plus haut, évaluer l'importance accordée à la dimension interculturelle dans ce contexte.

2. Les composantes de la compétence culturelle

D'abord, il est nécessaire de faire rappeler que « *Toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle. En ce sens, les problèmes interculturels rejoignent ceux de toute communication interindividuelle ou inter-groupale* » (Abdallah-Pretceille, 1983, p. 44). En effet, la culture ne doit pas être limitée dans un ensemble de simples pratiques sociales sans impacts. Elle joue un rôle crucial dans la communication grâce à son caractère évolutif et dynamique. Ainsi, elle demeure parmi les composantes essentielles structurant la compétence communicative qui se divise en : « *une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire* » (Moirand, 1982, p. 188).

Ainsi, nous comprenons que la compétence communicative est scindée en plusieurs constituants : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle et corrélativement entretient un rapport d'englobant et d'englobé avec la compétence culturelle dans la mesure où cette dernière en est une partie substantielle.

Ceci dit, la compétence culturelle comprend, elle aussi, cinq éléments essentiels (Puren, 2015) que nous synthétisons comme suit : Pour être culturellement compétent, il est nécessaire de se créer une culture collective d'action (la composante co-culturelle) ; de s'accommoder sur des attitudes et des comportements acceptables pour tous (l'aspect pluriculturel) ; de se distancier par rapport à sa propre culture et être vigilant par rapport aux incompréhensions et fausses interprétations souvent possibles entre personnes de culture différente (l'interculturel) ; mais aussi d'avoir de bonnes connaissances de la culture de l'Autre (le métaculturel) ; et enfin, de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune (la composante transculturelle).

3. Stratégies interculturelles en Didactique des Langues étrangères

Pour parvenir à l'installation des compétences (inter)culturelles chez les apprenants de langue étrangère, les didacticiens proposent des démarches pédagogico-didactiques pertinentes à adopter en classe. Abdallah-Pretceille propose trois étapes incontournables :

« *La décentration vise à objectiver son propre système de références, à s'en distancer et donc à admettre l'existence d'autres perspectives sans sombrer dans les dérives du relativisme absolu …la pénétration du système de l'autre où l'individu doit considérer chaque élément culturel en rapport avec la culture dont il fait partie et d'en connaître ses ressources et ses limites …la coopération conduisant l'individu*

à communiquer avec l'étranger sans stéréotypes, sans préjugés, en adoptant une interaction optimale avec autrui » (2004, p. 112).

L'apprenant doit d'abord être décentré de sa propre culture, en l'amenant à découvrir puis à admettre l'existence des autres cultures différentes de la sienne ; ensuite, il sera amené à pénétrer la culture étrangère et à créer des passerelles entre les faits culturels étrangers et ceux de sa culture maternelle dans des situations d'apprentissage basées sur la réflexion ; et, enfin, il sera invité à coopérer avec l'étranger, locuteur-pratiquant natif de la langue-culture cible, dans des situations de communication, en s'éloignant des jugements et des stéréotypes qui ne prennent pas en compte la diversité humaine, vu leur caractère de catégorisation (Abdallah-Pretceille et Procher 1999) et leur structure sociocognitive figée (Boyer, 2008) ; ce qui altérerait le processus communicationnel entre individus issus de cultures différentes. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle Castellotti et Moore (2002), en expliquant l'importance des représentations dans le domaine de la didactique des langues, soulignent que l'on peut se servir des représentations et des stéréotypes pendant l'enseignement des langues pour dépasser les images défigurant la réalité socioculturelle étrangère ou pour exploiter les liens entre les langues.

Par ailleurs, Defays (2006) identifie plusieurs typologies interculturelles. D'abord, il y a l'interculturalité patchwork qui consiste à présenter parallèlement les diverses cultures source/cible(s), en y faisant des allers-retours, sans pour autant avoir comme objectif de réduire tel ou tel aspect culturel ou d'expliquer les différences ; S'en suit l'interculturalité fusionnelle où l'enseignant se centre sur ce que la culture source et la culture cible ont en commun, en se désintéressant inconsciemment des éléments pouvant mettre en exergue toute source de conflit ou de malentendu ; vient ensuite l'interculturalité contrastive ou rationnelle qui cherche à comparer élément par élément les cultures présentes. Néanmoins, elle comporte des risques dans la mesure où si l'on se focalise trop sur l'illustration des différences culturelles, elles pourraient s'inscrire en défaveur de la culture cible et peuvent par conséquent influencer négativement le processus didactique. Puis, l'interculturalité consensuelle qui cherche à réduire les différences culturelles dans l'objectif de rapprocher les gens que la langue et la distance éloignent : en ce sens, elle s'oppose à l'interculturalité contrastive. Enfin, il y a l'interculturalité expérimentale où il s'agit plus d'une expérience à vivre que d'un savoir à transmettre en classe.

4. Approche interculturelle et formation universitaire

Désormais, le recours à l'approche interculturelle demeure parmi les éléments indispensables devant être intégrée dans les différents programmes et formations scolaires/universitaires corrélativement elle confère à l'enseignant un rôle clé quant à son application dans les différentes pratiques de classe. Par conséquent, il devient plus que nécessaire de procéder à une formation préalable des enseignants afin de leur inculquer les principes fondamentaux de l'approche interculturelle où l'on doit dépasser la logique unilatérale à travers laquelle on expose uniquement la culture étrangère sans pour autant aider l'apprenant à bâtir sa propre identité culturelle, en effet :

« *Le travail autour de cette dimension interculturelle se donne pour but : - d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ; - de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ; - de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ; - d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent* » (Byram *et al.*, 2002, p. 16).

Il est évident de faire rappeler que cet engouement envers l'interculturalité dans le secteur universitaire en Algérie s'est cristallisé au milieu des années deux mille, en enclenchant des réformes qui se sont imposées comme des exigences nationale et internationale, et ce, à travers l'adoption du système LMD à partir de la rentrée universitaire 2004/2005. En effet, ce processus a été motivé par le fait de l'importance de munir l'Université algérienne des nouvelles approches et techniques qui lui permettront de répondre aux impératives socio-économiques en matière d'enseignement supérieur notamment dans le domaine des langues-cultures étrangères.

C'est de cette façon que l'interculturalité s'est constituée, en milieu universitaire algérien, comme un domaine d'étude, à la fois, interdisciplinaire et pluridisciplinaire notamment en didactique des langues étrangères, offrant un renouveau et une vitalité quant aux finalités et objectifs d'enseignement/apprentissage qui promeuvent une formation de qualité, par exemple : apprendre à connaître les cultures de l'Autre, développer une compréhension mutuelle inter-groupale et interpersonnelle, travailler sur l'ouverture sur le monde afin de pouvoir se distancier par rapport à son propre environnement, en ayant pour but la réduction des cloisonnements et le développement d'une attitude de tolérance et de paix…

5. L'enquête

5.1. Perceptions des formateurs envers l'interculturalité

L'enquête s'est déroulée vers la fin du premier semestre de l'année 2023. L'entretien semi-directif a été réalisé auprès d'un groupe d'enseignants constitué de 60% de docteurs et de 40% de maitres assistants, titulaires du diplôme de Magistère, comptabilisant une moyenne qui varie entre 04 et 08 années dans l'enseignement universitaire. Il s'agit d'une moyenne logique dans la mesure où ce département a été créé en 2015 et que la plupart des enseignants qui y exerce étaient choisis par voie de concours. Ces enseignants y assurent, par ailleurs, plusieurs matières de différents niveaux et spécialités : Littérature comparée, Lecture critique, Étude de textes littéraires, Textes et civilisation, Littérature maghrébine et société, Analyse de discours, Linguistique, Sémiologie-sémantique, Initiation à la conception d'un matériel pédagogique, etc.

Quant aux thématiques des entretiens, elles ont ciblé les points ci-après :

- Déceler les représentations des enseignants quant à la place de l'approche interculturelle en classe ;

- Décrire la nature de la formation des enseignants dans le domaine de l'interculturalité, afin de voir comment il a été intégré dans leur formation initiale et continue, ainsi que leur aspiration à subir des formations de perfectionnement en ce sens.

Tout d'abord, il est important de souligner que tous les répondants se sont accordés sur l'intérêt crucial qu'occupe la dimension interculturelle dans le contexte actuel, caractérisé par la globalisation et la mondialisation. Aussi, reconnaissent-ils unanimement que l'enseignement d'une langue étrangère doit être accompagné de la dimension (inter)culturelle véhiculée par la langue cible et que son intégration en classe demeure indispensable.

Ceci dit, la majorité des enseignants a avoué avoir reçu, lors de leur cursus universitaire, uniquement, une initiation à l'interculturalité, sans pour autant rentrer dans sa dimension pragmatique, déplorant ainsi la défaillance de leurs formations, initiale et continue, qui écartent les différentes stratégies de l'enseignement de l'interculturel, engendrant, par voie de conséquence, des répercutions sur leurs perceptions.

En ce qui concerne leur désir de suivre des formations de perfectionnement en didactique de l'interculturel, les informateurs ont exprimé un besoin qui prône des formations effectives beaucoup plus que théoriques, et ce, afin de les intégrer dans leurs pratiques de classe. En réalité, ils sont à la recherche d'approches d'enseignement concrètes, de méthodes qui puissent être appliquées directement, plutôt que de se limiter à des concepts théoriques relatifs à l'interculturalité. Cet engouement des formateurs pour l'interculturalité n'est autre que le reflet de leur souci par rapport au niveau des étudiants en langue française, ainsi, la plupart l'ont évoqué de façon automatique, nous citerons ces quelques extraits :

« *Il est constaté que nos étudiants souffrent de nombreuses carences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit…* » *;*

« *… le niveau de mes étudiants, il est alarmant…* » ;

« *Ils sont indifférents* » ; « *Les étudiants n'ont aucune connaissance de la culture française, et le peu qu'ils connaissent se résume à une image stéréotypée, imprégnée d'une pseudo-âme nationaliste, anti colonialiste* » *;*

« *… pour ces étudiants et pour d'autres, il y a un certain paradoxe dans leur attitude… je dirai qu'elles seraient celles où le culturel français est symbole d'une modernité, d'une vie intellectuelle épanouie... cette culture particulière est aussi celle de l'ex-colonisateur, et donc celle d'un ennemi historique …* ».

De ce fait, l'analyse a fait ressortir des points négatifs du côté « apprenant ». En effet, la majorité des étudiants ne possède pas des pré-requis pour suivre la formation, et ce, vu les avis mitigés des informateurs. Ajoutons à cela, les perceptions péjoratives des étudiants par rapport à la culture française, car la majorité y éprouve un désintérêt et y porte une image profondément marquée par une idéologie nationaliste, vu que l'Algérie demeure une ancienne colonie de la France. Ainsi, ces étudiants entretiennent avec la culture française une relation assez complexe voire paradoxale, car, d'un côté, elle est le symbole du modernisme, de

l'ouverture vers le monde et de l'épanouissement intellectuel. D'un autre côté, c'est la culture de l'ancien colonisateur.

En somme, nous pouvons dire que de nombreux étudiants ont une image négative, complexe et paradoxale par rapport à la culture française, et ce, à cause de plusieurs facteurs socioculturels et historiques, ayant influencé leurs perceptions. C'est une situation complexe nécessitant l'intervention de l'approche interculturelle, car il s'agit d'un public qui étudie la langue-culture française, portant en même temps des conceptions négatives susceptibles de causer des obstacles épistémologiques. Dans ce sens, Bachalard (1983) pense que les habitudes intellectuelles, les expériences premières, les images familières, les routines, etc. peuvent entraver non seulement la recherche, mais aussi l'apprentissage et peuvent ainsi devenir des facteurs d'inertie pour l'esprit. Le rôle de l'enseignant, dans ce cas, est primordial et doit prendre une posture de médiateur (inter)culturel.

5.2. Stratégies pour aborder les éléments culturels

Dans cette deuxième phase de l'enquête, il s'agit d'observer les pratiques de classe, nous nous sommes basés sur la typologie de (Defays 2006) afin de :

- Déceler les différentes stratégies déployées par les enseignants du département, lorsqu'ils sont confrontés à des éléments de la culture française pendant les cours ;
- Voir comment les formateurs procèdent aux traitements des représentations (inter)culturelles.

Ainsi, la majorité des enquêtés ont recouru à l'interculturalité contrastive où sont comparés des éléments figurant dans la langue-culture source/cible. La primauté est souvent donnée à la culture du terroir, en ce sens, l'approche utilisée par ces enseignants ne s'inscrit pas effectivement dans une perspective interculturelle du fait qu'elle sort de son utilité. Effectivement, nous avons observé que la culture française est abordée lors des transmissions des savoirs disciplinaires, en se référant toujours à la culture d'origine qui est prônée systématiquement au détriment de la culture de l'Autre ; sans oublier le recours à la censure dans laquelle toute autre spécificité culturelle antinomique à la culture source est voilée. Par ailleurs, une minorité des enseignants ont utilisé l'interculturalité patch work où il est question d'exposer les faits culturels tels quels, sans donner quelconque opinion. Quant aux autres types de stratégies de l'enseignement interculturel, en l'occurrence fusionnelle, consensuelle et expérimentale, nous n'avons relevé aucune stratégie qui pourrait s'y inscrire. L'intérêt que nous avons accordé aux procédés du traitement des représentations et des stéréotypes consiste à savoir si les enseignants confrontent effectivement les stéréotypes et les représentations véhiculés par les deux cultures (algérienne et française) en situation de classe, dans le but de stimuler les débats, de développer les représentations culturelles des étudiants et lutter contre les stéréotypes. Ainsi, nous avons remarqué que la plupart des formateurs recourent à la confrontation des deux cultures, mais qui n'est autre qu'une manifestation de l'interculturalité contrastive où les représentations négatives ne sont pas traitées, mais consolidées explicitement ou implicitement, en adoptant une approche de méfiance envers la culture de l'Autre.

Ajoutons à cela, une autre catégorie qui préfère éviter toute confrontation des deux cultures et se focalise sur les savoirs purement disciplinaires pour développer des compétences langagières à travers des activités qui ne travaillent pas de manière effective les aspects(inter)culturels.

De ce fait, nous pouvons dire que les enseignants n'ont pas recouru à des approches effectives dans leurs pratiques enseignantes pour traiter réellement de la compétence interculturelle. En effet, même si les activités proposées véhiculaient des thématiques intéressantes susceptibles d'être traitées dans une perspective interculturelle, les enseignants n'ont pas pris la posture de médiateurs interculturels, notamment, lorsqu'il s'agit de traiter des thèmes culturellement tabous.

6. Résultats et discussions

L'objet de l'investigation, rappelons-le, a ciblé principalement l'identification de la place accordée à la dimension interculturelle par les enseignants au Département des Lettres et des Langues étrangères. Ainsi, nous avons mené une enquête qualitative, en procédant à la technique de l'entretien semi-directif, suivie d'une exploration des pratiques de classe.

Dans la première phase où il était question de déceler les représentations des enseignants envers les approches culturalistes dans l'enseignement du français, nous avons pu relever un intérêt majeur pour la dimension interculturelle, bien qu'ils n'aient pas reçu de formation initiale et/ou continue qui prenne en compte les stratégies efficaces à déployer en classe pour prendre en charge la dimension (inter)culturelle, surtout dans un contexte social caractérisé par un héritage de représentations négatives à l'égard de la culture française.

Quant à la deuxième phase, nous avons analysé les stratégies utilisées par les enseignants, en nous référant à la classification proposée par Defays. Ainsi, il a été noté que la plupart des enquêtés recourent à l'interculturalité contrastive où il est question de faire un travail de comparaison entre les deux cultures (algérienne et française). Par conséquent, nous avons pu déduire une certaine subjectivité qui s'inscrit dans une logique de favoritisme, en donnant la priorité et la supériorité à la culture algérienne au détriment de la culture française, dans la mesure où la première est jugée comme « juste » et l'autre comme « fausse », et ce, selon des critères socio-historiques.

En ce qui concerne l'identification des différentes stratégies utilisées pour traiter des stéréotypes et des représentations envers les deux cultures (algérienne et française), il a été décelé un certain penchant par rapport au recours à la confrontation des deux cultures, mais qui est mal exploitée dans la mesure où il n'y a pas eu de traitement effectif des représentations. Cette situation reflète une certaine méconnaissance de la part des formateurs par rapport à l'utilisation de l'approche (inter)culturelle, lors du processus de développement des compétences, et ce, même s'ils reconnaissent son importance et son utilité. Pour ainsi dire, les enseignants jouent un rôle primordial dans la promotion de l'approche interculturelle. Ils devraient être formés pour développer leur propre compétence interculturelle et être

capables de concevoir des environnements d'apprentissage, favorisant l'interaction et la compréhension interculturelle.

7. Conclusion

Cette analyse ayant touché essentiellement les perceptions des enseignants exerçant au Département des Lettres et des Langues étrangères à l'Université de TISSEMSILT – Algérie, vis-à-vis des approches culturalistes en classe du français, a fait ressortir une volonté certaine de leur part à recourir efficacement à l'approche (inter)culturelle dans leurs pratiques pédagogiques ainsi qu'un besoin urgent de formations, se centrant sur les aspects pragmatiques de cette dimension. Corrélativement, l'enquête a révélé que ces enseignants sont confrontés à des étudiants, ayant un niveau assez limité en langue française et qui se caractérisent par des représentations négatives et paradoxales envers la culture française. Cela implique inévitablement le recours à cette approche, afin de traiter ce phénomène. Ceci dit, la majorité des enseignants, ayant explicitement avoué leur recours à l'approche interculturelle, ne l'utilise pas de façon convenable, du fait qu'elle se penche dans la typologie de l'interculturalité contrastive, où la primauté est conférée à la culture du terroir, au détriment de la culture française, renforçant ainsi les représentations négatives déjà existantes chez les étudiants. Ajoutons à cela la focalisation des enseignants sur les aspects purement linguistiques au détriment du développement de la compétence interculturelle en salle de classe. Tous ces éléments confirment en partie notre hypothèse de départ, selon laquelle nous avons postulé que l'approche interculturelle n'est pas exploitée convenablement du fait du caractère conservateur de la région, aussi, nous avons décelé qu'elle n'est pas bien assimilée par les enseignants, ce qui rend son application assez difficile, et ce, même si les enseignants lui confèrent une grande importance. Ainsi, nous recommandons à ce que les formateurs soient davantage informés et surtout formés en interculturalité afin de garantir l'efficacité et l'efficience de leurs pratiques en classe de FLE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdallah-Pretceille, M. (1983). « La perception de l'Autre comme point d'appui de l'approche interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°181, Nov-Déc., 40-44.
2. Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Économica/Anthropos.
3. Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF (Que sais-je ?).
4. Byram. M. Gribkova. B., & Starkey. H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
5. Boyer, H. (2008). « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », Mots. *Les langages du politique*, 2008/3, N° 88, 99-113.

6. Bachelard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique*, 12e éd. Paris, J. Vrin.
7. Castellotti, V., et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
8. Imessaoudene. M., F. (2020). « Représentations linguistiques et français spécialisé en sciences de la nature et de la vie ». *Philological Studies and Research. Applied Foreign Languages Series*. Nr. 19/2020. Décembre 2020, 111-120. ISSN–L 1583-2236 e-ISSN 2344-4525. Téléchargeable sur : http://scf-lsa.info/fr/19-2020/
9. Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
10. Defays, J-M. (2006). L'interculturalité a-t-elle un avenir ? in L. Collès, J.-L. Dufays, J-M., et Thyrion, F., *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?,* Bruxelles : Éditions modulaires Européennes, 133-149.
11. Puren, C. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Éla. Études de linguistique appliquée 140*(4):491. Doi : 10.3917/ela.140.0491
12. Puren, C. (2013). « Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle », *Revue Savoirs et Formations* N° 3, Montreuil : Fédération AEFTI.

UNDERGRADUATE STUDENTS' DEPRESSION RISK VARIABLES IN UNIVERSITY OF ILORIN, NIGERIA*

Shuaib Abolakale MUHAMMED[1], Mohammed Mustapha LAWAL[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.12

Abstract

The high rate of depression among undergraduate students has raised deep concerns among counselors and medical practitioners. Thus, this study examined university student depression risk variables. Moderating factors were gender, age, level of study, and parental occupation status. Survey research was descriptive. This survey covered all 55,000 undergraduates at the University of Ilorin. The study included 420 undergraduates sampled using purposive, proportional, and simple random methods. The [1]study used the "Risk Factors for Depression Questionnaire" (RFDQ) to obtain data. Percentages were utilized for demographic data, while mean and rank-order were employed to answer the research question. The t-test and ANOVA were used to test the four null hypotheses at the 0.05 level. The data shows that academic family and psychological factors are the main risk factors for students' depression. The study found no significant differences in depression risk factors among undergraduates by level of study or parent occupation status, although gender and age revealed a significant difference. Based on the findings, undergraduates should be encouraged to receive adequate medical checkups to ensure cognitive and physical health wellness, regardless of gender, age, level of study, or parental occupation status, to address depression concerns. Mental health counselors should teach in-school adolescents depression prevention and management skills.

Key words*: Depression; Risk Variables; Adolescents; Students; Undergraduates.*

1. Introduction

Adolescence is a peak in physical, mental, and social development. Adolescence is a time of change, reflection, resistance, self-sufficiency, greater social expectations and peer pressure, and the formation of a unique self-identity.

*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]Lecturer, PhD, Department of Counsellor Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria e-mail address: muhammed.sa@unilorin.edu.ng, corresponding author.

[2]Research Assistant, M.Ed Scholar., Department of Counsellor Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria, e-mail address: mhustealawal@gmail.com

Between 12 and 18, kids should take risks and try new things. They may become irritated and agitated and retreat from their parents. Although not usually diagnosed and treated, teenage depression is ubiquitous, severe, and recurrent, with a high rate of morbidity and death, and is a major public health issue. Young individuals and teens are three times more likely to develop depressive symptoms than adults and older children, according to Roberts (2008).

Depression is a common mental illness that causes severe sadness, decreased enjoyment or interest, guilt or self-esteem, sleep or food disturbances, exhaustion, and concentration problems (World Health Organization, 2019). Depression is now the third most common health condition after heart and respiratory ailments. It contributes significantly to impairment (Ibrahim *et al.*, 2013). Depression involves more than simply sorrow or a bad mood. Depression is a state of low mood and unhappiness in which people see life as hopeless and overwhelming. It is a major health issue for all ages. This syndrome is characterized by anhedonia, or the inability to enjoy most activities. Depression affects an individual's emotions, cognition, and behavior (Jha *et al*., 2017). Many nations, especially African ones, ignore depression and other mental diseases.

Research shows that depression adds to the burden of global illness, impacting people in many civilizations. Depression is the third biggest cause of disability and early death, behind heart and respiratory disorders (Ibrahim *et al.* 2012). Global concern has grown about the rise in depression among youth and students (Thapar *et al*., 2012). Jane-Costello, Erkanli, and Angold (2006) showed that 5.6% of 13–18-year-olds have serious depressive disorders in a meta-analysis of 26 articles on teen mental health. In 2016, a survey was done among 9th–12th graders in 40 Bihar, India, schools. Jha *et al.* (2017) found that 49.2% of students had depressive symptoms. In Malaysia, 42.6% of secondary and higher school pupils are depressed. The research also found 21.5% had mild depression, 18.1% had moderate depression, and 3.0% had severe depression (AbdulLatiff, Tajik, & Ibrahim, 2016). Moeini, Bashirian, and Soltanian (2019) discovered depression in 72.6% of Western Iranian secondary school girls.

Western Nigerian researchers used the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) to measure depression. According to Dabana & Gobir (2018), 25.2% of the population had moderate to severe depression, and 7% had severe depression. A further Enugu study found 23.3% depression prevalence. Additional research found that 8.3% of Nigerian university students had depression, with 5.6% having mild to moderate depression and 2.7% having severe depression (Peltzer *et al.,* 2013). Various nations have varying university student mental health rates. The prevalence is 37% among Egyptian university students. Different studies found 31.7%, 27.7%, and 23.6% among Ethiopian university students. Turkish and Omani university students had 27.1% and 27.7% prevalence rates, respectively. Yazd University students in Iran had a 50% prevalence rate, with 35.4%, 13.4%, and 1.2% mild, moderate, and severe instances. Vietnamese students have a 39% predominance, whereas Chinese students have 23.8%. The incidence percentage is 17.1% for Polish university students and 13.8% for American students at the

University of Michigan. Due to hormonal changes during adolescence, differentiating between typical mood swings and depressive symptoms is difficult (Mackenzie, Gover, Armstrong, & Mitchell, 2001).

Depression is often connected to poor health and social issues. Depression makes adolescents more susceptible to anxiety, behavior, and substance addiction issues. This population is also more likely to engage in dangerous sexual behaviors and other high-risk activities (Brooks, Harris, Thrall, & Woods, 2002). Depression among teenagers makes it harder to make friends and increases the likelihood of peer violence (Sweeting & West, 2003). The problems of peer interactions and the tendency to be aggressive are poorly understood. However, depressed adolescents and bullies share certain problems (Born, Shea, & Steiner, 2002). Teens 12 and older with depression have symptoms similar to those of adults. Importantly, depressive disorder has specific phenomenological aspects throughout this developmental period.

Bahls (2016) notes that depressed teens may not always feel sad. Their emotional states are mostly irritable and unstable. Their conduct may also include strong wrath. According to Scivioletto and Tarelho (2015), the current stage of life is marked by decreased academic performance, self-worth, suicidal thoughts, and serious behavioral problems, particularly those involving alcohol and drugs. Depressive disorders are more common in girls after puberty than in boys before adolescence. Fischer *et al.* (2003) found that women develop depressive illnesses twice as often as men in adolescence. Academic difficulties are linked to depression. Many young people develop depression throughout their undergraduate years, according to Heidi and Garret (2020). Each person may have different causes of depression. However, socioeconomic status has been linked to student depression in another research. A comprehensive cross-national study by Tsuda, Steptoe, and Tanaka (2017) examined the association between university students' socioeconomic position and depression. This 23-country study found that family and personal income levels, as well as family wealth, contributed to student sadness. Financial difficulties for students and their families impact academic achievement. In Egypt, Ibrahim et al. (2012) examined the relationship between socioeconomic position and depression among undergraduates. A negative correlation was found between student socioeconomic background and depressive characteristics.

In terms of the home environment, adolescents with low parental bonding and connectivity were 1.34 and 1.33 times more likely to experience severe depression, respectively. Depression is strongly and statistically correlated with family ties (Barrera & Garrison-Jones, 2012). According to an Oman-based study, inadequate familial bonds increase the risk of severe depression, especially in women. Thus, Mohamed (2014) observed that a negative parent-child relationship, characterized by strictness toward children, may increase teen depression risk. Kabiru *et al*. (2012) examined social and demographic factors that increase depressive symptoms. Three factors significantly increased depression symptoms, according to the study. This study examined financial happiness, parent-child connectedness, and peer-peer intimacy. Yap, Pilkington, Ryan, and Jorm (2014) found strong evidence that some parenting variables increase the risk of depression and anxiety. These include

decreased parental warmth, increased inter-parental conflict, excessive parental participation, and evasiveness. Parental control and less autonomy are depression risk factors.

Adolescent depression has been linked to older age, parental occupational status, marginalization, female gender, lower parental education, and living conditions affected by parental psychological or psychosocial factors (Nalugya-Sserunjogi *et al*., 2016). These include family strife, a low socioeconomic level, and poor academic achievement. Depression among undergraduates and young people in Nigeria, particularly in Ilorin metropolis, may be due to stress from survival, education, and economic hardship. Depression throughout adolescence can disrupt important developmental processes, affecting socioeconomic status and interpersonal relationships. Aminu (2015) found many teen suicide attempts, suicidal ideation, and serious behavioral difficulties. Alcohol and drug abuse were connected to depression.

The loss of significant relationships, academic underachievement, dissatisfaction in intimate partnerships, excessive academic demands, financial limitations imposed by parents, and an unfavorable home environment characterized by parental antagonism are among the many causes of depression in young people. According to the Rand Health Organization (2010), mental health issues like depression prevent many young people from fully preparing for their future. Depression is ubiquitous in society. However, this issue may be more prevalent among teens due to their developmental stage, socioeconomic status, academic environment, and other factors (Adeoye & Yusuf, 2011). Many studies have examined the occurrence and impact of depressive diseases, including demographics, culture, and worldwide implications. Adeoye and Yusuf (2011) researched depression among Osun State public officials and its causes. The study found that a substantial percentage of public officials exhibited depressive symptoms, indicating a high incidence in the civil service. The survey also indicated that women are more depressed than men. It also blamed job stress and low pay for federal official sadness.

Muhammed, Bayeti, and Salehi (2009) examined Iranian undergraduate depression and its factors. Their research shows significant student depression rates. They claimed that medical students were more likely than other students to experience the phenomenon, with female students being more vulnerable. Nasreen, Kahir, Forsell, and Edhborg evaluated depression and anxiety symptoms in pregnant Bagladish women and their risk factors in 2011. Illiteracy, low home economics, a lack of financial help, physical partner aggression during pregnancy, and bad partner interactions were found to cause antepartum anxiety and depression.

As far as the researchers are concerned, no studies have worked on undergraduate students' depression risk variables at the University of Ilorin, Nigeria. We investigated this topic to address this gap.

2. Research Question

This study sought to provide answers to the following question:

What are the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State?

2.1. Research Hypotheses

The following null hypotheses are formulated to guide the conduct of the study:

1. There is no significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on gender.
2. There is no significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on age.
3. There is no significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on academic level
4. There is no significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on parent's occupation status

3. Methods

3.1. Design

This study used a descriptive survey approach to data collection since it was based on a quantitative research design. Using a descriptive survey, a researcher can learn about the views of a statistically valid cross-section of the population being studied (Olayiwola, 2007). Since the researcher is interested in gathering data from a statistically valid sample of currently enrolled Ilorin metropolitan area teenagers, a descriptive survey methodology is deemed acceptable for this study.

3.2. Participants

The study's population included all adolescents attending school in Ilorin metropolis, Kwara State. The target population consisted of a specific group of undergraduate students from the University of Ilorin, picked from several faculties. The researcher selected undergraduate students from the University of Ilorin due to their classification as in-school teenagers who commonly encounter academic stress during the academic session. A sample size of 420 undergraduate students was utilized for this investigation. The researchers employed a purposive random selection strategy in order to choose participants from various faculties. The participants were chosen through the use of stratified sampling, which involved the consideration of many factors such as gender, age, level of study, and parent's occupational position. Hence, a sample size of 300 participants (420) was employed for the present research.

3.3. Instrumentation

This study used the self-designed "Risk Factors for Depression Questionnaire" (RFDQ). The questionnaire has two parts. The first component included demographic data such gender, age, degree of education, and parent job

position, whereas section B covered depression risk variables. Four-point Likert-Type Scale scoring: Specialists from the Department of Counsellor Education verified the instrument to remove unnecessary elements. Individual recommendations were incorporated into the final instrument. To evaluate instrument dependability, a test-retest technique was used. Pearson's Product Moment Correlation (PPMC) was used to correlate the scores, giving the instrument a reliability value of 0.78. Two trained research assistants obtained consent from 420 undergraduate students at the University of Ilorin in Ilorin city to distribute the questionnaire. The researchers personally gave respondents copies of the questionnaire to clarify any questions, which helped them build rapport. Questionnaire sections A and B are scored based on their format. Demographic data in Section 'A' was analysed using frequency and simple percentages. Section B, which covered social media's impact on academic performance, received points:

Section B: Strongly Agree (SA) - 4 points, Agree (A) - 3 points, D: Disagree - 2 points, Strong Disagree (SD) - 1 point

Section B of the test has four depression risk factor groups with four items each. The minimum mean cut-off marks for each item were 2.50. Category cut-offs were weighted mean scores of 10.0 (2.5 x 4). Thus, any component with a mean score of 10.0 or more was deemed a major depression risk factor, whereas those below 10.0 were less so.

Data was analysed using descriptive and inferential statistics. Frequency and percentage were used to assess Section A demographic data. To test the null hypotheses, Section B data was examined using means scores and inferential statistics like ANOVA and t-test. The significance threshold was 0.05 for all hypotheses.

4. Results

4.1. Research Question: What are the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State?

Table 1. Mean and Rank Order Analysis of the Respondents' Risk Factors for Depression

Item No	I feel depressed as a result of:	Mean	Weighted Mean	Rank
	Academic Factor			
1	examination anxiety	2.86		
2	academic failure	2.66		
3	much of academic work load	2.61		
4	lack of textbooks and other educational materials	2.67	**10.80**	1st
	Family Related Factor			
5	parental health challenges	2.42		
6	parental neglect	2.73		

7	parental separation or divorce	2.52		
8	poverty	2.60	**10.27**	2nd
	Social Factor			
9	public disgrace	2.91		
10	break up relationship	2.36		
11	rejection by peer group	2.18		
12	disappointment in relationship	2.36	**9.81**	4th
	Psychological factor			
13	self-guilt	2.73		
14	death of loved one	2.64		
15	negative thinking patterns	2.45		
16	sexual disorder	2.34	**10.16**	3rd

Table 1 presents the mean and rank order of the respondents' risk factors for depression. The table indicates that academic factors (examination anxiety, academic failure, much of academic work load, & lack of textbooks and other educational materials) which has the mean grand total of 10.80 ranked 1st. Family related factor (parental health challenges, parental neglect, parental separation or divorce & poverty) ranked 2nd with a grand mean total of 10.27. Psychological factor (self-guilt, death of loved one, negative thinking patterns & sexual disorder) ranked 3rd with a mean score of 10.16 while social factor (public disgrace, break up relationship, rejection by peer group & disappointment in relationship) ranked 4th with a mean score of 9.81. Since three out of four factors have weighted mean score that is above 10.0, then it can be said that academic, family and psychological factors are the main risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis.

4.2. Hypotheses Testing

Four null hypotheses were formulated and tested for this study. The hypotheses were tested using t-test and ANOVA statistical methods at 0.05 level of significance.

Hypothesis One: *There is no significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on gender*

Table 2. Mean, Standard Deviation and t-value of the Respondents' Risk Factors for Depression Based on Gender

Gender	N	Mean	SD	df	Cal. t-value	Crit. t-value	p-value
Male	191	38.98	11.49	410	3.68*	1.96	.000
Female	221	42.83	9.71				

*Significant, p<0.05

Table 6 shows that the calculated t-value of 3.68 is greater than the critical t-value of 1.96 with a corresponding p-value of .000 which is less than 0.05 alpha level of significance. Since the calculated t-value is greater than the critical t-value, the null hypothesis is rejected. This indicates that there is significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on gender.

Hypothesis Two:*There is no significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on age*

Table 3. Analysis of Variance (ANOVA) showing the Respondents' Risk Factors for Depression Based on Age

Source	SS	df	Mean Square	Cal. F-ratio	Crit. F-ratio	P-value
Between Groups	9215.86	2	4607.93	49.38*	3.00	.000
Within Groups	38165.34	409	93.31			
Total	47381.21	411				

*Significant, p<0.05

Table 3 shows the calculated F-ratio of 49.38 is greater than the critical F-value of 3.00 with a corresponding p-value of .000 which is less than 0.05 alpha level of significance. Since the calculated F-ratio is greater than the critical F-value. The null hypothesis is rejected. Hence, there is significant difference in the risk factors for depression among in-school adolescents in Ilorin metropolis, Kwara State based on age. In order to ascertain where the significant difference lies, Scheffe Post-Hoc was carried out and the output is shown on Table 4.

Table 4. Scheffe post-hoc where the significant difference lies based on Age

Age	N	Sub set for Alpha = 0.05		
		1	2	3
15-20 years	230	36.93		
21-25 years	153		42.72	
26 yrs and above	29			46.90
Sig.		1.000	1.000	1.000

Table 4 shows that respondents who were between 15-20 years had the mean score of 36.93 (in subset 1), 21-25 years had the mean score of 42.72 (in subset 2), while 26 years and above had the mean score of 46.90 (in subset 3). This implies that the mean score of respondents who were 26 years of age and above is greater than the mean scores of other age groups, thus, contributed to the significant difference.

5. Discussion

The study found various depression risk factors among Ilorin-based undergraduate adolescents. These risk factors include academic, family, and psychological. According to Adeoye and Yusuf (2011), a considerable number of school-aged teens report depression due to academic underachievement or high academic pressures. According to Birmaher, Brent, Bernet, Bukstein, Walter, and Benson (2007), familial and societal variables contribute to student depression. Raphael (2000) identified a link between depression and stress-inducing life events such family disturbances, poverty, and the loss of a loved one. Yap, Pilkington, Ryan, and Jorm (2014) found strong evidence linking familial features to student depression. Also, Nasreen, Kahir, Forsell, and Edhborg (2011), skewed self-perception and worldview, low self-esteem, bereavement, and negative cognitive processes might cause depression among in-school teens.

The study found a gender-specific difference in depression risk indicators among university undergraduates. This shows that male and female respondents' depression risk factor statements differed. The present study's findings support Maag and Irvin (2005), who found that female teens have greater depression rates. Females may be more emotionally receptive than males.

Adolescents in university had different depression risk characteristics, with age being the main factor. This suggests that respondents' expressions about depression risk factors differed by age. According to Scheffe post-hoc study, individuals 26 and older contributed significantly to the observed disparities. The present study contradicts Akume, Igbo, and Saawua (2008), who found no statistically significant changes in depression expression among age groups. They said that depression can occur at any age, however symptoms vary by age group.

When considering respondents' study level, the study found no statistically significant difference in depression risk indicators. This shows that participants' conceptions of depression risk factors were similar regardless of education. This contradicts Cassady, Pierson, and Starling (2019), who found that first-year college students with greater education levels are more depressed. Kebede Anbessie and Ayano (2019) found that medical students in their first and second years were more likely to experience depression. Academic stress during a program may increase the incidence of depression among Ilorin adolescents, independent of academic competence.

Finally, the results showed no statistically significant difference in depression risk factors based on parents' work. This suggests that respondents' depression risk variables did not change by their parents' work. This study supports Moeini, Bashirian, Soltanian, Ghaleiha, and Taheri (2019), who found no statistically significant differences in student depression based on parents' living condition, father's education and occupation, mother's education and occupation, and family size. Schoolchildren may be depressed regardless of their parents' socioeconomic status.

6. Conclusion

According to the findings of the study, the most significant risk factors for depression among respondents of this study are those connected to their academic performance, their relationships with their families, and their mental health. The study also found that there were no statistically significant differences in the risk factors for depression among the respondents while taking into consideration the degree of education their parents had and the occupations, they held themselves. However, when the factors of gender and age were included, it was found that there were significant differences. This research has only predicted the risk variables for depression among teenagers in Nigeria who are enrolled in undergraduate programs. This study has the potential to be expanded in the future so that it can determine the degree of depression experienced by students. As a result of the fact that many socio-demographic and other factors have a significant impact on the likelihood that a student may suffer from depression, the participants in this study each had their own unique features.

7. Recommendations

Based on the findings of this study, it is recommended that:

1. Appropriate medical intervention should be made to savage the depression issues among in-school adolescents by providing adequate medical check-ups for students to confirm if they are cognitively and physically sound, irrespective of their gender, age, level of study, and parent occupation status.
2. It is important for mental health counselors to train in-school adolescents on different strategies to adopt to prevent and cope with depression.
3. Teachers or lecturers need to allocate time for mental health support to relieve students' concerns and worries and mitigate depression.
4. Sporting activities in and outside the school system, eating a balanced diet, and relaxation at appropriate times should be encouraged among students to shield them from unwarranted emotional challenges. These will go a long way in preventing all sorts of depression and helping their victims cope adequately with depressive conditions.

REFERENCES

1. AbdulLatiff, L., Tajik, E. & Ibrahim, N. (2016). Depression and its associated factors among secondary school students in Malaysia. *Southeast Asian J Trop Med Public Health*, *47*, 131–41.
2. Adeoye, E.A & Yusuf, A.F. (2011). Prevalence and causes of depression among civil servants in Osun State: Implication for counselling. *Edo Journal of Counselling*, *4*(1&2), 92-101.
3. Akume, G.T., Igbo, H.I. & Apeon T.S. (2008). *Element of guidance, counselling and psychopathology*. Makurdi: Lord Sharks Communication Ltd.
4. Aminu, H. P. (2015). *Perceived causes and manifestations of depression among undergraduates of universities in Kwara state, Nigeria*. Unpublished M.Ed. dissertation submitted to the University of Ilorin.

5. Bahls, S. C. (2016). *Epidemiologia de sintomas depressivos em adolescentes de uma escola pública em Curitiba, Brasil*. *Rev Bras Psiquiatr, 24*(2), 63-67.
6. Birmaher, B., Brent, D., Bernet, W., Bukstein, O., Walter, H. & Benson, R. (2007). *Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, *46*(11), 1503-1526.
7. Born, L., Shea, A. & Steiner, M. (2002). *The roots of depression in adolescent girls: is menarche the key? Curr Psychiatry Rep, 4*, 449-460.
8. Brooks, T. L., Harris, S. K., Thrall, J. S. & Woods, E. R. (2002). Association of adolescent risk behaviours with mental health symptoms in high school students. *Journal of Adolescent Health, 31*, 240-246.
9. Cassady, J. C., Pierson, E. E. & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education, 4*, 11-17.
10. Dabana, A. & Gobir, A. A. (2018). Depression among students of a Nigerian university: Prevalence and academic correlates. *Arch Med Surg, 3*, 6-10.
11. Fischer, F. M., Martins, I. S., Oliveira, D. C., Teixeira, L. R., Latorre, M.D.O.R. & Cooper, S. P. (2003). Acidentes do trabalho em estudantes do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo. *Rev Saude Publica, 37*(3), 351-356.
12. Heidi, S. S., & Garret, J. W. (2020). Depression among college students: A review of the literature. *Journal of College Student Development*, *61*(3), 385-400.
13. Ibrahim, A. K., Kelly, S. J. & Adams, C. E. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *J Psychiatr Research, 47*, 391–400.
14. Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Glazebrook, C. (2012). Analysis of an Egyptian study on the socioeconomic distribution of depressive symptoms among undergraduates. *Social Psychiatric Epidemiology, 47*(6), 927-937.
15. Jha, A. K., Sinha, S., Singh, V. K., Yadav, K., & Kumar, V. (2017). Prevalence of depression and associated factors among adolescent students in an urban area of Bihar. *India*. *Indian Journal of Psychological Medicine*, *39*(3), 292-297.
16. Kabiru, C., Mojola, S., Beguy, D. & Okigbo, C. (2012). Growing Up at the "Margins concern Aspiration and Expectations of Young People Living in Nairobi's Slums. *Journal of Research on Adolescence*, *23*(1), 81–94.
17. Kebede, M.A., Anbessie, B. & Ayano, G. (2019). Prevalence and predictors of depression and anxiety among medical students in Addis Ababa, Ethiopia. *Int J Ment Health Syst* 13, 30. https://doi.org/10.1186/s13033-019-0287-6
18. Maag, J. W, Irvin, D.M. (2005). *Alcohol use and depression among Caucasians adolescents. Adolescence*, *40*(157), 89-101.
19. Mackenzie, D., Gover, A., Armstrong, G. & Mitchell, O. (2001). *A national study comparing the environments of boot camps with traditional facilities for juvenile offenders*. National Institute of Justice.
20. Moeini, B., Bashirian, S., Soltanian, A R., Ghaleiha, A. & Taheri, M. (2019). Prevalence of depression and its associated sociodemographic factors among Iranian female adolescents in secondary schools. *BMC Psychology*, *7*, 25.

21. Mohamed, O. M. (2014*).* Prevalence of depressive symptoms and associated factors among Banha Faculty of Medicine Students. *Medical Journal of Cairo University*, *82*, 445-453.
22. Mohammad, B.A; Bayati A; Salehi, M. N. (2009). Depression prevalence and related factors in Iranian students. *Pakistan Journal of Biological Sciences, 12*(20), 1371-1375.
23. Nalugya-Sserunjogi, J., Rukundo, G. Z, Ovuga, E., Kiwuwa, S. M, Musisi, S. & Nakimuli-Mpungu, E. (2016). Prevalence and factors associated with depression symptoms among school-going adolescents in Central Uganda. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health*, *10*, 39.
24. Nasreen E.A, Kabir N.Z, Forsell Y., & Edhborg M. (2011). *Prevalence and Associated Factors of Depressive and Anxiety Symptoms During pregnancy: A population based study in Rural Bangladish.* Retrieved on December 14, 2013 from http//.www.biomedcentral. corn/i 47 2-6874/11/22.
25. Olayiwola, O. A. (2007). *Procedures in educational research*. Kaduna: Hanijam Publications.
26. Peltzer, K., Pengpid, S., Olowu, S. & Olasupo, M. (2013). Depression and Associated factors among university students in Western Nigeria. *Journal of Psychology Africa, 23*, 459-466.
27. Raphael, B. (2000) Unmet need for prevention. In: Andrews, G. H. *Unmet need in psychiatry: Problems, resources and responses.* London: Cambridge University Press.
28. Roberts, R. E. (2008). Depressive symptoms in children and adolescents. In R. E. Roberts (Ed.), *Depressive disorders in children and adolescents*: Diagnosis, assessment, and treatment (pp. 1-23). Guilford Press.
29. Scivioletto, S. & Tarelho, L. G. (2015). Depressão na infância e adolescência. *Rev Bras Med, 59*(8), 555-558.
30. Sweeting, H. & West, P. (2003). Sex differences in health at ages 11, 13 and 15. *Soc Sci Med, 56,* 31-39.
31. Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R., & Stergiakouli, E. (2012). *What causes attention deficit hyperactivity disorder*? Oxford University Press.
32. Tsuda, A., Steptoe, A. & Tanaka, Y. (2007). Depressive symptoms, socio-economic background, sense of control, and cultural factors in university students from 23 countries. *International Journal of Behavioral Medicine, 14*(2), 97-107.
33. Yap, M. B., Pilkington, P. D., Ryan, S. M., & Jorm, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *156*(1-2), 8-23.
34. ***Rand Health Organization (2010). *The teen depression awareness project: Building an evidence base for improving teen depression care.* California: Santa Monica.
35. ***World Health Organization. (2019). *Depression.* Retrieved from https://www.who.int/health-topics/depression.

INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET CRÉATIVITÉ DES ÉLÈVES DES ÉCOLES SECONDAIRES DE KINSHASA*

Jonathan ENGUTA MWENZI[1], Eustache BANZA NSOMWE -A-NFUNKWA[2], Léon MBADU KHONDE[3]

10.52846/AUCPP.2023.2.13

Résumé

Cette étude avait pour objectif de mettre en relation l'intelligence émotionnelle avec la créativité des élèves de quelques écoles secondaires de la ville de Kinshasa. Deux instruments (test d'énigmes et échelle d'évaluation de l'intelligence émotionnelle) ont été administrés à un échantillon non-probabiliste de 137 élèves du niveau secondaire de deux écoles de la Ville de Kinshasa (Groupe Scolaire du Mont-Amba et Institut Pédagogique et Technique Mokengeli). Les résultats obtenus ont attesté l'existence de fortes potentialités intellectuelles émotionnelles. Par contre, le niveau créatif des sujets enquêtés est faible. L'analyse de régression a attesté l'effet positif de l'intelligence émotionnelle sur la créativité des élèves ciblés dans l'étude.

Mots-clés : *Intelligence émotionnelle ; Créativité ; Élèves ; Écoles secondaires ; Kinshasa.*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CREATIVITY IN KINSHASA'S SECONDARY SCHOOLS

Abstract

The aim of this study was to establish the relationship between emotional intelligence and creativity in students at a number of secondary schools in the city of Kinshasa. Two instruments (riddle test and emotional intelligence rating scale) were administered to a non-probabilistic sample of 137 secondary school pupils

*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, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kinshasa, Democratic Republic of Congo, e-mail address: psyjonathenguta@gmail.com, corresponding author.

[2]Ordinary Professor, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kinshasa, Democratic Republic of Congo, e-mail address: eustachebanza01@gmail.com

[3]Ordinary Professor, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kinshasa, Democratic Republic of Congo), e-mail address: *nicodemekhonde@gmail.com*

Les auteurs remercient Monsieur Christian Atukumbusa Tulengi d'avoir transcrit les données de l'étude sur le logiciel statistique.

from two Kinshasa schools (Groupe Scolaire du Mont-Amba and Institut Pédagogique et Technique Mokengeli). The results attested to the existence of strong emotional intellectual potential. On the other hand, the creative level of the subjects surveyed was low. Regression analysis confirmed the positive effect of emotional intelligence on the creativity of the students targeted in the study.

Key words: *Emotional intelligence; Creativity; Students; Secondary schools; Kinshasa.*

1. Introduction

L'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo (RDC) a pour mission de développer l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelle de l'élève afin de le préparer soit à l'exercice d'un métier ou d'une profession, soit à la poursuite des études supérieures et/ou universitaires (Loi-Cadre de l'enseignement national de la RDC, 2014). Le choix de ces trois aptitudes comme acquis d'apprentissage de l'enseignement secondaire congolais se justifie par leur caractère transversal et plus particulièrement méthodologique. En effet, l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelle sont des compétences méthodologiques qui tout en dépassant les frontières des savoirs disciplinaires favorisent leur acquisition et leur réinvestissement dans les situations concrètes (Perrenoud, 2001). Ainsi, elles apparaissent comme les outils ou les supports permettant la mobilisation des compétences disciplinaires dans le contexte scolaire. Elles sont importantes non seulement pour l'intégration scolaire, mais aussi pour l'insertion socio-professionnelle.

De ces trois acquis d'apprentissage, la créativité apparaît comme l'aptitude la plus essentielle à développer dans l'enseignement secondaire congolais au regard de différents problèmes auxquels le pays est confronté. C'est dans ce contexte que plusieurs autres textes légaux font d'elle un objectif général de l'école secondaire congolaise (Charte nationale de l'éducation adoptée lors de la Conférence Nationale Souveraine, 1992 ; États généraux de l'éducation, 1996). Développer la créativité consiste, dans ce contexte, à identifier tous les facteurs pouvant conduire à son expression auprès des apprenants et à les stimuler conformément aux principes de la pédagogie de la créativité (Amégan, 1993 ; 1995 ; Capron Puozzo, 2016 ; Enguta, De Ketele, Mbadu & Mbwaka, 2022 ; Enguta, Mutunga & Ekokanya, 2023). D'ailleurs, Lubart (2015) affirme que le potentiel créatif et son expression requièrent une combinaison particulière de facteurs relevant de l'individu et du contexte environnemental. Dans la liste de ces facteurs, les auteurs citent les facteurs cognitifs (intelligence, connaissance…), conatifs (styles cognitifs, personnalité, motivation), émotionnels et environnementaux (familial, scolaire et professionnel). Ces facteurs, poursuivent les auteurs, sont à la base d'une forte expression créative.

De tous ces facteurs influençant la créativité, les aspects émotionnels nous intéressent pour la simple raison que les études mettant en relation ces aspects avec la créativité sont rares dans le contexte congolais. La plupart d'études réalisées dans le contexte congolais se sont proposé d'évaluer ces deux dimensions de façon

séparée auprès de certaines populations (Ngub'usim, 1988 ; Mukuna, 2016 ; Kulbi, 2018 ; Enguta, De Ketele, Mbadu & Mbwaka, 2022 ; Enguta, Mutunga & Ekokanya, 2023). Cependant, les études mettant en relation entre les facteurs émotionnels et la créativité sont très importantes, car elles permettent de repérer les facteurs émotionnels sur lesquels il faut agir pour stimuler la créativité des hommes. Les rares études réalisées en R.D.C sur les facteurs émotionnels se sont proposé, par contre, de mettre en relation l'intelligence émotionnelle avec le rendement professionnel (Mukuna, 2016) et scolaire (Kumbi, 2018). S'agissant des études réalisées en dehors de la RDC, i l a été démontré que les états émotionnels positifs faciliteraient les performances créatives contrairement aux états émotionnels négatifs et neutres (Isen, 1999). À ce sujet, Isen, Daubman et Nowicki (1987) ont constaté que l'induction d'émotions positives permettait aux participants de produire plus de solutions à une épreuve de créativité qu'un état émotionnel neutre. Ils interprètent ce résultat par une augmentation de l'attention portée sur le matériel, ce qui permet de faire émerger de nouvelles caractéristiques des objets habituellement ignorées.

De même, les émotions positives faciliteraient l'accès aux matériels positifs présents en mémoire, considérés comme plus nombreux que les idées négatives. Ainsi, Isen (1999) affirme qu'un individu joyeux est plus prêt à accéder à un large ensemble divers de matériel cognitif, constituant un contexte cognitif complexe. En revanche, les recherches de Kaufmann (1995) ainsi que Kaufmann et Vosburg (1997) montrent qu'une émotion positive contrarie la résolution de problème, évaluée grâce aux épreuves d'insight, alors qu'une émotion négative la favorise. Eu égard à tout ce qui précède, la présente étude se propose de mettre en relation les émotions positives avec la créativité des élèves de quelques écoles secondaires de Kinshasa afin de savoir si les résultats des études antérieures peuvent se vérifier dans le contexte congolais. Deux écoles secondaires de la Ville de Kinshasa ont fait l'objet de cette étude. Il s'agit du Groupe Scolaire du Mont-Amba et de l'Institut Pédagogique et Technique Mokengeli. Au niveau des émotions positives, l'accent est mis sur l'intelligence émotionnelle qui se traduit par la capacité de l'homme de comprendre les significations des émotions et leurs relations, à raisonner et à résoudre des problèmes à partir de cette compréhension (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Deux questions font l'objet de cette étude : (1) Quelle relation existe entre la créativité et l'intelligence émotionnelle des élèves de quelques écoles secondaires de Kinshasa ? ; (2) la créativité et l'intelligence émotionnelle de ces élèves varient-elles en fonction de certaines variables sociodémographiques (école, sexe, âge et classe) ?

2. Cadre méthodologique

2.1. Hypothèses de l'étude

Deux hypothèses servent des fils conducteurs de cette étude : (1) Il existerait une relation positive et significative entre l'intelligence émotionnelle et la créativité des élèves de quelques écoles secondaires de Kinshasa. En d'autres termes, l'intelligence émotionnelle de ces élèves aurait une influence positive sur leur créativité ; (2) la créativité et l'intelligence émotionnelle de ces élèves varieraient en fonction de certaines variables sociodémographiques (école, sexe, âge et classe).

2.2. Cadre physique de l'étude

Deux écoles secondaires de la ville de Kinshasa constituent le cadre de cette étude. Il s'agit du Groupe Scolaire du Mont-Amba et de l'Institut Pédagogique et Technique Mokengeli.

2.3. Participants à l'étude

Les élèves du niveau secondaire général des écoles ciblées constituent la population de l'étude. Un échantillon non-probabiliste de 137 élèves a été tiré de cette population. Il varie selon les variables suivantes : (1) l'école, (2) le sexe, (3) l'âge et (4) la classe. Il y a, en ce qui concerne l'école, 61 élèves du Groupe Scolaire du Mont-Amba contre 76 de l'Institut Pédagogique et Technique Mokengeli. S'agissant du sexe, on retrouve 65 sujets de sexe masculin contre 72 de sexe féminin. Au niveau de l'âge, on a 83 sujets âgés de 12-14 ans contre 54 âgés de 15 ans et plus. S'agissant de la classe, on a 60 sujets de la 7ème année secondaire et 77 de la 8ème année secondaire.

2.4. Instrument de récolte des données

Deux instruments ont été utilisés pour la récolte des données. Il s'agit du test d'énigmes pour la créativité et l'échelle de l'intelligence émotionnelle.

2.4.1. Test d'énigmes

Le test d'énigmes est un test psychologique qui évalue la créativité verbale (pensée divergente) des sujets. Il a été mis au point et validé à travers une série des recherches réalisées par Ngub'usim (1980). Il a été validé auprès des sujets en âge scolaire et adulte (Ngub'usim, 1988 ; Enguta, De Ketele, Mbadu & Mbwaka, 2022). Ce test comporte 15 items (énigmes) de type ouvert à passation individuelle ou collective, écrite ou orale. Dans cette épreuve, il est demandé au sujet de donner plusieurs réponses à une énigme. Par exemple, quelle est cette maison dont la porte s'ouvre au-dessus ? Cette épreuve permet de dégager trois indices de la créativité : (1) la fluidité, (2) la flexibilité et (3) l'originalité.

La note de fluidité correspond à la somme de toutes les réponses pertinentes données par le sujet à l'ensemble des énigmes de l'épreuve. La note de flexibilité s'obtient par un simple comptage de nombre des catégories des réponses au test. Le manuel du test contient une liste de catégories de réponses. La note d'originalité est obtenue en comptabilisant la fréquence d'apparition d'une réponse dans l'ensemble de l'échantillon testé sur un continuum allant de 0 à 3 points par réponse. À ces trois indices, on ajoute la note composite qui est obtenue en additionnant les 3 notes de fluidité, de flexibilité et d'originalité (Ngub'usim, 2016).

2.4.2. Echelle d'intelligence émotionnelle

L'échelle de l'intelligence émotionnelle de Schutte, connue sous le nom « Schutte Self Report Emotional Intelligence Test (SSEIT) » a été élaborée par Schutte et ses collaborateurs en 1998 pour évaluer l'intelligence émotionnelle telle que définie par Mayer Salovey et Caruso (2004). Elle est composée dans sa version

originale de 33 items et chaque item est évalué en cinq types de réponses : tout à fait en désaccord, modérément en désaccord, ni d'accord ni en désaccord, modérément en accord et tout à fait d'accord. Pour évaluer l'intelligence émotionnelle, une note globale est dégagée en sommant les points des sujets à chaque item. La version de l'échelle que nous avons administrée a connu une légère adaptation, nous sommes passés de cinq à quatre pieds en éliminant le pied neutre. L'analyse de la consistance interne a révélé une forte fiabilité de l'échelle, car la valeur alpha obtenue (.73) dépasse le seuil de .70 correspondant à une forte fidélité d'une épreuve psychologique.

3. Résultats de l'étude

Quatre points font l'objet des résultats de notre étude : (1) les résultats globaux, (2) l'étude de la normalité des distributions, (3) la relation entre l'intelligence émotionnelle et la créativité ainsi que (4) l'analyse différentielle des résultats de l'étude.

3.1. Résultats globaux

Les réactions des sujets enquêtés au test d'énigme et à l'échelle de l'intelligence émotionnelle sont présentées dans les tableaux suivants en tenant compte de certains indices statistiques de tendance centrale et de dispersion.

Tableau 1. Résultats globaux de l'étude (N=137)

Indices statistiques	Créativité				Int. Emot
	Fld	Flx	Orig	Nc	
Moyenne (M)	9,67	4,78	12,57	27,03	3,03
Moyenne théorique (MT)	13,5	3,5	15,5	32,5	2
Erreur type de la Moyenne (SDM)	0,56	0,15	0,85	1,490	0,02
Médian (Mdn)	9,00	5,00	12,00	25,00	3,02
Mode (Mo)	9,0	4,0	10,0	24,00	2,89
Ecart – type (σ)	4,38	1,23	6,69	11,63	0,19
Variance(σ^2)	19,22	1,53	44,81	135,46	0,03
N.Min (note minimale)	2,0	2,0	0,0	4,00	2,71
N.Max (note maximale)	27,0	7,0	31,0	65,00	3,54

Légende : Fld : Fluidité, Flx : Flexibilité, Orig : Originalité, Nc : Note Composite, Int. Emo : Intelligence Émotionnelle

La lecture du tableau n° 1 révèle que les moyennes des notes en fluidité, flexibilité, originalité et en note composite évaluées par le test d'énigmes sont respectivement de 9,67 ; 4,78 ; 12,57 et 27,03. En comparant ces moyennes avec les moyennes théoriques, deux constats peuvent être faits. Le premier constat se rapporte aux moyennes de la fluidité, de l'originalité et de la note composite qui sont inférieures aux moyennes théoriques. On peut ainsi conclure que les sujets de l'étude sont moins fluides, originaux et créatifs (de manière globale). S'agissant de la fluidité, on peut conclure que les sujets enquêtés, dans la plupart de cas, n'arrivent

pas à produire le plus grand nombre possible de mots, d'idées, de pensées, de faits ou de solutions devant un problème donné. En ce qui concerne l'originalité, les résultats révèlent que les sujets de l'étude ont d'énormes difficultés à produire des idées inhabituelles, non usuelles et non-conformistes dans la résolution des problèmes. Ils ne font pas, dans la plupart de cas, preuve d'originalité dans la résolution des problèmes. S'agissant de la note composite, on peut conclure que les sujets de l'étude globalement ne sont pas créatifs. Ils se montrent incapables d'apporter des solutions créatives aux problèmes quotidiens de la vie.

Le deuxième constat fait à partir de la lecture du tableau n° 1 se rapporte à la moyenne de la flexibilité qui est largement supérieure à la moyenne théorique. En d'autres termes, les sujets de l'étude font preuve d'une souplesse mentale dans la résolution des problèmes. Ils appréhendent des données sous des angles différents. Ils imaginent des solutions diverses face à un problème ou des usages variés et nouveaux à un objet ou à un mot. En ce qui concerne l'intelligence émotionnelle, la note moyenne (3,03) est largement supérieure à la moyenne théorique (2). On peut conclure que les sujets enquêtés ont une forte intelligence émotionnelle. En d'autres termes, on peut conclure qu'ils évaluent positivement leurs émotions et celles des autres. Ils savent exprimer leurs émotions, ils ont un bon contrôle de leurs émotions et de celles des autres. Enfin, ils utilisent très bien leurs émotions dans la résolution des problèmes quotidiens de la vie. Autrement dit, les sujets de l'étude font preuve de fortes capacités dans la compréhension des significations de leurs émotions et relations. Ils savent raisonner et résoudre des problèmes en utilisant leurs émotions comme première ressource.

Les notes moyennes présentées dans le tableau n° 1 ne nous permettent pas de déterminer les effectifs des sujets ayant des notes supérieures ou égales à la moyenne théorique. C'est pourquoi nous avons jugé important d'identifier les sujets ayant des notes supérieures ou égales aux moyennes théoriques. Une dimension est forte lorsque sa moyenne est supérieure ou égale à la moyenne théorique. Dans le cas contraire, elle est faible. De cette opération, il ressort qu'il y a 16 % de sujets ayant une forte fluidité contre 84 % ayant une faible fluidité. Au niveau de la flexibilité, 92 % ont de fortes prédispositions contre 8 % de sujets qui ont de faibles prédispositions. S'agissant de l'originalité, 31 % de sujets sont très originaux contre 69 % de sujets faiblement originaux. Enfin, 30 % de sujets ont de fortes potentialités au niveau de la note composite contre 70 % de sujets ayant de faibles notes.

3.2. Étude de la normalité des distributions des résultats de l'étude

L'étude de la normalité des distributions des résultats permet d'identifier le type de tests statistiques à utiliser au niveau de l'analyse différentielle des résultats.

Pour ce faire, nous avons recouru au test de Kolmogorov Smirnov pour tester l'allure des distributions globales de l'étude. Les résultats s'y rapportant sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 2. Étude de la normalité des distributions de l'étude

Indices statistiques		**Créativité**	**Intelligence émotionnelle**
Paramètres normaux	Moyenne	27,03	3,03
	Écart-type	11,63	0,19
Différences les plus extremes	Absolue	0,09	0,08
	Positive	0,09	0,08
	Négative	-0,04	-0,05
Z de Kolmogorov-Smirnov		0,73	0,62
Signification asymptotique (bilatérale)		0,64	0,82
Décision		Normale	Normale

Les probabilités observées (0,64 et 0,82) relatives aux distributions des notes de la créativité et de l'intelligence émotionnelle sont toutes supérieures à la probabilité théorique (0,05). Nous acceptons, ainsi, l'hypothèse nulle de manque de différence entre nos distributions et une distribution théoriquement normale. Nous concluons, ainsi, que les deux distributions de notre étude sont normales. Par conséquent, le recours aux tests paramétriques au niveau de l'analyse différentielle est permis.

3.3. Relation entre l'intelligence émotionnelle et la créativité

Pour établir la relation entre l'intelligence émotionnelle et la créativité, nous avons recouru à la régression linéaire simple, et cela, après avoir respecté les préalables d'usage à ce test. Les résultats s'y rapportant sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 3. Régression entre l'intelligence émotionnelle (variable indépendante) et la créativité (variable dépendante)

Dimensions de la créativité	**Coefficients non standardisés**		**Coefficients standardisés**	**t**	**Sig.**
	B	**Erreur standard**	**Bêta**		
Fluidité	0,057	0,004	0,675	7,026	0,000**
Flexibilité	0,075	0,009	0,718	7,931	0,000**
Originalité	0,025	0,008	0,390	3,251	0,002**
Note composite	0,074	0,010	0,694	7,401	0,000**

** $p < .01$

Des résultats consignés dans le tableau n° 3, il ressort que tous les quatre coefficients de régressions entre l'intelligence émotionnelle et les différentes composantes de la créativité sont significatifs. L'ordre d'importance de l'influence de l'intelligence émotionnelle sur les dimensions de la créativité se présente comme suit : (1) la flexibilité (ß = 0,718, $p < 0,01$) ; (2) la note composite (ß = 0,694, $p < 0,05$), (3) la fluidité (ß = 0,675, $p < 0,01$) et (4) l'originalité (ß = 0,390, $p < 0,01$).

3.4. Analyse différentielle des résultats

Le tableau suivant présente des indices relatifs à l'effet des variables sociodémographiques sur la créativité et l'intelligence émotionnelle des élèves de quelques écoles secondaires de la ville de Kinshasa.

Tableau 4. Effet des variables sociodémographiques sur les résultats de l'étude

Variables	Notes	Test-t pour égalité des moyennes		Décision
		t	Sig.	
Ecole	Créativité	0,27	0,78	N.S.
	Intelligence émotionnelle	1,20	0,23	N.S.
Sexe	Créativité	0,19	0,85	N.S.
	Intelligence émotionnelle	0,14	0,88	N.S.
Âge	Créativité	0,37	0,66	N.S.
	Intelligence émotionnelle	2,33	0,33	N.S.
Classe	Créativité	0,22	0,99	N.S.
	Intelligence émotionnelle	0,33	0,84	N.S.

Légende : N.S. : non significative

La lecture du tableau n° 4 révèle qu'aucune variable de l'étude n'a influencé de façon significative la créativité et l'intelligence émotionnelle des sujets enquêtés. Cette conclusion se justifie par le fait que les probabilités y associées sont toutes supérieures à la probabilité critique ($p>0,05$).

4. Discussion des résultats

Les résultats de l'étude ont révélé que les sujets enquêtés sont faiblement créatifs, car leurs moyennes dans trois notes de la créativité sur les quatre sont inférieures à la moyenne théorique. Ces résultats démontrent que l'école congolaise ne favorise pas de façon exceptionnelle le développement de la créativité. Ainsi, ces résultats vont de pair avec ceux de Makolo et Mulumba (1987), de Ngub'usim (2006) et d'Enguta (2017 a, b) où il a été constaté que la formation dispensée dans les écoles congolaises n'accorde pas une importance particulière au développement de la créativité. Ces résultats méritent d'être pris en considération, car ils traduisent la faible efficacité interne de l'enseignement secondaire relative à son objectif de développer en l'élève la créativité (Loi-cadre de l'enseignement, 2014). D'ailleurs, ce problème de faible saturation de la créativité dans les écoles n'est pas propre à la RDC, il a aussi été constaté à travers plusieurs systèmes éducatifs du Monde (Amégan, 1993 ; 1995). Robinson (2011) affirme, à ce sujet, que les écoles à travers le monde tuent la créativité des élèves. Nos résultats, à ce niveau, démontrent même la pertinence des conclusions de la Charte Nationale de l'Éducation (1992) et des États généraux de l'éducation relatives à l'introduction des modules de créativité dans les écoles et au recours à une didactique de la créativité.

En ce qui concerne l'intelligence émotionnelle, les résultats indiquent que les élèves de quelques écoles secondaires de Kinshasa ont de fortes performances à

l'échelle qui l'évalue. On peut ainsi déduire que la formation dispensée dans les écoles sous-étude a un effet positif sur le développement de l'intelligence émotionnelle. Cette formation, bien que n'ayant pas pour objectif de faciliter la gestion des émotions, contribue indirectement au travers de ses activités à la meilleure gestion des émotions des élèves. La qualité de la discipline des élèves en classe et à l'école est pour quelque chose dans l'explication de ce développement particulier de l'intelligence émotionnelle. En effet, Ngub'usim, Kutunga et Kahuma (2003) ont démontré que la bonne discipline à l'école donne lieu à de fortes capacités de maîtrise de soi qui, sont considérées, comme des prédicteurs ou précurseurs d'une gestion efficiente des émotions. D'ailleurs, la maîtrise des impulsions, que l'on peut considérer comme l'équivalent de la maîtrise de soi, est une des composantes de l'adaptabilité comme dimension de l'intelligence émotionnelle.

Lorsqu'on met en relation l'intelligence émotionnelle et la créativité, on constate l'effet positif des émotions positives sur les compétences créatives. Ces résultats réconfortent ceux d'Isen (1999) où il a été constaté que les états émotionnels positifs facilitent les performances créatives, contrairement aux états émotionnels négatifs et neutres. La conclusion d'Abele (1992), selon laquelle l'état émotionnel positif favoriserait la créativité, quel que soit l'intérêt de la tâche grâce à la décontraction qu'il provoque, est également confirmée.

Ces résultats remettent en question ceux de Kaufmann (1995) ainsi que de Kaufmann et Vosburg (1997) où il a été constaté qu'une émotion positive contrarie la résolution de problème, évaluée grâce aux épreuves d'insight, alors qu'une émotion négative la favorise. La théorie de « calibrage cognitif » de Schwartz (1990) selon laquelle un état émotionnel positif engendre un critère de satisfaction moins élevé qu'un état émotionnel neutre ou négatif est également remise en question. Nos résultats trouvent également leur fondement dans le modèle multi-varié de Lubart *et al.* (2015) où le facteur émotionnel fait partie des composantes importantes de la créativité. Avec ces résultats, il est clairement établi que la créativité peut être facilitée si les élèves ont une forte intelligence émotionnelle. Dans ce cas, il est indiqué de suggérer aux animateurs de différentes écoles secondaires de prévoir dans leurs programmes des matières pouvant contribuer à l'intelligence émotionnelle lorsqu'ils cherchent à développer la créativité des élèves. Ces matières peuvent se rapporter aux modules qui préparent les jeunes à avoir une forte maîtrise de soi, à comprendre les problèmes des autres et à les aider à bien les résoudre.

Ces résultats nous poussent à confirmer notre première hypothèse selon laquelle il existerait une relation positive et significative entre l'intelligence émotionnelle et la créativité des élèves de quelques écoles secondaires de Kinshasa. En d'autres termes, l'intelligence émotionnelle de ces élèves aurait une influence positive sur leur créativité.

L'analyse différentielle a révélé qu'aucune variable de l'étude n'a influencé la créativité des sujets de l'étude. La non-influence du sexe sur la créativité des sujets de l'étude réconforte les conclusions de plusieurs études antérieures (Aldous, 1972, Kim & Michael, 1995 ; Ashkar, 2014, Enguta, 2016, 2017 a, b) où aucune différence statistique n'a été observée entre les notes de la pensée divergente des filles et celles

des garçons. Ces résultats entrent aussi en contradiction avec les conclusions de plusieurs études tendant à confirmer soit la supériorité masculine (Torrance, 1963, Baer, 2005) soit la supériorité féminine (Kim & Michael, 1995, Mclaughlin, 2008, Kuhn & Holling, 2009). S'agissant de l'âge, où il n'a été constaté aucune influence sur la créativité des sujets de l'étude, il sied de signaler que ces résultats se trouvent être réconfortés par les conclusions de quelques études (Enguta, De Ketela, Mbadu & Mbwaka, 2022 ; Enguta, Mutunga & Ekokanya) où l'âge de sujets n'a pas influencé leur pensée divergente. Les résultats de notre étude démontrant la non-influence de l'école de provenance et de la classe sur la créativité des élèves remettent en question les conclusions de Leboutet (1970) et d'Ashkar (2014) faisant de ces deux variables des déterminants importants de la créativité.

L'analyse différentielle a aussi révélé qu'aucune variable de l'étude n'a influencé l'intelligence émotionnelle des sujets enquêtés. La non-influence du sexe sur l'intelligence émotionnelle des sujets de notre étude remet en question la conclusion de l'étude de Jausovecs (2010) selon laquelle les filles sont plus empathiques que les hommes et arrivent plus facilement à comprendre les émotions vécues par les autres. Ces résultats vont de pair avec ceux de Kumbi (2018) où aucune différence de l'intelligence émotionnelle n'a été constatée en fonction du sexe. La non-influence de l'âge sur l'intelligence émotionnelle remet en question la théorie du développement de l'intelligence émotionnelle de Theurel et de Gentaz (2015) qui postule l'existence d'une variation de l'intelligence émotionnelle selon les âges des sujets. Les résultats de Kumbi (2018) démontrant la non-influence de la tranche d'âge sur l'intelligence émotionnelle des élèves se trouvent réconfortés.

Le manque d'influence de l'école et de la salle de classe sur l'intelligence émotionnelle des élèves remet en question la théorie du déterminisme environnemental de l'intelligence émotionnelle (Jausovecs, 2010) où ces deux facteurs sont cités parmi les déterminants des compétences émotionnelles. Ces résultats nous poussent à infirmer notre deuxième hypothèse selon laquelle la créativité et l'intelligence émotionnelle de ces élèves varieraient en fonction de certaines variables sociodémographiques (école, sexe, âge et classe).

5. Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer l'effet de l'intelligence émotionnelle sur la créativité des élèves de quelques écoles secondaires de la Ville de Kinshasa. Pour ce faire, deux hypothèses ont été émises : (1) Il existerait une relation positive et significative entre l'intelligence émotionnelle et la créativité des élèves de quelques écoles secondaires de Kinshasa. En d'autres termes, l'intelligence émotionnelle de ces élèves aurait une influence positive sur leur créativité ; (2) la créativité et l'intelligence émotionnelle de ces élèves varieraient en fonction de certaines variables sociodémographiques (école, sexe, âge et classe). Pour vérifier ces hypothèses, le test d'énigmes et l'échelle d'évaluation de l'intelligence émotionnelle ont été administrés à un échantillon non-probabiliste de 137 élèves de deux écoles secondaires de Kinshasa (Le Groupe Scolaire du Mont-Amba et l'Institut Pédagogique et Technique Mokengeli).

Les résultats obtenus ont indiqué que les élèves de ces écoles ont une forte intelligence émotionnelle. Cette intelligence se manifeste par leur capacité à bien comprendre et gérer leurs émotions ainsi que celles des autres. Du point de vue de la créativité, les résultats ont indiqué que les sujets enquêtés avaient de faibles potentialités créatives. L'analyse de régression linéaire simple attesté l'effet positif et significatif de l'intelligence émotionnelle sur la créativité des élèves enquêtés. Face à ces résultats, il nous parait important de suggérer aux autorités des écoles secondaires de privilégier dans leurs activités d'enseignement des matières qui facilitent la gestion des émotions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abele, A. (1992). Positive and negative mood influences on creativity: Evidence for asymmetrical effects. *Polish Psychological Bulletin, 23*(3), 203-221.
2. Aldous, J. (1973). Family background factors and originality in children. *Gifted Child Quarterly, 17,* 183-192.
3. Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
4. Amégan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative* (2ème édition). Québec : Presses Universitaires du Québec.
5. Ashkar, A. (2014). *La socialisation et la créativité chez les adolescents : étude menée auprès de participants français et syriens.* Thèse de doctorat en psychologie non publiée. Université Paul Valéry-Montpellier 3. Montpellier.
6. Baer, J. (1996). Does artistic creativity decline during elementary school? *Psychological Reports, 78*(3), 927-930.
7. Capron Puozzo, I. (Ed). (2016). *La créativité en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
8. Enguta Mwenzi, J. (2016). Étude de la validité du test de Rorschach comme instrument de mesure de la créativité. In. R. Ngub'usim Mpey-Nka (Ed). *La psychologie au Congo et la psychologie congolaise : Mélanges en l'honneur du Professeur Jean Kanga K.V. : Premier Docteur Psychologue Congolais Lovanium, 1969 (pp.273-282)*. Kinshasa : U-Psycom.
9. Enguta Mwenzi, J. (2017a). *La validité du test de Rorschach comme instrument de mesure de la pensée divergente : Perspectives théoriques et méthodologiques.* Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.
10. Enguta Mwenzi, J. (2017b). *Évaluation des compétences acquises par les étudiants de quelques universités congolaises à la suite de l'enseignement sur les méthodes de créativité et Innovations.* Mémoire de D.E.S. en sciences psychologiques non publié. Université de Kinshasa. Kinshasa.
11. Enguta Mwenzi, J., De Ketele, J.M., Mbadu Khonde, L. & Mbwaka Mandudi, J. (2022). Impact de l'enseignement universitaire sur la créativité des étudiants des Universités de la ville de Kinshasa. *Academia, 29,* 83-105.

12. Enguta Mwenzi, J., Mutunga, N. & Ekokania Nyamokanza, L. (2023). Potentiel créatif des enfants placés dans les orphelinats de Kinshasa et ses déterminants sociodémographiques. *Ziglobitha, 06*(1), 269-282.
13. Isen, A. M. (1999). On the relationship between affect and creative problem solving. In S. W.Russ (Ed.), *Affect, creative experience, and psychological adjustment (pp. 3-18).* Philadelphia, PA : Brunner Mazel.
14. Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(6), 1122-1131.
15. Jausovecs, N. (2010). *Emotional intelligence and gender: A neurophysiological perspective*. New-York: Harper Collins.
16. Kaufmann, G. (1995). *Problem solving and cognitive processes: A festschrift in honour of Kjell Raaheim*. Fagbokforlaget: Bergen/Sandviken.
17. Kaufmann, G., & Vosburg, S. K. (1997). "Paradoxical" mood effects on creativity problemsolving. *Cognition and Emotion, 11*(2), 151-170.
18. Kim, J., & Michael, W. B. (1995). The Relationship of Creativity Measures to School Achievement and to Preferred Learning and Thinking Style in a Sample of Korean High School Students. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 60–74.
19. Kuhn, J.-T., & Holling, H. (2009). Measurement Invariance of Divergent Thinking Across Gender, Age, and School Forms. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 1-7.
20. Kumbi Ngiaba, P. (2018). *Intelligence émotionnelle et réussite scolaire des élèves du collège saint Barthelemy.* Travail de fin de cycle en psychologie non publié. Université de Kinshasa. Kinshasa.
21. Leboutet, L. (1970). La créativité. *L'année psychologique.* Vol. *70*(2), 579-625.
22. Lubart, T. *et al.* (2015). *Psychologie de la créativité. (2ème édition).* Paris : Armand Colin.
23. Makolo Mathuhu, B. & Mulumba, M. (1987). La créativité à l'école au Zaïre. *Zaïre-Afrique, 219,* 145-159.
24. Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
25. Mclaughlin, J. B. (2008). Relationship of Sibling Constellation Factors and Figural Creativity Scores in Grade Five Boys and Girls. Dissertation Abstracts International: Section B. *The Sciences and Engineering, 68*(7-B), 48-67.
26. Mukuna Mukendi, J. (2016). *Intelligence émotionnelle et rendement professionnel des employés de l'Office Congolais de Contrôle.* Mémoire de licence en sciences psychologiques non publié. Université de Kinshasa. Kinshasa.
27. Ngub'usim Mpey Nka, R. (1988). La fonction psychométrique des énigmes traditionnelles africaines. *International Journal of Psychology, 23,* 489-503.
28. Ngub'usim Mpey Nka, R. (2006). Pour que l'école de la copie cède le pas à l'école incitatrice à la créativité des élèves : fondements et pistes. *Congo-Afrique, 410,* 486-502.

29. Ngub'usim Mpey Nka, R., Kutunga, R. & Kahuma, R. (2003). Que pourrait cacher de positif l'indiscipline caractéristique de certains élèves à l'école. *Congo-Afrique*, *378*, 494-507.
30. Ngub'usim Mpey-Nka, R. (1980). *Étude analytique de quelques jeux verbaux et figuraux du Zaïre comme mesures de la pensée divergente : Contribution à l'évaluation du potentiel créatif des adolescents.* Thèse de doctorat en Psychologie non publiée. Université Nationale du Zaïre. Kisangani.
31. Ngub'usim Mpey-Nka, R. (2016). La fonction psychométrique des énigmes africaines. In R. Ngub'usim Mpey-Nka (Ed). *La psychologie au Congo et la psychologie congolaise : Mélanges en l'honneur du Professeur Jean Kanga K.V. : Premier Docteur Psychologue Congolais Lovanium, 1969 (pp.99-112).* Kinshasa : U-Psycom.
32. Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.* Genève : Presses universitaires de Genève.
33. Schutte, N.S. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personnality and Individual Differences*, *25*, 167-177.
34. Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins, & R. M. Sorrentino (Eds.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour, vol. 2 (pp. 527-561)*. New York: Guilford Press.
35. Theurel, A. & Gentaz, E. (2015). Entrainer les compétences émotionnelles à l'école. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *39.* 545-555.
36. Torrance, E.P. (1963). *Education and the creative potential.* Minneapolis: University Of Minneacta Press.
37. ****Charte Nationale de l'Éducation.* (1992). Conférence Nationale Souveraine. Kinshasa.
38. ****États généraux de l'éducation.* (1996). Kinshasa : Ministère de l'éducation nationale.
39. ****Loi cadre de l'enseignement national-RDC n° 14/004 du 11 février 2014. Kinshasa : Journal Officiel de la République.*

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXII, 2023, no 45, Issue 2

MIGRATION FORCÉE, DÉPERDITION SCOLAIRE ET GOUVERNANCE DES RÉFUGIÉS : UNE ANALYSE EMPIRIQUE DE LA SITUATION DES ENFANTS RÉFUGIÉS AU CAMEROUN*

Jeanne EPOTO IBON NDOME[1], Jean-Pierre MBAME[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.14

Résumé

L'éducation est élément essentiel dans le développement d'une nation, car elle est indispensable à la formation des hommes. C'est en ce sens que ce travail avait pour objectif général d'identifier l'incidence des migrations forcées et la gouvernance des réfugiés qui pourraient être à l'origine de la déperdition scolaire chez les enfants réfugiés scolarisés au Cameroun dans les camps de réfugiés et à proximité. À partir des résultats obtenus, nous avons constaté que la déperdition scolaire dans les camps de réfugiés du Cameroun est due à une multitude d'éléments, principalement les conditions de vie dans les camps, 30 % des sujets interrogés l'on pointé comme principale cause. 5 % ont mis l'accent sur les infrastructures et les conditions de scolarisation (effectifs pléthoriques, absence de fournitures scolaires, d'aménagement…). Notons aussi l'existence de certaines croyances qui sont à l'origine d'une discrimination basée sur le genre, 30 % des parents interrogés estiment que les filles ne devraient pas aller à l'école et rester à la maison, pour exécuter les tâches domestiques et se préparer pour le mariage ; 50 % des parents interrogés pensent qu'il n'est pas utile de scolariser les enfants ; 20 % des parents interrogés reconnaissent avoir scolarisé leurs enfants à l'initiative des ONG. Notre travail nous a permis de décrire et d'identifier d'éventuels facteurs associés au problème de la migration et la gouvernance des réfugiés, au sein des écoles situées dans les camps de réfugiés et à proximité, il montre que l'étude de ce thème se heurte à plusieurs difficultés d'importance.

Mots clés : *Déperdition scolaire ; Enfants réfugiés ; Migration.*

*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] Docteure en Psychologie de l'Éducation, Université de Bertoua, Cameroun, Courriel : ibonepotoj@gmail.com, auteure correspondante.

[2] Docteur en psychologie Sociale, Université de Ngaoundéré, Cameroun, Courriel : jeanmbane@gmail.com

FORCED MIGRATION, SCHOOL WASTAGE AND REFUGEE GOVERNANCE: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF THE SITUATION OF REFUGEE CHILDREN IN CAMEROON

Abstract

Education is an essential element in the development of a nation, as it is indispensable for the formation of men. It is in this sense that the general objective of this work was to identify the incidence of forced migration and refugee governance that could be at the origin of school wastage among refugee children enrolled in Cameroon in refugee camps and their surroundings. From the results obtained, we found that school wastage in refugee camps in Cameroon is due to a multitude of elements, mainly the living conditions in the camps, 30% of the subjects interviewed pointed to this as the main cause. 5% emphasized the infrastructure and schooling conditions (overcrowding, lack of school supplies, lack of facilities, etc.). Let us also note the existence of certain beliefs that are at the origin of gender-based discrimination; 30% of the parents interviewed believe that girls should not go to school and should stay at home to perform domestic tasks and prepare for marriage; 50% of the parents interviewed believe that it is not useful to send their children to school; 20% of the parents interviewed acknowledge that they have sent their children to school on the initiative of the NGOs. Our work has allowed us to describe and identify possible factors associated with the problem of migration and refugee governance in schools located in and around refugee camps.

Key words*: School wastage; Refugee children; Migration.*

1. Introduction

Depuis fort longtemps, l'Afrique a toujours constitué une terre de mobilités. Celles-ci ont connu une évolution dans le temps allant de la période précoloniale jusqu'à la fin des empires coloniaux. Depuis les indépendances, une autre forme de migration a vu le jour et est en pleine expansion. Il s'agit des migrations forcées qui constituent aujourd'hui l'épineux problème des États africains ainsi que de l'ensemble de la communauté internationale. La recrudescence des conflits armés et des crises politiques qui embrasent les États ainsi que les sous-régions d'Afrique depuis la fin des années 1970 est le principal élément déclencheur des migrations forcées dans ce continent. Elles ne sont pas restées sans incidence, car, elles ont contribué à dégrader le tissu social notamment le secteur de l'éducation, mettant de nombreux enfants en situation d'abandon ou encore de déperdition scolaire. Une étude menée en 2005 nous montre que parmi les 11,9 millions de réfugiés et demandeurs d'asile recensés de par le monde, 3 245 500 se trouvait en Afrique à la fin de l'année 2003 (Cambrezy et Lassaily-Jacob 2005).

En Afrique comme ailleurs, les migrations s'effectuent avant tout dans l'espace régional. En 2015, 52 % des migrants africains se trouvaient en Afrique, l'Europe n'en recevait que 27 % (Antil *et al*., 2016). Il s'agit d'une situation qui

illustre à suffisance la recrudescence des migrations forcées en Afrique centrale du fait de l'afflux des réfugiés que connaît cette sous-région. L'état de la recherche sur les migrations forcées en Afrique montre que ce champ s'est développé en Grande-Bretagne et en Amérique du Nord depuis 1980 (Cambrezy et Lassaily-Jacob, 2005). Et aujourd'hui, on dénombre plusieurs centres d'études spécialisés sur les migrations forcées au sein des Universités africaines. C'est dire que la question des migrations forcées en Afrique a un fort ancrage épistémologique du fait de l'abondante littérature qui lui est consacrée et de la pluralité des grilles d'analyse mobilisées pour appréhender ce phénomène. Cette pluralité des grilles d'analyses a poussé de nombreux auteurs à envisager des études qui mettent en relief les migrations forcées et d'autres phénomènes qui sont leurs incidences sociales et économiques au rang desquelles la déperdition scolaire. Ainsi, une étude sur la migration forcée et la déperdition scolaire constituerait sans doute une perspective analytique qui s'ouvre dans le champ de la gouvernance des réfugiés, notamment en Afrique centrale devenue région d'accueil d'un fort potentiel de réfugiés et autres migrants forcés.

La déperdition scolaire des enfants réfugiés au Cameroun est un phénomène qu'on pourrait qualifier de récent et de complexe. L'observation de l'environnement scolaire camerounais donne de constater que malgré que la déperdition scolaire soit une vieille réalité, il faut tout de même reconnaître que celle des enfants réfugiés est très récente (Epoto Ibon Ndome, 2017). Ceci s'explique par la situation d'instabilité sociopolitique observée au sein des pays voisins. L'afflux d'un nombre important des réfugiés en territoire camerounais a provoqué l'augmentation de l'indice de déperdition scolaire à cause d'une crise de l'encadrement scolaire observée dans les camps des réfugiés. Le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) a enregistré 126 122 réfugiés parmi lesquels 52 756 enfants âgés de 3 à 17 ans, mais on estime que plus de 230 000 Centrafricains ont trouvé refuge au Cameroun depuis le début de la guerre en 2013. Près de 53 % de l'ensemble des réfugiés arrivés en 2014, en provenance de la République Centrafricaine, vivent hors des camps, auprès des communautés locales d'après le HCR.

Quant aux régions de l'Extrême Nord et du Nord, on a noté une arrivée massive de populations venant du Nigéria fuyant les exactions perpétrées par les combattants de la secte terroriste Boko Haram. L'on note aussi des déplacements des populations de l'intérieur du territoire et des zones frontalières, principalement celles se trouvant dans des localités régulièrement ciblées par les attaques terroristes (Mokolo, Koza, Mora, Makari, Fotokol et Waza, Kolofata...) dans l'Extrême-Nord (Ouli, Kentzou et Betaré Oya) à l'Est. Devenu terre d'accueil d'une multitude de réfugiés, le Cameroun est devenu un terreau à la déperdition scolaire du fait de la combinaison entre le décrochage scolaire déjà présent et la déperdition scolaire observée chez les enfants scolarisés dans les camps des réfugiés (Epoto Ndome Ibon, 2017). Ainsi, la question qui se pose est celle de savoir : comment la migration forcée constitue-t-elle un catalyseur de la déperdition scolaire chez les enfants réfugiées ? Quels sont, du point de vue psychologique, les déterminants qui expliquent la déperdition scolaire de ces enfants ? Sur la base de la recherche documentaire, des

entretiens et des données collectées sur le terrain, cette réflexion s'attèle à proposer une lecture empirique de la déperdition scolaire partant de la migration forcée.

2. Cadre théorique

La présente étude repose sur un cadre théorique et méthodologique obéissant aux canaux de la recherche en Sciences Humaines et Sociales (SHS). Partant d'une approche empirique, cette réflexion s'appuie sur une principale théorie qui est la théorie des représentations sociales. C'est sur la base de cette théorie que nous proposons une lecture empirique de la situation des enfants réfugiés au Cameroun partant d'une démarche hypothético-déductive.

Le vocabulaire ainsi que la cartographie des migrations forcées en Afrique centrale montre qu'elles se caractérisent par un étalement géographique discontinue avec pour principal point d'ancrage l'axe Cameroun-Centrafrique-Nigéria du fait de la présence des réfugiés dans cette région. Par ailleurs, ces migrations forcées sont révélatrices de nombreuses dynamiques sociales au rang desquelles la déperdition scolaire qui constitue une incidence sociale forte. Ceci dit, la théorie des représentations sociales de Moscovici permet de mieux appréhender le phénomène de déperdition scolaire des enfants réfugiés au Cameroun.

C'est le sociologue Émile Durkheim qui a été le premier à proposer le concept de « représentations sociales », plus précisément celui de « représentations collectives », à travers l'étude des religions et des mythes. Pour lui, les représentations permettent d'expliquer les phénomènes les plus variés de la société Moscovici (1989). Durkheim distingue les représentations individuelles des représentations collectives. Il considère que les représentations individuelles étaient rattachées à la conscience de chaque individu, alors que les représentations collectives étaient jointes à la conscience, aux valeurs et aux croyances de toute une société. Pour Durkheim les représentations collectives seraient stables, permanentes et plus significatives. Ainsi, elles s'opposeraient aux représentations individuelles, variables et éphémères. Ainsi, à travers les représentations sociales, les enfants réfugiés se retrouvent donc facilement en situation de déperdition scolaire du fait de leur statut. Il semble que leur identité de réfugié impacte considérablement sur leurs performances scolaires. Lorsqu'on associe à cela la situation de l'insécurité dans laquelle ils sont, la déperdition scolaire croît donc dans un environnement social où vivent les migrants forcés.

3. Méthodologie et présentation de la zone d'étude

Cette étude s'appuie sur la recherche documentaire et les données collectées sur le terrain. Comme grille méthodologique, nous avons privilégié la démarche empirique pour une analyse à la fois qualitative et quantitative de la déperdition scolaire des enfants réfugiés au Cameroun. La collecte des données s'est faite à l'aide des questionnaires que nous avons administrés aux différentes composantes de notre population d'étude. Comme méthode d'échantillonnage, nous avons l'échantillonnage aléatoire par Quota, afin que chaque classe soit représentée et

l'échantillonnage de convenance, qui se justifie par la réticence de plusieurs parents et de leurs enfants à participer à ce travail.

Ainsi donc, notre échantillon est constitué responsables chargés de l'éducation que sont les enseignants, les directeurs d'écoles, les responsables d'ONG, les responsables du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), des parents d'élèves scolarisés et ceux dont les enfants ont déserté les salles de classe, et des enfants scolarisés régulièrement et ceux ayant démissionnés. L'échantillon est composé de 210 sujets. Cet échantillon se compose de 20 garçons en situation de déperdition scolaire ; 20 filles en situation de déperdition scolaire ; 60 écoliers en cours de scolarisation, soit 10 élèves par niveau d'étude ; 20 parents d'élèves en situation de déperdition (mères ou pères) ; 20 parents d'élèves en cours de scolarisation (mères ou pères) et de 10 instituteurs et administrateurs scolaires (MINEDUB et ONG).

Le Cameroun compte 8 camps de réfugiés, dans l'Extrême-Nord nous avons le camp de Minawao situé dans la région de l'Extrême-Nord ; nous avons les camps de Gam et Borgof situés dans la région de l'Adamaoua nous avons les camps de Timangolo, Gado-Badzere, Mbile, Lolo et Garisingo situés dans la région de l'Est. La majorité des réfugiés ressortissants du Nigéria se retrouve dans la région de l'Extrême-Nord et que dans les régions de l'Adamaoua et de l'Est on retrouve en majorité les ressortissants de la RCA. Cette recherche a été menée dans deux camps de réfugiés à savoir le camp de Minawao dans la région de l'Extrême-Nord et le camp de Gado Badzere dans la région de l'Est.

Le camp de réfugiés de Minawao a été ouvert le 2 juillet 2013. Il s'étend sur une superficie de 31900 hectares soit 319 km². Bien qu'initialement prévu pour 20000 personnes. Ce camp abrite près de 64034 réfugiés principalement les Nigérians, disséminés dans près de 16000 familles (HCR, 2017). Tandis que des milliers d'autres réfugiés nigérians sont recueillis par des familles d'accueil, ou font le choix de vivre hors des camps auprès des communautés villageoises environnantes. Le camp de Gado Badzere a été ouvert le 1ermars 2014, pour l'accompagnement des réfugiés principalement centrafricains fuyant les conflits entre le mouvement Seleka et les Antibalaka. Il s'étend sur une superficie de 55 hectares, ce camp abrite près de 24384 réfugiés principalement centrafricains, disséminés dans près de 7700 familles (HCR, 2017). Tandis que des milliers d'autres réfugiés sont recueillis par des familles d'accueil, ou font le choix de vivre hors des camps auprès des communautés villageoises environnantes.

4. Les résultats empiriques de la déperdition scolaire des enfants réfugiés au Cameroun

S'appuyant sur des éléments statistiques, cette recherche a permis de montrer de façon empirique que la déperdition scolaire observée dans les camps des réfugiés est due à de nombreux déterminants psychosociocognitifs. Ces déterminants sont imposés par les logiques sociales du fait des représentations sociales et de la perception des parents ainsi que des enfants réfugiés vivant dans ces camps. La situation de migrant forcé ou encore de réfugié dans laquelle se trouvent ces enfants et leurs parents est favorable à la déperdition scolaire.

4.1. La durée du trajet pour l'école et la question des manuels scolaires : des contingences favorables à la déperdition scolaire des enfants réfugiés au Cameroun

L'éducation des enfants réfugiés fait partie de ce qu'il convient d'appeler l'éducation en contexte d'urgence ou encore l'éducation de crise. Pour cela, celle-ci est influencée par de nombreuses contingences qui sont d'ordre matériel et logistique au rang desquels la distance entre l'école et la maison, la durée du trajet pour l'apprenant ainsi que le matériel didactique dont les manuels scolaires. Ainsi, on a pu observer que la distance qui sépare l'école des habitats dans les camps des réfugiés constitue un déterminant matériel de la déperdition scolaire. 65 % des élèves déperditionnaires enquêtés vivaient à plus de 5km de leur école, et devaient marcher à pied. Tandis que 30 % des élèves déperditionnaires vivaient à une distance comprise entre 3km et 4km de leur école (Epoto Ibon Ndome, 2017).

Par ailleurs, la question des manuels scolaires constitue un autre déterminant de la déperdition scolaire des enfants réfugiés au Cameroun. Étant donné que ces derniers sont en situation de migration forcée, la situation économique de leur parent explique le fait que beaucoup de ces enfants qui sont scolarisés puissent ne pas disposer de manuels scolaires. Les élèves en situation de déperdition scolaire avaient en Moyenne **2,7** livres, principalement le Français/Lecture et les Mathématiques/calcul. Et cette situation est intimée liée à la précarité ambiante dans les camps des réfugiés. Ce qui laisse croire que les indicateurs socio-économiques tels que les activités socioprofessionnelles des parents peuvent expliquer le fait que certains élèves disposent de manuels scolaires tandis que d'autres n'en ont pas.

Tableau 1. Distance séparant l'école du domicile des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1 à 2 kilomètres	1	5,0	5,0	5,0
3 à 4 kilomètres	6	30,0	30,0	35,0
5 kilomètres et plus	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Source : Synthèse des données collectées

À cela s'ajoute le temps mis pour se rendre à l'école qui de façon pratique explique suffisamment la déperdition scolaire observée dans les camps des réfugiés de Minawo et de Gado Badzere.

Tableau 2. Temps mis par les enfants pour se rendre à l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
de 6 à 15 minutes	3	15,0	15,0	15,0

De 16 à 30 minutes	5	25,0	25,0	40,0
De 31 à 1 heure	10	50,0	50,0	90,0
Plus d'une heure	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Source : Synthèse des données collectées

On constate que 50 % des élèves déperditionnaires mettaient entre 30 minutes et 1 heure pour se rendre à l'école. 10 % de ces enfants mettaient plus d'une heure pour se rendre à l'école, cela s'explique par l'éloignement de certaines écoles et l'état de la route. Selon les dires de ces enfants cette situation était aggravée en saison de pluie.

4.2. La précarité sociale et le désintérêt des parents vis-à-vis de l'école : des éléments favorables à la déperdition scolaire

La situation de réfugié engendre très souvent une précarité socio-économique qui paralyse souvent l'épanouissement social des réfugiés. Cela affecte aussi bien les parents que les enfants dans la mesure où ce sont les parents qui doivent assurer un encadrement à leur progéniture. Ainsi, l'on a pu constater que dans les camps des réfugiés de Minawao et de Gado Badzere, la précarité sociale des parents constitue un élément favorable à la déperdition scolaire des enfants. À cela s'ajoute leur désintérêt pour l'école, le tout s'adossant sur le statut de migrants forcés qui ne permet pas souvent à ces personnes d'être suffisamment épanouies. Les activités professionnelles des parents (pères et mères) des enfants réfugiés sont révélatrices de cette précarité sociale.

Tableau 3. Activité principale de la mère/Tutrice des enfants réfugiés

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans réponse	4	20,0	20,0	20,0
Commerçante	5	25,0	25,0	45,0
Couturière	2	10,0	10,0	55,0
Ménagère	7	35,0	35,0	90,0
Enseignante	1	5,0	5,0	95,0
Autre	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Nous constatons que la majorité des mères ou tutrices d'enfants ayant abandonné l'école, sont des femmes au foyer (Ménagères) sans activités professionnelles soit 35 %. Notons aussi que l'activité professionnelle la plus répandue chez les mères ou tutrices d'enfant déperditionnaires est le commerce, soit 25 %. Il s'agit généralement d'un commerce qui ne procure pas des revenus financiers conséquents pouvant permettre à la mère d'assurer la scolarisation de son fils ou de sa fille. L'on observe pareille réalité chez les hommes qui sont considérés

comme les principaux parents de ces enfants scolarisés. S'agissant des pères ou tuteurs, l'on constate que l'activité professionnelle la plus répandue est Berger avec 42,3 % des pères ou tuteurs des enfants interrogés, survivent d'artisanat avec 30,8 %.

Par ailleurs, le désintérêt des parents vis-à-vis de l'école justifie à suffisance la déperdition scolaire qu'on observe dans les camps des réfugiés au Cameroun. Pour comprendre ce désintérêt, il faut tout de même questionner le niveau d'instruction des parents, l'intérêt qu'ils portent aux études de leurs enfants et le choix de scolariser ou non ceux-ci.

Tableau 4. Niveau d'Instruction des pères enquêtés

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Aucun (Jamais Scolarisé)	36	30,0	33,3	33,3
Primaire Sans CEP	60	50,0	55,6	88,9
CEP	12	10,0	11,1	100,0
Total	108	90,0	100,0	
Système manquant	12	10,0		
Total	120	100,0		

Source : Synthèse des données collectées

On constate que 33,3 % des pères d'élèves qui ne sont pas en état de déperdition sont analphabètes et 55,6 % ont un niveau primaire, mais n'ont pas obtenu de CEP. Tandis 11,1 % ont obtenu un CEP.

Tableau 5. Niveau d'Instruction des mères enquêtées

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Aucun (Jamais scolarisée)	36	30,0	46,2
Primaire sans CEP	42	35,0	53,8
Total	78	65,0	100,0
Système manquant	42	35,0	
Total	120	100,0	

Source : Synthèse des données collectées

On constate que 46,2 % des mères d'élèves en déperditions sont analphabètes et 42 % ont un niveau primaire, mais n'ont pas obtenu de CEP et plus. Le niveau d'instruction de ces parents est révélateur du fait que ces derniers ne disposent pas des capacités cognitives pouvant leur permettre d'assurer un bon encadrement scolaire à leurs enfants malgré le climat d'insécurité qui a souvent été évoqué comme un motif important de l'abandon scolaire. Ce faible niveau d'instruction des parents influence largement leur perception de l'école à travers l'utilité de scolariser leurs enfants.

Tableau 6. Avis des parents sur l'utilité de scolariser leurs enfants

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Oui	10	50,0	50,0
Non	10	50,0	50,0
Total	20	100,0	100,0

Source : Synthèse des données collectées

Les principaux motifs avancés pour le choix de ne pas scolariser les enfants sont les suivants : 30 % des parents interrogés pensent que les filles ne doivent pas aller à l'école, elles doivent rester à la maison pour les tâches domestiques et se préparer au mariage. Une situation qui émane des représentations sociales qu'on se fait de l'école et des rôles sociaux dans un tel contexte. Ce qui nous permet de souscrire à la théorie de Moscovici pour attester que la déperdition scolaire des enfants réfugiés quoiqu'inhérente à la situation d'insécurité et à leur statut de migrant forcé est aussi influence par les représentations sociales qui prennent corps au sein de cet environnement. Les principaux motifs avancés pour le choix de scolariser les enfants sont les suivants : 20 % des parents interrogés pensent que les enfants doivent aller à l'école pour apprendre à lire et écrire et pour trouver un travail plus tard.

5. Discussions

Au regard des résultats empiriques précédemment présentés, il ressort de cela que la déperdition scolaire et la migration constituent un binôme opératoire du fait des liens entretenus par ces deux phénomènes. Ce lien reste donc à construire, à repenser et à questionner de par la situation observée dans les camps des réfugiés de Minawao et de Gado Badzere. Ce qui nous permet de comprendre qu'au-delà des raisons évoquées comme facteurs favorisant la déperdition scolaire dans les camps de Minawao et de Gado Badzere, l'insécurité et la migration forcée constituent la principale variable explicative de cette déperdition scolaire.

5.1. L'insécurité et la migration forcée : principales variables explicatives de la déperdition scolaire dans les camps de Minawao et de Gado Badzere

De nombreux travaux montrent que l'éducation en situation d'urgence constitue un défi de la communauté mondiale (Bessler, 2019). De ce fait, il est impératif de mettre en place des politiques pouvant permettre aux migrants forcés de se sentir suffisamment en sécurité pour pouvoir apprendre en zone de conflits (McEvoy, 2019). Le cas de l'Afrique centrale en proie aux migrations forcées semble confirmer cet état de fait dans la mesure où, la sous-scolarisation et l'analphabétisme dans les pays en développement, bien qu'ayant connu une nette régression, garde des proportions importantes (Lamarkbi et La Fafaye de Micheaux, 2006).

Tableau 7. Motifs ayant poussé les enfants réfugiés à la déperdition et à l'abandon scolaire

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Manque de motivation	6	15,0	15,8
Manque de matériel didactique et d'infrastructures scolaires	8	20,0	21,1
Manque d'encadrement des parents ou tuteurs	4	10,0	10,5
condition de vie très difficile (alimentation et autres)	12	30,0	31,6
Activités scolaires négligées/abandonnées au détriment des activités domestiques ou génératrices de revenus	6	15,0	15,8
Hantise par les souvenirs de guerre et des décès des proches	2	5,0	5,3
Total	38	95,0	100,0
Sans réponse	2	5,0	
Total	40	100,0	

Source : Synthèse des données collectées

Les résultats de ce tableau montrent que 5,3 % des enfants estiment que le principal motif les ayant poussés à la déperdition scolaire reste la hantise par les souvenirs de guerre et les décès des proches. Bien que certains motifs soient évoqués, il faut tout de même reconnaître que ceux-ci se greffent aux principales variables explicatives qui restent l'insécurité et la migration forcée. En prenant juste le cas de la République Centrafricaine, il ressort de cela que les troubles sociopolitiques ont eu un impact considérable sur le système éducatif notamment au cycle primaire (Gounebana 2006, pp. 117-130). Nous constatons que plusieurs raisons peuvent justifier l'abandon scolaire, indépendamment des représentations des parents vis-à-vis de l'école, notamment des motifs socio-économiques (gagner de l'argent pour vivre, conditions de vie très difficile, pauvreté et absence d'aide humanitaire…), et autres (résultats scolaires insuffisants, la maladie, motifs religieux…).

5.2. Migration forcée et déperdition scolaire : lien qui reste à repenser et à reconstruire

L'analyse et l'interprétation de la situation observée dans les camps des réfugiés de Minawao et Gado Badzere montrent que la déperdition scolaire reste inhérente à certains déterminants psychosocio-cognitifs. Bien qu'il soit évident que les principales variables explicatives sont la migration forcée et le climat d'insécurité, le lien migration forcée et déperdition scolaire reste à repenser et à reconstruire. Étant donné que de nombreuses études se soient quant à elles attelées à décliner les logiques ainsi que les mécanismes de mise en œuvre des politiques éducatives en zones de conflits. On peut donc comprendre qu'il existe un lien entre

conflits et éducation, mais le phénomène de la déperdition scolaire reste quelque peu en périphérie dans le champ de l'analyse épistémologique concernant ce domaine. Ainsi, ceci appelle à repenser le lien qui existe entre la migration forcée et la déperdition scolaire afin justement d'ouvre une perspective dans l'amélioration de la gouvernance des réfugiés notamment en Afrique centrale.

Ceci peut s'inspirer de ce qui se fait déjà dans d'autres zones notamment en Afghanistan où une étude montre qu'il faut se sentir suffisamment en sécurité pour pouvoir apprendre dans une zone de conflit (McEvoy, 2019). Ici, les programmes psychosociaux traditionnels sont fréquemment axés sur des incidents qui ont eu lieu dans le passé et sont mis en œuvre dans des espaces désormais physiquement sûr (McEvoy, 2019). Il faut donc repenser et restructurer le lien entre migration forcée et déperdition scolaire. Ceci devrait partir du postulat selon lequel, les représentations sociales peuvent contribuer à la déperdition scolaire sans que ce soit forcément lié à la condition de migrants forcés des apprenants. Cela tient au fait qu'il est difficile de faire une mise en relation des représentations sociales avec la déperdition scolaire observée dans les camps des réfugiés de Minawao et Gado Badzere.

5.3. Une difficile mise en relation des représentations sociales et de la déperdition scolaire en contexte de migration forcée

Il est difficile de mettre en relation les représentations sociales et la déperdition scolaire observée dans les camps des réfugiés qui constitue le champ d'études de cette réflexion. En dépit des contingences mises en évidence pour expliquer la déperdition scolaire dans ces camps partant de la théorie des représentations sociales de Moscovici, cela nous permet de déceler ici les limites de cette grille théorique par rapport à cette étude. Bien qu'étant des aléas qui expliquent la déperdition scolaire, le manque de manuels scolaires, la distance qui sépare l'école des apprenants, l'intérêt accordé par les parents à l'école, leur choix de scolariser ou non leurs enfants ne sont pas directement imputable la migration forcée. Il s'agit d'une situation qu'on pourrait transposer dans un contexte de paix et de sécurité, car, même les zones non conflictualisées connaissent ces mêmes contingences qui favorisent la déperdition scolaire. Ainsi, on peut donc comprendre que les résultats empiriques de cette recherche ne peuvent pas être directement imputables à la migration forcée et à l'insécurité conformément à la théorie qui sous-tend lesdits résultats.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait, des parents instruits ont plus de faciliter et de compétences intellectuelles à encadrer leurs enfants. Bien que notre travail ne permette pas de le dire, nous pensons que des parents instruits auront tendance à inciter plus leurs enfants à la scolarisation, du fait qu'ils entretiennent des représentations favorables vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants, bien que réfugiés. Le constat empirique qui a guidé cette démarche permet de déduire que les parents non instruits ou analphabètes utilisent abusivement le temps des enfants destiné aux apprentissages au profit des activités socio-économiques et domestiques. En outre, ces parents d'élèves non instruits ou analphabètes s'impliquent peu ou se

désintéressent de la vie scolaire de leurs enfants par ignorance ou par mépris. Ce qui n'est pas forcément lié au fait que ces enfants soient des réfugiés ou encore en situation de migration forcée.

6. Plan de prévention de la déperdition scolaire en contexte de migration forcée

Sur la base des observations faites sur le terrain, il semble nécessaire et urgent d'apporter quelques éléments, qui pourront permettre de rendre la scolarisation des enfants réfugiés vivant dans les camps du Cameroun plus effectif, afin d'atteindre les objectifs assignés**.**

Ce plan va à l'endroit de tous les intervenants dans le processus de scolarisation, à savoir : Parents, enfants, responsables éducatifs, enseignants, pouvoir public.

6.1. Au sein des parents d'élèves

À la suite de notre travail, nous pouvons affirmer que la structure familiale a une influence déterminante dans la scolarisation d'un enfant, car le choix d'envoyer un enfant à l'école est généralement celui des parents. On pourra donc bannir tout comportement ou pratique qui sont de nature à empêcher l'épanouissement scolaire des enfants. Nous faisons référence ici aux travaux domestiques répétés à longueur de journée et aux activités commerciales, qui occupent le temps destiné aux apprentissages et divertissement.

La participation des enfants aux travaux domestiques est nécessaire, mais à un certain degré, elle peut empêcher les révisions.

6.2. Au sein des élèves

Les élèves doivent s'engager et être motivés dans leur scolarisation. L'apprenant a une responsabilité indéniable dans la réussite ou l'échec de sa scolarisation, car de son engagement dépend ses performances. Ainsi donc il devra adopter un certain nombre de comportements, jugés indispensables à l'acte d'apprentissage, tel que : l'obéissance vis-à-vis des parents et des enseignants, le respect des consignes et de la discipline.

6.3. Au sein du corps enseignant

L'enseignant doit être un modèle, une référence pour les élèves dont il a la charge d'inculquer le savoir. Par conséquent un comportement déviant de leur part sera automatiquement considéré comme modèle par ces élèves.

Sur le plan de la pratique, les enseignants doivent être à l'écoute des difficultés des apprenants, tant scolaire que familiale, tout en veillant à actualiser leurs compétences et connaissances. Ils doivent veiller à être bien formés.

6.4. Au sein des pouvoirs publics

L'exigence de la promotion de l'éducation nécessite l'engagement de toutes les sphères de décision. Les décideurs politiques et leurs partenaires devraient

prendre des initiatives pour garantir les mêmes chances à tous les élèves d'aller à l'école et de s'y maintenir le plus longtemps possible pour recevoir un enseignement de qualité, utile et durable. Construire des infrastructures scolaires répondant aux normes scolaires, mieux former les enseignants, adapter l'offre éducative aux besoins des populations réfugiées, en y intégrant par exemple des écoles confessionnelles, notamment coraniques et des écoles professionnelles.

Notons aussi comme propositions de : accroître la capacité d'accueil des élèves et intensifier la formation des enseignants qualifiés et en grand nombre ; en vue de réduire le ratio élèves/maître ; Faire une campagne d'information et de sensibilisation des différents acteurs (inspecteurs, directeurs, enseignants, parents, élus locaux, partenaires sociaux) à la problématique de la déperdition scolaire.

7. Conclusion

L'appréhension des motifs de la déperdition a été analysée sous plusieurs angles. Il ressort de cette analyse que les facteurs majeurs identifiés ne remettent pas en cause les appréhensions de plusieurs auteurs. Seulement certaines variables telles que la distance, la peur du maître, le genre, le niveau d'instruction des parents, etc. ne peuvent être considérées comme facteurs explicatifs uniques.

À l'opposé, les problèmes de santé, le manque de moyens, le faible suivi des parents, les activités extrascolaires des filles, sont les facteurs majeurs qui semblent mieux expliquer le phénomène de la déperdition scolaire chez les élèves réfugiés.
En somme, les conditions de vie des enfants réfugiés et de leurs familles gagneraient à être améliorées, afin que les enfants n'aient pas à faire le choix d'activités rémunératrices pour pouvoir nourrir leur famille, au détriment de l'école. Notons, la nécessité d'actes de sensibilisation auprès des parents, allant dans le sens de la scolarisation des enfants. Nous n'ignorons pas que les actions de plusieurs ONG vont déjà dans ce sens, mais il serait nécessaire d'en faire encore plus et de promouvoir une meilleure politique de gouvernance de réfugié.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bessler, M. (2019). L'éducation, un impératif humanitaire de développement. *Revue migrations forcées*, n° *60*, 4-7.
2. Cambrezy, L., Lassaily-Jacob, V. (2005). « Les migrations forcées ». *Géographes associés*, n° *29*, 35-41.
3. Epoto Ibon Ndome, J. (2017). *Analyse des déterminants psychosociocognitifs de la déperdition scolaire des élèves du cycle primaire dans les camps des réfugiés du Cameroun*. Mémoire de Master en Psychopédagogie et Science de l'Éducation, Douala : Université de Douala.
4. Gounebana, C. (2006). *Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : Situation de l'enseignement primaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Bourgogne : Université de Bourgogne.

5. Lamarkbi, N., La Fafaye de Micheaux, E. (2006). L'ouverture de l'éducation primaire rurale aux ONG. Les enseignements du Marco contemporain. *Mondes en développement, 2*(134), 79-94.
6. McEvoy, B. (2019). Se sentir suffisamment en sécurité pour pouvoir apprendre dans une zone de conflit. *Revue migrations forcées*, nº *60.*
7. Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In *Les représentations sociales*. Paris : Presses Univesitaires de France.

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE QUESTIONNAIRE "PECULIARITIES OF SEXUALITY OF PEOPLE 60+"*

Marina SLAVINSKI[1], Svetlana TOLSTAIA [2]

10.52846/AUCPP.2023.2.15

Abstract

The article describes the procedure for the development and validation of the author's questionnaire "Features of the sexuality in adults 60+". It presents the results of methodological testing of a cohort of Russian-speaking Israeli adults 60 to 91 years old. To our knowledge, the proposed survey is the first psychometric tool that allows diagnosing the characteristics of the sexuality of older people such as "stereotypes about sexuality", "sexual behavior", "sexual health", "attitude towards the body", and also allows measuring the overall level of sexuality. Unlike previous clinical and sexology scales, this tool is not aimed at identifying problems in the sexual space of the elderly, but at identifying the specific features and characteristics of the sexuality of older adults. Studies that used this questionnaire indicate sufficient construct validity and high reliability for internal consistency (Cronbach's Alpha of 0.943). The content validity of the survey was confirmed using the expert review methodology, with Spearman's correlation coefficient between the first and second examinations of 0.975, which indicates the stability of the survey's outcomes. The collected data suggested that the proposed questionnaire is a reliable diagnostic tool for both research purposes and for practical use by clinicians working with older adults (e.g.., psychologists, sexologists, social workers).

Key words: *Sexuality; Sexual health; Sexual behavior; Sexual activity; Elderly.*

1. Introduction

Even though sexuality is an integral part of the personality and is a central aspect of a person's being across lifespan, it is one of the phenomena that has not been sufficiently studied, especially in elderly. Sexuality-related measures used in

*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 at Doctoral School of Social Sciences, Moldova State University, Moldova, e-mail address: marinaslavinski@gmail.com

[2] Associate Professor, PhD, Moldova State University, Moldova, e-mail address: tolstaiasv@gmail.com, corresponding author.

research and psychotherapeutic practice are based mostly on the description of sexual disorders and impairments, and they don't provide the information on specific characteristics of sexuality of the elderly. At the same time, the available tools for sexuality evaluation in adolescents and adults younger than 60 often cannot be applied to older people due to the incorrectness and irrelevance of questions for this age category.

Both researchers and practitioners working with elderly note that sexuality issues are often of great concern to older adults (Zelikova, 2018; Slavinski, 2021; Slavinski & Yashchenko 2020a; Slavinski & Yashchenko, 2020b). Furthermore, studies demonstrate that despite a decrease in libido with age, older people remain sexually active until very old age (Chernyshkova, 2011). These data indicate that it is necessary to reconsider the existing paradigm of sexuality in elderly as an exclusively deficient and fading function. It should be noted that sexuality at this age acquires a new meaning and a completely different character, and one of the unmet needs of psychology and modern sexology is to study and investigate the nature of sexuality in older adults. The relevance of this problem is particularly actual now as the world's population is rapidly aging, and the percentage of older people is increasing. Special efforts are needed to ensure the quality of life of the elderly, who can still be socially active and useful to society.

2. The theoretical framework

The World Health Organization Aging Criteria-2020 (WHO, 2002) defines sexuality as "an organic part of the personality of any human being. Its full development depends on the satisfaction of basic human needs, such as the desire for contact, intimacy, emotional expression, pleasure, tenderness, and love." Sexuality is of great importance in interpersonal relationships. Sexuality can be viewed as a specific, psychosomatic body language, as a form of initially non-verbalized communication. From a psychosomatic point of view sexuality expresses passion, affection, trust, security and satisfaction, which are all important at any age and especially in the elderly. According to the WHO (WHO, 2015), "sexual health is an integral aspect of health and psychological well-being throughout the entire life." Emphasis is made on "the need to seek recognition of sexual pleasure as a component of psychological well-being." Sexual health is a state of physical, emotional, mental and social well-being associated with sexuality; it is not merely the absence of a disease, physical disorder, or infirmity. Sexual interest and activity have important meaning and play an essential role in human life, including at a later age.

Despite numerous claims that the sexual and erotic determinants of elderly life affect their psychological state to a large extent by determining their active or passive psychological attitude towards themselves and their surroundings the issues related to the sexual aspect of the life of older adults remains understudied (Krishtal, 2002).

Research of sexual health in elderly has not been a priority so far. This can be explained by the fact that aging is often viewed as a process more associated with problems, shortcomings and unacceptance of pleasures and changes, i.e., as an isolated period of life, rather than as a full-fledged and meaningful part of the life

cycle. Therefore, it is important to study sexuality and sexual activity across lifespan. These concepts may include the following elements (Slavinski & Yashchenko, 2020a):

- ability and willingness to accept age-related changes in sexual behavior (such as finding new alternatives to achieve sexual satisfaction);
- realization of various possibilities of sexual self-expression;
- positive self-esteem;
- awareness of personal sexual attraction;
- positive attitude towards own body.

It is important to emphasize that a person who

a) accept his/her sexuality as an integral and important part of life,
b) expresses the needs and desires, and
c) is able to establish satisfying sexual relationships, can focus on maintaining and strengthening sexual well-being, which, in turn, is an important component for achieving overall psychological well-being (Zelikova, 2018; Ben Zion, 2003).

In the process of working on methodology for studying sexuality and sexual well-being in older people as a potential factor influencing their psychological well-being, we searched published literature on this topic. We reviewed a number of questionnaires on sexuality including Eysenck's *Questionnaire of attitudes towards sex* (Eysenck & Eysenck, 1975; Eysenck & Wilson, 2000); Domoratsky's *Female Sexual Formula* (Domoratski, 2003) and *Male Sexual Formula* (Domoratsky, 2009); Buryatsky & Krishtal' *Questionnaire for studying the level of socio-pedagogical and sexual-behavioral adaptation of a married couple* (Burtyansky & Kkrishtal, 1982; Krishtal & Aghisheva,1985; Krishtal, 1998); Rosen's *International Index of Erectile Dysfunction* (Rosen *et al.,* 1997) and *Female Sexual Function Index* (Wiegel, Meston & Rosen 2005); Lazarus's *Marriage Satisfaction Questionnaire* (Lazarus, 2001); Berg-Cross's *Sexual Satisfaction Questionnaire* (Berg-Cross, 2004), O'Leary's *Brief Sexual Function Questionnaire for Man* (O'Leary *et al*., 1995; Mykletun, Dahl, O'Leary & Fosså, 2006). These tools have been used to assess sexual interest, sexual activity, satisfaction, and sexual physiological dysfunction, for studying the sexuality of adolescents and younger adults. Majority of these surveys focus more on the physiological rather than on the psychological aspect of sexuality. Most of the existing questionnaires are aimed at determining sexual dysfunction (physiological or psychological) for subsequent appropriate treatment.

In the study of the sexuality in elderly, it seems not always ethical and tactful to raise questions related to the physiological side, due to general extinction of the physiological functions (e.g., male and female menopause which is a natural process in every person). Therefore, an ethical dilemma arises as to how to study the sexual health in older people without offending their dignity. For example, if a person has some type of physical defect or disability, then we cannot investigate the related functioning, but only how the person feels about it and how he/she copes with it. However, clinical practice cases show that many older people retain sexual

interest and sexual function, with certain age-related features (Slavinski, 2021; Zelikova, 2018).

We also found that the sexuality of the elderly is not sufficiently studied both in theoretical scientific research and in clinical research, possibly because of the lack of appropriate methodological tools. Therefore, we aimed to develop a questionnaire that would allow to explore the sexual features of older adults and at the same time would follow ethical standards and consideration related to old age. Accordingly, we have built a valid author's questionnaire developed by the expert review method.

3. Methods

3.1. Stages of constructing a questionnaire

Stage 1. *Selection of questions*: Based on the studied sexuality questionnaires and through personal interviews with respondents on the topic of the study, we compiled a list of questions that may be relevant to the study.

Stage 2. *Expert review*: We contacted ten leading experts from related fields of science - psychology, sexology, psychotherapy – and requested their evaluation of the proposed survey items. Eight specialists have agreed to participate in our tool content evaluation providing with subject matter expertise:

- Prof. Itzach Ben-Zion, Chief Psychiatrist of the Southern District of Israel; Certified Sexologist and Sex Therapist; Director of the Sex Health Clinic of Soroka Hospital in Beer-Sheva, Israel.
- Prof. Andrea Ifergane, Professor of Psychology and Sexology at Ben Gurion University, Israel; Certified Sexologist and Sex Therapist; Chair of the Attestation Commission of Israeli Association of Sexologists and Sex-therapists.
- Dr. Michal Nir, Certified Sexologist and Sex Therapist; Coordinator of the Sexual Therapy program at Bar-Ilan University, Israel.
- Prof. Aglaia Bolboceanu, Habilitated in Psychology, Research-Profesor, Institute of Educational Sciences, Moldova.
- Prof. Carolina Platon, Habilitated in Pedagogical Sciences, Doctor in Psychology, Professor, Moldova State University, Moldova.
- Prof. Valentina Bodrug-Lungu, Habilitated in Pedagogical Sciences; Professor, Moldova State University, Moldova.
- Dr. Svetlana Tolstaia, Doctor in Psychology, Associate Professor, Moldova State University, Moldova.
- Dr. Natalia Buraga, Doctor in Psychology; University Lecturer, Moldova State University, Moldova.

Stage 3. *Finalization of the questionnaire*: after an independent expert evaluation of the questions, a final list included 30 statements, which describe four dimensions of sexuality in older adults: "Stereotypes about sexuality in old age", "Sexual behavior", "Sexual health", "Attitude to the own body". Additional scale characterized sexually active responders.

Stage 4. *Testing*: the forms were distributed to the respondents according to the principle of sample accessibility; some respondents (about 40%) returned blank

forms or did not return them at all, which was most likely due to perceived taboo of the topic of sexuality or perceived rejection and shame towards this topic.

Stage 5 *Statistical analysis*: the received and processed questionnaires were statistically analyzed for the validity and reliability of the final content.

3.2. Description of the questionnaire

The questionnaire "Features of sexuality in adults 60+" consists of 30 statements with which a person can agree or disagree using five Likert-type (McLead, 2008; Jamieson, 2017; Cherry, 2018) alternative answers: absolutely disagree - 1 point, disagree - 2 points, somewhat agree - 3 points, agree - 4 points and absolutely agree - 5 points. The following instructions were attached to the questionnaire: “Statements below describe how you feel about yourself and your life. Please remember that there are no right or wrong answers here. Please correlate your answers with a scale of 1 to 5, where 1 is “strongly disagree” and 5 is “strongly agree”

The survey has four subscales that include questions from 1 to 24; each of the subscales consists of 6 items. Questions 25 to 30 focus on those older people who remain sexually active, e.g., they have a regular partner(s) / occasional partners / masturbation, etc. Thus, the last 6 questions form an additional subscale - "active sex life".

Description of the questionnaire subscales:

1. *Stereotypes about sexuality* - a high score on this subscale indicates that sexual relationships in elderly are acceptable for the respondent and he/she does not see obstacles from the society and / or public opinion to express his/her own sexuality. A low score on this subscale, on the contrary, indicates a significant dependence of the respondent's opinion about sexuality on stereotypes and public discourse, which, in turn, may inhibit the manifestation of the respondent's sexuality.

2. *Sexual behavior* - a high score on this subscale indicates that the respondent accepts the manifestation of sexual activity in the form of interaction with potential sexual partner; that a person evaluates his/her sexual life as successful, and that a person is open to using various sexual techniques if necessary. A low score on this subscale indicates the respondent's dissatisfaction with his/her sexual life or a lack of sexual life, as well as the difficulty of establishing contact with potential sexual partner.

3. *Sexual health* - a high score on this subscale indicates that the respondent i) accepts sexual health as an integral part of overall health; ii) doesn’t consider health problems as a barrier for sexual life in old age; iii) and has a desire to have sexual contact, regardless of physiological capabilities. A low score on this subscale indicates a lack of sexual desire.

4. *Attitude towards the body* - a high score on this subscale indicates that the respondent accepts his/her own body, age-related changes in it and treats the body as an instrument for the manifestation of his/her sexuality. A low score indicates a lack of acceptance of age-related changes and dissatisfaction with the body image, which prevents the manifestation of sexuality.

5. *Active sexual life* - a high score on this subscale indicates that the respondent i) positively assesses current sexual relationship; ii) is satisfied with their actual sex life; and iii) believes that sexual relationships have a positive effect on psychological well-being.

The subscale score is calculated by summing the scores for all items in the subscale. The total integral score is formed from the sum of the scores calculated for all items of the questionnaire (for sexually inactive respondents – total of 24 questions, and total of 30 questions for those who indicated their sexual activity). For convenient interpretation, due to the possible difference in the number of questions depending on the sexual activity of the respondents, the total score is calculated by dividing the total score by the number of questions. We propose three levels of sexuality corresponding to each subscale score and the overall score as shown in Table 1.

Table 1. Correspondence of subscale scores to the levels of sexuality

Scale	Low	Average	High
Stereotypes about sexuality	1,0-2,30	2,31-3,61	3,62-5,00
Sexual behavior	1,0-2,30	2,31-3,61	3,62-5,00
Sexual health	1,0-2,30	2,31-3,61	3,62-5,00
Attitude towards the body	1,0-2,30	2,31-3,61	3,62-5,00
Active sexual life	1,0-2,30	2,31-3,61	3,62-5,00

3.3. Sample Description

81 people attending elderly community centers in Southern Israel volunteered to participate in the survey. All respondents were cognitively preserved, heterosexual and were Russian-speaking immigrants from the countries of the former USSR, living in Israel at the time of the study. The age of respondents ranged from 60 to 91 years. The average age of the respondents was 75.5 years. 56 responders identified themselves as women (69.1%) and 25 respondents identified themselves as men (30.9%) of. The marital status of the respondents varied: 48 were married (59%); 13 were single (16%); 20 were widower/widows - (25%). The respondents' education level was upper secondary education in 48 people (58.3%); lower secondary/ specialized in 18 (22.2%) basic/primary in 15 people (19.5%). This study was approved by Ethics Committee for Human Studies at the Moldova State University and by the Elah Center for Coping Loss in Israel.

We determined that the sample size >80 subjects would give us power ≥85% (two-tailed test at level 0.05) to rule out a Cronbach's alpha less than 0.7 for the overall score (30 items) and each of the subscales (6 items) (Stewart, Hays & Ware 1992) assuming that the true Cronbach's alpha would be at least 0.85 (overall scale) or 0.735 (subscales). Power was calculated using PASS 2008 (NCSS Software, Kaysville, UT).

4. Results

Assessment of the validity and reliability of the instrument

To determine the *construct validity* of the questionnaire, we used the Cronbach's Alpha internal consistency method (Cronbach, 1951). Internal consistency gives an idea of how much the questions of the questionnaire measure the same feature Internal consistency is analyzed by correlating the answers to each item with the overall outcome of the tool. An internal consistency is considered acceptable if the calculated Cronbach's Alpha coefficient is greater than 0,7.

Based on our analysis, the index of internal consistency of the questionnaire in our sample of 81 older adults was 0,943, which indicates that the developed tool has internal consistency, and all items reveal a single construct.

Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for each subscale are presented in Table 2. Each coefficient is greater than 0,7 indicating internal consistency for each subscale.

Table 2. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for the subscales of the questionnaire

Scales	Questionnaire items	Cronbah's Alpha Consistency coefficient
Stereotypes about sexuality	1, 4, 5, 12, 17, 21	0,857
Sexual behavior	6, 8, 9, 15, 18, 24	0,865
Sexual health	3, 11, 14, 16, 20, 22	0,787
Attitude towards the body	2, 7, 10, 13, 19, 23	0,739
Active sexual life	25, 26, 27, 28, 29, 30	0,764

To assess the *content validity*, we applied the expert review method. Eight world-renowned specialists served as subject-matter experts who reviewed the content of the developed tool and provided expert opinion. All specialists worked independently and provided a written summary of their review of the questionnaire. The experts assessed the following criteria:

- whether the statements of the questionnaire corresponded to the selected subscales;
- whether the questions are correctly asked, considering the specifics of the sample;
- assessment of overall content validity.

Each expert' summary highly valued the questionnaire, appreciated the developed items, and confirmed its applicability to adults 60 years old and older.

The *reliability* of the tool implies the relative constancy of the outcomes when applied on the same sample in the primary and subsequent studies; thus, the reliability of the technique indicates how much you can trust the results obtained using the technique. The reliability of the survey "Features of sexuality of people 60+" was determined based on an assessment of the homogeneity of the

questionnaire using the "splitting & re-test" method. To assess the *homogeneity* of the questionnaire, the questions were divided into two equal parts according to the even/odd criterion, and then the Spearman-Brown correlation coefficient was calculated. The correlation coefficient score of 0,912 indicated a high level of homogeneity of the technique.

To determine the *re-test reliability*, we carried out a second application of the survey in the same sample 3 months after the initial study. The correlation coefficient between the first and second tests indicates the stability of the r tool if it is not lower than 0,80 (22). Table 3 presents the Spearman correlation coefficients (test-retest) for each subscale of the questionnaire and for the overall sexuality.

Table 3. The Spearman correlation coefficients (test-retest)

Scales	Correlation Coefficient	Significance level
Stereotypes about sexuality	0,912	0,05
Sexual behavior	0,952	0,05
Sexual health	0,96	0,05
Attitude towards the body	0,933	0,05
Active sexual life	0,975	0,05

The summary characteristics of the questionnaire "Features of sexuality of people 60+" are presented in Table 4., which allows us to conclude that the author's questionnaire is a valid and reliable instrument for measuring sexuality of people in old age on all scales.

Table 4. The summary characteristics of the questionnaire "Features of sexuality of people 60+"

Parameter	Contents
Aim	Studying the features of sexuality in older people
Tool	Questionnaire
Target audience	Respondents aged 60 and over
Outcome	Self-report
Tool structure	The questionnaire consists of 30 statements corresponding to five dimensions of sexuality 1. Stereotypes about sexuality in old age 2. Sexual behavior 3. Sexual health 4. Attitude towards the body 5. Active sexual life
Measures	Ordinal scale, 5 Likert-type alternative answers, where 1 point - strongly disagree, 2 points - disagree, 3 points - somewhat agree,

	4 points - agree and 5 points - strongly agree
Validity	Assessed in a sample of 81 respondents with Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for Stereotypes about sexuality: 0,857 Sexual behavior: 0.865 Sexual health: 0,787 Attitude towards the body: 0,739 Active sexual life: 0,764
Reliability	The Spearman-Brown correlation coefficient was 0,912 (high level of homogeneity of the tool)
Re-test reliability	Spearman's correlation coefficient between the first and second tests was 0,975 (high stability of the tool outcomes)

5. Discussion of results

We present here a new tool that was designed and validated to assess the features of the sexuality in older adults. This relatively brief questionnaire provides with the information on five major domains of human sexuality (stereotypes of sexuality; sexual behavior; sexual health; attitude towards the body and sexual activity) and allows evaluating of the overall level of sexuality in older adults. It was tested on active people 60+ attending elderly community centers in Southern Israel.

There were several challenges with this study. Because the topic of sexuality is often a taboo for public discussion and evokes the emotions of shame and embarrassment (Srinivasan, Glover, Tampi, Tampi & Sewell 2019), we had to administer this questionnaire to the respondents only individually and in writing. The concern was that the use of this tool in group setting or in verbal form would distort the outcomes.

Another challenge, also related to the stigma and forbiddance of the research topic, is the reliability of self-reported data. Frankness, which directly binds to reliability, may be a barrier in studies of sexuality in people of any age, and particularly of older age. For example, the literature describes the results of surveys on erectile function in older men and women (Mykletun, Dahl, O'Leary & Fosså 2006); however, they are based on self-reported data and cannot be verified. Our questionnaire too relies on the respondents' honest answers, and it is extremely important to build trustful and safe environment to help older adults feel comfortable answering the survey.

Our study had several limitations. First, this questionnaire was developed to study the sexuality of heterosexual adults, and we did not test its applicability and validity for use in older adults of different sexual identity, orientation or practices (such as lesbian, gay, bisexual, transgender, non-binary or intersex individuals). Probably, with proper stylistic and linguistic correction and inclusion of questions regarding specific sexual subcultures, this questionnaire may be adjusted for use in non-heterosexual older adults.

Also, the questionnaire was designed to study the sexuality of older people, so the use of this tool in adolescents, young, middle-age and pre-retirement adults is not advisable. In fact, there is a sufficient number of surveys on sexuality for these age categories.

Our questionnaire is intended for use in respondents with a preserved cognitive-mental function (e.g., without cognitive impairment). It may be not appropriate for studying the sexual features of elderly with dementia, because one of the characteristics of this mental health disorder is disrupted perception of reality. Formally, part of the dementia patients may show a high score on total sexuality, but this score may not reflect their sexuality accurately and lead to false evaluation. For example, study of Srinivasan *et al.* (Srinivasan, Glover, Tampi, Tampi & Sewell, 2019) showed that brain areas responsible for the manifestation of sexuality were disinhibited in older adults with dementia. Such people may experience a pathological hypersexuality, i.e., be excessively sexually focused and have many sexual acts. However, despite their high sexual activity, they don't appreciate the relationship with the partner and don't value the intimacy, which are fundamental components of sexuality. Therefore, high score on total sexuality assessed in such individuals using our questionnaire would reflect only physiological aspect of their sexuality but not its psychological aspect that may be even more important for overall psychological health in older adults.

This questionnaire was tested in Russian language version, in a sample of Russian-speaking older adults living in Israel. It is possible that this questionnaire may need some adjustments to be applied to Russian-speaking elderly in other countries due to country-specific customs and cultural context; although it is likely that the questionnaire will work in the countries of the former Soviet Union, since all respondents have come these countries and thus share background and many cultural references.

Human sexuality is influenced by many bio-psycho-social factors such as age, gender, race, disability, education, occupation, personal beliefs, prior experiences, cultural, ideological, religious, and other factors (Potki, Ziaei, Faramarzi, Moosazadeh & Shahhosseini, 2017). It would be important to evaluate these factors in the future studies on generalizability of our questionnaire and its adaptation for other populations (e.g., with different languages, religiosity, etc.).

6. Conclusion

The results of our study indicate that, for all subscales of the questionnaire, high correlation coefficients were obtained, exceeding 0.9, therefore, we can conclude that the questionnaire "Features of sexuality of people aged 60+" has a high-re-test reliability, the tool' outcomes are stable and not subject to random changes over time.

This new survey appears to be a valid and reliable tool for measuring the sexuality of polder adults including four important features: "Stereotypes of sexuality in old age", "Sexual behavior", "Sexual health", "Attitude towards the body" (as summarized in Table 4).

The significance of the developed questionnaire is high as this tool can be used for further scientific research in the field of sexuality in elderly, as well as for clinical practice by specialists working with older people (such as psychologists, sexologists, social workers), to evaluate the characteristics of the sexuality in elderly. Such evaluation is particularly important in counseling of older adults expressing dissatisfaction with their lives including sexual lives. Diagnosing and resolving issues with sexuality in elderly is important for improving their quality of life.

Furthermore, the questionnaire can expand the methodological resources for the development of new tools for studying the sexuality of older people representing different cultures, marital status, sexual practices, etc. With world shifts in demographic trends towards rapidly aging population, increased life expectancy and delayed retirement age in many countries, studying elderly sexuality as one of major components of psychological and physical well-being becomes an unmet need. The outcomes of our questionnaire may be compared with various aspects of sexuality assessed in adolescents, young and mature adults for better understanding of the timeline of changes in this area and potential prevention of fading away its important components.

Finally, our questionnaire can be used in training courses on geropsychology, psychology of aging, developmental psychology, to help future specialists better understand the specific features of sexuality in older adults.

REFERENCES

1. Ben Zion, I. (2003). Sex: Not What You Thought. *Oranit Publishing Israel*, *8*(4), 31-38.
2. Berg-Cross, L. (2004) *Терапия супружеских пар*. Moscow: Institute of Psychotherapy Publishing House
3. Burtyansky, D., Kkrishtal, V. (1982). *Сексуальная дисгармония супружеской пары и ее коррекция*. Kharkov: UIUV Publishing House of the Ministry of Health.
4. Chernyshkova, E. (2011). Сексуальная активность в позднем возрасте. *Saratov Journal of Medical Scientific Research*, *7*(3), 693–694. Retrieved at: https://cyberleninka.ru/article/n/seksualnaya-aktivnost-v-pozdnem-vozraste
5. Cherry, K. (2018). The Use of the Likert Scale in Psychology. *Verywell Mind*, June 14, 44-58. Retrieved at: https://www.verywellmind.com/what-is-a-likert-scale-2795333
6. Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychomerika*, *16*, 297-334. DOI: 10.1007/BF02310555
7. Domoratsky, V. (2003). *Сексуальные нарушения и их коррекция*. (A brief practical guide to the diagnosis and treatment of psychogenic sexual dysfunctions). Rostov: Phoenix Publishing House.
8. Domoratsky, V. (2009). *Medical sexology and psychotherapy of sexual disorders*. Moscow: Akademicheskii Proekt, Kultura Publishing House.

9. Eysenck, H., Eysenck, S. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire* (junior and adult). London: Hodder and Stoughton Publishing House.
10. Eysenk, G., Wilson, G. (2000). *Как измерить личность*. Moscow: Cogito Centre Publishing House.
11. Jamieson, S. Likert scale. *Encyclopedia Britannica*, 27 Sep. 2017, Retrieved at: https://www.britannica.com/topic/Likert-Scale.
12. Krishtal, V., Aghisheva, N. (1985). *Психодиагностика и психотерапевтическая коррекция сексуальной дисгармонии супружеской пары*: a textbook. Moscow: TsOLIUV Publishing House.
13. Krishtal, V. (1998). Коррекция нарушения сексуального здоровья у мужчин. *International Medical Journal*. Т.4. №3. 54-59.
14. Krishtal, V. (2002). *Сексология: medical guide*. Moscow: PER SE Publishing House.
15. Lazarus, A. (2001). *Краткосрочная мультимодальная*. St. Petersburg: Speech Publishing House
16. McLeod, S. (2008). *Likert scale.* Retrived at: https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html.
17. Mykletun, A, Dahl, A., O'Leary M., Fosså, S. (2006) Assessment of male sexual function by the Brief Sexual Function Inventory. *BJU* International *97*(2), 316-23. DOI: 10.1111/j.1464-410X.2005.05904.x
18. O'Leary, M., Fowler, F., Lenderking, W. *et al.* (1995) A brief male sexual function inventory for urology. *Urology, 46,* 697–706. DOI: 10.1016/S0090-4295(99)80304-5
19. Potki, R, Ziaei, T, Faramarzi, M, Moosazadeh, M, Shahhosseini, Z. (2017) Bio-psycho-social factors affecting sexual self-concept: A systematic review. *Electron Physician*, *9*(9), 5172-5178. DOI: 10.19082/5172
20. Rosen, R., Riley, A., Wagner, G., Osterloh, I., Kirkpatrick, J., Mishra, A. (1997). The international index of erectile function (IIEF): a multidimensional scale for assessment of erectile dysfunction. *Urology*. *49*(6), 822-30. DOI: 10.1016/s0090-4295(97)00238-0
21. Slavinski, M., Yashchenko, E. (2020a). Эйджистские стереотипы о сексуальности и сексе в пожилом возрасте. S*tudia Universitatis Moldavia*. The Education Sciences series, *5*(135), 167-170. DOI: 10.5281/zenodo.3967195
22. Slavinski, M. (2021). Гендерные различия в проявлении сексуальности в пожилом возрасте. In National Scientific Conference *Contemporary Research and Evaluation Methodologies, Social and Educational Sciences*. Chisinau, Moldova State University, 200-207.
23. Slavinski, M., Yashchenko, E. (2020b) Психологические аспекты, влияющие на сексуальное здоровье в пожилом возрасте. S*tudia Universitatis Moldavia*. The Education Sciences series, *9*(139), 187-190. DOI: 10.5281/zenodo.3967195.

24. Srinivasan, S., Glover, J., Tampi, R., Tampi, D., Sewell, D. (2019) Sexuality and the Older Adult. *Current Psychiatry Reports, 21*(10), 97. DOI: 10.1007/s-11920-019-1090-4
25. Stewart, A., Hays, R., Ware, J. (1992). *Measuring functioning and well-being: The Medical Outcomes Study Approach*. Durham and London: Duke University Press Books Publishing House.
26. Wiegel, M., Meston, C., Rosen, R. (2005). The female sexual function index (FSFI): cross-validation and development of clinical cutoff scores. *Journal of Sex and Marital Therapy*, *31*(1), 1-20. DOI: 10.1080/00926230590475206
27. Zelikova, Y. (2018). Конструирование старения: секс и интимность в пожилом возрасте. *The Journal of Social Policy Studies*, *16*(1), 125-140. DOI: 10.17323/727-0634-2018-16-1-125-140
28. ***World Health Organization, (2002). *Active aging: A policy framework*. WHO, Geneva. Retrieved at: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_ NMH _NPH_02.8.pdf.
29. ***World Health Organization, (2015). *WHO world report on Ageing and Health*. WHO, Geneva. DOI: 10.13140/RG.2.1.5058.8245

REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DU FLE CHEZ LES ÉTUDIANTS DE 2EMEANNÉE LICENCE DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ D'ADRAR*

Abdelli KANDSI[1], Sid Ahmed KHELLADI[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.16

Résumé

L'Algérie est un pays multilingue par excellence. Hérité du système colonial et enraciné dans le sol algérien, le français est omniprésent de manière explicite chez la totalité des citoyens. En contexte scolaire et universitaire, il est enseigné en tant que première langue étrangère. Dans la présente contribution, nous essayons de voir les représentations linguistiques vis-à-vis le français chez les étudiants inscrits en deuxième année licence au département de français à l'université d'Adar et de voir leur impact et l'impact du milieu socio-familial sur l'emploi de cette langue dans des situations formelles et informelles.

Mots-clés *: Représentations linguistiques ; Langue française ; Pratiques communicatives.*

SOCIOLINGUISTIC REPRESENTATIONS OF FRENCH AMONG 2ND YEAR FRENCH LICENSE STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF ADRAR

Abstract

Algeria is by excellence a multilingual country. Inherited from the colonial system and rooted in Algerian soil, French is explicitly omnipresent among all citizens. In school and university contexts, it is taught as a first foreign language.

In this contribution, we try to see the linguistic representations towards French among students enrolled in the second year LMD in the French department at the University of Adar and to see their impact and the impact of the socio-family environment on the use of this language in formal and informal situations.

Key words*: Linguistic representations, French language, Communicative practices.*

*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] Enseignant- chercheur, Maitre de conférences Université Ahmed Draïa, Adrar/Algérie, Courriel : abd.kandsi@univ-adrar.edu.dz, auteur correspondant.

[2] Enseignant- chercheur, HDR, Université Ahmed Draïa, Adrar/Algérie, Courriel : khelladi@univ-adrar.edu.dz

1. Introduction

L'univers sociolinguistique en Algérie se caractérise par la complexité et la diversité de plusieurs langues en présence. Ce « *plurilinguisme diglossique complexe* » réunit des langues ayant des statuts différents, entre autres l'arabe (standard - dialectal), le tamazight (avec toutes ses variétés) présent sur tout le territoire national, et les langues dites étrangères, à leur tête le français, butin de guerre hérité du système colonial français. La présence de ces langues est due à des facteurs historiques, géographiques, idéologiques et surtout culturelles, ce qui représente une véritable richesse linguistique.

En Algérie, le français est considéré comme langue étrangère par excellence. En effet, une langue est dite étrangère, à partir du moment où elle est apprise naturellement ou institutionnellement après que l'apprenant a déjà appris une langue maternelle, selon Jean Pierre Cuq: « *Toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés qui les font appeler langue seconde* » (Cuq, 1991). Cette première langue est enseignée à tous les cycles, du primaire à l'université en passant par le cycle moyen et secondaire. Son emploi occupe une place prépondérante dans la société algérienne et fait partie de la réalité socio-culturelle des Algériens du fait qu'elle est pratiquée dans des situations formelles et informelles.

Le concept de représentations, dites « *images mentales* » joue un rôle déterminant dans l'image et le classement que se fait le locuteur algérien vis-à-vis de la langue française. Le français a toujours marqué sa présence dans le paysage linguistique algérien depuis l'ère coloniale et continue de le faire jusqu'à nos jours. Sa présence est visible à travers deux facteurs importants, nous pouvons citer, d'une part, cet amas d'étudiants inscrits dans les différents départements de français éparpillés à travers le territoire national et qui est en perpétuelle augmentation. D'autre part, dans les disciplines, dites, scientifiques[3], l'étudiant fait face de manière permanente à la langue française et suit un cursus universitaire en français à part entière, d'ailleurs, à la fin de son cursus, il est censé préparer un mémoire de fin d'études en français.

L'image sociale que se fait l'individu sur une langue lui permet de fixer des objectifs communicationnels. En effet, elle est le reflet d'une réalité observable et mesurable de la communauté à laquelle appartient le sujet parlant et qui partage les mêmes valeurs et les mêmes conceptions à propos des langues. Les attitudes et représentations font partie intégrante de l'imaginaire linguistique du locuteur, selon Boyer H. et Mignot X. « *Les représentations linguistiques pour lesquelles on a des représentations purement imaginaires jouent alors le rôle de référent bien qu'elles ne fassent pas partie de la réalité extérieure* ».

Dans cet article, nous allons voir de plus près les différentes représentations sociolinguistiques que bâtissent les étudiants au niveau du département de français à l'université d'Adrar vis-à-vis le FLE. Subséquemment, nous allons évoquer la

[3] En Algérie, le français est présent dans toutes les spécialités (mathématiques, médecine, biologie, informatique, technologie, science de la matière, sciences vétérinaires)

question de la situation sociolinguistique chez cette masse. En effet, nous allons voir quels jugements portent ces étudiants inscrits en deuxième année LMD Français sur le français par rapport à la langue nationale et officielle, la jugent-ils étrangère ? Nous essayerons également de voir l'incidence du milieu socio-familial surla pratique langagière du français dans différentes situations auxquelles ils sont exposés.

Pour mieux cerner ce phénomène, nous avons fait appeldans la collecte de notre corpus, à un groupe d'étudiants arabophones[4] inscrits tous en deuxième année licence de français à l'université d'Adrar. Ils ont été destinataires d'un questionnaire qui nous permettra de mieux comprendre leurs positionnements et leurs perceptions qui impactent leurs pratiques linguistiques du français dans des contextes formels ou informels. Nous parlerons également de l'univers linguistique dans lequel évolue l'élève algérien. Enfin, nous présenterons la méthodologie adoptée et les résultats de notre enquête et l'interprétation de ces dernières.

À travers notre enquête effectuée sur le terrain, nous essayons de répondre aux questions suivantes :

1- Quelles sont les représentations des étudiants vis-à-vis de la langue française ?
2- Le milieu socio-familial leur permet-il de communiquer en langue française dans des situations authentiques ?

Ainsi pour répondre à ces questionnements, nous formulons les hypothèses selon lesquelles :

- Les représentations de ces étudiants seraient plutôt négatives vis-à-vis le français et que dans leur majorité, elles sont inhibitrices au processus de leur apprentissage du FLE.
- Le milieu socio-familial et l'appartenance géographique ne serait pas un milieu propice à l'emploi de cette langue dans des situations authentiques.

2. Bref retour sur les éléments conceptuels de base

2.1. Imaginaire linguistique

La notion de « *imaginaire linguistique* » remonte aux années 70. C'est un concept qu'a adopté la sociolinguistique et qui se rapporte aux différents jugements positifs ou négatifs des sujets parlants sur les langues et leur usage ce qui peut impacter l'évolution ou l'extinction des langues. Dans la vie quotidienne, l'individu possède un ensemble d'informations et ne cesse de construire des images par rapport aux personnes, aux objets et aux idées, ce qui est la notion d'image pousse à prendre diverses positions par rapport à eux et joue un grand rôle dans la désignation des objectifs communicatifs cequi exige la connaissance du système d'interprétation des différents interlocuteurs, et demande au sujet parlant, qui est un acteur social, de trier les informations pertinentes lui permettant d'établir une image adéquate à certaines

[4] En raison de la particularité de la région, ces étudiants avaient suivi un cursus scolaire en arabe et la langue française est absente de l'univers social des étudiants, dans les pancartes et les affiches publicitaires, tout est en arabe ce qui fait que la population utilise rarement la langue française, mais ces dernières années on assiste à un renouement modeste avec le français, du coup les affiches publicitaires se font de plus en plus nombreuses en français.

intentions. En effet, les représentations permettent aux locuteurs d'attribuer à la langue des valeurs esthétiques, on les perçoit comme le confirme Achraf. D « *les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation* » (Achraf, 2009). Cela peut se traduire par le sentiment d'amour, de rejet, de haine de compassion, ou tout simplement d'insécurité linguistique. Le milieu social est omniprésent dans l'imaginaire linguistique, car il peut impacter tous les comportements langagiers qui finissent par donner une image collective ou individuelle vis-à-vis de la langue et de son usage. En réalité, il existe un lien étroit entre les représentations que se font les locuteurs et les mentalités, selon Marie-Louise Moreau c'est « *l'ensemble des manières habituelles de penser et de croire et des dispositions psychiques et morales caractéristiques d'une collectivité et communes à chacun de ses membres* » (Moreau, 1997, p. 217).

2.2. Représentations des langues

Le choix et la pratique des langues sont tributaires de plusieurs facteurs et du système d'organisation de notre pensée. Dans la sphère linguistique, il existe différentes langues qui sont classées ou choisies selon le degré de leur importance. Certaines langues sont favorisées et placées au sommet, d'autres par contre sont défavorisées et marginalisées, car « *chaque langue se voit imprégner d'une psychologie sociale, une idéologie et une philosophie humaine. La langue, par exemple, occupe une place prépondérante et fondamentale dans la composition culturelle, reflète l'image d'une communauté et le génie des peuples. Elle est protégée et défendue, car elle fait partie intégrante de l'identité collective* » (Djenane & Khelladi, 2023, p. 51). Les différents jugements que nous portons sur les langues, peuvent selon Mistiri : « *toucher la nature esthétique de la langue, ils peuvent concerner le système lui-même, elles peuvent se porter sur la valeur de la langue, sur le marché linguistique* » (Mestiri, 2010). Toutes les représentations que l'on a sur les langues et les jugements mélioratifs ou péjoratifs qu'on leur octroie sont imposées par le marché linguistique dans lequel se rivalisent les langues, la langue devient alors « un *ensemble de pratique et de représentations* ». À noter que ces représentations que se fait un sujet parlant sur les langues ne sont pas forcément personnelles, mais peuvent également dépendre des lois et des décisions de l'état qui décide, pour des raisons politiques, si telle ou telle langue est première, seconde ou étrangères.

3. Situation sociolinguistique en Algérie

3.1. L'arabe

On attribue à l'arabe classique plusieurs appellations (arabe scolaire- arabe littéraire), c'est la langue du Coran, considérée comme miraculeuse. C'est une langue qui a pris sa place après les conquêtes après que les autochtones avaient adopté l'Islam comme religion. Cette langue est, « *La langue de la prière, des rituels, et dans sa forme écrite s'exprime toute la tradition religieuse et ses annexes (Coran, commentaire, ouvrage de grammaire, de syntaxe, d'éloquence). Dans la suite des siècles, elle a été la seule langue du savoir, de la littérature, mais aussi de la poésie savante (pour la distinguer de la poésie populaire), le fait qu'elle soit soustraite à*

l'usage quotidien lui a conservé une stabilité… elle conserve jusqu'à nos jours une relation forte à l'Islam » (2004, p. 14).

Durant l'ère coloniale, la France n'a cessé de marginaliser l'arabe en l'interdisant aux citoyens pour opter à l'instauration progressive du français, mais face à cette politique dévastatrice, les Oulémas[5] ont toujours réclamé la langue identitaire sous la devise tridimensionnelle réclamée par Messali et ses adeptes « *l'Algérie ma patrie, l'Arabe ma langue, l'Islam ma religion* » (Ageron, 2002).

L'arabe est la langue de la religion et de l'administration, et ilest avant tout, une langue officielle. Cet état n'est qu'apparent puisque son usage demeure réduit et qu'il est concurrencé par le français et le dialecte, ce qui fait qu'il leur cède la place, dans ce sens, Derradji affirme : « *Si l'arabe est déclaré langue officielle pour des raisons idéologiques, son emploi dans le secteur économique et les administrations est rendu problématique par la présence des autres langues et plus particulièrement de l'arabe dialectal* […] » (Derradji, 1995, p. 111).

3.2. Français

Au début de la colonisation, la France a engagé une entreprise de discrimination à l'encontre de l'arabe et de francisation générale de l'Algérie, et ce, pour parfaire la conquête du pays. En 1843, Rovigo 19 écrit :

« *Je regarde la propagation de l'instruction de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire des progrès à notre domination dans ce pays le vrai prodige à opérer est de remplacer peu à peu l'arabe par le français* » (Taleb- Ibrahimi, 1997, p. 36).

Durant cette période, l'arabe est banni de son pays, ce n'est qu'en 1938 qu'il a eu son droit de cité à l'école. Pour former des indigènes dans le but de gérer l'administration française, des medersas et des Zaouias ont été transformés en écoles.

« *La langue française était introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays dans la perspective d'une Algérie française* **»** (Grandguillaume, 1998).

Après l'indépendance, le Français s'est étendu ; le pays allait vers une francisation. L'état Algérien a déployé de grands efforts de scolarisation ce qui explique l'expansion du Français après 1962, surtout avec l'augmentation du taux de scolarisation. En faisant appel à des diplômés et à la coopération française, un bilinguisme est vu naitre. Le français demeure pour certains une langue d'ouverture et de modernité pour assurer une évolution technologique. Mais demeure une langue étrangère. En effet, le réaménagement de la politique linguistique algérienne des années 70 préconisait que : « *la langue française est considérée officiellement comme une langue vivante et étrangère en dépit de l'usage qui en est fait (…) la langue arabe est définie comme langue maternelle et officielle. Cette réhabilitation*

[5] Association créée en 1931 à Alger, juste après les fêtes du Centenaire de la conquête française en Algérie. Elle regroupait des savants religieux qui avaient éprouvé le besoin de s'unir pour porter la voix des musulmans algériens en contexte colonial.

n'est qu'une conséquence logique. Toute lutte menée depuis la guerre constitue le pivot essentiel sur lequel doit se fonder la personnalité algérienne et se concrétiser son appartenance à la nation arabe…» (Queffélec *et al.,* 2002).

Ce n'est qu'au lendemain de l'indépendance que le français regagne le champ, c'est ce que qualifie K.T Ibrahimi de « *Francisation à rebours* », cette langue est enseignée à tous les paliers. À l'université, elle a pris une grande ampleur et occupe une place prépondérante dans la société, actuellement, on assiste à un flux d'émissions télévisées en français dans les médias écrits, et la radio, telle la chaine III qui possède une grande pluralité sur le territoire national.

Le français connait un essor sans précédent, il n'est plus considéré langue du colonisateur, mais langue de prestige et d'ouverture sur la civilisation et la culture occidentale, il devient alors la langue de communication quotidienne. La présence de cette langue sur le territoire algérien nous pousse à évoquer la question de « *la francophonie en Algérie* », ce qui nous permet d'identifier trois types de francophones en Algérie :

- **Les vrais francophones**, ce sont ceux qui maitrisent le français et le parlent couramment dans leur vécu quotidien, on le trouve en particulier dans les grandes villes (Alger- Tizi-Ouzou et Bejaia) et fait presque défaut dans les zones rurales.

- **Des francophones occasionnels**, ces derniers possèdent un bagage linguistique assez suffisant, mais l'emploi du français chez eux est tributaire de certaines circonstances.

- **Les francophones passifs**, ces derniers possèdent un bagage modeste et comprennent le français, ils ne l'utilisent que rarement.

3.3. Le tamazight

Le berbère est une langue orale, il est la langue maternelle de beaucoup d'Algériens, le berbère est composé de plusieurs variétés : le kabyle, le tamazight, le chaouïa (shawiya), le mzab, le mozabite, le tshalhit, le touareg, le tarifit, le tumzabt. On ne peut réellement estimer le nombre exact des Berbères en Algérie selon Chaker (1997).

« *On peut raisonnablement estimer les berbérophones à un pourcentage minimum de 20% de la population en Algérie (dont la grande majorité est kabyle) soit 4.5 millions de personnes sur un total de 22 millions et demi* » (recensement de 1986).

Le tamazight n'est reconnu officiellement langue nationale qu'en 2002, suite à la loi14 de révision constitutionnelle adoptée par le Parlement algérien, il a été introduit dans la Constitution l'article 3 bis qui stipule que « *tamazight est également langue nationale. L'État œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national* ».

Cette décision de nationaliser le tamazight, a permis à cette langue, 13 ans plus tard à jouir d'un nouveau statut, elle est désormais « langue *nationale et officielle* » et suite à l'avant-projet de la révision de la Constitution algérienne annoncé par Ahmed Ouyahia le lundi 5 janvier 2015 qui a officialisé le Tamazight « *langue nationale et officielle* » dans son article 3 bis. Il a estimé que « *cette décision est un acte méthodologique qui permettra un aménagement efficace et planifié de notre langue, sous l'égide d'une académie de la langue amazighe* ».

4. Enquête

Notre travail d'enquête s'est basé sur l'exploitation d'un questionnaire destiné aux étudiants inscrits en deuxième année LMD au département de français à l'Université d'Adrar. Les réponses recueillies auprès des 25 étudiants nous ont permis d'avoir une idée claire sur leur perception de cette langue, et de recueillir leurs impressions quantau choix de la spécialité, les difficultés rencontrées vis-à-vis l'apprentissage et la maitrise et la pratique langagière de cette langue dans des situations formelles et informelles ainsi que l'impact du milieu socio-familial sur cette pratique. Pour ce faire, nous avons adopté une approche mixte baséesur des données quantitatives mesurables, etdes données qualitatives dans la mesure où nos enquêtés vont nous expliciter les raisons de leurs choix, les difficultés rencontrées et l'impact du milieu socio-familial sur l'emploi du français dans leur vécu quotidien.

4.1. Questionnaire adressé aux étudiants

Dans le traitement de notre questionnaire, nous avons focalisé notre attention sur des questions claires et précises nous permettant de recueillir tantôt le plus d'informations d'ordre général, celles se rapportant au sexe, à l'âge et au lieu de résidence**,** tantôt des informations plus spécifiques ayant trait aux choix de la discipline, les difficultés rencontrées, leurs jugements sur la langue. À noter que ces étudiants font majoritairement partie de la gente féminine, pour accéder à cette spécialité, l'étudiant doit avoir une note supérieure ou égale à 10/20. Le public cible est hétérogène il est constitué de 20% étudiants de sexe masculin et 80% de sexe féminin, issus majoritairement des Ksour[6]. Ils sont dans l'ensemble arabophones dans la mesure où ils ont suivi un cursus scolaire en arabe à part entière. Par ailleurs, leur milieu social est défavorable à l'emploi de la langue française dans leur vécu quotidien en raison de la particularité sociale de la région[7].

4.2. Analyse des données et interprétations de résultats

Question 1 : Comment avez-vous opté pour cette spécialité ?

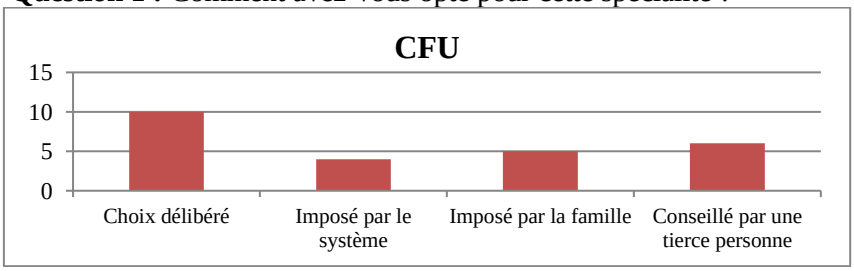


Figure 1. Mode de choix de la spécialité

[6] Les Ksour pluriel d'un Ksar, sont des localités rurales situées dans les zones qui entourent la wilaya d'Adrar, c'est l'équivalent de village.

[7] Cette ville est connue par les écoles coraniques et les medersas où les enfants apprennent le Coran, l'exégèse, le Hadith et la biographie du Prophète dès le bas âge. En effet, presque dans chaque quartier, chaque coin de la ville et de Ksour, il y une medersa ouverte matin et soir.

Cette question se propose de savoir les raisons qui ont poussé les étudiants à opter pour la formation en licence de français. Nous pouvons relever ici que les taux enregistrés étaient hétérogènes. En effet, pour 40%, des étudiants, préparer une licence de français était un choix délibéré. À noter à ce propos que le département de français à l'université d'Adrar n'a ouvert ses portes qu'en 2011, ce qui a suscité un intérêt pour les étudiants de la région notamment ceux qui ont eu de bonnes notes en français à l'examen de BAC, ajouter à cela le manque d'enseignants de français dans les différents paliers au niveau de la willaya a vu une hausse ce qui a attiré beaucoup de lauréats à opter pour ce choixpour combler ce manque.

La deuxième catégorie regroupe 36% d'étudiants dont le choix était fait suite à un conseil d'une tierce personne, le plus souvent un enseignant. La troisième catégorie regroupe 05 répondants soit un taux de 20% des étudiants dont les familles sont dites (patriarcales), et donc le choix de cette spécialité n'est pas personnel, mais est imposé par le père. Enfin, 04 étudiants avec un taux de 16%, ont été orientés vers cette spécialité par le système d'orientation, leur choix est fait selon la moyenne obtenue au Bac et qui est de 10\20 et plus. Nous pouvons dire que l'image que se fait le locuteur de cette langue constitue sa principale motivation. Enfin, ces apprenants émettent des jugements de valeurs souvent subjectifs, mais, il n'en reste pas moins qu'ils déterminent amplement leur choixet leur motivation pour poursuivre une formation de français ?

Question 2 : Trouvez-vous que le français est une langue étrangère ?

Cette question a été insérée dans notre questionnaire dans le but de voir, selon les sujets interrogés, quel est le statut du français en tant que langue étrangère. D'après les réponses récoltées, les donnéessont hétérogènes. En effet, 40% des sujets trouvent que le français est une langue étrangère. Certains évoquent le caractère de la xénité[8] ce qui le différencie de l'arabe, étant langue maternelle. D'autres, se basent sur les préjugés historiques qui considèrent cette langue, comme une langue de l'ennemi, une langue imposée par le régime colonial, donc indésirable. Enfin, il y a ceux qui pensent que cette langue n'est pratiquée que dans certaines administrations, mais fait défaut dans le vécu.

Le français demeure une langue étrangère dans la mesure où il diffère de la langue maternelle apprise par l'étudiant dans son entourage socio-familial immédiat. Pour étayer ces résultats, nous avons relevé quelques arguments des répondants qui voient que le français.

- « *Est considéré langue étrangère pour la majorité des gens, comme une langue d'ennemi, de colonisateur surtout lorsque on parle du sud algérien* »
- « *Même si il y a des gens qui pratiquent et maitrisent la langue quotidiennement elle reste pour les autres une langue étrangère et de colonial* ».

[8] Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : la distance matérielle ou géographique ; la distance culturelle, et la distance linguistique (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 150).

Ceci dit que l'importance de la perception de cette langue étrangère chez l'apprenant et son entourage ont un impact sur son acquisition/apprentissage.

Question 3 : Quelle importance accordez-vous au français ?

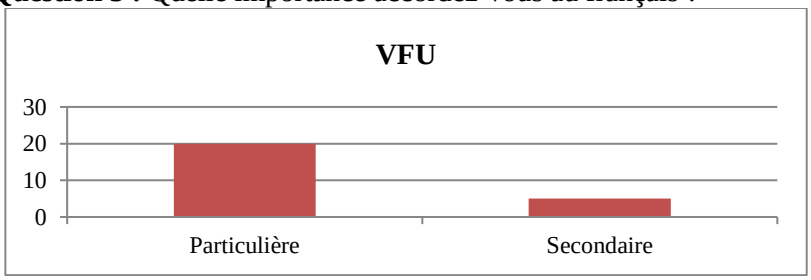


Figure 2. Place accordée au français

Cette question se veut de voir l'importance que revêt cette langue chez les étudiants. Toutes les réponses tournaient autour de deux choix très pertinents, en l'occurrence accorder une importance « *particulière* » ou secondaire. Heureusement, que le mélioratif le portait sur le péjoratif. En effet, 84% des étudiants accordent une attention particulière au français. On peut dire qu'à l'unanimité, ils ont une attitude favorable, leurs raisons étaient diverses. En réalité, le français est considéré une langue d'ouverture, de spécialité, c'est aussi un choix et puis c'est la langue de beaucoup d'Algériens. Parmi les réponses de certains répondants, nous avons relevé les suivantes :

- *J'accorde au français une importance parce que c'était mon choix, en addition, tous les modules sont issus de la langue française.*
- *J'accords une grande importance au français, car il est pour moi un choix donc j'essaye de faire le maximum d'efforts pour arriver à mon but.*

En somme, d'après le graphe, il parait que la grande majorité des étudiants éprouvent un intérêt certain pour le français, celle-ci occupe une place prépondérante dans leur cursus universitaire.

Question 4 : Dans quelle compétence maitrisez-vous cette langue ?

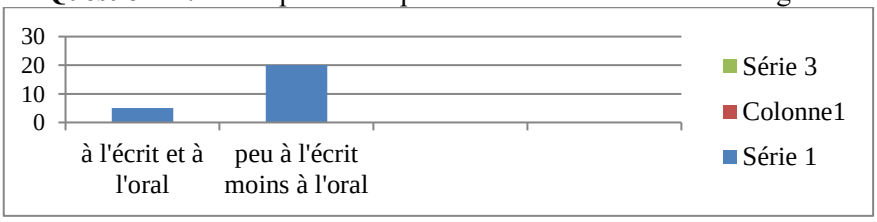


Figure 3. Maitrise du français

Cette question traite le problème de la maitrise du français. En effet, nous cherchions à comprendre les points forts les points faibles, dans les différentes compétences. D'après les réponses obtenues, nous avons constaté qu'il y a deux variables. En effet, sur les 25 étudiants interrogés, 20 étudiants, soit 80% affirment qu'ils trouvent le français difficile et le maitrisent peu à l'écrit et moins à l'oral.

De surcroît, la majorité de ces étudiants éprouvent des difficultés d'ordres morphosyntaxiques, grammaticales et lexicales, c'est pourquoi, ils n'arrivent pas à respecter les normes qui régissent la langue alors qu'ils rédigent, quant à l'oral, c'est leur handicap majeur, et ce à tous les niveaux. En effet, la grande majorité des étudiants prennent du recul par rapport à la prise de parole. 20% des sujets éprouvent des difficultés à l'écrit et à l'oral ce qui les empêche de participer à des conversations entre amis.

Question 5 : Pratiquez-vous le français entre amis à l'université ?

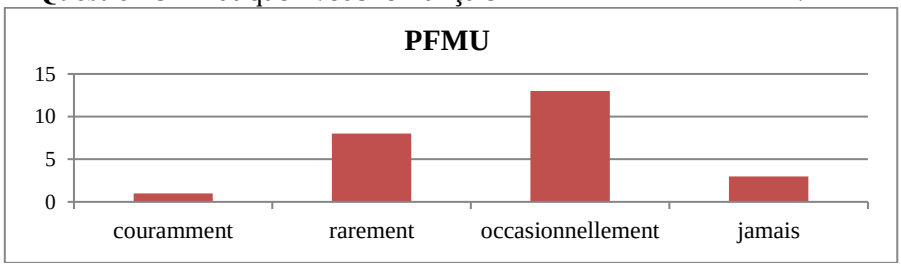


Figure 4. Pratique du français entre amis

Nous avons posé cette question pour nous rendre compte de la pratique du français en milieu universitaire par nos sujets. Cette interrogation avait pour objectif de voir à quelle fréquence ils la pratiquent en milieu universitaire. L'enseignement-apprentissage de la langue accorde une place primordiale à l'oral, et ce à tous les paliers en proposant des activités suscitant la prise de parole tels que savoir raconter, décrire, expliquer et défendre son point de vue, comme l'affirment Vanoy, Mouchon et Sarrazak en déclarant « l'oral *s'enseigne désormais de l'école élémentaire à l'université (...) et l'aptitude à communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels* » (Vanoye & Mouchon, 1881, p. 09).

Chez nos sujets préparant une licence de français, c'est l'arabe qui prédomine dans leurs conversations interpersonnelles, le recours à une langue étrangère n'est pas fréquent, car ils n'arrivent pas à gérer leurs conversations, ce qui induit une insécurité linguistique. Sachant que l'oral contribue largement à la perfection de la langue étrangère chez les apprenants.

En général, les réponses à cette question revêtent un caractère négatif, car elles indiquent une fréquence au - dessus de la moyenne chez ceux dont l'emploi du français est rare ou occasionnel. En effet, les statistiques montrent que 52% des sujets utilisent le français occasionnellement, 48% le parlent rarement, et 8% ne le pratiquent jamais. Un seul étudiant déclare utiliser le français couramment. Ces réponses viennent justifier les réponses données à la question précédente où bon nombre d'étudiants ont déclaré qu'ils ne maitrisent pas cette langue.

QUESTION 6 : Pratiquez-vous le français en dehors de l'université ?

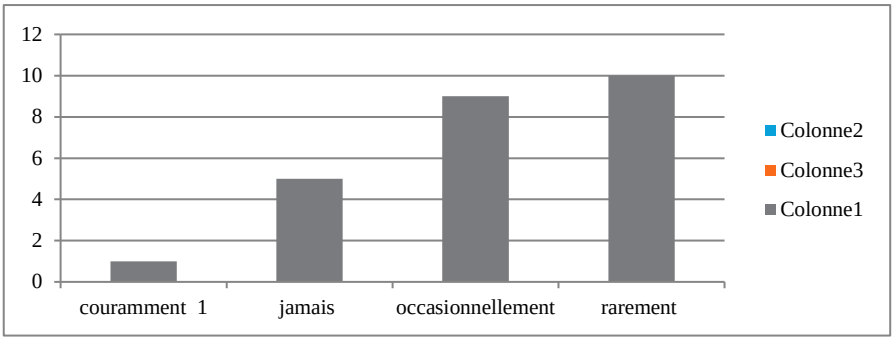


Figure 5. Pratique du français en milieu extra-universitaire

Cette question a pour objectif de voirà quel point les étudiants pratiquent le français en milieux extra-universitaires. La pratique de cette langue ne fait pas partie de leur vécu quotidien, en raison de plusieurs considérations socio-culturelles qu'ont nos sujets et qui défavorisent son emploi dans le milieu extra-universitaire.

Les résultats enregistrés montrent une distance maintenue par les étudiants vis-à-vis la pratique de la langue dans des situations authentiques. Parmi les 25 étudiants interrogés, un seul étudiant dit pratiquer le français dans son entourage immédiat qui serait un terrain propice à l'emploi de cette langue, cet étudiant s'est justifié en arguant « *parce que j'ai pris l'habitude de nommer des choses en français plus que ma LM, dans le marcher* » (E : 011).

Selon la réponse de cet étudiant, nous pouvons constater qu'il a acquis les rudiments de la langue lui permettant de développer une certaine maitrise du français, rappelons les propos de Hymes (1984, p. 74) qui voit qu'apprendre une langue c'est « *acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue* ».

Pour le reste des sujets questionnés, la pratique du français dans le milieu extraordinaire est occasionnelle. En effet, pour eux, cette langue n'est pas un moyen de communication de leur quotidien.

En effet, dans des échanges oraux, le participant joue le rôle du locuteur et de l'auditeur à la fois, or, il est notoirement connu que les habitants de la région sont en grande partie des monolingues ce qui défavorise des échanges verbaux en FLE.

La catégorie chez qui l'usage du français apparait de manière occasionnelle, est répartie en trois groupes. Le premier groupe représente 20% des étudiants qui ne pratiquent jamais cette langue dans le milieu extra-universitaire, il y a consensus sur le rejet catégorique de cette langue par leur entourage. Un seul étudiant a évoqué un problème psychologique lié à la peur ressentie devant ses professeurs en déclarant :« *J'ai peur de mon professeur, je ne sais pas m'exprimer* ».

Les justifications avancées par nos répondants sont les suivantes :

- *La région où je vis ne supporte pas la pratique de cette langue.*
- *Je ne trouve pas les gens qui me comprendre quand je dire qlq mot en français je dois l'expliquer.*
- *Mon entourage ne comprend pas le français demon âge.*

En raison du cadre social arabophone de ses étudiants qui rejette le français, son emploi est largement minoritaire dans leurs conversations extra-universitaires.

Question 7 : Pratiquez-vous le français en milieu familial ?

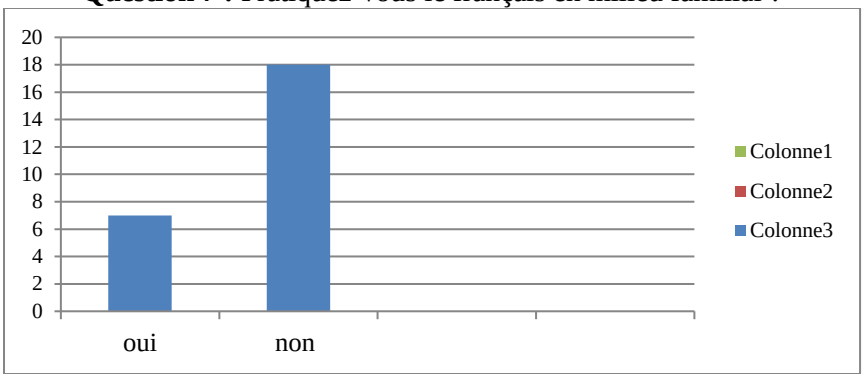


Figure 6. Pratique du français en milieu familial

La pratique du français au sein de la famille est quasiment absente, et c'est l'arabe, langue maternelle, qui demeure le moyen de communication privilégié. Les scores réalisés auprès de nos sujets confirment la prédominance de la langue arabe. En effet, c'est l'aspect péjoratif qui l'emporte sur le mélioratif, nous avons obtenu, 07 étudiants soit un taux de 28% qui utilisent le français chez eux les arguments avancés sont :

Oui

- *Je pratique la langue française chez moi avec ma famille pour avoir une fluidité de parole*
- *Parce que ma mère parle le français*
- *Car mon père pratique souvent la langue française.*

En contrepartie, 72% des étudiants n'utilisent pas le français en milieu familial parce que ce dernier n'a pas encore franchi le seuil de leur univers familial ce qui l'empêche de coexister simultanément avec l'arabe. Selon eux, le niveau d'instruction des parents en est la cause et c'est le maintien de la langue maternelle qui domine. Le respect du milieu familial est un autre facteur évoqué, on évite de parler français par respect de l'autre, comme l'affirme cet étudiant :« *car ma famille ne parle jamais en français donc il faut respecter leur endroit* ». En conséquence tous les échanges verbaux se font principalement en arabe dialectal. Les arguments suivants viennent étayer ces avis :

Non

- *Pare que dès mon enfance, j'étais entouré par des gens qui ne parlent que l'arabe dialectale*
- *Mes parents n'ont pas appris cette langue et toujours ma région refuse l'apprentissage de cette langue.*

Nous pouvons dire que les habitants de la région font partie de l'élite arabisante qui maitrise l'arabe classique et l'arabe dialectal en particulier.

Question 8 : Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'apprentissage du français ?

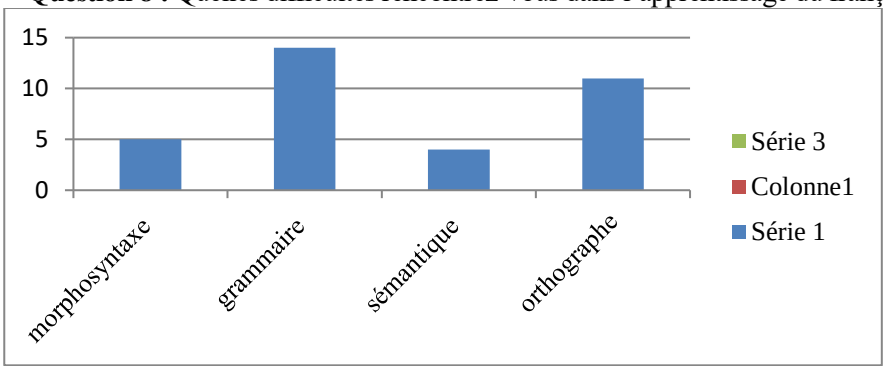


Figure 7. Difficultés rencontrées

L'objectif assigné à cette question est d'avoir une idée sur la nature des difficultés éprouvées par les étudiants dans leur processus d'apprentissage. Nous avons mis l'accent sur ces quatre points, carnous avons remarqué bon nombre d'entre eux éprouvent des problèmes de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les réponses obtenues indiquent une fréquence de 56% des étudiants qui accusent des problèmes grammaticaux. En effet, faute de maitriser cette langue, ils maintiennent des lacunes qu'il est difficile de combler à l'oral et à l'écrit. Les apprenants qui sont confrontés à ce type de problème ressentent cette insécurité linguistique, soulevée par J. L Calvet (1993, p. 51) selon laquelle « *les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas* » (Calvet, 1993, p. 51).

La plupart des questionnés évoquent les problèmes grammaticaux comme la conjugaison, car ils n'arrivent pas à mettre à bon escient les temps et verbaux, surtout à l'écrit. 44% des répondants éprouvent des problèmes d'ordre orthographique. En effet, l'apprentissage de l'orthographe s'acquiert quand l'apprenant s'applique étant en contact permanent avec la langue cible, ce qui lui permet de s'approprier de l'orthographe, dans ce sens Chervel précise « *[l'orthographe lexicale] est celle qui ne s'acquiert que par imprégnation, au coup par coup pourrait-on dire, puisque chaque mot exige un effort spécifique* ». (Chervel, 1993, p. 145). 20% des sujets rencontrent des problèmes qui traitent tout ce qui a trait aux structures qui permettent de construire un énoncé grammaticalement correct, elle peut porter sur les formes des mots, les flexions et variantes irrégulières de certains noms et verbes. En fin 16% des étudiants estiment avoir des difficultés d'ordre sémantique, ils ne parviennent pas à combiner entre les mots pour produire des énoncés sémantiquement corrects.

5. Discussion

L'objectif de cette recherche était de voir les représentations que se font les étudiants inscrits au département de français vis-à-vis le français et de voir aussi l'incidence du milieu socio-familial sur l'emploi de cette langue dans des situations formelles ou informelles. Les résultats auxquels nous sommes arrivés au terme de ce travail montrent que ces étudiants n'arrivent toujours pas à pratiquer la langue en dehors du contexte universitaire, mais ils se limitent- aux maigres interactions durant les séances au sein de la salle. L'analyse des données recueillies sur le terrain met en évidence que la principale source d'échec est le milieu social et familial jugés impropices à l'usage de cette langue, et ce, pour des raisons culturelles et identitaires.

L'analyse des données fait ressortir aussi que ces étudiants ne possèdent pas le bagage linguistique requiset ceci est dû à plusieurs facteurs relatifs à la langue elle-même connue par ses particularités grammaticales assez complexes ce qui fait d'elle une langue d'exception par excellence, en conséquence, ces étudiants n'arrivent pas à saisir les règles qui régissent la langue de manière définitive et durable. De plus les répondants vivent dans un climat hostile à la langue française truffé de préjugés historiques ce qui entrave son apprentissage, sa perfection et son emploi courant.

6. Conclusion

Pour conclure, nous dirons que les représentations sociales ont un impact négatif sur nos étudiants, puisque ces derniers en sont inévitablement influencés et n'arrivent pas à pratiquer la langue française dans diverses situations communicatives. En effet, les aspects sociaux, historiques, géographiques, culturels, psychologiques, religieux, techniques, économiques, héréditaires, cognitifs, ont un impact significatif sur la qualité de l'enseignement-apprentissage et l'acquisition chez ces étudiants, qui sont principalement influencés par la présence abusive de l'arabe dialectal dans leur quotidien.

L'analyse que nous avons effectuée, explique que le français semble être ressenti comme un héritage inutile, il met en évidence l'existence d'un conflit linguistique vis-à-vis de cette langue, ce qui n'empêche pas ces étudiants d'avoir des attitudes négatives à l'égard du FLE. Il s'ensuit donc, que ces locuteurs ont une répulsion vis-à-vis du français.

Les données auxquelles nous sommes arrivées à l'issue de notre étude, montrent qu'il y a un rapport de taille entre les représentations et l'usage de la langue française. En effet, toutes les entraves relatives à la conception et la maitrise du français constituent une source d'échec dans la mesure où ça a un rôle inhibiteur dans l'apprentissage de l'étudiant. Il nous semble donc primordial d'intégrer des attitudes positives vis-à- vis de la langue française, et ce, à partir du bas âge, ce qui contribuera davantage à une meilleure acquisition et un emploi optimal de langue française dans ce milieu désertique marqué par la prédominance de la langue arabe. Il faut également inculquer à nos apprenants la notion de la tolérance et de l'acception de toute langue de l'autre et de cesser de nourrir les préjugés négatifs,

car les langues étrangères sont en fin de compte avant tout, un moyen de communication et une source de réussite dans leur vie socioprofessionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Achraf, D. (2009). Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies Algérie n° 5*, 191-198.
2. Ageron, C.R. (2002). Naissance d'une nation; Combats et combattants ; Le règlement ; Enjeux de mémoire, dans *Collections, 15*
3. Calvet, L. J. (1993). *La Sociolinguistique.* Paris : PUF.
4. Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon, 145-146.
5. Chervel, A. (1973). La grammaire traditionnelle et l'orthographe. *Langue française*, Vol. 20, 86-96.
6. Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde.* Paris : Hachette.
7. Derradji, Y. (1995). L'emploi de la suffixation -iser, -iste, -isme, -isation dans la procédure néologique du français en Algérie. In A. Queffélec / F. Benzakour - Y. Cherrad-Bencherfa (éds), *Le français au Maghreb. Aix-en Provence*. Paris : PUF, 111-119.
8. Djenane, M., Khelladi, S.A. (2023) « Contraste sociolinguistique, dynamique socioculturelle et variation dialectale, Cas de deux familles d'Adrar installées à Tlemcen » In *ALTRALANG Journal, 5*(1), 50-67.
9. Grandguillaume, G. (1998). « Arabisation et légitimité politique en Algérie », In Chaker Salem (éd.), *Langues et pouvoir, de l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*, Aix-en-Provence : Edi Sud.
10. Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier, coll. LAL.
11. Mestiri, Z. (2010) « Pour une approche sociolinguistique des représentations ». *Revue des facultés des lettres et des sciences humaines et sociales.*
12. Moreau, M.L. (1997). *Sociolinguistique* : *les concepts de base*. Paris : Mardaga.
13. Taleb-Ibrahimi, Kh. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s).* Algérie, EL HIKMA.
14. Tilmatin, M. (1997). *Berbères aujourd'hui.* Paris : Le Harmattan, (Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'État ?, Paris, Inalco.
15. Vanoye, F., Mouchon, J., Sarrazac, J-P. (1981). *Pratiques de l'oral écoute, communications sociales, jeu théâtral*. Paris : Armand Colin.
16. ***Revue d'Aménagement linguistique, Aménagement linguistique au Maghreb, Office québécois de la langue française, N°107, hiver (2004), 15-40.

QUELS SONT LES DÉTERMINANTS DIRECTS ET INDIRECTS DE L'ÉPUISEMENT ÉMOTIONNEL ENTRE LA DISSONANCE ÉMOTIONNELLE ET LES STRATÉGIES DE COPING AUPRES DES TRAVAILLEURS CAMEROUNAIS ?*

Joséphine Pascale ADA MANGA[1], Armand Didier MBOG DJOM[2], Jean-Pierre MBAME[3]

10.52846/AUCPP.2023.2.17

Résumé

L'objectif de cette étude était d'explorer les déterminants directs et indirects de l'épuisement émotionnel. Il s'agissait d'apprécier précisément les effets de la dissonance émotionnelle sur l'épuisement émotionnel d'une part et d'autre part de tester le rôle modérateur des stratégies de coping dans cette relation. Les données ont été collectées auprès de 114 travailleurs camerounais, au moyen d'un questionnaire mis en ligne. Des analyses corrélationnelles, de régression et de modération ont été réalisées. Les résultats ont indiqué des corrélations significatives entre les différentes variables de l'étude. Par ailleurs, la dissonance émotionnelle prédisait positivement l'épuisement émotionnel. En outre, le coping n'exerçait pas un rôle modérateur entre la dissonance émotionnelle et l'épuisement émotionnel. À partir de là, il convient de retenir que les émotions occupent une place importe au travail et qu'il faut savoir les manager afin de préserver la santé psychologique des travailleurs.

***Mots-clés** : Dissonance émotionnelle ; Stratégies de coping ; Épuisement émotionnel ; Travail.*

*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] Lecturer in Psychology of Work and Organisation, PhD, University of Ngaoundere, Cameroon, e-mail address: pascale.ada@gmail.com, corresponding author

[2] Lecturer in Educational Management, University of Ngaoundere, Cameroon, e-mail address: mdidiee@gmail.com

[3] Lecturer in Social Psychology, University of Ngaoundere, Cameroon, e-mail address: jeanmbame@gmail.com

WHAT ARE THE DIRECT AND INDIRECT DETERMINANTS OF EMOTIONAL EXHAUSTION BETWEEN EMOTIONAL DISSONANCE AND COPING STRATEGIES AMONG CAMEROONIAN WORKERS?

Abstract

The objective of this study was to explore the direct and indirect predictors of burnout. Precisely, the purpose was to appreciate the effects of emotional dissonance on emotional exhaustion on the one hand and on the other hand to test the moderating role of coping strategies in this relationship. Data was collected from 114 Cameroonian workers, using an online questionnaire. Correlational, regression and moderation analyzes were performed. The results indicated significant correlations between the different variables of the study. Furthermore, emotional dissonance positively predicted emotional exhaustion. Furthermore, coping did not play a moderating role between emotional dissonance and emotional exhaustion. From there, it should be remembered that emotions occupy an important place at work and that it is necessary to know how to manage them in order to preserve the psychological health of workers.

Key words: *Emotional dissonance; Coping strategies; Emotional exhaustion; Work.*

1. Introduction

Depuis longtemps, le travail occupe une place primordiale dans la vie des individus. Celui-ci donne sens à la vie des personnes (Douesnard, 2012), et il les connecte au monde social et économique (Gilbert *et al.*, 2011). Malheureusement, au fil du temps cette valeur du travail s'est dégradée, à en croire les différentes statistiques. Les problèmes liés à la santé psychologique au travail ont considérablement augmenté (Desrumaux, 2010). En effet, plusieurs rapports des organismes internationaux et des études empiriques témoignent des atteintes à la santé psychologique au travail. Dans ce sens, la sixième enquête européenne sur les conditions du travail, réalisée en 2015 auprès de 44 000 travailleurs dans 35 pays, suggère que plus de 39 % des travailleurs considèrent que leur travail affecte leur santé. Ainsi, 60 % des Américains présentent le travail comme une source de stress importante (American Psychological Association, 2015). Des chiffres bien précis sur l'ampleur de la dégradation des indicateurs de la santé psychologique au travail dans le contexte du Cameroun à l'échelle nationale sont indispensables. Mais qu'à cela ne tienne, des signes de mal-être au travail sont tout de même à déplorer dans notre contexte de travail notamment l'absentéisme, le présentéisme, le peu d'implication, les accidents au travail, les comportements déviants et contre-producteurs au travail, etc. L'enjeu de cette question de la souffrance au travail préoccupe de plus en plus les chercheurs, les gestionnaires et les managers du monde du travail et pousse les uns et les autres à orienter leurs efforts vers la recherche d'issus qui garantissent une meilleure production de l'entreprise sans impact négatif grave sur les travailleurs (Ada Manga *et al.*, 2020). C'est dans ce sillage que se situe ce travail dont le but est

de déterminer si la dissonance émotionnelle impacte l'épuisement émotionnel, d'une part et d'autre part, de voir si le coping est protecteur de la santé des travailleurs.

2. Dissonance émotionnelle et santé psychologique au travail

La santé, qu'elle soit physique ou psychologique, a été longtemps traitée comme un état unidimensionnel qui se caractérise par l'absence ou la présence de maladie. En effet, cette conception qui réduisait la santé à l'état de maladie a longtemps été prédominante (Gilbert *et al.*, 2011). C'est avec la conception de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) depuis 1946 que la perception de cette notion a évolué, car elle laisse entendre que la santé est *« un état de bien-être complet physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence des symptômes de maladie ou d'infirmité »* (p. 100). À partir de là, il ressort que la santé revêt deux aspects, notamment la présence d'indicateurs positifs d'une part et d'autre part, l'absence d'indicateurs négatifs chez l'individu. De ce fait, la santé est bidimensionnelle (Bruchon-Schweiter & Boujut, 2014). Le bien-être et la détresse psychologiques ont été reconnus comme ses composantes principales (Gilbert *et al*., 2011). Dans le domaine du travail, ce sont souvent la détresse psychologique et ses dérivés tels que le burnout, l'anxiété ou le stress qui ont souvent été étudiés (Gilbert *et al*., 2011). Dans le cadre de ce travail, il sera question de traiter du versant négatif de la santé psychologique notamment l'épuisement professionnel. Ce dernier, multidimensionnel est caractérisé par l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et une dévalorisation des accomplissements personnels (Bakker *et al.*, 2000). Cette recherche évaluera exclusivement l'épuisement émotionnel qui est généralement compris comme étant la dimension principale de l'épuisement professionnel (Andjelkovic *et al.*, 2017 ; Lovgren, 2016). En effet, Bakker *et al*. (2001) affirment que parmi les trois dimensions de l'épuisement professionnel, l'épuisement émotionnel démontre des relations plus robustes et consistantes avec les facteurs de stress du travail. De plus, l'épuisement des ressources émotionnelles est l'élément déclencheur du syndrome d'épuisement professionnel et reste effectif tout au long de l'installation de ce mal-être (Lovgren, 2016). L'épuisement émotionnel est la composante émotionnelle de l'épuisement professionnel et l'autre concept de cette étude est la dissonance émotionnelle qui implique des caractéristiques émotionnelles, cette dimension est celle qui semble être la plus cohérente avec notre modèle conceptuel.

En ce qui concerne les émotions, il est à noter qu'on apprend très tôt ce qu'il faut ressentir, quand le ressentir, combien de temps le ressentir, en fonction des situations sociales rencontrées et du milieu culturel dans lequel on évolue. Les normes sociales ont un impact profond sur les interactions sociales et la genèse des émotions (Hareli & Hess, 2012). En effet, celles-ci sont attendues ou prescrites dans certains secteurs professionnels : l'empathie des infirmières, le sourire des vendeurs, la bienveillance des travailleurs sociaux, etc. Ainsi, le travail émotionnel dans le monde professionnel est basé sur le concept de règles d'affichage (Grandey, 2003) qui sont un ensemble de règles partagées, souvent implicites dans le travail, et dictent les différentes émotions à afficher, selon les situations, peu importe ce que le salarié ressent effectivement.

Dans ce sens, la dissonance émotionnelle apparaît lorsque la situation de travail exige l'expression d'une émotion qui n'est pas celle réellement ressentie (Zapf, 2002). Elle est associée à des difficultés psychologiques ou à des symptômes somatiques (Dagot et Périé, 2014). Hochschild (2017) compare la dissonance émotionnelle à la dissonance cognitive dans la mesure où, sur le long terme, maintenir une différence entre ressentir et faire semblant de ressentir engendre une tension plus générale. C'est l'écart entre les sentiments intérieurs et l'expression externe des émotions (Moin *et al.*, 2021) qui résulte en une tension interne produite par le fait d'afficher des émotions simulées, et donc, non ressenties (Jeung *et al.*, 2018). Cette situation crée en l'individu une tension psychologique et physique insupportable. Plusieurs recherches ont effectivement montré un lien négatif entre dissonance émotionnelle et satisfaction professionnelle (Kaur & Luxmi, 2014), de même qu'une corrélation positive entre elle et l'épuisement émotionnel (Abraham, 1998). Dans leur étude sur les personnels navigants, Heuven et Bakker (2003) insistent sur l'importance d'inclure la dissonance émotionnelle dans les recherches sur le stress et le burnout.

Sur la base de ces considérations, nous formulons l'hypothèse suivante :

Hypothèse 1 : La dissonance émotionnelle a une relation positive avec l'épuisement émotionnel.

3. Stratégies de coping et santé psychologique au travail

Parmi les ressources personnelles qui contribuent à la préservation de la santé des employés face aux situations de travail stressantes, les stratégies de coping occupent une place de choix. Initié par Lazarus et Launier en 1978, le coping réfère à « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou excèdent les ressources d'un individu » (p. 19). Cette définition souligne que le coping est d'abord un processus dynamique qui désigne ce qu'une personne pense ou fait devant une situation menaçante (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005).

Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la terminologie utilisée pour classer les stratégies d'adaptation, nous pouvons généralement distinguer deux grandes catégories. D'une part, nous avons les stratégies centrées sur le problème (Lazarus & Folkman, 1984) ou le coping actif (Suls & Fletcher, 1985). Ces stratégies se traduisent par des efforts et/ou des comportements visant à trouver une solution à l'événement problématique/stressant ou à augmenter les ressources pour y faire face (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014). D'autre part, nous pouvons identifier les stratégies centrées sur l'émotion (Lazarus & Folkman, 1984) ou passives (Suls & Fletcher, 1985). Elles correspondent aux diverses tentatives de l'individu pour gérer et atténuer la tension émotionnelle induite par la situation stressante (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014). D'une manière globale, le coping centré sur le problème et la recherche de soutien ont des effets fonctionnels, tandis que le coping centré sur l'émotion a plutôt un effet dysfonctionnel sur la santé de l'individu (Semmer, 1996). Dans une étude réalisée auprès de 558 enseignants, Carmona *et al.* (2006) mentionnent que l'utilisation d'un style d'adaptation direct est associée à un

faible niveau d'épuisement professionnel, alors que le recours aux stratégies palliatives est corrélé avec un niveau élevé de burnout. Les stratégies de coping apparaissent donc importantes afin de préserver leur santé psychologique, puisqu'une relation négative et directe entre ces stratégies de coping et la détresse psychologique a été rapportée (Budimir *et al.*, 2021).

En nous appuyant sur ces recherches, nous formulons cette deuxième hypothèse :

Hypothèse 2 : Les stratégies de coping orientées vers la recherche de soutien, celles dirigées vers la résolution des problèmes et celles tournées vers la religion diminuent l'épuisement émotionnel.

4. Dissonance émotionnelle, stratégies de coping et santé psychologique au travail

Osipow et Davis (1988) indiquent que l'utilisation des stratégies de coping atténue l'effet des facteurs de stress sur la santé physique et psychologique au travail. Une étude récente de Cheng *et al.* (2014) apporte aussi un appui à cette hypothèse de modération des stratégies de coping. Précisément, ces auteurs observent que les stratégies actives réduisent les effets négatifs de l'insécurité d'emploi sur le bien-être des employés, tandis que l'utilisation fréquente de stratégies d'évitement renforce la relation négative entre l'insécurité d'emploi et le bien-être des employés. C'est aussi ce que révèlent les recherches de Delicourt *et al.* (2013) selon lesquelles les stratégies de coping centrées sur le problème permettent de modérer les effets de l'organisation et du leadership, des relations horizontales et de l'autonomie sur la santé perçue. À l'inverse, les stratégies centrées sur les émotions ont un effet négatif sur la santé perçue en amplifiant l'effet de ces variables. Par contre, Aryee *et al.* (1999) montrent qu'à l'exception de l'effet modérateur du coping centré sur les émotions dans la relation entre le conflit travail-famille et la satisfaction professionnelle, les stratégies d'adaptation sont largement inefficaces. De même, Callan *et al.* (1994) n'ont pas pu observer l'effet modérateur des stratégies de coping sur la santé au travail des avocats.

Sachant que le coping a régulièrement été considéré comme une ressource et protectrice de la santé, nous formulons cette troisième hypothèse :

Hypothèse 3 : Les stratégies de coping notamment les coping orientés vers le soutien, le problème et la religion jouent le rôle de modérateur dans la relation entre la dissonance émotionnelle et l'épuisement émotionnel.

5. Méthode

5.1. Échantillon et procédure

La constitution de notre échantillon s'est faite à partir d'un questionnaire que nous avons mis en ligne. Nous l'avons envoyé à des travailleurs. En retour nous avons recueilli 114 questionnaires remplis et exploitables. Cet échantillon est constitué de 62 personnes de sexe féminin, soit 53.9 % et de 53 personnes de sexe masculin, soit 46.1 %. La moyenne d'âge de nos participants est d'environ 41 ans et l'écart-type de 8.67 ans. L'âge minimum des répondants est de 22 ans tandis que l'âge maximum est de 61 ans. La grande majorité de nos participants a au moins le niveau du baccalauréat. En effet, ils sont 109 avec minimum le baccalauréat, soit 95.63 %. Nous constatons que leur

ancienneté moyenne est de 6,6 (écart-type de 6,26). Dans notre échantillon, 65 participants font partie du secteur public, soit 57.02 % et 49 du secteur privé, soit 42.98 %. Nous enregistrons trois principales professions notamment ceux qui sont dans le domaine : des services 53 (46.1 %), l'enseignement 22 (19.1 %), les soins 39 (34.8 %).

5.2. Mesures

Trois questionnaires ont été utilisés pour recueillir les données, en plus des questions factuelles. Il s'agit notamment :

Dissonance émotionnelle. L'échelle Franckfurt Emotion WorkScale de Zapf *et al*., (1999) a été utilisée dans sa version française de Dion et Tessier (1994). Elle était unidimensionnelle (5 items ; α =.86). Pour chaque item, les participants devaient répondre sur une échelle de fréquence de type Likert en 5 points de 1 (« jamais ») à 5 (« toujours »). Un score moyen a été calculé pour tous les items.

L'épuisement émotionnel. Nous avons utilisé la Maslach Burnout Inventory, développée par Maslach *et al*., (1996). Après l'analyse factorielle, 6 items ont été retenus (6 items ; α = .86). Les participants répondaient au moyen d'une échelle de type Likert en 7 points s'étendait de 0 (« jamais ») à 6 (« toujours »).

Les stratégies de coping. La version abrégée de la Cope a été utilisée, notamment la Brief construite par Carver *et al*., (1989). Nous avons évalué le coping centré vers le soutien (4 items ; α =.82), le coping orienté vers le problème (4 items ; α =.71) et le coping orienté vers la religion (2 items ; α =.91). Les participants répondaient au moyen d'une échelle de type Likert en 4 points s'étendait de 1 (« jamais ») à 4 (« toujours »). Un score moyen par dimension a été calculé.

Afin de vérifier la cohérence interne des échelles de mesure, ont été réalisées dans un premier temps une analyse factorielle puis, dans un second temps une analyse du coefficient alpha de Cronbach (Tableau 1). La méthode d'extraction des axes principaux et la rotation Varimax ont été utilisées. Dans un souci de parcimonie, certains items ont été supprimés pour ne garder que les items saturant le mieux à l'échelle au regard de l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin*(KMO)*. Concernant la dissonance émotionnelle, les 5 items de l'outil de l'échelle initiale ont été conservés. S'agissant de l'épuisement émotionnel, 6 items ont été conservés. Parlant des stratégies de coping, nous n'avons travaillé qu'avec 10 items au lieu de 28 de l'échelle initiale, à raison de 4 pour les stratégies orientées vers le soutien, 4 pour les stratégies orientées vers le problème et 2 pour les stratégies orientées vers la religion.

Tableau 1. Composition des échelles après l'analyse factorielle

Variables	Nombre de facteurs retenus	Nombre d'items retenus	KMO	Alpha de Cronbach
Dissonance émotionnelle	1	5	.77	.86
Épuisement émotionnel	1	6	.76	.86
Stratégies de coping	3		.68	.75
-Coping de soutien		4		.82
-Coping problème		4		.71
-Coping religion		2		.91

6. Résultats

6.1. Analyses statistiques

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS (version 26). Nous avons d'abord procédé à une analyse des corrélations de premier ordre, puis nous avons effectué des analyses de régression linéaire. Enfin, nous avons testé, avec la procédure de Hayes et Preacher (2014), les effets de modération afin de vérifier l'existence de liens indirects à partir de régressions et d'une procédure de ré-échantillonage (*bootstrapping*) non paramétrique générant 5000 échantillons alternatifs et un intervalle de confiance de 95 %. Cette méthode s'avère robuste aux biais possibles de distributions non normales des données (Preacher & Hayes, 2008). Pour conclure que la variable modératrice joue effectivement ce rôle entre la variable indépendante et la variable dépendante, l'intervalle de confiance (IC) doit exclure le zéro.

6.2. Analyse des corrélations

Les moyennes, les écarts-types ainsi que les corrélations sont présentés dans le tableau ci-après.

Tableau 2. Moyennes, écarts-types et corrélations entre les variables de l'étude

Variables (n=114)	M	ET	1	2	3	4	5
1-DE	3.32	.76	-				
2-EE	18.47	9.92	.38***	-			
3-CS	2.50	.64	.38	.28**	.10		
4-CP	3.04	.54	.14	-.08	-.02	-	
5-CR	2.57	1.17	-.50	.21*	-.07	.22*	-

Note. M=Moyenne, ET= Ecart Type, DE= Dissonance émotionnelle, EE= Épuisement émotionnel, CS=Coping orienté vers le soutien, CP= Coping orienté vers le problème, CR= Coping orienté vers la religion, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

La matrice de corrélations indique que la dissonance émotionnelle est positivement corrélée à l'épuisement émotionnel (r = .38 ; p < .00). Ceci laisse à croire que l'épuisement émotionnel et la dissonance émotionnelle croissent ensemble de telle sorte que l'augmentation de l'une entraine nécessairement l'évolution de l'autre.

En ce qui concerne l'épuisement émotionnel, il est corrélé positivement avec le coping orienté vers la recherche de soutien (r = .28 ; p < .01) et le coping orienté vers la religion (r = .21 ; p < .05). Le constat ici est le même que précédemment dans le cas de la corrélation positive.

6.3. Analyses de régression

Afin de savoir quelles variables sont particulièrement explicatives de l'épuisement émotionnel, nous avons effectué des régressions linéaires présentées dans le tableau 3. Dans notre échantillon, 14 % de la variance de l'épuisement

émotionnel observée est expliquée par l'effet de la dissonance émotionnelle (R^2 = .14, β =3.71***), 8 % par le coping orienté vers le soutien (R^2 =.08, β=3.27 **) et 4 % par le coping orienté vers la religion (R^2 =.04, β= 1.30*). Ces résultats nous amènent à valider notre première hypothèse qui statue sur l'influence positive de la dissonance émotionnelle sur l'épuisement émotionnel. Ceci sous-entend que la dissonance émotionnelle entraine l'épuisement émotionnel.

Par contre, notre deuxième hypothèse n'est pas validée, car elle a postulé sur l'existence d'un impact positif des stratégies de coping sur l'épuisement émotionnel, de telle sorte que l'usage de ces stratégies diminuerait l'épuisement émotionnel. Le but à ce niveau était de montrer le rôle protecteur du coping sur la santé psychologique des travailleurs, en préservant le salarié de l'épuisement émotionnel. En effet, les relations significatives entre l'épuisement émotionnel et les coping orientés vers le soutien et la religion et ces relations sont positives. Ce résultat donne l'impression que ces stratégies déclencheraient l'épuisement émotionnel.

Tableau 3. Régressions linéaires de la dissonance émotionnelle et des stratégies de coping sur l'épuisement émotionnel

	Variable dépendante		
	Épuisement émotionnel		
Variables indépendantes	β	t	R^2
Dissonance émotionnelle	3.71***	4.35	.14
Coping orienté vers le soutien	3.27**	3.13	.08
Coping orienté vers le problème	-1.09	-.86	.01
Coping orienté vers la religion	1.30*	2.23	.04

Note. $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

6.4. Analyse de modération

Il est question ici de voir si les stratégies de coping notamment le coping orienté vers le soutien, le coping orienté vers le problème et le coping orienté vers la religion jouent le rôle de modérateur dans la relation entre la dissonance émotionnelle et l'épuisement émotionnel. (Tableau 4). En fait, Rascle et Irachabal (2001) rappellent qu'une variable modératrice modifie la relation entre un prédicteur et un critère.

Tableau 4. Effets modérateurs des stratégies de coping dans la relation entre la dissonance émotionnelle et l'épuisement émotionnel

Variables indépendantes et modératrices	β	t	p	Intervalle de confiance à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
	Épuisement émotionnel				
Dissonance émotionnelle (X)	.91	.29	.77	[-5.2	7.0]
Stratégies de coping					

Coping orienté soutien (W_1)	-.42	-.10	.92	[-.84 7.6]
Coping orienté problème (W_2)	1.28	.24	.81	[-9.4 12]
Coping orienté religion (W_3)	1.24	.07	.94	[-1.3 1.4]
$X*W_1$	1.06	.10	.37	[-1.2 3.3]
$X*W_2$	-.49	-.31	.76	[-3.6 2.6]
$X*W_3$	.05	.07	.94	[-1.4 1.5]

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

À la vue de ces résultats de modération dans le tableau 4, il ressort clairement de cela que le coping, qu'il soit orienté vers le soutien, le problème et la religion ne joue aucunement le rôle de modérateur entre la dissonance émotionnelle et l'épuisement émotionnel, car les intervalles de confiance incluent le 0 dans les différentes interactions. De ce fait, l'hypothèse 3 est infirmée.

7. Discussion

Ce travail comportait trois principaux objectifs, notamment, présenter dans un premier temps le lien qui existe entre la dissonance émotionnelle et le l'épuisement émotionnel. Dans un deuxième temps, investiguer sur la relation entre les stratégies de coping adoptées par les travailleurs et leur santé psychologique afin de vérifier que ces stratégies préservent la santé de ces acteurs du travail. Et troisièmement, mettre à jour le rôle que jouent ces stratégies de coping dans la relation entre la dissonance émotionnelle et l'épuisement émotionnel.

Après des analyses faites, s'agissant du premier objectif de cette étude, il apparaît que la dissonance émotionnelle a effectivement un impact sur l'épuisement émotionnel. Plus précisément, la dissonance émotionnelle affecte positivement l'épuisement émotionnel. Cela signifie qu'un salarié qui exprime régulièrement des émotions qu'il ne ressent pas dans l'exercice de son travail vit un certain malaise appelé la dissonance émotionnelle et face à cette situation, une des conséquences sera de manifester un épuisement, une fatigue physique liée à ce travail. Globalement, selon le niveau de tension interne engendré par la dissonance émotionnelle vécue, cela affecterait, sans surprise, la santé psychologique de l'individu qui performe (Dagot & Perié, 2014). Ainsi donc, nos résultats confirment, en concordance avec d'autres études similaires, que la dissonance émotionnelle est préjudiciable à la santé au travail (Andela & Truchot, 2017).

S'intéressant au deuxième objectif de cette étude qui évaluait l'impact des stratégies de coping sur l'épuisement émotionnel, les résultats sont assez surprenants. L'épuisement émotionnel est effectivement expliqué par le coping orienté vers le soutien et le coping orienté vers la religion. Néanmoins, un constat est fait au niveau du sens de cette relation qui est positif. Ceci laisse entendre que ces stratégies favorisent la survenue des problèmes de santé. C'est également cette conclusion qui ressort des travaux de Gurvich *et al.* (2021). En effet, ceux-ci ont démontré que le soutien instrumental est associé à la détérioration de la santé

mentale. Pourtant, dans la même année, une autre recherche a présenté les coping orientés vers la résolution du problème et la recherche de soutien comme des ressources pour le salarié (Labrague, 2021). En dépit de tout ceci, il convient de retenir que tous les travaux sur les stratégies de coping ne convergent pas vers les mêmes conclusions. Une stratégie de coping peut être protectrice de la santé des travailleurs dans une étude et être plutôt destructrice dans une autre ou ne présenter aucun lien avec la santé psychologique des travailleurs.

Pour essayer de comprendre ces contradictions, on pourrait indexer le type de métiers exercé par les travailleurs, l'environnement de travail, les exigences et les ressources dont disposent les travailleurs, le contexte socio-culturel, etc. Certains métiers présentent des exigences plus importantes que d'autres. D'autres contextes professionnels ont l'avantage d'avoir un grand éventail de choix en termes de ressources. L'issue du problème pour lequel le coping est actif peut aussi influencer l'effet des stratégies de coping sur la santé des travailleurs. En effet, lorsque le salarié n'entrevoit pas de solution à son problème malgré le fort déploiement des efforts, le coping orienté vers le problème peut s'avérer être un facteur de souffrance. Le soutien recherché auprès des autres (collègues, amis, famille et religieux) peut également être source de mal-être dans la mesure où les conseils reçus peuvent aller à l'encontre de ce qui est attendu par le salarié. Une oreille attentive qui se veut très critique peut être contre-productive et faire en sorte que le soutien apporté soit plutôt néfaste pour le salarié. De ce fait, une connaissance en profondeur des stratégies de coping demeure indispensable en fonction des différents métiers et des contextes socioprofessionnels et socioculturels.

S'agissant du troisième objectif de l'étude qui statuait sur le rôle modérateur des stratégies de coping dans la relation entre la dissonance émotionnelle et l'épuisement émotionnel, les résultats ont révélé que cette variable ne jouait pas ce rôle indirect. Karasek et Theorell (1990) ont pourtant postulé que le soutien social, l'une des dimensions du coping avait un effet tampon entre les exigences au travail (demandes psychologiques) importantes et la tension au travail. En psychologie de la santé, le coping peut être étudié comme ayant un effet direct sur un ensemble de variables ou comme ayant un effet modérateur (Truchot, 2004). Elles sont par ailleurs stimulantes pour le développement personnel, l'apprentissage et l'engagement professionnel (Tims, Bakker & Derks, 2013). Une bonne maitrise des stratégies de coping demeure indispensable, sachant qu'une stratégie de coping ne peut pas être universellement efficace, et ce en tout temps (Shigeto *et al.*, 2021).

8. Limites

Quelques limites peuvent être identifiées dans ce travail. La première se situe au niveau de l'effectif de l'échantillon. Un nombre plus important de participants aurait été davantage intéressant. S'agissant de la seconde limite, il aurait été préférable de commencer l'étude par des entretiens afin de bien ajuster les outils de collecte de données et surtout de contextualiser l'étude. Parlant par exemple des stratégies de coping, il en existe une panoplie. L'analyse qualitative aurait certainement permis de cerner les plus utilisées en fonction du contexte de la

recherche, car d'autres stratégies auraient probablement joués un rôle sur la santé psychologique des travailleurs.

9. Conclusion

Cette recherche consistait à mettre en lumière les déterminants de l'épuisement émotionnel. De manière plus précise, il s'agissait de voir comment la dissonance émotionnelle et les stratégies de coping affectent l'épuisement émotionnel. A l'issue des différentes analyses, il ressort qu'effectivement la dissonance émotionnelle impacte directement l'épuisement émotionnel, c'est-à-dire qu'un salarié qui est en état de dissonance émotionnelle va manifester l'épuisement émotionnel. S'agissant des stratégies de coping, un travail en profondeur devrait être fait pour déterminer les plus utilisées par les travailleurs dans des contextes de travail bien précis, de telles sortes qu'elles soient effectivement des ressources à utiliser pour préserver leur état de santé. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur la façon de mieux prendre en compte l'individu dans l'organisation et au management de ses émotions. Une meilleure connaissance des individus, des émotions auxquels ils font face et leurs stratégies d'adaptation face au stress permettrait de mieux gérer les questions de santé et de sécurité au travail. Tout ceci, aiderait, en fin de compte, à atteindre les objectifs de performance de l'organisation, dans un environnement hautement compétitif. D'où la nécessité d'un travail social et psychologique de proximité entre l'équipe managériale et le personnel qui identifiera les stratégies de coping les plus adaptées et protectrices de leur état de santé (Kumar & Bhukar, 2012). Les individus ont aussi, naturellement leur rôle à jouer en tant qu'acteur au quotidien dans l'organisation. La capacité des salariés à donner du sens à leur travail, à façonner leur poste ou «job crafting» (Tims, Bakker & Derks, 2012) est également une piste importante à prendre en compte dans la prévention de la santé psychologique au travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abraham, R. (1998). Emotionnal Dissonance in Organizations: a conceptualization of consequences, mediators and moderators. *Leadership &Organization Development Journal, 19*(3), 137-146.
2. Ada Manga, J. P., Desrumaux, P., Lourel, M. & Malola, P. (2020). Épuisement et engagement au travail des témoins de harcèlement dans le secteur médical camerounais : effets des rôles joués et des émotions. In C. Lagabrielle, D. Steiner, & A. Battistelli, A., *Carrières, Leadership et Conflits* (pp. 235-248). L'Harmattan.
3. Andela, M., & Truchot, D. (2017). Emotional dissonance and Burnout: The moderatingrole of team reflexivity and re-evaluation. *Stress and Health, 33*(3), 179-189.
4. Andjelkovic, Z., Dragin, A., Bozic, S. & Kosic, K. (2017). Emotional exhaustion and job satisfaction of tour guides in rural areas. *Ekonomika poljoprivrede, 64*(1), 11-26. https://doi.org/10.5937/ekoPolj1701011A.

5. Aryee, S., Luk, V., Leung, A., & Lo, S. (1999). Role stressors, inter role conflict, and well- being: the moderating influence of spousal support and coping behaviors among employed parents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 259-278. doi: 10.1006/jvbe.1998.1667.
6. Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J. & Bosveld, W. (2001). Burnout Contagion Among General Practitioners. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(1), 82-98. https://doi.org/10.1521/jscp.20.1.82.22251
7. Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H., Bosveld, W., & Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 425-441. http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200006)21:43.0. CO;2-#
8. Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Dunod.
9. Callan, V. J., Terry, D. J., & Schweitzer, R. (1994). Coping resources, coping strategies and adjustment to organizational change: Direct or buffering effects? *Work& Stress, 8*, 372-383. doi: 10.1080/02678379408256543 40 53.
10. Carmona, C., Buunk, B.P., Peiró J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2006). Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79*, 85-99. doi: 10.1348/096317905X40808.
11. Carver, C. S. Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267-283.
12. Cheng, T., Mauno, S., & Lee, C. (2014). The buffering effect of coping strategies in the relationship between job insecurity and employee well-being. *Economic and Industrial Democracy, 35*, 71-94. doi: 10.1177/0143831X12463170
13. Dagot, L., & Perié, O. (2014). Le burnout et la dissonance émotionnelle dans l'activité de care en centre d'appel. *Le Travail Humain, 77*(2), 155-175.
14. Delicourt, A., Congard, A., Montaleytang, A. & Gros, F. (2013). Risques psychosociaux au travail : le rôle modérateur des stratégies de coping. *Psychologie du Travail et des Organisations, 19*(3), 227-244.
15. Desrumaux, P. (2010). Le travail, risque psychosocial ou facteur d'épanouissement ? De la survie au bien-être. *Le Journal des psychologues, 283*, 26-30. doi : 10.3917/jdp.283.0026.
16. Dion, G., & Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Revue Canadienne de Sciences du Comportement, 26*, 210-227.
17. Douesnard, J. (2012). *Métier à risque ; La santé psychologique des pompiers*. Presses de l'Université du Québec.
18. Gilbert, M.H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 61*, 195-203. Doi : 10.1016/j.erap.2011.09.00.

19. Grandey, A. A. (2003). When ―the show must go on: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal, 46*(1), 86-96.
20. Gurvich, C., Thomas, N., Thomas, E. H., Hudaib, A.-R., Sood, L., Fabiatos, K., Sutton, K., Isaacs, A., Arunogiri, S., & Sharp, G. (2021). Coping styles and mental health in response to societal changes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Psychiatry*, *67*(5), 540-549.
21. Hareli, S., & Hess, U. (2012). The social signal value of emotions. *Cognition and Emotion, 26*(3), 385–389. https://doi.org/10.1080/02699931.2012.665029
22. Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multi categorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *67*(3), 451–470. https://doi.org/10.1111/bmsp.12028
23. Heuven, E. M., & Bakker, A. B. (2003). Emotional dissonance and burnout among cabin attendants. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*, 81-100.
24. Hochschild, A. R. (2017). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. La Découverte.
25. Jeung, D.-Y., Kim, C., & Chang, S.-J. (2018). Emotional Labor and Burnout: A Review of the Literature. *Yonsei Medical Journal*, *59*(2), 187. https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187
26. Lovgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(1), 157-167. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525
27. Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthywork: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
28. Kaur, S., & Luxmi, M. (2014). Does Emotional Labour Influence Burnout? *International Journal of Management & Information Technology, 6*(2), 784-793.
29. Kumar, S., & Bhukar, J. P. (2012). Stress level and coping strategies of collegestudents. *Journal of Physical Education and Sports Management*, *4*, 5-11.
30. Labrague, L. J. (2021). Resilience as a mediator in the relationship between stress-associated with the Covid-19 pandemic, life satisfaction, and psychological well-being in student nurses: A cross-sectional study. *Nurse Education in Practice, 56*.
31. Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). Construction et validation d'une échelle de stress spécifique pour les enseignants en école primaire. *Psychologie et Éducation, 1*, 13-32.
32. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* Springer.
33. Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress related transactional between person and environment. In L. A. Pervin, & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in Interactional Psychology* (pp. 287-327). Plenum.
34. Moin, M. F., Wei, F., Weng, Q. (Derek), & Ahmad Bodla, A. (2021). Leader emotion regulation, leader-member exchange (LMX), and followers' task performance. *Scandinavian Journal of Psychology, 62*(3), 418-425. https://doi.org/10.1111/sjop.12709

35. Osipow, S. H., & Davis, A. S. (1988). The relationship of coping resources to occupational stress and strain. *Journal of Vocational Behavior, 32*, 1-15. doi: 10.1016/0001-8791(88)90002-4.
36. Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. https://doi.org/10.3758/B-RM.40.3.879
37. Rascle, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le Travail Humain, 2*, 97-118.
38. Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress and health. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and healthpsychology* (pp. 51-86). Wiley.
39. Shigeto, A., Laxman, D. J., Landy, J. F., & Scheier, L. M. (2021). Typologies of coping in young adults in the context of the COVID-19 pandemic. *The Journal of General Psychology*, *148*(3), 272-304.
40. Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies: a meta-analysis. *Health Psychology, 4*, 249-288. doi: 10.1037/0278-6133.4.3.249.
41. Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 173-186. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009
42. Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout, Concepts, modèles, interventions.* Dunod.
43. Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review, 12*, 237-268.
44. Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *8*, 371-400.

Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXII, 2023, no 45, Issue 2

APPLYING LEARNING MODELS IN DEVELOPING GEOGRAPHY-SPECIFIC COMPETENCIES*

Viorel BOCANCEA[1] Alexandra PĂTRAȘCU[2]

10.52846/AUCPP.2023.2.18

Abstract

This study is based on the hypothesis that using different learning models helps students gain school competencies. In this regard, several learning models were chosen, as there is no universally accepted and validated one that contributes to the formation and development of competencies, particularly procedural knowledge. The aim is to use learning models to address educational approaches, methodologies, and assessments. This will help align them with students' needs and adapt to market demands by developing their skills in a creative way.

Key words: *Learning; Model; Competencies; Practical learning activities.*

1. Introduction

The people`s extensive communicative experience and the explosion of information in all fields have generated the need to reorganize school learning in a way that involves not just transmitting content to students, but instead allowing them to independently acquire knowledge, particularly through practical activities because the way we learn and develop school skills, critical thinking, creativity, and attitude formation are vital for adapting to fast-paced changes.

In the specialized literature, numerous theories and definitions of learning have been developed. However, we will mention only a few of them, such as start from the idea that learning is an "active and creative process, consciously or unconsciously adapting to the natural and social environment" (Dulamă, 2009, p. 8), an intellectual and physical effort crafted by students with the aim of gaining knowledge and improving their personal qualities (Meiani, 2008), encompassing any changes in a person's current behavior or the adoption of new behavior through practice.

*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, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Republic of Moldova, e-mail address: bocancea.viorel@gmail.com, corresponding author, https://orcid.org/0000-0002-7055-678X

[2] PhD student „Ion Creangă" State Pedagogical University, Republic of Moldova, e-mail address: alexandraa.patrascu@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3969-9379

According to D. Kolb (https://ro.sainte-anastasie.org/articles/psicologia/la-teora-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-david-kolb.html, 2023), the concept of learning represents the process by which knowledge take shape from lived experiences and transformation. Actually, during geography classes, there is a need to employ a range of traditional and modern techniques, "combined and correlated in various methodological forms" (Codreanu, Roșcovan, Axînti, 2010, p. 53).

However, in this study, we will begin with Stenberg and Williams' definition, which we consider detailed and comprehensive. In this context, learning is seen as a process in which students continuously adapt their emotions and behaviors based on their personal experiences, practices, and observations over a specific period (Dulamă, 2011).

Over time, researchers have identified various learning types based on how our memory functions and the role observation or experience plays in acquiring new knowledge. These types encompass implicit learning, explicit learning, associative learning, habit-based learning, meaningful learning, cooperative learning, observational or imitative learning, experiential learning, and more.

To accomplish this and enhance the educational process, it becomes essential to simplify experiences and well-known practices. Over time, researchers have explored how students learn and have developed various *learning models* to improve the educational system.

Experts define learning models as a reiteration of cognitive processes (such as anticipation, deduction, induction, analogy, etc.), and these models have aspects that differentiate learning. Each teacher has the freedom to choose an appropriate model considering the learning objectives, while each student has their own pace and capacity for reception and learning.

Therefore, it's not always sufficient to apply the same operational learning model to all students to achieve desired outcomes or acquire new skills and knowledge. Instead, it is crucial to comprehend the various learning processes.

Among all the learning models present in the specialized literature, we will consciously choose four dynamic learning models (Figure 1) because we believe they are the most appropriate and efficient for developing geography-specific competencies through practical activities.

Within these models, the needs (which influence the choice of activity types), expectations, and student motivation are taken into account. Hence, the teacher provides activities that guide and encourage the student to explore, develop, and produce (Lungu, Volontir, Boian, 2012).

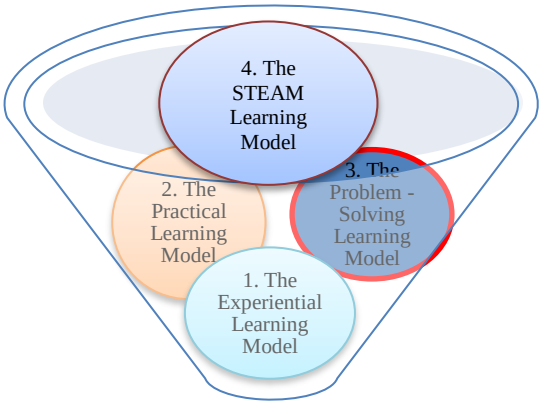


Figure 1. The Experiential Learning Model or David Kolb's Model (Learning through Direct Experience)

David Kolb assumed that we learn continuously resulting in the development of specific strengths, as outlined by the author in 1984. These strengths lead to various preferences in terms of individual learning styles (accommodative or adapter, convergent, divergent, and assimilator). These preferences are influenced by personal experiences, genetic factors, and the demands of our current life environment. Kolb's developed learning styles are based on a learning cycle, which is renewed for each technique or concept taught. This cycle comprises four stages: concrete experience (actual, firsthand experience), reflective observation of new experiences (observations and reflections on actual experiences), abstract conceptualization (building abstract concepts based on observations and reflections), and active experimentation (testing new concepts).

The researcher perceives learning as an integrated process at each stage, rather than in terms of outcomes. Immediate experience is seen as a foundation for observation, during which the student pauses to reflect and continues to formulate hypotheses based on acquired information. Subsequently, they test the consequences of these concepts in new contexts. At the end of this phase, the cycle reverts to the initial stage of the experiment based on or according to the experiment, and the cycle repeats.

These four stages are the essence or basis of a learning spiral (Reflection, Understanding, Decision, Application), which can begin at any point but often starts with the concrete, firsthand experience.

Further, we will present a practical example of the implementation of the experiential learning model in geography lessons, considering the curriculum for General Physical Geography in the tenth grade in the Republic of Moldova (Ionescu, 2000; Neguț, Ielenicz, Apostol, Bălteanu, 2002) and the ninth grade in Romania (Păun, 1991), where the concept of "Terrestrial Magnetism" is studied.

Table 1. Formation of the concept "Terrestrial Magnetism" according with the experiential learning model (adapted from author V. Bocancea (2021)

The stages of the experiential learning	The stages in developing the concept of "Terrestrial Magnetism"	Teaching –learning activities
Effective experience Reflecting and observing the effective experience.	Primary perception, initially, of the process or phenomenon under study.	1. It relies on the student's knowledge and experience regarding magnetism (information from the school book (Ionescu, 2000; Păun, 1991). 2. Explaining the manifestation of terrestrial magnetism. Earth behaves like a giant magnet (due to its rotational motion and its internal structure, primarily composed of iron and nickel), possessing two magnetic poles (which generate a magnetic field). More specifically, two points on the Earth's surface to which the magnetic field lines align, governing the orientation of magnets, compass needles, and the formation of polar auroras (Păun, 1991; Neguț, Ielenicz, Apostol, Bălteanu, 2002).
Constructing abstract concepts based on the observations and reflections	Developing the abstract concept of "Terrestrial Magnetism," where the student has learned from their own experience	3. Defining the concept of "Terrestrial Magnetism" as the Earth's permanent magnetic field of low intensity, directed toward its two poles (solar activity influences Earth's magnetism, being altered when high-intensity solar winds occur, and the magnetosphere captures and directs them toward Earth's magnetic poles, giving rise to polar auroras upon contact with Earth's atmosphere).
Trying the new concepts	Developing the concept of 'Terrestrial Magnetism' and incorporating it into the theoretical structure of related concepts (magnet, magnetism, geomagnetic poles, magnetic field, cosmicradiation, magnetosphere polar auroras, etc.), in this way, the modified or newly created concepts stimulate experimentation.	4. In the development of the concept of "Terrestrial Magnetism," we start with the ability of magnets of various sizes to attract bodies and objects containing iron, cobalt, steel, nickel, and stick fast to metallic surfaces. 5. Carrying out and applying the process of observing and measuring the force of the magnet in an experimental activity (acquiring a new experience) by solving a problem related to its attraction force. For this, we will use materials such as a magnet, a cup, water, and a (steel) paperclip. We will pour water into the cup, then insert the paperclip, and using the

	magnet attached to the outside wall of the glass, in line with the paperclip, we will move the magnet upwards and remove the paperclip without the risk of getting wet. 6. Carrying out and applying the process of observing and measuring the force of attraction caused by terrestrial magnetism in a new experimental activity (acquiring experiences used to explain the force of terrestrial magnetism). In this regard, the didactic materials used are: a bar magnet, a horseshoe magnet, pieces of iron or iron crumbs, and two pieces of cardboard. The following steps will be done: we place a piece of cardboard over each magnet (bar-shaped and horseshoe-shaped), and then sprinkle iron filings over the cardboard. With our fingers, we gently move the cardboard. We observe that the iron crumbs are not evenly distributed; most of them concentrate at the ends of the magnets, at the extremities (i.e., at the Earth's poles), and very little pieces of iron or crumbs are found in the rest of the magnet, which demonstrates that beyond the poles, the intensity of the magnetic field decreases.

2. The problem-solving learning model is a learning approach that engages in more detailed thinking, where past rules are brought together to solve a problem, leading to new learning and the formation of fresh perspectives that enhance the applicability of previous rules.

With the support of problem-solving, learning happens by identifying and creating problem situations (research situations) by the teacher (Cozma, 2020). A problem is "any theoretical or practical difficulty whose solution is the result of the student's own research activity, guided by certain rules, aiming to overcome that difficulty and, through this, gain new knowledge and experience" (Geografie: Curriculum Național, 2020, p. 83). A problem situation requires "heuristic investigation" (Guinepain, 2023, p. 367), and pedagogically, it is a "phrase that designates learning situations in which students' attempts to formulate an answer are blocked by an obstacle, the overcoming of which requires intense intellectual and motivational effort" (https://ro.sainte-anastasie.org/articles/psicologia/la-teora-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-david-kolb.html, 2023, p. 45).

In this regard, further on, we present an example of practical application of the stages of the problem-solving learning model in geography (Table 2), according to the curriculum for General Physical Geography for the 10th grade in the Republic

of Moldova (Cozma, 2020; Ionescu, 2000) and for the 9th grade in Romania (Păun, 1991), where by creating a problem situation, the first contact is made in acquiring new knowledge, followed by the formulation of a problem, and finally, the identification of solutions for students to clearly solve the problem.

Table 2. Melting of the Polar Ice Cap at the South Pole of Earth

Activities	The learning stages through the problem-solving learning	Steps	Teaching-learning-assessment activities
Activities done by the teacher	Introduction and familiarization with the context of the problem: In the polar region, beyond the 66th degree of southe rn latitude, there are no permanent humansettlements or industrial platforms. How do you explain the melting of the ice cap eve though this area is not permanently inhabited by humans?	Presentation of all educational resources.	The textbook for the ninth grade, General Physical Geography, world physical map, world climate map, atlas, etc.
		Recording the acceptance criteria for he solution.	
Students activities	1. Analysis of the problem situation regarding the accumulation of new information and the restructuring of old data	What are the known facts?	As mentioned in the literature, pollution and greenhouse gas emissions caused by humankind have the capability to trap heat in the atmosphere, leading to an increase in air and water temperatures, resulting in the melting office.
		What are the unknown facts?	How can we explain the continuous and rapid melting of ice in the southern polar region of Earth?
		What is the contradictio, the problem, the mismatch?	If the southern polar region is not permanently inhabited, and there is no industrial interference what is the explanation for the alarming melting of the ice cap?

		What is the requirement?	Please specify the cause of the increase in air tempera ture at the South Pole, which triggers the process of ice cap melting, even though there are no permanent settlements
	2. Looking for ways to resolve the problem and choosing an effective solution (problem-solving).	Investigation	Observe: - The lessons during which the formation of, iceglaciers worldwide, and the origin of pollution were studied and learned (9th-grade textbook (Ionescu, 2000; Păun, 1991). - Identify previous knowledge and bibliographic sources related to these topics (journals, maps, books,textbooks, etc.). It has been noted that humanity is not afraid of the natural, gradual melting of the ice caps over geological eras and history. Instead, it is more concerned about the accelerated and intensified phenomenon caused by irrational human activities and actions.
		Updating and examining the new knowledge through their selection and organization.	Human activities result in immense emissions of greenhouse gases capable of trapping heat in the air. The accumulation of these gases leads to an increase in average temperatures, causing ice to melt. At the South Pole, the melting is more pronounced compared to other terrestrial regions due to air circulation, which carries warm air from the equator to the poles through conveyor belts, and the reduction of albedo, reduction of albedo.

	Solutions proposed by students to solve the problem	To reduce the level of atmospheric and Oceanic pollution generated by human settlements and industrial platforms, students will develop some solutions: the use of purification, treatment, and sealing facilities, especially those in coastal areas; rational exploitation and cleaning of resources; the recovery and utilization of used waste materials; - the use of systems, facilities, and means of transportation that cause very little pollution; - intensive reforestatio and a decrease in deforestation.
3. Obtaining and evaluating the general result	Searching and making a logical argument for confirming or disproving it regarding the rapid melting of the ice cap.	When the conveyor belts bring more greenhouse gases, when the albedo decreases, and the ocean waters become warmer, the concentration of green- house gases and pollution in the cold region of the Earth increases, even if they are not emitted directly from the South Pole.
4. Personalization and integration of the new acquisitions.	Validation or disapproval of the solution.	It can be consented by the teacher or by the students who independently conclude the appropriate solution. Thus, by learning problem-solving strategies in various fields, students are opened up to a truly creative and dynamic learning experience (through investigation and discovery).

3. The Practical Learning Model

Practical activities are an educational method focused on nurturing practical skills and competencies in students. It is a dynamic process that seamlessly combines both theoretical and hands-on knowledge, converting foundational information into functional and applicable know-how. Practical learning is particularly oriented towards the acquisition of procedural knowledge, the development of positive attitudes, and the enhancement of practical skills in students (Codreanu, Roșcovan, Axînti, 2010).

To carry out this type of lesson, we will provide a practical learning model (see Table 3) within the field of Geography. This model is designed to impart methods, techniques, skills, and effective work practices. It aligns with the curriculum for General Physical Geography in the 10th grade in the Republic of Moldova (Ionescu, 2000; Neguț, Ielenicz, Apostol, Bălteanu, 2002) and the 9th grade in Romania (Păun, 1991). It encompasses the following stages:

Table 3. The Water Transformations

Stages of the Practical Learning Model	Aspects Addressed in the Research Project	Teaching-Learning -Evaluation Activities
Preparation stage conducting practical work carried out by the teacher	1. Setting the Theme: title of the topic, the purpose of the topic, and the operational objectives of the topic.	*Topic Title*: Water Transformations; *Topic Purpose*: Developing specific geography competencies, practical geographical skills, and knowledge for students; *Operational Objectives*: To identify water transformations based on direct observations and the study of relevant bibliographic resources.
	2. Assignment of tasks to students (research, active involvement in the activity, etc.)	Creating task sheets and providing instructions for each team, followed by group discussions.
	3. Presentation of the working task environment	*Duration:* 2 hours; *Information sources*: textbook, poster displaying the water cycle in nature, world physical map, atlas, etc. *Working tools*: glasses of the same size, water, plate, marker, pot, stove or water boiling appliance, steel lid, work sheets, evaluation sheets.
The stage of preparing the practical work conducted both by the teacher and the students.	Carrying out group activities under the supervision of the teacher (presentation of objectives, working tools, worksheets)	*Teaching methods and techniques*: direct observation, investigation, interdisciplinary study; *Grouping* students into two working teams; Each team will receive a specific topic, the necessary instructions for carrying out the topic/practical work, and the required working tools.
The stage of carrying out the practical work	1. Developing and implementing of the operating plan	*Team I*: The students will take two same-sized glasses, pour the same amount of water into them, and mark the water level on the outside of the glasses using a marker. One of the glasses will be covered with a plate,

		and then the glasses will be placed in the sunlight. *Team II*: The students will fill a pot with water and place it on the stove. When the water boils, a lid is placed over the pot (over the steam above the pot).
	2. Obtaining the results	*Team I*: The students will observe the next day how the water level in the uncovered glass is lower than in the covered glass, where it is almost the same as at the beginning of the experiment. This result is due to the evaporation of water from the uncovered glass, as at high temperatures, liquid water turns into water vapor and mixes with the air, a phenomenon called evaporation. *Team II:* The students will immediately observe how steam (vapor) rises from the pot, and upon contact with the cold lid, it condenses into water drops. This happens because the vapor loses temperature and returns to a liquid state, a phenomenon known as condensation.
	3. Supervision and guidance of the activity	Students review their knowledge under the careful monitoring and guidance of the teacher.
Stage for evaluating the quality and results of practical work	1.Oral presentation of the results of the practical activities.	The results of the work carried out will be presented orally by three students from each team in front of the other students in the class.
	2. Assessment of the achieved outcomes, assessing the accuracy of task completion, and evaluating the quality of students' performance.	Discussion for checking and assessment of the practical process (what they did well or wrong, what issues and misunder standings they encountered, and how they can be addressed and overcome).
	3.Assessing the achieved results, ascertaining the accuracy of task completion, and evaluating the quality of students' performance.	Review discussions to identify what was done well or incorrectly, pinpoint challenges and misunder standings, and explore ways to address and overcome them.

4. The STE(A)M Project-Based Learning Model

STEAM is an interdisciplinary learning model that integrates and leverages the natural connection between five domains (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) to creatively address real-life problems, fostering collaboration and critical thinking skills in students. Its aim is to promote innovation through the synergy of a scientist's or technologist's mind with that of an artist or designer. For the effectiveness of this learning model, teachers should collaborate, share hypotheses, as these different ways of explaining learning practices significantly contribute to improving students' result.

As a result, we will implement a STE(A)M project-based learning model. To carry out this project, based on the curriculum for General Physical Geography for the 10th grade in the Republic of Moldova (Cozma, 2020) and General Physical Geography for the 9th grade in Romania (Păun, 1991) the 9th-grade students have identified a real issue for the city of Pitești, related to the pollution of the Argeș River due to household waste.

Table 4. Pollution of the Argeș River Water

Stages of the STEAM Project-Based learning model	Aspects Addressed in the Research Project	Teaching-Learning and Evaluation- Activities
Problem identification	*Problem:* Water pollution levels have risen due to the disposal of household waste in some parts of the Argeș River floodplain.	Prior to the project's start students were encouraged to identify a real environmental issue in their living environment and create a STE(A)M project based on the identified problem, with geographic content.
Design/planning	*STE(A)M Project Title*: Argeș River Water Pollution *Project Type*: practical-application *Activity Type*: Integrated within the STE(A)M project framework *The aim of the STE(A)M Project*: To create STE(A)M products that highlight the geographic content's value, confirm the status of the Geography discipline and related disciplines in maintaining a healthy living environment.	Engaging students in the project by developing a plan, an activity schedule, and division of tasks. Project-involved students took an assessment test (before and after the activities) to measure their understanding of the concept of pollution.

The objectives of the STE(A)M Project	At the end of the project, students will be able to: research and distinguish accurate information about water, recognizing its significance for life and the consequences of increased pollution; deepen their knowledge of water and apply it in various contexts related to pollution sources and purification methods; use and create interesting products based on their accumulated knowledge, einforcing the importance of clean water and a pollution-free environment.
The rationale of the project	This deals with understanding how to maintain the water quality of the Argeș river by focusing on forming and developing practical skills in students through: connecting theory with practice, solving real problems through a critical approach, and fostering responsibility for preserving water quality.
The outcomes of the project	The project's products include a poster, PowerPoint presentations, a model of the Argeș river valley, drawings or paintings of the river valley, tables, and graphs. All of these materials are presented in the form of a mini-exhibition showcasing the products created by the teams involved in the STE(A)M project
Human resources	Were involved The IX-a B, C geography teachers and students.
Didactic aids	Resources and tools used for the project include a textbook, internet access, laptos/computer a printer, sheets of paper, coloring materials, a Flip Chart, a video projector and LEGO pieces.
Methodological and digital resources	Digital tools (Google, You Tube), digital presentation
Needed time	One month
This project is a didactic unit within the "Waters of	A total of 58 students from 9th-grade classes B and C at

	the Earth" learning module. *Grade*: 9th grade. *Age group*: 14-15 years. *Location:* Outdoors, classroom, geography laboratory. *Project Implementation Forms*: Group, frontal, individual. *Core Subject*: Geography. *Related Subjects*: Biology, Physics, Chemistry, Technology, Engineering, and Mathematics (as shown in Table No. 1)	"Alexandru Odobescu" National College in Pitești were involved in the project. The geography teacher grouped these students into five teams, and each team chose its name based on the assigned task: Team 1 - Scientists; Team 2 - Technicians; Team 3 - Engineers; Team 4 - Artists; Team 5 - Mathematicians.
General description of the project:	The teacher will oversee the students' activities, monitor their progress and attitudes during the activities, and provide support when eve necessary.	According to Table 5, at the end of the project, the students will organize a mini-exhibition where they will present all the products they have created to the jury.
Form of activity	The assessment and evaluation of the students aim to ensure the correct and accurate development of the products.	Each team selects a representative who presents to the jury, in a 10-minute presentation, their experience and the process of creating the product using materials such as brochures, digital posters, Power Point presentations, Lego, video support, and recommendations on keeping water quality.
Presentation and evaluation of the products created, assessment of the team activities and experiences.	Appreciation and evaluation of the students aim at the correct and accurate elaboration of the products.	Each team appoints a representative who presents in 10 minutes, in front of the jury, the experience lived and the way to create the product through materials such as: leaflets, digital poster, presentation ppts video support, legand recommendations relating to preserving water quality.

Table 5. Forms of Learning

1. Science team

*Goal***:** Identifying water pollution based on direct observations from the riverbed.
Materials used: Camera, mobile phone, laptop, internet, video projector.

Work procedure: Identifying and observing polluted areas with household waste in the riverbed of the Argeș river, in Pitești; Identifying the living organisms and their habitats affected by pollution; Noting the exchange of chemical elements between vegetation-soil-rocks-water-air, while observing the dependence and connection between inorganic and organic matter; Applying previous knowledge from chemistry, biology, geology, and geography regarding the chemical composition of water and organic matter; Taking pictures of polluted areas and, in the end, creating a poster that includes the images and information obtained through research.

2. Technicians team

Goal: Analyzing the components of a flowing water and the anthropogenic impact on it using a PowerPoint presentation.

Materials: Laptop, internet, video projector.

Work procedure: Using images created by the science team referring to the influence and negative effect of household waste on the river water, as well as on all geographical components of the affected areas; Developing a PowerPoint presentation with the collected data.

3. The team engineers

Purpose: Construction of the components of the Argeș river valley.

Materials: Lego pieces.

Procedure: The students' creation of the Argeș river valley based on research and data from various sources of Argeș county, using LEGO pieces, then the reasons for the choices made.

4. Artists team

Goal: Getting colleagues emotionally involved in the environmental condition of the polluted geographical area.

Used Materials: Drawing paper, colored pencils, watercolors, posters.

Work procedure: Creating a drawing or painting depicting the future of the Argeș river valley if measures are not taken to stop this water pollution and riverbed degradation.

5. Mathematicians team

Goal: Determining the surface area affected by pollution and the number of years required for the decomposition of household waste in the Argeș river bed, in the sector of the town of Pitești.

Materials: Paper, pencils, phone, calculator, laptop or PC, measuring tape, physical map of Argeș, and topographic map of Pitești.

Work procedure: Identify the predominant materials within household waste; Gather information on the time required for the decomposition of these wastes; Measure and calculate the surface area affected by pollution out of the total city area; Determine methods to combat pollution; Record the obtained results in a table, and create a graph based on this data.

5. Conclusions

In a performance and efficiency-oriented system, rote learning and mechanical memorization are ineffective. Understanding what we see or read improves our learning when we memorize in real-life situations. The emphasis has shifted towards practical, experiential learning that allows students to not only acquire knowledge but also understand its real-world applications. When students engage in active, problem-based, or project-based learning, they are better equipped to tackle complex issues, think critically, and apply their knowledge creatively.

Moreover, the use of diverse learning models underscores the importance of adaptability in education. No single model fits all situations, but by incorporating various approaches, teachers can create a well-rounded learning experience that caters to different learning styles and needs. This blend in teaching methods contributes to more holistic and effective learning outcomes, nurturing the skills and mindset required for the dynamic and evolving challenges of the modern world.

REFERENCES

1. Bocancea, V. (2021). *Exemplu de transpunere în practică a modelului invăţării experienţiale la fizică*. In: Materials of the *Republican Conference for Teaching Staff. Methodologies for Effective Learning in the Context of New Societal Challenges*. Vol. 6, February 27-28, 2021, Chișinău, Republic of Moldova: Tiraspol State University Printing House, 2021, 26-29. Available in IBN: March 22. [Online] https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/124896
2. Codreanu, I. Roșcovan, S. Axînti, S. (2010). *Geografie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală.* Chișinău: Cartier, 1st edition.
3. Cozma, M. (2020). *Learning models that allow learning to be oriented towards skills formation.* Preliminary version [online], [cited 07. 08. 2023]. Retrieved at: https://www.slideshare.net/marianacozma/modele-de-invatare#13
4. Deguet, J. Piolle, G.(2007). *Comment faire un TP ?.* Grenoble, Université Joseph Fourier, Preliminary version [online], [citat 10. 09. 2023]. Retrieved at: https://fr-academic.com/dic.nsf/frwiki/1657637
5. Dulamă, M.E. (2011). *Didactica axată pe competențe - Teorie și aplicații*. Edition 2. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană Publishing House.
6. Dulamă, M.E. (2009). *Cum îi învățăm pe alții să învețe - Teorii și practici didactice*. Cluj-Napoca: Clusium.
7. Guinepain, F. (2023). *Strategies for Teaching.* Accessed: August 8, 2023. Retrieved at: https://sti.ac-versailles.fr/IMG/pdf/03_-_strategies_pedagogiques.pdf
8. Ionescu, M. (2000). *Demersuri creative în predare și învățare.* Cluj-Napoca: Universitară Clujeană Publishing House.
9. Lungu, A., Volontir, N., Boian, I. (2012). *Geografie fizică generală. Manual de geografie pentru clasa a X-a.*. Chișinău: Universul.
10. Meiani, A. (2008). *Marea carte despre experimente*. Bucharest: Litera International Publishing House.
11. Neguț, S., Ielenicz, M., Apostol, G., Bălteanu, D. (2002). *Geografie fizică generală. Manual de geografie pentru clasa a IX-a.* Bucharest: Humanitas.
12. Okon, W. (1878). *Învățământul problematizat în școala contemporană.* Bucharest: Didactică și Pedagogică Publishing House.
13. Păun, E. (1991). *Noi dezvoltări în câmpul metodelor euristice de predare*. *Journal of Pedagogy, 2*, Bucharest.
14. *** Ministry of Education, Culture, and Research of the Republic of Moldova. (2020). *Goegrafie. Curriculum Naţional: Clasele 10-12 : Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*, coordinators: Cutasevici, A., Crudu, V.

Lungu, C. Working Group: Beregoi E. (coordinator) [*et al*.]. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Central Printing House").

15. https://ro.sainte-anastasie.org/articles/psicologia/la-teora-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-david-kolb.html, accessed on August 6, 2023.

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 bellow 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 bellow 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 PhD. 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*

- **Sections**

- ✓ *Theoretical approaches – revisited and new perspectives*
- ✓ *Educational practice – perspectives*
- ✓ *Research laboratory*
- ✓ *Computer assisted teaching at present*
- ✓ *The history and comparative pedagogy teacher training*
- ✓ *Books and ideas*
- ✓ *Varia*

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