

Print ISSN: 2617-4766

E-ISSN: 2617-4774

Đamá Nínau

REVUE INTERDISCIPLINAIRE
LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES



Revue trimestrielle - N° 22, JUIN 2026

REVUE TRIMESTRIELLE - N° 22 Đamá Nínau | REVUE INTERDISCIPLINAIRE LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

Mise en page et Impression

IMPRIMERIE ST LOUIS

53, Rue N'ZARA Doulassamé Face Première Eglise Baptiste du TOGO

BP: 61536 / Tel Bureau: (228) 22 22 10 45 / Mobile : (228) 90 12 37 30

E-mail: imprimerie.stlouis@yahoo.fr



SJIFactor - Scientific Journal Impact Factor

E-mail : evaluation@sjifactor.com

Website : <http://sjifactor.com/>

SJIF 2026 = 7.918 (Scientific Journal Impact Factor Value for 2026).

SJIF Impact Factor Evaluation [SJIF 2026 = 7.918]

"Dama Ninao" est une revue scientifique interdisciplinaire qui accepte et publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines. A cet effet, elle s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques. La Revue "Dama Ninao", entendu "L'Entente" en langue kabyè du Nord Togo, est créée dans l'intention de matérialiser la mondialisation ou la globalisation qui s'opère avec l'esprit d'équipe et d'échanges et la désuétude du monde autarcique. Le monde scientifique universitaire ne peut échapper à cet esprit d'équipe qui fonde un creuset où « le fer aiguisé le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité.

La Revue Dama Ninao nous renvoie à la Civilisation de l'Universel du poète sénégalais Léopold Sédar Senghor, qui prône la porosité des âmes avec l'acceptation de l'autre, de ce qu'il dispose d'utile pour mon avancement : sa civilisation, sa culture, sa langue ... Elle se fonde notamment sur la philosophie de Paul Ricœur qui préconise la perception de Soi-même comme un autre. Considérer soi-même comme un autre aux yeux de l'autre, nous amènerait à faire taire nos distensions et ressentiments afin de redimensionner notre espace, reconstruire notre histoire et notre société.

La Revue Dama Ninao s'est inspirée de la nature. Des insectes en miniature nous produisent de bels chefs-d'œuvre architecturaux, conjuguent leur génie créateur et leur force dans la patience et dans la tolérance. Ils créent des œuvres monumentales qui dépassent l'entendement humain, les termitières. A cet effet, la nature semble nous parler, nous guider, nous instruire dans le silence. Seules ces créations nous interpellent sans autant faire de nous des disciples. Comme la termitière qui, pour la plupart du temps, est une composante de maillons surgissant de la même matière, la Revue Dama Ninao se veut une termitière scientifique dont les enseignants-chercheurs en sont les maillons.

Au confluent de diverses sciences, la Revue Dama Ninao se propose de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de publication et rédacteur en chef :

Professeur TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé

Directeur de rédaction :

Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du sud)

Comité Scientifique

Professeur Yaovi AKAKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjona KADANGA, Université de Lomé (Togo), Professeur Xavier GARNIER, Université Paris 3 (France), Professeur Norbert VIGNONDE, Université de Bordeaux (France), Professeur Adama COULIBALY, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Okri Pascal TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Mamadou KANDJI, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Komla Messan NUBUKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Amadou LY, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Kazaro TASSOU, Université de Lomé (Togo), Professeur Dotsè YIGBE, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjo AFAGLA, Université de Lomé (Togo), Professeur Alain-Joseph SISSAO, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso), Professeur Komla Essowè ESSIZEWA, Université de Lomé (Togo), Professeur Gneba KOKORA, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Louis OBOU, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Ataféï PEWISSI, Université de Lomé (Togo), Professeur Vicente Enrique Montes Nogales, Universidad de Oviedo (Espagne), Professeur Mamadou FAYE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Akila AHOULI, Université de Lomé.

Comité de lecture

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Université de Lomé, Professeur Gbati NAPO, Université de Lomé, Professeur Didier AMELA, Université de Lomé, Professeur Komi KOUVON, Université de Lomé, Dr Komi BEGEDOU, Université de Lomé, Dr Koffi Dodzi NOUVLO, Dr Kpatimbi TYR, Université de Lomé, Dr Madis KROUMA, Université de Lomé, Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du Sud), Professeur Xolali MOUMOUNI-AGBOKE, Université de Lomé, Dr Anoumou AMEKUDJI (MC), Université de Lomé, Professeur Raphaël YEBOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Essodina Kokou PERE-KEZIMA, Université de Lomé, Professeur Follygan HETCHELI, Université de Lomé, Dr Ernest BASSANE (MC), Université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina Faso), Professeur Komi Xolali AVEGNON, Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé, Dr Ulrich-Ariel YEKE, Université Omar Bongo (Gabon), Dr Kokou AWOKOU (MC), Université de Lomé, Dr Gnabana PIDABI (MC), Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (Togo), Dr Bilakani TONYEME (MC), Dr Banabia LONGA, Université de Lomé, Dr Bantchin NAPAKOU (MC), Université de Lomé, Candide Achille Ayayi KOUAWO (MC) Université de Lomé, Dr Kossi Wonouvo GNAGNON, Université de Lomé, Dr Lodegaena Bassantea KPASSAGOU, Université de Lomé, Dr Weinpanga A. ANDOU (MC), Université de Lomé, Dr Napo GNANE (MC), Université de Lomé, Professeur Cal Komla AVONO, Université de Lomé, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran (Iran).

Revue Dama Ninao Print-ISSN 2617-4766 E-ISSN 2617-4774

E-mail : revuedamaninao@gmail.com; infos@revuedamaninao.net

Revue Dama Ninao

Comité de rédaction

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Dr Wonouvo GNAGNON, Dr DOUHADJI Kossi, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran.

Secrétariat : HOGNON Komi Mosé

Contact : revuedamaninao@gmail.com

Site Internet de la Revue Dama Ninao : <https://revuedamaninao.net/>

LIGNE EDITORIALE DE LA REVUE DAMA NINAO

Dama Ninao est une revue scientifique internationale. Dans cette perspective, les textes que nous acceptons en français ou anglais sont sélectionnés par le comité scientifique et de lecture en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain et international et de leur rigueur scientifique. Les articles que notre revue publie doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

La taille des articles

Volume : 10 à 15 pages ; interligne 1.5, police 12 pour le corps du texte et les courtes citations ; police 11 pour les longues citations, Times New Roman, les références des citations doivent être incorporées dans le texte. Exemple : Guy Rocher (1968, p. 29), pas de référence en foot-notes à l'exception de quelques commentaires.

Ordre logique du texte

- Un **TITRE** en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- **Nom et prénom(s)** du contributeur ou des contributeurs, **nom de l'institution** d'appartenance, **adresse mail**
- Un **Résumé (Abstract)** de 8 lignes en français et anglais, en interligne simple, suivi de 6 **Mots clés (Key words)**
- Une **Introduction** : elle doit avoir une problématique, une méthode et une structure.
- Un **Développement** : les articulations du développement du texte doivent-être titrées comme suit :

1-Pour le **Titre** de la première section

1-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

1-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

2- Pour le **Titre** de la deuxième section

2-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

2-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

3- Pour le **Titre** de la troisième section (si l'auteur de l'article le souhaite)

-Une **Conclusion** : elle doit être courte, précise et concise en mettant en relief l'authenticité des résultats de la recherche.

- **Références bibliographiques** (Mentionner uniquement les auteurs cités)

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur. Exemples :

- AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

- BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

- DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151. (Pour les articles).

Typographie française

- La Revue Dama Ninao s'interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras.

- Les auteurs doivent respecter la typographie française concernant la ponctuation, l'écriture des noms, les abréviations...

Tableaux, schémas et illustrations

En cas d'utilisation des tableaux, ceux-ci doivent être numérotés en chiffre romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre précis et une source. Les schémas et illustrations doivent être numérotés en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

Soumission des manuscrits

Tous les manuscrits doivent être soumis uniquement par voie électronique à l'adresse suivante : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net. Tous les échanges entre le secrétariat de la revue et l'auteur se feront uniquement par internet, il importe donc de fournir un mail actif que l'auteur consulte très régulièrement et d'envoyer toutes les informations relatives au processus de publication des articles uniquement par mail. Les frais d'instruction de l'article sont de **20000f** payables immédiatement au moment de l'envoi de l'article. À l'issue de l'instruction, si l'article est retenu, l'auteur paie les frais d'insertion qui s'élèvent à **30.000f**. Les frais d'instruction et d'insertion s'élèvent donc à **50.000f** payables par transfert, frais de

transfert y compris. Le paiement des frais d'insertion donne droit à un tiré à part. Si un auteur achète un exemplaire, les frais d'envoi sont à sa charge. Les frais de gravure des clichés, des schémas et l'expédition des tirés à part (pour ceux qui voudraient les avoir par la poste) sont à la charge des auteurs. La Revue Dama Ninao paraît trimestriellement. Toute soumission doit parvenir au secrétariat de la rédaction un mois voire deux semaines (délai de rigueur) avant la publication du numéro dans lequel l'article pourra être inséré. Pour toute information, envoyez un mail à : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net ou visitez le site de la revue : www.revuedamaninao.net.

Evaluation par les pairs

Les instructeurs à qui la revue affecte les articles de leur spécialité, doivent les lire avec rigueur, rejeter tout article dont le contenu est en inadéquation avec le titre et/ou dont le raisonnement n'offre pas une qualité scientifique, faire des propositions pour l'amélioration dudit article, renvoyer l'auteur de l'article à la ligne éditoriale de la revue au cas où elle n'est pas respectée. Ils se doivent notamment de vérifier, par le biais d'internet, si le même article n'est pas déjà publié dans une revue en ligne.

Objectifs et portée

La revue Dama Ninao, de par son nom qui signifie « entente », a pour objectifs :

- de matérialiser le monde universitaire qui est un creuset où « le fer aiguise le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité ;
- de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

La revue Dama Ninao a une portée scientifique et sociale. A cet effet, elle publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines et s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques sur appel à contribution thématique (colloque) ou varia. Elle est un espace de rencontre, de construction et de reconstruction des réseaux relationnels et scientifiques.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

SOMMAIRE

1. **IMPACT DE L'AUTONOMISATION DE LA FEMME SUR LA PRATIQUE CULINAIRE DANS LE GRAND LOME. ----- 12**
HEYOU Assinam Essodéké, IRES-RDEC (Togo)
2. **TRADITIONS ET POUVOIR FEMININ DANS LE ROMAN AFRICAIN FRANCOPHONE : UNE ETUDE COMPAREE DE *SOUS L'ORAGE* ET *L'AVENTURE AMBIGUE* ----- 34**
KONTOGOM Koudougou Frédéric, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
3. **LE ROMAN COMME ESPACE DE SOCIALISATION DE L'ENFANCE : CAS DE *LES SILLONS D'UNE ENDURANCE* DE AROUNA DIABATE ET *CREPUSCULE DES TEMPS ANCIENS* DE NAZI BONI. ----- 51**
ZONOU Zoulcoufouli, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
KOLONGO Djiblirou, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
KONTOGOM Koudougou Frédéric, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
4. **EXCELLENCE PROFESSIONNELLE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE 64**
KOUAKOU Koffi Landry, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
5. **À PROPOS DES DIFFICULTÉS DE LA CRITIQUE TOWAÏENNE DE SENGHOR : PROLÉGOMÈNES PHILOSOPHIQUES À UNE RÉCONCILIATION ----- 86**
BITANG Adoulou N., Université de Bertoua (Cameroun)
6. **WOMEN AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN PEACE ADZO MEDIE'S *HIS ONLY WIFE* ----- 104**
N'DRI Agnan Eugène, INSAAC Abidjan, Côte d'Ivoire
7. **GÉNÉTIQUE ET SAUVEGARDE DE L'ENVIRONNEMENT DANS LA CONSOLIDATION DU VIVRE-ENSEMBLE ----- 124**
KOFFI Amenan Valérie, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
8. **LA CONDITION DE LA FEMME ET L'ECRITURE DU TRAGIQUE : UNE LECTURE DECOLONIALE DE *LA FOLIE ET LA MORT* DE KEN BUGUL ----- 144**
BIKET Josué Vivien, Université de Douala (Cameroun)

9. **YAMOOUSSOUKRO : ESPACES PUBLICS ET ÉCONOMIE CRÉATIVE-- 157**
BISSOU Guikahué Daniel, Université de San Pedro (Côte d'Ivoire)
10. **LA CULTURE DU NUMÉRIQUE ET LA RÉALISATION DU CONSTAT
NIETZSCHÉEN DE LA MORT DE DIEU ----- 171**
Dr (MC) DAGNOGO Baba, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
11. **L'INCLUSION EDUCATIVE A L'ERE DU NUMERIQUE EN AFRIQUE
SUBSAHARIENNE : DEFIS, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES
DURABLES ----- 191**
DOSSA Dansou Félix, Bénin
12. **LA MENDICITE DANS LES ÉTATS SAHELIENS : UNE ILLUSTRATION
DES LIMITES DE LA REPRESSION PENALE FACE A UN PHENOMENE
SOCIAL STRUCTUREL ----- 212**
HAROUNA ZAKARI Ibrahim, Université Djibo HAMANI de Tahoua (Niger)
13. **AMENAGEMENTS URBAINS ET INONDATIONS RECURRENTES A
BAMAKO AU MALI : UNE ANALYSE SPATIALE DU PHENOMENE ---- 232**
**Dr DEMBELE Oumar, Centre de Recherche sur le Savoir Local - Point Sud
(Mali)**
Dr OUATTARA Issa, Laboratoire de Recherche en Sciences Sociales (Mali)
**Dr TOGOLA Seydou A., Centre de Recherche sur le Savoir Local - Point Sud
(Mali)**
**Dr KONE Adama, Centre d'Etudes, de Recherche et de Formation sur les
Dynamiques Economiques, Environnementales et Sociales (Mali)**
14. **LE ROMAN HOUELLEBECQUIEN OU LE JEU DE LA DOUBLE
TRANSGRESSION : LE CAS DE LA CARTE ET LE TERRITOIRE ET DES
PARTICULES ÉLÉMENTAIRES ----- 249**
KOUADIO Joachim Kouadio, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
15. **PARCOURS MIGRATOIRES, RETOUR CONTRAINT ET ENGAGEMENT
ASSOCIATIF AU MALI : UNE ANALYSE QUALITATIVE DES
EXPERIENCES DE MIGRANTS DE RETOUR ----- 268**
**BERTHE Kassoum, Ecole Doctorale Droit, Economie, Sciences Sociales, Lettres
et Arts (Mali)**
Pr DICKO Bréma Ely, Université Yambo Ouologuem (Mali)

16. PHONETISCHE KONTRASTE ZWISCHEN DAN UND DEUTSCH UND
IHRE RELEVANZ FÜR DEN FREMDSPRACHENERWERB----- 286
KONE Tchima Rolland, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
KOFFI Kouadio, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
GUEU Monti Evelyne Michelle, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
17. ENTRE INVISIBILITÉ ET RÉSISTANCE : TRAJECTOIRES
D'AUTONOMISATION DES FEMMES EN SITUATION DE HANDICAP À
KORHOGO (CÔTE D'IVOIRE) ----- 301
KOUASSI Koffi Noël, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte d'Ivoire)
18. DEVELOPPEMENT HOTELIER ET RECOMPOSITION TERRITORIALE :
DYNAMIQUES SPATIALES A KORHOGO, NORD DE LA COTE
D'IVOIRE.----- 325
KOUAKOU Koffi Stanislas, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte
d'Ivoire)
OUATTARA Founnigué Robert, Université Peleforo GON COULIBALY(
Côte d'Ivoire)
KOFFI Yéboué Stéphane Koissy, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte
d'Ivoire)
19. EL SIMBOLISMO DE LA CEGUERA EN *EL TÚNEL* E "INFORME SOBRE
CIEGOS" DE ERNESTO SÁBATO ----- 341
PALANGUE Kouassi Abraham, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
20. ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES FACTEURS DE LA MORTALITE
INFANTILE DANS LE CERCLE DE YOROSSO, REGION DE SIKASSO AU
MALI----- 358
BERTHE Lassina, Université Yambo Ouologuem (Mali)
TIMBINE Malick, Institut des Sciences Humaines (Mali)
CAMARA Oumar, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
21. HOBBS ET L'INDÉPENDANCE DES ÉTATS AFRICAINS FACE AUX
DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT DU CONTINENT----- 376
N'GUESSAN Kouadio Louis, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)

22. DE L'EXOFICTION A L'AUTOFICTION : ANALYSE DE LA DIVINE CHANSON ET POURQUOI TU DANSES QUAND TU MARCHES ?
D'ABDOURAHMAN WABERI.----- 395
NYAMAKOU Koffi Henoc, Université de Lomé (Togo)
Pr TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé (Togo)
23. AGENTIVITE MASCULINE ET POSTURE FEMININE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE *LES IMPATIENTES* DE DJAÏLI AMADOU AMAL----- 415
Pr TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé (Togo)
D'ALMEIDA Ayélé, Université de Lomé (Togo)
24. LA PRÉDATION DU CAPITALISME, LA LIBÉRATION DE L'HUMANITÉ ET DE LA NATURE CHEZ MARX ----- 437
DIOMAND Aïkpa Benjamin, Université Péléforo Gbon Coulibaly (Côte d'Ivoire)
25. INCIDENCES DU CONFLIT ARMÉ EN CASAMANCE SUR L'ORGANISATION SOCIALE DANS LA COMMUNE DE SANTHIABA MANJAQUE (RÉGION DE ZIGUINCHOR, SUD-OUEST DU SÉNÉGAL) 454
COLY Roger, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
SECK Henri Marcel, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
MANSALY El Hadji Mamadou, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
26. DU SENS DE L'INTÉRÊT DE L'ÉTAT POUR LA RELIGION CHEZ NIETZSCHE ----- 474
YEO Sizongui Daniel, Université Alassane OUATTARA (Bouaké, Côte d'Ivoire)
27. IMPÉRIALISME ET TERRORISME EN AFRIQUE ----- 493
YAHAYA FOUOUNGOU Ibrahim, Université Abdou Moumouni (Niger)
28. TRANSLANGUAGING AS A DIDACTIC CONCEPTUAL MODEL FOR TEACHING ENGLISH IN MULTILINGUAL CLASSROOMS IN TOGO - 509
TEKPETI Afaïtom, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
Dr SOMÉ GUIÉBRÉ Wen -Yam Esther, ENS/Koudougou (Burkina Faso)
Dr KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)

29. DIRE LA FOLIE PAR LES MOTS, REGARD SUR L'ALTERITE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE *MOAH LE FILS DE LA FOLLE* DE CLEMENT ZONGO ----- 529
DAILA Babou, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
30. POUR UNE DÉMYSTIFICATION DES SUBTILITÉS GRAMMATICALES DE L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ EN LANGUE FRANÇAISE : UNE APPROCHE DIDACTIQUE----- 544
OUATTARA Lassina, Université Joseph Ki-ZERBO (Burkina Faso)
OUEDRAOGO Salifou, Université Joseph Ki-ZERBO (Burkina Faso)
31. DÉMATÉRIALISATION DES SERVICES ET COMMUNICATION RELATIONNELLE DES MICROFINANCES IVOIRIENNES À L'ÈRE DE LA TRANSITION NUMÉRIQUE ----- 567
GBODJÉ Gahoun Brice Aubain, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
32. LA PRODUCTION ANCIENNE DU FER A KANONO (PROVINCE DU SANGUIE/BURKINA FASO) ----- 586
BIRBA Noaga, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
BADO Sévérin, (Burkina Faso)
OUEDRAOGO Sombéwendin Hubert, Université Faustin Sié SIB (Burkina Faso)
33. DISCOURS ET GOUVERNANCE SECURITAIRE AU BURKINA FASO-- 608
Dr KABORE Anicet Tounwendsida, UCAO-UUT (Togo)
DIABAGATE Abdel Aziz Younous, UCAO-UUB (Burkina-Faso)
34. RESILIENCE ET MOTIVATION INTRINSEQUE DES ELEVES ISSUS DE MILIEUX SOCIALEMENT DEFAVORISES : FACTEUR DE REUSSITE SCOLAIRE PARADOXALE AU TOGO ----- 628
KASSA Raïmou, Université de Lomé (Togo)
KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)
AMOUZOU-GLIKPA Amévor, Université de Lomé (Togo)
35. MOBILITÉS URBAINES ET CONTRAINTES D'ACCESSIBILITÉ À VÉLINGARA (SÉNÉGAL) ----- 647
DIALLO Yaya, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)
COLY Roger, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)

- SY Oumar, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)
36. CALIGULA OU LA FIGURE DU CHEF ABSURDE : LES EXCÈS D'UN
POUVOIR SANS LIMITE ----- 670
SILUÉ Laragnon, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
37. COMMUNICATION SOCIALE ET REPOSITIONNEMENT DE LA
MÉDIATION INSTITUTIONNELLE EN CÔTE D'IVOIRE POUR UNE
LÉGITIMATION SOCIALE DURABLE. ----- 684
SILUE Nibé Dramane, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
38. POLÍTICAS PÚBLICAS Y ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA EN ESPAÑA
----- 702
SORO Kassoum, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
TRAORE Zanon Yacouba, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
39. LE LIEN ENTRE L'ENVIRONNEMENT ET LA DURABILITÉ : UNE
QUESTION DE FINITUDES ----- 720
SORO Fampiémin, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
SORO Torna, Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY (Abidjan, Côte
d'Ivoire)
40. EVALUATION COMPARATIVE DES ACQUIS EN DICTEE DES
APPRENANTS DES ECOLES BILINGUES DE LA REGION DE OUBRI - 741
OUEDRAOGO Yamnékré Marguérite, Université Norbert ZONGO (Burkina
Faso)
LINGANI Oumar, CNRST/INSS (Burkina Faso)
41. AUTORITÉS TRADITIONNELLES ET CONFLITS FONCIERS À
DANGUIRA DEPARTEMENT D'ALÉPÉ ----- 759
YAPI Assamoi Omer, Université de Bondoukou (Côte d'Ivoire)
42. DE LA SYNTAXE CINÉMATOGRAPHIQUE DANS L'ŒUVRE POÉTIQUE
DE VICTOR HUGO ----- 780
ADJASSOH Christian, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
43. DÉSENCLAVEMENT AUTOROUTIER ET MUTATIONS SPATIALES ET
SOCIO-ÉCONOMIQUES À BOUAKÉ ET SA PÉRIPHÉRIE (CÔTE
D'IVOIRE) ----- 801
SYLLA Makémissa, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)

- KONATE Trémagan, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- FROUMAN Ouattara Bourahima, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
44. LES TROIS FREINS À L'AUTONOMISATION SOCIO-ÉCONOMIQUE DES JEUNES MARAÎCHERS DE TANGHIN-DASSOURI, BURKINA FASO --- 819
- OUEDRAOGO Payaïssédé Salfo, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
45. ÉLÈVES DÉPLACÉS INTERNES EN ZONE DE CONFLIT : ENTRE PROMESSES D'INCLUSION ET RÉALITÉS D'EXCLUSION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DU BURKINA FASO ----- 839
- ZONGO Koudougou, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
- ZONGO Kouliga, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
46. LA SACRALISATION DES FIGURES FEMININES CHEZ SCHOLASTIQUE MUKASONGA, LEONORA MIANO ET CARMEN FIFAME TOUDONOU : UN CONTRE-DISOURS A L'IDEOLOGIE FEMINISTE OCCIDENTALE ----- 858
- AGBESSI Akpéné Délalom, Université de Kara (Togo)
- GNENGBA Koffi Victoire, Université de Kara (Togo)
47. ÉDUCATION INCLUSIVE AU SECONDAIRE GENERAL DANS LA REGION DE KARA (TOGO) : PERCEPTIONS DES ELEVES HANDICAPES ET DES ENSEIGNANTS ----- 881
- KPANTE Ounone, Université de Lomé (Togo)
- DZAMAYOVO Mensan Azadzi, Togo
- GNINOUBassa Edem, Togo
48. DÉPÔT MONOSPÉCIFIQUE À *SENILIA SENILIS* (LINNAEUS, 1758), FAMILLE *ARCIDAE* DANS LA LAGUNE DJOLOWÉ (MANDJI, GABON) : TAXONOMIE, TAPHONOMIE ET STRATÉGIES DE COLLECTE ----- 895
- MATOUMBA Martial, Institut de Recherche en Sciences humaines (Gabon)
49. L'ALLÉGORISME COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION DE CRISE ÉCOLOGIQUE DANS LE CHAMP LITTÉRAIRE FRANCOPHONE : LECTURES ÉCOSÉMIOTIQUE ET STYLISTIQUE DE *PROCÈS DANS LES ENTRAÎLLES DE LA TERRE* (2017) DE CAMARA NANGALA ET *LE PARLEMENT DE L'EAU* (2025) DE WENDY DELORME ----- 917
- MONGA Arthur Dénos , Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)
- YRO Timbo Adler Vivien, Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)

50. LES PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS DE SVT AU GABON À L'ÉPREUVE DU CONTEXTE CONTRAINT : UNE ÉTUDE QUALITATIVE ----- 937

MOUSSAVOU Raymonde, ENS (Gabon)

ENDAZOKOU Astride, (Gabon)

51. COLLABORATION INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET INTELLIGENCE HUMAINE, SOURCE DE PERFORMANCE CRÉATIVE POUR LES INFOGRAPHISTES : L'EXEMPLE DE LA CÔTE D'IVOIRE ----- 963

N'TAYE Adjé Blaise, Institut des Sciences et Techniques de la Communication, Côte d'Ivoire

YOBOUE Kouamé Wiliam, Institut des Sciences et Techniques de la Communication (Côte d'Ivoire)

AHOUMAN Zahoua Roland, Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, (Côte d'Ivoire)

LES PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS DE SVT AU GABON À L'ÉPREUVE DU CONTEXTE CONTRAINT : UNE ÉTUDE QUALITATIVE

MOUSSAVOU Raymonde
Maitre Assistant CAMES
yaraybouke@gmail.com
Didactique des Sciences, ENS

ENDAZOKOU Astride
Chargée de cours en SVT

Résumé : Dans un contexte africain où la démarche d'investigation reste difficile à mettre en œuvre, cette étude examine les pratiques méthodologiques des enseignants de SVT au Gabon afin de comprendre les adaptations qu'ils développent face aux contraintes institutionnelles et matérielles. Inscrite dans un paradigme interprétatif, elle repose sur trente-quatre entretiens semi-dirigés menés en mai 2024 auprès d'enseignants de huit provinces, soumis à une analyse thématique. Les résultats montrent une conception polysémique de la méthodologie, articulant les dimensions épistémologique, techno-pédagogique et docimologique. Ils évoquent également une mise en œuvre limitée par des obstacles conceptuels, institutionnels, structurels et environnementaux. Ils mettent en évidence des arbitrages didactiques et des stratégies de remédiation qui traduisent un décalage entre les prescriptions de l'investigation et la réalité des classes. L'étude éclaire ainsi les logiques professionnelles structurant l'enseignement des SVT au Gabon et fournit des éléments utiles pour orienter les politiques de formation des enseignants de sciences en Afrique subsaharienne.

Mots clés : Enseignement de SVT, Démarche d'investigation, Représentations professionnelles, Contexte contraint, Gabon.

Abstract : In a context where inquiry-based science teaching remains challenging within African educational systems, this study investigates the methodological practices of Life and Earth Sciences (SVT) teachers in Gabon to understand their pedagogical adaptations in response to institutional and material constraints. Grounded in an interpretive paradigm, the research draws on thirty-four semi-structured interviews conducted with teachers in May 2024 across eight provinces and analyzed through thematic coding. The findings reveal a multifaceted conception of methodology, combining epistemological, techno-pedagogical, and assessment-related dimensions, as well as a limited implementation shaped by conceptual, institutional, structural, and environmental barriers. They also highlight the didactic trade-offs and remediation strategies teachers mobilize to adjust their lessons, underscoring a gap between inquiry-based prescriptions and classroom

realities. The study thus offers a critical perspective on the professional logics structuring SVT teaching in Gabon and provides insights to inform science teacher training policies in sub-Saharan Africa.

Keywords : Life and Earth Sciences (SVT), Inquiry-based learning, Professional representations, Constrained context, Gabon, Qualitative analysis.

Introduction

En Afrique subsaharienne, des recherches empiriques montrent un décalage entre les prescriptions curriculaires en faveur de la démarche d'investigation et les conditions réelles de sa mise en œuvre. De façon plus spécifique, des contraintes matérielles, institutionnelles et professionnelles limitent l'appropriation des pratiques investigatives. En Afrique du Sud, les travaux de Mabasa et Ramnarain (2021) mettent au jour des pratiques essentiellement confirmatoires, élaborées sous la pression des programmes, pour pallier l'absence de ressources. De même, Jimoh et Makhubele (2022) montrent que les enseignants peinent à mettre en œuvre des activités d'investigation faute de temps, de formation et d'équipements. En Tanzanie, Mkimbili (2018) observe que les conceptions pédagogiques des enseignants et les contraintes structurelles freinent l'adoption de démarches actives. Ces constats, également relevés dans des synthèses régionales (Tabulawa 2013 ; O'Sullivan, 2006), indiquent que les ambitions réformatrices se heurtent à des dynamiques professionnelles façonnées par des environnements éducatifs sous-dotés. C'est dans ce cadre continental que s'inscrit l'analyse du cas gabonais, permettant d'examiner comment les enseignants de SVT négocient et reconfigurent la démarche d'investigation au quotidien. Cette thématique peu explorée alors que cette connaissance est nécessaire pour orienter la formation initiale.

Dans ce pays, le système éducatif est marqué par un taux de redoublement atteignant 40 % au secondaire (Moussounda, 2014) et par une pénurie de structures d'expérimentation. Pourtant, les réformes curriculaires gabonaises imposent la démarche d'investigation pour rompre avec le modèle transmissif et placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage (Reverdy, 2018). Il s'approprie le savoir par

le questionnement et la manipulation (Fourez, 2006a), en cohérence avec une pédagogie d'inspiration socioconstructiviste. Paradoxalement, le délabrement des infrastructures limite cette pratique alors que le laboratoire incarne l'espace d'arrimage entre théorie et pratique, contribuant à l'amélioration des apprentissages (Désautels, 2007). Privés de cet espace, les enseignants font face à une véritable insécurité méthodologique qui affecte la transposition didactique. Ce phénomène est d'ailleurs documenté à l'échelle de l'Afrique subsaharienne, où l'application de la démarche d'investigation face à de grands effectifs impose des arbitrages pédagogiques complexes et souffre de l'absence de repères d'évaluation clairs (AUF & APPRENDRE, 2023 ; ESSA, 2024). Le terrain gabonais résiste ainsi aux réformes. Lors de nos encadrements pédagogiques au Lycée d'Application Nelson Mandela de Libreville, nous avons observé un repli forcé des enseignants vers le modèle rigide OHERIC, hérité d'un empirisme positiviste (Fourez, 2007), sans nécessairement en maîtriser les modalités matérielles. Comme plusieurs enseignants au Gabon, ils se replient sur des substituts scripto-visuels (Moussavou, 2026), au risque d'entraver la conceptualisation du vivant chez les élèves (Essonou Assoumou, 2014).

C'est cette rupture paradoxale entre l'idéal ministériel et la précarité du terrain qui justifie la présente étude. Quelle signification les enseignants de SVT au Gabon accordent-ils à la méthodologie officielle et comment gèrent-ils les difficultés associées à sa mise en œuvre ?

Cette préoccupation centrale se décline en quatre questions spécifiques :

- La perception professionnelle : Comment perçoivent-ils la méthodologie officielle au regard de leurs représentations du métier ?
- L'épreuve de la réalité : Quelles contraintes matérielles, structurelles et pédagogiques entravent sa mise en œuvre ?
- L'articulation didactique : Comment articulent-ils ces exigences méthodologiques avec la transmission des savoirs notionnels en SVT ?

- Les perspectives d'évolution : Quelles pistes de remédiation envisagent-ils pour surmonter ces obstacles ?

L'originalité de cette démarche repose sur un changement de paradigme : alors que la littérature s'intéresse quasi exclusivement aux difficultés des apprenants, l'ambition ici est de focaliser le regard sur l'activité et les représentations de l'enseignant.

L'objectif visé est celui d'analyser les représentations professionnelles des enseignants de SVT concernant la méthodologie d'enseignement afin d'identifier les stratégies qu'ils développent pour faire face aux contraintes structurelles dans les établissements scolaires.

Ce travail apporte une contribution scientifique essentielle en documentant un terrain peu étudié et en éclairant les pratiques réelles des enseignants de SVT au Gabon. Il clarifie la manière dont la démarche d'investigation est reconfigurée par les contraintes institutionnelles et matérielles, révélant des arbitrages didactiques et des stratégies d'adaptation qui dépassent les lectures déficitaires. L'étude met ainsi en évidence le décalage structurel entre prescriptions curriculaires et réalités professionnelles, et propose des pistes pour des dispositifs de formation plus contextualisés et adaptés aux environnements éducatifs africains.

1. Cadre théorique

Ce cadre théorique est une architecture conceptuelle pluridimensionnelle, croisant l'épistémologie constructiviste, la didactique des sciences et la psychosociologie des organisations éducatives. Nous précisons successivement les fondements épistémologiques et socio-anthropologiques de la discipline, la structure des représentations professionnelles face aux réalités matérielles, puis le repositionnement du modèle didactique qui en découle lors de l'intégration de ces pratiques.

1.1. Fondements socioconstructivistes de l'enseignement des SVT

Dans le contexte gabonais marqué par de fortes contraintes matérielles, le courant socioconstructiviste est pertinent pour analyser les pratiques des enseignants de SVT, car elle éclaire la co-construction qu'ils opèrent localement. Les savoirs disciplinaires, socialement situés, historiquement stabilisés et institutionnellement prescrits dans les curricula nationaux, exigent de l'enseignant qu'il accompagne l'apprenant dans la démarche d'investigation afin de co-construire ce que Fourez et al. (1997) nomment un îlot de rationalité, c'est-à-dire une représentation contextualisée et orientée vers l'action.

En cohérence avec les travaux de Vygotski (1934-1997), cette étude accorde une place centrale à la médiation langagière dans le développement professionnel des enseignants de SVT. Le langage, en tant qu'outil psychologique, leur permet de verbaliser leurs pratiques, de les restructurer et de les interpréter à posteriori (Perrenoud, 2022). Lors des entretiens individuels, cette verbalisation devient un espace privilégié pour accéder à leurs représentations professionnelles concernant leur métier, leurs contraintes, leurs marges de manœuvre et la légitimité de leurs actions. La médiation langagière constitue ainsi un pont conceptuel entre le socioconstructivisme et l'analyse des représentations professionnelles, qui sera approfondie dans la partie suivante

Cette réflexivité s'inscrit dans un environnement difficile qui influence les représentations des enseignants et les conduisent à élaborer des pratiques situées, parfois improvisées, pour rendre les prescriptions curriculaires réalisables. Face aux contraintes, les enseignants élaborent des stratégies locales que Fourez (1997, 2001) conceptualise comme des îlots de rationalité. Ce ne sont pas de simples improvisations, mais des structures cognitives intermédiaires qui articulent les représentations professionnelles, les contraintes matérielles et les ajustements didactiques. Ils leur permettent de répondre à la question pragmatique « de quoi s'agit-il ? » en situation réelle (Bächtold, 2020), en intégrant des données hétérogènes provenant des prescriptions curriculaires, des ressources disponibles et des pratiques

sociales de référence (Clanet, 2021 ; Orange Ravachol, 2023). Les îlots de rationalité constituent ainsi une interface entre ce que les enseignants pensent (représentations) et ce qu'ils font (pratiques situées), ouvrant la voie à l'analyse du repositionnement du système didactique.

Ces pratiques situées participent à un processus d'ancrage dans un système didactique contraint, entraînant un repositionnement du contrat didactique, du milieu, des ressources mobilisées et des attentes curriculaires. Cette dynamique, qui sera approfondie dans les sections suivantes, éclaire la manière dont les enseignants réorganisent leurs actions pour maintenir la faisabilité de l'enseignement des SVT en contexte limité au Gabon.

De facto, le contexte structurel gabonais (effectifs pléthoriques, déficit de laboratoires) devient un élément constitutif qui influence directement la contextualisation des savoirs. La démarche d'investigation, envisagée comme un instrument d'étayage cognitif, s'impose alors non comme une recette algorithmique, mais comme un vecteur d'émancipation intellectuelle.

1.2. Représentations professionnelles et contraintes contextuelles du terrain gabonais

Envisager l'enseignement des SVT sous un prisme socioconstructiviste implique d'accorder une attention particulière aux représentations professionnelles des enseignants, entendues comme des constructions socialement situées qui orientent leurs pratiques (Abric, 1994, rééd. 2019). Dans cette perspective, la méthodologie prescrite en SVT au Gabon est considérée comme un « objet socialement négocié » (Abric, 2019, p. 18), investi de significations, de croyances et de normes de faisabilité. Ainsi, la démarche d'investigation, la rigueur expérimentale et la mobilisation de ressources matérielles constituent les éléments stables du noyau central de la représentation. Elles définissent ce que les enseignants considèrent comme la « bonne méthodologie ». Cependant, la confrontation au terrain gabonais, caractérisé par des classes surchargées, un déficit de laboratoires et des curricula parfois incohérents, sollicite fortement la zone périphérique de la représentation. Plus

flexible, cette zone permet d'ajuster les pratiques aux contingences matérielles et de maintenir la faisabilité de l'enseignement.

Des travaux récents en didactique des sciences (Bächtold, 2020 ; Orange Ravachol, 2023 ; Clanet, 2021) montrent que ces ajustements ne sont pas de simples contournements. Ils traduisent la manière dont les praticiens interprètent les prescriptions à partir de leurs représentations professionnelles. Ainsi, les représentations influencent directement les pratiques pédagogiques en définissant ce que les enseignants jugent possible ou impossible dans leur contexte, les priorités qu'ils accordent aux contenus, les stratégies qu'ils mobilisent pour rendre les prescriptions réalisables et les compromis qu'ils acceptent entre idéal méthodologique et contraintes matérielles.

L'articulation de ces deux niveaux permet d'analyser l'écart entre la méthodologie prescrite et celle réellement mise en œuvre en classe.

1.3. Processus d'ancrage et repositionnement du système didactique

L'intégration et la stabilisation des tensions évoquées dans la section précédente relèvent du processus d'ancrage des représentations sociales. Moscovici (1961) montre que les représentations permettent d'intégrer des normes nouvelles dans un univers familier. Elles donnent sens aux prescriptions institutionnelles en les reliant aux traditions professionnelles. Tel que nous l'avons montré plus haut, Abric (1994, rééd. 2019) précise cette dynamique en distinguant le noyau central, où se situent les valeurs stables de la « bonne méthodologie », et la zone périphérique, plus flexible, pour ajuster les pratiques aux contingences matérielles. Ainsi, l'ancrage structure la manière dont les enseignants interprètent ce qui est faisable ou légitime dans l'enseignement des SVT. Ce phénomène s'amorce dès la formation initiale à l'École Normale Supérieure (ENS) du Gabon, puis lors des stages de responsabilité (Moussavou, 2023), où les futurs enseignants incorporent les traditions professionnelles et les contingences culturelles locales. Cet ancrage psychosocial détermine l'objectivation de la méthode, ainsi que les processus de modélisation ou de contextualisation déployés en classe.

Cette structuration des représentations est directement liée à la transposition didactique, concept central de notre problématique. Chevallard (1985) montre que le passage du savoir savant au savoir enseigné implique une série de transformations où l'enseignant joue un rôle d'intermédiaire entre prescriptions et contexte réel. Au Gabon, cette transposition est conditionnée par les représentations professionnelles. Ce qu'ils retiennent, simplifient ou contextualisent dépend de leur interprétation des contraintes (effectifs, laboratoires, ressources, axe pédagogique) et de leur rapport au savoir méthodologique (axe épistémologique).

Les travaux récents en didactique des sciences (Bächtold, 2020 ; Orange Ravachol, 2023 ; Clanet, 2021) montrent que ces ajustements produisent des repositionnements du système didactique. Il faut une réorganisation du contrat didactique, une redéfinition du milieu (ressources, supports, pratiques sociales de référence) et une transformation du rôle de l'enseignant, qui devient un médiateur socioconstructiviste en contexte contraint.

1.4 Synthèse intégrative

L'ensemble du cadre théorique montre que l'enseignement des SVT en contexte gabonais résulte d'une articulation entre pratiques situées, représentations professionnelles et repositionnements didactiques. Le socioconstructivisme éclaire la construction d'îlots de rationalité permettant aux enseignants d'adapter les prescriptions à un terrain contraint. Les représentations professionnelles, structurées selon le modèle du noyau central et de la zone périphérique, orientent ces adaptations en définissant ce que les enseignants jugent faisable ou légitime. Le processus d'ancrage de ces représentations, combiné à la transposition didactique, explique comment les enseignants transforment les savoirs prescrits en savoirs enseignés, reconfigurant le contrat didactique, le milieu et leur rôle de médiateur. Ce cadre fournit ainsi les clés d'interprétation nécessaires pour analyser les discours des enseignants et comprendre les ajustements qui structurent l'enseignement des SVT au Gabon.

2. Cadre méthodologique

Pour apporter des éléments de réponse précis à nos questions de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative. Ce dispositif méthodologique s'articule autour de trois axes à savoir la justification du choix qualitatif, le déroulement de l'enquête de terrain de façon éthique et la méthode d'analyse de contenu thématique.

2.1. Posture épistémologique et choix de la méthode

Cette étude s'inscrit dans un paradigme interprétatif qualitatif visant à comprendre les significations que les enseignants attribuent à leurs pratiques en contexte contraint. Plus adapté qu'un paradigme positiviste centré sur la causalité ou la vérification d'hypothèses, il s'inscrit dans la continuité de Schutz (2019) et Ricœur (2016), pour qui l'action professionnelle ne peut être saisie qu'à travers le monde vécu des acteurs. La qualité des discours constitue donc l'objet central de la recherche, ce qui justifie le recours aux entretiens semi-dirigés individuels, outil privilégié pour accéder aux significations.

Parce que les pratiques enseignantes sont socialement construites (Berger & Luckmann, 2019 ; Perrenoud, 2021), l'entretien permet de saisir les rationalités locales, les arbitrages et les normes de faisabilité qui orientent la transposition didactique. Les discours révèlent les représentations professionnelles et les logiques internes des ajustements (Fairclough, 2015 ; Kerbrat-Orecchioni, 2020). Les entretiens semi-dirigés offrent un cadre souple pour explorer ces significations tout en garantissant une comparabilité entre participants. Ils constituent ainsi la méthode la plus cohérente avec une démarche interprétative centrée sur la compréhension des rationalités enseignantes en contexte gabonais.

Ce positionnement justifie l'usage d'un guide structuré par le cadre théorique, offrant la liberté nécessaire à la verbalisation des représentations. Le choix du face-à-face, puis de WhatsApp, plutôt que du focus group, a permis de garantir la confidentialité et de limiter les biais de conformisme.

Tableau 1 : Canevas d'entretien

Thèmes majeurs	Thèmes de relance abordé
Méthodologie	Lorsqu'on parle de méthodologie à quoi pensez-vous ? Dans vos pratiques enseignantes en SVT, à quel moment intégrez-vous la méthodologie ? Quels rôles jouent les ressources pédagogiques et les outils technologiques dans votre approche méthodologiques en SVT ?
Difficultés	Lorsqu'on évoque les difficultés en méthodologie des SVT chez les enseignants à quoi pensez-vous ? Précisez l'origine des difficultés rencontrées dans l'application de la méthodologie en SVT Quels sont les défis majeurs auxquels vous êtes confrontés en termes de méthodologie en SVT ? Quelles suggestions faites-vous aux autres enseignants pour mieux maîtriser la méthodologie des SVT ? Quelles recommandations formulez-vous au Ministère de l'Education Nationale pour mieux soutenir les enseignants des SVT dans leurs pratiques méthodologiques au Gabon

Sources : Données de terrain, Moussavou et Endazokou, 2026.

Ce canevas a été testé auprès de 10 enseignants du Lycée d'Application Nelson Mandela de Libreville, durant une semaine, sans pression, avant son utilisation au niveau national. Il ne comportait que trois questions ouvertes et six enseignants ont formulé des réponses vagues. Nous avons alors rajouté les questions de relance afin de mieux renseigner la requête.

2.2. Déroulement de l'enquête, échantillonnage et considérations éthiques

L'enquête s'est déroulée au moment de nos encadrements pédagogiques et nous avons contacté 300 enseignants inscrits dans le forum national des enseignants de SVT du Gabon. Seuls 34 d'entre eux ont accepté volontairement de participer à l'étude. Il s'agit donc d'un échantillonnage raisonné, adapté aux recherches qualitatives en éducation. Il est structuré sur la base d'informations pertinentes telles que l'ancienneté, la localisation géographique, la participation aux formations continues et la détention du CAPC ou du CAPES, susceptibles de contribuer à la compréhension de leurs représentations professionnelles. Le CAPC et le CAPES sont

obtenus au terme d'une formation initiale à l'ENS et témoignent d'un bénéfice méthodologique initial, ce qui exclut les vacataires ou les recrues directes. La collecte des données s'est déroulée du 2 au 25 mai 2024, en présentiel et distanciel, auprès de 34 enseignants de SVT (titulaires du CAPC ou CAPES) exerçant dans plusieurs collèges et lycées du Gabon. Durant cette période, chaque participant ayant donné son accord formel devait sélectionner des modalités convenables, c'est-à-dire le jour, une plage horaire de 20 minutes en face à face ou en ligne, par WhatsApp et renouvelable au besoin, ainsi que la formule de réponse écrite ou orale, le tout enregistré avec un téléphone Android de marque Tecno KJ6. Tous les participants ont été codifiés (P1 à P34) afin de garantir leur anonymat. Les variables socioprofessionnelles retenues sont consignées dans le tableau 2.

Sur le plan éthique, la démarche a scrupuleusement respecté le consentement libre et éclairé, le volontariat et la confidentialité des données. Enfin, la neutralité axiologique a été maintenue lors des entretiens afin de neutraliser tout biais de désirabilité sociale.

Tableau 2 : Références des participants

	Genre	Ancienneté	Localisation géographique	Niveaux tenus	Nbre AP	Niveau d'étude
P1 à P34	Femmes : 18 Hommes : 16	Moins de 5ans : 2 5-10 ans : 19 10-15 ans : 1 15-20ans : 3 25-30ans : 1	Libreville : 23 Haut-Ogooué : 2 Woleu-Ntem : 2 Ogooué-Lolo : 2 Ogooué-Maritime : 1 Ngounié : 3 Ogooué -Ivindo : 1 Nyanga : 1	6 ^e : 29 5 ^e : 26 4 ^e : 23 3 ^e : 30 2 nd e : 18 1 ^{er} e : 14 Tle : 8	3fois : 5 Plus de 3 fois : 23 2fois : 1 1fois : 4 Jamais : 1	CAPC : 16 CAPES : 18

Source : Données de terrain, Moussavou et Endazokou, 2026.

Les valeurs numériques indiquent le nombre d'enseignants concernés à chaque fois et le sigle AP réfère aux animations pédagogiques.

2.3 Rigueur scientifique

La rigueur scientifique repose sur cinq principes à savoir la saturation, la triangulation, la validation, le journal de bord et la réflexivité. La saturation a été atteinte après le P25, les entretiens suivants confirmant la stabilité des catégories. La triangulation entre discours, observations d'encadrement et prescriptions institutionnelles, ainsi que la variation des sources et des profils d'enseignants, a renforcé la crédibilité et la validité interprétative des catégories produites.

Le journal de bord a assuré la traçabilité du processus en consignait conditions de collecte, ajustements du canevas et décisions analytiques. Enfin, la réflexivité a permis d'identifier les biais liés à nos propres représentations de la méthodologie des SVT et de garantir une interprétation prudente et contextualisée des discours. Ce dispositif intégré a consolidé la cohérence et la crédibilité de l'ensemble de l'analyse.

2.4. Analyse thématique de contenu

Les discours ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2003) menée en cinq phases : la préanalyse (transcription), la constitution du corpus (lecture exploratoire), la formulation des hypothèses, le codage/catégorisation sémantique manuel (axé sur la signification de la méthodologie et ses difficultés), et enfin l'interprétation. Le principe de saturation a été respecté.

Cette catégorisation respecte les critères d'exhaustivité, de pertinence et d'homogénéité (L'Écuyer, 1990 ; Bardin, 2003). L'analyse s'articule à la problématique et au cadre théorique (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) pour reconstruire la logique professionnelle des praticiens. Cette synthèse thématique est présentée dans les tableaux 4 et 5, associant dimensions conceptuelles et verbatims.

3. Résultats

Les résultats sont présentés selon les principaux thèmes issus de l'analyse thématique des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de SVT. Que

disent-ils et comment le disent-ils ? Les deux principaux thèmes de départ ont été structurés en axes sémantiques présentés dans les tableaux 4 et 5.

3.1 La signification de la méthodologie pour les enseignants

Dans les 34 discours, la méthodologie est perçue comme un concept polysémique, s'articulant autour de trois dimensions complémentaires : une dimension épistémologique (la méthode scientifique), une dimension technopédagogique (l'ingénierie du cours) et une dimension docimologique (la mécanique des exercices de l'examen), présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Thématisation de la méthodologie en axes sémantiques.

Dimensions de la signification	Définition sous-jacente des enseignants	Verbatims illustratifs de référence
Dimension épistémologique : La démarche scientifique	La transposition directe de la science en train de se faire, axée sur la résolution de problèmes et la rigueur scientifique.	« Un processus scientifique précis incluant la formulation des problèmes, des hypothèses, et la collecte des données » (P6).
Dimension technopédagogique : L'ingénierie du cours	L'ensemble des techniques, procédés et planifications nécessaires à la structuration et à la transmission de la leçon.	« La manière d'élaborer les enseignements » (P2) (P12).
Dimension docimologique : La mécanique d'examen	Le ciblage des exigences de l'évaluation officielle et la maîtrise des formats d'exercices attendus au baccalauréat.	« La manière dont les élèves doivent répondre aux consignes » (P1).

Source : Données de terrain, Moussavou et Endazokou, 2026.

De façon comparative, la dimension docimologique est intensément illustrée dans plus de 20 discours (P13, P15, P18, P5, P7, P4, P1, P2, P27, P19, P26, P3, P9, P14, P15, P29, P30, P34, P33, P17, P21, P24, P28, P29, P30), suivie de la dimension épistémologique (P10, P25, P6, P11, P16, P26, P31, P20, P23, P25) et la dimension technopédagogique (P2, P8, P12, P13, P9, P6, P32, P19, P22).

3.1.1. La méthodologie comme transposition de la démarche scientifique

Pour plusieurs enseignants (P2, P6, P10, P11, etc.), la méthodologie est d'abord perçue comme le reflet de l'activité scientifique elle-même. Si elle est définie comme « le développement d'une bonne démarche scientifique pour résoudre les problèmes » (P10), c'est P6 qui en donne une description rigoureuse, la qualifiant d'« un processus scientifique précis incluant la formulation des problèmes, des hypothèses, et la collecte des données ». Il précise plus loin qu'elle englobe « la recherche bibliographique, la formulation des problèmes ou des questions, la formulation des hypothèses, la collecte des données, l'interprétation et les résultats ». Pour ces acteurs, la méthodologie est synonyme de « la cohérence et le savoir scientifique » (P11).

3.1.2. La méthodologie comme ingénierie et technique d'enseignement

Au-delà de la science pure, la méthodologie est assimilée à l'art d'enseigner et de planifier. Pour P2, P8, P9, P3, P12, P7, P12 ou P5, elle renseigne sur les modalités techniques et stratégies d'élaboration des enseignements, les processus d'apprentissage et d'évaluation des contenus. Ils la décrivent de manière pragmatique comme le processus d'atteindre un objectif. Cette dimension technique englobe la préparation matérielle et conceptuelle du cours, notamment « l'élaboration des épreuves et des fiches d'intervention pédagogique » (P13) ainsi que « la structuration des exercices et des cours » (P5).

3.1.3. La méthodologie comme code docimologique et résolution d'exercices

Enfin, une part importante du verbatim (25) associe directement la méthodologie aux exigences des évaluations officielles du système éducatif gabonais. Elle devient alors synonyme de méthode de résolution des trois types d'exercices (P15, p18, P4, P19, P26). Plus spécifiquement, la méthodologie est rabattue sur les attentes face aux copies d'élèves et dicte « la manière dont les élèves doivent répondre aux consignes posées par les enseignants » (P1). Elle s'incarne de façon concrète dans les outils d'évaluation sommative et formative lors de l'exploitation de documents.

Par-dessus tout, en lien avec le triptyque de l'examen du second degré, à savoir « la ROC, l'exploitation de documents et la synthèse » (P27), elle apparaît ainsi comme une réponse directe à « la difficulté d'assimilation des apprenants » (P25).

Ces résultats montrent que les enseignants associent principalement la méthodologie à une dimension docimologique, tout en l'adaptant aux exigences de l'ingénierie pédagogique et à la démarche scientifique.

3.2. Les difficultés de mise en œuvre de la méthodologie

Ce thème est celui qui a suscité le plus d'intérêt chez les acteurs éducatifs. Chacun d'entre eux l'a abordé sous un angle distinct, mettant en lumière le fait que l'application de la méthodologie officielle se heurte à des difficultés de diverses natures, que nous avons regroupées en trois sous-catégories : les contraintes d'ordre conceptuel et préparatoire, les difficultés d'ordre pédagogique en situation de classe, et les limites structurelles ou matérielles.

Tableau 5 : Thématisation des difficultés en axes sémantiques

Catégories de difficultés	Nature des obstacles identifiés	Verbatims illustratifs de référence
Obstacles conceptuels et institutionnels : En amont de la classe	Manque de repères techniques pour concevoir les fiches de cours, opérationnaliser les leçons et respecter les taxonomies officielles.	« Manque de connaissances sur l'élaboration des fiches » (P12).
Obstacles pédagogiques et docimologiques : Face-à-face didactique	Difficultés personnelles de formulation, rupture de la médiation (étayage) et sentiment d'impuissance face aux exercices certificatifs (ROC, ED, ES).	« Non maîtrise de la formulation des consignes et mauvais choix des documents » (P11).
Limites structurelles et environnementales : Le terrain	Contraintes physiques majeures qui saturent la gestion de la classe et limitent l'expérimentation réelle.	« Effectifs pléthoriques et absence des laboratoires opérationnels » (P23).

Source : Données de terrain, Moussavou et Endazokou, 2026.

De façon comparative, les contraintes structurelles apparaissent comme les difficultés les plus fréquemment évoquées par les participants.

3.2.1. Des difficultés conceptuelles et méthodologiques en amont de la classe

Une part importante des enseignants interrogés formule des difficultés qui se manifestent dès la phase de préparation des enseignements, touchant la conception même des outils pédagogiques (P2, P24). La planification des séances apparaît comme une tâche complexe, comme le souligne P6 qui évoque des difficultés dans la « conception des fiches de leçon, d'activités, [l'] analyse des données, [l'] interprétation, [et la] mémorisation ».

Cette fragilité dans l'ingénierie de préparation se traduit par un aveu de déficit de formation technique et dans la transposition des exigences institutionnelles telle que la taxonomie de Bloom (P12, P26). Les interrogations des enseignants touchent parfois aux fondements les plus élémentaires de la construction d'un cours : « Comment concevoir une évaluation ou une introduction » (P21), une préoccupation partagée par P22.

3.2.2. Les obstacles pédagogiques et l'évaluation lors du face-à-face didactique

Une fois en classe, les difficultés se déplacent vers la mise en œuvre de la méthode et la formulation des consignes de travail. Une minorité d'enseignants souligne leurs propres lacunes dans ce domaine. Ils évoquant des difficultés dans la formulation des consignes d'activités, des objectifs et un mauvais choix des documents (P3, P27, P11, P4, P18). Ces maladresses dans la transmission impactent directement le travail des élèves. P10 explique ainsi :

[...] La difficulté se trouve au niveau de la pratique, de l'application de la méthode. Certains ont des problèmes au niveau de l'analyse des documents et la saisie des informations de ces documents.

De manière générale, c'est l'acte d'enseignement lui-même qui est verbalisé comme défaillant. Les acteurs évoquant des insuffisances dans la connaissance des stratégies, du choix des activités pratiques et l'incapacité de mettre les nouvelles méthodologies en pratique (P16, P9). Ce constat est formalisé par P27 qui l'évoque

relativement à « la mise en œuvre des moyens et la façon de faire passer les messages [qui sont] mal exécutés par l’enseignant ».

Le point culminant de ces difficultés pédagogiques concerne l’apprentissage et l’évaluation des exercices spécifiques aux examens de SVT (la Restitution Organisée de Connaissances ou ROC, l’Exploitation de Documents ou ED, et l’Élaboration de la Synthèse ou ES). Les enseignants précisent leurs propres incompétences en matière d’évaluation. Certains ne savent pas résoudre ces exercices et se trouvent dans l’impasse au moment de construire les examens, de réaliser des TP ou de structurer des remédiations (P28, P15). Ces limites ont des répercussions sur les apprentissages des apprenants, qui n’ont pas d’orientation adéquate pour cette tâche et sont alors bloqués aux examens (P27, P30, P28).

3.2.3. Le poids des contingences matérielles et structurelles

Enfin, une minorité de discours des enseignants lie indissociablement ces failles pédagogiques aux conditions d’exercice particulièrement rudes du terrain gabonais. Les facteurs environnementaux reviennent comme des explications majeures au non-accomplissement des ambitions méthodologiques. Les enseignants déplorent ainsi un manque de matériel et une mauvaise gestion des effectifs et le manque de matériel dans les laboratoires (P12, P33), insistant sur la corrélation entre les « effectifs pléthoriques et [l’] absence des laboratoires opérationnels » (P23). Ces conditions de travail dégradées génèrent une forte pression sur le déroulement des séances, notamment en ce qui concerne la gestion du temps dans la résolution des exercices par les élèves (P34), rendant la mise en œuvre d’une démarche scientifique rigoureuse plus difficile.

Ces résultats montrent que les contingences matérielles sont certes limitatives mais les difficultés conceptuelles et pédagogiques sont les plus prégnantes dans la démarche d’investigation au Gabon.

4. Discussion : La mise en tension des représentations professionnelles face au réel

La confrontation des deux thèmes centraux de cette étude, la signification idéale de la méthodologie et ses difficultés d'application concrète, met en lumière une tension structurelle profonde. L'analyse croisée des données dessine un système professionnel en souffrance, au sein duquel la méthodologie fait l'objet d'un écart considérable entre une posture épistémologique idéalisée par l'institution et un réductionnisme docimologique imposé par les contingences du terrain, disons la forme scolaire gabonaise.

4.1. L'idéal scientifique face au mur de la zone périphérique

L'analyse des discours montre que les représentations des enseignants de SVT possèdent un noyau central (Abric, 1994) ancré dans l'épistémologie constructiviste. Définir la méthodologie comme un « processus scientifique précis » (P6), axé sur la formulation d'hypothèses et l'interprétation de données, s'inscrit en droite ligne avec la perspective de Fourez et al. (1997) relative à la co-construction d'un « îlot de rationalité ».

Cependant, cette représentation idéalisée se heurte à la saturation de la zone périphérique de la représentation. Le « manque de matériel » (P12) et l'« absence de laboratoires opérationnels » (P23) viennent contredire de manière frontale cet idéal scientifique. Ces résultats semblent traduire une forme de tension professionnelle pouvant être interprétée comme une dissonance entre les prescriptions institutionnelles et les réalités d'exercice. Alors que son noyau central professionnel lui dicte de faire de la science par l'investigation, les éléments périphériques liés aux « effectifs pléthoriques » (P33) invalident toute possibilité de manipulation. Faute de supports matériels pour l'opérationnaliser, la méthode scientifique se retrouve désincarnée.

Les recherches menées dans d'autres pays francophones confirment ce décalage entre prescriptions et réalités. Au Sénégal, Diop & Seck (2019) et Ndiaye (2017) montrent que l'absence d'équipements limite les pratiques d'investigation. Au

Cameroun, Tchameni & Fouda (2020) décrivent des stratégies de substitution (observations guidées, démonstrations) développées pour pallier les contraintes. Au Togo, Kpanou (2020) souligne une reconfiguration de l'investigation en activités théoriques ou semi-pratiques. Au Maroc, Didi (2026) observe la même tension entre discours professionnel et limitations structurelles.

Ces convergences montrent que la démarche d'investigation n'est pas un modèle universel mais une pratique négociée et contextualisée.

4.2. La crise de l'ingénierie didactique ou les défaillances de la transposition

Le deuxième point de tension réside dans le décalage entre la méthodologie pensée comme « la science de l'élaboration des enseignements » (P2) et la réalité des pratiques de planification. Si, sur le plan théorique, les enseignants conçoivent que la méthodologie implique « la structuration des cours » (P5) et la création de « fiches d'intervention » (P13), ils confessent en pratique un sérieux « manque de connaissances sur l'élaboration des fiches » (P12) et des difficultés majeures dans la « conception des fiches de leçon » (P6).

Ce paradoxe témoigne d'une difficulté persistante et manifeste dans le processus de transposition didactique (Chevallard, 1985), fragilisant l'axe épistémologique (le rapport de l'enseignant au savoir méthodologique). La méthodologie, bien que reconnue textuellement comme essentielle, n'est pas maîtrisée en tant qu'outil d'ingénierie. Le « non-respect de la taxonomie de Bloom » (P26) et l'incapacité à « concevoir une introduction » (P21) démontrent que les enseignants peinent à traduire le savoir académique en scénarios pédagogiques viables pour les élèves.

Comment expliquer de telles difficultés ? Des hypothèses relatives à l'insuffisance de la formation initiale, au manque de formation continue, à l'absence d'accompagnement pédagogique ou à une surcharge professionnelle pourraient être formulées.

4.3. Le réductionnisme docimologique comme stratégie de survie et effondrement de l'étayage

Le croisement le plus saisissant de cette recherche réside dans la réduction de la méthodologie à une simple mécanique d'évaluation. Pour de nombreux acteurs, elle se résume à la « résolution des exercices de ED [exploitation de documents], ROC [restitution organisée de connaissances] et ES [élaboration d'une synthèse] » (P28) ainsi qu'à « la manière dont les élèves doivent répondre aux consignes » (P1). Confrontée à la rudesse du terrain, la méthodologie subit un glissement fonctionnel dans lequel elle quitte le champ de l'émancipation intellectuelle (Fourez et al., 1997) pour devenir un outil de dressage docimologique visant exclusivement la réussite aux examens de fin de cycle. Nous qualifions ce glissement de réductionnisme docimologique, c'est-à-dire la tendance à réduire la méthodologie aux formats d'épreuves, aux techniques de réponse et aux exigences certificatives.

Ce fait, pour les enseignants, de réinterpréter la démarche d'investigation en fonction des exigences docimologiques est bien documenté en Afrique. C'est le cas au Sénégal, où certains enseignants accordent plus d'importance aux exercices structurés au format d'examen au détriment des travaux pratiques (Ndiaye, 2017). Les enseignants marocains adaptent leurs pratiques aux formats d'examen, réduisant l'investigation à des tâches d'analyse documentaire (Didi, 2026). Au Cameroun, la pression des évaluations certificatives conduit à une focalisation sur les exercices de restitution plutôt que sur l'investigation (Tchameni & Fouda, 2020). Au Togo, Kpanou (2020) évoque une scolarisation de la démarche scientifique, pour dire que les activités pédagogiques sont calibrées pour répondre aux attentes des examens nationaux.

Ce réductionnisme docimologique produit un paradoxe. En se centrant sur les formats d'évaluation, les enseignants affaiblissent l'étayage cognitif nécessaire à la réussite de ces mêmes tâches. Les difficultés évoquées telle que la « mauvaise formulation des objectifs et des consignes » (P27), ou la « non-maîtrise de la formulation des consignes » (P11), témoignent d'un effondrement de l'axe

pédagogique, celui de la relation de médiation, décrit par Vygotski (1985). Incertain quant à ses propres consignes, l'enseignant ne peut offrir l'étayage cognitif nécessaire pour guider les élèves dans l'« analyse de documents » (P10, P19) ou dans la « rédaction de la ROC » (P27). Ainsi, la réduction de la méthodologie à l'évaluation, loin de sécuriser la réussite aux examens, fragilise la relation pédagogique et limite la construction des compétences attendues.

En définitive, cette discussion montre que le processus d'ancrage (Moscovici, 1961 ; Abric, 1994), censé s'opérer au cours de la formation initiale à l'ENS, demeure inachevé. Les enseignants ont assimilé la nomenclature du socioconstructivisme (hypothèses, démarches, fiches) mais n'ont pas incorporé les schèmes d'action nécessaires pour les déployer en environnement difficile. Se retrouvent en difficulté entre un idéal scientifique inapplicable et une obsession de l'examen qu'ils peinent eux-mêmes à formaliser, ils expriment une réelle détresse professionnelle. Celle-ci se traduit par une « incapacité à utiliser ces méthodologies » (P9), transformant un outil d'émancipation en un vecteur d'anxiété didactique.

Conclusion

Cette recherche apporte trois contributions majeures. Premièrement, elle documente de manière empirique les représentations méthodologiques des enseignants de SVT dans le contexte gabonais. Elle montre une conception polysémique de la méthodologie, articulant les dimensions épistémologique, technopédagogique et docimologique. Deuxièmement, elle met en évidence les stratégies d'adaptation développées face aux contraintes institutionnelles et matérielles et verbalisées de façon réflexive. Les enseignants intègrent les réalités environnementales et les pratiques sociales de référence pour co-construire localement des îlots de rationalité fonctionnels. Troisièmement, cette étude enrichit les travaux sur les pratiques enseignantes en articulant les approches socioconstructivistes, les représentations professionnelles et la transposition didactique. Elle montre que les pratiques pédagogiques situées participent à un

processus d'ancrage dans un système didactique contraint, entraînant son repositionnement.

Limites de l'étude : Bien que l'étude concerne 8 provinces sur 9, elle est limitée par le contexte géographique, une faible participation des enseignants des environnements ruraux, une méthodologie certes cohérente et précise, mais qui gagnerait à être plurielle dans sa stratégie et dans le choix des répondants. C'est ce qui justifie les perspectives ci-après.

Perspectives de recherche : De nouvelles voies d'investigation sont envisagées

Réaliser plus d'observations directes des pratiques en classe ;

Comparer les pratiques des enseignants dans d'autres pays d'Afrique centrale ;

Analyser les effets des formations continues sur les pratiques pédagogiques ;

Conduire des études quantitatives complémentaires afin de tester la généralisation des résultats.

Ouverture : Au-delà du contexte gabonais, cette recherche invite à repenser les conditions de mise en œuvre de la démarche d'investigation dans les systèmes éducatifs confrontés à des contraintes comparables. Elle souligne la nécessité d'articuler les prescriptions curriculaires aux réalités des établissements afin de promouvoir un enseignement des sciences plus adapté et plus efficace.

Références bibliographiques

ABRIC Jean-Claude, 2019, *Pratiques sociales et représentations*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

ABRIC Jean-Claude, 2019, *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*, Paris, Dunod.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (AUF) & PROGRAMME APPRENDRE, 2023, *Rapport sur l'enseignement des sciences en Afrique francophone*, Paris, AUF.

BÄCHTOLD Manuel, 2020, « Les fondements constructivistes et socioconstructivistes des approches par investigation en sciences : analyses épistémologique et didactique », *Recherches en didactique des sciences et des technologies (RDST)*, (22), 25-50. doi.org

BARDIN Laurence, 2003, « L'analyse de contenu et de la forme des communications », Dans Serge MOSCOVICI & Fabrizio BUSCHINI (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France.

BERGER Peter & LUCKMANN Thomas, 2019, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin.

CHEVALLARD Yves, 1985, *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CLANET Joël, 2021, *L'analyse des pratiques professionnelles : Dispositifs, postures et effets en formation*, Toulouse, Érès.

DÉSAUTELS Jacques, 2007, *La pédagogie des sciences : Enjeux et perspectives*, Montréal, Chenelière Éducation.

DIDI Salahddine, 2026, « Obstacles à l'intégration des activités expérimentales dans l'enseignement des sciences de la Vie et de la Terre au secondaire marocain : analyse des perceptions des enseignants », *European Scientific Journal*, 22(11), 1–20.

DIOP Abdoulaye & SECK Fatou, 2019, « Teachers' challenges in implementing inquiry-based science teaching in Senegalese secondary schools », *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 23(3), 245–258.

ENHANCING EDUCATION RESEARCH IN AFRICA (ESSA), 2024, *State of Education Research in Sub-Saharan Africa*, Oxford, ESSA Publications.

ESSONO ASSOUMOU Jean, 2014, *L'enseignement scientifique au Gabon : Défis et perspectives*, Libreville, Éditions Raponda Walker.

FAIRCLOUGH Norman, 2015, *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.), Routledge.

- FOUREZ Gérard, 2001, « Interdisciplinarité et îlots de rationalité », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(3), 289-300. doi.org
- FOUREZ Gérard, 2007, *La méthodologie OHERIC et l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- FOUREZ Gérard, 2006a, *Éduquer : Enseignants, élèves, éthiques, sociétés*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FOUREZ Gérard, 1997, « Qu'entendre par « îlot de rationalité » ? et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? », *Aster*, 25(1), 217-225. doi.org
- FOUREZ Gérard, ENGLEBERT-LECOMTE Véronique & MATHY Philippe, 1997, *Nos savoirs sur nos savoirs : Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- HOUSSAYE Jean, 1988, *Le triangle pédagogique : Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Thèse de doctorat, Université Paris V, Berne, Peter Lang.
- JIMOH Azeez & MAKHUBELE Jabulani, 2022, « Inquiry-based learning in South African science classrooms : Teachers' challenges and opportunities », *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 26(3), 245–258.
- KARSENTI Thierry & SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2004, *La recherche en éducation : Étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2020, *L'analyse des interactions verbales* (3e éd.), Armand Colin.
- KPANOU Komi, 2020, « Les pratiques expérimentales en SVT dans les lycées publics du Togo : entre idéal pédagogique et réalités matérielles », *Revue Africaine de Didactique des Sciences*, 4(2), 21–40.
- L'ÉCUYER René, 1990, *L'analyse de contenu : Notion et étapes*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2020, *L'analyse des interactions verbales* (3e éd.). Armand Colin.

MABASA Lucky & RAMNARAIN Umesh 2021, « Teachers' enactment of inquiry-based science teaching in disadvantaged schools », *International Journal of Science Education*, 43(10), 1604–1623.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1917788> ([doi.org in Bing](#))

MKIMBILI Thomas, 2018, « Science teachers' understanding and practices of inquiry-based instruction in Tanzania », *Journal of Science Teacher Education*, 29(4), 295–315. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1452802> ([doi.org in Bing](#))

MOSCOVICI Serge, 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOUSSAVOU Raymonde, 2026, « Planifier l'enseignement des sciences au Gabon : entre prescriptions, contraintes et diversité des apprenants », *CARESFI*, 1(6), pp.1-40.

MOUSSAVOU Raymonde, 2023, « Impact des stages sur les besoins cognitifs, affectifs et idéologiques des enseignants au Gabon », in *Les stages dans tous leurs états*, p. 153–170, Libreville, Les éditions Ntsame.

MOUSSAVOU Raymonde & BOUSSOUGHOU Sidonie, 2026, « Pertinence de la modélisation analogique en Sciences de la Vie et de la Terre en contexte contraint au Gabon », *Pluraxes/Monde*, Vol 4, N° 14, pp. 131-157, DOI 10.5281/zenodo.19465998.

MOUSSOUNDA Yvette, 2014, « Étude qualitative de la problématique de redoublement dans l'enseignement supérieur au Gabon », Dans Romaric QUENTIN DE MONGARYAS (Dir.), *L'école gabonaise en débat : Regards croisés sur une institution sociale importée*, Paris, L'Harmattan, pp. 153-183.

NDIAYE Mamadou, 2017, « Science teaching practices and constraints in Senegalese classrooms », *International Journal of Science Education*, 39(12), 1650–1668.

ORANGE RAVACHOL Denise, 2023, « Didactique des SVT et problématisation : la contribution des concepts de Jean-Louis Martinand », *Éducation et Didactique*, 17(1), 89-108. doi.org

O’SULLIVAN Mary, 2006, « Teaching large classes : The realities of primary teachers’ work in Sub-Saharan Africa », *International Journal of Educational Development*, 26(3), 246–260. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.014>
([doi.org](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.014) in Bing)

PERRENOUD Philippe, 2022, *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique* (8e éd.), ESF Sciences Humaines.

PERRENOUD Philippe, 2021, *Métier d’enseignant : entre savoirs, pratiques et représentations*. ESF Sciences Humaines.

REVERDY Catherine, 2018, *Les recherches en didactique pour l’éducation scientifique et technologique*, Dossier de veille de l’IFÉ, n°122, février, Lyon, ENS de Lyon / Institut Français de l’Éducation.

RICŒUR Paul. (2016). *Herméneutique et sciences humaines*. Seuil.

SCHUTZ Alfred, 2019, *Collected papers VI: Studies in social theory*. Springer.

TCHAMENI Roland & FOUDA Pierre, 2020, « Inquiry-based science teaching in Cameroon: Teachers’ beliefs and classroom realities », *Journal of Science Teacher Education*, 31(5), 543–560.

TABULAWA Richard, 2013, *Teaching and learning in Sub-Saharan Africa : The role of pedagogy*, Oxford University Press.

VYGOTSKI Lev Semionovitch, 1985, *Pensée et langage*, Traduit par Françoise Sève, Paris, Éditions Sociales [Œuvre originale publiée en 1934].

VYGOTSKI Lev, 1997, *Pensée et langage* (Trad. Françoise Sève), Paris, La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).