

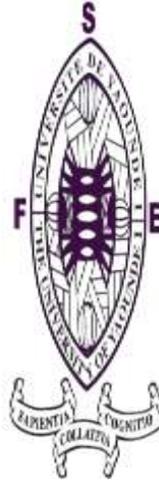
UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE POST COORDINATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

THE DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

THE DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**GESTION DE SYSTÈME DE MI-TEMPS ET ACCÈS AUX DISCIPLINES
SCOLAIRES ENSEIGNEMENTS/APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DES
LYCÉES DE L'ARRONDISSEMENT D'ÉBOLOWA PREMIER**

*Mémoire présenté et soutenu le 12 Juillet 2023 en vue de l'obtention du diplôme de Master en
management de l'Éducation*

Filière : **Management de l'Éducation**

Spécialité : **Planification des Systèmes Éducatifs**

Par

NLOKA STEPHANE

Licence en Géographie Physique

Matricule : **19Y3371**



Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	DONGO Etienne, Pr	UYI
Rapporteur	AFU Isaiah KUNOCK, MC	UYI
Membre	BANINDJEL Joachen, CC	UYI

REMERCIEMENTS

Le mémoire que nous avons rédigé a été possible grâce à un apport en termes de ressources matérielles, financières et humaines de plusieurs personnes dont il est judicieux de témoigner notre reconnaissance. Nous remercions :

- Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education.
- Notre encadrant Professeur AFU ISALAH KUNOCK qui n'a ménagé aucun effort pour la bonne réussite de ce travail. À travers la qualité de son encadrement, sa patience, sa rigueur et sa disponibilité durant la préparation de ce mémoire.
- Le chef de département Professeur DAOUDA MAINGARI qui pendant notre cycle de master a joué le rôle de parent, éducateur et enseignant.
- Les enseignants de la Faculté des Sciences de l'Education tels que Pr CHAFFI IVAN, Pr NDJEBACKAL SOUCK EMMANUEL, Dr NDJONMBOG JOSEPH ROGER et Dr MBEH ADOLPH TANYI qui ont su nous encadrer et enseigner avec dévouement tout au long de notre cursus de master.
- La famille ANA'A MEKA PAULINE qui a déployé des efforts de soutien financiers pour la réussite de ce travail de recherche.
- Mr le Délégué départemental de la Mvila EYE'E STÉPHANE et tout son personnel qui ont su apporter de leur encadrement et expérience pendant ma période de stage.
- Les camarades et amies (MENYE SYLVIE, MINKA JUNELLE, ASSOUMOU FLEURY, NGWEMATA, MUCHO et ANIM) qui ont apporté leurs contributions psychologiques, pédagogiques et matérielles pour atteindre les objectifs de ce travail.

À

Toute la famille ANA'A MEKA PAULINE

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	i
DÉDICACE	ii
ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES	37
DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	62
CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE	63
CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	72
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS THÉORIQUE.....	98
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	105
BIBLIOGRAPHIE	108
ANNEXE	117
TABLE DES MATIERES.....	138

ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

CDE : Convention relative aux Droits de l'Enfant

CESA : Stratégie Continentale de l'Éducation en Afrique

E : Fréquence théorique

ECM : Éducation Civique et Morale

EDD : Éducation du Développement Durable

EPT : Éducation Pour Tous

FME : Forum Mondial de l'Éducation

IASC : Inter-Agency Standing Committee

INEE : Inter-Agency Network for Education in Emergencies

LEBRU : Lycée d'Ebolowa Rural

LYBIE : Lycée Bilingue d'Ebolowa

MINEDUB : **Ministère** de l'Éducation de Base

MINESEC : **Ministère** de l'Enseignement Secondaire

N : Effectif total

NC : Nombre de colonne

NL : Nombre de lignes

O : Fréquence observé

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

ODD : Objectif du Développement Durable

OIF : Organisation International de la Francophonie

PIDESC : **Pacte** International Relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels

ICESCR : International Covenant on Economic, Social and Cultural Right

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PODC : Planifier, Organiser, Diriger et Contrôle

PSE : Personnels de soutien à l'éducation

REL : Ressources Educatives Libres

TC : Total des colonnes

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

TL : Total des lignes

TR : Taux de recouvrement

TS : Tau x de sondage

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture

UNICEF : Fond des Nations Unies pour l'Enfance

X² : Khi-carrée

Σ : Somme

LISTE DES FIGURES

Figure N°1 : Enseignement direct	30
Figure N°2 : Enseignement indirect	31
Figure N°3 : Enseignement interactif.....	31
Figure N°4 : Enseignement indépendant	32
Figure N°5 : Les quatre phases de l'apprentissage selon Kolb(1984)	34
Figure N°6 : modèle de situation d'enseignement-apprentissage	36

LISTE DES GRAPHIQUES

Diagramme N° 1 : Répartition de l'échantillon selon l'âge	72
Diagramme N° 2 : Répartition de l'échantillon par classe.....	73
Diagramme N° 3 : Répartition de l'échantillon selon le genre	73
Diagramme N° 4 : question 1.....	74
Diagramme N° 5 : question 2	75
Diagramme N° 6 : question 3	75
Diagramme N° 7 : Question 4.....	76
Diagramme N° 9 : question 6	77
Diagramme N° 10 : question 7.....	77
Diagramme N° 11 : question 8.....	78
Diagramme N° 12: question 9.....	79
Diagramme N° 14: question 11	80
Diagramme N° 15: question 13.....	80
Diagramme N° 16 : question 9	81
Diagramme N° 17 : question 10.....	81
Diagramme N° 18 : question 11	82
Diagramme N° 19 : question 12	82
Diagramme N° 20 : question 13.....	83
Diagramme N° 21 : question 14	83
Diagramme N° 18 : question 15	84
Diagramme N° 22 : question 16	84
Diagramme N° 23 : question 17.....	85
Diagramme N° 24: question 18	85
Diagramme N° 25 : Question 19	86
Diagramme N° 26 : Question 20.....	86

Diagramme N° 27 : Question 21	87
Diagramme N° 28 : Question 22	88
Diagramme N° 29 : Question 23	88
Diagramme N° 31 : Question 25	89
Diagramme N° 31 : Question 26	90
Diagramme N° 33 : Question 28	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 1 : Enseignement Intra-muros	39
Tableau N° 2 : Un Enseignement Extra-muros.....	39
Tableau N° 3 : classe à mi-temps	40
Tableau N°4 : tableau synoptique des variables	59
Tableau N°5 : Population accessible des élèves.....	64
Tableau N°6 : Population accessible des enseignants	64
Tableau N°7 : Répartition de l'Echantillon des Élèves	65
Tableau N°8 : Répartition de l'Echantillon des enseignants.....	65
Tableau N°7 : Chi-Square Tests.....	95
Tableau N°8 : Mesure symétrique.....	95
Tableaux N°9 : Chi-Square Tests.....	96
Tableaux N°10 : Mesure symétrique.....	96
Tableaux N°11: Chi-Square Tests.....	97
Tableaux N°12 : Mesure symétrique.....	97

RÉSUMÉ

La présente étude intitulée « gestion de système de mi-temps et accès aux disciplines scolaires enseignements/apprentissages des élèves dans les lycées d'Ebolowa premier ». Ce sujet vient du constat selon lequel la majorité des élèves des établissements pratiquant la mi-temps scolaire ne participent pas aux cours à distance.

Dès lors il en découle de ce constat le problème de difficultés d'accès aux disciplines scolaires des élèves des établissements secondaires en régime de mi-temps de l'arrondissement d'Ebolowa premier. Car les modalités de la mi-temps ne sont favorables à toutes les couches sociales ou classes au regard des conditions sociales différentes. Pour comprendre ce phénomène, nous nous sommes appuyés sur les textes parlant du droit et l'accès à l'éducation mais aussi de l'arrêté fixant l'organisation du régime de mi-temps scolaire. La question principale de cette étude est de savoir : comment la gestion système de mi-temps impacte l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage des lycées d'Ebolowa premier ? En outre l'hypothèse principale qui répond provisoirement à notre question : la gestion système de mi-temps impacte l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage des lycées d'Ebolowa premier. Dès lors l'objectif principal de cette étude consiste à : améliorer la gestion du système de mi-temps pour une meilleure équité d'accès aux disciplines scolaires enseignements/apprentissage des élèves des lycées.

En outre cette étude est basée sur la méthode hypothéticodéductive. La méthodologie repose sur : une recherche mixte, la population d'étude qui est composée des élèves et des enseignants des lycées d'Ebolowa premier, technique d'échantillonnage aléatoire simple, les instruments et méthode d'analyse des données. Dans le cadre de ce travail nous avons utilisé quatre théories à l'instar : de la théorie systémique, théorie de fixation des objectifs, théorie de l'équité et la théorie de contingence, qui ont donné une explication scientifique de notre sujet. Les résultats de ce mémoire montrent que la majorité des élèves ne trouve pas satisfaction dans ce système. En effet 78,14% des répondants pensent que la mi-temps scolaire présente des limites dans la gestion et le fonctionnement. En effet pour ces répondants, la mi-temps présente beaucoup de difficulté d'où le besoin de l'améliorer.

Mots clés : Gestion, Système, mi-temps, Accès, Disciplines scolaires, Enseignement et Apprentissage.

ABSTRACT

This study entitled “management of the part-time system and access to disciplines school teaching/learning of students in Ebolowa first high schools”. This subject comes from the observation that the majority of students in establishments practicing mid-school time do not participate in distance learning courses. Therefore, this observation results in the problem of difficulties of a school for students in secondary schools on a part-time basis the first district of Ebolowa. Because the half-time arrangements are not favorable to all social strata or classes with regard to different social conditions. For understand this phenomenon, we relied on texts talking about law and access to education but also the order establishing the organization of the part-time regime school. The main question of this study is to know: how the system management of part-time impact equity of access to school disciplines teaching/learning Ebolowa first high schools? Furthermore, the main hypothesis which provisionally answers our question: part-time system management impacts fair access to disciplines teaching/learning schools in Ebolowa first high schools. Therefore, the objective The main objective of this study is to: improve the management of the part-time system for better equity of access to school subjects teaching/learning for students high schools. In addition, this study is based on the hypothetico-deductive method. The methodology is based on: mixed research, the study population which is made up of students and teachers of Ebolowa first high schools, simple random sampling technique, the instruments and method of data analysis. As part of this work we used four theories like: systemic theory, goal setting theory, theory of fairness and contingency theory, which gave a scientific explanation of our subject. The results of this dissertation show that the majority of students do not find satisfaction in this system. In fact, 78.14% of respondents think that half-time at school presents limits in management and operation. In fact, for these respondents, half-time presents a lot of difficulty hence the need to improve it.

Key words: Management, System, Half-time, Access, School disciplines, Teaching and Learning.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les dernières décennies ont été particulièrement marquées par une avancé de l'éducation dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Toutefois, ce progrès s'est fait sous la pression des crises de diverses natures. Cependant, on assiste à l'émergence d'une problématique d'éducation en situation d'urgence pour laquelle les valeurs ainsi que le mode de fonctionnement de la société contemporaine éducative sont largement tributaires. En réponse à cet état de fait, les décideurs politiques, les organisations gouvernementales et non-gouvernementales à l'échelle nationale et internationale ont été appelés à revoir les bases de l'éducation, notamment dans le domaine de la planification des systèmes éducatifs pour une continuité éducative. Face à ces crises qui menacent l'éducation, on assiste à l'adoption et révision des méthodes d'organisation des curricula mais surtout à l'avènement des outils pédagogiques basés sur les technologies de l'information et de la communication en éducation dans les systèmes éducatifs. Les différentes planifications scolaires mises au point à l'instar de la mi-temps adoptée dans les écoles au Cameroun permettent de faire face à la pandémie de COVID-19. Cependant, ce changement d'organisation n'est pas resté sans effets chez les acteurs de l'éducation plus précisément chez les élèves du secondaire puisqu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage dues à leurs situations socio-économiques qui cause des disparités entre ces derniers. Entre autre, il se pose un problème d'équité d'accès aux disciplines scolaires chez les élèves des lycées. Cette pratique éducative découle des politiques pour répondre à l'urgence en éducation. Il devient donc impératif de mettre en lumière le système mi-temps que notre pays a adopté.

C'est dans le but d'améliorer le système de mi-temps s'inscrivent les travaux de cette recherche.

C'est ainsi que la question de recherche suivante a pris forme : Dans quelle mesure les modalités de la gestion système mi-temps impactent sur l'équité d'accès aux disciplines scolaires d'enseignement/Apprentissage chez les élèves des lycées d'Ebolowa premier ? L'objectif de cette recherche est d'améliorer la gestion du système de mi-temps pour l'équité d'accès aux disciplines scolaires d'Enseignement/Apprentissage chez des élèves des lycées de l'Arrondissement d'Ebolowa premier. Ainsi l'hypothèse qui est une réponse provisoire montre que la mi-temps impacte l'équité d'accès aux disciplines scolaires d'enseignement/apprentissage chez les élèves du lycée. Dès lors notre travail sera divisé en quatre chapitres.

Le premier chapitre traite de la problématique de la recherche est constitué du contexte, le problème de recherche qui en exergue les difficultés que soulève le sujet sur l'équité d'accès. Enfin, les questions et les objectifs de recherche sont étayés et nous amènent au chapitre suivant.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique où nous définissons les concepts clés comme le système, la mi-temps, équité accès, discipline scolaire, l'élève, lycée et ensuite la revue de littérature critique qui porte sur les études antérieures de d'autres auteurs ayant, les théories explicatives en rapport avec notre sujet

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de notre étude où nous présentons la population d'étude et décrivons l'échantillon utilisé ainsi que les méthodes et les techniques de récolte des données et de traitement de celles-ci. Après cela, nous abordons les difficultés rencontrées au cours du travail.

Le chapitre quatre traite de la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats issus des données collectées. L'interprétation des résultats constitue le cœur du chapitre dans ce mémoire.

Celle-ci permet de revisiter les résultats issus de l'analyse de données à la lumière des éléments théoriques présents dans la problématique et le cadre conceptuel. Elle permet également de ramener les préoccupations de l'étude autour des questions de recherche initiales.

Enfin, la conclusion retrace les grandes lignes et les phases essentielles de la recherche. Pour ce faire, elle propose, entre autres, une synthèse des résultats de recherche obtenus. Par ailleurs, la conclusion permet de dégager les forces et les limites de ce travail de recherche et la formulation des propositions pour la recherche future.

PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

Le chapitre 1 est une partie majeure de notre recherche car il fait une présentation exhaustive de la problématique. En effet il est construit autour d'une interrogation principale, des questions, des objectifs, des hypothèses qui permettent d'aborder scientifiquement la recherche. Par ailleurs c'est le chapitre qui soulève le problème que porte notre sujet. Cependant il constitue la boussole dans la mesure où il est celui sur qui tous les autres sont greffés et donne une orientation à la recherche.

1.1.CONTEXTE

La notion de contexte permet de préciser le cadre dans lequel les phénomènes étudiés prennent place. Le mot « contexte » possède de nombreux équivalents terminologiques (milieu, situation, environnement, cadre, etc.).

1.1.1. Contexte international

Les questions d'éducation sont de plus en plus au centre des préoccupations des hommes politiques et des spécialistes de l'éducation dans la mesure où l'éducation est un pilier de développements sociaux, économiques, culturels et producteurs du capital humain. Ainsi, on a dénombré deux grands courants de pensée en éducation scolaire (Clark et Peterson ; Doyle, 1986 ; De Landsheere, 1992 ; Bertrand et Valois, 1992). L'un soutient que l'éducation vise l'instruction de l'individu afin qu'il soit utile à la société et mérite d'y vivre, tandis que l'autre croit que l'éducation vise le développement de la personne pour elle-même et pour la société.

Depuis des décennies l'éducation est confrontée à des crises de toutes nature (guerres, catastrophes et pandémies) qui lui imposent de nouveaux défis sur l'accès et de qualité d'enseignement qu'elle doit relever au risque de devoir renoncer à sa raison et d'être, à sa fonction sociale. UNESCO (2003): Institut international de planification de l'éducation ; Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction. <http://www.unesco.org/iiep>

L'accès à l'éducation de qualité est un droit fondamental de tous les enfants et jeunes, donc tous les Etats et Organisations qu'elles soient humanitaire ou pas, à l'échelle internationale et nationale doivent s'en assurer pour tout être-humain car permet l'accès à d'autres droits. Ainsi, le pact international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de la vingt et unième session du 15 Novembre et 3 Décembre 1999 [PIDESC, ICESCR en anglais] sur le droit à l'éducation déclare dans L'art 13

« Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ».

Dès lors l'alinéa 2b de cet article déclare « l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité » et l'Art 29 PIDESC, ICESCR en anglais] demande aux Etats de reconnaître que l'objectif de l'éducation est « de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons, à préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie active d'un adulte, à inculquer à l'enfant le respect des droits de l'humains fondamentaux et à développer le respect de ses propres valeurs nationales et culturelles ainsi que celle des autres ». Gomez, Mario, Social economic rights and human rights commissions, Human rights quarterly, vol. 17, no 1, février 1995, p. 155 à 169

Le Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en (2000) a souligné non seulement la nécessité de réaliser l'éducation pour tous (EPT), mais également à recommander dans Article 7 du Cadre de Dakar, Forum mondial de l'éducation, 2000 d'« améliorer sous tous ses aspects la qualité dans l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables(...) ». Ainsi les Etats ont l'obligation d'assurer, sur la base de l'égalité entre les hommes et les femmes, l'accès à l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes selon Art10. FME (forum mondial en éducation) « l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à la mise à disposition d'un personnel enseignant qualifié, de locaux et du matériel didactique de la même qualité pour tous »

En 2007, l'éducation est reconnue par les Nations-Unies comme un domaine à part entière de l'aide d'urgence dans le cadre de la réforme plus globale du secteur de l'humanitaire (IASC, 2007). Qualifiée de quatrième pilier de l'humanitaire, aux côtés de l'alimentation, du logement et de la santé, elle est désormais considérée par les institutions internationales comme un moyen essentiel pour sauvegarder des vies (« life-saving sector »).

L'émergence du paradigme d'éducation en situation de crise s'inscrit tout d'abord en continuité avec la construction progressive d'un « agenda global pour l'éducation » depuis les années 1980 (King, 2007). C'est à cette époque en effet qu'apparaît une vision plus sociale du développement, notamment au sein de la Banque mondiale et du PNUD qui considèrent avec l'adoption de l'Indicateur de Développement Humain que le développement ne peut plus se réduire à la seule croissance économique mais doit aussi permettre l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la santé. Au même moment, les politiques d'ajustement structurels mises en œuvre dans la plupart des pays du Sud ont amené l'État à se retirer de ce secteur, tandis que la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée en 1989, reconnaît pour la première fois l'éducation de base comme un droit fondamental devant être garanti à tous les enfants à l'échelle internationale. Fort de cette assise juridique de portée universelle, et profitant de la faiblesse relative de l'État, les agences d'aide au développement multiplient alors leurs programmes d'interventions au sein et en parallèle des systèmes éducatifs nationaux, à la fois pour les financer mais aussi pour les réformer, suivant des standards, des politiques et des modèles définis au sein d'arènes publiques internationales. C'est ainsi que les deux dernières décennies ont vu une multiplication de conférences mondiales sur le thème de l'« Education pour tous » (Jomtien en 1990, Amman en 1996 et Dakar en 2000) jusqu'à ce que celle-ci soit intégrée dans les points 2 et 3 des Objectifs du Millénaire pour le développement. Aux côtés des agences onusiennes, les organisations de la société civile sont également encouragées à investir massivement le champ de l'éducation au nom de l'approche participative [Petit et Comhaire, 2010, p. 21], tandis que s'institutionnalise, dans le champ universitaire, de plus en plus de formations spécialisées dans les « childhood and children's rights studies » (Lenzer, 2001). D'un « bien public », géré par l'État à l'échelle nationale, l'éducation devient ainsi au cours des années 1990 un « bien global » (Biershenk, 2007 ; Petit, 2010) géré par un nombre toujours plus grand d'acteurs à l'échelle transnationale.

Cependant en 2019, 258 millions d'enfants n'avaient jamais été à l'école due à la discrimination fondée sur le genre, le handicap, ou encore la pauvreté, ainsi que l'impact de conflits et de crises, y compris le déplacement forcé et la migration. La pandémie de Covid-19 a fait exploser ce nombre d'étudiants déscolarisés à près de 90 % dans le monde, soit plus de 1,5 milliard, sont touchés par la fermeture des établissements scolaires dans 186 pays. Selon Réseau Inter-Agence pour l'Education en Urgence (2020). Prioriser, protéger et planifier l'éducation : la période de pandémie et post-pandémie de Covid-19 : Messages de plaidoyer de l'INEE.

Il est essentiel de s'assurer que l'apprentissage à travers l'accès à l'éducation et le bien-être restent une priorité des enfants en situation d'urgence sanitaire. Ainsi plusieurs pays à travers les ministères de l'éducation font preuve d'une grande créativité en trouvant des stratégies reposant sur une nouvelle planification scolaire et le recours exclusif aux stratégies numériques pour permettre une continuité éducative.

En outre le 8e Congrès mondial International de l'Éducation réuni à Bangkok, Thaïlande, du 21 au 26 juillet 2019 a relevé certains points en faveur de l'accès à l'éducation à savoir :

- Rappelant que la meilleure façon de servir le bien public consiste à assurer une diffusion des savoirs la plus étendue et la plus accessible possible, y compris les travaux universitaires et la recherche pédagogique ;
- Préoccupé par les tendances inégalitaires en matière d'accès à et de création de matériel éducatif, de recherche et d'autres œuvres de création qui nuisent à une plus grande participation de tous à la culture et à l'éducation, indépendamment de l'âge, du handicap, de l'origine ethnique ou de l'appartenance ethnique, du genre, de l'identité de genre ou de l'orientation sexuelle, de la langue, du statut marital, du statut migratoire, du militantisme politique, de la religion, du statut socio-économique, de l'affiliation syndicale ou de la situation géographique, entre autres ;
- Reconnaissant que les progrès technologiques ont globalement amélioré les possibilités d'accès et de partage des connaissances, mais fortement préoccupé par le fait que bon nombre d'enseignants, universitaires, chercheurs, personnels de soutien à l'éducation (PSE) et étudiants n'ont toujours pas accès à une infrastructure informatique adéquate et/ou ne peuvent utiliser de façon équitable les contenus numériques du fait d'une réglementation restrictive du droit d'auteur, de verrous numériques et de « murs payants » (paywalls) ;
- Insistant sur la nécessité d'améliorer l'infrastructure technologique (les plateformes, par exemple) ainsi que les formats des œuvres dédiées à l'éducation et à la recherche afin qu'elles soient accessibles à tous et puissent être aisément consultées, utilisées et adaptées par les enseignants, les personnels de soutien à l'éducation et les chercheurs
- Reconnaissant que la disponibilité des manuels et autres supports dédiés à l'enseignement et à l'apprentissage constitue un volet fondamental du droit à l'éducation et que l'objectif de développement durable n° 4 (ODD 4) sur l'éducation de qualité ainsi que le cadre d'action y relatif sont un rappel constant aux gouvernements de leur obligation de respecter ce droit et de rendre accessibles aux

enseignants « les manuels, les autres supports et technologies d'apprentissage et les ressources éducatives libres » (UNESCO) ;

- Affirmant l'importance d'une meilleure disponibilité des Ressources Educatives Libres (REL) pour la fourniture d'une éducation de qualité équitable pour tous et d'environnements d'enseignement et d'apprentissage plus ouverts et collaboratifs au sein des établissements d'enseignement.
- Condamnant le fait que le mercantilisme et les pratiques commerciales peuvent servir à exploiter les connaissances et le travail des enseignants, des chercheurs et des personnels de soutien à l'éducation lorsqu'ils contribuent à l'élaboration d'ouvrages.

1.1.2. Contexte Régional

Le Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en (2000) a souligné non seulement la nécessité de réaliser l'éducation pour tous (EPT), mais également à recommander dans Article 7 du Cadre de Dakar, Forum mondial de l'éducation, 2000 d'« améliorer sous tous ses aspects la qualité dans l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables(...) ». Ainsi les Etats ont l'obligation d'assurer, sur la base de l'égalité entre les hommes et les femmes, l'accès à l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes selon Art10. FME (forum mondial en éducation sur l'éducation).

La conférence ministérielle sur l'éducation pour l'Afrique subsaharienne s'est déroulée à Kigali, au Rwanda, du 9 au 11 février 2015. La conférence était organisée par l'UNESCO, l'Union africaine et le ministère de l'éducation du Rwanda.

Cette conférence regroupait des ministres africains de l'éducation, des représentants de l'Union africaine et des représentants d'organisations œuvrant pour la promotion de l'éducation en Afrique, dont l'ADEA, des communautés économiques régionales, des organisations de la société civile et des agences de développement de la coopération figuraient au nombre des participants.

Les participants à la conférence ont discuté des priorités de l'éducation pour la période post-2015 en Afrique subsaharienne et ont adopté la Déclaration de Kigali. Ils ont décidé que l'objectif principal devait être « d'assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et de promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » et ont appelé tous les partenaires à revoir leurs priorités, stratégies et cibles dans le contexte de nouvelles perspectives et de défis émergents. Les domaines prioritaires mis en avant dans la Déclaration incluaient : un accès équitable et inclusif pour tous ; l'inclusion, l'équité et l'égalité entre les

genres ; les enseignants et l'enseignement ; la qualité de l'éducation et les résultats de l'apprentissage ; la science, la technologie et le développement de compétences ; l'éducation pour le développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) ; l'alphabétisation des jeunes et des adultes, les compétences et les capacités nécessaires pour la vie et le travail ; le financement, la gouvernance et les partenariats ; l'éducation en situation de crise. Déclaration de Kigali au Rwanda en février 2015 lors de la conférence ministérielle sur l'éducation.

La Déclaration de Kigali servira de base aux discussions du Forum mondial de l'éducation (FME) qui se déroulera à Incheon, en République de Corée, du 9 au 22 mai 2015, puis par la suite aux discussions du Sommet à haut niveau des Nations unies à New York en septembre 2015. Le Sommet adoptera un agenda mondial pour l'éducation post- 2015.

L'ADEA a activement participé à la préparation et aux actes de la réunion. Avant la conférence, les groupes de travail de l'ADEA ont participé à la rédaction des notes de politique sur les priorités thématiques pour l'éducation en Afrique. À Kigali, l'ADEA a participé à des panels sur la qualité et l'apprentissage et l'éducation pour un développement durable (EDD) et à un atelier sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), a présenté les priorités de l'ADEA pour la période post-2015 et a animé une séance sur les partenariats et la coordination de l'éducation en Afrique a organisé une séance de formation pour les journalistes immédiatement après la conférence. L'ADEA a également participé à la rédaction de la Déclaration de Kigali.

L'Agenda 2063 de l'Union africaine, intitulé « L'Afrique que nous voulons », définit clairement la vision « d'une Afrique intégrée, prospère et en paix, gérée par ses propres citoyens et représentant une force dynamique dans l'arène internationale ». De même, la CESA 2016-2025 a pour but de « créer un citoyen africain nouveau qui sera un agent de changement efficace pour le développement durable du continent ». Ces objectifs peuvent guider tandis que nous repensons les systèmes éducatifs en Afrique afin qu'ils permettent à chaque enfant et jeune africain de maximiser son potentiel.

1.1.3. Contexte National

DSSEF (2013-2020) p.95 dans son chapitre iv : programme d'intervention prioritaire dans son objectif: élargir l'accès à l'éducation et la rétention dans le système tout en corrigeant les disparités, le gouvernement doit accroître l'accès à l'éducation de tous les enfants d'âge scolaire et de les maintenir dans le système jusqu'à la fin du cycle. Un accent

particulier sera mis sur le renforcement de la scolarisation des filles et des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaires (les provinces de l'Extrême-nord, du Nord, de l'Adamaoua, du Sud-ouest et du Nord-ouest, les poches de sous-scolarisation des grandes agglomérations et des zones frontalières), ainsi que les enfants issus des groupes pauvres ou vulnérables, de même que des groupes marginaux tels que les pygmées, bororos etc.

L'environnement social bien qu'en progression, reste à être amélioré pour soutenir son développement à cause du relatif faible niveau des indicateurs sociaux. Par ailleurs, la variabilité de la croissance de l'économie et des finances publiques de l'Etat ont eu des conséquences négatives sur le financement du secteur de l'éducation et de la formation. Le secteur demeure sous financé compte tenu de la cible visée de 22,0% en 2020 concernant les ressources budgétaires de l'Etat, fixées par le DSSEF (2013-2020). La part du budget global accordée au secteur de l'éducation et de la formation est de 14,6% en 2018 contre 16,1% en 2013. Le financement de l'éducation pèse également sur les familles ; respectivement 9% et 10% des dépenses totales de l'éducation dans le primaire et le secondaire sont couvertes par les familles.

À ce contexte peu favorable, s'ajoute les crises humanitaires et sécuritaires qui impactent négativement le système éducatif et aggravent le niveau de pauvreté des familles. En effet, la déperdition des effectifs d'élèves observée du préscolaire au secondaire ces dernières années est liée entre autres à l'insécurité dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et les autres crises qui affectent le système éducatif.

Au niveau national, les effectifs du primaire, du secondaire général et de l'enseignement secondaire technique ont baissé de 3,6%, 4,7% et 8,5% entre 2016-2017 et 2017-2018. Les effectifs des élèves sont passés respectivement de 4346 000, 1548782 et 358 862 en 2016/2017 à 4191992, 1 476 216 et 328382 en 2017/2018.

1.2.PROBLÈME

L'avènement de la pandémie COVID-19 a impacté dans le domaine éducatif a poussé nombreux pays dans les six (6) continents à revoir leur planification des systèmes pour une meilleure résilience. Cependant, le Cameroun face à cette situation a instauré le système de mi-temps pour permettre aux établissements à effectif pléthorique de continuer l'enseignement/apprentissage et l'accès à l'éducation à tous les enfants en âge de scolarisation. Dès lors un arrêté conjoint avait été signé entre le ministère des enseignements secondaires et le ministère de l'éducation de base le 25 Août 2021 fixant fonctionnement,

organisation et modalité d'application du système de mi-temps dans les établissements scolaires. En effet il stipule que les cours seront fait en deux groupes et périodes allant de 7h30 min à 12h40 min pour les élèves qui évoluent dans la matinée, et de 13h00 à 17h30 min pour ceux évoluant l'après-midi. Cependant pour rattraper les heures manquantes, il est dit dans l'article 7 aliéa2 que « les élèves vont fréquenter le Samedi de 7h30 min à 12h30 min. Par ailleurs les cours à distances ont été déterminés comme une nécessité ».

Les établissements scolaires de l'arrondissement d'Ebolowa premier pratiquant la mi-temps.

Cependant le constat fait lors de la descente dans les lycées en situation de mi-temps dans l'arrondissement d'Ebolowa premier est que ce système d'organisation présente des irrégularités dans l'application de la mi-temps, et le non-respect des emplois à travers la réduction des quotas horaires officiels contenu dans l'arrêté conjoint. Car les cours ont une durée de 55min au lieu au lieu d'un 1h avec des pauses qui varient entre 15 min et 25 min. Par conséquent une suppression de certaines matières dans les emplois de temps est constatée dans les établissements. Les élèves des classes intermédiaires sont sacrifiés au profit de ceux des classes d'examen. Dès les cours à distances dont le but est de compléter les cours en présentiels ne sont pas pratiqués à cause des difficultés que rencontrent les apprenants et le personnel enseignant en termes d'outils informatique et de leurs usages.

1.3.QUESTION DE RECHERCHE

La recherche sur la gestion du système de mi-temps scolaire pose plusieurs questions de recherches auxquelles l'étude doit apporter des éléments de réponse à savoir : la question principale et d'autres spécifiques qui aiguilleront les opérations de collecte des données et donner une orientation de la recherche.

1.3.1. Question de recherche principale

- ❖ **QRP** : Comment la gestion du système de mi-temps impacte-t-il l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignements/apprentissages des lycées d'Ebolowa premier ?

1.3.2. Question de recherches spécifiques

- ❖ **QRS₁** comment le fonctionnement du système mi-temps influence-t-il l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa premier ?

- ❖ **QRS2** comment l'organisation du système de mi-temps impacte-t-il sur l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa premier ?
- ❖ **QRS3** quels sont les actions à mener au système de mi-temps pour permettre une équité d'accès aux disciplines enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier ?

1.4.HYPOTHESE DE RECHERCHE

D'après le professeur Nguapitshi, L. (2011), « l'hypothèse est une réponse provisoire que le chercheur formule à la question que l'on s'est posée à propos de l'objet d'une recherche ».

Ainsi, pour atteindre l'objectif assigné à notre travail, nous formulons les hypothèses de la manière suivante.

1.4.1. Hypothèse de recherche principale

- **HRP** La gestion du système de mi-temps impacte sur l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa Premier.

1.4.2. Hypothèses de recherches secondaires

- **HRS1** : le fonctionnement du système de mi-temps influence l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage des élèves des lycées d'Ebolowa premier.
- **HRS2** l'organisation du système de mi-temps impacte sur l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa premier.
- **HRS3** les actions à mener au système de mi-temps permettent une équité d'accès aux disciplines enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier.

1.5.OBJECTIFS RECHERCHE

Cette étude vise à atteindre un certain nombre d'objectifs dont l'un est général et d'autres spécifiques

1.5.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude vise à :

Améliorer la gestion du système de mi-temps pour une meilleure équité d'accès aux disciplines scolaires dans les lycées d'Ebolowa premier

1.5.2. Objectifs spécifiques

- **ORS1** Réviser le fonctionnement du système mi-temps pour un meilleur accès aux disciplines scolaire enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier.
- **ORS2** promouvoir une meilleure organisation du système de mi-temps pour permettre l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages dans les lycées d'Ebolowa premier.
- **ORS3** recommander des actions système de mi-temps pour une équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier.

1.6.L'INTERET

D'après James, W. cité par Defour, G. (1987), l'intérêt du sujet est parmi tous les états de conscience qui peuvent être suggérés par un inducteur donné, ce qui répond à l'intérêt actuel et dominant du sujet qui se trouve effectivement évoqué. p.89.

1.6.1. L'intérêt scientifique

Toute recherche scientifique ou à caractère scientifique dispose d'un corps constitué de connaissances. Non pas de connaissances figées, mais qui par le biais de recherches nouvelles se complètent et se perpétuent. C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail. A travers cette recherche, nous nous proposons de mener l'étude dans les lycées (Lycée d'Ebolowa Rural et Lycée Bilingue d'Ebolowa) de l'arrondissement d'Ebolowa premier afin d'apporter des éléments de réponse aux questionnements du système de planification d'mi-temps dans ces établissements scolaires secondaires. Mais aussi de se lancer sur une nouvelle piste pour des orientations nouvelles afin d'apporter à la littérature scientifique actuelle notre modeste supplément de connaissances et de données relatives au système de mi-temps, son impact et dire comment elle est mise en œuvre et intégrées les préoccupations visant à son amélioration pour une continuité éducative à différent niveau d'enseignement. D'un point de vue méthodologique, cette recherche scientifique pourrait servir à la fois de tremplin et de boussole aux recherches ultérieures.

1.6.2. L'intérêt social

Le système de mi-temps en tant que concept de planification des systèmes éducatifs se range dans le domaine des sciences de l'éducation, de ce point de vue elle tient l'Homme au

cœur des préoccupations éducatives car c'est la société qui détermine le type d'éducation dont elle a besoin. Cependant il serait difficile de faire cette recherche sans tout intérêt social. En effet notre étude met en exergue la vulnérabilité d'une classe sociale face à un changement du système éducatif mais aussi les disparités d'accès à l'éducation entre les personnes d'une même société. Par ailleurs ce travail de recherche pourrait d'une part contribuer à promouvoir une démarche d'atténuation des risques que courent les apprenants dans une situation d'éducation en situation d'urgence et d'autre part les résultats de notre étude pourront permettre d'améliorer les conditions sociales et de les considérer dans les politiques de développement durable dans notre société sans cesse en difficulté sur le plan éducatif.

1.7.DELIMITATION SPATIO-TEMPORELLE

Elle permet de situer l'étude dans l'espace et dans le temps pour circonscrire notre sujet.

1.7.1. Délimitation spatiale

L'étude s'est effectuée dans la région du Sud, au Département de la Mvila et plus précisément dans l'arrondissement d'Ebolowa premier. Par ailleurs deux établissements ont répondu au critère : le Lycée d'Ebolowa Rural (LEBRU) et le Lycée Bilingue d'Ebolowa (LYBIE) car étant les seuls pratiquer la mi-temps.

1.7.2. Délimitation temporelle

L'étude va du 23 septembre 2020 date de la cérémonie de la rentrée pédagogique solennelle couplée au lancement de l'année scolaire 2020-2021 jusqu'à l'année scolaire 2021-2022 qui marque l'année de la signature de l'arrêté conjoint MINEDUB/MINESEC fixant calendrier de l'année scolaire 2021/2022.

1.8.DEFINITION DES CONCEPTS

Un concept est une représentation mentale, abstraite et générale. Pour éviter toute confusion et rendre plus accessible à un large auditoire il est dans le cadre de notre étude nécessaire de définir clairement les concepts suivants :

Gestion

La gestion est le processus par lequel on planifie, organise, dirige et contrôle les ressources d'une organisation afin d'atteindre les buts visés.

Processus de gestion

La gestion suit un processus appelé PODC (planification, organisation, direction, contrôle).

❖ Phase de Planification

La planification est un processus systématique et continu de préparation de l'avenir. C'est une réflexion sur le "quoi faire" et le "comment faire ?".

❖ Phase d'Organisation

L'organisation consiste à faire la répartition fonctionnelle et équitable des tâches Individuelles et le regroupement des activités selon un arrangement ordonné afin de s'assurer qu'il existe des relations harmonieuses entre les individus et les groupes de travail.

La conception d'une organisation efficace nécessite la mise en place d'une structure bien étudiée.

❖ Phase de Direction

La direction est l'orientation et l'animation des Hommes en vue de la réalisation des résultats. La direction vise ainsi à influencer positivement les membres d'un groupe de travail afin de s'assurer que les buts visés sont atteints.

Cette phase impose au gestionnaire d'avoir des compétences interpersonnelles. Il doit savoir communiquer avec tous ceux qui œuvrent à l'atteinte des objectifs.

❖ Phase de Contrôle

Le contrôle permet d'évaluer les progrès réalisés afin de les comparer aux Objectifs, aux plans établis et de remédier, éventuellement, aux situations défavorables de façon à ce que les résultats correspondent aux plans. Des écarts négatifs ou positifs, entre le prévu et le réalisé, peuvent être dégagés qu'il s'agit de communiquer au concerné pour qu'une action correctrice soit entreprise. Kamoun Rym et Ben Ammar Salima (2008). Introduction générale à la gestion : Université Virtuelle de Tunis

Système

La définition la plus courante du mot système tient en ces quelques mots : « un ensemble d'éléments en interaction. » Une telle définition, par trop générale, ne saurait suffire à donner un cadre rigoureux à cette notion. Une seconde définition, relativement répandue elle aussi, s'exprime en ces termes : « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. » Aurore Cambien (2007) : Une introduction à l'approche systémique

1.8.1. Origine du Système

Le terme de « système » nous vient du grec et renvoie à la notion d'« ensemble », c'est-à-dire au regroupement d'entités plus ou moins reliées entre elles. Comme l'écrit Dubost (1987), la notion de système peut être appliquée à des ensembles de nature très diverse et d'étendue plus ou moins large : une équipe de soignants d'un pavillon, le service dont dépend le pavillon, l'établissement tout entier, l'institution psychiatrique, la branche économique des travailleurs de la santé...

Au fur et à mesure que les disciplines, tant techniques que scientifiques, ont eu le besoin de décrire de telles entités, elles se sont emparées de ce terme de système en ajoutant chaque fois des propriétés spécifiques au domaine de recherche concerné. C'est dire que les définitions de la notion de système sont multiples. En biologie, la notion de système renvoie à l'individuel (une cellule par exemple), alors qu'en sociologie, certains auteurs vont jusqu'à opposer l'acteur individuel et le système dont il fait partie (Crozier et Friedberg, 1977).

1.8.2. Description du Système

L'analyse d'un système commence par une description de son organisation dans l'espace (aspect structurel) et dans le temps (aspect fonctionnel)

- ✓ L'aspect structurel, on décrit sa frontière, plus ou moins perméable, avec l'environnement (système plus ou moins ouvert), les divers éléments qui le composent, les réservoirs (d'éléments, de matière, d'énergie, d'information...) qui sont nécessaires à son fonctionnement, et le réseau de communication qui les relie.
- ✓ L'aspect fonctionnel, le système comporte des flux (de matière, d'énergie, d'information, de monnaie), des vannes qui contrôlent ces flux, des délais de réponse, et des boucles de rétroaction qui permettent les régulations. En outre, il importe de déterminer les relations qu'entretiennent le système et son environnement.

1.8.3. Les propriétés d'un système

Quatre concepts sont fondamentaux pour comprendre ce qu'est un système :

- ✦ **L'interaction (ou l'interrelation)** renvoie à l'idée d'une causalité non-linéaire. Ce concept est essentiel pour comprendre la coévolution et la symbiose en biologie. Une forme particulière d'interaction est la rétroaction (ou *feed-back*) dont l'étude est au centre des travaux de la cybernétique.
- ✦ **La totalité (ou la globalité)**. Si un système est d'abord un ensemble d'éléments, il ne s'y réduit pas. Selon la formule consacrée, le tout est plus que la somme de ses parties.

Bertalanffy montre, contre l'avis de Russell qui rejette le concept d'organisme, « qu'on ne peut obtenir le comportement de l'ensemble comme somme de ceux des parties et qu'on doit tenir compte des relations entre les divers systèmes secondaires et les systèmes qui les coiffent pour comprendre le comportement des parties ». Cette idée s'éclaire par le phénomène d'émergence : au niveau global, apparaissent des propriétés non déductibles des propriétés élémentaires, ce qu'on peut expliquer par un effet de seuil.

✦ **L'organisation** est le concept central pour comprendre ce qu'est un système. L'organisation est l'agencement d'une totalité en fonction de la répartition de ses éléments en niveaux hiérarchiques. Selon son degré d'organisation, une totalité n'aura pas les mêmes propriétés. On arrive ainsi à cette idée que les propriétés d'une totalité dépendent moins de la nature et du nombre d'éléments qu'ils contiennent que des relations qui s'instaurent entre eux l'organisation est aussi un processus par lequel de la matière, de l'énergie et de l'information s'assemblent et forment une totalité, ou une structure. Certaines totalités développent une forme d'autonomie ; elles s'organisent de l'intérieur : on parle alors d'auto-organisation.

Il existe deux sortes d'organisation : l'organisation en modules, en sous-systèmes (qui renvoie aussi à l'organisation en réseaux) et l'organisation en niveaux hiérarchiques. L'organisation en sous-systèmes procède par intégration de systèmes déjà existants, tandis que l'organisation en niveaux hiérarchiques produit de nouvelles propriétés, à chaque niveau supplémentaire. La notion d'organisation retrouve donc celle d'émergence, dans la mesure où c'est le degré d'organisation d'une totalité qui fait passer d'un niveau hiérarchique à un autre, et fait émerger de nouvelles propriétés. L'émergence est la création d'un niveau hiérarchique supérieur.

De manière générale, on s'aperçoit donc que la notion d'organisation recouvre un aspect structurel (comment est construite la totalité) et un aspect fonctionnel (ce que la structure lui permet de faire). On peut représenter une structure par un organigramme, la fonction par un programme.

✦ **La complexité.** La complexité d'un système tient au moins à trois facteurs :

- Le degré élevé d'organisation ;
- L'incertitude de son environnement ;
- La difficulté, sinon l'impossibilité d'identifier tous les éléments et toutes les relations en jeu. D'où l'idée que les lois qui permettent de décrire ce type de système ne conduisent pas à sa reproduction à l'identique, mais à la détermination d'un comportement

global caractérisé par une prédictivité réduite. Systemique. La notion de système (techno-science.net) ou <http://www.techno-science.net/glossaire-définition/systemique-page-4.html>

1.8.4. Fonctionnement du Système

Le fonctionnement d'un système se définit fondamentalement par la conservation, la stabilité malgré les déséquilibres provenant de flux extérieurs (notion d'état d'équilibre dynamique). Mais, face aux changements de l'environnement ou aux déséquilibres internes provoqués par l'échec ou la modification des objectifs, un système est susceptible d'évoluer, par un processus de désorganisation-réorganisation. A cette fin, tout système a besoin de variété. Celle-ci constitue un réservoir de solutions pour maintenir l'équilibre et assurer une certaine marge d'adaptation.

Afin de saisir cette dynamique, il faut souvent ajouter une dimension historique : on complète l'examen synchronique par l'analyse diachronique du fonctionnement du système.

Le système n'est pas la réalité, mais la vision analytique et synthétique de l'objet réel étudié. Celle-ci est plus ou moins parfaite, et surtout elle est assujettie aux objectifs et à l'angle disciplinaire de l'analyse.

Walliser, B. (1911). Systèmes et modèle. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Éd. du Seuil, Paris, 248 p.

1.8.5. Typologie des Systèmes

Il existe plusieurs typologies. Citons-en deux : selon Jacques Lesourne et Jean-Louis Le Moigne

1.8.5.1. La typologie de Jacques Lesourne (Les systèmes du destin)

Il distingue entre autre :

- ❖ Les systèmes à états (transformations entrées/sorties, sans régulation interne. Ex : un moteur de voiture). Les systèmes à buts (régulation interne intégrée, capacité d'atteindre des objectifs. Ex : une chambre avec thermostat, une fusée à tête chercheuse).
- ❖ Les systèmes à apprentissage (incluant mémoire, mécanismes de calcul, et capacité de prise de décision et d'adaptation en fonction des données enregistrées et de processus par essais et erreurs. C'est à ce niveau que l'auto organisation devient possible. Ex : systèmes experts en stratégie économique ou militaire).
- ❖ Les systèmes à décideurs multiples (structure complexe de plusieurs systèmes à buts, s'organisant de manière spontanée (jeux) ou de façon hiérarchique (organisations)).

Lorsque les hiérarchies sont enchevêtrées en un système encore plus large et complexe, on parle de sociétés).

1.8.5.2. La typologie de système selon Jean-Louis Le Moigne (La théorie du système général), qui sépare :

- Les systèmes machines, qui relèvent de la mécanique et de l'ingénierie.
- Les systèmes vivants et systèmes artificiels complexes, dans lesquels apparaissent les processus de mémorisation, des centres de décision ou de commande et de coordination ou de pilotage.
- Les systèmes humain et social, avec l'apparition de l'intelligence ou capacité à traiter des informations symboliques, permettant une auto organisation par des mécanismes abstraits d'apprentissage et d'invention, mais aussi avec la finalisation l'intentionnalité, réorganisant tout le système en fonction de fins sélectionnées de manière autonome.

Système éducatif

Le système éducatif est l'ensemble des ressources mises en œuvre pour éduquer les élèves des écoles publiques au niveau national, régional ou communautaire. Le système éducatif fait généralement référence aux écoles publiques et privées allant de la petite enfance au secondaire. Le plus petit système éducatif généralement reconnu est celui des écoles ou des circonscriptions scolaires régionales, et le plus grand est le système national.

Un système éducatif est constitué de toutes les composantes et acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation.

L'étude des systèmes éducatifs permet de comprendre le fonctionnement, les mécanismes et leurs effets, d'identifier les points forts et les points faibles des différents systèmes. Le fait que les différentes composantes soient en interaction et en contexte explique pourquoi un simple transfert d'une disposition particulière qui semble efficace ailleurs n'est pas une garantie de résultats.

Des informations sur d'autres systèmes permettent parfois de considérer son propre système d'enseignement avec un regard neuf. Par ailleurs, étudier en détail les modalités utilisées dans d'autres pays pour résoudre un problème auquel on voudrait apporter des éléments de solution, peut éclairer la réflexion. Lafontaine, D. & Simon, M. (2009).

Mi-temps

Depuis 1941, l'école Gambetta de Vanves (Hauts de Seine), fonctionnait, à titre expérimental, sous le régime de la mi-temps pédagogique : études scolaires le matin et sport l'après-midi. C'est dans ce contexte, douze ans plus tard, que trente-deux garçons de cette même école partent pour un mois à La Féclaz, l'activité sportive étant alors le ski. Trois personnes sont à l'origine de cette première classe de neige dont les objectifs hygiénistes, dans ces années d'après-guerre, sont clairement affichés à côté des bénéfices pédagogiques escomptés : un médecin. Fourestier, J. un instituteur. Discours, M. et un professeur d'éducation physique. Barnier, J. Cette initiative constitue le début d'un phénomène qui s'amplifiera rapidement puisqu'à la fin des années soixante, ce sont près de 2 000 classes (environ 60 000 élèves) qui partent ainsi à la montagne, à l'initiative des écoles et des municipalités qui, avec les familles, en assurent le coût.

1.9. Définition de la mi-temps pédagogique

« La mi-temps ou duo pédagogique ou temps partiel consiste en un enseignement à un groupe de classe par deux personnes ou plus. Les modalités de ce type d'organisation peuvent être variables, notamment en ce qui concerne le partage (ou pas) des disciplines et la répartition du temps de travail des différents intervenants ». Selon Suisse romande et Tessin (2019): Duo pédagogique / Enseignement à mi-temps ou à temps partiel : répartition du travail.

Equité

Dans le Dictionnaire de philosophie. Lalande (1926), l'équité est définie comme étant « le sentiment sûr et spontané du juste et de l'injuste, en tant surtout qu'il se manifeste dans l'appréciation d'un cas concret et particulier ». Ainsi, le concept d'équité est intimement lié à celui de la justice dans le sens où il est une forme supérieure de la justice. Cette notion n'est pas nouvelle, puisque Aristote l'avait déjà introduite dans le livre n°V Ethique à Nicomaque « Une règle équitable est celle qui ne reste pas rigide et peut épouser les formes de la pierre » Aristote, (384 – 322 av. JC)

L'équité en matière d'éducation est devenue l'une des exigences fondamentales des démocraties contemporaines conduisant même, pour y parvenir, à passer du droit à l'éducation au devoir d'éducation, comme l'indique le concept d'obligation scolaire. Il reste néanmoins à préciser de quelle forme d'équité il est question ici. Le concept d'équité est, en effet, susceptible de bénéficier de plusieurs acceptions (Bonami et al., 1997 ; Meuret, 2001), lesquelles correspondent à des postures éthiques différentes (Crahay, 2000). On peut

notamment distinguer les acceptions suivantes (OCDE, 1993) et tenter de traduire chacune par une question :

- ✓ L'équité d'accès ou égalité des chances : Tous les individus (ou groupes d'individus) ont-ils les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ?
- ✓ L'équité en termes de confort pédagogique ou égalité de moyens : Tous les individus jouissent-ils de conditions d'apprentissage équivalentes ?
- ✓ L'équité de production ou égalité d'acquis (ou encore de résultats) : Les élèves ou étudiants maîtrisent-ils tous, à un même degré d'expertise, les compétences ou les connaissances assignées comme objectifs au dispositif éducatif ?
- ✓ L'équité de réalisation ou d'exploitation des produits : Une fois sortis du système, les personnes ou les groupes d'individus ont-ils les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises, c'est-à-dire de se réaliser en tant que personne ou groupe dans la société, et de valoriser leurs compétences ?

Pour l'UNICEF, « l'équité signifie que tous les enfants ont la possibilité de survivre, de se développer et d'atteindre leur plein potentiel, sans discrimination, partialité ou favoritisme » (UNICEF, 2010). Cette interprétation est conforme à la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE), qui garantit les droits fondamentaux de chaque enfant, indépendamment du sexe, de la race, des croyances religieuses, du revenu, des attributs physiques, de la situation géographique ou de tout autre statut.

Cela signifie que les interventions pro-équité devraient privilégier les groupes les plus défavorisés en vue de la réalisation des droits universels de tous les enfants. Cela pourrait se faire à travers des interventions traitant les causes de l'inéquité et permet d'améliorer le bien-être de tous les enfants, en mettant un accent particulier sur l'accélération du rythme des progrès pour améliorer le bien-être des enfants les plus défavorisés.

L'équité est différente de l'égalité. L'objectif des politiques axées sur l'équité n'est pas d'éliminer toutes les différences pour que chacun ait le même niveau de revenu, de santé et d'éducation. Leur but est d'éliminer les circonstances injustes et évitables qui privent les enfants de leurs droits. Par conséquent, les inéquités surviennent généralement lorsque certains groupes de population sont injustement privés des ressources de base disponibles aux autres groupes. Une disparité est « injuste » lorsqu'elle est due au contexte social, plutôt qu'aux facteurs biologiques. Par exemple, les jeunes adultes tendent généralement à être en meilleure santé que les adultes âgés, les nouveaux nés de sexe féminin ont généralement un poids de naissance inférieur à celui des nouveau-nés de sexe masculin. Ces disparités ne

peuvent pas être considérées comme des inéquités car elles sont causées par des facteurs biologiques inévitables. Si, toutefois, les filles et les garçons montraient des différences spectaculaires dans leur statut nutritionnel ou les niveaux de vaccination, la disparité serait probablement due à des facteurs sociaux plutôt qu'à des facteurs biologiques, et pourrait donc considérée comme inutile et évitable. La discrimination de genre et les autres forces sociales, politiques et économiques qui nient systématiquement les droits de groupes spécifiques – comme les filles, les enfants des groupes minoritaires, ou les enfants handicapés – suscitent d'importantes préoccupations dans une perspective d'équité.

Même si le concept d'équité est universel, les causes et les conséquences de l'inéquité varient selon les cultures, les pays et les communautés. L'inéquité est ancrée dans un ensemble complexe de facteurs politiques, sociaux et économiques qui incluent, sans s'y limiter : la discrimination de genre, la discrimination ethnique, linguistique, religieuse, la discrimination des minorités, la discrimination due au statut d'invalidité, la pauvreté structurelle, le sociale et la mauvaise gouvernance.

Une intervention axée sur l'équité doit donc commencer par une analyse du contexte dans lequel opère l'inéquité. Cette analyse permet de concevoir les programmes et interventions adaptés pour aborder les causes et les conséquences locales de l'inéquité. Ces initiatives doivent être développées en collaboration avec les partenaires nationaux qui peuvent aider à identifier les stratégies culturellement appropriées pour la promotion de l'équité. Dès lors il existe plus types d'équité.

L'équité socio-économique d'accès

L'équité socio-économique d'accès (à l'éducation) consiste à permettre que les individus ou les différents groupes de la société aient les mêmes chances d'accéder à un système éducatif déterminé. Les indicateurs associés concernent généralement le sexe, le niveau socio-économique et socioprofessionnel, le dernier niveau d'étude atteint par le père ou la mère, l'appartenance ethnique, la religion, le lieu d'habitation, l'obtention ou non de bourse, les études antérieures, etc. (Sall et De Ketele, 1997). L'équité d'accès signifie ainsi qu'à compétences et dispositions égales au départ, des personnes différentes aient les mêmes chances d'accéder à un système d'éducation donné. Cet indicateur peut être apprécié par type d'établissement ou par filière au sein d'un même établissement. Pour ces auteurs, l'évaluation de l'équité socio-économique d'accès apparaît comme un préalable à toute politique de réduction des inégalités d'accès aux ressources éducatives, ce qui correspond à la première perspective égalitaire évoquée par Grisay (1984) précédemment.

L'équité socio-économique de confort (pédagogique)

L'équité de confort complète l'équité d'accès. Par confort pédagogique, il faut entendre des indicateurs tels que le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, les taux d'encadrement, le nombre et la qualité des infrastructures scolaires, la quantité et la qualité des outils didactiques. Évaluer l'équité de confort pédagogique revient à se demander si les personnes ou groupes défavorisés bénéficient d'un confort pédagogique équivalent au confort offert aux personnes ou groupes favorisés. On peut également s'interroger sur la nature et l'impact des discriminations positives éventuellement mises en œuvre. En effet, comme le précisent Sall et De Ketele (1997), les mesures prises dans le cadre d'une politique volontariste de discrimination positive pour un accès plus équitable à l'enseignement peuvent s'avérer infructueuses en l'absence d'égale répartition du confort pédagogique à l'intérieur des systèmes éducatifs.

L'équité de production (pédagogique) ou équité dans les produits

L'équité socio-économique de confort pédagogique est corrélée à l'équité de production pédagogique ou équité dans les produits. Ce niveau d'équité s'intéresse au niveau atteint par les apprenants qui sortent du système ou d'un sous-système éducatif, en tenant compte de leur niveau à l'entrée. Il s'agit de voir si, à niveau d'accès égal et à niveau d'aptitudes égales, les programmes existants conduisent les apprenants à des niveaux de production pédagogique (de savoirs, savoir-faire et savoir-être) équivalents, indépendamment de leurs groupes d'origine. Ce niveau est évalué grâce à des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs élaborés à partir de critères scolaires traditionnels ou grâce à des tests standardisés : par exemple, le nombre de diplômés ou le niveau de compétences atteint à la sortie, à niveau de compétences égal au départ. Comme l'affirme avec pertinence les deux chercheurs, l'équité dans les produits conduit aussi à se poser la question de savoir, compte tenu de l'organisation actuelle des systèmes éducatifs, si certains groupes sociaux ne sont pas massivement condamnés à s'inscrire dans des programmes qui limitent leur niveau de production (limitant plus tard leur niveau de salaire).

La réduction des inégalités de traitement (pédagogique) (deuxième perspective de réduction des inégalités proposée par Grisay (1984) a pour but de tendre vers l'équité de confort et de production pédagogique. L'évaluation de cette dimension de l'équité scolaire requiert d'établir une carte détaillée de la répartition des élèves en fonction des types d'établissements qu'ils fréquentent et du confort auquel ils ont accès.

Au-delà de l'équité de production pédagogique, qui compare les contenus enseignés par type de programme, se situe l'équité pédagogique au sens strict qui mesure les écarts entre les forts et les faibles au sein de chaque programme.

L'équité pédagogique

Bressoux (1995) a mis en évidence l'importance de l'équité pédagogique qu'il définit comme la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles par rapport aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique. Ainsi, les recherches empiriques conduites en contexte européen ou nord-américain ont révélé que, parmi les enseignants qui font le plus progresser la moyenne des résultats des élèves, certains parviennent à réduire l'écart qui existait au départ entre les élèves les plus forts et les plus faibles, tandis que d'autres accentuent cet écart. De même, parmi les enseignants dont l'action pédagogique n'a aucun effet sur la moyenne des performances du groupe d'élèves dont ils ont la charge, certains ont augmenté l'écart entre les forts et les faibles, d'autres au contraire l'ont diminué. On peut en déduire qu'un système éducatif équitable sur le plan pédagogique est celui qui fait augmenter la moyenne des performances tout en réduisant les écarts entre les plus forts et les plus faibles. Donc, l'équité pédagogique complète les niveaux d'équité précités puisqu'au-delà de l'accès et de la disponibilité des ressources éducatives, il faut tendre vers une diminution des disparités, concernant les avantages ou les performances du système éducatif. Comme l'affirment Sall et De Ketele (1997), la réduction de l'inégalité de rendement ou/et de réussite scolaire (troisième perspective de réduction des inégalités proposée par Grisay (1984), suppose d'identifier les différences de traitement dont les élèves sont l'objet à l'intérieur des systèmes éducatifs, à l'intérieur d'une même école ou dans une même classe, afin d'y remédier.

L'équité en pédagogie L'équité en pédagogie consiste à tenir compte des besoins et des préoccupations de tous y compris des groupes qui sont en marge du système scolaire. Quand ce dernier ignore les besoins de ces groupes, les conséquences peuvent être coûteuses tant sur le plan économique que sur le plan humain. C'est ce qu'ont démontré les recherches récentes en sociologie de l'éducation qui ont ainsi contribué à l'émergence du concept d'équité en éducation. La reconnaissance du principe d'équité en pédagogie signifie, entre autres, que les personnes responsables de la conception ou de la gestion des systèmes d'apprentissage, de la préparation des cours ou de la gestion des activités éducatives doivent recourir à des outils qui leur permettront d'analyser les problèmes éducatifs en tenant compte des handicaps, du genre, de l'orientation sexuelle, de l'origine ethnique, de la culture, de la

langue, du mode de pensée et du système de valeurs des apprenantes et des apprenants (Gaudet et Lapointe (2001)), car, selon Grant (1989), ces éléments sont susceptibles d'influencer de façon significative les modes d'apprentissage et d'action. Les principes d'équité en éducation doivent contenir des dispositions sur la façon de faire pour rendre les interactions entre les enseignantes et les enseignants d'une part, et les apprenantes et les apprenants de l'autre, le plus équitables possible (Harvey et Slatin (1975), dans Grant (1989)). Il s'agit de sélectionner les contenus d'apprentissage, les stratégies, les méthodes et toute autre intervention éducative de manière à tenir compte des besoins de l'ensemble des personnes en formation et, notamment, des groupes en marge du système. Autrement dit, dans une approche d'équité en éducation, les spécialistes élaborent le processus de l'enseignement et de l'apprentissage à partir des besoins et des préoccupations des élèves les plus désavantagés du système. Volume XXX, automne 2002.

L'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel, social et personnel

À un cinquième niveau, se situe l'équité d'accomplissement professionnel, social et personnel, qualifié d'équité externe en ce sens qu'il s'agit de mesurer l'impact du système scolaire au-delà de la scolarité, autrement dit, sur le devenir de l'individu dans la société. L'équité externe mesure si, une fois sorties du système scolaire, les personnes ou les groupes ont les mêmes possibilités d'exploiter les diplômes ou compétences acquises. Elle consiste aussi à se demander si les chances de se réaliser professionnellement sont équivalentes pour les différents groupes de la société, à niveau de formation égale, à durée de formation égale, et en fonction des établissements fréquentés. Ce niveau d'équité renvoie aussi aux chances de se réaliser socialement à la sortie de la formation, ce qui consiste à se demander si, à niveau de formation équivalent, les individus pourront bénéficier des mêmes avantages sociaux ou encore prendre des responsabilités de même ordre dans la vie sociale et politique, être reconnus socialement de façon équivalente. Les indicateurs pertinents pour évaluer ce niveau d'équité concernent, à titre d'exemple, les taux d'insertion professionnelle des différents groupes sociaux après l'obtention du diplôme, l'adéquation entre les emplois proposés (ou la rémunération) et le niveau de formation, les différences de salaires inter-groupes à niveau de formation ou de spécialisation équivalents etc.

L'équité d'un système éducatif

« Un système éducatif est d'autant plus équitable que les bénéfices de l'éducation et les ressources mises à disposition sont répartis de manière égale et juste entre les différentes

catégories de population et donc sans discrimination de genre, de lieu de vie (urbain, périurbain, rural), de niveau socio-économique, d'appartenance ethnique ou religieuse ou philosophique... ». L'équité touche plusieurs composantes du système éducatif : l'accès et l'accessibilité ; la distribution équitable de ressources de qualité ; la distribution équitable des performances ; l'équité du curriculum (mêmes compétences et connaissances socles, mais aussi compétences, connaissances et méthodes adaptées à des besoins spécifiques).

Réguler un système éducatif en vue d'en améliorer la qualité et l'équité suppose de s'appuyer sur un processus partenarial d'évaluation diagnostique et d'identification des mesures prioritaires à mettre en œuvre. Trop souvent, cela se réduit à constituer des tableaux de bord où sont juxtaposés un ensemble plus ou moins riches d'indicateurs, le plus souvent quantitatifs. L'originalité du programme mené par l'OIF a été de se doter méthodologiquement d'un « processus progressif de raisonnement diagnostique » qui permet de donner du sens à un ensemble d'indices recueillis et de dégager les besoins et mesures prioritaires de régulation. Ce raisonnement est progressif en un triple sens :

- ✓ Il raisonne par niveau d'éducation en commençant par le niveau préprimaire et en poursuivant successivement par les suivants, car les niveaux se conditionnent interactivement ;
- ✓ Il raisonne par étapes à travers les différentes dimensions de la qualité et de l'équité ;
- ✓ Pour chaque étape et chaque niveau d'éducation, il prend en considération trois éléments, à savoir : les « avancées » du système éducatif (les actions qui font progresser le système vers une éducation de qualité pour tous), les « difficultés » qui subsistent et les « besoins ou mesures prioritaires ou encore les propositions » qui semblent se dégager pour faire progresser le système éducatif. C'est sur cette base qu'ont été conduits tous les travaux en ateliers et les productions qui en sont issues.

Jean-Marie De Ketele, « Régulation étatique, qualité et équité en éducation : une approche originale de six pays francophones », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 65 | 2014, 23-28.

Accès

L'accès et une possibilité qu'ont les membres de la société de prendre part aux organismes et aux activités créées à leur intention et moyens dont ils disposent pour le faire. Cette possibilité existe quelle que soit la race, le sexe, l'appartenance ethnique, la langue, l'orientation sexuelle, la capacité physique ou le lieu de résidence des membres.

Accès-7définition- Encyclopédie.fr <https://www.encyclopedie.fr/local/458>.

L'accès à l'éducation

Il existe de nombreuses manières différentes de conceptualiser l'accès à l'éducation, selon les dimensions prises en compte. Un modèle, utilisé par plusieurs agences d'aide au développement, définit des zones d'exclusion de l'éducation liées à une carte des effectifs scolaires par niveau d'études Lewin, (2011). Dans chacune de ces zones, les formes et les causes d'exclusion seront probablement différentes. Elles peuvent également différer d'une communauté à l'autre. Ce modèle simple montre les effectifs scolaires par niveau et distingue, par âge scolaire, différents groupes d'enfants qui ne réussissent pas à accéder de façon durable à l'éducation de base.

Par ailleurs l'accès à l'éducation couvre la scolarisation en temps voulu et la progression à l'âge requis, l'assiduité à l'école, un apprentissage conforme aux normes nationales de performances scolaires, un environnement d'apprentissage suffisamment sûr pour permettre l'apprentissage et une offre scolaire équitablement répartie. Lewin, (2015) p.32. Cependant quand la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement varie considérablement et quand elle est conditionnée par le prix ou d'autres facteurs limitant l'accès, il est important que toute démarche d'amélioration de l'accès à l'éducation soit équitable et n'accroisse pas les possibilités de certains au détriment des autres. Une plus grande équité est une condition essentielle de toute vision élargie de l'accès à l'éducation. Keith Lewin, (2015). Accès, équité et développement : planifier l'éducation pour concrétiser les droits. p.42.

Discipline Scolaire

La question de la discipline scolaire pose comme fait important, la distinction fondamentale entre « discipline scientifique » et « discipline scolaire », même si cette dernière est généralement inscrite dans un rapport de filiation avec les « savoirs savants ». Au lieu de penser les savoirs scolaires comme l'expression d'un écart avec les « savoirs savants », la discipline scolaire renvoie à l'idée d'une véritable construction propre à la logique scolaire, cette dernière étant envisagée comme disposant d'une relative autonomie. Cette forte référenciât à l'école aux pratiques scolaires, aux compromis inévitables qu'elles suscitent du point de vue des savoirs enjeu permet de retravailler l'idée de « transposition didactique »

Les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires. On remarquera que le terme discipline scolaire n'existe pas dans certains pays où l'on parle de branche d'enseignement ou de matière d'enseignement. Selon Michel Develay (1995), Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, p. 27

1.9.1. Origine et évolution de Discipline scolaire

C'est la Chanson de Roland en 1080 qui introduit pour la première fois dans le vocabulaire français le mot discipline. Sous ce vocable emprunté au latin classique, se superposent sous la forme de strates sémantiques successives l'action d'apprendre, la matière d'enseignement ainsi que le système philosophique transmis. Le latin ecclésiastique donne à ce mot un sens fort différent et très éloigné de l'idée originale. Peu à peu les règles monastiques imposeront la notion de « correction » et de « châtement » corporel. C'est d'ailleurs cette définition qui prévaudra au XVI^e siècle, allant même jusqu'à désigner l'expérience du « massacre » et du « carnage ». L'ancien et le moyen français conféreront un sens encore plus restrictif à ce mot, la discipline servant alors non plus à identifier la punition corporelle mais l'instrument de la mortification imposée par la règle. C'est ainsi que dans la Comédie Mont-de-Marsan, Marguerite de Navarre décrira la « discipline » comme le « fouet servant à la flagellation ». Mais il faudra attendre la Renaissance pour que la discipline caractérise enfin un corps de savoir transmissible selon les « règles de l'enseignement imposées par un maître à ceux qu'il veut former.

Chervel (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », Histoire de l'éducation, n° 38. p. 59-119

1.10. Définition de la discipline scolaire

Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? C'est un ensemble de savoir-faire et de connaissances, les contenus disciplinaires, relevant d'objectifs explicitement déterminés par des programmes officiels, et qui s'enseignent par le biais d'exercices et de pratiques de classe définis, parmi lesquels les modes d'évaluation des connaissances. » Selon Danièle Manesse (1993) « Ce que l'on enseigne, le cas du français », in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui p. 27 par ailleurs.

Selon Michel Develay, une discipline scolaire se définit, d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent. » Michel Develay, Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 1995, p. 27.

Enseignement : Origine et Sens

Plusieurs définitions sont avancées par les auteurs pour l'enseignement-apprentissage. Etymologiquement, enseigner dérive du mot Latin « insignia », c'est-à-dire « signal ou chose

remarquable ». Enseigner est alors faire acquérir des connaissances. L'enseignant est celui qui dispense un enseignement. Enseignement désigne un mode de transmission de connaissances en partant du point de vue du maître. Le maître enseigne à des élèves. Le terme est aussi utilisé pour désigner un niveau de formation : Enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur. L'enseignement focalise la personne, l'institution, la machine, l'environnement qui permet d'apprendre.

1.11. Définition de l'enseignement

L'enseignement et les pratiques qui y sont associées (Kruger & Tomasello, 1996 ; Strauss, 2005) sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui. Cette diversité rend souvent difficile la mise au jour des capacités et des conditions indispensables à cette activité (le langage est-il, par exemple, nécessaire ou seulement facilitateur de l'enseignement ?). De plus, souvent, la définition de l'enseignement « boucle » sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa (voir Legendre, 1993). Le tableau 1 suivant en donne des exemples : une rapide lecture permet de constater la diversité des définitions de l'enseignement inter-champ de recherche, et même souvent intra-champ. De plus, les auteurs ne s'accordent pas sur les conditions et capacités sous-jacentes à l'enseignement, lorsqu'ils les mentionnent. Il est toutefois possible de mettre en avant les principales caractéristiques effectives de l'activité d'enseignement.

1.11.1. Les types d'enseignement

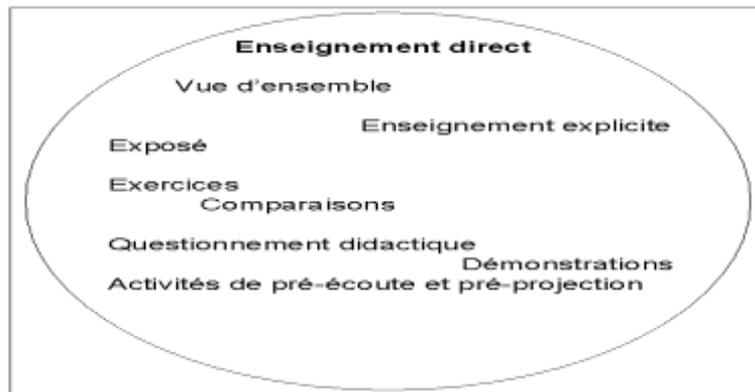
Les méthodes d'enseignement traditionnelles en didactique et les méthodes d'enseignement modernes en didactique peuvent être catégorisées en plusieurs groupes. Tiré de : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1993) situé dans la province Ouest du Canada. Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement. Cependant quatre types d'enseignement ont été retenus pour notre étude

❖ L'enseignement direct

L'enseignement direct est une méthode d'enseignement dirigée par l'enseignant. En d'autres termes, l'enseignant se tient devant une salle de classe et présente les informations. Les enseignants donnent des cours magistraux explicites et guidés aux élèves. N'est-ce pas de cette manière que tout a toujours fonctionné dans une salle de classe ? En réalité, pas

entièrement. De nos jours, l'expérimentation dans l'éducation est compliquée car les enseignants constatent que tous les élèves n'ont pas la possibilité d'écouter un enseignant parler toute la journée. De plus, toutes les leçons ne sont pas forcément mieux enseignées avec l'enseignement direct. Les enseignants associent désormais le type d'enseignement à la tâche. L'utilisation de l'enseignement direct est efficace lorsqu'elle correspond aux compétences que les élèves doivent acquérir.

Figure N°1 : Enseignement direct



Source : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, (1988). Introduction aux apprentissages essentiels communs. (p.10) Saskatchewan est une province de l'ouest du Canada

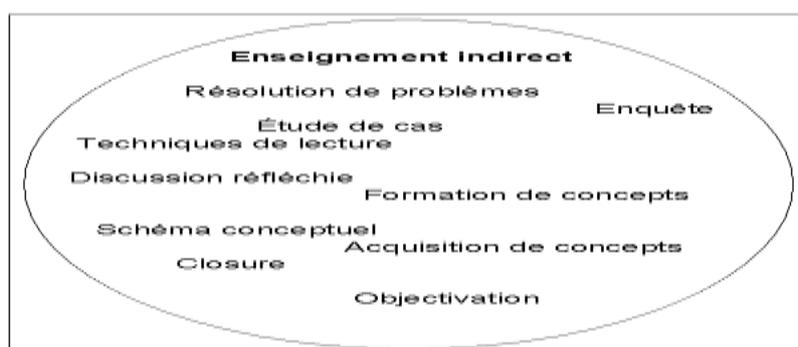
❖ L'enseignement indirect

Cette approche est proche des théories constructivistes de l'apprentissage, où les enseignants mettent les élèves au défi de penser de manière critique, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes, en particulier lorsque des scénarios d'apprentissage réalistes et axés sur des problèmes sont adoptés.

L'enseignement indirect est un processus d'apprentissage dirigé par l'élève dans lequel la leçon ne vient pas directement de l'enseignant. Au contraire, il est centré sur l'étudiant.

L'essentiel est que les élèves participent activement au processus d'apprentissage en effectuant des recherches, en utilisant des compétences de pensée critique pour résoudre des problèmes et en testant des hypothèses pour les valider. Ce haut niveau d'implication active des élèves renforce leurs compétences en lien avec les concepts appris.

Figure N°2 : Enseignement indirect

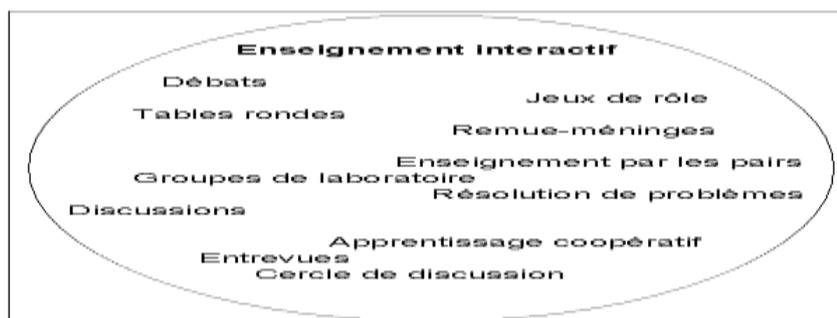


Source : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, (1988). Introduction aux apprentissages essentiels communs. (p.10) Saskatchewan est une province de l'ouest du Canada

❖ **L'enseignement interactif**

L'enseignement interactif est le nom officiel donné au modèle d'éducation développé dans les années 1980 à l'Université de Waikato, dans le cadre du projet Learning in Science. Les recherches de ce projet ainsi que les vingt dernières années d'études sur la fonction cognitive humaine ont parcouru un long chemin pour nous fournir une compréhension de la façon dont l'esprit humain apprend. L'enseignement interactif permet d'instruire les élèves en les impliquant activement dans leur processus d'apprentissage par le biais d'une interaction régulière enseignant-élève, d'une interaction élève-élève, de l'utilisation d'audiovisuels et de démonstrations pratiques. Les étudiants sont constamment encouragés à être des participants actifs. L'accent est mis sur la compréhension et la signification, par opposition à la simple mémorisation par cœur. Ce type d'enseignement donne un environnement qui favorise l'utilisation de la mémoire à long terme.

Figure N°3 : Enseignement interactif



Source : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, (1988). Introduction aux apprentissages essentiels communs. (p.10) Saskatchewan est une province de l'ouest du Canada

❖ L'étude indépendante

C'est l'ensemble des méthodes d'enseignement en didactique qui encouragent l'initiative personnelle, l'auto-perfectionnement et la confiance en soi chez les apprenants. En d'autres termes, les élèves étudient à leur propre rythme, indépendamment du travail que nous leur confions en tant qu'enseignants.

Par ailleurs, les élèves qui apprennent régulièrement en dehors de la salle de classe acquièrent un ensemble de connaissances et établissent des liens entre ces connaissances. L'effet est qu'ils sont mieux équipés pour résoudre les problèmes et pour analyser ou évaluer avec précision et fluidité. En étudiant de manière indépendante, les étudiants multiplient effectivement le temps qu'ils passent à apprendre, par rapport à ceux qui comptent uniquement sur l'enseignement en classe.

Figure N°4 : Enseignement indépendant



Source : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, (1988). Introduction aux apprentissages essentiels communs. (P.10). Saskatchewan est une province de l'ouest du Canada.

Apprentissage

Le mot « apprentissage » vient du mot latin « apprendre » qui veut dire prendre, saisir, attraper. L'apprentissage est un nom commun venant du verbe « apprendre » qui signifie acquérir des connaissances, une pratique, recevoir une information que l'on ignorait. Dans l'apprentissage, il y a d'une part celui qui transmet l'information et d'autre part celui qui reçoit les connaissances. La personne qualifiée à transmettre le savoir s'appelle le « professeur ou l'enseignant » et celle qui reçoit l'information s'appelle « apprenant » qui n'est autre que les élèves dans un établissement scolaire.

L'apprentissage désigne de la sorte le processus d'acquisition d'une connaissance d'un savoir-faire par un élève, soit à l'école, soit dans un centre spécialisé, quand il s'agit d'une

étude. L'action est centrée sur l'élève et non sur le maître ou sur le programme. Le terme est souvent utilisé pour désigner la phase initiale d'acquisition d'une compétence. Au-delà, on parlera de perfectionnement ou de consolidation. L'apprentissage consiste à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions efficaces ou de plus en plus efficaces (Reboul, O. 1995, p. 126)

1.12. DEFINITION SUR LE POINT DE CERTAINS AUTEURS

- Beillerot (1989) définit l'apprentissage comme un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir
- Pour Delevay (1992), le processus d'apprentissage est quelque peu différent. En ce sens, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer psychiquement. Donc, l'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs.
- Legendre (1993) définit l'apprentissage comme un « Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne. »
- Vienneau (2011) définit l'apprentissage comme un « Processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. »

1.12.1. Types d'apprentissage

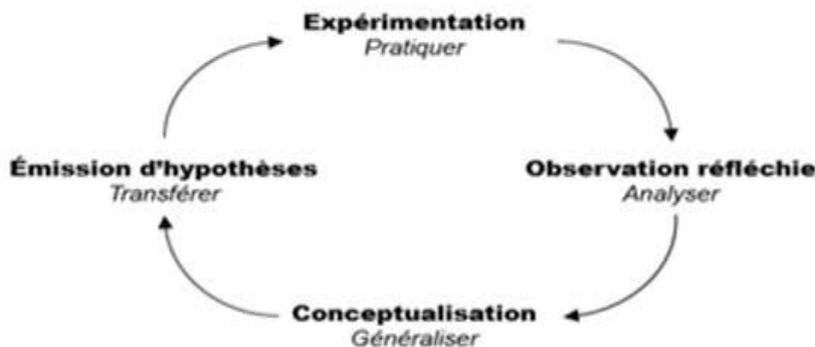
Les disciplines d'apprentissage peuvent être classées en fonction du mode d'apprentissage choisi : selon Kolb

- Apprentissage en présentiel et à distance : L'enseignement à distance, également appelé e-learning, permet de se former sans avoir besoin de se rendre dans un établissement scolaire
- Apprentissage synchrone (direct) ou asynchrone (l'apprenant progresse à son rythme, sans devoir interagir avec le formateur ou les autres apprenants à heures fixes);
- Apprentissage individuel ou collaboratif ;
- Apprentissage dirigé par le formateur ou autonome.

1.12.2. Les phases d'apprentissage : selon Kolb (1984)

- L'expérimentation : C'est la phase d'action. Les étudiants doivent essayer l'action et vivre une nouvelle expérience.
- L'observation réfléchie : C'est la phase d'observation. Les élèves réfléchissent intentionnellement à leur expérience à partir de multiples perspectives et des facteurs impliqués (par exemple : environnement, partie prenante, contexte, résultats).
- La conceptualisation : C'est la phase d'intégration. Les étudiants intègrent l'expérience (action et résultat) dans les schémas de connaissances existants, avec la théorie existante. Par conséquent, un nouveau concept est formé et peut être appliqué à des expériences futures.
- L'émission d'hypothèse : Il s'agit de la phase d'hypothèses et d'essais. Les élèves émettent des hypothèses sur ce qui va se passer, à essayer l'action en prenant des décisions et en résolvant des problèmes.

Figure N°5 : Les quatre phases de l'apprentissage selon Kolb (1984)



Les quatre phases de l'apprentissage, selon Kolb (1984)

1.12.3. Enseignement/ Apprentissage

L'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant de les dispenser, elles doivent être au préalable durement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il nécessite d'avoir une connaissance en pédagogie et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et techniques mise en œuvre dans la conception d'une leçon donnée. La suite présente les concepts pédagogie et didactique.

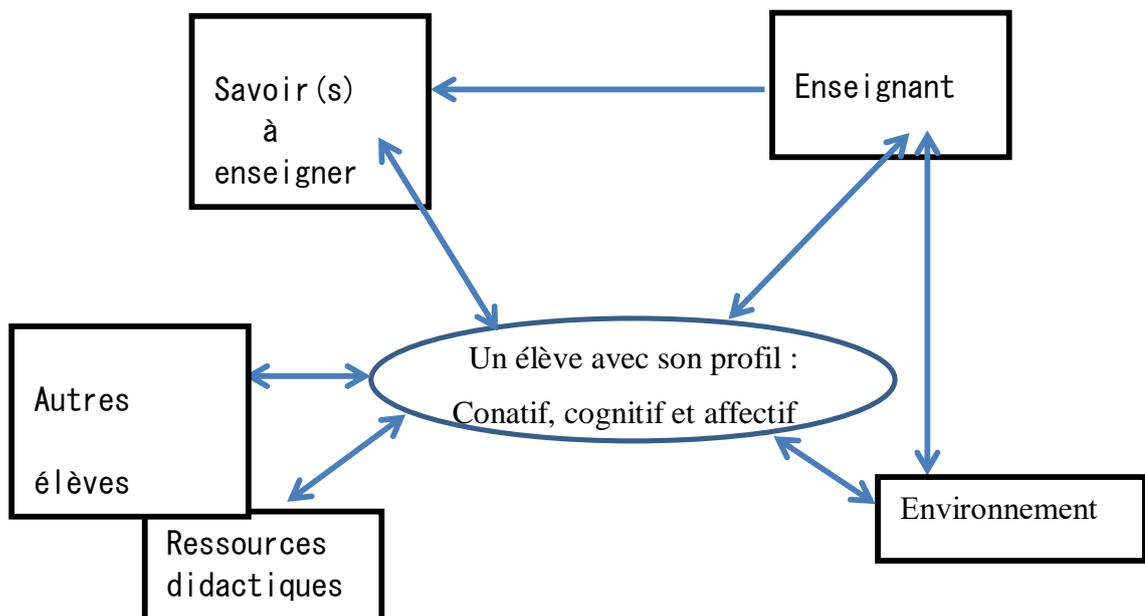
La situation d'enseignement-apprentissage en classe est un objet de recherche complexe (Clanet, 2012). Cette complexité est liée à la nature de la situation d'enseignement-apprentissage, qui met ensemble enseignants et élèves en activités, dans un même espace et pendant une certaine durée (Jonnaert et Vander Borght, 1999). Pour cela, même s'il semble vain de pouvoir prétendre tout prendre en compte de la complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage, néanmoins, comme le soulignent Sanchez et Monod-Ansaldi (2015), on peut prétendre identifier leurs différentes entités, caractériser leurs relations, afin d'établir des modèles permettant de mieux comprendre les situations d'enseignement-apprentissage. Car comprendre comment et pourquoi le ou les processus qui se déroulent au sein de la situation d'enseignement-apprentissage fonctionnent, et identifier leur réelle nature permet d'appréhender les conditions de leur efficacité (Ginestié et Tricot, 2013). Il s'agit de favoriser les études compréhensives afin de mettre en évidence ce qui fonctionne du point de vue de l'apprentissage des élèves et de comprendre pourquoi cela fonctionne et de déterminer à quelles conditions cela fonctionne. Mais étudier comment ces deux registres d'activité interagissent pose un certain nombre de problèmes, notamment d'ordre méthodologique. Ginestié et Tricot (2013) recensent différentes propositions d'études : décrire les deux registres d'activité, celui de l'enseignant(e) (ce qui avait été prévu d'être fait en comparaison avec l'activité effective de l'enseignant (e) et celui des élèves (ce que devait faire l'élève et ce qu'il fait réellement) ; rendre compte d'un agir commun entre activité de l'enseignant (e) et activité des élèves en s'appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007 ; Venturini, 2012), neutraliser un des deux registres d'activité, celui de l'enseignant (e) ou celui de l'élève.

Par le passé, pour l'étude et la compréhension de la situation d'enseignement-apprentissage, différentes propositions de modélisation ont été effectuées, comme le modèle de Dunkin et Biddle (1974) ou le modèle de Gage (1978) ; puis ont été développés des modèles articulant plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation (Altet et Guibert, 2014), modèles qui mettent l'accent sur les interactions afin de mieux comprendre les processus interactifs en jeu (Altet, 2014). C'est cette dernière perspective que nous avons retenue pour l'étude de cet objet de recherche qu'est la situation d'enseignement-apprentissage.

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant met en œuvre une séance d'enseignement, cette séance ayant son existence de par le fait que l'enseignant a défini, à partir des textes prescriptifs, programmes ou référentiels, un ou plusieurs savoirs à enseigner. Dans la situation d'enseignement-apprentissage, le ou les savoirs à faire acquérir

sont des savoirs enseignés. Pour faire apprendre à ses élèves les connaissances associées à ce, ou ces, savoir(s), l'enseignant(e) met en œuvre des tâches d'apprentissage pour ses élèves. Les conditions de mise en œuvre de ces tâches ne sont pas du libre choix de l'enseignant(e) qui doit donc composer avec un certain nombre de contraintes (Musial, et coll., 2011) : planification du temps, gestion de l'espace, de la classe, choix du lieu de l'apprentissage, organisation des tâches d'apprentissage, choix des supports et des matériels pour faciliter l'apprentissage.

Figure N°6 : modèle de situation d'enseignement-apprentissage



Source : (Musial, et coll., 2011) modèle de situation d'enseignement-apprentissage. Revue des sciences de l'éducation (2019). P93

Le modèle correspond, par exemple, aux instants où un enseignant, en position frontale, fait cours (modèle transmissif), et, à un instant t, un élève sollicite son enseignant pour avoir un supplément d'explications. Il y a donc interaction, bien évidemment entre un élève et l'enseignant. L'élève est confronté au savoir enseigné (flux porté par l'interaction entre l'élève et le savoir à enseigner) par l'action de l'enseignant sur le savoir à enseigner. L'élève est en interaction avec la ressource didactique retenue par l'enseignant pour mettre en œuvre sa séance d'enseignement (qui peut être le tableau, une vidéoprojection, etc.). L'élève, en classe, est également en interaction avec les autres élèves de la classe : il pose une question devant les autres élèves. Enfin, l'élève est en interaction avec l'environnement.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES

Ce chapitre intitulé insertion théorique a permis de définir concepts majeurs de notre étude et faire un recensement des écrits é travers une revue de littérature porter sur différents auteurs ayant écrits sur notre sujet d'étude. Par ailleurs ce dernier a permis de mieux comprendre notre travail.

Selon Littlejohn (1989). « Toute tentative d'explication ou de représentation d'un aspect de la réalité constitue une théorie ». p. 2-31. Une théorie est à la fois une abstraction et une construction de l'esprit. Le but d'une théorie est de découvrir, de comprendre et de prédire les événements. Dans notre travail nous allons utiliser un certain nombre de théories à savoir :

2.1. REVUE DE LA LITTERATURE

Atkouf (1997) l'a défini comme l'« Etat des connaissances du sujet La revue de littérature est un recensement des écrits qui nous ont permis de faire cette recherche et d'élargir notre champ de connaissance. En effet plusieurs auteurs se sont penchés sur le système de mi-temps, bien que d'autres ont été repris. » p.55. Mais dans le cadre de notre étude, la revue de la littérature est un compte rendu subjectif de la littérature, des ouvrages permettant de justifier un problème recherché antérieur à notre étude afin de mieux expliquer et justifier notre sujet.

2.1.1. La classe à double flux

Mamadou Lamine, N. (1990). Problématique du Temps Libre au niveau des Classes à double Flux. Propositions d'Activités Extra-Muros. [Mémoire de Master, Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport.]. L'auteur montre ici que la mi-temps fait partir du double flux avec la double vacation. Cependant il fait une différence entre les deux concepts tel que présenté ci-dessous.

La classe à double flux, sans préjuger de la qualité de l'Enseignement qui y est dispensé est une classe où travaillent alternativement deux groupes d'élèves de même niveau. Il s'agit pour chaque salle de classe de doubler l'effectif normal habituellement admis et de constituer avec le groupe ainsi obtenu, deux cohortes homogènes travaillant à temps partiel et

par alternance dans le même local. En effet, deux formes du "système des classes à double flux" sont reconnues.

Il y a celle qui suppose que deux cohortes d'élèves. Chaque cohorte ayant son propre Maître - partage une seule salle de classe ; certaines activités se déroulant hors de la salle de classe ; ce sont les activités "extra- mures.

Il y a également celle qui prévoit un seul maître pour deux cohortes d'élèves, les élèves se partagent la salle et le maître. Il s'avère important de faire la distinction entre ces deux formes du système des classes à double flux. Le système basé sur la formule "un local deux Maîtres, deux cohortes" ("1.2.2") sera appelé la "double vacation des locaux" tandis que le système basé sur la formule "un local, un Maître, deux cohortes" ("1.1.2.") sera désigné par le terme "classe à mi-temps.

2.1.2. La double vacation des locaux

Mamadou Lamine, N. (1990). Mémoire de Master, Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport. Problématique du Temps Libre au niveau des Classes à double Flux : Propositions d'Activités Extra -Muros. P 6. Le système de la double vacation des locaux se base sur deux types d'activités, à savoir, celles ayant lieu dans la salle de classe sont activités intra-muros et celles qui se déroulent hors de la classe sont activités extra-muros. Ces deux types d'activités sont assurés par le Maître. Les activités intra-muros sont toutes les disciplines instrumentales et nécessitantes l'utilisation du tableau au noir comme par exemple le calcul, la lecture...etc.

Les activités extra-muros s'exécutent toutes dehors et concernent des activités telles que le la gage, l'éducation physique, l'éducation sanitaire, Autrement dit, ce système ne prévoit pas une importante réduction du nombre d'heures d'enseignement par semaine ; seul le nombre d'heures d'instruction dans la classe diminue.

2.1.3. Les caractéristiques de la double vacation :

- Un Enseignement Intra-muros

L'intérieur de la classe, l'organisation de l'Enseignement pour chaque groupe d'élèves se présente comme suit :

Tableau N° 1 : Enseignement Intra-muros

Horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8h-12h	A	A	A	A	A	A
15H-17H	B	B		B	B	

Source : Mamadou Lamine, N. (1990). Mémoire de Master, Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport. Problématique du Temps Libre au niveau des Classes à double Flux : Propositions d'Activités Extra -Muros. P 5

L'utilisation du temps et le plan d'occupation des locaux font ainsi les groupes : Groupe A
Tous les matins

Groupe B / Tous les après-midis sauf le mercredi et le Samedi.

La semaine suivante 1 permutation entre A et B, autrement dit c'est le groupe B qui occupera la salle de classe le matin et le groupe A l'après-midi.

- Un Enseignement Extra-muros

A côté de l'Enseignement intra-muros et suivant le même schéma d'alternance et de permutation hebdomadaire, se développe un certain nombre d'activités qui en plus du chant, associe les rudiments d'artisanat.

Ces activités se déroulent en dehors de la classe, c'est-à-dire dans la cours à l'ombre d'un arbre. Elles s'organisent suivant le tableau ci-après en tenant bien sûr, compte du schéma d'alternance et de permutation hebdomadaire :

Tableau N° 2 : Un Enseignement Extra-muros

Horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8h-12h	B	B		B	B	B
15H-18H	A	A		A	A	

Source : Mamadou Lamine, N. (1990). Mémoire de Master, Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport. Problématique du Temps Libre au niveau des Classes à double Flux : Propositions d'Activités Extra -Muros. P 6

Dans l'ensemble, les élèves des classes à double flux à "double vacation des locaux" avaient un niveau égal sinon supérieur à celui de leurs homologues des classes traditionnelles. Cependant, cette formule adoptée, souffrait d'un certain nombre de limites eu égard aux objectifs ciblés par l'Etat sénégalais à travers la mise en œuvre des classes à double flux à savoir la rentabilisation des maîtres et des locaux.

2.2. LA CLASSE A MI-TEMPS

- ✓ -le matin 8 H 00 12 H 30
- ✓ L'après-midi La classe à mi-temps se traduit pour les élèves par l'absence d'activités extra-muros parce que ne recevant qu'un enseignement intra-muros. Ce qui veut dire qu'en dehors de l'enseignement intra-muros de la demi-journée, ils sont livrés à eux-mêmes.

Les horaires sont aménagés de telle façon que les groupes A et B se présentent à l'école par alternance. L'organisation de l'Enseignement de la classe pour chaque groupe d'élèves se présente comme suit :

Tableau N° 3 : classe à mi-temps

Horaire	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8h-12h30	A	B	A	B	A	B
14H30-18H30	B	A		A	B	

Source : Mamadou Lamine, N. (1990). Mémoire de Master, Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport. Problématique du Temps Libre au niveau des Classes à double Flux : Propositions d'Activités Extra -Muros. P 7

De cette façon, chaque groupe d'élèves fréquente l'école durant trois matinées et deux après-midis par semaine et participe ; aux mêmes cours.

Le Dr Fourestier Max. (1960). « À vous les jeunes : à l'origine du mi-temps pédagogique et sportif. Comment est née l'expérience de Vanves », L'Équipe, 1er décembre. Fourestier (Max). « Les expériences scolaires de Vanves : la mi-temps pédagogique et sportif et la classe de neige », in La Semaine Médicale (supplément à la Semaine des Hôpitaux, n° 29, 14 mai 1955

Partant de l'hypothèse de l'organisation anti-physiologique de l'enseignement en France, où l'on exige des enfants cinq fois plus d'efforts intellectuels que de culture physique,

l'auteur relate plusieurs expériences tentées sur des groupes scolaires d'âges divers et, notamment, un essai de trois ans sur de jeunes écoliers de 11 ans, qui bénéficièrent d'un rapport exercices physiques/exercices intellectuels égal à 1/1. De plus, ces enfants suivirent pendant un mois chaque année la « classe de neige » : la classe se déplace avec son instituteur en haute-montagne ; les études sont poursuivies à mi-temps, si bien que trois bonnes heures de l'après-midi sont consacrées aux leçons de ski et à de longues promenades. Enfin, la surveillance médiale scolaire a été pour une fois complètement réalisée. On note chez ces enfants, au terme de l'expérience, non seulement un excellent développement physique, l'épanouissement de qualités morales dues à la vie communautaire, mais encore de brillants succès aux examens, une supériorité incontestable même sur les enfants favorisés du groupe scolaire « chic » de la ville. Toutes ces expériences ont eu pour cadre l'enseignement primaire, mais l'auteur pense qu'il serait intéressant de les appliquer également aux lycées et aux facultés.

La mi-temps pédagogique et sportive, qui articule les activités intellectuelles le matin et les activités physiques l'après-midi, est mis en place à l'école Gambetta de Vanves par le Dr Max Fourestier (1950). Prolongeant ce qu'il considère comme une œuvre sanitaire et sociale, ce médecin scolaire envoie la première classe de neige organisée au sein de l'école publique pendant un mois, en 1953, au chalet de l'Aurore à La Féclaz. Cette formule à la montagne se généralise rapidement au cours de cette décennie à l'échelon national. Parallèlement à ce mouvement initié en direction des massifs enneigés et à diverses autres expériences, le Dr Max Fourestier met également sur pied une classe de forêt. Le jeudi 28 mai 1959, treize filles de 8 à 14 ans inscrites en classe de perfectionnement à l'école Gambetta prennent la direction du château de Treignat, petit bourg du nord-est du département de l'Allier, proche de Montluçon, pour un séjour de deux semaines.

Werner Brutsch et Al (1985) : Le rapport de duo pédagogique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique après une enquête dans certains cantons suisses. L'introduction de la mi-temps dans le système éducatif suisse dans les années 1960 est d'un grand apport pour l'éducation mais aussi surtout pour les acteurs de l'éducation. Selon ce rapport les demandes d'occupation à mi-temps, c'est-à-dire d'horaires et de conditions de travail souples, ne cessent de se manifester. Au Tessin et dans le canton de Neuchâtel, la moitié des enseignants travaillant en duo sont des personnes qui désiraient une décharge et l'autre moitié est composée de maîtres qui n'avaient pas d'emploi mais l'ont obtenu, grâce à ce système.

Il est significatif de constater que les cantons qui l'ont adoptée de façon très restrictive à l'origine en ont graduellement assoupli les conditions. C'est une preuve de la confiance accrue qu'inspirent les duos pédagogiques constitués sous la propre responsabilité des partenaires.

Il n'est pas question, bien entendu, de contraindre quiconque à travailler en duo. Le libre choix du partenaire est une condition sine qua non. Mais si la pénurie de postes oblige un maître à accepter une mi-temps, cela ne signifie pas qu'il adoptera ipso facto une attitude négative face à cette situation. Au contraire, maints jeunes maîtres se sont signalés par un engagement professionnel de haut niveau, alors qu'ils s'étaient vus contraints d'opter pour cette solution.

Van Tham (1979). Les orientations actuelles des Écoles Nouvelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), p.482. Par de l'organisation du «mi-temps pédagogique ». Dans cette revue l'auteur fait une présentation de la mi-temps en trois blocs donc un bloc le matin et les deux autres blocs l'après-midi.

Nous savons qu'en France, à partir de 1969, s'introduisait l'organisation du « tiers-temps pédagogique ». Cette formule divise la durée hebdomadaire en trois parties inégales et regroupe les matières du programme en trois blocs :

- le premier comprend les matières de base, à savoir la langue maternelle et le calcul ;
- le deuxième englobe toutes les disciplines d'éveil, c'est-à-dire l'histoire et la géographie, les sciences d'observation, la culture esthétique (dessin, chant, rythmique) ;
- Le dernier bloc comprend les activités physiques.

Les documents officiels recommandent de placer le premier bloc le matin et les deux autres, l'après-midi.

Le premier « tiers » occupe, en fait, plus de la moitié de la durée hebdomadaire, le deuxième « tiers » occupe seulement un quart de la durée, mais requiert beaucoup de spécialistes.

Le dernier bloc comprend les activités physiques. Les documents officiels recommandent de placer le premier bloc le matin et les deux autres, l'après-midi.

La tendance des Écoles Nouvelles est plutôt celle du «mi-temps pédagogique », mais elles préconisent cependant l'option d'une pédagogie de l'éveil.

Cette formule divise la journée selon le rythme normal de la vie réelle qui entoure l'enfant, c'est-à-dire en deux parties sensiblement égales. Les diverses activités d'apprentissage forment deux blocs : le matin est consacré surtout aux activités qui ont pour

but le développement intellectuel (langage, prérequis, mathématiques modernes) et qui demandent un certain effort de concentration, les enfants étant plus disposés à le faire alors. L'après-midi est consacré aux « ateliers » de formation artistique, à l'éducation manuelle, aux activités d'éveil qui se pratiquent selon la formule préconisée par Decroly : l'étude du milieu et la découverte de la nature.

Certains auteurs ont essayé d'expliquer les caractéristiques de la pédagogie de l'éveil pour la distinguer des orientations de la didactique, même renouvelée. Tandis que celle-ci met l'accent sur le contenu intellectuel, notamment sur la connaissance notionnelle emmagasinée, même en suscitant l'intérêt des élèves pour l'apprentissage, c'est toujours la prépondérance accordée à la mémorisation qui constitue, avec l'imitation-standard du modèle magistral, les éléments essentiels de la pédagogie traditionnelle.

La pédagogie de l'éveil, au contraire, donne l'importance au vécu personnel de l'enfant, de chacun individuellement, éveille ses potentialités créatrices, stimule la découverte par expérimentation, avant de favoriser l'assimilation, pour aboutir à une réalisation concrète. Ainsi, connaître le milieu par la découverte ne signifie pas allonger la liste des éléments plus ou moins compris et assimilés, mais d'abord le toucher, le palper, l'explorer dans ses divers aspects, le manipuler pour le transformer.

Lachapelle, J. (1973). Préviation des effectifs scolaires par la méthode de survie des cohortes

2.3. L'APPRENTISSAGE À DISTANCE

A ce niveau les travaux de Salomon (1993) sur la distribution de la cognition fournissent un cadre particulièrement riche pour une approche renouvelée de l'apprentissage à travers les technologies. Pour cet auteur, la connaissance impliquée dans une situation d'apprentissage est partagée non seulement entre l'apprenant et les différents partenaires sociaux (maître, pairs...) mais aussi avec certains objets constituant l'environnement d'apprentissage : les objets jouent un rôle d'outils cognitifs ou d'artefacts qui en modifiant la représentation de la tâche, supportent l'apprenant dans son traitement cognitif de la situation. Bien que pour certains auteurs tels que Pea (1993) la notion d'artefact concerne de très nombreux objets de la vie quotidienne (par exemple : un mètre sur lequel figure une graduation tous les 3,14 cm permet d'obtenir directement le diamètre d'un tronc d'arbre), ce concept est surtout utilisé pour faire apparaître comment les technologies de l'information peuvent jouer un rôle de « béquilles cognitives » pour aider certains sujets à accomplir des tâches qui, sans elles, serait hors de leur portée. Par exemple, selon Salomon, l'usage du

traitement de texte pour produire un texte conduit non seulement à l'amélioration de la qualité du texte mais engendre aussi certains effets cognitifs sous la forme d'une amélioration des habilités à l'autorégulation. Les dispositifs de « supports à la tâche » qui se répandent aujourd'hui dans les milieux professionnels permettent non seulement aux opérateurs de traiter plus efficacement les problèmes auxquels ils sont confrontés mais conduisent aussi à une amélioration de leurs compétences professionnelles.

Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*.

Cet article a ainsi plusieurs objectifs, le premier étant d'exposer quelques principes simples d'ingénierie pratiquée en enseignement à distance pour guider les enseignants dans l'appropriation de ces nouvelles pratiques. Le deuxième est de permettre à ces derniers de se familiariser avec les concepts fréquemment convoqués pour construire ces principes. Il s'agit alors pour eux d'acquérir une épaisseur théorique dans le but d'anticiper ainsi d'autres conduites. Enfin, nous craignons également que les dispositifs individuels, ou semi-collectifs, improvisés dans l'urgence, fassent courir le risque d'un discrédit durable auquel l'enseignement à distance devra faire face dans l'avenir, voire d'une validation de la thèse d'un enseignement à distance inadapté à certaines tranches d'âge ou à certains profils d'élèves. Notre contribution, à travers ces deux objectifs d'exemplarité et de théorisation, a ainsi pour but de participer à ce débat.

2.3.1. Les effets de l'apprentissage à distance

Plusieurs études ont comparé le rendement des élèves recevant un enseignement exclusivement à distance à celui des enfants fréquentant une école traditionnelle (en présentiel). Nous présentons brièvement les résultats de quelques recherches (pour en savoir davantage, voir Boyer et Bissonnette, 2021).

Ahn et Mc Eachin (2017) ont montré des effets négatifs des écoles virtuelles sur l'apprentissage des élèves de niveau primaire et de ceux de niveau intermédiaire (premier et deuxième secondaire) tant en mathématique (-0,41 écart-type pour les élèves faibles et -0,30 écart-type pour les élèves forts) qu'en lecture, (-0,26 écart-type pour les élèves faibles et -0,10 écart-type pour les élèves forts).

Plus récemment, Bueno (2020) a analysé le rendement de plus de 100 000 élèves ayant fréquenté des écoles virtuelles de la Géorgie aux États-Unis entre 2007 et 2016.

Une revue de recherches réalisée par Prettyman et Sass (2020) sur les écoles virtuelles indique que : « ... dans l'ensemble, les résultats de l'apprentissage virtuel comparativement

à l'apprentissage en face à face sont peu prometteurs. Les écoles entièrement en ligne produisent généralement des gains d'apprentissage nettement inférieurs à ceux des écoles en briques et mortier » (p. 7).

Aye, A. (2020). Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 28(4), 1–16. Cette étude vise ainsi à analyser les avantages et les contraintes de la formation à distance des directeurs régionaux et départementaux de l'Enseignement technique en Côte d'Ivoire, à travers leurs représentations en matière d'approbations, d'appréhensions et de suggestions, ainsi que celles des enseignants chargés du renforcement de leurs capacités.

2.4. L'ACCES AUX SAVOIRS

Faouzia Kalali, dans « Accès au(x) savoir(s) et quête du sens », *Questions Vives* [En ligne], N° 28 2017. Les questions de l'accès au(x) savoir(s) et de la mobilisation des élèves dans les activités d'apprentissage sont à la fois très liées et éminemment problématiques. L'accès au savoir est une attitude mais aussi une structuration Astolfi et al (1978). Il relève également de dispositions (Lange, 2011). Le savoir est envisagé dans ses dimensions épistémologiques, mais également comme construction humaine. Il est donc un problème, un événement, une signification. Notre article ambitionne de partir des mutations actuelles, d'examiner la quête du sens à la lumière de la confusion des valeurs, des domaines des savoirs et de l'indifférenciation du discours qui en découle. Ce travail de clarification, de « différenciation » prend appui sur différents travaux qui portent sur le sujet et son rapport à l'objet (matériel, vivant, social...). Il récapitule l'activité du sujet dans sa dimension biface : l'efficacité sociale et biographie singulière pour proposer une modélisation de la quête du sens.

Keith, M (2016). Accès, équité et développement : planifier l'éducation pour concrétiser les droits. Au cours de ces dernières années, la communauté éducative mondiale a dressé le bilan de 25 années d'efforts pour faire de l'Éducation pour tous une réalité. L'auteur démontrent que l'objectif d'accès universel à l'éducation est encore très loin d'être atteint et que beaucoup d'inégalités subsistent dans de nombreuses parties du monde, en termes d'accès, d'accomplissement du cycle scolaire et d'apprentissage. Le nouvel agenda post-2015 de l'éducation considère que l'inclusion et l'équité dans et par l'éducation sont fondamentales pour atteindre le nouvel objectif fixé à l'horizon 2030. Les nouveaux objectifs de développement durable universel soulignent qu'« une éducation de qualité, inclusive et

équitable, ainsi que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » sont tout aussi indispensables pour mettre fin à la pauvreté et construire un monde pacifique et viable sur le plan environnemental.

2.5. LA PERCEPTION SOCIALE DE L'INEQUITE

Richard Wilkinson and al (2009) : *The Spirit Level. Why More Equal Societies Almost Always Do Better* montrent que l'inégalité, dans des pays plus riches, est associée à un large éventail de problèmes sociaux, dont : le niveau de confiance, les maladies mentales, l'espérance de vie, la mortalité infantile, l'obésité, le rendement scolaire, la consommation de drogues, les mères adolescentes, les homicides et l'emprisonnement. Dans la plupart des cas, ces indicateurs ne sont pas étroitement liés au revenu par habitant ou au taux de croissance économique du pays ; ainsi, les taux plus élevés de croissance économique ont tendance à ne pas être associés à la réduction des problèmes sociaux. En outre, les données disponibles pour les pays développés et les pays en développement ne suggèrent pas que l'inégalité s'est réduite dans le temps grâce à des taux élevés de croissance économique. De plus, l'équité est importante pour les raisons suivantes Segone, (2003).

L'inégalité constitue une violation des droits de l'homme. L'inégalité demeure l'un des problèmes les plus importants de droits humains auxquels fait face la communauté mondiale. Une approche axée sur les droits humains signifie que, sur la base du principe d'universalité et de non-discrimination, tous les enfants, de la naissance à l'enfance et à l'adolescence, garçons et filles, sans considération de couleur, de race, de langue, de religion ou de lieu de résidence, doivent être pris en compte Santos Pais, (1999). Cela signifie que la situation des personnes pauvres est considérée, non seulement en termes de résultats, mais aussi en termes de l'obligation de prévenir et de répondre aux violations des droits humains. Le Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme a déclaré que les droits humains consistent à assurer la dignité, l'équité et la sécurité de tous les êtres humains, où qu'ils puissent être. L'équité est la pierre angulaire des relations efficaces et harmonieuses entre les personnes et sous-tend nos systèmes communs d'éthique et de droits UN NGLS, (2002). L'inégalité est l'un des obstacles majeurs pour profiter de la richesse de la diversité. Si tous les êtres humains ne disposent pas des mêmes opportunités, certains groupes sont discriminés et exclus de la société. L'inégalité signifie que la société ne donne pas à ces individus et groupes des chances égales de contribuer au développement du pays. Ce qui signifie qu'elle est axée principalement sur un « modèle culturel » et ne tire pas avantage des « modèles culturels » divers qui peuvent

favoriser l'innovation et la créativité au sein de la société. L'équité a un impact positif significatif dans la réduction de la pauvreté monétaire. La pauvreté monétaire est très sensible aux changements de distribution et de petits changements dans la distribution des revenus peuvent avoir un effet important sur la pauvreté. Pour un niveau moyen donné de revenu, d'éducation, de propriété foncière etc., un accroissement de l'inégalité monétaire impliquera presque toujours des niveaux plus élevés de privation absolue et relative et vice versa (Maxwell et Hanmer, 1999). L'équité a un impact positif dans la construction d'une société démocratique. L'équité facilite la participation des citoyens à la vie politique et civile. La capacité d'un citoyen à participer à la vie politique et civile et à influencer les politiques publiques est liée à ses revenus et à son niveau d'éducation. Dans un système politique fondé sur les revenus des citoyens, une inéquité significative des revenus signifie une inéquité significative dans le système politique. Cela résulte en de plus grandes inéquités dans le système éducatif, du fait d'investissements moins élevés dans l'enseignement de qualité. Ce qui signifie que les enfants pauvres ont accès seulement à des écoles de qualité inférieure et par conséquent un plus grand écart se crée entre l'éducation et la capacité (le « capital humain ») acquise par les enfants pauvres fréquentant les écoles publiques de qualité inférieure. Ce cercle vicieux qui renforce l'inéquité dans l'éducation a un impact négatif sur l'inéquité des revenus, étant donné que le revenu est directement lié au niveau d'éducation.

Une inéquité prolongée peut conduire à la « naturalisation » de l'inéquité. Dans de nombreux pays, les origines institutionnelles et historiques de l'inéquité sont multiples, mais leur persistance, ou leur aggravation, au cours des décennies, font que l'inéquité finit par être acceptée comme « naturelle ». Lorsque l'inéquité est perçue comme un phénomène naturel (« naturalisation de l'inéquité »), les sociétés développent des résistances théoriques, politiques et idéologiques dans l'identification et la lutte contre l'inéquité comme une priorité. Dans le même ordre d'idées, l'inéquité peut même créer des sentiments d'auto-satisfaction et l'acceptation d'une croissance plus faible. Si les travailleurs sont payés selon leur classe sociale, leur sexe pour leur race/ethnie, plutôt que par ce qu'ils réalisent, cela réduirait leur motivation à travailler et à épargner plus. L'inéquité peut entraîner des conflits et une instabilité politique. Dernier point mais pas des moindres, l'inégalité des chances pour les groupes sociaux d'une société- et peut être dans une proportion plus importante, les inéquités telles que perçues par ces groupes – est souvent un facteur important à l'origine des troubles sociaux.

2.6. LA THEORIE DES SYSTEMES

La notion du système peut être définie comme une structure organisée ouverte sur son environnement, réunissant plusieurs éléments différents, mais fonctionnant en interaction pour atteindre un but commun avec des procédures de régulation. En définitive, un système peut être défini comme un modèle, une représentation du réel, composé d'un ensemble d'éléments en interaction qui constitue un ensemble cohérent, organisé et finalisé. Von Bertalanffy (1901-197). Ce dernier a été considéré comme le véritable fondateur de la théorie des systèmes.

Par ailleurs on distingue deux types de système :

- Le système ouvert. : Un système ouvert est en constante interrelation avec l'environnement externe.
- Le système fermé : Un système fermé ne subit pas l'influence de son environnement.

Pour l'auteur l'approche systémique admet comme vitale (primordial), les relations du système avec son environnement et intègre les dimensions temporelles et diachroniques dans son analyse. Le système est appréhendé dans son globalité, les interactions et les buts poursuivis font l'objet d'une attention accrue (croissante). Enfin, les modes de régulation d'un système font l'objet d'un examen précis, régulier et rigoureux.

2.6.1. La systémique : une approche par les régulations

Dans la perspective de la prise de décision, l'analyse systémique des organisations distingue clairement trois modes de régulation.

2.6.1.1. La régulation par anticipation

Elle consiste à faire face à un dysfonctionnement avant que celui-ci n'affecte le fonctionnement de l'organisation. Par exemple, l'entreprise peut réaliser une étude concurrentielle avant d'envisager de lancer une nouvelle gamme de produit.

2.6.1.2. La régulation par alerte

Elle consiste à corriger un dysfonctionnement qui se produit en son soi. Ainsi, par exemple si l'entreprise se rend compte qu'une gamme de ses produits est invendable, elle va s'interroger sur les raisons de fond qui vont expliquer ce phénomène pour tenter de le corriger.

2.6.1.3. La régulation par erreur

Dans ce cas, l'entreprise et son système de commande observent des écarts entre les objectifs préalablement fixés et ses résultats. Ses écarts conduisent à prendre des décisions

d'action correctives déjà problématiques. Par exemple ; une baisse des ventes ou de nombreuses réclamations en provenance des clients peuvent conduire à repenser (revendre) la politique de commercialisation et de qualifier des produits.

2.6.2. But de la théorie générale des systèmes

Le but de la théorie générale des systèmes est de formuler les principes valables pour tout système et d'en tirer les conséquences. La physique s'occupe de systèmes ayant différents niveaux de généralité : systèmes assez spéciaux utilisés par l'ingénieur pour construire un pont ou une machine. Bertalanffy explique que "nous devons rechercher des principes qui s'emploient pour des systèmes en général, sans se préoccuper de leur nature, physique, biologique, ou sociologique. Si nous posons ce problème et si nous définissons bien le concept de système, nous constatons qu'il existe des modèles, des lois et des principes qui s'appliquent à des systèmes généralisés ; leur espèce particulière, leurs éléments et les forces engagées n'interviennent pas".

Les systèmes qui décrivent la rivalité entre les espèces animales et végétales ont des modèles qui s'appliquent à certaines branches de la physique-chimie ou de l'économie. Il y a correspondance dit Bertalanffy, "parce que les entités en question peuvent être considérés, à certains égards, comme des systèmes, c'est à dire des ensembles d'éléments en interaction les uns avec les autres. On aboutit à une correspondance des principes généraux et même à des lois particulières, quand les conditions des phénomènes considérés correspondent. En fait, on a souvent découvert simultanément dans des domaines distincts, et de façon indépendante, des modèles et des lois identiques ; ceci à partir de faits totalement différents. "Beaucoup de principes similaires ont été découvert à la fois. Ceux qui travaillaient dans une branche ignoraient que la structure théorique qu'ils cherchaient existait déjà dans une autre branche. La théorie générale des systèmes, rappelle Bertalanffy, sera très utile pour éviter une telle multiplication inutile du travail. Cette théorie serait un outil utile. Son fondateur précise "qu'elle fournirait d'un côté des modèles utilisables par diverses disciplines et transférables de l'une à l'autre, d'un autre côté elle permettrait d'éviter ces analogies vagues qui ont souvent gâché les progrès de ces disciplines.

2.6.3. Explication théorique

La théorie générale systémique montre que la complexité d'un système dépend des caractéristiques environnementales auxquelles il appartient. Ainsi elle présente deux types de systèmes : un système ouvert et l'autre fermé. Cependant le système ouvert correspond à

celui d'une organisation qui est influencée par les facteurs externes tandis que l'autre quant à lui n'est pas influencé par les agents extérieurs. Cependant dans le cadre de notre recherche cette théorie est en lien avec notre sujet dans la mesure où l'école qui est une organisation est le produit d'un système et correspond aux critères d'un système ouvert car influencée par les changements que peut connaître une société. Par ailleurs cette théorie est correspondue à notre champ de discipline en sens où elle met en avant le processus de prise de décision qui influence les acteurs d'une organisation et le fonctionnement du système en lui-même.

2.7. LA THEORIE DE LA FIXATION DES OBJECTIFS

. La théorie de la fixation des objectifs de Locke La théorie de la fixation des objectifs a été développée par Locke en 1968. Locke a démontré qu'un individu est motivé lorsqu'on lui fixe des objectifs clairs et qu'on lui fournit un retour (feedback) approprié sur sa capacité à les atteindre. Le fait de travailler pour atteindre un objectif est une source majeure de motivation, mais cela aussi permet d'améliorer les performances de l'individu : des objectifs bien définis et difficiles à atteindre conduisent à une meilleure performance que des objectifs vagues ou aisés à atteindre. L'individu est stimulé par la recherche d'un accomplissement. Il a le sentiment de développer ainsi ses capacités professionnelles. Par la suite Locke a travaillé avec Latham en 1990. Ils ont précisé les conditions pour qu'un objectif soit motivant pour le salarié.

La fixation d'un objectif doit remplir plusieurs conditions qui sont les suivantes :

- **CLARTÉ** : Les objectifs doivent être clairs et mesurables.
- **CHALLENGE** : L'objectif doit représenter un challenge, une forme de difficulté, pour que l'individu anticipe le sentiment d'accomplissement qu'il retirera de l'atteinte de cet objectif. La motivation est renforcée lorsque l'individu comprend la signification de l'atteinte de l'objectif.
- **ENGAGEMENT** : Il est plus probable qu'un individu déploie des efforts pour atteindre un objectif s'il est convaincu de la pertinence de ce dernier. L'individu sera particulièrement engagé à atteindre l'objectif s'il a participé à le fixer. Le management participatif se base sur cette idée : l'individu doit être impliqué dans la prise de décision.
- **FEEDBACK** : Il doit être régulier et approprié, c'est indispensable pour maintenir la motivation des salariés. Le feedback permet de renforcer les comportements performants. Locke a également montré que les objectifs devaient être S.M.A.R.T.

pour que les salariés soient motivés. En d'autres termes, les objectifs doivent répondre à plusieurs conditions telles que : S (Simple) ; M (Mesurable) ; A (Acceptable) ; R (Réalizable) ; T (défini dans le Temps). Après avoir vu de manière non exhaustive quelques une des théories de la motivation au travail, nous allons maintenant aborder dans un troisième chapitre la question de la démotivation des salariés selon un dossier web paru sur le site de la revue Sciences Humaines.

La théorie de la fixation des objectifs (Goal Setting Theory) cherche à répondre à la question "comment motiver les gens ?", et propose une solution, "en fixant des objectifs". Elle est initialement conçue comme un ensemble de techniques plutôt qu'une théorie formelle (Locke, 1975). Par la suite elle se structure et s'enrichit de concepts et propositions théoriques cohérentes et solides. Développée d'abord par Locke (1968), elle pose comme postulat de départ que l'individu a des buts qu'il essaie consciemment d'atteindre. Elle propose comme hypothèse principale que les objectifs seraient déterminés par des processus cognitifs et des réactions affectives, et seraient les antécédents qui influenceraient le plus fortement le comportement. La théorie ne cherche pas à expliquer les processus qui relient cognition, affect, objectif et comportement. Elle se préoccupe de comprendre comment des objectifs peuvent avoir un impact sur le comportement au travail. Cette théorie pose comme autre postulat que les individus se comportent de façon rationnelle et consciente. Elle a donc une base cognitive puisque l'individu aurait un certain degré de contrôle sur ses stimulus, ferait des choix, orienterait des actions, consciemment, en direction des objectifs qu'il veut atteindre. Mais par rapport aux théories du choix cognitif, elle introduit la notion de volition. Certains engagements ne seraient pas pris en fonction de choix cognitifs, mais par volonté, sans calculs particuliers, par devoir ou guidés par l'affect. L'apport de cette théorie au management par objectif est considérable.

Locke et ses collaborateurs (1981) concluent que la fixation des objectifs dans une organisation améliore la performance des employés quand : ils considèrent avoir les capacités nécessaires pour atteindre les objectifs ; un feedback est mis en place. Les supérieurs informent les employés des progrès accomplis par rapport aux objectifs. Cela permet de mesurer et d'ajuster le niveau d'effort à développer pour parvenir à son but ; des récompenses sont données lorsqu'un objectif est atteint ; l'encadrement de l'organisation soutient les objectifs de ses subordonnés et collabore aux programmes de fixation des objectifs ; - les employés acceptent les objectifs qui leur sont fixés sur la base de l'information qui leur est communiquée. La motivation peut dans ces conditions déclencher le comportement et le

diriger vers la réalisation des objectifs. Ce processus dépend des qualités des objectifs fixés. Locke et Latham (1984) en identifient quatre : (1) l'objectif est en mesure d'attirer vers lui l'attention de l'employé, (2) il a la capacité de mobiliser les efforts de l'employé sur les tâches permettant de l'atteindre (intensité), (3) il encourage la mobilisation des efforts sur les tâches (persistance), et (4) il facilite le développement de stratégies. Sur ce dernier point, les auteurs précisent que la fixation des objectifs peut être l'occasion de laisser une liberté d'action dans l'organisation du travail, la planification, les prises de décision, la gestion efficace des efforts. Dès la première étude de 1968, Locke constate que pour rendre les objectifs incitatifs, ils doivent être : difficiles, précis et bien définis. Ils doivent être difficiles dans la mesure où les individus considèrent pouvoir y arriver en fonction de leurs capacités. L'engagement de l'individu envers un objectif serait proportionnel à sa difficulté. Les objectifs fixés doivent être précis et bien définis, notamment quand ils peuvent être quantifiés pour faciliter l'évaluation des performances. Des objectifs précis permettraient de focaliser sur eux davantage les efforts de l'individu que ne le font des objectifs généraux. Il faudrait éviter dans la fixation des objectifs des formulations du type "faites pour le mieux" (Locke, 1968).

2.7.1. Explication théorique

Cette théorie montre que fixer les objectifs est le principal moyen pour une organisation (école) d'atteindre des résultats. Par ailleurs ces objectifs doivent être clairement formulés, motivants, cohérents et mesurables pour améliorer les performances scolaires. Ainsi, il est question de prendre en compte un certain nombre de facteurs permettant d'assurer leurs efficacités. Par ailleurs, ces objectifs doivent réguler le comportement de motivation des individus qui collaborent afin que ceux soient plus efficaces et efficaces. Selon cette théorie l'atteinte des objectifs doit constituer un défi. Cette théorie cadre avec notre sujet dans le sens où, elle est en lien avec notre domaine d'étude et spécialité la planification. Cependant elle permet au manager de mieux gérer et piloter avec efficacité une organisation. L'on remarque une grande difficulté d'apprentissage dans les lycées pratiquant

2.8. LA THEORIE DE L'EQUITE

La théorie de l'équité d'Adams (1963, 1965) concerne le processus cognitif relié aux échanges économiques entre deux partis. Cette théorie est fondée sur les travaux de Festinger (1957) portant sur la dissonance cognitive (écart entre les attentes et la réalité perçue). Selon la théorie de l'équité, les individus s'attendent à recevoir une rétribution proportionnelle à leur contribution. En vue de déterminer le caractère proportionnel de leur rétribution, ils

comparent leur ratio rétributions/contributions à celui d'autres personnes utilisées comme point de repère. Suivant la théorie de l'équité, les comportements adoptés par les individus sont motivés par le désir de rétablir l'équité des ratios personnels et de références.

Ainsi, contrairement à la théorie de la justice distributive d'Homans (1961) (qui postule qu'un échange économique est juste lorsque les profits des deux partis sont proportionnels à leurs investissements) et la théorie de la perte relative (relative dépravation) de Merton et Kitt (1950) (qui prédit qu'une violation injuste des attentes mènerait à l'insatisfaction), la théorie d'Adams pose comme hypothèse principale que les individus qui perçoivent une injustice ne sont pas seulement insatisfaits, mais ils agissent en vue de rétablir l'équité (Adams, 1963; 1965). La théorie de l'équité constitue donc une théorie de la motivation.

2.8.1. Les postulats de la théorie e l'équité

La théorie de l'équité repose sur quatre principaux postulats :

- 1) Les individus désirent recevoir des rétributions proportionnelles à leurs contributions ;
- 2) Afin d'évaluer le rapport entre leurs rétributions et leurs contributions, les individus font des comparaisons sociales, c'est-à-dire qu'ils comparent leurs rétributions et leurs contributions, aux rétributions et contributions à celles d'autres personnes (référénts);
- 3) Une iniquité est ressentie lorsque le ratio rétributions/contributions de l'individu est différent de ceux des référénts;
- 4) L'iniquité perçue crée une tension chez l'individu, ce qui le pousse à agir en vue de rétablir l'équité des ratios. Il agira donc de façon à réduire ou à accroître ses propres contributions/rétributions ou celles des référénts.

De manière plus précise, lorsqu'il y a un échange économique, il existe une possibilité qu'une des parties perçoive de l'iniquité, c'est-à-dire que la valeur de ce qu'elle reçoit ne correspond pas à la valeur de ce qu'elle donne. Et cela peut survenir lorsqu'un individu échange sa force de travail contre une rémunération. D'un côté de l'échange, une personne investira son éducation, son intelligence, sa formation, ses compétences, son expérience, sa loyauté et ses efforts. Ces éléments font référence aux contributions (inputs) à l'échange. Il est important de souligner que les éléments de travail reconnus et pertinents à l'échange pour un travailleur pourraient être perçus de façon différente d'une personne à l'autre. Ce qui est considéré par un individu comme une contribution est subjectif et pourrait ne pas être considéré comme une contribution par une autre personne.

La contrepartie de l'échange est la rétribution qu'un individu reçoit en contrepartie en retour de ses contributions. Le salaire, les récompenses intrinsèques liées à l'emploi, les avantages sociaux, les bénéfices liés à l'ancienneté (ex. sécurité d'emploi) le statut d'emploi et toutes autres gratifications formelles ou informelles (ex. espace de stationnement réservé) sont des rétributions (outputs). Notons que l'importance ou la valeur accordée à une rétribution sera différente d'un individu à l'autre. En effet, l'importance accordée aux rétributions dépendra de l'utilité marginale que procureront celles-ci à une personne. Qui plus est, les individus désireraient recevoir des rétributions qui sont proportionnelles à leurs contributions investies dans l'échange. Afin d'évaluer le caractère juste de leurs rétributions reçues, les gens compareraient leur ratio rétributions/contributions à celui d'une ou de plusieurs personnes qu'ils jugeront pertinentes.

Ces individus qui serviraient de point de repère sont qualifiés de référents. Les référents peuvent être, un groupe d'amis, un collègue de travail, un travailleur qui occupe le même poste chez un employeur différent, etc. Voici comment se définit le concept d'iniquité. Celle-ci « existe lorsqu'une personne perçoit que son ratio rétributions/contributions est inégal par rapport au ratio rétributions/contributions d'une autre personne²³ » (Adams, 1965, p. 280). L'iniquité survient lorsque : $R_p/C_p < R_a/C_a$ ou lorsque $R_p/C_p > R_a/C_a$. Le ratio de la personne et des autres (référents) est une sommation pondérée des rétributions et des contributions qui sont perçues comme pertinentes à l'échange. L'iniquité surviendrait dans deux circonstances.

La première apparaîtrait lorsqu'un travailleur percevrait qu'il est sous-payé par rapport à ses référents. Plus précisément, une personne percevrait cette forme d'iniquité lorsque son ratio rétributions/contributions serait inférieur à celui de ses référents. Cela se produit, par exemple, lorsque les contributions de l'individu sont supérieures à celles de ses référents alors que leur niveau de rétributions respectif est le même. Ou encore, le sentiment d'être sous-payé est ressenti lorsque l'individu présente des contributions égales à celles de ses référents, mais reçoit une rémunération inférieure.

La deuxième circonstance de l'iniquité existe lorsqu'une personne percevrait qu'elle est surpayée par rapport à ses référents. Dans ce cas, son ratio rétributions/contributions serait supérieur à celui de ses référents. Bref, l'équité existe lorsque le ratio de l'individu correspond (est égal) au ratio de ses référents. Pour expliquer les conséquences de l'iniquité perçue, la théorie de l'équité d'Adams repose sur la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957). Ainsi, la théorie de l'équité stipule, d'abord, que la présence d'une iniquité engendre une tension chez l'individu et cette tension est proportionnelle à l'ampleur de l'iniquité perçue.

Deuxièmement, la tension créée par l'iniquité motive la personne à la réduire. Plus la tension est grande, plus la motivation de la personne est élevée afin de réduire l'iniquité ou de restaurer l'équité.

2.8.2. Les types de référents de la théorie de l'équité

Il existe trois types de référents sont reconnus comme étant principalement importants : les référents externe, interne et individuel (Milkovich et Newman, 2008 ; Thériault et St-Onge, 2000).

- L'équité externe fait référence à la perception d'équité à l'égard de la rémunération qui résulte de la comparaison avec des emplois similaires se trouvant dans d'autres organisations (Thériault et St-Onge, 2000).
- L'équité interne concerne la perception d'équité à l'égard de la rémunération qui résulte de la comparaison avec des emplois différents se trouvant à l'intérieur de l'organisation (Thériault et St-Onge, 2000).
- L'équité individuelle concerne la perception d'équité à l'égard de la rémunération qui résulte de la comparaison avec des individus occupant le même emploi dans la même organisation (Thériault et St-Onge, 2000).

2.8.3. Explication théorique

La théorie de l'équité s'attarde justement à l'omission de certains groupes dominés ou marginalisés. En effet la question de l'équité renvoie aux principes tels que l'égalité et la justice. Cette théorie veut que les individus des classes sociales défavorisées d'une société aient les mêmes chances que ceux des situations favorables. Dans le cadre de notre travail, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ont des difficultés pour atteindre des niveaux d'enseignement/apprentissage, de performance scolaire et de bien-être social. Toutefois, l'équité de nos écoles est remise en question. En effet, tous les enfants ne bénéficient pas des mêmes chances, ce pour des raisons ne relevant pas de leur responsabilité

2.9. THEORIE DE LA CONTINGENCE

La contingence est un concept clés dans l'analyse des organisations. En effet, la théorie de la contingence s'oppose directement aux théories de Taylor et Fayol qui recherche la « meilleure méthode ». Elle a pour objet d'expliquer que selon les relations qui existent entre les différentes parties de l'organisation et entre ses dernières et l'environnement où va

apparaître une situation particulière spécifique à cet instant et à laquelle il faut prendre des décisions particulières et spécifiques.

Le gestionnaire doit être sensible aux facteurs qui font varier la situation. En résumé, la théorie de la contingence complète la théorie systémique. En mettant en évidence la variabilité des situations c'est-à-dire la variabilité des éléments et des relations qui peuvent y avoir dans un même système.

2.9.1. Les facteurs de contingence externes

Les contingents externes reposent sur les travaux de plusieurs auteurs

2.9.1.1. Les travaux de Burns et Stalker

Ses chercheurs, à travers l'analyse de l'impact de l'environnement sur le fonctionnement de 20 firmes industrielles en Grande Bretagne, ont pu distinguer deux types d'organisations et de structures :

- ✚ Les organisations mécanistes adaptées à des environnements stables.
- ✚ Les organisations organiques liées à des environnements plus instables.

En effet, dans un environnement stable, l'organisation aura une structure mécaniste c'est-à-dire complexe, formalisée et centralisée. Le travail dans ce type est rationalisé, spécialisé, standardisé et la résolution des conflits s'effectue par la voie hiérarchique. Les décisions se prennent au sommet de la structure et la communication se fait sous formes de directive. Finalement, l'organisation mécaniste peut être assimilée à l'organisation bureaucratique décrite par Weber.

Tandis que dans un environnement dynamique (instable), l'organisation aura plutôt une structure organique où les tâches sont peu formalisées et les communications sont essentiellement latérales ou horizontales. L'influence et le système d'autorité sont d'avantages basés sur l'expertise et les connaissances plutôt que sur l'autorité de la position hiérarchique. En outre, la communication est basée sur l'échange d'information plutôt que sur des directives.

2.9.1.2. Les travaux de Lawrence et Lorsch

Les deux chercheurs ont tenté de démontrer que le degré d'instabilité de l'environnement scientifique, technologique, économique et commercial joue un rôle important sur la structuration des organisations. Ils ont mené une étude sur 10 firmes appartenant à 3 secteurs d'activités différents dans le but de comprendre pourquoi une

entreprise dans une industrie donnée est plus efficace que d'autres entreprises concurrentes. Leur démarche est fondée sur deux concepts clés pour analyser les organisations.

❖ **La différenciation**

C'est le degré auquel l'organisation se segmente en sous-systèmes relativement autonomes quant à leurs fonctionnements. ⇒ Plus l'environnement est instable, plus l'entreprise se différencie.

❖ **L'intégration**

C'est la collaboration entre les différentes unités. Plus l'environnement turbulent, complexe, incertain et plus les organisations doivent être différenciées sur le plan interne sous forme de département. Ainsi, plus il y a une diversité de département de travail, plus l'entreprise a besoin de mécanisme, d'intégration interne importance pour coordonner leurs actions.

2.9.1.3. Les travaux de Joan Woodward

Suite à l'étude qu'elle a réalisée auprès de son firme appartenant à des secteurs très divers

Woodward a pu conclure que ce sont les similitudes des systèmes technologiques et de la production qui permettent d'expliquer les similitudes d'organisation des entreprises. En effet, sont les différences de technologies développées par les entreprises qui expliquent les différences organisationnelles et n'ont pas leurs tailles, leurs histoires ou même leurs branches industrielles. D'autre terme, les entreprises ayant des systèmes de production semblables ont globalement des modes d'organisation semblables

2.9.2. Les facteurs de contingence internes

Ses facteurs influencent le choix final de la structure organisationnelle Mintzberg identifie 4 facteurs essentiels.

2.9.2.1. La taille

Plus une entreprise ou bien une organisation est de grande taille plus sa structure est élaborée et son comportement formalisé. Cela signifie que :

- Les tâches seront d'avantages spécialisées.
- Les unités de travail seront différenciées.
- Sa composante administrative et développée.

L'augmentation de la taille d'une organisation entraîne une différenciation de sa structure, différenciation de ses unités augmentation de la taille moyenne de ses unités.

2.9.2.2. L'âge

Plus l'organisation est ancienne plus elle est formalisée. La structure de l'organisation reflète souvent l'époque à laquelle a été fondée l'industrie.

2.9.2.3. La technologie

Les différences relatives au nombre de niveau hiérarchique, à la nature des communications, au nombre moyen de subordonnés par supérieur et à la division des fonctions entre spécialistes s'explique par les différences des systèmes techniques exploitées par l'organisation. Un système technique développé implique de posséder une fonction de support logistique élaboré et qualifié.

2.9.2.4. L'environnement de l'organisation

Il reflète les caractéristiques du contexte extérieur de l'organisation ; les marchés, les conditions économiques, le climat politique, la concurrence, les clients,

Plus l'environnement est dynamique, plus la structure est organique. Dans cette optique, l'organisation ne peut se standardiser, elle doit devenir très flexible afin d'assurer sa coordination. En outre, le degré de décentralisation de la structure est étroitement lié à la complexité de l'environnement de l'organisation.

2.9.3. Explication théorique

Cette théorie cherche à établir le lien qui existe entre les acteurs d'une organisation et entre ces acteurs et l'environnement. Au niveau du déroulement de l'action de planification du système mi-temps, la théorie de la contingence permet de comprendre l'influence des paramètres externes sur la structuration des actions à menées. Pour l'approche de la théorie de la contingence, tout est relatif. Il y aura toujours une relation entre les techniques administratives et les situations de l'environnement interne et externe de l'organisation. Dans le cadre de notre travail la théorie de la contingence affirme que l'administration d'une organisation (école) ne peut s'effectuer de manière homogène. Chaque organisation fonctionne de manière unique. Par conséquent, le succès de l'application des techniques administratives dépendra des situations de l'environnement interne et externe de chacun.

2.10. DEFINITION DES VARIABLES

Une variable est un élément qui connaît un changement. Notre étude est composée de deux variables : une variable indépendante et une variable dépendante.

2.10.1. La variable Indépendante(VI)

Elle est celle qui est manipulée par le chercheur. C'est la cause dans la relation de cause à effet. Elle est censée avoir une influence sur une autre dite dépendante.

C'est cette variable qui cause le problème d'où son nom variable cause dans la relation de cause à effet. Dans notre sujet la variable indépendante est : Gestion système de mi-temps.

2.10.2. La variable Dépendante(VD) :

C'est elle qui subit les effets de la variable cause d'où l'appellation de variable effet. Notre variable dépendante est : Équité d'accès aux disciplines scolaires des élèves dans les lycées d'Ebolowa premier.

2.11. INDICATEURS ET MODALITES

L'indicateur est ce qui permet de reconnaître une variable. C'est une valeur, un indice, un élément ou une donnée qui reflète l'opérationnalisation des variables. Il est nécessaire dans une étude de traduire les concepts, les notions d'indicateurs ou les variables clés (VI et VD) en indicateurs mesurables. C'est ce qui rend l'étude opérationnelle, faisable, falsifiable et replicable (Fonkeng et al. 2014, p.80).

Tableau N°4 : tableau synoptique des variables

Gestion du Système de mi-temps et équité d'accès aux disciplines scolaires Enseignements/Apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa premier	Sujet
QRP : Comment améliorer la gestion du système de mi-temps pour une équité d'accès aux disciplines scolaires enseignements/apprentissages des lycées d'Ebolowa premier ?	Questions de recherche générale

<ul style="list-style-type: none"> • QRS₁ comment le fonctionnement du système mi-temps influence l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa premier ? • QRS₂ comment l'organisation du système de mi-temps impacte sur l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa premier ? • QRS₃ quels sont les actions à mener au système de mi-temps pour une équité d'accès aux disciplines enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier ? 	Questions de recherche spécifiques
<ul style="list-style-type: none"> • HRP La gestion du système de mi-temps impacte sur l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa Premier. 	Hypothèse Générale
<ul style="list-style-type: none"> ➤ HRS₁ : le fonctionnement du système de mi-temps influence l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage des élèves des lycées d'Ebolowa premier. ➤ HRS₂ l'organisation du système de mi-temps impacte sur l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages des élèves des lycées d'Ebolowa premier. ❖ HRS₃ les actions à mener au système de mi-temps permettent une équité d'accès aux disciplines enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier. 	Hypothèses secondaires
<ul style="list-style-type: none"> • OP : Améliorer la gestion du système de mi-temps pour une meilleure équité d'accès aux disciplines scolaires dans les lycées d'Ebolowa premier 	Objectifs de recherche

<ul style="list-style-type: none"> ➤ ORS1 Revoir le fonctionnement du système mi-temps pour un meilleur accès aux disciplines scolaire enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier. ➤ ORS2 Réorganiser le système de mi-temps pour permettre l'équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages dans les lycées d'Ebolowa premier. ➤ ORS3 recommander des actions système de mi-temps pour une équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier. 		Objectifs spécifiques			
Variable dépendante : équité accès aux disciplines scolaires d'enseignement/apprentissage dans les lycées	Variable indépendante : Gestion du Système de mi-temps		Variables		
1-L'équité de production ou égalité d'acquis (ou encore de résultats) 2-Equité socio-économique	3- Équité d'accès ou égalité des chances 4-L'équité en termes de confort pédagogique ou égalité de moyens	3- L'enseignement/apprentissage par internet, télé enseignement et radio	2- -les classes en cohorte : le groupe du matin et celui de l'après-midi	1- Les cours en présentiels et distanciels	Indicateurs
	.	3- L'action des cours à distances	2 L'organisation des élèves en deux groupes occupant la même classe	1- fonctionnement de la mi-temps	Modalités
<ul style="list-style-type: none"> • Le questionnaire • Guide d'entretien 					Instrument de recherche
Khi-carré					Instruments statistiques

DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE

Selon le dictionnaire Larousse (2008), une méthode est une démarche organisée et rationnelle de l'esprit pour arriver à un certain résultat. P267. Dès lors ce chapitre nous permet d'énoncer notre méthodologie qui va reposer sur un ensemble des opérations scientifiques coordonnées par lesquelles l'étude atteindra son but à savoir : présenter le type de recherche, le site de recherche, la population d'étude, la constitution d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de l'instrument de collecte, la procédure de collecte des données et la méthode d'analyse des données.

3.1. METHODOLOGIE

3.1.1. Type de recherche

Pour cette étude, notre recherche est mixte, car permettent une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène étudié. Elle intègre deux méthodes qualitatives et quantitatives qui nous permettent de mieux expliquer la complexité du système mi-temps.

Dans de nombreux cas, les données de la méthode quantitative sont insuffisantes à elles seules pour comprendre certains phénomènes sociaux ou certains de leurs aspects, tels que les attitudes, les opinions et les valeurs sociales. En effet, ces données n'offrent pas une compréhension approfondie mais alertent plutôt certaines chercheurs/chercheuses sur la nécessité d'utiliser la méthode qualitative en plus de la méthode quantitative étant donné qu'elle est plus complète et plus approfondie que la vision globale ; ce qui contribue à la précision de l'analyse. Par conséquent, la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives est très utile pour une étude plus complète.

3.1.2. Le site de l'étude

Le site d'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population d'étude dont les objectifs visés et les hypothèses de recherche sont à tester (Fonkeng *et al.* 2014, p.83). Pour répondre à nos hypothèses, nous avons choisi comme site la ville d'Ebolowa dans le Sud Cameroun, où s'effectue notre étude. Il est question de situer l'environnement dans lequel nous menons notre étude. Il a permis sur ce d'avoir des données pertinentes répondant aux questions et hypothèses de notre étude.

3.1.3. Population d'étude

Selon Grawitz (1998), la population d'étude est « Un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». p593. Autrement dit, c'est aussi l'univers statistique auquel le chercheur s'interroge, se questionne afin de recueillir d'amples informations nécessaires.

On distingue deux types de population à savoir :

- la population cible
- la population accessible.

3.1.3.1. Population cible

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel la recherche est applicable. La population cible de l'étude constitue les élèves des lycées et les enseignants en situation de mi-temps des Lycées de l'arrondissement d'Ebolowa premier. Il convient de rappeler que notre étude est au titre de la rentrée scolaire 2021-2022. Il ressort des observations que seuls les élèves des classes intermédiaires pratiques la mi-temps.

3.1.3.2. Population accessible

La population accessible est l'ensemble des individus sur lesquels il est possible de mener notre recherche. Dans le cadre de cette recherche la population accessible est celle des élèves et des enseignants des classes intermédiaires du Lycée d'Ebolowa Rural et Lycée Bilingue d'Ebolowa.

Tableau N°5 : Population accessible des élèves

N°	Etablissement	Effectifs	Pourcentage
1	Lycée d'Ebolowa Rural	150	37,97%
2	Lycée Bilingue d'Ebolowa	245	62,03%
Total		395	100%

Source : Lycée Bilingue d'Ebolowa et le Lycée d'Ebolowa Rural (2021-2022)

Tableau N°6 : Population accessible des enseignants

N°	Etablissement	Effectifs	Pourcentage
1	Lycée d'Ebolowa Rural	63	37,72%
2	Lycée Bilingue d'Ebolowa	104	62,28%
Total		167	100%

Source : Lycée Bilingue d'Ebolowa et le Lycée d'Ebolowa Rural (2021-2022)

3.1.4. Technique d'échantillonnage

Selon Delandsheere (1978 ; P 337), échantillonnage c'est : « choisir un nombre délimité d'individu ou d'événement dont l'observation permet de tirer les conclusions (inférence) applicable à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été définis ». Dans le cadre de notre travail, pour déterminer notre échantillon, nous avons procédé par la méthode d'échantillonnage aléatoire simple qui consiste à donner la chance à chaque de la population d'être représenté dans l'échantillon. Ainsi, nous avons constitué un questionnaire et un guide d'entretien que nous avons distribué de manière aléatoire à la population cible.

3.1.4.1. Echantillon de l'étude

Selon Grawitz (1998), un échantillon est : « Un sous ensemble de la population sur laquelle le chercheur fait ses investigations et généralise ensuite ses résultats à l'ensemble de la population ». p 794.

Tableau N°7 : Répartition de l'Echantillon des Élèves

N°	Etablissement	Classe	Effectifs	Pourcentage
1	Lycée d'Ebolowa Rural	4 ^{ème}	32	51,61%
2	Lycée d'Ebolowa Rural	2 ^{nde}	30	48,38 %
Total		02	62	100 %

Source : Lycée d'Ebolowa Rural (2021-2022)

Tableau N°8 : Répartition de l'Echantillon des enseignants

N°	Etablissement	Statut	Effectifs	Pourcentage
1	Lycée d'Ebolowa Rural	Enseignants	4	80%
2	Lycée d'Ebolowa Rural	Élève	1	20%
Total		2	5	100 %

Source : Lycée d'Ebolowa Rural (2021-2022)

3.1.4.2. Technique de l'échantillonnage

Fonkeng *et al.* (2014) la technique de l'échantillonnage est « un procédé qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble ».p83. Il y a plusieurs types d'échantillonnage qui sont :

l'échantillonnage probabiliste, aléatoire simple, par quotas, aléatoire stratifié, par grappes, systématique, non probabiliste, de commodité etc. La technique d'échantillonnage qui sied à notre étude est l'échantillonnage aléatoire simple.

3.2. DESCRIPTION DES L'INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.

La collecte des données pour cette étude s'est faite à base de deux instruments à savoir le questionnaire et le guide d'entretien dont le but est d'avoir plus d'information pour prouver que la gestion des mi-temps scolaires influence l'équité d'accès des élèves aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage. Ces instruments au niveau de la forme et du contenu des rubriques suivantes :

- Le préambule : qui est notre explication sur la nature de l'enquête.
- L'identification des enquêtés (sexe, âge et statut ou situation scolaire des enquêtés)
- Des questions : nous avons utilisé vingt-quatre (25) questions fermées dans le cadre du questionnaire et six (6) questions pour le guide d'entretien.

3.2.1. Le choix des instruments de l'instrument de collecte des données

Le choix de l'instrument de collecte des données est fonction de l'étude que l'on mène. Compte tenu du caractère mixte de notre étude, le choix de l'instrument est porté sur le questionnaire et guide d'entretien.

3.2.2. Type d'instrument de collecte des données

La recherche que nous avons menée a permis d'utiliser deux instruments à savoir :

3.2.2.1. Le questionnaire

Le questionnaire est Un instrument de recueil d'informations mise en place afin d'expliquer et de comprendre des faits. En effet, c'est la quantité d'éléments collectés qui confère au questionnaire sa validité et qui permet aux données d'être jugées authentique. Selon les partisans de cette démarche, le fait d'élaborer un questionnaire permet de ne pas tomber dans le piège de la subjectivité. La méthode du questionnaire repose sur une démarche mathématique purement rationnelle Vilatte, (2007).

Selon Milaret (1998), le questionnaire se définit comme « Un ensemble de question théoriquement validé, permettant de résoudre un problème psychologique ou sociologique » P13. Dans le cadre de notre étude nous avons élaboré un questionnaire de vingt-cinq (25) questions fermées pour une collecte exhaustive des informations. Cependant ce questionnaire

a été administré aux élèves des classes de quatrième (4^{ème}) et de seconde (2^{nde}) du lycée d'Ebolowa Rural.

3.2.2.2. Le guide d'entretien

L'enquête par entretien est un instrument de collecte de données fait sur la base d'un entretien ou interview. Cependant il existe plusieurs types d'entretiens : l'entretien direct, semi-directif et le non-directif. Dans le cadre de cette étude nous avons utilisés l'entretien direct qui consiste à faire une interview orale donc les réponses sont enregistrées par téléphone. En effet, elle permet de mieux comprendre en profondeur des phénomènes complexes car les enquêtés donnent leurs conceptions ou leur représentation de la réalité, leurs visions du monde et le sens qu'ils attribuent aux objets et aux comportements. Dès lors ce guide d'entretien permet de compléter les résultats obtenus par le questionnaire, en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies lors l'interaction de communication entre le répondant et le chercheur. Bensa, A. (1992). Anthropologie et citoyenneté, Journal des anthropologues, n°51-52, pp. 21-24. Dès lors nous avons utilisé le téléphone comme outils de collecte des données.

3.2.3. Validation des instruments de collecte des données

La définition assez générale de la validité est proposée par le dictionnaire APA (VandenBos, 2007) « la caractéristique d'être fondée sur la vérité, l'exactitude, les faits ou le droit. Le degré auquel un test ou une mesure avec précision ou reflète ce qu'il est censé mesurer » (p. 975).

Selon Grawitz (1998), elle consiste à : « Essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus par l'enquête » P614. Ainsi, pour valider nos instruments de collecte des données nous avons procédé par la technique de triangulation qui consiste à comparer les résultats issus de plusieurs méthodes. Cependant il existe une typologie de triangulation (la triangulation des outils de collecte, théorique, chercheur/chercheuse et la triangulation des données. Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé la triangulation des données pour valider cet instrument. Cette méthode consiste à mettre en place les dispositifs de recherche qui combinent deux ou plusieurs modes de collecte des données dans une perspective de recherche de complémentarité, de corroboration. Par ailleurs, nous avons aussi utilisé la triangulation des sources qui nous a permis de recueillir auprès de plusieurs sources différentes divers points de vue pour dégager une vision plus riche de notre thématique.

Drapeau, M. (2004). Les critères de de scientificité en recherche qualité. Pratiques psychologiques. P86

3.2.4. Procédure de collecte des données quantitatives

Elle consiste à aller investiguer sur le terrain pour recueillir les informations par rapport au travail que l'on effectue. Cependant, nous avons procédé par une enquête à questionnaire. Il s'agit concrètement dans cette étape, de distribuer les dits instruments auprès de notre échantillon d'étude.

Après les formalités remplies auprès des Directeurs des écoles, nous avons été introduits respectivement dans les salles de classe pour le compte des élèves et dans la salle des professeurs. En outre nous avons commencé d'abord par expliquer la nécessité du travail que nous allons entreprendre. En fait, soixante-deux (62) questionnaires ont été distribués aux élèves du Lycée Bilingue d'Ebolowa et au Lycée d'Ebolowa Rural. Cette opération s'est déroulée le 03 Mars 2022.

Après vérification nous nous sommes retrouvés avec soixante-deux (62) questionnaires récupérés. Le taux de récupération en matière de recherche se calcule selon la formule suivante $TR = \frac{\text{Nombre de questionnaires distribués} \times 100}{\text{Nombre de questionnaires récupérés}}$

$$TR = \frac{62 \times 100}{62} = 100 \%$$

3.2.5. Procédure de collecte des données qualitatives

La procédure de collecte des données s'est faite par entretien direct et individuel. En effet une série de question ouverte a été élaborée pour interviewer un échantillon de cinq (5) individus dont quatre enseignants et un élève. Cependant pour recueillir les informations, nous avons utilisé sont enregistrées par téléphone.

3.3. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Elle désigne les différentes techniques par lesquelles les résultats de la recherche vont être analysés. Concernant cette partie quantitative, nous allons utiliser le test du khi-carré qui est le support qui nous semble le mieux adapté ici.

3.3.1. Technique de dépouillement

Par définition, le dépouillement est un examen de compte après vérification systématique de toutes les questions à chaque instrument de collecte des données brutes sur le terrain. Le dépouillement s'est effectué manuellement à l'aide des personnes ayant acquis une

expérience dans la recherche en matière de dépouillement, mais surtout de suivre l'évolution de notre étude pour une meilleure interprétation des résultats.

3.3.2. Outils statistiques

Nous avons utilisé SPSS version 25 comme outils d'analyse statistique car grâce à sa simplicité d'utilisation, sa souplesse et son évolutivité. Cependant son accessibilité aux utilisateurs de tous niveaux de compétence est l'un des facteurs de choix de ce logiciel pour traiter nos données. En outre, il est adapté à toute étude quel que soit sa taille et son niveau de complexité. Dans le cadre de notre étude, il nous a aidé à améliorer notre travail et à traiter avec fiabilité nos données pour minimiser les risques d'erreur.

3.3.3. Statistique inférentielle

C'est celle qui permet de faire les inférences c'est-à-dire de dire si notre hypothèse de recherche est confirmée ou infirmée.

Étant donné que notre étude est quantitative, nous avons jugé bon d'utiliser le khi-carré étant un test non paramétrique dont la formule est :

$$X^2 = \frac{\sum(O - E)^2}{E}$$

X^2 = Khi-carré

Σ = somme

O = fréquence observée

E = fréquence théorique

Par ailleurs il est important de déterminer la fréquence théorique (E) qui se calcule par cette formule :

$$E = \frac{TC \times TL}{N}$$

TC = Total des colonnes

TL = Total des lignes

N = Effectif total

En effet la validité des hypothèses calculées à l'aide du Khi-2 se fait par une série de 7 étapes :

- 1ère étape : Formulation des hypothèses statistiques

Ici : H_a : hypothèse alternative ; H_0 : hypothèse nulle.

- 2ème étape : Détermination du seuil de vérification

En matière de recherche, une marge d'erreur de 5% est accordée à tout chercheur au cours d'une investigation. Cette marge d'erreur est notée alpha (α)

Il s'agit du choix de la marge d'erreur (α).

- 3ème étape : calcul du khi-carré et de la valeur critique du khi-carré

Elle s'obtient avec le seuil de signification et le degré de liberté elle se lit dans un tableau appelé tableau de distribution du khi-carré.

- 4ème étape : détermination du degré de liberté de la valeur critique de X^2 donné par la formule : $(nl-1) (nc-1)$

Avec : nl = nombre de lignes et nc = nombre de colonne

- 5ème étape : Règle de décision

Elle se présente sur deux cas possibles :

Si $X^2(\text{cal}) > X^2(\text{lu})$ alors l'hypothèse nulle rejetée (H_0) et l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée ;

Si $X^2(\text{cal}) < X^2(\text{lu})$ l'hypothèse nulle (H_0) est acceptée et l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée.

- 6ème étape : Prise de décision ou inférence

Cette décision est prise en fonction de la comparaison établie entre le khi-carré calculé et le khi-carré lu.

- 7ème étape : conclusion

Par ailleurs il est nécessaire de déterminer s'il existe un lien entre droit entre les deux variables d'où le calcul du coefficient de contingence.

3.3.4. Coefficient de contingence

Avec le calcul du X^2 , on a ainsi établi l'existence ou non de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Au cas où cette relation existe, on peut maintenant calculer les coefficients de contingences pour voir si la relation est forte ou faible. C'est grâce à ce coefficient qu'on saura s'il y a un rapport entre les hypothèses de recherche ; celles qui sont dominantes.

$$CC = \sqrt{\frac{X^2}{X^2 + N}}$$

X^2 = khi-carré

N = effectif total

CC = coefficient de contingence

- Si $CC < 0,49$; la relation est les variables est faible ;
- Si $CC > 0,49$; la relation est forte entre les variables.

3.3.5. Analyse de contenu

Mucchielli (1994) considère que l'analyse des contenus procède à l'examen objectif, exhaustif, méthodique et, si possible, quantitatif, d'un matériel soit verbal, information ou texte (vocabulaire, syntaxe, style, thèmes...) ; soit non verbal (images, affiches, gestes, attitudes, mimiques, voix...), en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs.

Dans un sens plus restreint, qui s'applique à l'analyse du contenu désigne une technique dont le but est d'interpréter et de synthétiser le sens manifeste d'un matériel verbal (le discours oral, habituellement transcrit ou la réponse écrite fournie à une question) en vue d'explorer un questionnement ou des pistes de recherche (approche qualitative, démarche holistico-inductive) ou de répondre à une question de recherche opérationnelle inscrite dans un plan de recherche établi a priori, voire d'éprouver une hypothèse (approche quantitative, démarche hypothético-déductive). Une analyse de contenu peut être de nature strictement qualitative ou procéder à une transformation numérique (souvent une comptabilisation de noyaux de sens répartis dans différentes catégories ou thèmes) pour devenir une technique quantitative. Quintin, J-J. (2012), *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation*, Cours, Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation, université Lyon 2. P. 48

Dès lors l'analyse des contenus portent porte sur deux techniques à savoir : l'analyse des contenus thématiques et l'analyse des contenus catégorielles. Cependant dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé l'analyse thématique car elle permet de confronter les p de plusieurs répondants en regard des thèmes de la recherche.

Ce chapitre nous a permis de s'imprégner des données de notre étude sur le terrain. En effet, notre investigation était de présenter la démarche scientifique utilisée pour recueillir les informations utiles pour notre étude et la méthode utilisée pour analyser les données. Ceci nous conduit inéluctablement au chapitre IV intitulé : présentation, analyse et interprétation des résultats.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le chapitre cinq est le lieu pour nous de présenter les résultats de l'enquête, de procéder à une analyse statistique des données dans le but de vérifier les hypothèses de recherche, de faire ressortir les implications théoriques et pratiques des résultats de formuler les limites et les faiblesses, les difficultés rencontrées et enfin les suggestions.

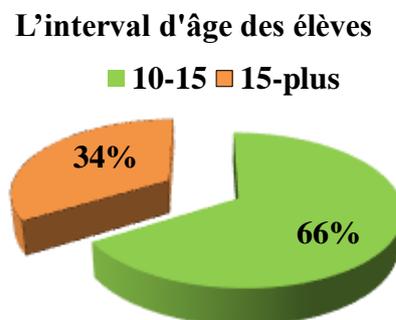
4.1. PRESENTATION DES RESULTATS

Nous présenterons les résultats de notre travail sous forme de diagramme statistique relatifs d'abord à l'identification des enquêtés, puis à nos hypothèses de recherche ensuite elle sera suivie d'une analyse descriptive des résultats. Le taux de récupération étant de 100%.

4.1.1. Présentation démographique de notre échantillon

4.1.1.1. Répartition de l'échantillon selon la tranche âge

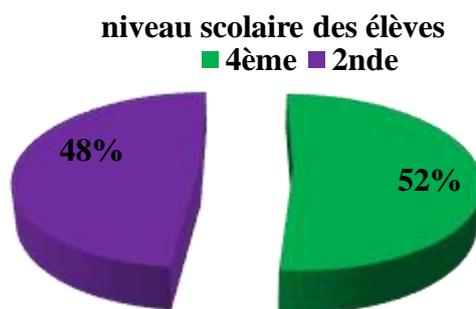
Diagramme N° 1 : Répartition de l'échantillon selon l'âge



Source : enquête de terrain Mars 2022

Le digramme si dessus est une représentation de notre échantillon de la population selon l'âge. Par ailleurs il en ressort dans ce diagramme que la majorité des répondants **66%** se situe entre **[10-15[**ans tandis que **34%** correspond aux répondants de tranche d'âges de **[15-plus [**.

Diagramme N° 2 : Répartition de l'échantillon par classe



Source : enquête de terrain Mars 2022

Ce diagramme est une représentation de l'échantillon selon les niveaux scolaires. En effet notre échantillon est porté sur deux classes intermédiaires que voici présentées dans le diagramme par pourcentage. Ainsi nous avons un taux de **48%** pour les classes de **2^{nde}** et un taux de **52%** pour les classes de **4^{ème}**.

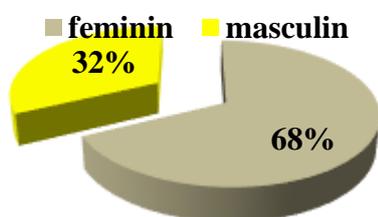
4.1.2. Les données liées aux variables de l'étude

Nous présentons nos données collectées en rapport avec les hypothèses des variables de notre étude. Il s'agit de présenter les données en diagramme pour permettre d'apercevoir les avis de répondants selon les items de chaque variable de notre étude.

4.1.3. Répartition de l'échantillon selon le sexe

Diagramme N° 3 : Répartition de l'échantillon selon le genre

Répartition de l'échantillon selon le genre



Source : enquête de terrain Mars 2022

L'échantillon d'étude porte sur une population d'élèves de sexe. Cependant l'effectif des répondants est plus élevé chez les filles que chez les hommes. Car 68% des élèves de sexe féminins ont répondu contre 32% chez les garçons.

4.1.3.1. Présentation des données liées à la variable indépendante (VI)

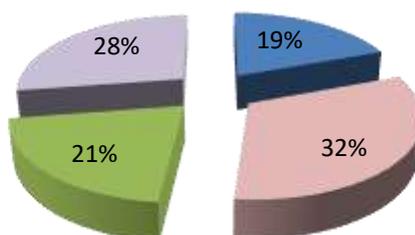
Cette partie consiste à faire une présentation des items de la variable indépendante. Il faut rappeler aussi que les items sont issus de la décomposition de ces variables indépendantes en indicateurs et nos questions sont le contenu de chaque variable qu'on considère comme le thème.

4.1.3.2. Fonctionnement le système mi-temps :

Diagramme N° 4 : question 1

Faites-vous cours chaque jour ?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



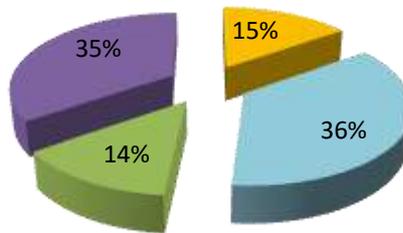
Source : enquête de terrain Mars 2022

Ce diagramme est une répartition des répondants par en pourcentage. En effet pour l'Item1 32% des élèves de Quatrième ont répondu non contre 28% en Seconde ce qui fait un total 70% élèves qui ont répondu non. Cependant 19% d'élèves ont répondu oui en quatrième contre 21% en Seconde, ce qui fait un total 32% d'élèves. La plupart des élèves voir 70% ont prouvé que les cours ne sont pas tous les jours selon qu'il est mentionné dans les textes officiels.

Diagramme N° 5 : question 2

Faites-vous tous les cours prévus chaque jour selon l'emploi de temps ?

oui 4ème non 4ème oui 2nde non 2nde



Source : enquête de terrain Mars 2022

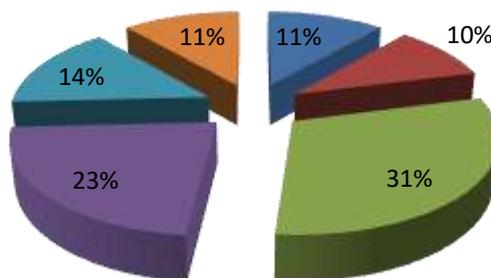
Ce diagramme met en exergue le pourcentage des élèves répondant à la question sur l'effectivité des cours chaque jour selon qu'il soit prévu par l'emploi. Cependant 36% des élèves de Quatrième ont répondu non contre 35% en Seconde. Par ailleurs 15% des élèves de Quatrième ont répondu non contre 14% en Seconde. Ce diagramme montre tous les cours

Journaliers ne sont fait vu le pourcentage des élèves ayant répondu non à cette question.

Diagramme N° 6 : question 3

Combien de cours avez-vous par jour?

7élèves3crs en 4ème 6élèves4crs en 4ème 19élèves 5crs en 4ème
14élèves3crs en 2nde 9élèves 4crs en 2nde 7élèves 5crs en 2nde

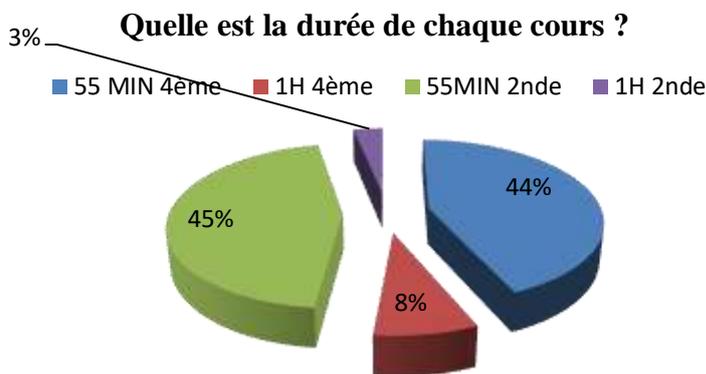


Source : enquête de terrain Mars 2022

Ce diagramme détermine le nombre de cours journalier par classe. En effet 7 élèves des classes de Quatrième soit 11% et 14 élèves des classes de Seconde soit 23% ont répondu avoir environ trois cours par jour un total 35% des répondants pour les deux classes. Dès lors 6 élèves de la classe de Quatrième ont dit avoir Quatre cours par jour soit 10% contre 9 élèves de la classe de Seconde soit 14% ont répondu avoir quatre cours par jour soit un total 24%.

Par ailleurs 19 élèves de la classe de Quatrième ont répondu avoir Cinq cours par jour soit 31% contre 7 élèves pour la classe de Seconde soit 11% pour un total 42%. Cette présentation montre la majorité des élèves dans les deux classes ont Cinq cours. En outre ce diagramme prouve ces classes non pas une équité d'accès aux cours.

Diagramme N° 7 : Question 4

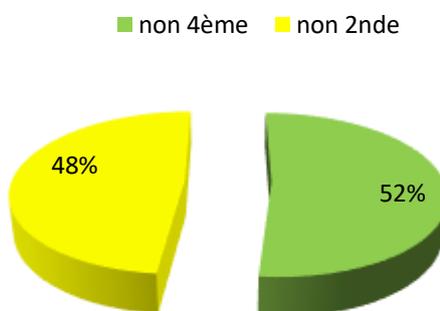


Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données du diagramme 7 montrent une variété d'opinions des répondants sur le temps alloué à chaque cours. En effet 44% des élèves de la classe de Quatrième contre 45% des élèves de la classe de Seconde ont approuvé que la durée d'un cours est de 55 minutes voir 89%. Par contre les 11% des élèves de ces deux classes soit 8% pour la classe de Quatrième et 3% pour la classe d Seconde.

Diagramme N° 8: question 5

Faites-vous cours les samedis ?

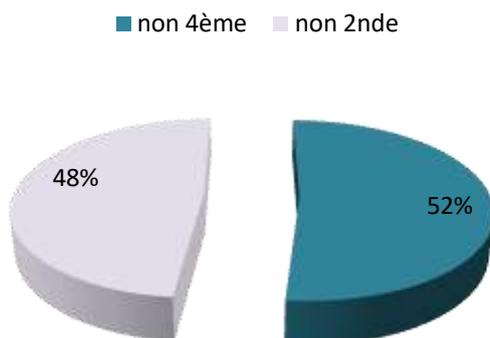


Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme ci-dessus montre que 100% des élèves ont déclaré qu'ils ne font pas les cours soit 48% dans la classe de Seconde et 52% dans la classe de Quatrième. Ces données prouvent que la journée de Samedi n'est pas prise en compte dans la planification des activités de cet établissement.

Diagramme N°9 : question 6

Faites-vous les cours en ligne?

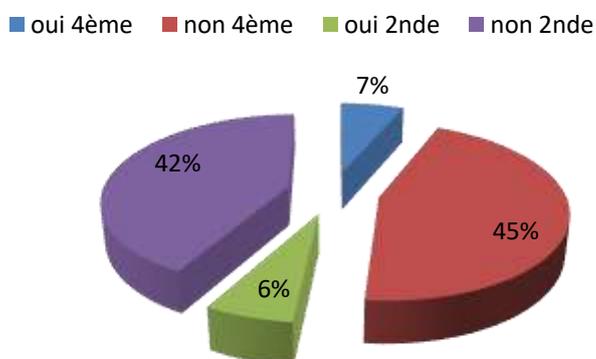


Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme fait un état des lieux des élèves ayant répondu à la question sur les cours par réseau sociaux. Cependant 100% des élèves ont dit non soit 52% en classe de Quatrième contre 48% en classe de Seconde, un total de 100%. Les données montrent tous les répondant ont confirmé qu'ils ne font pas les cours en ligne bien que cela existe dans le texte. En effet une absence des cours en ligne prouve que la mi-temps présente des failles

Diagramme N° 10 : question 7

Faites-vous des cours par téléenseignement?

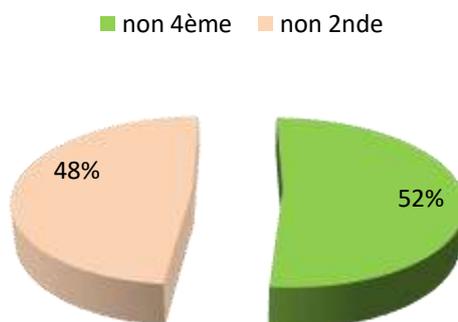


Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données sur e diagramme font état de la situation de téléenseignement. En effet 87% des élèves soit 42% pour la classe de Seconde et 45% pour la classe de Quatrième ont répondu non à la question de la pratique des cours par téléenseignement car pour ces derniers les cours ne sont pas fait. Par ailleurs 13% des élèves dans les deux classes déclare avoir fait les cours par téléenseignement. Cette situation montre que le taux d'accès aux disciplines scolaires dans le compte de l'enseignement à distance ne reflète pas les textes.

Diagramme N° 11 : question 8

Faites-vous des cours en radioenseignement?



Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme ci-dessus fait office de l'effectif des élèves ayant répondu à la question de radio-enseignement. 100% des répondants déclarant n'avoir jamais fait un cours de radio-enseignement environ 48% pour les élèves de Seconde et 52% pour les élèves de Quatrième. Au regard de ces données information il ressort que ces élèves n'ont jamais fait

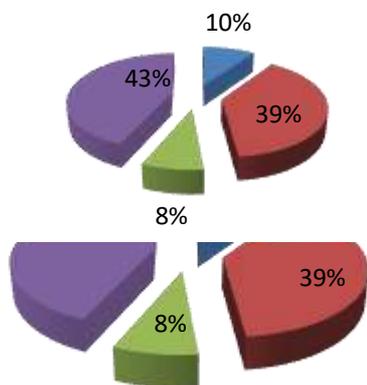
Un cours par radio-enseignement comme le stipule l'arrêté conjoint 078/B¹/1464 MINEDUB/MINESEC du 25 Août 2021 °fixant calendrier de l'année scolaire 2021/2022 pour l'application de la mi-temps dans les établissements à effectifs pléthorique dans son Article alinéa 3.

4.1.3.3. Les défis de la gestion de mi-temps scolaires

Diagramme N°12: question 9

Êtes-vous motivés par ce mode d'enseignement/apprentissage à distance ?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



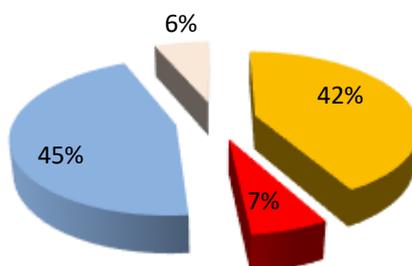
Source : enquête de terrain Mars 2022

82% des répondants sur cette question non pas répondu favorablement à cette soit 43% en seconde et 39% en quatrième. Par ailleurs 8% ont dit oui environ 10% en quatrième contre 8% en seconde. Cette situation montre que la majorité des élèves ne sont pas intéressés par les cours à distance car ils manquent de motivation.

Diagramme N°13: question 10

Rencontrez-vous des difficultés pour la compréhension des cours à distance?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde

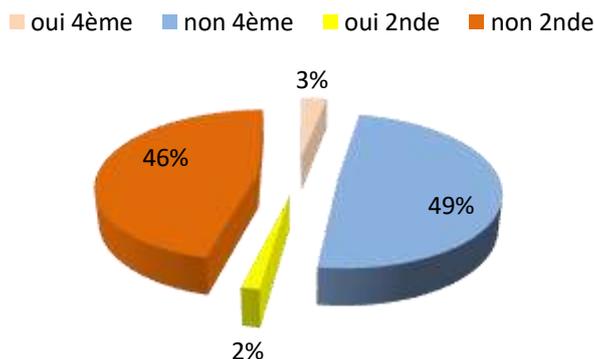


Source : enquête de terrain Mars 2022

La majorité des répondants soit 87% ont des problèmes d'assimilation des leçons dans le contexte du E-learning soit 45% de Oui en seconde contre et 42% en quatrième. Dès lors 13% ont répondu favorablement à cette question soit 6% en seconde et 7% en quatrième.

Diagramme N°14: question 11

Il y a-t-il une interaction entre vous camarades ou entre vos enseignants et vous lors des enseignement/apprentissage à distance ?

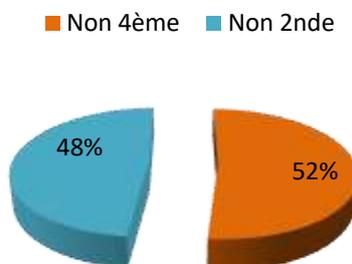


Source : enquête de terrain Mars 2022

Cette question sur l'interaction entre les différents acteurs de l'éducation montre que cette relation est très faible entre les différents protagonistes. En effet 95% des élèves ont dit qu'il n'existe pas une interaction entre les élèves mais aussi entre ces derniers et leurs enseignants. Par contre 5% seulement ont répondu favorablement ce fait un taux très faible.

Diagramme N°15: question 13

Existe-t-il un emploi de temps pour les cours à distances?

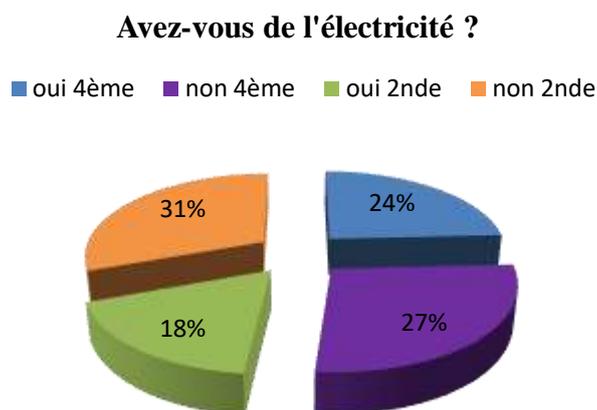


Source : enquête de terrain Mars 2022

La question portant sur l'existence d'un emploi de temps a été répondu défavorablement 100%. Non par les élèves. Cette réponse prouve qu'aucun n'emploi de temps n'a été établi pour les cours à distances.

4.1.3.4. Les modalités d'organisation de la mi-temps pour un accès aux cours à distances

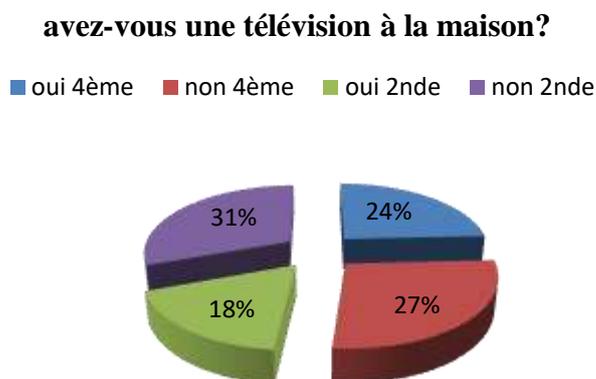
Diagramme N° 16 : question 9



Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données issues de ce diagramme donnent les informations sur le nombre des répondants donc les ménages disposent ou non l'électricité. En effet, 58% des répondants ont répondu défavorablement soit 31% en seconde et 27% en quatrième. En outre, 42% des élèves ont répondu favorablement à cette question sur la disponibilité de l'énergie électrique dans leurs ménages d'où un taux de 24% en quatrième et 18% en seconde.

Diagramme N° 17 : question 10



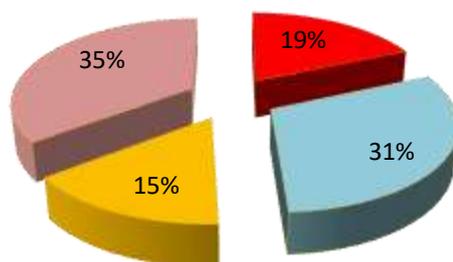
Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme ci-dessus montre le pourcentage des répondants disposant ou non la télévision à la maison. En effet 58% des élèves ont répondu non sur cette question soit 27% en quatrième et 31% en seconde. Cependant 42% des répondants ont répondu favorablement à cette question environ 18% en seconde et 24% en quatrième.

Diagramme N° 18 : question 11

Avez-vous une radio à la maison?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



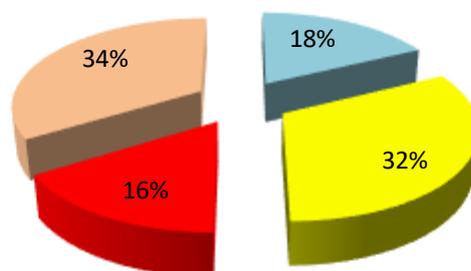
Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme ci-après fait état des élèves donc les maisons ont des radios. Dès lors 66% des répondants ont répondu défavorablement soit 35% en seconde et 31% en quatrième. Par ailleurs 34% des élèves ont répondu favorablement à la question soit 19% en quatrième et 15% en seconde.

Diagramme N° 19 : question 12

Avez-vous un ordinateur?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



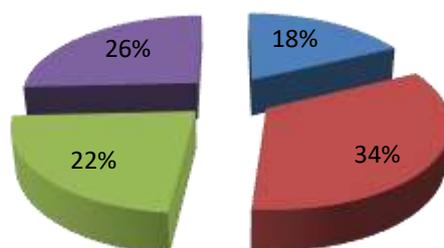
Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données ici présentes sont des informations des répondants sur la question des avoirs en ordinateurs. Au regard de ce résultat nous remarquons **66%** des répondants ont dit **NON** soit **34%** Seconde contre **32%** en quatrième. Par ailleurs **34%** d'élèves ont répondu **OUI** **18%** en quatrième et **16%** en seconde. Nous pouvons donc conclure que plus de la moitié des élèves n'a pas d'ordinateurs.

Diagramme N⁰ 20 : question 13

Disposez vous d'un téléphone androïde?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



Source : enquête de terrain Mars 202

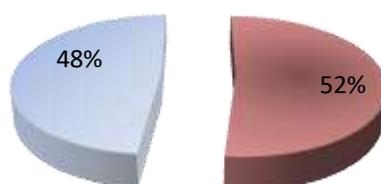
Le diagramme ci-dessus informe sur la question du téléphone. En effet 40% des élèves ont répondu oui soit 22% en seconde et 18% en quatrième. Par ailleurs 60% des répondants ont répondu non soit 34% en quatrième et 26% en seconde. Ces résultats montrent que la plupart des élèves n'ont pas de téléphone. Cette situation peut entraîner un accès difficile aux cours à distances.

4.1.3.5. Les actions permettant la gestion la gestion de mi-temps

Diagramme N⁰ 21 : question 14

Avez-vous un centre multimédia?

■ non 4ème ■ non 2nde

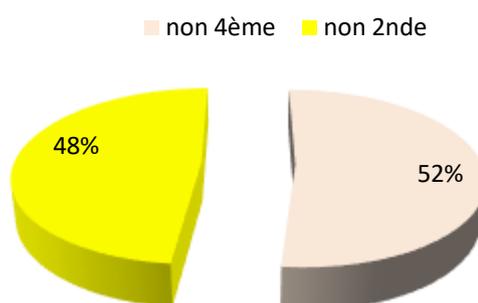


Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme montre que 100% soit 48% pour la classe de Seconde et 52 % pour la classe de Quatrième des élèves ont dit leur établissement n'avait pas. Effet l'apprentissage en ligne par les établissements scolaires nécessite. En absence d'un centre multimédia, il est difficile voire impossible avoir d'accès à certains cours qui ne sont pas faites en présentiel de qualité.

Diagramme N° 18 : question 15

Disposez-vous une connexion réseau sans fil : wifi à l'école?

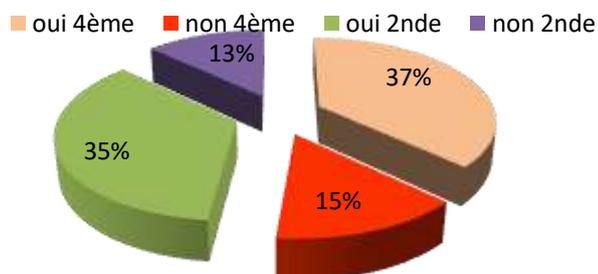


Source : enquête de terrain Mars 2022

Ce diagramme donne les opinions des élèves sur les disponibilités de réseau dans les établissements scolaires. En effet 100% soit environ 48% en classe de Seconde contre 52% pour les classes de Quatrième des élèves déclarent ne pas avoir un réseau wifi au lycée. Cette situation montre qu'il y a des insuffisances logistiques pour l'accompagne des élèves dans les cours par interne.

Diagramme N° 22 : question 16

Rencontrez-vous des difficultés face à l'utilisation des appareils technologiques ?

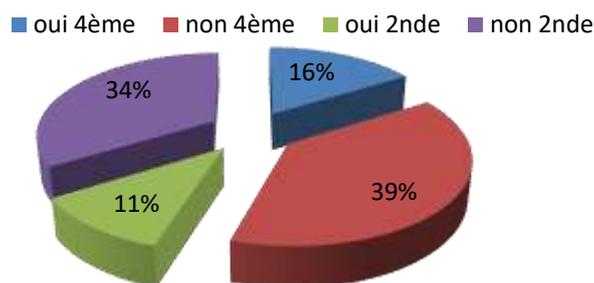


Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données présentées dans diagrammes prouve la majorité des élèves disent qu'ils rencontrent des difficultés environ un total 72% soit 35% en Seconde et 37%. Par ailleurs seul 13% des élèves en Seconde et 15% soit un total 28% ont dit ne rencontrer les difficultés.

Diagramme N° 23 : question 17

Avez-vous souvent utilisé internet pour l'apprentissage ?

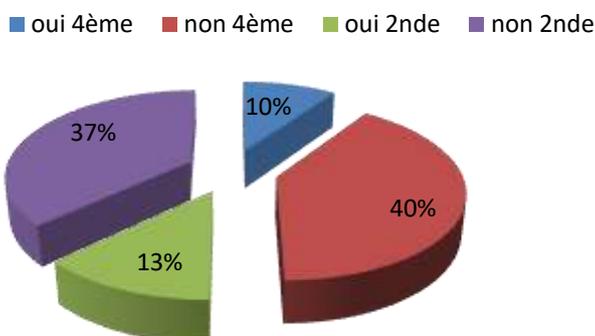


Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme ci-dessus représente le sondage des élèves sur l'utilisation d'Internet. En effet la majorité des répondant n'ont pas d'utilise environ 73% soit 39% en Quatrième et 34% en Seconde n'utilisent pas internet pour raison d'apprentissage. Par ailleurs 28% des élèves déclarent qu'ils utilisent l'Internet souvent soit 11% dans la classe Seconde et 16% dans la classe de Quatrième. En effet cette situation met en cause les critères d'inclusion.

Diagramme N°24 : question 18

Le débit internet permet-il une bonne connexion?

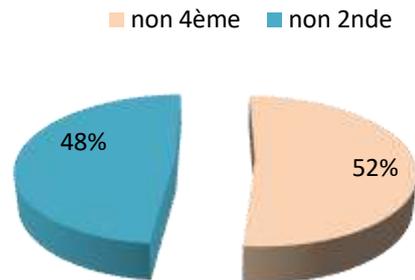


Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données sur le diagramme donnent l'opinion des élèves selon qualité du débit. Cependant la plupart soit un total 68% dont 37% en Seconde et 40% en Quatrième des élèves rencontre des problèmes de de débit de connexion. Par contre 32% ne rencontre pas ce problème soit 13% e Quatrième et 10% en Seconde.

Diagramme N°25 : Question19

Avez-vous une plateforme d'apprentissage



Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme ci-dessus présente les données des élèves ayant répondu à la question de l'existence d'une plateforme. Cependant 100% déclare qu'il n'existe pas de plateforme soit 48% en Quatrième et 52% en Seconde.

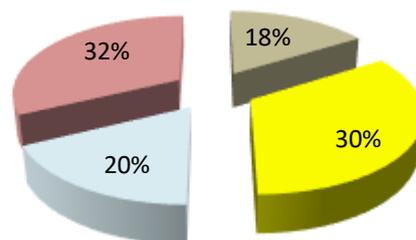
4.1.4. Présentation des données liées à la (VD)

4.1.4.1. Équité socio-économique des élèves

Diagramme N° 26 : Question 20

vos parents travaillent-ils ?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



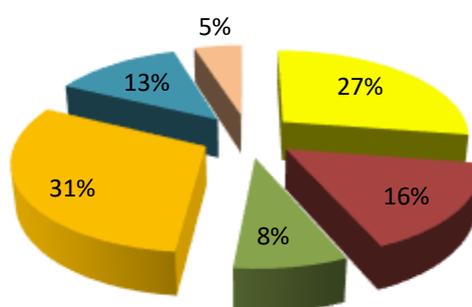
Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme ci-dessus présente les effectifs des élèves des différentes classes en fonction de la situation sociale-professionnelle des parents. Cependant les données montrent la majorité des élèves ont des parents qui ne sont pas soit un total 62% environ 30% en Quatrième et 32% en Seconde contre un effectif de 38% soit 20% en Seconde et 18% en Quatrième. Ces statistiques prouvent que Tous les élèves ne jouissent pas des conditions d'apprentissage équivalentes.

Diagramme N° 27 : Question 21

Quelle est votre classe sociale?

■ pauvre 4ème ■ moyen 4ème ■ bourgeois 4ème ■ pauvre 2nde ■ moyen 2nde ■ bourgeois 2nde



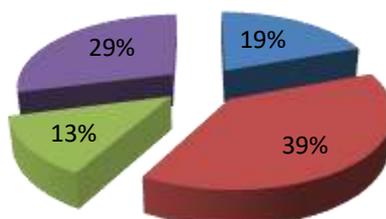
Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données dans ce diagramme issues de ce diagramme font état des classes sociales auxquelles appartiennent les répondants de chaque classe. La majorité des élèves appartiennent la classe basse soit un total de 58% repartit comme suit 27% pour les élèves de Quatrième et 31% pour les élèves de Seconde. En outre 29% déclare qu'ils sont de la classe moyenne environ 13% en classe de Seconde et 16% en classe de Quatrième. Dès lors la minorité appartient à la classe bourgeoise soit 8% en classe de Quatrième et 5% en classe de Seconde pour un total de 13% d'élèves.

Diagramme N° 28 : Question 22

habitez-vous avec vos parents ?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui en 2nde ■ non 2nde



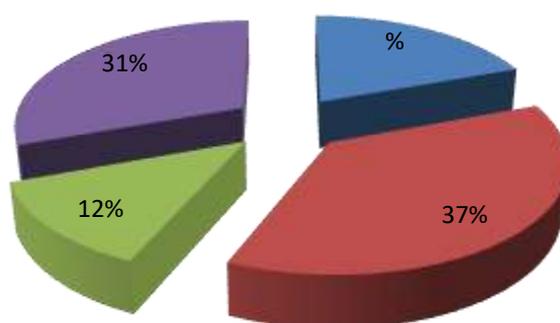
Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme montre que plus de la moitié des élèves soit 68% ne vivent pas avec leurs parents environ 39% en Quatrième et 29%. Par ailleurs 32% des élèves vie en famille soit 19% en Quatrième et 13% Seconde. L'environnement familial de l'étudiant détermine l'accès à l'éducation.

Diagramme N° 29 : Question 23

Vivez-vous en ville?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde

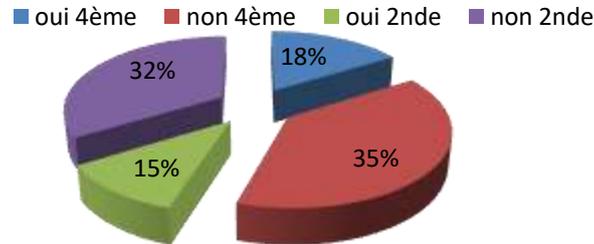


Source : enquête de terrain Mars 2022

Ce diagramme fait état des statistiques sur les zones d'habitation des élèves. Cependant la majorité des élèves vivez dans la zone rurale environ 68% soit 31% des élèves de Seconde et 37%. Quatrième Par contre 22% des élèves vivent en ville soit 19% en Quatrième et 13% en Seconde. En effet la situation géographique conditionne l'accès à l'apprentissage des élèves.

Diagramme N° 30 : Question 24

Avez-vous souvent utilisé internet pour l'apprentissage ?

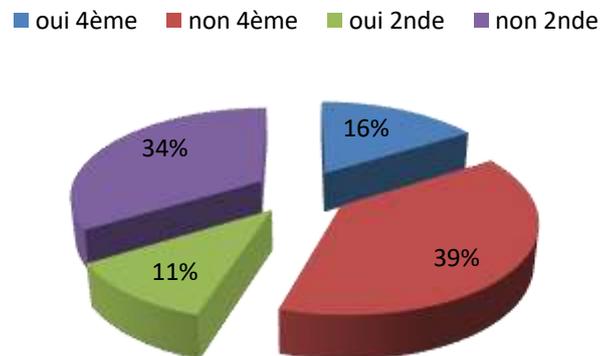


Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données issues de ce diagramme montrent que la majeure partie des élèves n'utilise pas souvent internet à des fins d'apprentissage soit un total de 67% des élèves dont 35% en classe de Seconde et 32% en classe de quatrième. Par ailleurs il ressort que 33% soit 15% en Quatrième et 18% en Seconde ont souvent utilisé internet pour des fins éducatives.

Diagramme N° 31 : Question 25

disposez-vous une connexion réseau wifi à la maison?



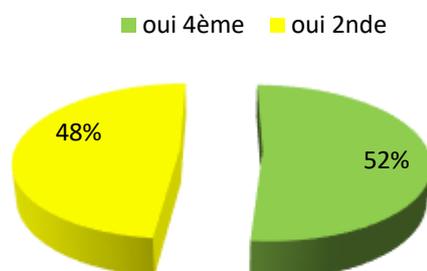
Source : enquête de terrain Mars 2022

Les répondants sur cette question montrent qu'ils ont problème d'accès au réseau sans. En effet 39 % des répondants ont dit n'avoir aucune connexion wifi en quatrième contre 34% en classe de seconde, ce qui fait un pourcentage de 73%. Par le pourcentage de répondant ayant dit oui est de 17% soit 11% en seconde et 16%.

4.1.4.2. L'équité en termes de confort pédagogique ou égalité de moyens :

Diagramme N° 31 : Question 26

Avez-vous une salle informatique ?



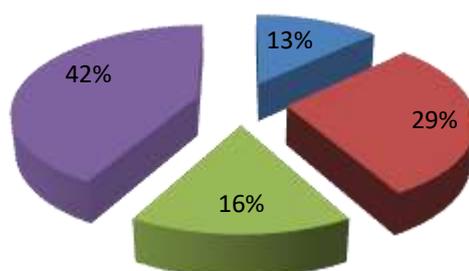
Source : enquête de terrain Mars 2022

Les données sur ce diagramme montrent que l'établissement dispose d'une salle d'informatique soit 100% soit 52% en seconde et 48% en Quatrième.

Diagramme N° 32: Question 27

Avez-vous une plateforme d'apprentissage?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



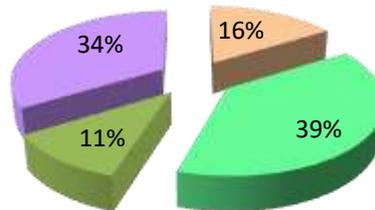
Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme fait une présentation des opinions des élèves sur l'état du taux des répondants sur l'existence d'une plateforme pour un apprentissage à distance. En effet 42% en seconde contre 29% en Quatrième pour un total de 71%. Par ailleurs 29% ont dit que la salle informatique est équipée soit 13% en Quatrième et 16% en Seconde.

Diagramme N° 33 : Question 28

votre salle d'informatique est-elle opérationnelle ?

■ oui 4ème ■ non 4ème ■ oui 2nde ■ non 2nde



Source : enquête de terrain Mars 2022

Le diagramme donne les opinions des élèves sur l'utilisation de la salle informatique pour des cours pratiques. Cependant 73% des élèves n'approuve pas que la salle d'informatique soit opérationnelle soit 39% en Quatrième et 34% en Seconde. En outre 17% approuve que la salle informatique est opérationnelle soit 16% en Quatrième et 11% en Seconde.

4.2. Les résultats des interviews auprès du personnel enseignant et élève

Les verbatims ci-dessous résultent des interviews orales auprès de six (6) individus à savoir : quatre (4) enseignants et un (1) élève.

➤ Mr PEPOUNA : enseignant de SVT au lycée d'Ébolowa rural

« Le système de mi-temps scolaire mit sur pieds pour la continuité éducative dans notre établissement est pratiqué uniquement par les classes intermédiaires. Cependant il est organisé en groupe correspondant à deux périodes de la journée : la matinée entre 7h30min-12h20min et l'après-midi de 12h45min-17h35. Dès lors ce système cause beaucoup de difficultés aux apprenants, enseignants et le personnel administratif. En effet les élèves ne sont pas habitués aux cours de l'après-midi dans la mesure nous constatons un taux d'absentéisme de ces derniers. Par ailleurs les enseignants et le personnel administratif ont un programme surchargé avec une journée de cours allant de 7h30-17h30. Dès lors l'emploi de temps en situation de mi-temps à un quota d'heures de cours insuffisantes environ 50min/cours. Par ailleurs compte du sous-effectif des enseignants et du temps d'enseignement, les classes d'examens sont priorisées par certains enseignants au détriment des classes intermédiaires

pratiquant la mi-temps. En outre les cours à distance restent encore une énigme car ces cours ne sont pas pratiqués tel qu'il est écrit dans les textes». Déclaration Mr PEPOUNA enseignant de SVT au lycée d'Ebolowa rural. . Interview du 03 mars 2022

➤ **Mr AKOUGOU NGBWA ERIC.P: Enseignant de philosophie au lycée d'Ebolowa rural**

« Le système de mi-temps encore appelé double flux instauré dans notre éducation est très contraignant bien qu'il ait été mis sur pieds pour palier au problème de la crise éducative causée par le COVID-19. En effet c'est un système élaboré pour permettre une continuité scolaire. Dès lors il impose un mode de vie non seulement social chez les parents, les élèves et les enseignants mais qui présente plusieurs limites. Car la mi-temps augmente le coût de l'éducation chez les élèves, enseignants, le personnel enseignant et parents. Par ailleurs la plus grande difficulté de ce système repose sur le mode d'enseignement à distance car l'utilisation de l'outil informatique est très grand handicap pour les élèves que pour les enseignants. En dépit de tout la mi-temps est favorable à une certaine classe sociale car la situation sociale détermine les capacités de ces derniers à pratiquer les cours à distance. En effet seul les élèves des classes bourgeoises ou moyennes peuvent disposer de ces outils informatiques et appareils électronique ménager pour pratiquer les cours à distance. Toutefois, les élèves des zones rurales dont l'accès l'électricité et réseau sur toutes ses formes est préoccupante, il est difficile à ces derniers d'assister aux cours à distance ». . Interview du 03 mars 2022

➤ **Mr NKANA BATEP : Enseignant d'informatique au lycée d'Ebolowa rural**

« Le système mi-temps a été organisé pour répondre à l'urgence en éducation a été instauré uniquement dans les classes intermédiaires. En effet les journées de cours sont réparties de sorte que nous avons les classes de sixième et de quatrième le matin de 7h30min-12h20min et les classes de cinquième et de second dans l'après-midi de 12h45min-17h35. Cependant les élèves et le personnel de notre établissement rencontre de nombreuses difficultés face à ce système dont les modalités et les conditions ne rende pas facile l'enseignement. En effet la situation de mi-temps scolaire imposent des besoins spéciaux comme les appareils électroniques, les téléphones et du réseau sans fil. Dès lors bon nombre d'élèves ne disposent pas à cause du faible revenu e ces derniers voir la situation familiale difficile et ceux disposent ne savent pas faire usage si ce n'est pas pour un usage dans les réseaux sociaux. Par

ailleurs les élèves des zones rurales sont confrontés à la situation géographique qui ne les permet pas un accès facile au réseau. Au regard de tout ceci des mesures doivent être prise pour améliorer cette mi-temps ». Enseignant d'informatique. Interview du 03 mars 2022

➤ **Mr AMOUGOU : Enseignant d'allemand au lycée d'Ebolowa rural et censeur**

Le système de mi-temps élaboré dans pour permettre une continuité de l'éducation est pratiqué dans notre lycée uniquement dans les classes intermédiaires. Dès lors nous avons deux classes qui ont cours le matin sixième et de quatrième le matin de 7h30min-12h20min et le classes de cinquième et de second dans l'après-midi de 12h45min-17h35 soit environ un total horaire de cours en présentiel de 4h35min par groupe. Par ailleurs ce système à double vacation présente beaucoup de limite sur son organisation. En effet les emplois de temps mis sur pieds ne prennent en compte les cours en présentiel. Dès lors les classes intermédiaires où la mi-temps est pratiquée ne font pas cours selon qu'il est établi dans les emplois temps car les enseignants accordent plus de temps aux classes d'examen. Par ailleurs les enseignants ont plus de 10h de cours par semaine d'où se pose le problème d'efficacité ou de rendement scolaire. En effet la plus grande difficulté dans le système de mi-temps repose dans les cours à distances. Le contexte socio-économique des élèves et des enseignants est déterminant car la majorité des apprenants sort des familles en situation financière et sociale difficiles d'où la difficulté d'avoir un téléphone, ordinateur de qualité se pose. En outre la disponibilité du réseau internet, les bandes radio et électrique est un grand problème pour les enfants des villages. Par ailleurs la connaissance de l'utilisation de l'outils informatique ou de l'appareil téléphonique en situation d'apprentissage est en toute état de cause un grand défi chez ces différents acteurs de l'éducation. Interview du 03 mars 2022.

➤ **BITA MINKO CEDRIC élève en classe de seconde Allemande : chef de classe**

Le système de mi-temps dans notre établissement se fait en deux périodes deux groupes et chaque groupe occupe une période de la journée. En effet seul les classes de sixième et de quatrième viennent le matin de 7h30min à 12h20min avec une pause de 15min ; et celles de cinquième et second dans l'après-midi font cours de 12h45min à 17h35 min avec une pause de dit 15min. cependant nous rencontrons d'énorme difficulté car nous n'assimilons pas bien les cours vu que chaque cours dure 55min et d'autres ne sont pas fait pace que les enseignants ne viennent pas chaque jour. Par ailleurs les cours à distances évoqués par les proviseurs au début d'année ne sont pas fait. Si ces cours était nous aurions beaucoup de difficultés car beaucoup d'entre nous

n'aurons de téléphones ou d'ordinateur vue notre âge. Certains élèves d'entre nous sortent des villages d'où il peut y avoir les problèmes d'énergie, d'électricité et de réseau. 4mars 2022

4.3. La triangulation des résultats

Le caractère mixte de cette recherche et des résultats ci-dessus issus des données collectées auprès des élèves et des enseignants, une analyse triangulaire des sources est faite pour voir la cohérence. Les résultats des données recueillies chez les élèves après administration du questionnaire montrent que le système de mi-temps a des déficits dans le fonctionnement et l'organisation. En effet, les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage qui résultent plusieurs facteurs dont les plus évoquées sont financier et sociaux. Dès lors, ces derniers interviennent non seulement dans l'acquisition de l'outil didactique numérique tel le téléphone et l'ordinateur mais aussi, facilitent un accès à l'apprentissage aux élèves vivant dans les zones rurales. En outre la non maîtrise de l'outil informatique par les élèves dans le domaine de l'éducation et l'insuffisance du matériel et infrastructures dans les établissements scolaires constitue un frein pour la continuité éducative.

Par ailleurs les résultats issus des données collectées lors des entretiens avec les enseignants et l'élève du lycée d'Ebolowa rural ont permis d'avoir l'opinion de ces derniers. Dès lors les déclarations issues de ces interviews orales vont dans le même les réponses données par les élèves lors du traitement du questionnaire administré à dernier. En effet les dénoncent toutes les difficultés que font face les élèves et les enseignants des établissements en situation de mi-temps en termes de ressources.

4.4. VERIFICATION DES HYPOTHESES

La vérification des hypothèses permet d'affirmer ou d'infirmer une hypothèse

4.4.1. Vérification de l'hypothèse HR1

Rappel de l'hypothèse : le fonctionnement de la mi-temps influence l'équité d'accès aux disciplines scolaires.

Tableau N°7 : Chi-Square Tests

Chi-Square Tests	Value	Df	Signification asymptotique (bilatérale)
Pearson Chi-Square	142,916 ^a	30	,000
Rapport de vraisemblable	137,834	30	,000
Association lineaire par lineaire	55,740	1	,000
Nombre d'observation valides	62		

44 cellules (100%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,29

Tableau N°8 : Mesure symétrique

Mesure symétrique	Value	Approx. Sig.
Nominal par Coefficient nominal Contingence	,835	,000
Nombre de cas valide	62	

Source : traitement de données par spss

Le résultat est significatif statistiquement car la valeur $P = 0,000$ est inférieur au niveau de signification choisit ($\alpha = 0,05$), $p\text{-value} < \alpha = 0,05$ donc nous rejetons l'hypothèse nulle et nous acceptons l'hypothèse qui stipule que « le fonctionnement de la mi-temps influence l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier ».

Ces résultats qui confirme l'hypothèse 1 montre que la majorité des répondants ne pas d'accord avec le fonctionnement de la mi-temps car le nombre des répondants à hauteur de 72,87 pourcent pensent que la gestion de mi-temps par les chefs d'établissements n'obéit pas à norme fixée dans l'arrêté conjoint. En effet dans le cadre de fonctionnement actuel de la mi-temps scolaire prouve que les classes intermédiaires sont lésées au détriment des classes d'examen. Cette situation est due au respect des conditions de gestion de fonctionnement sur les temps scolaires, des jours de cours et des formes d'enseignement.

5.4.2. Vérification de l'hypothèse de recherche (HR2)

Rappel de l'hypothèse : Les actions pour faciliter le fonctionnement du système de mi-temps impacte sur l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa.

Tableaux N°9 : Chi-Square Tests

Chi-Square Tests	Valeur	Df	Signification asymptotique (bilatérale)
Pearson Chi-Square	112,929 ^a	9	,000
Rapport de vraisemblable	115,138	9	,000
Association linéaire par linéaire	53,322	1	,000
Nombre de cas valides	62		

Source : Traitement des données sur SPSS.

12 cellules (75%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,87

Tableaux N°10 : Mesure symétrique

Mesure symétrique	Valeur	Signification asymptotique (bilatérale)
Nominal par nominal coefficient de contingence	,803	,000
Nombre de cas valides	62	

Source : Traitement des données sur SPSS.

Le résultat est significatif statistiquement car la valeur $P= 0,000$ est inférieur au niveau de signification choisit ($\alpha=0,05$), $p\text{-value} < \alpha=0,05$ et donc nous rejetons l'hypothèse nulle et nous acceptons l'hypothèse qui stipule que « L'organisation du système de mi-temps impose les défis qui influencent l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier. ». En effet cette hypothèse est justifiée d'autre part au regard de l'effectif des répondants qui de 78,83 pourcent ayant répondu défavorablement aux questions qui leurs ont été posées.

4.4.3. Vérification de l'hypothèse de recherche (HR3) :

Les actions mener pour faciliter le fonctionnement du système de mi-temps influence l'équité d'accès aux disciplines scolaires

Tableaux N°11: Chi-Square Tests

	Valeur	Dl	Signification asymptotique (bilatérale)
Pearson Chi-Square	162,649 ^a	21	,000
Rapport de vraisemblance	149,858	21	,000
Association linéaire par linéaire	57,018	1	,000
Nombre d'observations valides	62		

Source : Traitement des données sur SPSS.

a. 30 cellules (93,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,29

Tableaux N°12 : Mesure symétrique

	Valeur	Signification approximative
Nominal par nominal du coefficient de contingence	,851	,000
Nombre d'observation valides	62	

Source : Traitement des données sur SPSS.

Le résultat est significatif statistiquement car la valeur $P= 0,000$ est inférieur au niveau de signification choisit ($\alpha=0,05$), $p\text{-value} < \alpha=0,05$ et donc nous rejetons l'hypothèse nulle et nous acceptons l'hypothèse qui stipule que «Les actions mener pour faciliter le fonctionnement du système de mi-temps impacte l'équité d'accès aux disciplines scolaires ».

Les résultats issus de notre étude prouve l'hypothèse selon laquelle la gestion du système de mi-temps impacte sur l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage des élèves dans les lycées de l'arrondissement d'Ébolowa premier.

CHAPTRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS THÉORIQUE

Après avoir exposé les outils utilisés, la méthodologie adoptée pour traiter le thème d'étude qui est « Gestion du Système de mi-temps et accès aux disciplines scolaires enseignement apprentissage dans les lycées » et les différents résultats obtenus à l'issu de cette étude, ce dernier chapitre est consacré à l'analyse et à la discussion des résultats ainsi exposés dans le chapitre précédent en vue d'infirmier ou de confirmer les hypothèses de recherche. Après les analyses et discussions, nous formulerons nos recommandations en ce qui concerne le sujet traité

5.1. DISCUSSION DES RESULTATS D'HYPOTHESES

Cette première section fait l'objet de la discussion et de l'analyse des résultats ainsi que de la validation des hypothèses.

5.1.1. Discussion des résultats

Les résultats obtenus grâce aux réponses du questionnaire adressé aux élèves des classes de Seconde et de quatrième du lycée d'Ebolowa rural montre qu'il y a un lien étroit entre la gestion du système de mi-temps et l'équité d'accès de ces élèves aux disciplines scolaires dans les lycées. Dans cette section, nous allons procéder à l'analyse de ces résultats afin de mettre en évidence les probables liens existants entre les variables contenues dans les trois hypothèses de recherche.

5.1.1.1. Discussion des résultats de l'hypothèse 1

Les données collectées sur le terrain permettent après un traitement d'affirmer l'hypothèse. Car elles montrent que le fonctionnement de la mi-temps impacte sur l'équité d'accès. Au regard des résultats, les difficultés d'apprentissage des élèves en situation de mi-temps sont dues à un non-respect des prescriptions relevant de l'arrêté conjoint fixant fonctionnement et organisation de la mi-temps scolaire qui prévoit une répartition précise du temps scolaire en situation enseignement/apprentissage en présentiel et en distanciel. Par ailleurs nous constatons que les budgets-temps réels des classes sur la durée d'un cours, le total horaire journalier des cours, le nombre de jour de cours par hebdomadaire. Bruno Schant (2009) dans son ouvrage intitulé : « L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves », il montre clairement que le temps scolaire

est une notion centrale en matière de politique éducative car son organisation et son utilisation déterminent les conditions d'apprentissage des élèves. Si du point de vue de la recherche en éducation cette question peut être abordée sous des angles divers, c'est principalement la répartition du temps qui retient le plus l'attention des acteurs du système éducatif et qui fait débat comme c'est aujourd'hui le cas avec la suppression du samedi matin dans les établissements scolaires.

Dans cet ouvrage, il montre que le temps scolaire peut s'aborder sous l'angle de plusieurs disciplines qui utilisent des paradigmes spécifiques. Selon lui le temps reste la ressource principale qui structure toutes les activités éducatives et qui est l'ingrédient incontournable de toute phase d'apprentissage. Le cœur de cette problématique concerne donc les conséquences de la distribution et de l'usage du temps scolaire des élèves. Pour sa part la question du temps scolaire est en relation directe avec d'autres questions essentielles comme celle du traitement de la difficulté scolaire, et même plus généralement encore, celle de l'efficacité des pratiques d'enseignement.

Par ailleurs cette utilisation de temps reflète pas les prescriptions au regard des emplois de temps scolaire en rapport avec ce qui est prescrit dans l'arrêté conjoint évoqué plus haut(cf annxe). Ces résultats vont à l'encontre de ceux de René Amigues (2009) dans le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité Vol. 42 N^o 2. P 17-18 montre comment la prescription peut être considérée comme un organisateur de l'activité collective des professionnels de l'éducation et en quoi l'activité collective établit le rapport entre le prescrit et le réalisé. Pour lui, tout système éducatif repose sur les textes qui régissent son fonctionnement donc l'application doit être respectée par les établissements.

Pour ce faire, il s'appuie sur les résultats de deux études de terrain conduites par l'équipe ERGAPE, présentées ailleurs et auxquelles le lecteur est renvoyé pour une présentation détaillée. La première étude Amigues & Al (2005) a porté sur l'activité des conseillers pédagogiques de circonscription chargés d'accompagner la mise en place des programmes de 2002 de l'enseignement de la littérature au cycle 3 de l'école primaire en France (9-10 ans). La seconde Amigues, & Al (2006) a porté sur le travail d'une équipe inter-catégorielle engagée dans un dispositif d'orientation en classe de 3^e de collège en France (15-16 ans). L'une et l'autre se sont déroulées sur le terrain, la première pendant une année et la seconde, pendant deux années.

Dans chacun de ces deux domaines, ces textes « anonymes » que sont les programmes s'inscrivent dans une continuité. Ils confirment ou réactualisent certaines préconisations en les inscrivant dans des orientations renouvelées. Leurs contenus à « géométrie variable »

(contenus d'enseignement, méthodes et organisation des activités, horaires...) sont exprimés sous une forme impersonnelle et une pluralité d'intentions porteuses de marques évaluatives. De nature réglementaire, ces textes ne s'adressent pas exclusivement aux professeurs, mais ils visent plusieurs destinataires proches (les élèves, l'équipe pédagogique, les parents, d'autres professionnels) ou plus éloignés (les collectivités territoriales...). Ce qui est conforme à la politique partenariale de l'école et au droit à l'information des usagers. Par exemple, les parents peuvent ainsi suivre la scolarité de leur enfant, leur progression en fonction du programme, voire s'assurer que les enseignants suivent bien les programmes officiels. Mais ce caractère multi adressé de la prescription ouvre d'autant plus facilement sur une multiplicité des sources de prescriptions (les collectivités territoriales, les parents, etc.).

Par conséquent le respect des prescriptions est fondamental une inéquité d'accès aux disciplines car le manque de ressource temporelle dues à la réduction des heures, des jours et

5.1.1.2. Discussion des résultats de l'hypothèse 2

Malgré l'enthousiasme généralisé sur le fait que la mi-temps ait donné un nouvel élan à l'apprentissage assisté par les technologies, il y a également eu une forte mise en garde. Des répondants ont estimé qu'une transition vers plus d'apprentissage en ligne va accroître les inégalités et désavantagera les apprenants les plus pauvres. Pour ces derniers, il existe des domaines où l'introduction d'un apprentissage davantage fondé sur les technologies risquerait de créer ou d'aggraver des problèmes d'inégalités en ce qui concerne les élèves défavorisés. De ce fait de nombreux défis doivent être relevés pour atteindre les objectifs et permettre une équité d'accès aux disciplines scolaires à la majorité des élèves en situation de mi-temps scolaire.

Par ailleurs les appréhensions exprimées vis-à-vis des défis que posent la mi-temps scolaire, leur analyse a révélé plusieurs craintes : l'insuffisance de l'équipement en matériels informatiques des écoles et élèves ; l'usage limité des technologies éducatives par les acteurs scolaires, les compétences limitées sur l'utilisation des outils informatiques, la faiblesse du débit de la connexion internet pour les téléphones et ordinateurs personnels. Cette idée est corroborée par Karsenti (2019) qui, dans une méta-analyse, a trouvé que le plus important potentiel des technologies est atteint lorsque chaque apprenant possède son propre outil informatique, lorsqu'il est lui-même formé aux usages éducatifs des technologies, et aussi lorsque son enseignant a développé les compétences nécessaires lui permettant de mieux enseigner avec le numérique. Les conditions de réalisation de la formation à distance sont d'autant plus importantes que la reconnaissance de la pression au changement est

indissociable des conditions concrètes d'application de ce changement. Ainsi D, Gagnon (2013) cité par Bilodeau (2017, p. 35 à p. 38) explique qu'un savoir est signifiant pour un individu dans la mesure où il est pertinent pour celui-ci et valide à ses propres yeux, conformément à sa position épistémologique.

5.1.1.3. Discussion des résultats de l'hypothèse 3

L'analyse des résultats de cette étude présente des aspects majoritairement en déphasage avec cette vision gouvernementale de la résilience de l'éducation à travers la mi-temps. L'enseignement à distance, tel qu'il est implémenté dans les établissements à mi-temps scolaires, exige en effet des préalables favorables à la médiation des enseignements. Il s'agit notamment des équipements personnels des apprenants et des enseignants, une couverture parfaite du pays en réseau internet et des facilités financières d'achat de la bande passante permettant l'accès à la plateforme dédiée à la pratique. Ces trois aspects sont néanmoins les plus évoqués comme limitant le suivi réel de ce programme de formation. Ces propos trouvent tout leur sens dans l'affirmation de Daniel (2013, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 2015) concernant les formations à distance telles que les MOOC. Selon lui, plutôt que de favoriser une plus grande accessibilité aux études, elles pourraient creuser davantage le fossé entre les classes sociales et entre les pays. Dreyfus (2008) affirme d'ailleurs que l'enseignement à distance (surtout en mode asynchrone) ne permettrait pas d'atteindre le même niveau d'approfondissement des connaissances. En tout état de cause, une bonne disponibilité des outils TIC chez tous les apprenants devrait constituer une source de motivation de ces derniers au suivi des enseignements en ligne et surtout pourrait favoriser un accès équitable pour tous.

5.2. IMPLICATION THEORIQUE

Les résultats auxquelles nous débouchons confirment l'hypothèse et établi un lien entre La gestion du système de mi-temps et l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissages dans les lycées d'Ebolowa Premier.

Au regard des théories explicatives du sujet, il ressort selon la théorie générale systémique de Von Bertalanffy (1901-197) que l'analyse du fonctionnement d'un système rend possible la détermination des mesures à prendre afin de chercher à améliorer la mi-temps car elle permet de déterminer les différentes composantes et facteurs environnementaux. Par ailleurs cette dernière fournit également aux managements un nouveau cadre conceptuel d'analyse et des outils méthodologiques appropriées pour comprendre le fonctionnement 'une

d'organisation. Cependant compte tenu de la complexité croissante des phénomènes étudiés, des progrès techniques, des évolutions sociales économiques, des interactions entre les éléments et des communications, la théorie des systèmes vise à fournir une nouvelle approche plus globalisante des problèmes auquel peut être confronté une organisation.

De même la théorie de Locke (1968) sur la fixation des objectifs. Cette théorie explique que les objectifs constituent les éléments majeurs pour atteindre les résultats. En effet pour atteindre un résultat il faut se fixer des objectifs qui doivent respecter le principe de SMART. Cependant l'atteinte des objectifs va dépendre de la complexité ou de la simplicité des tâches. Ainsi, les tâches simples débouchent plus ou moins directement sur une amélioration de la performance tandis que pour les tâches complexes l'on doit dans un premier temps élaborer un nouveau plan, développer des stratégies plus efficaces, avant qu'une amélioration de la performance puisse apparaître pour atteindre un objectif.

La théorie de l'équité d'Adams (1963,1965) reconnaît les différences individuelles en intégrant l'élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au sein de la classe ordinaire. Cependant elle permet l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à leur développement intégral pour s'assurer que l'information et le matériel sont disponibles et accessibles à toutes et à tous en accordant une attention particulière aux élèves issus de milieux ou de populations qui sont en situation d'inégalité

La théorie de la contingence quant à elle, montre que plusieurs facteurs doivent être prise en compte dans la mise en place d'un système organisation scolaire. En effet ces éléments vont déterminer la capacité de l'organisation à surmonter une difficulté comme celle que rencontrent les élèves des établissements scolaires en situation de régime de mi-temps.

5.3. LIMITE DE L'ETUDE

L'œuvre humaine n'étant pas parfaite, nous nous sommes confrontés à de multiples difficultés en l'occurrence de plusieurs natures :

- La difficulté première sur laquelle a été confrontée notre étude reposait sur plan Financier. Cette dernière se justifie par le temps mit pour finaliser les travaux.
- La difficulté d'accès aux données dans les établissements scolaires et délégation départementales en charge de ces établissements scolaires. En effet les conditions environnementales scolaires ne faciliteraient car la crise de grève des enseignants a rendu difficile.

- Une rareté voire absence de documentation parlant du régime mi-temps au Cameroun.

5.4. LES RECOMMANDATIONS

L'arrivée de la pandémie de COVID-19 en Afrique et au Cameroun en particulier a bouleversé les systèmes éducatifs. Cependant décideurs en éducation ont mis sur pieds un système de mi-temps scolaire donc il est important d'apporter des suggestions pour son amélioration. Au regard de notre études les modalités et pratiques de ce dernier ne permettent pas de sortir de la crise. En effet Ces idées et suggestions que nous proposons, constituent des actions à différents niveaux qui pourraient rendre l'éducation plus résiliente à des urgences sanitaires similaires à l'avenir.

5.4.1. Recommandation au niveau gouvernemental

L'État doit conclure des accords avec des fournisseurs d'accès internet pour que tous les sites éducatifs soient accessibles sans frais ou à coûts réduits; baisser le coût de la scolarisation en particulier celui de l'APEE; proposer un logiciel à accès libre avec des contenus harmonisés; d'opter pour un programme scolaire numérique qui permettra au système éducatif d'intégrer de nouvelles connaissances au fur et à mesure, en raison de leur nature dynamique ; alimenter les salle d'informatique en réseau internet ou les transformer en centre multimédia .

Par ailleurs le gouvernement doit pourvoir créer une bibliothèque électronique au service des établissements scolaires ; un comité de coordination à l'échelle régionale départementale et locale composé des parents, chefs d'établissements et les décideurs pour un suivi-évaluation ; l'État à travers ses représentant doit organiser les formations continues en TICE aux enseignants pour améliorer leurs compétences dans le domaine des nouvelles technologies.

6.4.2. Recommandation au niveau des établissements d'enseignement

Les établissements doivent revoir leur politique de planification du temps scolaire car les facteurs temps est très important dans le processus enseignement/apprentissage. En effet le temps détermine l'efficacité et permet d'atteindre les objectifs fixés. Dès lors la répartition périodique des cours devrait être revue car chaque enseignant doit dispenser le cours pendant une période de la journée pour que l'enseignement soit efficace. En outre les parents sont déjà des éducateurs et, à ce titre, doivent être impliqués dans l'enseignement scolaire dans ce

système scolaire nouveau. Le budget de l'APE doit servir aux réaménagements ou à la construction des centres multimédias et salle d'informatique.

5.4.3. Recommandation au niveau social et parental

L'engagement communautaire doit être renforcé. L'autonomisation des parents et des tuteurs est une nécessité compte tenu du rôle important qu'ils doivent jouer dans l'éducation de leurs enfants ; Les domiciles doivent désormais être des extensions de salles de classe. En effet, chaque parent devrait créer un environnement scolaire à la maison.

Tout d'abord, une sélection de contenus selon un programme doit être réalisée et ensuite, la recherche de ressources virtuelles en fonction des objectifs visés dans le programme.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A l'issue de notre étude portée sur « gestion du système de mi-temps et accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées de l'arrondissement d'Ébolowa premier ». Dès lors ce sujet soulève comme problème la difficulté d'accès aux cours dans le processus enseignement/apprentissage des élèves en situation de mi-temps. En effet la majorité des élèves éprouvent des difficultés pour ce système établi pour la continuité des enseignements. Car l'organisation, le fonctionnement et les modalités mise en place pour les cours à distances ne répondent pas aux conditions de tous les acteurs éducatifs. En effet la situation socio-économique et la situation géographique qui déterminent les capacités des élèves en situation de mi-temps scolaire à faire les cours à distances. Par ailleurs l'autre difficulté réside dans la maîtrise de l'utilisation des outils informatique dans le domaine de l'éducation par les enseignants et les élèves. Face à tous ces constats, nous avons posé comme question principale : Pourquoi le système de mi-temps ne fonctionne pas pour une équité d'accès aux disciplines scolaires des lycées d'Ebolowa premier ? Ainsi de cette question il en découlé trois autres qui sont spécifique permettant de mieux comprendre le phénomène de mi-temps à savoir : comment fonctionnement le système mi-temps dans les lycées d'Ebolowa premier ?; quels sont les défis liés à ce mode d'organisation pour une équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages dans les lycées d'Ebolowa premier ?; quels sont les actions nécessaire pour faciliter le fonctionnement du système de mi-temps pour une équité d'accès aux disciplines enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier ?. Dès lors, nous avons tenté de répondre de manière provisoire à la question principale en émettant une hypothèse générale : La gestion de système de mi-temps ne fonctionne pas pour permettre l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissages dans les lycées d'Ebolowa Premier. De cette hypothèse en ressort spécifique : le fonctionnement de la mi-temps influence l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier ; L'organisation du système de mi-temps impose les défis qui influencent l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier ; Les actions pour faciliter le fonctionnement du système de mi-temps impactent sur l'équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa.

. Par ailleurs pour répondre aux autres questions avons énoncé les hypothèses spécifiques. Ainsi, l'objectif général de cette étude est d'Améliorer la gestion le système de mi-temps pour une meilleure équité d'accès aux disciplines scolaires dans les lycées d'Ebolowa premier. En outre les objectifs spécifiques quant à elle consiste à : Prouver que le fonctionnement du système mi-temps influence l'accès aux disciplines scolaire enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier ; révéler les défis liés à ce mode d'organisation pour une équité d'accès aux disciplines enseignements/apprentissages dans les lycées d'Ebolowa premier ; Proposer des actions pour faciliter le fonctionnement du système de mit-temps dans le but d'une équité d'accès aux disciplines scolaires enseignement/apprentissage dans les lycées d'Ebolowa premier.

Les données utilisées dans le cadre de son mémoire ont été collectés sur la base d'une population répondant aux critères d'étude. Ainsi l'enquête est faite auprès des élèves et enseignants des lycées en situation de mi-temps de l'arrondissement d'Ebolowa premier. Par ailleurs la population accessible de cette étude est celle du Lycée d'Ebolowa Rural et du Lycée Bilingue d'Ebolowa. L'échantillon de ces est constitué 62 élèves des classes intermédiaires de quatrième et de second et 4 enseignants du lycée d'Ebolowa rural. Pour cette enquête nous avons utilisé deux instruments de collecte de données que sont : le questionnaire (fermé) que l'on a administré aux élèves pour recueillir les données sur la mi-temps et le guide d'entretien administré aux enseignants. Dès lors pour cette collecte d'information nous avons utilisé la technique d'échantillonnage aléatoire. Le dépouillement s'est effectué manuellement pour un meilleur traitement des données et interprétation des résultats. L'outil statistique utilisé est SPSS version 25 pour d'analyse statistique car grâce à sa simplicité d'utilisation et sa fiabilité dans le calcul et de traiter de manière efficace les informations. Par ailleurs étant donné que le questionnaire est de type fermé nous avons jugé bon d'utiliser le khi-carré qui est adapté à ce dernier et qui a permis de valider nos hypothèses de recherches. En outre le degré de relation entre les variables a été déterminé par le coefficient de contingence. En dépit de tout ceci une analyse de contenu est faite pour connaître la vie sociale à partir d'une dimension symbolique des comportements humains.

Les données recueillis sur le questionnaire sont représentées sous forme de diagrammes circulaires et suit d'un commentaire. Ainsi chaque diagramme donne les informations en pourcentage sur l'opinion des répondants en fonction de chaque question. Dès lors environ 75,89% de répondant non pas répondu favorablement à la gestion de mi-temps contre 24,11 % de répondant favorable.

Les différents résultats obtenus à l'issue de cette étude font l'objet d'une discussion en vue d'élargir le champ de notre étude en convoquant d'autres auteurs qui ont écrit à ce sujet. Cette discussion permet de comprendre les limites scientifiques du travailler du travail et de les dépasser.

Ce mémoire n'a pas la prétention de soulever des hypothèses sans véracité et seuls les résultats affirment le constat fait lors de la collecte des données sur le terrain. À travers ces dernières, le ministère en charge de l'éducation va pouvoir tirer des leçons essentielles de l'expérience des crises prolongées sur l'éducation. Les résultats d'autres recherches nous ont permis de comprendre que toutes les sociétés sont liées quel que soit le continent et ont des causes communes afin de protéger l'humanité des crises abusives qui la déséquilibre. Cependant en voulant améliorer le secteur de l'éducation à travers une utilisation exagérée des innovations digitales risque de la mettre en périls.

Le travail de longue haleine consacré à l'élaboration de ce mémoire a été ardu. Cependant le fruit de nos recherches nous a significativement aidés à déceler les difficultés de l'implémentation de la mi-temps scolaire. Dans un premier temps, il a fallu comprendre le fonctionnement ensuite déterminer les défis à relever et enfin proposer les actions pour améliorer ce système qui a les répercussions sur l'accès à l'éducation de la classe minoritaire. En effet, le téléenseignement et radio enseignement, enseignement à distance qui sont considérés comme l'innovation valant son pesant d'or dans l'éducation de nos jours, risque avoir impact sur la question d'accès en éducation en Afrique et au Cameroun vu le contexte socio-économique. L'utilisation des moyens technologiques est déterminante pour la continuité d'une éducation en situation de crise bien qu'elle ne soit pas favorable à toutes les couches sociales. Par ailleurs le mémoire met en exergue des faits sociaux réels qui influencent l'accès, l'inclusion et l'équité en éducation. En effet ces cibles énoncées dans l'ODD4 constituent des grandes questions en éducatifs auxquels le monde cherche à améliorer les conditions. A l'heure où la pandémie a donné un sens nouveau à l'éducation, le mot résilience est au centre des préoccupations de la communauté éducative à différente échelle dans la planète. Dès lors les mesures prises pour la nouvelle planification de l'éducation en situation de crise ne peuvent pas être acceptées sans réserve car elle présente des enjeux critiques à prendre en compte. Il est de ce fait important de se rendre à l'évidence que toutes les modalités évoquées dans l'arrêté conjoint nécessitent un certain environnement scolaire et social pour leur application efficace. Ainsi il est recommandé un certain nombre de facteurs et acteurs éducatifs à prendre en compte pour la gestion du système'.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Acedo, C. (2010). 'Expanding access to education with equity in South Asia'. Dans: *Prospects*, 40(3), 'Universal primary education in South Asia: A right that remains elusive'. R. Govinda et M. Ahmed (dir. publ.)
- Ahmed, M. et Al. (2007). Access to education in Bangladesh: Country analytic review of primary and secondary school. Études analytiques par pays (CREATE). Dhaka/Brighton, Royaume-Uni: BRAC University Institute of Education and Development (BU-IED)/Université du Sussex.
- Akkari, A., Clavel, R. & Gillioz, C. (1994). *L'enseignement à mi-temps au niveau primaire : étude de cas dans le canton de Fribourg : rapport scientifique*. Fribourg : Université, Institut de pédagogie-Universit
- Akyeampong, K et Al. (2011). Access, transitions and equity in education in Ghana: Researching practice, problems and policy. Monographie de recherche sur les Chemins vers l'accès (CREATE), 72. Brighton : Université du Sussex.
- Ançay, S. (2007). Le travail en duo pédagogique. Saint-Maurice : Haute école pédagogique du Valais
- Aturupane, H. (2009). The pearl of great price: Achieving equitable access to primary and secondary education and enhancing learning in Sri Lanka. Monographie de recherche sur les Chemins vers l'accès (CREATE), 29. Londres : Institute of Education.
- Banque Mondiale, 1988, L'éducation en Afrique subsaharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, Washington, 192 p.
- Béchar, Jean-Pierre (2012). *Mieux comprendre l'apprentissage expérientiel*. Récupéré le septembre 2017 du site de l'École des hautes études commerciales
- BELHOSTE Bruno, « Culture scolaire et histoire des disciplines », art. cit., pp. 221-223.
- Bensa, A. (1992). Anthropologie et citoyenneté. *Journal des anthropologues*, n°51-52, pp. 21-24. Dès lors nous avons utilisé le téléphone comme outils de collecte des données.
- Billaudot, B (2011). « Justice distributive et justice commutative dans la société moderne », dans Actes des journées de l'Association Charles Gide. Justice et économie : Doctrines anciennes et nouvelles théories, Toulouse, France.
- Blum, N. (2009). 'Small NGO schools in India: implications for access and innovation'. Dans BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude et Al, *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris, EHESS, 2006.

- Briskin, L. *Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation*, Ottawa, Canadian Research Institute for the Advancement of Women, Feminist Perspectives, 1990.
- Cameron, S. 2010. Access to and exclusion from primary education in slums of Dhaka, Bangladesh. Monographie de recherche sur les Chemins vers l'accès (CREATE), 45. Brighton : University of Sussex.
- Chervel, A. « Des disciplines scolaires à la culture scolaire », art. cit., p. 187.
- Chervel, A. « Des disciplines scolaires à la culture scolaire », art. cit., pp. 187-188.
- Chervel, A. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, pp. 59-119
- Chervel, A. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, pp. 59-119.
- Chervel, A. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », art. cit., p. 62
- Chervel, A. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », art. cit., p. 116 .
- Clanet, J. (2007). Un organisateur des pratiques d'enseignement : les interactions maître-élève(s). *Recherche et formation*, 56, 47-65.
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions vives*, 6(18), 15-37.
- Clow, B., Hanson. Y., et Bernier. J. (2012). « Connaître la différence entre l'équité et l'égalité », L'apprentissage en ligne de l'AIGS : Se montrer à la hauteur du défi, 2012 [sgba-resource.ca/fr/?page_id=1590].
- Compare*, 39(2)
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Remettre le cap sur l'équité: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Gouvernement du Québec, 2016.
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre, formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université, 1re édition, 2000.
- Croft, A. (2010). Including disabled children in learning: Challenges in developing countries. Monographie de recherche sur les Chemins vers l'accès (CREATE), 36. Brighton : Université du Sussex.
- Lafontaine, D. (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 39-80.

- Dassylva, M (2004). La naissance des cégeps, 1964-1967, mémoire de maîtrise en Histoire, Université du Québec à Montréal.
- Demeuse, M. et Baye, A. « Pourquoi parler d'équité ? » dans BAYE, A. et collab. (dir.). Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2005, p. 149-170.
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44.
- Dessus, P. (2000). « La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 101-116.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York MacMillan.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de de scientificité en recherche qualité. *Pratiques psychologiques*. P 79-86
- Dumont, H. et Istance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (p. 19-34). Paris, France : OECD Publishing.
- Dunkin M.-J. (1986). « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement ».
- Dupriez, V. et Verhoeven. M. (2006). « Débat sur l'égalité à l'école. Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone », *Les Temps Modernes*, vol. 637- 638-639, no 3, 2006, p. 479.
- Eckert, H. « Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, no 1, 2010, p. 149.
- Essus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, 164, 139-168.
- Flanders n. A. (1976). « Analyse de l'interaction et formation ». In A. MORRISON & D. MCINTYRE (dir.), *Psychologie sociale de l'enseignement* (vol. 1). Paris: Dunod.
- Froese-Germain, B. « L'éducation publique et la justice sociale », *Perspectives*, no 15, oct. 2014, s.p. [perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3049].
- Gallén, V. & Bold, J. (1989). *Saskatchewan Teacher's Federation Study of Teaching*. Saskatoon: Saskatchewan Teacher's Federation.

- Gauthier, C., C. Belzile et M. Tardif (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*, Les Cahiers du Labraps, Série études et documents, vol. 13, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation
- Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Gomez, F. & Sevastopoulo, M. (2004). *comment réussir un duo pédagogique ? : quelques modalités de travail*. Genève : [éditeur non identifié]
- Jaquier Nigolian, F. & Juffa Négri, S. (2002). *Duo pédagogique et développement de nouvelles compétences professionnelles*. Genève : [éditeur non identifié]
- Grisay, A. «Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires », *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, vol. 9, 1984, p. 314.
- Hadley, S. (2010). *Seasonality and access to education: The case of primary education in sub-Saharan Africa*. Monographie de recherche sur les Chemins vers l'accès (CREATE), 31. Londres : Institute of Education.
- HEYES C. (2001). « Causes and consequences of imitation ». *Trends in cognitive sciences*, vol. 5, n° 6, p. 253-261.
- Honey, P. et Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead, UK: Peter Honey.
- Horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines et primaires. Berne : CDIP (Dossier 23B). (1995). *Résonances*, 2, 17 :
- Akkari, (1994). *Le duo pédagogique : une réalité multiforme*.
- Husti, A. (1994). « Quel rythme pour quel enseignement ? », dans E. Burguière, A. Husti, N. Lantier (dir.), *École et temps*, Actes du Colloque
- Hutin, R. (1989). *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire : enquête d'opinion auprès des différents partenaires*. Genève : Service de la recherche pédagogique.
- Hutin, R. (1989). *Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire : enquête d'opinion auprès des différents partenaires*. Genève : Service de la recherche pédagogique.
- Imhof, E. (1985). *Enseignement en duo : inventaire des expériences réalisés dans les différents cantons : état 1984/1985*. Genève : CESDOC
- Imhof, E. (1985). *Enseignement en duo : inventaire des expériences réalisés dans les différents cantons : état 1984/1985*. Genève: CESDOC

- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Keith M. Lewin (2016). *Accès, équité et développement : planifier l'éducation pour concrétiser les droits*. Paris 2016. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Keith M. Lewin, (2015). *Accès, équité et développement: planifier l'éducation pour concrétiser les droits* p.42.
- Kolb, A.Y. et Kolb, D.A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory*. Version 3.1. Technical Specifications. Case Western Reserve University. Récupéré le 17 janvier 2017 du site de Experience Based Learning Systems, Inc. (Research and development company devoted to advancement of the theory and practice of experiential learning):
- Kolb, A.Y. et Kolb, D.A. (2013). *A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*.
- Kolb, D.A. (1976). *The Learning Style Inventory : Technical Manual*. McBer & Co, Boston, MA.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kumar, V.J. (2010). 'Access and activity based learning: a transition in Tamil Nadu'. Conférence publique au LIDC, Londres, RU, 29 juin 2010.
- Lachapelle, J.-F. (1973). *Prévision des effectifs scolaires par la méthode de survie des cohortes*
- Le duo pédagogique. (1993). *Femmes suisses*, 81, 12
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Lewin, K.M. ; Akyeampong, K. 2009. 'Education in sub-Saharan Africa: researching access, transitions and equity'. Dans : *Comparative Education*, 45(2). Numéro spécial : 'Access to education in sub-Saharan Africa' (Éditorial).
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (2000) (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Labor, p. 39-80.
- Marc, D & Ariane, B. (2005): Dans *Vers une école juste et efficace* , pages 149 à 170
- Lebreton, M-C (1999). *L'enfant et la responsabilité civile*, Publications de l'Université de Rouen.
- Mayer, R. E. (2010). *Learning with technology*. Dans H. Dumont, D. Istance et D. Benavides (dir.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (p. 173-198). Paris, France : OECD Publishing.

- Michel Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 27
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, (1988). *Introduction aux apprentissages essentiels communs*. (p.10)
- Monin, N. et Morin, O. (2010). « *Nouvelle définition de la justice scolaire par le socle commun de connaissances et de compétences et devenir de la professionnalité enseignante : Les questions vives dans l'enseignement des SVT au collège* », dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- Monteil, J.-M. et Huguet, P. (2013). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Nations Unies (2020). *Note de synthèse : L'impact de la COVID-19 sur les enfants ;*
- OCDE (2013). *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Orivel, F. et Orivel, E. (1997). « Réforme de l'éducation et contrainte budgétaire durant la transition dans la Communauté des États indépendants », *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, p. 49-56.
- PERKINS D. N. (1995). « L'individu-plus, une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 111, p. 57-71.
- PERRUCHET P. & PACTON S. (2004). « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? ». *L'Année psychologique*, vol. 104, p. 121-146.
- SCHUGURENSKY D. (2007). « "Vingt mille lieues sous les mers" : les quatre défis de l'apprentissage informel ». *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 13-27.
- Udelko, B. (2014). *Présentation de la stratégie de l'apprentissage expérientiel utilisée dans le cours EDU 1020*. Récupéré du site du cours EDU 1020, Télug <http://edu1020.teluq.ca/mot-de-bienvenue/les-orientations-pedagogiques/>.
- Van Tham, S. (1979). *Les orientations actuelles des Écoles Nouvelles*. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), 482.
- Werner Brutsch et Al (1985) : *Le rapport de duo pédagogique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique après une enquête dans certains cantons suisses*

Willms, J.D. (2006), Les écarts en matière d'apprentissage : Dix questions stratégiques sur le rendement et l'équité des écoles et des systèmes d'éducation, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

RAPPORT

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018b).

Nations Unies, Plan d'action – Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, Première phase, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, New York et Genève, 2006, par. 18, pp. 20–21.

OCDE (2013). *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris: OCDE.

OCDE (à paraître en anglais uniquement), PISA 2012 Technical Report, pisa, éditions Oede.

OCDE, Base de données PISA 2012.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 – L'Alphabétisation, un enjeu vital, UNESCO, Paris, 2005, p. 230.

UNESCO (2020b). The Global Learning Crisis. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

UNESCO. 2020c. Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All. United Nations Education

WEBLIOGRAPHIE

Dario Pellegrini, « L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 01 mai 2019. URL: <http://journals.openedition.org/ries/2377>;DOI: 10.4000/ries.2377

Haut-Commissariat aux droits de l'homme : www.ohchr.org

Husti, A. (1994). « Quel rythme pour quel enseignement ? », dans E. Burguière, A. Husti, N. Lantier (dir.), *École et temps*, Actes du Colloque organisé par l'Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, INRP, p. 28-33.

- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018b). INEE Guidance Note on Psychosocial Support. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-psychosocial-support>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). INEE Guidance Note on Gender. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2020). Global Report on Internal Displacement 2020. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) : <http://portal.unesco.org>
- UNESCO (2020b). The Global Learning Crisis. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://en.unesco.org/gem-report/global-learning-crisis-1>
- United Nations. (2012). *Global Education First Initiative*.
<Http://www.unesco.org/new/en/gef/home/>
- Dario Pellegrini, « L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 01 mai 2019. URL: <http://journals.openedition.org/ries/2377>;DOI: 10.4000/ries.2377
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). Weighing the risks: School closure and reopening during COVID-19. <https://inee.org/resources/weighing-risks-school-closure-and-reopening-under-covid-19>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). INEE Guidance Note on Gender. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2020). Global Report on Internal Displacement 2020. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020>
- Kattan, Raja Bentaouet et Burnett, Nicholas, Les frais de scolarité, un obstacle sur la voie de l'Éducation pour tous, Education Notes, Banque mondiale, Washington, août 2004, p.2 www.ds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/11/28/000090341_20051128105628/Rendered/PDF/30193.pdf>, consulté le 8 janvier 2008.
- OCHA.(2019).*Global humanitarian overview 2020*.<https://www.unocha.org/global-humanitarian-overview-2020>.

United Nations. (2012). Global Education First Initiative.

Comité des droits de l'enfant, Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, Paragraphe 1 de l'article 29 (2001), CRC/GC/2001/1, 2001, p. 9

Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000: rapport final

Kattan, Raja Bentaouet et Burnett, Nicholas, Les frais de scolarité, un obstacle sur la voie de l'Éducation pour tous, Education Notes, Banque mondiale, Washington, août 2004, p.2
www.ds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/11/28/000090341_20051128105628/Rendered/PDF/30193.pdf>, consulté le 8 janvier 2008.

UNESCO.(2000).The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000012020>

NESCO.(2000).the dakar framework for action: education for all: meeting our collective commitments. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000012020>

Lafontaine, D., & Simon, M. (2009). L'évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31,3, 95-125.<http://hdl.handle.net/2268/29039>

Monseur, C., Lafontaine, D., & Baye, A. (2010). Education systems structures and their consequences on effectiveness and equity. 2nd Biennial Meeting of the EARLI Special Interest Group 18: Educational Effectiveness: Models, Methods and Applications. 26 août 2010. Leuven. <http://hdl.handle.net/2268/5244>

Gaches Lya. Fourestier (Max).«Les expériences scolaires de Vanves : le mi-temps pédagogique et sportif et la classe de neige», in La Semaine Médicale (supplément à la Semaine des Hôpitaux, n° 29, 14 mai 1955). In: Bulletin de psychologie, tome 9 n°1, 1955. p.52.

https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1955_num_9_1_6665_t1_0052_0000_

Secrétariat d'état au tourisme/Conseil national du tourisme (1999), « Les classes de découverte », La Documentation française, Paris.

ANNEXE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE, SCHOOL FOR
THE SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

BP : 755 Yaoundé

Email : erfd.shse@univ-yaounde1.cm

Siège : Face à Bibliothèque Centrale de l'UYI

Réf...../UYI/CRFD_SHSE/TTJP

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur TSALA TSALA Jacques Philippe**, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **NLOKA Stéphane**, Matricule **19Y3371**, est inscrit en **Master II** à la Faculté des sciences de l'éducation, Département **Curricula et Evaluation**, Filière : **Management de l'Éducation** Spécialité : **Planification des Systèmes Éducatifs**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master II. Il travaille sous la direction de Monsieur **Dr AFU Isaiah** chargé de cours à l'Université de Yaoundé I. Son sujet porte sur : « **Système de cours par mi-temps et performances scolaires des Elèves d'Établissement Secondaires Publics dans l'Arrondissement d'Ebolowa Premier** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Yaoundé le..... **03 FEB 2022**

Le Coordonnateur du Centre de Recherche
et de Formation Doctorale en Sciences
Humaines, Sociales et Éducatives



Jacques Philippe TSALA TSALA
Professeur Titulaire

REPUBLIQUE DU CAMEROON
 Paix - Travail - Patrie
 MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS
 SECONDAIRES
 DELEGATION REGIONALE DU SUD
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA
 MVILA
 LYCEE D'EBOLOWA RURAL
 BP : 255 Tel : 222 283 982/222 284 791
 IM : 8EHIGSD110181103



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace - Work - Fatherland
 MINISTRY OF SECONDARY
 EDUCATION
 SOUTH REGIONAL DELEGATION
 MVILA DIVISIONAL DELEGATION
 G.H.S OF EBOLOWA RURAL
 BP : 255 Tel : 222 283 982/222 284 791
 RN : 8EHIGSD110181103

EMPLOI DU TEMPS DE LA CLASSE DE 2nd C.I
 ANNEE SCOLAIRE : 2021/2022

Professeur Principal : YOMBA NGAMGA P. Grade PLEG

HORAIRES	/	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
7H 30-8H25	Matière					
	professeur					
8H25-9H20	Matière					
	Professeur					
9H20-10H15	Matière					
	Professeur					
PAUSE (10 MIN)						
10H30-11H25	Matière					
	Professeur					
11H25-12H 20	Matière					
	Professeur					
PAUSE (20 MIN)						
12H45- 13H40	Matière	Maths	EP	OR-SCO	PHYSIQUE	...
	Professeur	YOMBA	AKOIA		YOMBA	ATANGANA
13H40-14H35	Matière	Maths
	Professeur	YOMBA	ATANGANA
14H35- 15H30	Matière	HG-EC	PHYSIQUE	ANGLAIS	SVT	...
	Professeur	AKOIA	YOMBA	AKOIA	AKOIA	...
PAUSE (15 MIN)						
15H45-16H40	Matière	FRANCAIS	HG-EC	CHIMIE	MATHS	HG-EC
	Professeur	MATHENQUE	AKOIA	NKILI	NOZESSE	AKOIA
16H40-17H35	Matière	FRANCAIS	ANGLAIS	CHIMIE	MATHS	FRANCAIS
	professeur	MATHENQUE	AKOIA	NKILI	NOZESSE	MATHENQUE

Fait à Ebolowa le 02 SEP 2021
 Le Proviseur [Signature]

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix - Travail - Progrès
 MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS
 SECONDAIRES
 DELEGATION REGIONALE DU SUD
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA
 MVILA
 LYCEE D'EBOLOWA RURAL
 BP : 235 Tel : 222 283 982/222 284 791
 IM : 8EHIGSD110181105



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace - Work - Fatherland
 MINISTRY OF SECONDARY
 EDUCATION
 SOUTH REGIONAL DELEGATION
 MVILA DIVISIONAL DELEGATION
 G.H.S OF EBOLOWA RURAL
 BP : 235 Tel : 222 283 982/222 284 791
 RN : 8EHIGSD110181105

EMPLOI DU TEMPS DE LA CLASSE DE 1^{ère} AN
 ANNEE SCOLAIRE : 2021/2022

Professeur Principal ALGONIBENE M. Grade PLEG

HORAIRES	/	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
7H 30-8H25	Matière	ALL	ALL	HG-EC	IS	INFO
	Professeur	NYANGONO	NYANGONO	ALGONIBENE	NYANGONO	NYANGONO
8H25-9H20	Matière	ALL	ALL	ESF	ES	INFO
	Professeur	NYANGONO	NYANGONO	MEOM	NYANGONO	NYANGONO
9H20-10H15	Matière	ALL	ALL	PR-G	ALLEMAND	MATHS
	Professeur	NYANGONO	NYANGONO	AMUGU	NYANGONO	NYANGONO
PAUSE (15MIN)						
10H30-11H25	Matière	MATHS	SVT	EPS	ES	ANG
	Professeur	NYANGONO	NYANGONO	ALGONIBENE	NYANGONO	NYANGONO
11H25-12H 20	Matière	MATHS	SVT	ES	ES	ANG
	Professeur	NYANGONO	NYANGONO	ALGONIBENE	NYANGONO	NYANGONO
PAUSE (15MIN)						
12H45- 13H40	Matière					
	Professeur					
13H40-14H35	Matière					
	Professeur					
14H35- 15H30	Matière					
	Professeur					
PAUSE (15MIN)						
15H45-16H40	Matière					
	Professeur					
16H40-17H35	Matière					
	Professeur					

Fait à Ebolowa le 08 SEPT 2021

Le Proviseur et P.



[Signature]

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix - Travail - Progrès
 MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS
 SECONDAIRES
 DELEGATION REGIONALE DU SUD
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA
 Mvila
 LYCEE D'EBOLOWA RURAL
 BP : 255 Tel : 222 283 982/222 284 791
 FM : 8EHGSD110181105



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace - Work - Fulfillment
 MINISTRY OF SECONDARY
 EDUCATION
 SOUTH REGIONAL DELEGATION
 Mvila DIVISIONAL DELEGATION
 G.H.S OF EBOLOWA RURAL
 BP : 255 Tel : 222 283 982/222 284 791
 RN : 8EHGSD110181105

EMPLOI DU TEMPS DE LA CLASSE DE...^{5^e}.....
ANNEE SCOLAIRE : 2021/2022

Professeur Principal **LIBAM RACHEL G.** Grade **PLEG**

HORAIRES	/	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
7H 30-8H25	Matière					
	professeur					
8H25-9H20	Matière					
	Professeur					
9H20-10H15	Matière					
	Professeur					
PAUSE (15MIN)						
10H30-11H25	Matière					
	Professeur					
11H25-12H 20	Matière					
	Professeur					
PAUSE (15MIN)						
12H45- 13H40	Matière	HIS-EC	OR-AD	FINTE	ANGL	SCN
	Professeur	ANGLOPHONE B		ANGLOPHONE B	ANGLOPHONE B	ANGLOPHONE B
13H40-14H35	Matière	HIS-EC	FR	LE	ANGL	LAT
	Professeur	ANGLOPHONE B	ETOUNGI	ETOUNGI	ANGLOPHONE B	ALINA
14H35- 15H30	Matière	SC	FR	FR	FR	FR
	Professeur	ALINA	ETOUNGI	ETOUNGI	ETOUNGI	
PAUSE (15MIN)						
15H45-16H40	Matière	MATHS	HIS-EC	FR	MATHS	FR
	Professeur	ANGLOPHONE B	ANGLOPHONE B	MATHS	ANGLOPHONE B	MATHS
16H40-17H35	Matière	FR	HIS-EC	SC	MATHS	MATHS
	professeur	ANGLOPHONE B				

Fait à Ebolowa le 08 SEPT 2021
 Le Proviseur et TD

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Pax - Travail - Paix

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS
 SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE DU SUD

DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA
 MVILA

LYCEE D'EBOLOWA RURAL
 BP : 255 Tel : 222 283 982/222 284 791
 RN : 8EHIGSD110181105



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace - Work - Faithful

MINISTRY OF SECONDARY
 EDUCATION

SOUTH REGIONAL DELEGATION

MVILA DIVISIONAL DELEGATION

G.H.S OF EBOLOWA RURAL
 BP : 255 Tel : 222 283 982/222 284 791
 RN : 8EHIGSD110181105

EMPLOI DU TEMPS DE LA CLASSE DE.....
 ANNEE SCOLAIRE : 2021/2022

Professeur Principal : ESST ONDOUA P. Grade PLEG

HORAIRES		LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
7H 30-8H25	Matière	E.S.F	OR.S.CO	ANG	L.T.A	MATHS
	professeur	MEUM		ESST	MINI	BILLE
8H25-9H20	Matière	FR	EPS	ANG	LAT	MATHS
	Professeur	MERKA	PIEBENG	ESST	ALIMA	BILLE
9H20-10H15	Matière	FR	IF	EC	MATHS	GC
	Professeur	MERKA	MERKA	MENI	BILLE	MENI
PAUSE (15MIN)						
10H30-11H25	Matière	HG-EL	ATHL	FR	HG-EL	INFO
	Professeur	KONGNE	ESST	MERKA	KONGNE	MBITYE
11H25-12H 20	Matière	HG-EC	ATHL	EC	HG-EL	MATHS
	Professeur	KONGNE	ESST	MERKA	KONGNE	MBITYE
PAUSE (25MIN)						
12H45- 13H40	Matière					
	Professeur					
13H40-14H35	Matière					
	Professeur					
14H35- 15H30	Matière					
	Professeur					
PAUSE (15MIN)						
15H45-16H40	Matière					
	Professeur					
16H40-17H35	Matière					
	professeur					

Fait à Ebolowa le 30 sep 2021
 Le Proviseur P. Ondoua

ARRÊTÉ CONJOINT N° 078/21/1464 /MINEDUB/MINESEC DU 25 AOUT 2021
 fixant le calendrier de l'année scolaire 2021/2022 en République du Cameroun.

**LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION DE BASE
 ET
 LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES,**

- Vu la Constitution ;
- Vu le décret n°2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement, modifié et complété par le décret n° 2018/190 du 02 mars 2018 ;
- Vu le décret n°2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires ;
- Vu le décret n°2012 /268 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Éducation de Base ;
- Vu le décret n°2019/001 du 04 janvier 2019 portant nomination du Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le décret n°2019/002 du 04 janvier 2019 portant réaménagement du Gouvernement,

ARRÊTENT :

SERVICES DU PREMIER MINISTRE VISA	
008347	25 AOU 2021
PRIME MINISTER'S OFFICE	

TITRE I

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

ARTICLE 1.- (1) Le présent arrêté fixe le calendrier de l'année scolaire 2021/2022 en République du Cameroun.

(2) Dans tous les établissements scolaires publics et privés de la République du Cameroun, l'année scolaire 2021/2022 commence le lundi 06 septembre 2021 à 7 heures 30 minutes et s'achève le vendredi 29 juillet 2022 à 15 heures 30 minutes.

ARTICLE 2.- (1) En raison de la pandémie du COVID 19 et des autres types d'urgences humanitaires actuellement en cours au Cameroun, les activités d'enseignement/apprentissage seront organisées en présentiel et/ou à distance.

(2) S'agissant des activités d'enseignement/apprentissage en présentiel, elles concernent celles organisées au sein des écoles et dans les salles de classe à l'intention des apprenants d'un niveau pédagogique homogène ou hétérogène, selon les cas.

(3) Les activités d'enseignement/apprentissage à distance seront déployées selon quatre modalités à savoir :

- les activités d'enseignement /apprentissage par internet ;
- les activités d'enseignement /apprentissage par la radio ;
- les activités d'enseignement /apprentissage par la télévision ;

- et les activités d'enseignement /apprentissage par les livrets d'apprentissage autodidacte au bénéfice des élèves des zones défavorisées, où il n'y a pas accès au réseau internet ou au signal radio et télévisuel.

TITRE II **DU DÉCOUPAGE DE L'ANNÉE SCOLAIRE**

ARTICLE 3.- (1) L'année scolaire sus évoquée est divisée en trimestres.

(2) Elle comporte deux périodes d'interruptions de cours, de deux (02) semaines chacune.

ARTICLE 4.- (1) Les périodes d'interruption de cours sont définies de la manière suivante :

- 1^{ère} interruption : du vendredi 17 décembre 2021 à 12h ;
au lundi 03 janvier 2022 à 7h30min.
- 2^{ème} interruption : du vendredi 08 avril 2022 à 15h30min ;
au lundi 25 avril 2022 à 7h30min.

(2) Les congés des élèves internes se terminent la veille de la rentrée, avant 18h00.

ARTICLE 5.- (1) Les examens et concours officiels se dérouleront ainsi qu'il suit :

- du lundi 16 mai au vendredi 29 juillet 2022, pour l'Éducation de Base ;
- du mercredi 18 mai au vendredi 29 juillet 2022, pour les Enseignements Secondaires.

(2) Les dates de déroulement de ces examens et concours seront fixées et communiquées à la Communauté Éducative, par des textes particuliers du Ministre de l'Éducation de Base et du Ministre des Enseignements Secondaires, chacun en ce qui le concerne.

TITRE III **DE L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE**

Section 1

De la gestion du temps scolaire

ARTICLE 6.- (1) Pour l'Enseignement Primaire, les activités d'enseignement / apprentissage s'organisent sur un volume horaire hebdomadaire de 34h30mn correspondant à 1104h de volume horaire annuel, à consommer dans les écoles évoluant en régime scolaire à plein temps, alors que les écoles évoluant à mi-temps consomment un volume horaire hebdomadaire de 26h40mn, pour 853h20mn de volume horaire annuel.



(2) Les volumes horaires cités ci-dessus comprennent le temps réservé aux enseignements, aux pauses ; aux activités d'initiation à l'intégration ainsi qu'à l'évaluation et aux remédiations.

ARTICLE 7.- Pour une utilisation rationnelle du temps alloué aux activités d'enseignement/ apprentissage, les horaires journaliers de classe suivants seront observés, selon les cas :

(1) Pour les classes évoluant en régime de plein temps, les activités d'enseignement/apprentissage commencent à 07h30mn et se clôturent à 14h30mn pour tous les élèves des niveaux 1, 2 et 3, avec une première pause entre 09h30mn et 10h et une deuxième pause de 12h à 12h30mn ;

(2) En ce qui concerne les classes évoluant à mi-temps, les activités d'enseignement/apprentissage commencent à 07h30mn et se clôturent à 12h40mn pour les élèves qui évoluent dans la matinée. Ceux évoluant l'après-midi débutent les classes à 13h et les clôturent à 17h30 mn, de lundi à vendredi. Le samedi matin, ces élèves fréquentent de 07h30mn à 12h30mn.

ARTICLE 8.- (1) Sous réserve des dispositions de l'article 7 alinéas (1) et (2) ci-dessus et compte tenu de la pléthore des effectifs des élèves couplée à l'indisponibilité des salles et des enseignants ; certaines écoles évoluant déjà en système de mi-temps classique, devront pratiquer exceptionnellement la mi-temps avec alternance journalière des cohortes d'élèves.

(2) Dans la mise en œuvre pratique de la mi-temps avec alternance journalière, les cohortes d'élèves devront chacune, occuper la salle commune, un jour sur deux de telle sorte qu'au terme de la semaine, chaque cohorte ait bénéficié de trois demi-journées de classe, en présentiel.

(3) Les détails sur les mécanismes pédagogiques et didactiques de consommation des programmes dans ces types de classe feront l'objet d'un texte particulier du Ministre de l'Éducation de base.

ARTICLE 9.- Les activités d'enseignement/apprentissage se déroulent en trente-six (36) semaines, pour un minimum de 35 heures de cours par semaine (cas de l'ESG) y compris les activités post et périscolaires. Soit 420 heures par trimestre pour un total de 1260 heures pour l'année scolaire desquelles, il faudra déduire 210 heures réservées à l'évaluation ce qui donne 1050 heures d'enseignement/apprentissage. En tout état de cause, les activités d'enseignement/apprentissage et remédiation doivent être couvertes en 900 heures au minimum.

ARTICLE 10.- La remédiation fait partie intégrante des activités d'enseignement/ apprentissage.

ARTICLE 11.- Les activités post et périscolaires devront se dérouler les mercredis après-midi de 12h30mn à 15h, pour les écoles évoluant à plein temps et les samedis en matinée de 08h à 11h, pour les écoles évoluant en mi-temps.

ARTICLE 12.- Les périodes allouées aux activités visées aux articles 6, 7, 8 et 9 ci-dessus sont délimitées ainsi qu'il suit :



- 1^{er} Trimestre : Du lundi 6 septembre au vendredi 26 novembre 2021 ;
- 2^e Trimestre : Du lundi 29 novembre au vendredi 17 décembre 2021 pour la 1^{ère} partie et du lundi 03 janvier au vendredi 04 mars 2022 pour la 2^e partie ;
- 3^e Trimestre : Du lundi 7 mars au lundi 8 avril 2022 pour la 1^{ère} partie et du lundi 25 avril au vendredi 10 juin 2022 pour la 2^e partie.

ARTICLE 13.- (1) Chaque trimestre donne lieu, dans les établissements scolaires, à des activités d'enseignement/apprentissage systématiques, d'initiation à l'intégration des acquis d'apprentissages pour la résolution des problèmes complexes et significatifs de la vie courante, d'évaluations (diagnostique, formative et sommative) des apprentissages de tout genre, de correction des copies, de remédiation aux difficultés d'apprentissage des élèves et de stage pratique des élèves-maîtres et des élèves-professeurs.

(2) Pour chaque trimestre, la direction de l'établissement veille à la bonne exécution des activités d'apprentissage, à l'organisation des évaluations continues sous forme de devoirs surveillés ou non, éventuellement harmonisés ou uniformisés pour les classes de même niveau, à l'organisation des activités de remédiation et à la confection de relevés de notes.

Section 2

De la gestion des effectifs de classe

ARTICLE 14.- Sous réserve de l'évolution de la pandémie à COVID 19, les effectifs de classe ne devront pas dépasser soixante élèves par classe

Section 3

De la gestion des évaluations

ARTICLE 15.- (1) Pour l'Enseignement Primaire, les élèves seront évalués de manière continue au fur et à mesure de la conduite des leçons dans chaque discipline, sous forme de devoirs surveillés en classe ou de devoirs à faire à la maison, dont les copies seront corrigées selon les modalités choisies par l'enseignant.

(2) Il est organisé chaque fin de semaine, un contrôle hebdomadaire dans les disciplines fondamentales que sont les langues (Français ou Anglais et les Mathématiques).

(3) A la fin de chaque mois, chaque cellule de niveau, sous la coordination du Directeur d'école, organise une évaluation mensuelle portant exclusivement sur les Connaissances fondamentales à savoir : la langue (Français/English Language), les Mathématiques, les Sciences et Technologies, la deuxième langue officielle et les TIC).

(4) Au terme de chaque trimestre, une composition portant sur l'ensemble des disciplines enseignées dans chaque classe est organisée par les cellules pédagogiques de niveaux sous la coordination du Directeur d'école.



(5) A la fin de l'année scolaire, il est organisé une composition annuelle au bénéfice de chaque classe. Les épreuves de cette évaluation porteront sur l'ensemble du programme annuel de la classe concernée et les sujets seront élaborés par l'Inspection de Coordination des Enseignements et acheminés par les soins du Délégué Régional de l'Éducation de Base, vers les écoles via les Délégations Départementales et les Inspections d'Arrondissement de l'Éducation de Base.

ARTICLE 16.- (1) L'ensemble des productions des élèves, qu'elles soient individuelles ou en groupes, dans le cadre des évaluations continues, des devoirs surveillés et des devoirs à faire à la maison, des tâches spécifiques à faire en groupes, des contrôles hebdomadaires et mensuels, des compositions trimestrielles et annuelles devront être soigneusement corrigées par l'enseignant et compilées dans un portfolio, qui sera remis de temps en temps aux parents d'élèves qui le viseront et le retourneront dans les meilleurs délais, à l'école.

(2) Pour le secondaire, chaque copie corrigée portant les notes de l'apprenant devra obligatoirement faire ressortir : le nom, la classe de ce dernier, l'intitulé de la compétence évaluée et une appréciation du niveau de développement de ladite compétence. En cas d'échec, le problème pédagogique devra être identifié et mentionné sur la copie de l'élève. Cette dernière, dûment estampillée du sceau de l'établissement, devra être retournée à l'enseignant signée de l'un des parents ou tuteur dans un délai d'une semaine. Elle est restituée à l'élève après vérification.

(3) Pour le secondaire, les services responsables de la pédagogie dans les établissements se chargent d'élaborer un calendrier d'évaluations sur la base des programmations définies par les conseils d'enseignement et d'en faire le suivi.

(4) Les évaluations sommatives ne devraient en aucun cas entraîner la mise en congé des élèves qui ne composent pas.

ARTICLE 17.- (1) La fin de chaque trimestre sera marquée par les activités suivantes :

- *Au sein des établissements scolaires*

- a) Le report des notes des élèves dans les carnets de correspondance par chaque enseignant ;
- b) Le calcul des moyennes des notes obtenues lors des évaluations sommatives, l'établissement des bulletins de notes et la remise des carnets de correspondance aux apprenants par le Professeur principal ou le Maître chargé de classe ;
- c) Les réunions de concertation de la direction de l'établissement avec, d'une part, les Professeurs Principaux ou les Maîtres chargés de classe, et, d'autre part, les animateurs Pédagogiques ou les responsables de niveau, selon qu'on est au secondaire ou au primaire.

(2) Les relevés de notes établis sous forme de carnets de correspondance comportant les appréciations générales des Professeurs principaux ou des Maîtres chargés de classe et visés en bonne et due forme par les Chefs d'établissement ou les Directeurs d'école sont remis aux élèves le jour du départ en congé. Ils doivent



être ramenés à l'établissement dûment signés par les parents ou tuteurs dès la reprise des classes.

- Dans les services déconcentrés du Ministère de l'Éducation de Base.

- a) L'organisation des réunions de concertation autour de l'Inspecteur d'Arrondissement, du Délégué Départemental et du Délégué Régional avec l'équipe des encadreurs pédagogiques, à l'effet de dresser le bilan du travail accompli par les élèves et de fixer les pistes de remédiation des difficultés d'apprentissage constatées.
- b) La présentation et l'analyse des synthèses statistiques relatives à la consommation des programmes, au rendement des élèves, avec une emphase particulière sur les disciplines fondamentales, à l'état de la fréquentation scolaire des enseignants et des apprenants, en vue de l'amélioration des pratiques de classe et de la détermination des pistes prioritaires d'intervention.

ARTICLE 18.- Les synthèses statistiques citées à l'article 16 seront transmises à la hiérarchie supérieure, sous huitaine après la tenue desdites réunions, pour exploitation et validation des mesures prises au niveau local.

ARTICLE 19.- (1) À la fin de chaque trimestre, la direction de l'établissement scolaire organisera une période d'activités de suivi pédagogique comprenant notamment l'appréciation des résultats par un conseil de classe présidé par le Chef d'établissement ou tout autre collaborateur de haut rang dans l'établissement. Cette rencontre donnera lieu à l'examen des indicateurs ci-après :

- le taux de couverture des heures d'enseignement de la classe par rapport à l'année scolaire ;
- le taux de couverture du programme de chaque discipline par rapport au programme officiel annuel ;
- le taux d'assiduité des élèves ;
- le taux d'exécution des travaux pratiques dans les laboratoires, les salles spécialisées ou dans les ateliers par rapport aux prévisions annuelles ;
- le taux de réussite par discipline ;
- la moyenne générale de la classe ;
- les problèmes pédagogiques récurrents,
- le taux des activités réalisées dans chaque domaine du curriculum de la Maternelle,
- L'organisation d'une journée de conseils d'enseignement en vue d'analyser les résultats par classe d'une part, et de définir de nouveaux objectifs ainsi que les stratégies pour les atteindre d'autre part. Les rapports desdits conseils ainsi que les fiches de suivi des enseignements seront acheminés à la Délégation Régionale, avec copie à la Délégation Départementale dans les mêmes délais. Les Conseillers Pédagogiques et les Inspecteurs Pédagogiques



Régionaux sont chargés respectivement de leur exploitation. Les conclusions seront transmises aux services centraux sous huitaine.

(2) À la fin de l'année scolaire, un rapport général sur l'ensemble des dispositions pédagogiques contenues dans le présent arrêté est attendu dans les services centraux.

ARTICLE 20.- Les deux (02) derniers jours précédant la fin du trimestre seront, entre autres, consacrés au suivi pédagogique visé à l'article 18 ci-dessus.

ARTICLE 21.- (1) Les compositions de fin d'année feront l'objet d'une organisation interne au niveau de chaque établissement scolaire ou de chaque Inspection d'Arrondissement. Pour les classes d'examen, les épreuves auront le format de celles qui sont proposées aux examens officiels. S'agissant des classes intermédiaires, les compositions porteront sur le programme de l'année scolaire dûment communiqué aux élèves.

(2) La période réservée aux compositions sus-évoquées et à la correction des copies s'étend du lundi 09 mai au vendredi 27 mai 2022. Du fait des dispositions prévues à l'alinéa (1) ci-dessus, il ne sera plus organisé de compositions trimestrielles.

ARTICLE 22.- (1) Une section du carnet de correspondance, récapitulera les résultats obtenus sous forme d'un bulletin de notes.

(2) Le bulletin de fin d'année donnera lieu à un récapitulatif des moyennes obtenues dans l'ensemble des modules du niveau de formation ainsi qu'à la décision du conseil de classe de fin d'année.

(3) Chaque page du carnet de correspondance portant les notes d'un élève devra obligatoirement faire ressortir les noms et prénoms, la date de naissance, la classe de ce dernier et la mention « redoublant » ou « non redoublant ». À côté de chaque matière, un espace devra être réservé pour décrire les compétences visées au cours du trimestre, leur note et leur appréciation.

(4) Les notes figurant dans le carnet de correspondance devront, pour l'ensemble des apprenants d'une classe, être portées par chaque enseignant sur une fiche récapitulative pour archivage. Tout autre mode de conservation prendra invariablement appui sur cette base de données, considérée comme la plus authentique.

ARTICLE 23.- Sous réserve des textes particuliers régissant l'évaluation continue dans les enseignements maternel, primaire et secondaire, la moyenne annuelle pour chaque élève s'obtiendra sur la base de la somme des moyennes des trois (03) trimestres divisés par trois (3).

TITRE IV

DISPOSITIONS DIVERSES

ARTICLE 24.- (1) L'Assemblée Générale de l'établissement ou le Conseil des maîtres devra se réunir au plus tard le dernier vendredi précédant la rentrée



scolaire 2021/2022 pour le premier trimestre et le premier vendredi de chaque début de trimestre pour les deux autres.

(2) Les conseils d'enseignement se tiendront au début et à la fin de chaque trimestre. Toutefois, en cas de nécessité, il peut se tenir un conseil d'enseignement extraordinaire sur convocation de l'Animateur Pédagogique ou toute autre personne compétente.

ARTICLE 25.- Plusieurs journées retenant particulièrement l'attention de notre système éducatif sont célébrées selon le tableau ci-après :

DATE	JOURNÉE
Mardi 05 octobre 2021	Journée Mondiale de l'Enseignant
Vendredi 01 ^{er} Octobre 2021	Journée Nationale de Promotion du Matériel Didactique fabriqué à partir des Matériaux locaux et/ou de récupération
Vendredi 15 octobre 2021	Journée Mondiale de lavage des Mains avec de l'eau et du Savon
Vendredi 22 octobre 2021	Journée Nationale de l'Orientation Scolaire
Jeudi 18 novembre 2021	Journée Mondiale de la Philosophie
Du vendredi 28 janvier au vendredi 04 février 2022	Semaine du bilinguisme.
Du lundi 7 au vendredi 11 février 2022	Semaine de la jeunesse
Lundi 21 février 2022	Journée Internationale de la Langue Maternelle
Vendredi 11 mars 2022	Journée Nationale des Arts et Cultures à l'École
Du jeudi 10 au vendredi 11 mars 2022	« Journées Portes Ouvertes »
Lundi 14 mars 2022	Journée du Commonwealth
Dimanche 20 mars 2022	Journée de la Francophonie

ARTICLE 26.- Les épreuves zéro se dérouleront sur toute l'étendue du territoire national les jeudi 28 et vendredi 29 avril 2022.

ARTICLE 27.- Les épreuves pratiques d'EPS aux examens officiels se dérouleront sur toute l'étendue du territoire national, du lundi 25 avril au vendredi 13 mai 2022.

Toutefois, en cas de persistance de la pandémie du COVID 19 comme urgence de santé publique, les candidats aux examens officiels CEP et FSLC composeront par écrit en EPS.

ARTICLE 28.- Sous réserve de l'évolution de la pandémie du COVID 19, les jeux FENASSCO, ligues A et B, auront lieu pendant la 2^{ème} période de l'interruption des cours.

ARTICLE 29.- (1) Les congés des personnels enseignants et d'encadrement des écoles maternelles et primaires, ainsi que des établissements d'enseignement



secondaire et normal pour l'année scolaire 2021/2022 commencent le lundi 01^{er} août 2022.

(2) Les dates de rentrée scolaire de l'année 2022/2023 sont fixées ainsi qu'il suit :

- le lundi 29 Août 2022 à 7 h 30 min, pour les personnels administratifs ;
- le mercredi 31 Août 2022 à 7 h 30 min, pour les personnels enseignants ;
- le lundi 05 septembre 2022 à 7 h 30 min, pour les élèves.

ARTICLE 30.- Par dérogation à l'article 29 ci-dessus, les élèves qui ne présentent pas d'examens officiels seront mis en congés le vendredi 10 juin 2022 à 12 heures.

TITRE V

DISPOSITIONS FINALES

ARTICLE 31.- (1) En dehors des fêtes légales et de celles prévues par décret du Chef de l'État, toute autre interruption de cours doit au préalable être autorisée exclusivement par le Ministre de l'Éducation de Base ou le Ministre des Enseignements Secondaires ; sous réserve des dispositions contraires décidées par le Premier Ministre Chef du Gouvernement compte tenu de l'évolution de la crise sanitaire (COVID 19).

(2) En tout état de cause, l'ensemble des cours dispensés à un élève au cours de l'année scolaire 2021-2022 ne saurait se situer en deçà de 900 heures, le temps consacré aux évaluations non compris.

ARTICLE 32.- (1) Les frais d'inscription aux examens officiels de la session 2022, seront obligatoirement perçus dès la rentrée scolaire par les Directeurs d'écoles pour le MINEDUB et par les opérateurs retenus dans le cadre des mémoranda d'entente signés avec le MINESEC, conformément à l'Instruction N° 18/00000000951/I/MINFI/DGTCFN/CLC du 22 novembre 2018 portant comptabilisation des recettes collectées et reversées par l'intermédiaire des opérateurs de téléphonie mobile et de transfert d'argent pour le paiement des contributions exigibles et des frais des examens et concours officiels pour le MINESEC.

(2) Ces frais seront versés dans les comptes prévus à cet effet au plus tard le lundi 01^{er} novembre 2021 pour le MINEDUB et 48 heures après encaissement pour le MINESEC.

(3) Les frais évoqués à l'alinéa (1) ci-dessus demeurent ceux pratiqués pour la session 2021, à l'exception de ceux relatifs au Brevet de Technicien en Hôtellerie (BT Hôtellerie), au Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Technique (CAPIET) et au Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP).

(4) Pour ces opérations, les droits de timbre, non compris dans les frais sus-évoqués, seront recouvrés selon les modalités arrêtées par le Ministre des Finances.

ARTICLE 33.- Les Secrétaires Généraux, les Inspecteurs Généraux des Services, les Inspecteurs Généraux des Enseignements, les Inspecteurs de Pédagogie, les



Inspecteurs Coordonnateurs Généraux, les Directeurs des Services Centraux, le Directeur de l'Office du Baccalauréat du Cameroun, le Registrar du GCE BOARD, les Secrétaires Nationaux des Organisations de l'Enseignement Privé, les Délégués Régionaux et Départementaux, les Secrétaires à l'Éducation, les Inspecteurs d'Arrondissement et les Chefs d'établissement sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de la stricte application du présent arrêté, qui sera enregistré et publié au Journal Officiel, en français et en anglais.

Yaoundé, le 25 AOUT 2021

**LE MINISTRE
DE L'ÉDUCATION DE BASE,**



Laurent Serge ETOUNDI NGÔA

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS
SECONDAIRES,**



NALOVA LYONGA



ANNEXE

**CALENDRIER DE L'ANNEE SCOLAIRE 2021-2022
2021-2022 SCHOOL CALENDAR**

N°	SEMAINES/WEEKS	CONTENUS ET INTERRUPTIONS DES CLASSES/CONTENT AND BREAK PERIODS	OBSERVATIONS/REMARKS		
1^{er} TRIMESTRE / 1st TERM					
01	06 sept - 10 sept 2021	APPRENTISSAGE DES RESSOURCES / KNOWLEDGE ACQUISITION ACTIVITES D'INTEGRATION/ASSIMILATION ACTIVITES (soit 420 heures d'enseignement / apprentissage minimum / At least 420 teaching/ learning hours) EVALUATIONS/ASSESSMENT REMEDATION/ REMEDIAL WORK	The evaluation period is not imposed. Each school shall adapt according to its syllabus coverage. Meanwhile, remedial work must be done imperatively after evaluation. La période des évaluations n'est pas impérative. Chaque établissement s'adapte en fonction de son évolution. Les remédiation par centre doivent se faire impérativement après les évaluations.		
02	13 sept - 17 sept 2021				
03	20 sept - 24 sept 2021				
04	27 sept - 01 oct 2021				
05	04 oct - 08 oct 2021				
06	11 oct - 15 oct 2021				
07	18 oct - 22 oct 2021				
08	25 oct - 29 oct 2021				
09	01 nov - 05 nov 2021				
10	08 nov - 12 nov 2021				
11	15 nov - 19 nov 2021				
12	22 nov - 26 nov 2021				
2nd TRIMESTRE / 2nd TERM		APPRENTISSAGE DES RESSOURCES / KNOWLEDGE ACQUISITION ACTIVITES D'INTEGRATION/ASSIMILATION/ACTIVITIES 17dec 2021 - 03 jan 2022 <i>1ère INTERRUPTION/1st BR</i>	SERVICES DU PREMIER MINISTRE VISA 008347 / 25 AOU 2021		
01	29 nov - 03 dec 2021		The evaluation period is not imposed. Each school shall adapt according to its syllabus coverage. Meanwhile, remedial work must be done imperatively after evaluation. La période des évaluations n'est pas impérative. Chaque établissement s'adapte en fonction de son évolution. Les remédiation par centre doivent se faire impérativement après les évaluations.		
02	06 dec - 10 dec 2021				
03	13 dec - 17 dec 2021				
04	03 jan - 07 jan 2022				
05	10 jan - 14jan 2022				
06	17 jan - 21 jan 2022				
07	24 jan - 28 jan 2022				
08	31 jan - 04 fév/Febr 2022				
09	07 fév/Febr - 11 fév/Febr 2022				
10	14 fév/Febr - 18 fév/Febr 2022				
11	21 fév/Febr - 25 fév/Febr 2022				
12	28 fév/Febr - 04 mar 2022				
3^e TRIMESTRE / 3rd TERM					
01	07 mar - 11 mar 2022	APPRENTISSAGE DES RESSOURCES / KNOWLEDGE ACQUISITION ACTIVITES D'INTEGRATION/ ASSIMILATION ACTIVITES; EVALUATIONS/ ASSESSMENTS REMEDICATION/REMEDIAL WORK (soit 175heures, d'enseignement / apprentissage minimum / At least 175 teaching/ learning hours)	The evaluation period is not imposed. Each school shall adapt according to its syllabus coverage. Meanwhile, remedial work must be done imperatively after evaluation. La période des évaluations n'est pas impérative. Chaque établissement s'adapte en fonction de son évolution. Les remédiation par centre doivent se faire impérativement après les évaluations.		
02	14 mar - 18 mar 2022				
03	21 mar-25 mar 2022				
04	28 mar -01 avr /Apr 2022				
05	04 avr/Apr - 08 avr/Apr 2022				
08 - 25 avr/apr 2022 : 2 nd INTERRUPTION/2nd BREAK/Pâques/Easter : 17 avr/April 2022					
06	25 avr/apr - 29 avr/Apr 2022				
07	02 mai/may - 06 mai/May 2022				
08	09 mai/may - 13 mai/May 2022				
09	16 mai/may - 20 mai/May 2022				
10	23 mai/may - 27 mai/May 2022				
11	30 mai/may - 03 juin/June 2022				
12	06 juin/june - 10 juin/June 2022				
Du 30 mai/May - 31 juin/Jul 2022 : EXAMENS OFFICIELS ET RESULTATS/OFFICIAL EXAMINATIONS AND RESULTS					
Du 1 ^{er} - 31 août/Aug 2022 : CONGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT / HOLIDAYS FOR TEACHING STAFF					

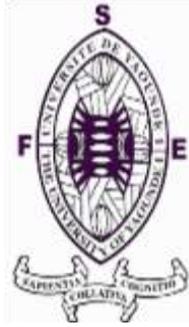
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

QUESTIONNAIRES D'ENQUETE

Le questionnaire soumis à votre appréciation est une mesure de collecte des données qui repose sur un ensemble de question portant sur notre sujet « **le Système de Mi-temps et l'Accès aux disciplines scolaires enseignerments/apprentissage des élèves dans les lycées d'Ebolowa Premier** ». Les données qui seront collectées lors de cette enquête permettront de s'informer sur les problèmes que rencontrent les élèves sur le système de mi-temps à travers les mesures édictées par le gouvernement. En effet les élèves des classes 2^{nde} et de 4^{ème} répondre à ce titre à une série de question sur divers aspects de leur apprentissage en rapport avec le nouveau régime de temps scolaire qui influence la planification éducative et ne facilite pas l'accès à l'éducation aux apprenants. En outre toutes les informations recueillies dans le cadre de cette enquête seront traitées de manière confidentielle. Cependant nous vous garantissons l'anonymat et les résultats ne seront utilisés exclusivement à des fins académiques. **Selon la Loi N° 91/023 du 16 Décembre 1991 dans son Article 5 portant sur le recensement et enquête statistique.** La participation à cette enquête est un acte volontaire. Tout participant peut se retirer à tout moment.

Première consigne : vous cochez la case qui corresponde à votre choix de réponse ou donner une réponse

Information personnel

1 une femme

2 un homme

3 vous-avez quel age ? 10-15 15-20

Vous faites quelle classe 2nd a 4^{ème}

FONCTIONNEMENT ETORGANISATION DU SYSTEME MI-TEMPS :

Faites-vous cours chaque jour ? oui a non b

Faites-vous tous les cours prévus chaque jour selon l'emploi de temps ? oui a non b

Combien de cours avez-vous par jour? oui a non b

Quelle est la durée de chaque cours ?

L'emploi de temps a-t-il la journée de samedi ? oui non b

Faites-vous les cours en ligne? oui non b

Faites-vous des cours par téléenseignement? oui a non b

Faites-vous des cours en radio enseignement? oui a non b

LES MODALITÉS DE LA MI-TEMPS POUR UN ACCÈS AUX DISCIPLINES SCOLAIRES

Avez-vous de l'électricité ? oui a non b

Avez-vous une télévision à la maison? oui non

Avez-vous une radio à la maison? Oui a non b

Avez-vous un ordinateur? oui a non b

Disposez-vous d'un téléphone? oui a non b

LES ACTIONS PERMETTANT LA GESTION LA GESTION DE MI-TEMPS

Avez-vous un centre multimédia? oui a non b

Avez-vous une plateforme d'apprentissage ? oui a non b

Disposez-vous une connexion réseau sans fil : wifi à l'école? oui a non b

Rencontrez-vous des difficultés face à l'utilisation des outils technologiques? oui a non b

Avez-vous souvent utilisé internet pour l'apprentissage ? oui a non b

Le débit binaire permet-il une bonne connexion ? oui a non b

Avez-vous souvent utilisé internet pour l'apprentissage ? oui a non b

Le débit binaire permet-il une bonne connexion? oui non b

Avez-vous une plateforme d'apprentissage ? oui non b

ÉQUITÉ SOCIO-ECONOMIQUE DES ELEVES

Vos parents travaillent-ils ? oui a non

Quelle est votre classe sociale? oui a non b

Habitez-vous avec vos parents ? oui non b

Vivez-vous en ville? oui a non b

Avez-vous de l'énergie électrique ? oui a non b

L'EQUITE EN TERMES DE CONFORT PEDAGOGIQUE OU EGALITE DE MOYENS

Avez-vous une salle informatique ? oui a non b

Votre salle d'informatique est-elle opérationnelle ? oui non b

Avez-vous une plateforme d'apprentissage ? oui non b

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
.....
Paix – Travail - Patrie
.....
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
.....
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
.....
DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
.....
Peace – Work - Fatherland
.....
UNIVERSITY OF YAOUNDE I
.....
FACULTY OF EDUCATION
.....
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

GUIDE D'ENTRETIEN

Le guide d'entretien soumis à votre appréciation est une mesure de collecte des données qui repose sur un ensemble de question portant sur notre sujet « **le Système de Mi-temps et l'Accès aux disciplines scolaires enseignements/apprentissage des élèves dans les lycées d'Ebolowa Premier** ». Les données qui seront collectées lors de cet entretien permettront de s' informer sur le système de mi-temps auquel est soumis les établissements à effectif pléthorique. En effet les enseignants répondre à ce titre à une série de question sur divers aspects en rapport avec le nouveau régime de temps scolaire qui influence la planification éducative et ne facilite pas l' accès à l' éducation aux apprenants. En outre toutes les informations recueillies dans le cadre de cette enquête seront traitées de manière confidentielle. Cependant nous vous garantissons l'anonymat et les résultats ne seront utilisés exclusivement à des fins académiques. **Selon la Loi N° 91/023 du 16 Décembre 1991 dans son Article 5 portant sur le recensement et enquête statistique.** La participation à cette enquête est un acte volontaire. Tout participant peut se retirer à tout moment.

-Information personnelle:

Sex :

Age :

Statut :

THEME1 : Le fonctionnement de la mi-temps

Que pouvez-vous nous dire à propos de la mi-temps scolaire ?

Comment appliquez-vous la mi-temps dans l'établissement ?

THEME2 : Les défis de l'organisation de la mi-temps

L'environnement scolaire est-il favorable à l'apprentissage à distance ?

Quels sont les enjeux de l'organisation de la mi-temps a-t-elle des effets sur les enseignants et les élèves ?

THEME : Les actions pour faciliter le fonctionnement de la mi-temps

Quels sont les mesures nécessaires pour faciliter le fonctionnement de la mi-temps ?

Les ressources de l'établissement répondent-elles à la demande du système de mi-temps ?

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	i
DÉDICACE	ii
SOMMAIRE	iii
ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	4
1.1. CONTEXTE	4
1.1.1. Contexte international	4
1.1.2. Contexte Régional.....	8
1.1.3. Contexte National.....	9
1.2. PROBLÈME	10
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	11
1.3.1. Question de recherche principale	11
1.3.2. Question de recherches spécifiques.....	11
1.4. HYPOTHESE DE RECHERCHE.....	12
1.4.1. Hypothèse de recherche principale	12

1.4.2.	Hypothèses de recherches secondaires	12
1.5.	OBJECTIFS RECHERCHE	12
1.5.1.	Objectif général.....	12
1.5.2.	Objectifs spécifiques	13
1.6.	L'INTERET.....	13
1.6.1.	L'intérêt scientifique	13
1.6.2.	L'intérêt social	13
1.7.	Délimitation spatio-temporelle	14
1.7.1.	Délimitation spatiale.....	14
1.7.2.	Délimitation temporelle.....	14
1.8.	Définition des concepts	14
1.8.1.	Origine du Système.....	16
1.8.2.	Description du Système	16
1.8.3.	Les propriétés d'un système	16
1.8.4.	Fonctionnement du Système	18
1.8.5.	Typologie des Systèmes.....	18
1.8.5.1.	La typologie de Jacques Lesourne (Les systèmes du destin)	18
1.8.5.2.	La typologie de système selon Jean-Louis Le Moigne (La théorie du système général), qui sépare :.....	19
1.9.	Définition de la mi-temps pédagogique	20
1.9.1.	Origine et évolution de Discipline scolaire	28
1.10.	Définition de la discipline scolaire	28
1.11.	Définition de l'enseignement.....	29
1.11.1.	Les types d'enseignement.....	29
1.12.	Définition sur le point de certains auteurs.....	33
1.12.1.	Types d'apprentissage	33
1.12.2.	Les phases d'apprentissage : selon Kolb (1984)	34

1.12.3. Enseignement/ Apprentissage.....	34
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES	37
2.1. REVUE DE LA LITTERATURE	37
2.1.1. La classe à double flux	37
2.1.2. La double vacation des locaux.....	38
2.1.3. Les caractéristiques de la double vacation :	38
2.2. La classe à mi-temps	40
2.3. L'apprentissage À distance	43
2.3.1. Les effets de l'apprentissage à distance	44
2.4. L'accès aux savoirs	45
2.5. La perception sociale de l'inéquité	46
2.6. La théorie des systèmes.....	48
2.6.1. La systémique : une approche par les régulations	48
2.6.1.1. La régulation par anticipation	48
2.6.1.2. La régulation par alerte.....	48
2.6.1.3. La régulation par erreur	48
2.6.2. But de la théorie générale des systèmes	49
2.6.3. Explication théorique	49
2.7. La théorie de la fixation des objectifs	50
2.7.1. Explication théorique	52
2.8. La théorie de l'équité	52
2.8.1. Les postulats de la théorie e l'équité	53
2.8.2. Les types de référents de la théorie de l'équité.....	55
2.8.3. Explication théorique	55
2.9. Théorie de la contingence.....	55
2.9.1. Les facteurs de contingence externes	56
2.9.1.1. Les travaux de Burns et Stalker	56

2.9.1.2. Les travaux de Lawrence et Lorsch.....	56
2.9.1.3. Les travaux de Joan Woodward	57
2.9.2. Les facteurs de contingence internes.....	57
2.9.2.1. La taille	57
2.9.2.2. L'âge.....	58
2.9.2.3. La technologie.....	58
2.9.2.4. L'environnement de l'organisation	58
2.9.3. Explication théorique	58
2.10. Définition des variables.....	58
2.10.1. La variable Indépendante(VI).....	59
2.10.2. La variable Dépendante(VD) :.....	59
2.11. Indicateurs et Modalités	59
DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	62
CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE	63
3.1. METHODOLOGIE.....	63
3.1.1. Type de recherche	63
3.1.2. Le site de l'étude.....	63
3.1.3. Population d'étude	64
3.1.3.1. Population cible.....	64
3.1.3.2. Population accessible.....	64
3.1.4. Technique d'échantillonnage	65
3.1.4.1. Echantillon de l'étude.....	65
3.1.4.2. Technique de l'échantillonnage.....	65
3.2. Description deS l'instrumentS de collecte des données.....	66
3.2.1. Le choix des instruments de l'instrument de collecte des données	66
3.2.2. Type d'instrument de collecte des données	66
3.2.2.1. Le questionnaire	66

3.2.2.2. Le guide d'entretien.....	67
3.2.3. Validation des instruments de collecte des données.....	67
3.2.4. Procédure de collecte des données quantitatives	68
3.2.5. Procédure de collecte des données qualitatives	68
3.3. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	68
3.3.1. Technique de dépouillement	68
3.3.2. Outils statistiques	69
3.3.3. Statistique inférentielle.....	69
3.3.4. Coefficient de contingence	70
3.3.5. Analyse de contenu	71
CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.	72
4.1. Présentation des résultats	72
4.1.1. Présentation démographie de notre échantillon	72
4.1.1.1. Répartition de l'échantillon selon la tranche âge	72
4.1.2. Les données liées aux variables de l'étude	73
4.1.3. Répartition de l'échantillon selon le sexe.....	73
4.1.3.1. Présentation des données liées à la variable indépendante (VI)	74
4.1.3.2. Fonctionnement le système mi-temps :	74
4.1.3.3. Les défis de la gestion de mi-temps scolaires	79
4.1.3.4. Les modalités d'organisation de la mi-temps pour un accès aux cours à distances	81
4.1.3.5. Les actions permettant la gestion la gestion de mi-temps	83
4.1.4. Présentation des données liées à la (VD)	86
4.1.4.1. Équité socio-économique des élèves.....	86
4.1.4.2. L'équité en termes de confort pédagogique ou égalité de moyens :	90
4.2. Les résultats des interviews auprès du personnel enseignant et élève.....	91
Les verbatims ci-dessous résultent des interviews orales auprès de six (6) individus à savoir : quatre (4) enseignants et un (1) élève.....	91

4.4. Vérification des hypothèses.....	94
4.4.1. Vérification de l'hypothèse HR1	94
4.4.2. Vérification de l'hypothèse de recherche (HR2)	96
4.4.3. Vérification de l'hypothèse de recherche (HR3) :	97
CHAPTRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS THÉORIQUE.....	98
5.1. Discussion des résultats d'hypothèses	98
5.1.1. Discussion des résultats.....	98
5.1.1.1. Discussion des résultats de l'hypothèse 1	98
5.1.1.2. Discussion des résultats de l'hypothèse 2.....	100
5.1.1.3. Discussion des résultats de l'hypothèse 3.....	101
5.2. Implication théorique	101
5.3. Limite de l'étude.....	102
5.4. Les recommandations	103
5.4.1. Recommandation au niveau gouvernemental.....	103
5.4.2. Recommandation au niveau des établissements d'enseignement.....	103
5.4.3. Recommandation au niveau social et parental.....	104
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	105
BIBLIOGRAPHIE	108
ANNEXE	117